



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

TITULO: La autorregulación emocional a través de la
cooperación

AUTOR: Ana Carina Moreno Covarrubias

FECHA: 02/02/2021

PALABRAS CLAVE: Autorregulación emocional, Trabajo
cooperativo, Emociones, Habilidades socioemocionales, Empatía

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
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2018



2020

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN
PORTAFOLIO TEMÁTICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR

PRESENTA:

LEP. Ana Carina Moreno Covarrubias

TUTORA: cDRA. Carolina Limón Sánchez

San Luis Potosí, S.L.P.

Septiembre de 2020



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 Ana Carina Moreno Covarrubias
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

La autorregulación emocional a través de la cooperación.

en la modalidad de: Portafolio temático

para obtener el

Grado en Maestría en Educación Preescolar

en la generación 2018-2020 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 30 días del mes de Enero de 2021.

ATENTAMENTE.

Ana Carina Moreno Covarrubias

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P.

Notificación trabajo concluido de Portafolio temático.

San Luis Potosí, S.L.P., septiembre 25 de 2020

DRA. ELIDA GODINA BELMARES
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PRESENTE.

En atención a la función que se me confirió como Tutor (a) sobre el trabajo de Indagación de los Procesos Educativos II, comunico a usted que ha sido concluida la elaboración del Portafolio Temático La autorregulación emocional a través de la cooperación que sustenta **Ana Carina Moreno Covarrubias** para obtener el grado de Maestra en Educación Preescolar.

En mi calidad de Tutor (a) considero que dicho trabajo reúne las características señaladas en el documento "Orientaciones académicas para la elaboración del Portafolio Temático", por lo cual manifiesto a usted mi aprobación para que pueda pasar a la fase de Lectores.

Atentamente


cDRA. CAROLINA LIMÓN SÁNCHEZ

TUTORA

ÍNDICE

1.	CARTA AL LECTOR	7
2.	CONTEXTO EXTERNO E INTERNO.....	12
2.1.	Contexto externo	12
2.2.	La cultura de la comunidad.....	15
2.3.	Contexto escolar.....	19
2.4.	Características del grupo de 3° “B”	25
3.	HISTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL	29
4.	CONTEXTO TEMÁTICO.....	41
4.1.	Descripción de la problemática.....	41
4.2.	La problemática desde el contexto familiar.....	46
4.3.	La problemática en el aula: un acercamiento a las relaciones entre pares	50
4.4.	La problemática desde mi forma de enseñanza	55
4.5.	Implicaciones de la problemática en el aprendizaje de mis alumnos.....	56
4.6.	Mi interés por el tema de estudio.....	56
4.7.	Importancia y relevancia de la investigación.....	58
4.8.	Referentes teóricos.....	60
5.	FILOSOFÍA DOCENTE	67
5.1.	Mi concepción de enseñanza	68
5.2.	¿Quién es para mí el alumno de preescolar?	70
5.3.	Mi rol como docente de preescolar.....	71
5.4.	¿Qué significa para mi evaluar?	72

5.5.	Importancia del tema en el proceso formativo de mis alumnos.....	73
6.	RUTA METODOLÓGICA	75
6.1.	Tipo de investigación	75
6.2.	Elaboración y construcción del portafolio temático	80
6.3.	Proceso de reflexión y análisis de la práctica docente.....	81
7.	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA.....	84
7.1.	La verdadera problemática	85
7.1.1.	La evaluación	94
7.1.2.	Conclusiones.....	95
7.2.	Acercándonos a las emociones.....	97
7.2.1.	Identificando saberes previos	98
7.2.2.	No hay emociones malas, solo hay emociones	103
7.2.3.	¿Identificando nuevas emociones?	111
7.2.4.	Cambiamos prejuicios por una interacción promotora	112
7.2.5.	Y la tristeza, ¿Quién la siente?	114
7.2.6.	La evaluación	115
7.2.7.	Conclusiones.....	117
7.3.	Favoreciendo emociones positivas.....	120
7.3.1.	Regulo mis emociones	122
7.3.2.	Si existe la atención, existe el trabajo cooperativo ...	126
7.3.3.	Cooperando y jugando	132
7.3.4.	El proceso de evaluación y coevaluación	138
7.3.5.	Conclusiones.....	140
7.4.	Construyendo relaciones.....	144
7.4.1.	Recuperando saberes previos.....	145
7.4.2.	Si persevero lo puedo lograr.....	146
7.4.3.	Mostrando iniciativa propia	150
7.4.4.	Seguimos aprendiendo de la cooperación.....	153
7.4.5.	Evalúo mi actitud, no mi trabajo.....	158

	7.4.6. Conclusiones.....	164
8.	CONCLUSIONES.....	166
9.	VISIÓN PROSPECTIVA.....	174
10.	REFERENCIAS.....	177

ÍNDICE DE TABLAS, ESQUEMAS E IMÁGENES

Tabla 1. Indicadores de carencia en viviendas de Villa de Zaragoza	15
Tabla 2. Preguntas y respuestas a padres de familia en las entrevistas	47
Esquema 1. Etapas del proceso de investigación-acción	78
Esquema 2. Proceso de construcción del portafolio temático	83
Imagen 1. Vista satelital de la localización de Villa de Zaragoza en relación al Estado de San Luis Potosí.....	13
Imagen 2. Capturas de la videograbación del 8/10/2019.....	52

1 CARTA AL LECTOR

Estimado (a) lector (a):

Mediante el presente portafolio temático comparto las experiencias que fui construyendo a lo largo de mi paso por la Maestría en Educación Preescolar y que permite dar cuenta del proceso sistemático y analítico que se llevó a cabo con el objetivo de deconstruir mi práctica docente en busca de una mayor y mejor profesionalización.

Conforme pasé mis semestres en la maestría y fui adentrándome un poco más a cada una de las unidades académicas fui identificando aquellas pautas que me llevaron a reconocer la problemática latente dentro de mi grupo de preescolar, aunque como irás notando a lo largo del documento, existieron también razones personales que influenciaron y me motivaron aún más a abordar la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo.

Dentro de esta investigación formativa planteo una pregunta de indagación:

¿Cómo favorecer la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo en alumnos de tercero de preescolar?

Y dos propósitos; uno intencionado a mejorar mi práctica:

- Fortalecer mis competencias docentes con el fin de diseñar estrategias intencionado el trabajo cooperativo para gestionar la autorregulación emocional.

Y otro enfocado a lo que busco favorecer en mis alumnos:

- Potenciar la autorregulación emocional de mis alumnos a través de ambientes de aprendizaje cooperativo.

Esto se abordó a partir de lo trabajado en la unidad de diseño y organización de actividades I y II, en la que pude adentrarme en la teoría socioconstructivista de Vygotsky, y en la cual está fundamentada esta investigación.

Otra unidad, que sin duda fue la más enriquecedora para recuperar y poner en práctica todo lo visto en el resto de las unidades fue indagación de los procesos educativos I y II; aquí tuvo lugar el proceso de co-construcción de mi aprendizaje con apoyo de mis compañeras de co-tutoría y tutora, ya que muchas veces uno mismo no logra llegar a ser autocrítica en su propio trabajo porque es difícil hacerlo, y es aquí dónde cobra gran significado para mí el andamiaje que recibí por parte del equipo para ayudarme a reflexionar a través del protocolo de focalización, de preguntas y esa constante confrontación que me hacían tener con la teoría o con mis principios explicativos.

La construcción de este portafolio temático consta de diversos apartados contruidos y reconstruidos durante mi paso por la maestría. A continuación, describo lo que podrás encontrar en cada uno de ellos:

El primer apartado es el *Contexto externo e interno*, en este doy a conocer características del lugar en el que se encuentra inmerso mi centro de trabajo, aspectos políticos, económicos y los servicios públicos con los que cuenta la comunidad; además que se especifica la cultura que predomina dentro del contexto social y que fue un factor importante a considerar dentro de esta investigación. Hablo también sobre el contexto escolar, en el que se brinda información acerca de la infraestructura de la escuela, la relación que hay entre los diferentes actores de la comunidad escolar, el funcionamiento del consejo técnico escolar, la participación de los padres de familia en el proceso formativo de los alumnos, los recursos y mobiliario con el que se cuenta en el aula. Así mismo se presentan las características de mi grupo y la manera en la que estas apoyan u obstaculizan el logro de los propósitos relacionados con la temática del portafolio.

La *Historia personal y profesional* es el segundo apartado, el cual muestra quién soy como persona, cuál ha sido mi experiencia en las diferentes etapas de estudiante, cómo viví la decisión de dedicarme a la docencia, la forma en la que estoy experimentando la etapa de adaptabilidad a la profesión, mi paso por la maestría y la manera en que ha impactado en mi rol de mamá.

El tercer apartado es el *Contexto temático* en el que comienzo describiendo la problemática identificada en el grupo mediante la realización del diagnóstico grupal, y cómo dicha problemática se reconoce de igual manera dentro del contexto escolar, en el aula, en la relación entre pares y en mis formas de enseñanza.

Describo cómo se originó el interés por la temática y la relevancia e importancia que encuentro en abordarla para el nivel educativo, para el centro de trabajo y para el aprendizaje de los alumnos; a partir de esto planteo mi pregunta central y los propósitos de la investigación. Todo esto relacionándolo con las ideas más sobresalientes de autores que son apoyo para explicitar mi postura desde la teoría, uno de los autores que me ayudo a fundamentar mi trabajo fue Bisquerra (2012) al hacerme entender que las competencias socioemocionales son indispensables para la vida de una persona porque tienen como propósito apoyar al desarrollo integral de los seres humanos permitiendo regular de forma apropiada sus emociones en busca de una mejor adaptabilidad a situaciones de la vida diaria.

De igual manera Barkley y colaboradores (2007) fueron la base para referirme a la estrategia utilizada, que fue el trabajo cooperativo, al permitirme entender sus características fundamentales, la manera en la que esta forma de trabajo brinda la oportunidad de poner a prueba nuestras habilidades de autorregulación emocional, y sobre todo diferenciarla del trabajo colaborativo.

El siguiente apartado hace referencia a mi *Filosofía docente* en la cual incluyo concepciones y principios explicativos en los que baso mi postura filosófica acerca de la concepción que tengo sobre la enseñanza, quién es para mí el alumno de preescolar, cómo veo mi rol como docente de preescolar, qué significa para mí evaluar, la importancia que encuentro de indagar sobre este tema y el impacto que tendría en el proceso formativo de mis alumnos.

Después encontraras el apartado de *Ruta metodológica*, aquí planteo cuál fue el proceso que seguí para la construcción de este portafolio temático, partiendo desde la identificación de la problemática, el tipo de investigación que se realizó, las etapas que constituyen la construcción de un portafolio y el proceso de reflexión y análisis de la que fui participe con el apoyo de mi tutora y equipo de co-tutoría por medio del ciclo reflexivo de Smyth y el protocolo de focalización.

El siguiente apartado es el *Análisis de la práctica* y representa la parte medular de este portafolio temático. En este se presentan de manera cronológica cuatro análisis de la práctica docente que permiten dar cuenta de los aciertos y dificultades que se presentaron dentro de la investigación. Estos análisis constan de artefactos que ayudaron a mostrar el crecimiento paulatino que tanto alumnos como yo docente fuimos teniendo en relación a la temática investigada, y cómo al final de cada uno de estos surgían nuevos cuestionamientos que se transformaron en retos para considerar en el siguiente análisis, mediante una mirada crítica y reflexiva primeramente de manera individual y en segundo momento junto al equipo de co-tutoría y con la teoría misma.

El análisis uno se titula "*La verdadera problemática*", es aquí donde muestro mis primeras intervenciones de una manera más intuitiva pero que al hacerlo me permitió identificar de manera consciente cuál es mi punto de partida para abordar la autorregulación emocional con mis alumnos.

En el segundo análisis titulado "*Acercándonos a las emociones*", comienzo a ver en mí una intención más consciente de apropiarme un lenguaje emocional en las intervenciones con mis alumnos y reconozco cómo el contexto cultural impacta al clasificar qué emociones puede sentir un hombre y cuáles una mujer.

Para el tercer análisis "*Favoreciendo emociones positivas*", se comienza a hacer visible una identidad de grupo que abre paso a un primer acercamiento al trabajo cooperativo mediante la implementación de estrategias que les permiten autorregular sus impulsos, una de estas es la implementación de la evaluación figuroanalógica con el objetivo de hacerlo más participes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis cuatro “*Construyendo relaciones*”, presenta un gran avance en mi al reconocer intervenciones más conscientes y acertadas a un enfoque socioconstructivista y en mis alumnos porque es aquí donde comienzan a surgir espacios de reflexión en ellos al reconocer sus emociones y asumir sus actos con los otros a fin de buscar una adaptación más eficaz al contexto áulico.

Como penúltimo apartado se encuentran las *Conclusiones*, en donde de manera resumida se enuncian los hallazgos obtenidos en relación a la pregunta de investigación y a los dos propósitos planteados, especificando el nivel de logro en relación a estos dos últimos. De igual manera se hace mención de cómo este proceso de formación requirió una deconstrucción total de mis principios filosóficos y cómo esto me impactó profesional y personalmente, sobre todo en mi rol como mamá de un niño en edad preescolar. Por último, retomo las limitaciones y vacíos que se presentaron dentro de esta investigación.

En el último apartado de *Visión prospectiva* se plantean aquellos nuevos cuestionamientos que surgieron en mi al término de esta investigación, los nuevos retos que me propongo y cómo me vislumbro después de la maestría a corto y a largo plazo para continuar con mi desarrollo profesional.

Te invito a ser parte, por medio de la lectura, de este proceso que describo y el cuál fue una oportunidad de aprendizaje y autoconocimiento que da cuenta de las fortalezas con las que cuento y las competencias que he favorecido en el ámbito profesional y en mis intervenciones dentro del grupo. A la vez, me permitió ser más abierta a la crítica y ser consciente para lograr desprenderme de aquellas teorías implícitas que en varias ocasiones no permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente eficaz y significativo para mis alumnos, por lo que agradezco haber tenido la oportunidad de conocerme y reconocermme en todos mis ámbitos y aprender a ver mis áreas de oportunidad no como barreras, sino, como oportunidades de mejora.

2 CONTEXTO EXTERNO E INTERNO

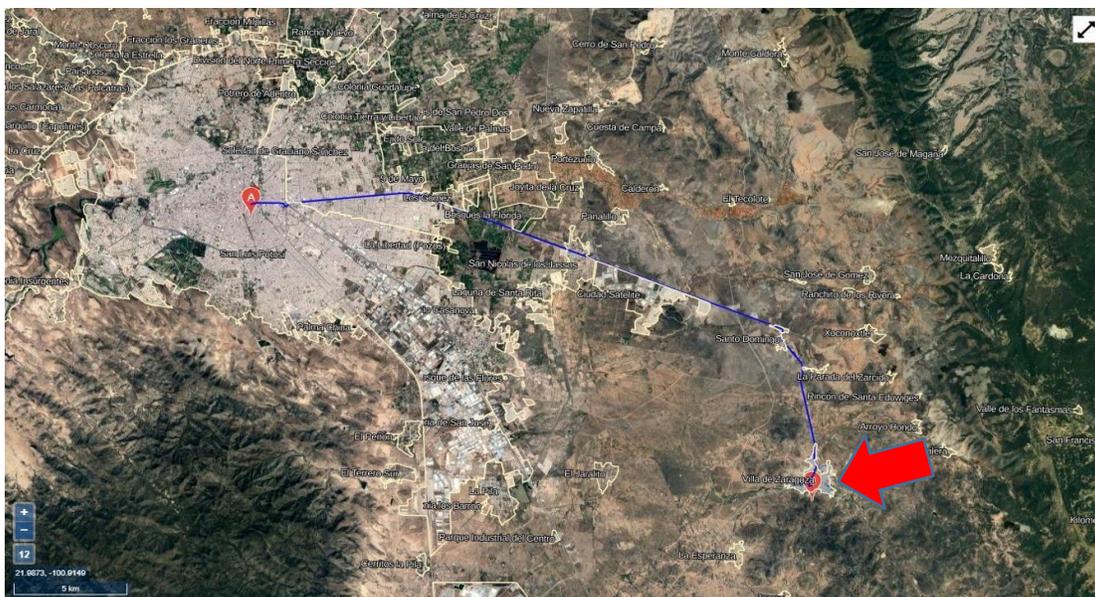
“La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional”

Daniel Goleman

En este apartado presento la localidad perteneciente al municipio de Zaragoza en la que está inmerso el Jardín de Niños “Josefa Ortiz de Domínguez”, en el que llevé a cabo mi investigación-acción en cuanto a la problemática identificada a inicios del ciclo escolar. Describo algunas características del contexto de la comunidad, del centro de trabajo y concretamente del grupo de 3ºB. Retomo parte de la cultura y algunas características identificadas de los habitantes para entender un poco más la situación actual de la comunidad y el aporte que tienen dentro del tema de investigación.

2.1 Contexto externo

Villa de Zaragoza es una comunidad del estado de San Luis Potosí y cabecera del municipio de Zaragoza. Sus límites son: al norte con Armadillo de los Infante; al este con San Nicolás Tolentino; al sur con Santa María del Río; al suroeste Villa de Reyes y al oeste con San Luis Potosí. Su distancia aproximada a la capital del estado es de 31 kilómetros.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Imagen 1. Vista satelital de la localización de la localidad de Villa de Zaragoza en relación al Estado de San Luis Potosí.

Según datos de INEGI (2010) la población de la localidad está conformada por 4,882 hombres y 5,033 mujeres, teniendo un total de 9,915 habitantes; dicha localidad está clasificada con un alto grado de marginación dentro de los estudios socioeconómicos. Es por esta razón que se encuentra dentro del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), el cual “atiende integralmente los rezagos vinculados con la infraestructura básica comunitaria, y la carencia de servicios básicos en las viviendas, ubicadas en los municipios de muy alta y alta marginación” (SEDESOL, 2013).

Las principales actividades económicas son variadas, las mujeres realizan actividades de trabajo doméstico, venta de productos por catálogo, comercio local en puestos de comida y obreras en la zona industrial. En el caso de los varones se desempeñan como obreros en la zona industrial o bien están en el cuidado o transporte de ganado.

Los gastos del hogar son empleados principalmente para alimentos, transporte y pago de los servicios básicos con los que cuentan, teniendo presente que sus

ingresos son con el salario mínimo establecido que es de \$123.22 pesos diarios, según lo estipulado por el Gobierno de México (2019).

Cuenta con un total de 1,952 viviendas particulares habitadas, de las cuales 258 tienen piso de tierra, mientras que el resto es completamente de cemento, o bien, en lugares como la sala o cocina llegan a tener vitropiso.

Estas cifras entre cantidad de habitantes y viviendas permite ver que la población no tiene habitaciones suficientes para el total de personas que residen en los hogares. Es muy común que muchas familias vivan en una sola casa y que los cuartos sean asignados de uno por familia, lo que provoca en algunas de ellas hacinamiento, lo que se convierte en una barrera para el desarrollo socioemocional de todos los integrantes de la familia al estar más propensos a presentar problemas de convivencia, pero que termina repercutiendo directamente en los niños y niñas pequeños al ser quienes están en proceso de aprender como canalizar esa frustración de no contar con el espacio propicio para crecer y que terminan apropiándose de las conductas observadas en los adultos y reproduciéndolas en sus diferentes contextos, afectando así la motivación por relacionarse con los otros.

La comunidad cuenta con servicios básicos públicos de energía eléctrica, agua potable, drenaje; otros privados como teléfono, cable, gas e internet. Cabe mencionar que no todas las familias cuentan con los servicios básicos, por lo que es aún menos probable que tengan acceso a los servicios privados.

A continuación se presenta una gráfica que hace mención de los servicios básicos y la cantidad de viviendas que cuentan con estos.



Tabla 1. Indicadores de carencia en viviendas de Villa de Zaragoza, INEGI 2010.

En esta gráfica se puede observar que una cantidad significativa de las familias aún no cuentan con los servicios de agua entubada, sanitario ni drenaje, y en menor cantidad viviendas que no cuentan con luz eléctrica.

En cuanto a la tecnología, las familias no cuentan con equipos de cómputo, el acceso a internet es por medio del celular el cual obtienen a través de recargas que van desde los \$20.00 pesos hasta los \$100.00 pesos; estos datos se sabén gracias a las entrevistas realizadas a inicio de ciclo escolar.

2.2 La cultura de la comunidad

La cultura definida por Eagleton (2001, p.58) “es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico”, conocer estos elementos es importante pues podrá entender por qué actúan, piensan o hablan de cierta manera, e identificar que los caracteriza como sociedad.

Respecto al nivel educativo 51.41% cuentan con primaria o años iniciales de secundaria, 36.33% cuentan con preparatoria o carrera técnica y el 12.26 % es analfabeta (INEGI, 2010), estos resultados de alcance en la escolaridad de los padres de familia son un indicio de que realmente no están implicados en lo que es la autorregulación emocional y no se puede esperar que trabajen un concepto con el que no están familiarizados, por lo que atienden a las formas de enseñanza con

las que ellos fueron educados, y es bien sabido que anteriormente era poco o nulo el interés de los adultos hacia las emociones de los infantes.

Dentro de su cultura conciben con mayor importancia la educación primaria, ya que como han comentado gente de la misma localidad, “es ahí donde se aprende lo más esencial para la vida”, como es leer, escribir, sumar y restar; después de esto están listos para apoyar económicamente en el hogar, quizá se explique porque la mayor proporción de la población tiene como principal referente la educación primaria, por otro lado, nos muestra que dentro de sus creencias los conocimientos cognitivos son los más importantes.

Dentro de la localidad de Villa de Zaragoza existen dos iglesias católicas y un santuario a la Virgen de Guadalupe, cada una con su respectiva fiesta patronal por lo que se entiende que la población se inclina a dicha religión.

La más importante es la iglesia de San Antonio de Padua, la cual se encuentra en la misma manzana que el Jardín de Niños, su fiesta patronal es el 13 de junio, el 12 de diciembre la celebración de la Virgen y el 19 de marzo festejan a San José Obrero, a quien se encomiendan para agradecer o pedir por algún trabajo.

En estas tres fechas tan importantes para la comunidad, se tiene como tradición realizar peregrinaciones numerosas y culminar con una fiesta, pero en el caso del primer santo es cuando se realiza la feria del lugar, que va del 9 al 15 de junio en la que asisten grupos musicales a la plaza principal, hay bailes, puestos de juegos tradicionales, juegos mecánicos, venta de comida y bebidas alcohólicas a las que tienen acceso desde muy temprano, son los hombres quienes acuden a la plaza a beber hasta altas horas, es común en esos días que las riñas y peleas aumentan, por lo que suele existir mucha violencia en las calles, situación que los niños observan; y se vuelve un ejemplo de que la violencia o uso de la fuerza física son las formas de resolver un desacuerdo o conflicto, comportamientos que son frecuentes en mis alumnos dentro del aula.

Cuando las fechas festivas caen en días laborales, es necesario hacer adecuaciones en nuestro calendario escolar para hacer suspensiones esos días y

reponerlos al final del ciclo escolar, esto por dos razones, la primera es por el riesgo que corremos ante la violencia que se suscita esos días en la comunidad. En una ocasión, el personal docente tuvo que permanecer dentro de la escuela hasta altas horas de la noche por peleas de los habitantes muy cerca del área escolar, lo que muestra el riesgo al que nos exponemos y el nivel de gravedad del problema de violencia aunado al consumo de alcohol. Segunda, la asistencia de los mismos alumnos es muy escasa por las actividades que lleva a cabo la comunidad y el sentimiento de pertenencia que hay en ellos.

Una de las actividades culturales más practicadas por los habitantes son los jaripeos, se realizan casi todos los fines de semana y son catalogados como actividades familiares; consisten en que un varón se monta a un toro el mayor tiempo posible mientras el animal con movimientos bruscos trata de derribarlo. Este es un evento en donde los roles de género se observan claramente, las mujeres tienen su lugar en las gradas para poder ver el espectáculo o bailar en grupos de amigas. Mientras que los hombres suelen estar detrás de los barrotes viendo todo de cerca y bebiendo cervezas de manera desmedida. Por lo general, este tipo de eventos suelen terminar en riñas, incluso en algunos casos, con la muerte. Al ser eventos a los que acude toda la familia los niños presencian estos incidentes.

El jaripeo es una actividad que genera mucho interés desde edades tempranas, los niños quieren aprender a lazar y a montar toros para poder participar en ellos. He observado a la salida de la escuela que los niños de la comunidad se ponen a practicarlo en el jardín de San Antonio, un lugar que está próximo a la escuela, lo que me confirma que es una actividad significativa para ellos.

Algo que he identificado acerca de la cultura de los habitantes de Villa de Zaragoza por medio de la observación, los comentarios de los padres de familia ante un evento o suceso, el intercambio de diálogo con otras docentes quienes han tenido relación con diferentes actores de la comunidad dentro y fuera de la escuela y por los comportamientos, actitudes y comentarios que veo en mis alumnos dentro del aula, es que los roles de género están claramente diferenciados por las actividades

que realiza cada uno, lo que marca una distinción entre lo que consideran propio de las mujeres y los hombres o de lo que es masculino y femenino.

Los hombres fungen un papel de líderes en la casa, por lo que creen que su carácter debe ser duro, poco afectivo hacia los hijos y poco o nada presente en la vida de estos, porque su rol específicamente se encarga de solventar los gastos familiares; en cambio las mujeres en la comunidad son vistas como las encargadas del hogar, de tener “los hijos que Dios manda”, dedicarse a su crianza y educación.

Al tener tan marcados los roles de cómo puede ser un hombre y como puede ser una mujer, también se ve inmerso lo que puede sentir y expresar cada uno de ellos, o los comportamientos que puede o no mostrar, es decir, un hombre puede ser violento, no ayudar en casa porque “eso le toca la mujer”, estar o no presente para sus hijos, puede salir a tomar con sus amigos y desaparecer todo el fin de semana, pero no puede mostrarse vulnerable porque eso lo convierte en “vieja” a la vista de otros hombres.

Mientras que la mujer suele ser sumisa a lo que el hombre diga, “tiene que aprender” a hacer cosas como bordar y cocinar, estar al pendiente de tener una casa limpia, si va a salir a algún lado es con la condición de llevarse a los niños que aún son pequeños y solo van a casas de vecinas o familiares y de regreso; ellas deben mostrarse siempre alegres frente a otros, aun cuando no sea la emoción que estén sintiendo, la tristeza y el miedo son emociones asociadas a ellas, mientras que el enojo o ira se asocian al hombre.

Lo anterior lo recupero y relaciono con lo que Chávez (2005) señala:

La identidad genérica se construye desde [...] que el ser humano se relaciona con su cultura, aprende conductas que son de origen social para luego internalizarlas. En la apropiación de la cultura, las personas construyen su identidad en las relaciones sociales, en la comunicación e internalización con los otros y las otras. En consecuencia, es esencial develar y analizar las relaciones de poder que se generan en los contextos escolares para tomar

conciencia de las identidades y subjetividades que se construyen en las interacciones del salón de clase (p.3).

En este contexto, los niños aprenden desde muy temprano, a partir de las formas de actuar de los adultos, las emociones que pueden expresar como hombre y mujer, y las formas de actuar o responder ante un conflicto o desacuerdo. El enojo y la ira, son las emociones “permitidas y esperadas” en los niños, mientras que la alegría y el miedo en las niñas. Como vimos anteriormente, el uso de la fuerza física y la violencia son las principales respuestas de los hombres ante la experimentación del enojo o ira, o la forma de resolver un conflicto; hechos que relaciono con mi problemática de investigación.

Por otro lado, el consumo de alcohol y la pérdida de control en los hombres durante las fiestas patronales, son un ejemplo de la falta de autocontrol y regulación de los adultos sobre sus propios actos y emociones. Si los adultos somos lo que enseñamos a los niños a manejar sus emociones, ¿podemos esperar que un niño que crece en un ambiente que promueve el uso de la fuerza física y la violencia como formas de responder a un conflicto, pueda autorregular sus propias emociones?

2.3 Contexto escolar

El Jardín de Niños “Josefa Ortiz de Domínguez” se encuentra localizado en la calle Melchor Ocampo #4, en la Colonia La Saucedá perteneciente al municipio de Villa de Zaragoza y ubicado en el centro de dicho municipio. Es de tipo semi-urbanizado, cuenta con turno tanto matutino como vespertino y está bajo el Sistema Público Federal con C.C.T. 24DJN2554C, siendo perteneciente a la zona 066, sector 23.

Actualmente laboro en el turno vespertino con un horario de 1:30 p.m. a 5:30 p.m. para el personal docente, de 2:00 p.m. a 5:00 p.m. para los alumnos y de 1:00 p.m. a 7:00 p.m. para el personal de intendencia.

El Jardín de Niños Josefa Ortiz de Domínguez tiene por **misión** *desempeñar nuestro quehacer educativo con profesionalismo y formar alumnos, competitivos, responsables, creativos y capaces de afrontar retos*; y en cuanto a su **visión**, es *ser un plantel que proporcione el servicio de educación preescolar con calidad; que ofrezca a los niños y niñas oportunidades equitativas de desarrollo humano integral para potenciar y fortalecer las capacidades que poseen así como una convivencia basada en el respeto y la valoración de las diversidades involucrando a todos los elementos de la comunidad educativa.*

Como Institución esta misión y visión son parte de nuestra cultura escolar, la cual Schein (1985, citado en Elías, 2015) la define como:

La manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo transmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir (p.287).

La misión y visión tienen por objetivo promover el involucramiento y participación de los niños en la comunidad a través de relaciones de respeto, valor que se busca fomentar en los alumnos desde la cultura escolar, además de construir y mantener buenas relaciones entre los diferentes actores escolares en beneficio de los educandos, lo que observo es opuesto a la cultura social reconocida en el contexto de la comunidad, lo que se convierte en una contradicción para los alumnos en cuanto a lo que pueden o no hacer dentro de la escuela en relación con la cultura que se les ha dado y que pierde total significado si no buscamos como docentes comprometidas con esta misión y visión el hacer partícipes a los padres y madres de familia para trabajar en equipo y buscar maneras de ayudar a los niños y niñas de la comunidad a conocerse, reconocer y expresar lo que piensan y sienten, en un primer momento como individuos y después como comunidad escolar para un bien común.

La Institución también maneja los valores de responsabilidad, puntualidad, equidad de género, y especialmente se busca fomentar mucho la participación de los niños

en las actividades de la escuela, así también estos mismos valores los docentes los ponemos en práctica como ejemplo para los niños. De este modo, el Jardín asume como propósito contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.

Por otro lado, el Jardín de Niños está situado en zona de riesgo ya que se encuentra ubicado a un costado de un río, por esta razón se recibe periódicamente visita de protección civil. El edificio se comparte con un turno matutino, cada turno tiene su propia dirección, hay ocho salones de los cuales el turno vespertino usa solo seis: tres para terceros, dos para segundos y uno de primero. Se cuenta con una biblioteca escolar, un baño de niñas y uno de niños, dentro del de niños hay un cuarto de intendencia que también es bodega para los materiales de educación física.

La escuela tiene tres canchas, una techada que funciona también como patio cívico y las otras dos sin techo en las que se tienen porterías de fútbol para que los alumnos jueguen en el recreo, espacio que promueve actividades cooperativas entre los niños a través del juego. También tienen un área exclusiva para los juegos, entre los que hay dos resbaladillas, un columpio y una casita de madera.

Por lo general los varones durante el recreo permanecen juntos como grupo para pasearse por la escuela para molestar o provocar a otro grupo de compañeros con los que tengan algún problema o resentimiento lo que habla de la dificultad para superar emociones negativas como el enojo y buscar la venganza como manera de sentirse mejor.

En el caso de las mujeres, suelen interactuar con compañeras de otros grados y grupos, especialmente por ser de tercero les llama la atención tener a su cuidado a aquellas niñas o niños de primero que aún “parecen bebés” atendiendo sus necesidades como cuidar su suéter, acompañarlos al baño o jugar a cosas en las que los puedan incluir, siempre permaneciendo cerca de alguna maestra que pueda estar pendiente de ellas. Estas situaciones son un claro ejemplo de que aún en

sus juegos dentro de la escuela hacen manifestaciones de los roles que hombres y mujeres realizan dentro de la comunidad.

Las condiciones del Jardín demuestran que es un espacio limpio, seguro y con áreas verdes protegidas. Además de contar con los servicios básicos como son energía eléctrica, servicios de agua, drenaje, cisterna o aljibe, botiquín de primeros auxilios en cada salón y en la dirección.

Las aulas miden 6x4 metros cuadrados, cuentan con alrededor de 30 sillas y seis mesas cuadradas en estado deteriorado. Se cuenta con escritorio para la educadora, hay dos pizarrones de trabajo; ambos de marcador.

Los salones están divididos en materiales del turno matutino y del vespertino (teniendo prioridad los del primer turno) pero en sí, no hay gran variedad de materiales didácticos para uso de los alumnos y con los que se cuenta están deteriorados o no funcionan ya sea porque están incompletos, son muy pocos o están rotos, lo que es una limitación cuando se busca el trabajo en equipo con uso de ese recurso, así que se tiene que buscar la implementación de otros. Los salones, tienen ventanas suficientes para ventilar el salón y entre la luz solar, aunque algunas de estas no pueden mantenerse abiertas, lo que en tiempo de calor, hace que la temperatura aumente y los niños se muestren un poco irritables y en ocasiones, haya roces o conflictos.

Dentro de las aulas, se cuenta con luz eléctrica, garrafón de agua (cada niño lleva su vaso para tomar agua), hojas de máquina e iris, colores lápices, resistol y tijeras; en mi caso, se clasifican en botes para que todos podamos hacer uso de ellos cuando los necesitemos, buscando trabajar desde aquí la cooperación invitándolos a cuidar los materiales del grupo y no solo los de cada uno.

En la actualidad, en el plantel laboran una directora, seis docentes, las cuales atienden un grupo cada una; un maestro de educación física y una señora contratada por las madres de familia para apoyar y cuidar a sus niños y niñas en las idas al baño, el cuidado lo brinda al permanecer sentada fuera de los baños y vigilar que nada suceda, pues la bodega de intendencia y materiales de educación física

se encuentra dentro de los baños de los niños. Anteriormente se contaba con un intendente hombre y al ser ajeno al contexto de los habitantes, las madres de familia llegaron a manifestar desconfianza en dejar a sus niños “solos” con “alguien que no es de aquí”, incluso prohibían a sus hijas ir al baño en la escuela, lo que identifiqué al preguntarles a las alumnas.

Este es otro ejemplo de las creencias que la comunidad tiene sobre el hombre y la mujer, aquí las madres de familia creían que un hombre externo a la comunidad no era confiable. Lo retomo porque es una muestra de cómo el cuidado de los niños, en este caso su seguridad al ir al baño, es una tarea de las mujeres, en este caso una mujer habitante de la comunidad; lo que me confirma que los roles de género siguen estando presentes ¿Estos roles de género incidirán en la problemática de la falta de regulación en las emociones en mis alumnos? ¿Chávez tendrá razón cuando dijo que la cultura se aprende desde pequeños a través de las conductas sociales que el niño internaliza? ¿Qué papel juegan las relaciones entre los actores de una comunidad en la creación de la cultura? ¿Qué cultura escolar promovemos a través de las relaciones entre los docentes, alumnos, directivos y personal de apoyo?

Llevo trabajando dos ciclos escolares en este Centro de Trabajo y me gusta mucho la relación que hay entre todo el personal; existe la apertura de manifestar nuestras opiniones pero siempre de manera profesional, sin necesidad de querer sobresalir al resto del equipo de trabajo, esto incluyendo a la Directora, quien está pasando por su primer año en este cargo y con lo que ella ha manifestado sobre nosotras y lo que puedo sentir, es que somos eso, un equipo de trabajo que comparte un objetivo, que tiene apertura a un diálogo constante y una actitud positiva a las críticas que pretenden ser constructivas; características de cooperación y colaboración que identifiqué en el jardín y que pueden ayudarme con la temática del portafolio.

Dentro del plantel existe esta disposición por querer conocer y convivir con todos los alumnos, por lo que es muy común que durante el recreo o la hora de salida, niños o niñas de otro salón vayan a saludar y platicar con otras maestras; algo que

solemos hacer al final del ciclo escolar es entrevistarlos sobre qué fue lo que más les gustó de la manera en que trabaja su maestra y qué puede mejorar, acción que identifico puede contribuir a que los niños se sientan tomados en cuenta y como parte de la comunidad escolar.

Como colectivo docente, el tema de la convivencia lo hemos identificado como prioritario a trabajar, ya que, como se hace mención en el contexto cultural las diferencias de género, la agresión física y la competitividad es algo que ha caracterizado a los niños y niñas del jardín.

Es por ello que en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), desde inicio de ciclo escolar en nuestro Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), en el ámbito de Participación de la comunidad, se ha buscado como objetivo el crear un ambiente de convivencia y respeto a la comunidad educativa para lograr un desarrollo integral de los alumnos en su aprendizaje y para lo cual hemos establecido acciones a realizar como equipo de trabajo con un seguimiento que nos ha permitido saber qué de lo que hacemos está funcionando y qué hay que modificar.

El aspecto que se logra evidenciar en diagnósticos y fichas descriptivas a nivel escolar es el del trabajo cooperativo, ya que en los tres grados se manifiesta que los alumnos no brindan oportunidades a sus compañeros en el trabajo por equipos, o existen casos en donde algunos niños toman el control de actividades. Por lo que desde inicios de año escolar se ha determinado iniciar con la línea temática: Aprendizaje cooperativo en el aula. Acuerdo escolar que retomaré como estrategia de intervención en la problemática identificada.

Por otra parte, los padres de familia muestran poca disposición para trabajar sobre aspectos emocionales de los niños, pues en la relación fuera de la escuela no se privilegia el hablar sobre las emociones, ya que se reconoce un lenguaje poco afectivo entre el adulto responsable y el niño, elemento que retomo pues creo incide en que la problemática se presente, ya que para que el niño se pueda autorregular debe reconocer y nombrar sus emociones y para esto necesita un ambiente emocionalmente alfabetizado, es decir, en donde se les permita a hablar de las emociones (Booth, 2017).

Aunque la crianza le corresponde a la madre, si el niño o niña es mal portado o desobediente, la figura masculina es la encargada de corregir, esto puede identificarse al escuchar comentarios como “vas a ver cuando llegue tu papá” “espérate a que llegue tu papá y así te va a ir”, en donde el castigo físico es la primer forma de corregir la conducta del infante, situación que relaciono con mi tema de portafolio, pues me confirma como el uso de la fuerza física es algo que se espera y se promueve en los hombres de la comunidad, y que repiten los niños varones dentro de la escuela como forma de solucionar un problema.

Ciertamente este estilo de crianza no genera ambientes que favorezcan un lenguaje de apertura desde las emociones, y si el niño no tiene ese espacio difícilmente va a poder identificar lo que siente y aún más difícilmente va a poder regular qué es lo que siente, y es aquí donde la solución que toman tanto niños y niñas al resolver algún conflicto se relaciona con su cultura, por que como mencionaba Eagleton (2001) acuden a las conductas repetitivas que han interiorizado para hacer frente a las situaciones que le presenta la vida.

Algo frecuente en el discurso de los padres es que privilegian la competitividad o la diferencia, situación que identifico a través de las expresiones que usan al hablar sobre su hijo o las expectativas que tienen de ellos, por ejemplo “que mi hijo sobresalga”, “que mi hijo sea mejor que los otros”, o bien, “que no se junte con niños que se ven sucios o carecen de más recursos”, ideas que los niños se están apropiando y esto no permite o promueve que sea más cooperativo con sus iguales.

2.4 Características del grupo de 3° “B”

De acuerdo a lo observado y por medio de las entrevistas realizadas a los papás, los tipos de familia son en un 30% familias extensas y el 70% familias nucleares, en cuanto a miembros que las integran van de 1 a 5 hijos.

El grupo cuenta con un total de 17 alumnos de los cuales solo 3 son niñas y 14 niños y que para Piaget al estar entre la edad de 5 y 6 años se ubican dentro de la **etapa preoperacional**; esta es constituida por el egocentrismo intelectual en donde cada uno piensan que los demás ven las cosas como él o ella las perciben, lo que me ayuda a entender la importancia del trabajo cooperativo para favorecer en mis alumnos la empatía hacia las emociones y pensamientos de los otros.

Del mismo modo Erikson explica que a medida que el pequeño va pasando por las diferentes etapas que él propone va desarrollando su conciencia en la interacción social, ubicando a mis alumnos dentro del estadio **iniciativa vs culpa** y es aquí donde el papel primordial lo tienen los adultos que rodeamos al niño y niña para dotarlos de confianza y autonomía en las habilidades, destrezas y conocimientos que puedan ser de su interés manifestar y seguir desarrollando, pero que identifico se ven limitadas por el rol de género que juegan dentro de la comunidad y que si el pequeño no tiene el apoyo positivo que espera puede tener repercusiones al pasar a la siguiente etapa de **laboriosidad vs inferioridad**, en la que se espera que los alumnos actúen de manera más autónoma y estén orgullosos de sus propios logros, de aquí la importancia de favorecer el trabajo cooperativo para que cada uno de ellos pueda sacar a la luz lo mejor de sí mismo dejando de lado la competitividad identificada en el aula y ser reconocido por sus iguales.

La manera en la que se acostumbra organizar al grupo es en mesas de trabajo con dos o tres integrantes en las que se busca favorecer la relación de ambos géneros, pidiendo cada día o semana, dependiendo el propósito de las actividades, que se sienten en cada mesa variando la forma y conviviendo así en diferentes oportunidades con nuevos compañeros, aspecto que en un principio fue difícil que aceptaran pero que poco a poco se fueron apropiando como forma de trabajo en el aula, sin embargo los roces se siguen presentando ya que no saben manejar su enojo o frustración.

Dentro del grupo predomina el sexo masculino, a partir de lo que se han ido identificando tanto en la localidad como en las familias de la escuela, vuelven a presentarse estas características dentro del aula, ya que, los niños suelen ser

demasiado violentos entre ellos mismos para solucionar conflictos, acuden tanto a la agresión física como a la verbal como primeras opciones.

Las niñas muestran un carácter sensible y una conducta pasiva, suelen dirigirse a otros con un tono de voz bajo y tímido; en el caso de Cynthia y Andrea, no tienen interés por acercarse a los varones, pues sus tipos de juego no concuerdan con “lo que ellas hacen”, que es siempre estar cerca de un adulto de confianza, dentro de la escuela soy yo, en donde pueda verlas cómo trabajan y juegan. En el caso particular de Tania muestra mayor interés por los juegos bruscos de los niños, pero no se relaciona con ellos.

Entre sus juegos a la hora del recreo suele ser muy común que les guste jugar a los jaripeos, en donde algún niño es el toro al que van a montar o lazar, mientras que el resto está inmerso en el papel de los espectadores, los cuales están bebiendo cerveza y haciendo el papel de borrachos, es ahí donde identifiqué la influencia de la cultura de la comunidad en los niños. Si las niñas se interesan por el juego, toman su rol, el cual consiste en bailar entre ellas o sentarse a platicar en algún rincón, esto muestra la presencia de rituales inmersas en su cultura, en la cual se replican los roles de género descritas en la cultura del contexto de la comunidad.

El grupo está dividido en al menos tres subgrupos en donde existe un líder en dos de ellos; con los niños es Alexander A. quien manifiesta mucha seguridad al hablar y dirigirse a todos como sus iguales (incluyendo a los adultos), con las dos niñas Cynthia es la líder, al ser menos tímida y más decidida de lo que quiere hacer o decir y por último existe un subgrupo, en el que se identifica están los niños con mayor grado de marginación social que son David, Kevin, Tania y Joel, los cuales son rechazados por el grupo en general, quizá por las diferencias que los padres promueven a través de su discurso, y que influye en la dificultad de los alumnos a trabajar en equipo.

Se trabaja con el grupo el respeto y la escucha porque el egocentrismo es una característica muy latente por su edad, por lo que la elaboración de los acuerdos para la sana convivencia, con base en el acuerdo escolar, ha sido una tarea grupal, y que suele retomarse al inicio de la jornada, sin embargo se siguen presentando

conflictos y roces entre los alumnos ¿por qué?, he observado que no saben manejar su enojo y frustración, lo que me llevó a pensar en que quizá, el problema es la autorregulación de emociones, lo que sin duda incide en su aprendizaje. Gandara (2019) sostiene que “Las emociones que experimentamos en la vida cotidiana, son principios elementales para la gestión de procesos metacognitivos, que favorecen la autorregulación y la motivación como elementos psicológicos básicos del aprendizaje” (p.1), por tanto, el aprendizaje se ve influenciado por las emociones experimentadas.

Esta situación, acerca de la falta de autorregulación de emociones es un aspecto que se reconoce tanto en niños como niñas y no solo del aula, sino de todo el plantel y de la localidad en general, ya que los padres de familia inciden en que se manifieste esta problemática al seguir inculcando esa cultura de competitividad entre iguales y poco acercamiento al lenguaje emocional desde edades tempranas, lo que hace que la necesidad de favorecer la autorregulación emocional sea de gran relevancia e impacto para la comunidad.

3 HISTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL

“Para recordar quien eres, necesitas olvidar lo que otros te dijeron que eres”

Anónimo

Todos tenemos una historia que ha sido clave en el proceso de formación de quienes somos hasta el día de hoy, estamos formados por experiencias que nos han ayudado a ir escribiendo nuestra propia historia. Dentro de este apartado presento algunos eventos cronológicos que ayudan a entender la manera en la que se ha ido construyendo mi historia personal y profesional; además de situaciones y circunstancias en mi proceso que ahora son impulso para interesarme en buscar respuestas a la pregunta de investigación planteada en este portafolio temático.

Mi nombre es Ana Carina Moreno Covarrubias, nacida en la Ciudad de San Luis Potosí, San Luis Potosí, el 28 de abril de 1994. Soy la más pequeña de tres hijas. Mi papá Fermín Moreno Zarur de 60 años, pertenece a una familia dedicada a los negocios propios y de pocos hijos, él como hermano mayor de una mujer y otro varón.

Mi mamá es Carmen Covarrubias Salinas de 58 años de edad, crecida en una familia numerosa de cinco hombres y dos mujeres, siendo ella la más grande de todos; tuvieron como ejemplo un papá, tías y tíos dedicados a la docencia en general, que tuvo como resultado que ella y otros de sus hermanos tomaran ese mismo camino. Especialmente mi mamá y su hermana menor optaron por la educación preescolar; era frecuente que las acompañara a donde trabajaban. Recuerdo que al acompañar a mi mamá podía observar que para ella era importante el trabajo en equipo con sus niños, por ejemplo, recuerdo su calendario para trabajo

en equipos pegado en uno de sus pizarrones, en el cada alumno elegía con que compañeros trabajaría durante la semana.

En el caso de mis hermanas y mío, mi mamá y su familia siempre fueron muy insistentes en que la profesión de docente era la que más nos convenía pero que las tres siempre nos dedicamos en negar como nuestro futuro. Gaby que es mi hermana mayor estudió la Licenciatura en Administración de Empresas, con esa carrera logró entrar a la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) al área de preescolar; al verse inmersa ya en ese contexto optó por estudiar la Licenciatura de Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y actualmente es docente frente a grupo. Adriana por el contrario de lo que manifestaba, si quiso hacer su intento para la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) en la Licenciatura de Preescolar, pero por su edad no le permitieron realizar trámites, ya que la edad máxima permitida era 18 años; como segunda opción optó por estudiar una Licenciatura en Informática, lo cual le permitió tener el trabajo en el que se desempeña actualmente.

Al ser mi mamá docente adscrita a SEGE mis hermanas y yo tuvimos la oportunidad de recibir la primera educación en el Centro de Desarrollo Infantil I (CENDI No.1), desde lactantes hasta tercero de preescolar.

Ciertamente no recuerdo muchas cosas de mi infancia, pero algo que tengo muy presente es que me gustaba ir al preescolar; me sentía cómoda conviviendo con otros niños de mi misma edad y con mis mismos intereses, las educadoras eran amables con todos y prestaban atención a los alumnos que requerían específicamente apoyo en algún aspecto. Estaba en la escuela de 7:30 a.m. a 2:45 o 3:00 p.m.

Mi día consistía en llegar y poder tomar material para esperar a que todos estuviéramos dentro del salón, cuando sonaba el timbre de entrada era tiempo de guardar el material para cantar la canción de los buenos días y seguido, pasábamos al comedor a desayunar. Las educadoras te recogían el plato y esperaban a que todos termináramos para pasar al baño a lavarnos los dientes, cuando estábamos de vuelta en el salón comenzábamos a trabajar, recuerdo siempre que el trabajo era

grupal o individual, escasas veces en equipo, por lo que pudo haber sido muy común que solo participara cuando me lo pedían, ya que nunca he sido de las que sobresalen por ser muy participativa en las actividades escolares.

Salíamos al recreo y al regresar podíamos tomar agua, cantar un poco y tomábamos hora de la siesta, seguíamos trabajando con algunas otras actividades y cuando daban las 2:00 p.m. pasábamos al comedor a la hora de comida y de eso directo al salón a hacer juego libre, en este espacio se nos daba la iniciativa de ir con compañeros y compañeras con lo que tuviéramos el interés de convivir y jugar de acuerdo a nuestros intereses, lo que para mi perspectiva permitió que fuera formando vínculos con algunos de mis iguales para llegar a considerarlos mis amigos, con los cuales buscaba platicar sobre cosas en común, inventar juegos nuevos y pasar el tiempo divirtiéndome. Este tipo de oportunidades me ayudaron a favorecer habilidades sociales, ya que desde pequeña me gusta conocer a diferentes personas que me hagan sentir en un ambiente positivo y agradable para poder desenvolverme.

Recuerdo que las prácticas de las docentes se enfocaban más en que jugáramos tranquilos, no fuéramos niños que anduvieran corriendo o fuera del salón, también considero que el día de trabajo en el Jardín de Niños no era muy provechoso pues había actividades extras que tomaban más tiempo del que deberían y de verdad no logro recordar otras actividades que no fueran juego con material, tal vez porque fue en estos espacios en los que lograba sentirme más segura sobre mis habilidades para hacer amigos y formar parte del grupo, aspectos importantes para mi desarrollo como individuo.

Mi educación primaria la recibí en la escuela “Ing. Javier Barrios Sierra”, aquí descubrí que era muy buena para los deportes, incluso el Prof. de Educación Física acostumbraba llevarme a todos los partidos de basquetbol o competencias de atletismo, contrario a esto, en el salón de clases mi relación con los profesores en esta etapa de mi vida no fue muy buena, especialmente porque muchas de mis formas de ser dentro del salón no eran “bien vistas” por los profesores y lo relacionaban mucho a que no era muy hábil en las asignaturas.

Para 5º grado recuerdo que mi maestra no me tomaba mucho en cuenta para participar, tal vez no era algo tan evidente, pero yo lo resentí; acepto que no era la alumna con mejores calificaciones, tenía promedio de un alumno regular desde mi perspectiva, porque no reprobaba, baja tal vez para los maestros, porque era “pasar de panzazo” por lo que a veces sentía que tenía razón en las bajas expectativas que tenían de mí.

Cuando llegué a 6º grado tuve a la misma maestra y las cosas se complicaron más, pues comenzó a hablar de mi forma de ser con los otros padres de familia y otros maestros, recuerdo ser distraída, desordenada y puede ser que con una actitud retardadora ante ellos. Recuerdo que los maestros de otros salones les decían a sus alumnos que yo no era “buena influencia para ellos”, aunque por mis compañeros nunca fui rechazada por los maestros si me sentía así, aunque nunca demostré darle tanta importancia a eso.

En esta etapa de mi formación académica el rechazo por parte de los adultos fue muy marcado, en ocasiones no quería participar en las actividades y cuando lo hacía, recuerdo que era de forma efusiva que daba pie al descontrol y a la falta de autorregulación, ahora que lo veo y trato de explicarlo, creo por un lado, que la forma en que los maestros presentaban el tema no era dinámico y era poco motivador para mí, ya que solo se dejaban guiar por el libro de textos que se les proporcionaba y al manifestar la importancia que tiene el juego en mí y mi forma de ser, entiendo que la manera tradicional de transferir conocimientos no era la estrategia para ayudarme a aprender, y por otro lado, los maestros no alcanzaban a ver que quizá mi euforia y descontrol mostraban mi dificultad para manejar mis propias emociones en esa situación. Como lo dice Platón, “Todo aprendizaje tiene una base emocional”, si no lograba manejar o entender mis emociones, estas iban a incidir en mis aprendizajes.

Cuando entré a la Secundaria “José Ciriaco Cruz” la historia no fue muy diferente, seguía siendo alumna con promedio regular, constantemente mi asesora me llamaba la atención y ponía reportes por cosas que a mi parecer no tenían sentido, como “salirme del salón cuando el maestro no había llegado, para acompañar a una

amiga que se sentía mal al baño”. Hablaba con padres de familia para decirles que sus hijos “no deberían de juntarse con alguien como yo”, nunca supe en que basaban sus comentarios para decir eso de mí, pero empecé a sentir y ver esas etiquetas negativas que ponían en mí.

Nunca perdí el deseo de querer ir a la escuela por la manera en la que me veían los maestros, porque pese a todo me la pasaba bien con mis compañeros, de hecho creo que la manera en la que me etiquetaban ciertamente me guiaba a cómo debía comportarme, ya que eso es lo que esperaban ver en mí: una niña ruidosa, escandalosa, que no pone atención por estar platicando y que no tiene mucho remedio.

Las etiquetas negativas pueden llegar a tener un efecto en la construcción de la identidad de un sujeto, en este caso una niña pequeña. La Teoría de la Etiquetación se enfoca en la consolidación de un tipo de comportamiento asociada a la recurrencia de acciones causadas por el etiquetamiento (Abreu, 2019), como “ser ruidosa”, “escandalosa”, “no prestar atención” o quizá, “no tener mucho remedio”. Cuando un niño pequeño escucha en repetidas ocasiones que es tal cosa, él actuará como tal.

Ciertamente mi papá nunca ha tenido tacto para resolver ese tipo de conflictos por lo que la comisionada de atender las llamadas de la escuela era mi mamá, siempre me gustó la manera en que lo hacía, pues ella lo trataba de una manera muy diplomática y serena, pues al ser maestra sabía en qué podía estar de acuerdo con los maestros y en que podía diferir con un toque de simpatía, que era tal vez, lo que hacía que todo se controlara y es algo que siempre he admirado de ella.

Cuando pasé a segundo grado de secundaria cambié de asesora y ese año me fue mejor en la escuela, mi nueva asesora era una persona alegre y flexible, si tenías algún problema se tomaba el tiempo de hablar contigo de una manera en la que te hacía sentir que eras una prioridad para ella, ese espacio de escucha me ayudó a subir ligeramente mi promedio, porque sentía ese interés de su parte por querer saber cómo estaba realmente. Ella buscaba entablar lazos para que fuera más significativa la relación docente-alumno, lo que me hacía sentir bien y de hecho me

gustaba mucho platicar con ella, a veces sobre los maestros, a veces sobre mí, lo que me motivó un poco tal vez a ponerle más empeño a las cosas que hacía, porque ella demostraba tener confianza en mí, algo que reconozco fue importante, ya que me ayudó a identificar algunas características que un docente debe poseer y darme cuenta de que la escucha de las emociones en un ambiente de confianza era importante para el desarrollo de la persona.

Recuerdo en los dos últimos años de secundaria haber tenido una maestra de inglés que me impactó mucho, ya que era exigente; te pedía la libreta forrada de determinado tono, con ciertos datos, las hojas con folio y remarcados los márgenes, igual de exigente era con sus tareas; todo era muy recto con ella, no podías hacer nada que ella no te dijera que hicieras en su clase, pero a pesar de ello, era muy buena maestra por la manera en que explicaba, daba ejemplos, nos ponía a exponer, hacía que el inglés fuera más fácil de aprender para todos. Hasta ese momento podía decir que era la mejor maestra que había tenido y de la que realmente había aprendido, porque generaba interés de manera individual, pero brindaba espacios para que aprendiéramos en interacción con los otros; características importantes para el trabajo cooperativo.

Comencé a mejorar poco a poco en todas mis materias. En esta etapa tuve un maestro de edad mayor que me dio la materia de matemáticas y la forma en la que impartía su clase era muy tradicionalista, pues sólo llegaba y comenzaba a anotar cosas en el pizarrón sin decir nada, cuando él terminaba nos daba cinco minutos para copiar y borraba para seguir escribiendo, es decir, él planteaba el problema y él mismo lo resolvía, sin proponernos algún reto ni movilidad cognitiva. Aquí me di cuenta que era valioso incorporar de forma activa al alumno dentro de su aprendizaje.

Para cuando entre a la preparatoria en el “Colegio de Bachilleres Plantel No.28”, las cosas siguieron igual, presentaba problemas con los maestros por mi forma de ser. Recuerdo que la maestra que me daba química llegó a decir que la única razón por la que me reprobaba era “por ser la niña más alegre del semestre”, reconozco que algo que me ha caracterizado como persona es eso, siempre estar sonriendo,

pero nunca llegué a entender en qué afectaba para ella y más impactante aún, si era algo que intervenía con su clase por qué nunca hizo algo que me ayudara a regular mis actitudes impulsivas que podían llegar a molestarla, si ese era mi problema.

En tercer semestre comencé a sentirme fuera del lugar, a pesar de que tenía muy buena relación con todos mis compañeros, en el salón de clases los maestros me hacían sentir diferente al colocarme etiquetas o expresar directamente sus bajas expectativas de mí, yo no era la única excepción pues observaba que a otros más les hacían lo mismo. Me sentía fuera del lugar en cuanto a calificaciones, opiniones de los profesores y expectativas. Comenzaba a creer que tal vez esa escuela era mucho para mí, como la orientadora escolar alguna vez llegó a decirme.

Dejé la escuela y me fui al “Benemérito de las Américas” a terminar mi preparatoria; esta era una escuela muy diferente a las que había estado, principalmente porque era un colegio y el número de alumnos no rebasa los veinte alumnos por grupo.

Al final del año, la orientadora escolar notó en mí que no sabía lo que quería hacer terminando esta etapa. Habló conmigo y me dijo que, si necesitaba tiempo para pensar y conocerme, me tomara un tiempo libre, por el contrario esa no era opción para mi mamá.

Siendo en mi familia la carrera que más se ejerce la de maestro en los hombres y educadora en las mujeres y yo sin conocer algo más, opté por presentar examen para la Normal del Estado de S.L.P. y darle un gusto a mi familia. Una carrera que llamaba mi atención era psicología y decidí presentar examen en la autónoma para esa también, pero realmente no tenía bien claro el por qué o qué me llamaba la atención de esta.

Hice mis trámites en ambas instituciones educativas, sin embargo el examen de admisión para ambas era el mismo día, por lo que tuve que decidir y escogí la Normal, principalmente porque en mi mente pensaba que sería más fácil teniendo una mamá que se desenvuelve en esos ámbitos y realmente el interés por estudiar psicología no era tan grande, solo era algo que llamaba mi atención pero que no

conocía, por lo que la cultura de mi contexto familiar fue algo que tuvo mucho peso al decidir a qué me quería dedicar.

Quedé en la Normal del Estado en la Licenciatura de Educación de Preescolar, entré con una mentalidad de que todo sería jugar y cuidar a los niños por tres horas “¿Qué tan difícil puede ser?”, conforme avancé en mis estudios en esta carrera volví a encontrar maestros que decían que esto no era para mí y lo llegue a dudar, tan solo por las razones que había considerado para entrar, pero diferente a las otras veces comencé a creer que sí era para mí, ¿por qué?, no sé, pero en las primeras jornadas de observación en las que íbamos a los Jardines me emocionaba ver a los niños, conocerlos, escucharlos, trabajar con ellos, me sentía bien y lo disfrutaba.

En mi primer año en esta carrera recibí la materia de “Aritmética: su aprendizaje y enseñanza”, al principio me asusté, pues una de las ventajas que veía de esta licenciatura es que no llevaría matemáticas nunca más. Fue la maestra “Toñita” quien impartió este curso en primer semestre y mostró tener la capacidad y la vocación para enseñar de manera en que dedicaba tiempo en hablar no solo conmigo, sino con todas mis compañeras que teníamos alguna situación que nos ponía en riesgo y buscar alternativas que nos ayudarán a apropiarnos el conocimiento de una manera adaptada a nuestras necesidades, sea desde explicar las cosas con ejemplos que podrían ser más claros, hasta presentarle una tarea que cumpla con el objetivo propuesto pero adecuado a nuestro interés para realizarla, lo que me ayudó a entender que todos los alumnos son capaces de aprender, únicamente tenemos que conocer la manera en cómo lo hacen.

Me considero una persona alegre que tiene a su niña interior con ella todo el tiempo, que no quiere cansarse del mundo, quiero seguir sorprendiéndome, aprendiendo y jugando. Comencé a creer que tal vez esa es la chispa que necesita un docente para realmente tener esa vocación y ese interés por apoyar a mis alumnos en su desarrollo pleno como personas resilientes.

Para Trevarthn (2001, citado en González, 2007):

Las emociones implicadas en el contexto social son las más elaboradas y las que tienen una importancia mayor para el desarrollo mental y para la integración del niño en la sociedad, mediatizan los procesos de transferencia de significados en la enseñanza y en el aprendizaje, determinan la perspectiva cognitiva del individuo y regulan el proceso por el que los niños interpretan el mundo y su forma de comportarse en él (pp.65-66).

Darme cuenta del nivel de importancia que hay en que los niños y niñas cuenten con las habilidades necesarias para autorregularse emocionalmente y ser capaces de integrarse a la sociedad me hizo ir reconociendo cuál tendría que ser la actitud que debe tener un docente, ya que realmente comenzaba a gustarme, me interesaba escuchar a los niños, me emocionaba y emociona saber lo que piensan y sienten, la manera en la que buscan soluciones tan creativas, la forma en la que pelean y se enojan pero en un instante “lo olvidan” y vuelven a ser amigos como si nada hubiera pasado.

Todos esos tipos de procesos me llamaban la atención y lo siguen haciendo hasta la fecha, porque realmente es en ese tipo de oportunidades en las que puedes como docente aportar tu granito de arena brindándoles las oportunidades para que se enfrenten a este tipo de retos que hay en la sociedad y presentarles estrategias y herramientas que pueden serles útiles para enfrentarse a ella; una de ellas es a través de la educación emocional y el trabajo de las habilidades socioemocionales.

Tal vez en un inicio esta carrera comenzó como un juego para mí, pero con el paso de las clases, de las jornadas, de la elaboración de planeaciones, de diarios de trabajo, de materiales, de interacción con los mismos niños, de estar parada frente a ellos como una maestra, me doy cuenta de que estoy donde quiero estar y que a pesar de que siempre tuve resistencia a esta carrera comienzo a creer que fue la decisión correcta. Me siento capaz y preparada para lo que estoy viviendo y estoy lista para lo que viene con entusiasmo de seguir aprendiendo.

Mi familia fue mi primer acercamiento a esta carrera, desde pequeña viví entre Jardines de Niños con mi mamá, pero no era consciente de todo el trabajo que hace realmente una educadora, es algo para lo que se requiere vocación y que gran parte de la sociedad no ha sabido darle el valor y la importancia al trabajo desempeñado por las educadoras, cuando la infancia es la etapa más importante para el desarrollo emocional, cognitivo, físico y psicosocial de las personas.

Mis retos personales al terminar la licenciatura era poder ejercer con orgullo y capacidad esta carrera, trabajar con el mismo entusiasmo y el mismo nerviosismo del primer día de clases, seguir aprendiendo tanto en cursos como con los alumnos, no quedarme estancada en nada; los niños van cambiando generación tras generación, por lo que los contenidos y la forma de trabajar no debe ser igual cada año, de ahí parte mi interés de estudiar la maestría y seguir trabajando en mi tanto personal como profesionalmente.

Algo que tal vez no estaba dentro de mis planes fue el hecho de tener la oportunidad de pasar a mi siguiente nivel en mi ciclo de vida, al volverme mamá de Leo poco antes de concluir mi licenciatura, por lo que la elaboración de mi portafolio temático para mi titulación no cumplió con mis expectativas deseadas al tener que aprender no solo a ser madre, sino pareja y responsable de un nuevo estilo de vida, lo que me hace valorar mucho esta oportunidad que estoy teniendo ahora y que estoy consciente de la manera en que impacta en mí.

El hecho de que mi hijo haya entrado a la etapa preescolar durante este proceso de formación que estoy viviendo en la maestría ha permitido que este tema de investigación sea más significativo y enriquecedor para mí, al poder vivir de manera cercana el proceso de autorregulación emocional por el que pasa mi niño e ir de cierta forma adecuando mi discurso, estrategias, pensamiento y mi propia autorregulación emocional a un nivel que me permita entender la importancia de establecer límites claros y precisos para orientarlo en su toma de decisiones; primeramente al ayudarlo a reconocer la emoción que está experimentando, propiciar el espacio para expresarla y en conjunto buscar alternativas para

afrontarla, y que conforme pasan más experiencias similares él demuestra estarse apropiando dichas estrategias.

Todo esto me ha permitido ver un gran crecimiento y una gran maduración en él del que estoy orgullosa, porque ahora se esmera por lograr algo por sí mismo, o bien, sabe que puede pedir ayuda, cuando antes su falta de autorregulación emocional lo limitaba a actuar conforme sus impulsos primitivos, que era arrojar las cosas y repetirse en llanto de frustración “no puedo”. Este es el ejemplo más significativo y claro de lo importante que es apoyarlos en su autorregulación emocional para que sean conscientes, no solo ellos, sino, lo adultos en conjunto de las grandes capacidades que tienen y que pueden desarrollar.

Actualmente en el proceso de ir haciendo mi Maestría en Educación Preescolar busco dejar algo bueno en cada uno de los niños y niñas que estén bajo mi responsabilidad, saber ser empática y verme reflejada en cada uno de ellos, pues no quiero trabajar rechazando o etiquetando negativamente a alguien, o haciéndole creer que no es capaz de realizar grandes cosas, porque la realidad es que pueden, sólo requieren el apoyo adecuado para focalizar toda esa energía que tienen por el simple hecho de ser niños a actividades que sean de su interés, que tengan un propósito pedagógico y que apoyen a su formación de habilidades, actitudes y conocimientos para desarrollar competencias aptas para la vida en sociedad.

Aún no sé si es vocación o no, pero sé que es lugar donde quiero estar, porque esta carrera, como yo, tenemos nuestras altas y bajas, hay momentos en los que me cuesta desprenderme de esa educación tan tradicionalista que tuve como estudiante y que llego a reproducir en mi quehacer pero que reconozco es un obstáculo para ser fiel a lo que quiero lograr como docente socioconstructivista que busco ser. Lo que sé, es que me agrada quien soy cuando estoy con los alumnos, me gusta ver un poco de mí en ellos y de ellos en mí, que cada generación con la que tengo la oportunidad de trabajar me pueda ver como ayuda para el proceso de su desarrollo integral.

Otra cosa que llegó a reconocer al leer detenidamente este apartado es la importancia que tuvieron mis compañeros y amigos de escuela en mi proceso de

desarrollo, ya que siempre me hicieron sentir incluida a pesar de aquellos comentarios que los adultos pudieran llegar a emitir sobre mí, lo que me hace darle gran importancia a los beneficios que hay en el trabajo cooperativo como estrategia para favorecer la autorregulación emocional y las relaciones sociales entre iguales, pues rescato el valor que este le da a las relaciones interpersonales y las actitudes prosociales.

Al realizar este apartado autobiográfico identifico grandes expectativas que tengo sobre mí, las cuales retomo como retos y que quiero cumplir aunque llegue a sonar idealista en algún momento; me hace ver que generalizar al hablar de los maestros no es prudente, ya que todos tenemos algo que mejorar; si estoy en este lugar es porque quiero ser de esos maestros que desde edades tempranas ven a sus alumnos como seres humanos triunfadores, que ven algo especial en cada uno y que las necesidades educativas especiales no son una barrera, sino una oportunidad de crecimiento por parte mía y de mi alumno, por lo que clasificar, etiquetar o juzgar a cada uno no ayuda ni a que mi labor sea más fácil ni que ellos puedan creer que no son más que lo que tú les dices que son.

4 CONTEXTO TEMÁTICO

“Todo aprendizaje tiene una base emocional”

Platón

Dentro de este apartado se describen algunos hechos o eventos de mi práctica docente en los que se manifiesta la problemática a investigar, además de explicar por qué surge mi interés en el tema y lo que me mueve a intervenir para mejorar la situación; de igual manera, se analizan los factores que reconozco intervinieron para que se diera la problemática y la importancia que tiene la indagación de la situación para el nivel educativo en general, la institución en la que laboro y principalmente para mis alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje integrando referentes teóricos que me ayudan a explicitar mi postura teórica en cuanto a favorecer la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo.

4.1 Descripción de la problemática

Dentro del grupo de 3ºB todos fueron de nuevo ingreso el ciclo escolar pasado por lo que ya se conocía, a excepción de Moisés para quien este es su primer acercamiento a la escolarización formal y Kevin de Jesús quien viene de otra escuela. Cabe señalar que este último, además, ingresó en el mes de noviembre, por lo cual le ha costado mucho poder ser del agrado de los compañeros ya que en general han demostrado que les lleva tiempo manifestar agrado y confianza con niños o niñas que son ajenos a su contexto; misma actitud que se identifica entre los adultos de la comunidad.

Durante las primeras tres semanas se realizaron actividades en las que se trabajaron todos los Campos y Áreas de Formación Académicos, tratando de abordar los aprendizajes esperados que se evalúan en un niño de tercero de preescolar y que a mi parecer son relevantes, por ejemplo, identifica su nombre y otros datos personales e identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana. Los resultados que obtuve me permitieron tener un primer panorama de cómo se encontraba el grupo, cuáles eran sus fortalezas y debilidades tanto de grupo como de cada uno de ellos; estos resultados se explican de manera detallada el apartado de la problemática en el aula: un acercamiento a las relaciones entre pares.

En este primer acercamiento se utilizaron diversos instrumentos de evaluación diagnóstica como rúbricas, diario de la educadora y la observación para recabar información relevante y que apoyara a la toma de decisiones en mis próximos planes.

A partir de esto identifiqué la autorregulación emocional como una problemática latente dentro del grupo al presentarse varias situaciones en las que los alumnos mostraron poca o nula conciencia del propio sentir y del sentir del otro; por consiguiente se manifiestan frecuentemente actitudes impulsivas que hablan de una falta de regulación en las emociones tanto positivas como negativas, buscando la agresión como primera forma de solucionar algún conflicto.

Gross (2003 citado en Gándara 2019) define regulación emocional como “los procesos mediante los cuales los individuos influyen sobre cuáles emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan” (p.4), complementando la definición, Gándara (2019) sostiene que el planteamiento de Gross también implica “enfrentar la situación, regular el estado de ánimo, reparar el estado de ánimo, la defensa y regulación de los afectos” (p.4), acción interna con uno mismo, que requiere del uso de los propios recursos intelectuales.

Observé que Tania, Kevin I. y David no logran relacionarse con algún otro compañero en la gran mayoría de las ocasiones, y en las que sí, es porque la otra persona tuvo la iniciativa. Es común que no sean muy participativos y se vuelvan los llamados niños *excluidos o invisibles*, Kerbo (2004, p.24) menciona que “una de

sus principales características es el de no ser tenidos en consideración como individuos desde el punto de vista político, social o económico”, observo que al no relacionarse o acercarse con sus compañeros, pierden la posibilidad de ser considerados como parte de las actividades sociales, en este caso, las actividades de la mañana de trabajo, pues los niños “los olvidan” o “pierden de vista” al conformar grupos de trabajo, creo que quizá la dificultad que han tenido para integrarse al grupo y la poca atención que he prestado a esta situación, son elementos que influyen en que sean poco percibidos. Al mismo tiempo Tania, Kevin I. y David muestran poca motivación para participar en las actividades, faltan constantemente y se muestran con miedo o angustia al tener que participar frente al resto del grupo.

En febrero del 2020 entró al grupo Joel Alejandro, el cual rápidamente pasó a ser parte de este grupo de niños, primeramente porque sus asistencias son pocas, en ocasiones falta toda la semana o asiste un solo día y no busca relacionarse con ningún compañero, sólo conmigo. Al hablar con los padres sobre esto, ellos comentaron que “así es él”, que nunca le ha gustado tener amigos, que cuando asisten a una fiestas o eventos el niño permanece sentado a su lado, y que únicamente juega es con su hermano menor, lo que muestra falta de confianza en él mismo y por tanto miedo a relacionarse con sus iguales.

En el caso particular de David, no tiene la confianza para dirigirse a mí, aún acude a su maestra anterior para comentarle cualquier situación. He buscado formar un vínculo tratando de acercarme a él para platicar sobre cosas de su interés, pero en ocasiones ha terminado siendo contraproducente, ya que su manera de hablar es en un tono de voz poco entendible y al pedirle que hable más fuerte o lo repita sin las manos en la boca porque no lo escucho, lo que hace es encogerse y mirarme sin decir nada más, aunque yo siga queriendo conversar.

He conversado con sus padres sobre la inseguridad que manifiesta David en la escuela, pero ellos se muestran desconcertados y responden que no es así en casa. De acuerdo a lo observado, se puede identificar una falta de autonomía en el niño que no es visible en la casa porque no es una necesidad y que está repercutiendo

principalmente en que su lenguaje aún no es claro y los hombres suelen decirle que “habla como bebe”, es por esto que en la escuela ha manifestado dificultades como son pedirme permiso para ir al baño y dejarlo pasar hasta ensuciarse, misma razón por la que ha sido molestado varias veces con comentarios como “vete, hueles a popo” o “no se junten con David por que huele bien feo” repercutiendo en su autoestima y dificultad para hacer relaciones: lo que habla de una falta de autorregulación en las emociones para cuidar su propio bienestar mental y social.

En el caso de Tania, Alexander A. y Axel, he observado que sus familias dan poca importancia al componente emocional dentro de un conflicto, pues los tres contextos familiares promueven los gritos, castigos y golpes como alternativas para resolver un problema sobre el diálogo, y aún menos, recuperan la emoción del niño sobre el conflicto. Campos (2010 citado en Muslera, 2016) sobre que “las relaciones interpersonales son el eje central del desarrollo infantil, ya que los niños y niñas aprenden de los adultos habilidades emocionales, sociales, cognitivas y se adaptan al entorno” (p.21) de ahí que la forma en la que las familias resuelven los conflictos es importante para que el niño desarrolle habilidades socioemocionales como la autorregulación emocional. Si el niño está inmerso en un contexto que presta poca atención a la importancia de las emociones ¿De qué forma afectará está en las relaciones que establece con los otros? ¿Cuál será la importancia de que el niño aprenda a manejar y controlar sus propias emociones dentro de las relaciones que establece con sus pares?

De forma grupal, reconocen algunas emociones como la tristeza, el enojo y la alegría; conversan sobre algunas situaciones que les generan dichas emociones, como es que se enojen si no les llevan un lonche o compran algo a la hora de salida, que se pongan triste cuando los regañan o felices porque los llevan a pasear al campo o a las charreadas, sin embargo, sus formas de manejarlas no son eficientes pues se ha identificado que tanto niños como niñas buscan la agresión como primer opción para manifestar alguna emoción, por lo que el diálogo no ha podido ser una alternativa que puedan considerar, ya que actúan de forma impulsiva y toman una postura defensiva o hacen berrinches para evitar hablar.

Cuando el problema es entre amigos se excluyen entre ellos hablando mal el uno del otro con el resto del grupo, quedándose estancados en sentir la ira; haciendo evidente su inconsciencia ante la emoción sentida y las formas poco eficientes de manejar y regular sus impulsos.

Algunas situaciones en las que he identificado este tipo de reacciones ha sido la clase de educación física, aquí el profesor generalmente realiza las actividades a modo de competencia entre dos equipos y eso emociona a los niños, les hace sentir una euforia, emoción que observo no logran manejar ya que comienzan a brincar recargándose en los hombros de algún compañero, situación que han generado que jueguen de manera brusca, y llega a terminar en peleas, pues el compañero sobre el que se recargan responde con enojo o agresión.

Este tipo de reacciones las relaciono con el contexto cultural de la comunidad, pues como identifiqué en el contexto externo, los adultos varones priorizan la competitividad; si bien la competitividad es una característica de la etapa del desarrollo psicosocial que están transitando los alumnos, el medio no promueve habilidades que son necesarias para favorecer la autorregulación emocional, como son la empatía y el manejo efectivo de las propias emociones, los cuales llego a visualizar que pueden ser favorecidas mediante el trabajo cooperativo al ser estos dos aspectos características que fundamentan este tipo de estrategia para favorecer la autorregulación emocional.

Dentro del aula, he observado a Martín, un niño al que cualquier palabra que lo haga quedar vulnerable de alguna manera ante el resto del grupo lo hace llorar; identifiqué que en su contexto familiar usan frases como “las chillonas son las niñas” o “los hombres deben ser fuertes”, lo que quizá provoque que él reaccione impulsiva y visceralmente al sentirse vulnerable por llorar, respondiendo con enojo y agresión física hacia el compañero que lo hizo sentir así y dejando de lado la emoción experimentada para poder demostrar que él es fuerte por medio de la agresión.

Casos parecidos ocurren por lo general en la gran mayoría de los niños varones, pues el contexto cultural no les permite sentir o expresar ciertas emociones porque

se cree que son “emociones para mujeres”. (Véase contexto cultural en el apartado de contexto externo e interno).

Por otra parte, de manera general les cuesta trabajo hablar de ellos como individuos, describirse de manera positiva, buscar características propias para hablar de cómo son, de lo que les gusta y lo que no les gusta. Conocen los acuerdos necesarios para una sana convivencia, identifican sus consecuencias, sean positivas o negativas, pero no las siguen como tal, saben que si golpean pueden lastimar al compañero y lastimarse ellos, además de que hará que su amigo se sienta triste porque le provocará dolor y puede ser que ya no quiera ser su amigo, pero en lugar de pedir algo prestado prefieren arrebatarse y resolver las cosas por medio de las peleas. Con ello confirmo que la impulsividad y la falta de control en sus emociones son un punto del cual puedo partir dentro del aula.

Con la finalidad de obtener más información sobre los alumnos, su contexto social y la problemática acerca de la falta de autorregulación emocional, realicé una serie de entrevistas a padres de familia y/o tutores de los niños, junto a un diagnóstico del grupo con el propósito de identificar las principales necesidades y así, poder encaminar mi labor docente. Estas actividades me abrieron paso a focalizar mi atención a la autorregulación emocional como problemática en el aula en la que podría intervenir de forma intencionada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos.

4.2 La problemática desde el contexto familiar

Con la intención de obtener información respecto a dicha problemática se realizaron algunas preguntas que ayudaron a rescatar información sobre el contexto familiar de los alumnos, como elemento que podría influir en que la problemática. Se realizaron preguntas para indagar cómo era el comportamiento del niño en casa cuando se enfrentaba ante un conflicto y las formas en que la familia respondía ante él. Las preguntas y respuestas que resultaron más significativas para el diagnóstico fueron:

- **Docente:** *Cuándo se le presenta algún problema, ¿Cómo lo soluciona?*
R: *“hacen berrinche porque no saben cómo hacerlo”, “quiere que se lo haga alguien más” o “lo dejan y se van”.*
- **Docente:** *De las siguientes acciones ¿Cuáles son comunes en su hijo y cómo reacciona mamá y/o papá? Por ejemplo, ¿cómo reacciona cuando él/ella hace algún berrinche?:*
R: *“le digo que no le voy a prestar el celular”, “lo dejo hasta que se le pase”, “si es berrinche, le presto el celular para que deje de llorar”*
- **Docente:** *¿Cómo reacciona cuando él/ella desobedece un acuerdo?:*
R: *“le digo que cuando llegue su papá se arregle con él” (haciendo referencia a que él papá le va a pegar).*
- **Docente:** *¿Cómo reacciona cuando él/ella ofende a otro?:*
R: *“le doy sus nalgadas”, “le digo que se vaya a otro lado a jugar”, “me lo llevo a que se esté con el celular para que se tranquilice”.*

Tabla 2. Preguntas y respuestas a padres de familia en las entrevistas.

De acuerdo a las respuestas de los padres de familia puedo observar que de manera general los adultos se muestran ajenos a las emociones como tal, ya que realmente en ninguna respuesta se observa que intervengan con el niño haciendo uso del diálogo para hacer referencia sobre las emociones experimentadas, para saber qué pasó o por qué está actuando de esa manera; más bien se percibe que tratan de corregir la falta pero a través de acciones físicas (nalgadas), aislar al niño o cambiar el tema con distractores, acciones que dificultan que el niño pueda saber qué pasó.

Bisquerra (2007 citado en Muslera, 2016) define la conciencia emocional como “la capacidad de esa toma de conciencia del propio sentir y el de los demás (...) tener conciencia de cuál emoción estamos experimentando y cuáles son las

consecuencias que conllevan cada una de ellas” (p.17), dejando en claro que la toma de conciencia es una de las primeras acciones para la autorregulación emocional.

Las emociones con la que más están familiarizados los niños varones son la ira, el enojo y la frustración, pero ¿por qué?; porque son las emociones que perciben con mayor habitualidad los adultos ante las acciones que realizan y es la única que llegan a interiorizar sin siquiera ser conscientes de ello. En el caso de las niñas es todo lo contrario, por medio de las preguntas mostradas las mamás de manera adicional expresaron cierto miedo y rechazo de dirigirse a ellas por medio de gritos por que las pueden lastimar o hacer sentir tristes; este tipo de respuestas permiten ver una relación entre las emociones y los roles de género que están marcados por la cultura de la comunidad.

Otro tipo de interrogantes complementarias de lo que vive el niño en casa y que proporcionó elementos de análisis para la identificación de la problemática, fueron: *¿Hay alguna situación familiar que representa una distracción para el niño?* Los padres refirieron familiares con problemas de adicción o alcoholismo y situaciones de violencia contra la mujer (sea del esposo o hijo mayor) siendo estos factores de riesgo para el desarrollo de habilidades social y emocionales del niño o niña, repercutiendo en la ausencia de atención y/o afecto por parte del adulto hacia las necesidades de los pequeños y haciéndolos partícipes de experiencias de “aprendizaje” desfavorecedoras para el apoyo de dichas habilidades.

Al mismo tiempo he observado que los padres de familia evitan llamarles la atención a sus hijos, pues al hacerlo los niños tienden a llorar y es una situación que por lo general no agrada a los padres por diferentes circunstancias, porque son los más pequeños de la casa, porque es el único niño o niña, por el ser el consentido o porque no quieren o no saben lidiar con esa tarea de padres. Esto lo retomo, porque los padres son los primeros que enseñan al niño a manejar las emociones, como la frustración; si los padres evitan “corregir” un comportamiento del niño porque no saben o no quieren, ¿Cómo podrá el niño aprender a lidiar con la frustración y el enojo que experimenta si los adultos son los primeros en evitarlas?

Durante la entrevista con la mamá de Tania se suscitó una situación, en varias ocasiones se le estuvo llamando la atención a la niña por tomar el material de la mañana sin que la señora interviniera, fue necesario pedirle directamente que actuara, su solución fue darle el celular, el cual, estuvo tirando porque no le gustaba lo que estaba viendo, entonces sí, fue cuando se mostró enojada, le quitó el teléfono y lo guardó en la bolsa de su sudadera.

Tania comenzó a llorar, ocasionado que el adulto guardará silencio en varias ocasiones, su respuesta fue darle dinero para irse a comprar algo a la cooperativa, Tania aventándole la mano le arrebató el celular de la sudadera y se fue. Esta situación muestra la poca comunicación entre padres e hijos, las limitadas herramientas de los padres para tratar con conductas disruptivas, falta de límites y la ausencia en la importancia de las emociones, factores que se observan en la mayoría de las relaciones padres-hijos y que al interactuar con sus iguales, los alumnos usan las estrategias que los adultos han modelado en el contexto de una situación similar teniendo resultados poco positivos para la regulación de emociones y las habilidades sociales.

Este tipo de respuestas dadas por los padres de familia me permiten identificar que dentro del mismo contexto familiar de los alumnos existe poca sensibilidad y consciencia de la importancia y papel de las emociones en el desarrollo y educación del niño, pues no lo atienden, incluso lo evitan, situación que identifico como elementos del contexto que influyen en la problemática, junto a la violencia de género, actitudes competitivas, falta de cooperación, problemas para manejar sus propias emociones y poco autocontrol; aspectos que están manifestándose en el contexto áulico.

La regulación emocional, implica el autocontrol de lo que sentimos y cómo respondemos, Goleman (1996) define el autocontrol como la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a la edad, haciendo referencia a la sensación de control interno, es decir, lo que quiero y lo que debo hacer en relación a lo que siento. Considero que el diagnóstico me permitió

evidenciar este aspecto como problemática relevante para el aprendizaje de los alumnos y una oportunidad para transformar mi práctica docente.

4.3 La problemática en el aula: un acercamiento a las relaciones entre pares

Como parte del diagnóstico que anteriormente se mencionó, realicé actividades como “lo que me gusta de mí y mis compañeros” y “experimento sentirme bien” en donde exploré el aprendizaje esperado “Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo” mencionado en el Área de Formación Educación Socioemocional, del organizador curricular 1: Autorregulación y organizador curricular 2: Expresión de las emociones.

Los resultados con base en la guía de observación utilizada para evaluar las diferentes actividades, mostró y me ayudó a confirmar que la falta de regulación emocional era la principal problemática en el aula, y cómo ésta influía en las relaciones que se daban dentro del salón. Por ejemplo, identifiqué que Alexander A. y Heidan son alumnos líderes, cuyos comportamientos repiten algunos alumnos.

En el caso de Alexander A. muestra una actitud confiada pero rebelde, desafiante y en ocasiones agresiva frente a autoridades o compañeros que planten algo contrario de lo que él dice, lo que habla de una falta de regulación ante la frustración de una opinión contraria, además, en el caso de su relación con una autoridad se observa la dificultad de aceptación de límites. Si bien, la dificultad de tomar la opinión de otros es una característica de su edad, no lo es el que busque por medio de la agresión que sus compañeros piensen o quieran lo mismo que él.

Por otra parte, Heidan suele ser un líder amigable, se preocupa por otros y busca que todos jueguen, pero siente mucha presión por Alexander A., ya que éste suele ser selectivo con quien puede o no hablar, o bien, si puede o no tomar el rol de líder en el grupo. La dificultad de Heidan se presenta cuando no puede resolver un conflicto, al igual que el resto a la falta de habilidades para la resolución de conflictos

y en ocasiones por querer imitar a su compañero se manifiesta agresivo con sus iguales, aunque no sienta la necesidad, solo por ser aceptado.

Por otra parte, se identificó a Axel, un niño que sabe trabajar y participar, sin embargo, durante los tiempos de trabajo en los que se está apoyando a otros compañeros aprovecha para molestar a alguien, ya sea picándolos, apretándoles la cabeza con ambas manos, pegando, diciendo cosas al oído, pero en voz alta, lo que me habla de la falta de control sobre lo que hace y siente. En los recreos cuando está jugando con los compañeros y pierde, su primera reacción es golpear al otro, pues no logra manejar el enojo que experimenta al perder. Cuando se enoja y golpea a sus compañeros, estos se alejan de él, pero he observado que en ocasiones él mismo se aísla de todos volviéndose incluso parte de los niños excluidos dentro del aula. Esto lo retomo porque observo que Axel identifica que golpear no es una “buena” forma actuar ante el enojo, pero que él se aísla, me confirma que no sabe cómo manejar la emoción y reaccionar en esa situación.

Por otro lado, Arturo es un niño muy inteligente, que en verdad demuestra que está comprometido con las actividades que llevamos a cabo, pero se le dificulta mostrar empatía hacia los problemas de los otros, brindando su apoyo, pero por medio de etiquetas ofensivas que puedan hacer que el compañero pierda toda motivación en seguir intentando. Del mismo modo tiene mucho miedo de hacer algo nuevo, algo que salga de sus nociones especialmente en el aspecto de escritura, ya que, si no sabe hacerlo manifiesta poco dominio de sí mismo por medio del estrés y la angustia, emociones que son difíciles de manejar para él.

Una de las actividades realizadas durante el diagnóstico fue la organización de un día de campo en la que un equipo se encargaba de organizar los juegos y otro equipo la comida. Kevin I. y David son dos niños un poco similares, ya que no logran acoplarse al grupo; los hombres los excluyen y no los juntan y las niñas no toman en cuenta su presencia; ambos participaron en el equipo de la comida que prepararon dentro del salón. Como parte de la actividad se les dio la consigna de que todos debían participar en la elaboración de la comida, durante el tiempo que hicieron el sándwich estuvimos todos presentes, después se les dio la oportunidad

de estar solos haciendo el agua de limón, ya que ciertamente se ha identificado que actúan de manera diferente cuando estoy presente. La consigna para ese equipo fue que cada quien podría exprimir un limón y pasarlo a otro compañero para que ayudaran.



Imagen 2. Capturas de la videograbación del 8/10/2019.

En la imagen de la izquierda se identifican dos aspectos importantes para rescatar cuando el equipo trabaja solo; la imagen de la izquierda muestra a Axel de espaldas con la jarra en las manos, quien entra a molestar al equipo quitándoles sus cosas y moviendo la jarra como si fuera a tirar el jugo de los limones. Alexander A. (círculo verde) se molesta y su mismo rostro lo expresa, por lo que termina diciéndole agresivamente que se vaya con su equipo y retoma el control de las cosas. Lo que muestra su respuesta visceral e impulsiva ante su enojo.

En la imagen de la derecha se observa que Alexander A. utilizando el exprimidor, Alexander G. que está encima de la mesa está sosteniendo la jarra y Moisés da y tira los limones, David (círculo rojo), aunque está dentro de los niños que están trabajando únicamente es un espectador, jamás dialoga ni trabaja con el equipo y al mismo tiempo el equipo hace caso omiso de su presencia, en el caso de Dilan

opta por apartarse totalmente de ellos (círculo amarillo), lo que da cuenta de la falta de organización para el trabajo cooperativo.

Este tipo de situaciones me permiten reconocer que la falta de autorregulación de alumnos como Alexander A. que tiene una fuerte influencia en el grupo llega a generar falta de autorregulación en los otros, lo que provoca conflictos.

Cuando tengo que ser yo la que interviene tiendo a ser muy autoritaria ante lo que tiene que hacer cada persona para solucionar el conflicto y volver al trabajo, pero ciertamente esta clase de intervenciones no abonarán a generar el pensamiento reflexivo que quiero desarrollar en mis alumnos, pues bien, son decisiones impulsivas y poco intencionadas a realmente integrarlos forzarlos a pertenecer a un equipo.

Por otra parte, el grupo desde inicios de ciclo se han conformado por tres subgrupos con poca relación entre sí. En primero, el grupo de “las niñas” conformado por Andrea y Cynthia; el segundo, el grupo de “los niños” integrado por Miguel, Martín, Alexander A., Alexandre G., Heidan, Edgar, Moisés, Neymar, Arturo, Axel y Dilan; y el tercero, el grupo de los “excluidos” donde se encuentran David, Kevin I., Joel y Tania. Los alumnos al trabajar en equipo, tienden mostrarse apáticos o poco interesados por trabajar con otros que no son de su subgrupo o amigos, aunado a la competitividad de querer ser más que los demás, lo que dificulta el trabajo cooperativo.

Sin embargo, específicamente en el subgrupo de “los niños”, se observan juegos bruscos y competitivos, comportamientos agresivos y descalificaciones, lo que hace difícil la relación entre ellos, experimentando con mayor frecuencia el enojo. Por ser el subgrupo de mayor cantidad, los otros dos subgrupos se muestran con cierto temor hacia las conductas manifestadas. Ante esta situación el ambiente de trabajo carecía de empatía.

Booth (2017, pp. 19) manifiesta que “Es en el área de la cooperación donde los niños ponen a prueba mejor sus habilidades de autorregulación”, por lo que desde

mi forma de atender la problemática, partiré del trabajo cooperativo como el medio para favorecer la autorregulación emocional.

Reconozco que cuando la actividad es motivante, los alumnos dejan por un momento la competitividad y logran, por periodos muy cortos, trabajar juntos por un mismo objetivo, rasgo que es útil para el trabajo cooperativo, por cual, esta puede ser una estrategia valiosa y apropiada para favorecer la autorregulación emocional.

El Modelo Educativo 2017 habla del aprendizaje colaborativo en el nivel de preescolar, sin embargo Barkley *et al.* (2007) señalan que el fin del trabajo colaborativo es “desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes” (p.19), lo que podría ser prudente desarrollar en mis alumnos, pero adentrándome más a las definiciones, estos mismos autores distinguen el trabajo colaborativo del cooperativo, este último tiene como meta “trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución” (p.19), propósito más conveniente e idóneo para trabajar con niños de preescolar porque su pensamiento reflexivo y autonomía están en desarrollo.

Considero importante trabajar la autorregulación emocional desde edades tempranas porque es cuando el adulto puede ayudar al niño a utilizar su lenguaje para expresar lo que siente y la emoción que se experimenta, ya que como menciona López (en Bisquerra, 2011) “por imitación, el niño aprende a expresar sus emociones; lo hace tal como lo ha visto expresar a los adultos” (p.71). El docente es el adulto dentro del espacio escolar, se vuelve un modelo a imitar por el niño en la expresión y manejo de las emociones, brindando una posibilidad para incidir en cómo el niño regula sus emociones. Ante ello me pregunto ¿de qué forma lo que hago o he dejado de hacer en el aula influyen en la problemática identificada?

4.4 La problemática desde mi forma de enseñanza

Como persona, alumna y docente el aspecto de lo socioemocional siempre lo vi de manera muy superficial y realmente ha incidido en que no sé cómo debo tratar este tipo de habilidades sociales emocionales con los niños. Reconozco que no suelo ser equitativa en la participación que brindo a mis alumnos y eso influye en que se presente la situación tan latente de los alumnos excluidos o invisibles.

Eh de reconocer que la mayoría de mis actividades suelen ser trabajadas de manera grupal o en parejas, lo que es bueno por variar la organización, pero en realidad suelo darles la libertad de ser ellos quienes escojan a sus compañeros de trabajo en la gran mayoría de las ocasiones por querer buscar un ambiente de trabajo armónico, lo que merma la oportunidad de que realmente mis alumnos puedan poner a prueba sus habilidades de autorregulación emocional, pues siempre terminan trabajando con los mismos compañeros y ocasionando yo misma que los alumnos invisibles sigan apartados del grupo.

De igual forma el hecho de tratar de proporcionar ese espacio y tiempo para que expresen sus emociones pierde sentido al no tener las bases para saber cómo ponerlo en práctica y cómo crear los espacios ideales, por lo que llego a caer en darles tanta libertad que influye en que tengan comportamientos agresivos o poco favorables en el manejo de las emociones a causa de la falta de límites claros sobre lo que se pueden o no hacer o decir dentro del aula y que contribuye a que se dé la problemática.

Algo que reflexiono de mi intervención es que durante un conflicto que ocurre ya sea con un alumno, o bien, entre dos o más compañeros llego a centrar más mi interés en la falta cometida que en la emoción que lo o los llevo a actuar de esa manera tan visceral y que ciertamente mi propia falta de autorregulación emocional perjudica en que en lugar de ayudar a reflexionar sobre el qué pasó y ayudarlos a manejar la emoción los distraigo y evito que exista una conciencia emocional que ayude a la regulación de las propias emociones de manera eficaz.

4.5 Implicación de la problemática en el aprendizaje de mis alumnos

Comencé este apartado con la frase “todo aprendizaje tiene una base emocional” y conforme la leo una y otra vez me pregunto ¿Cómo el que mis alumnos no regulen sus emociones afecta su proceso de enseñanza-aprendizaje? Bisquerra (2011) dice que “el aprendizaje se ve altamente dificultado cuando nuestro estado de ánimo está alterado” (p.39) y esto lo veo en que mis alumnos suelen quedarse tan anclados en una emoción como es el enojo y la frustración, que hace que pierdan toda posibilidad de pensar con lógica o de concentrarse en cumplir con los objetivos de las actividades, sean de manera individual o colectiva y concentran toda su atención en desquitar toda esa emoción que no logran reconocer pero que por cultura manifiestan como ira en el caso de los varones y como tristeza en el caso de las mujeres.

El hecho de que no exista la autorregulación emocional evita que se dé una interacción entre pares, y para la educación actual y mi forma de concebir cómo aprenden los alumnos de preescolar el reconocimiento del aprendizaje social implica que el alumno se enriquezca al estar en comunicación constante con sus iguales, lo que se ve sesgado por emociones negativas que les prohíben tener relaciones sanas con los otros, pero que al no lograr reconocer sus propias emociones y por ende las de otros se ven afectados en su autoestimas y sus relaciones interpersonales; y un niño o niña que no está bien emocionalmente no está dispuesto a aprender.

4.6 Mi interés por el tema de estudio

Mi interés por la autorregulación emocional surge, por un lado, al observar la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el niño; y por otro lado, por un interés personal.

En cuanto a la influencia del contexto y la cultura en el desarrollo del niño, llamé mi atención que las emociones y su forma de expresión estén relacionadas, incluso “determinadas”, por los roles de género. Sin duda, la concepción sobre la equidad

de género desde mi infancia hasta la actualidad a tenido un cambio radical desde los diferentes contextos en los que yo lo he vivido, por lo que llegar a esta comunidad y presenciar nuevamente esos roles de género tan marcados en la cultura sobre lo que puede hacer un varón o una mujer, y que mis alumnos los manifiesten dentro del aula en su forma de ser, pensar y sentir llamó mi atención hacia la implicación que tiene el impacto de roles de género en el desarrollo integral de ellos e imaginar el impacto de favorecer una educación inclusiva, integrando la categoría de género en ella, esto genera en mí grandes expectativas en nuestra formación académica y sobre todo personal.

No obstante, el observar que tanto hombre como mujeres tienen la dificultad de manejar las emociones “que se les permite expresar” o “aquellas que son propias de los hombre o de las mujeres”, me causa interés como en ambos casos no logran controlar o manejar las emociones y el efecto que estas tienen en los otros, particularmente los niños. Otra situación que me resulta interesante es el papel que los adultos juegan como modeladores o ejemplos en el manejo de las emociones dentro de la resolución de conflictos. Aquí es donde me preguntó ¿Cómo se puede enseñar la habilidad de regular las emociones desde el preescolar? ¿Cuál será la importancia de trabajarla desde la infancia?

Así pues, el factor personal que influyó en mi toma de decisiones y quizás la más importante se relaciona mucho con mi historia de vida personal, ya que algo que me ha caracterizado como estudiante y como persona es la poca autorregulación emocional que he manifestado en las diferentes etapas de mi vida; por lo que al ver a mis alumnos con la impotencia de no poder saber qué les ocurre y quedarse estancados en tanta ira contra ellos mismos y otros, o de tener tanta inseguridad para ser quienes realmente quisieran ser, es sin duda alguna, una llamada de atención para mí que me invita a buscar estrategias que los ayuden a usar el lenguaje para regular sus emociones en beneficio de su desempeño académico y sobre todo su salud mental.

En cuanto al trabajo cooperativo, el interés surge por querer ver en ellos actitudes positivas de responder al presentarles situaciones que los haga problematizarse y tener objetivos en común. Trabajar juntos y el apoyo mutuo son aspectos que no

se identifican en ellos, pues del mismo modo la cultura repercute al tener esa ideología de que tienen que ser mejor que los demás para lograr algo y yo quiero que vean que no es así, que no están solos en su camino y no porque otro individuo piense o actúe diferente a nosotros está mal, al contrario es un nuevo punto de vista que puede ayudarlos a conocer más allá de lo que ya saben, porque somos seres sociables que aprendemos al estar en constante interacción con los otros.

4.7 Importancia y relevancia de la investigación

Los planes y programas que sustentan la educación a lo largo de la vida tienen como compromiso lograr una educación integral en niños y niñas y lo fundamentan en los cuatro pilares de la educación descritos en el informe Delors de la UNESCO (1996), que son: *Aprender a hacer, Aprender a Ser, Aprender a conocer y Aprender a vivir juntos*. Pilares que retoma el Modelo Educativo 2017 dentro de los Aprendizajes Clave para la educación del siglo XXI, a través del: *Aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer*. (p.33). Desde mi perspectiva y en relación a mi problemática veo la importancia de abordar las habilidades socioemocionales desde edades tempranas, pues esto contribuye al **Aprender a Ser**.

Este pilar busca mejorar “la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (UNESCO, 1996, p.8); de esta manera mis alumnos en sus diferentes etapas de la vida podrán apreciar de manera progresiva la personalidad tanto propia como de cada individuo, fomentando un respeto por los otros y favoreciendo la libertad de expresión en cuanto a sentimientos, emociones y valores. Además de que me da las pautas para que yo pueda conocer y reconocer los logros de cada estudiante sin necesidad de compararlos entre ellos, buscando maneras oportunas y conscientes de apoyarlos en lo que necesiten.

Otro de los pilares que guían mi labor docente es el de **Aprender a vivir juntos o Aprender a vivir con los demás**, ya que es un aspecto base para la educación de hoy en día, entendiendo que la falta de habilidades socioemocionales repercute en

que se manifiestan grandes problemas de violencia, competitividad y miedo por mostrarse como son realmente cada uno de ellos.

Considero necesario enfatizar que las personas no podemos vivir en soledad; es importante reconocer que quienes nos rodean forman parte de quienes somos y con base a esto se nos dice que “si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formular proyectos y objetivos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena, e incluso, a la amistad” (UNESCO, 1996, p.6).

Fundamento la necesidad entonces de trabajar la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo con el fin de adquirir los propósitos para la educación preescolar marcados dentro de los Aprendizajes Clave (SEP, 2017, p.306), como:

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
- Trabajar en colaboración.
- Valorar sus logros individuales y colectivos.
- Resolver conflictos mediante el diálogo.
- Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

Ahora sé que una persona que no se conoce no va a poder relacionar experiencias con alguna emoción, va a mostrar dificultad ya sea para expresarse libremente o para dialogar con otros sobre cómo solucionar un problema, apartándose él o ella del resto, pero no es solo su culpa, si no de aquellos que no le brindaron la oportunidad de preguntarse ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Por qué me siento así? ¿Cómo puedo solucionar las cosas? para esto la UNESCO (2016) nos dice que “los niños necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados de vida positiva” (p.11) y es ahí donde entra el papel de la escuela y especialmente el mío como docente, donde surge mi necesidad de cuestionarme:

¿Cómo favorecer la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo en alumnos de tercero de preescolar?

Pregunta que guío el presente portafolio temático. Planteándome dos propósitos específicos; uno encaminado a mi práctica docente:

- Fortalecer mis competencias docentes con el fin de diseñar estrategias intencionado el trabajo cooperativo para gestionar la autorregulación emocional.

Y otro enfocado a lo que busco favorecer en mis alumnos:

- Potenciar la autorregulación emocional de mis alumnos a través de ambientes de aprendizaje cooperativo.

Estos propósitos espero tenerlos siempre presentes en mis diseños y que mediante los análisis que se presenten se logre identificar el proceso que pasamos tanto los alumnos como yo sobre cómo empezamos esto y cómo lo terminamos, dando la oportunidad de identificar estrategias de enseñanza que abrieron caminos para la autorregulación emocional y que esta se vea reflejada en diversas situaciones de aprendizaje que permitan el trabajo cooperativo entre iguales.

4.8 Referentes teóricos

En la actualidad los seres humanos presentamos mayor interés por desarrollar una inteligencia cognitiva y solemos dejar de lado la inteligencia emocional, la cual, para algunos autores (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996; Ato et al., 2004; Casanova, 2014; Bisquerra, 2010; Booth, 2017) es tener la habilidad de manejar sentimientos y emociones en beneficio de un bienestar tanto propio como social; lo que implica que esté relacionada con las habilidades socioemocionales de las personas.

Una de las competencias que Goleman (1996) engloba como parte de la inteligencia emocional es la **autogestión o autorregulación emocional**, la cual define como la

capacidad propia de regular impulsos emocionales, lo que llega a significar que el sujeto es consciente de las diferentes emociones que hay y que logra etiquetar en diferentes situaciones permitiendo así una búsqueda de estrategias para manejar las emociones de forma eficaz y óptima para el individuo y para quienes lo rodean.

Para hablar de autorregulación emocional, es necesario detenernos un momento y revisar qué es una emoción y cómo funciona. Bisquerra (2003) la define como:

es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (p. 12).

La emoción se genera en primer lugar por los estímulos externos que el cuerpo recibe por medio de los sentidos, estos llegan a los centros emocionales del cerebro (amígdala y sistema límbico), posteriormente, el cuerpo produce una respuesta neurofisiológica, que finalmente llega a la corteza prefrontal, específicamente al neocórtex para su interpretación (Bisquerra, 2003).

Es decir, cuando un niño se encuentra dentro del salón de clases recibe múltiples estímulos sensoriales, principalmente visuales, auditivos y táctiles; ante los cuales su cuerpo responde con taquicardia, sudoración, enrojecimiento, agitación, etc., estas respuestas son interpretadas en la corteza prefrontal y pueden ser entendidas como excitación, euforia, alegría, temor, ira, enojo, etc. El niño, responderá ante estas emociones por medio de un comportamiento adaptativo o no adaptativo. De ahí la importancia de trabajar desde los primeros años la autorregulación emocional como parte del desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Booth (2017) dice que cuando las habilidades sociales y emocionales de los niños tienden a ser sólidas y positivas, es más fácil que adquieran las habilidades escolares o cognitivas, por lo que el desarrollo de la autorregulación emocional contribuye a una educación integral en el niño.

Desde esta postura, mi tarea educativa consiste en prestar la importancia a desarrollar esta competencia desde el preescolar buscando que mis alumnos se interesen por reconocer la emoción experimentada y manejar los impulsos

producidos por alguna situación vivida con el fin de dominarlas y afrontarlas; abriendo paso al desarrollo de nuevas habilidades como la expresividad emocional y la capacidad para solucionar conflictos. Habilidades que considero necesarias para el trabajo cooperativo, por sus beneficios en las relaciones interpersonales y actitudes prosociales, tal como lo señala Bisquerra (2012):

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio (p. 26).

Considero que la conciencia de las propias emociones y la autorregulación de estas, son la base para poder seguir desarrollando futuras habilidades socioemocionales en mis alumnos con el fin de formar individuos que hagan frente a retos de la vida cotidiana con una actitud de autocontrol y perseverancia.

Eisenberg y Spinrad (2001, citados en González, 2007), y Robinson (2014) reconocen la autorregulación emocional como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en beneficio propio y de las demandas de situaciones específicas que permitan el buen funcionamiento individual y social de la persona, por lo que regular las propias emociones implica un cambio en el comportamiento que incidirá en la forma en la que el niño se relaciona con el grupo social.

Con relación a ella, Bisquerra (2003) la concibe como la capacidad para manejar las emociones de una forma apropiada. A diferencia de los autores anteriores que la consideran una habilidad, él sostiene que es una competencia emocional pues esta se define como “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

Definición que integra el conocimiento y actitudes para la comprensión de las situaciones que impliquen una emoción. Para este portafolio, se entenderá la autorregulación emocional como habilidad socioemocional, entendida como la

capacidad aprendida para conocer y controlar esas emociones y la manera en que reaccionamos ante ellas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Esto con base en lo que Vigotsky menciona sobre el desarrollo de la autorregulación, la cual “se debe al uso de los signos -lenguaje-, un tipo de instrumentos que median la relación que el individuo establece con la realidad, y que modifican tanto a la persona que los utiliza, como la interacción que esa persona establece con su medio” (González, 2007, pps.63-64), ya que desde mi entender, sería más conveniente retomarla como habilidad, ya que los sistemas simbólicos del niño de esta edad están en construcción, y la acción de toma de conciencia o comprensión de la relación entre emoción y cognición son acciones, que como señala Vigotsky (2003, citado en González, 2007) “requieren de una habilidad superior a la que de momento tiene, una actividad situada en su zona de desarrollo potencial” (p. 64).

Respecto a ello hay autores que sostienen que el desarrollo de la autorregulación supone pasar de una atención involuntaria a una atención controlada por el mundo exterior (Rothbart y Posner, 2001; Posner y Rothbart, 2000 y 2005, citados en González 2007), lo cual implica una función psicológica superior que está en desarrollo en los niños de esta edad.

De manera que, recuperando lo que Bisquerra (2003) señala sobre el manejo de las propias emociones de forma adecuada, supone tomar conciencia de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento, tener habilidades de afrontamiento efectivas, poder expresar y regular las emociones, auto-generar emociones positivas y controlar la impulsividad.

En este caso, para mi intervención, retomaré principalmente la expresión y regulación de las emociones, el control de la impulsividad y las habilidades de afrontamiento, ya que como señala él mismo “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente” (Bisquerra, 2003, p. 27), incluida el desarrollo de la autorregulación emocional, capacidad que el niño fortalecerá a lo largo de la vida, sin embargo considero que estas pueden ser mi punto de partida a partir de lo que observé de la problemática y su contexto.

Cabe mencionar que la autorregulación emocional es un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los niños requieren de espacios para expresar sus emociones y poder familiarizarse con estas, pues como se ha dicho, de nada sirve reconocerlas en uno mismo si no podemos manejarlas de forma satisfactoria y adaptativa.

Se espera que durante la edad preescolar tanto niños como niñas deberían de comenzar a dejar de lado de manera progresiva el egocentrismo y “mostrar avances en el ámbito afectivo, esto gracias a la maduración de aspectos como el lenguaje, la memoria, la diferenciación progresiva del yo y los otros, la capacidad para tolerar cada vez más la excitación y para asociar determinadas situaciones a una emoción concreta” (Ribes et al. 2005, p.7), es por ello que la necesidad de trabajar desde las primeras edades la educación emocional, y aún más específico la autorregulación de estas, es una prioridad para asegurar el bienestar intrapersonal e interpersonal de mis alumnos.

Además de esto hay otras cosas que los niños tienen que aprender, como trabajar en equipo, ya que es una manera de organizar al grupo que tiene que ver con los procesos de socialización del conocimiento que también propician aprendizaje emocional. Para Shonkoff y Phillips (2000, citados en Booth, 2017) la importancia de establecer relaciones con sus iguales es una de las principales tareas del desarrollo humano que debe llevarse a cabo desde edades tempranas, y la cooperación puede ayudar a ello, pues promueve el trabajo en equipo para un objetivo en común.

El trabajo cooperativo consiste en formar pequeños grupos en los que todos los integrantes tengan las mismas oportunidades de participar de manera conjunta para potencializar el aprendizaje individual y colectivo (Smith, 1996 citado en Barkley et al., 2007).

Para que un grupo de aprendizaje cooperativo tenga éxito debe cumplir con algunas características que Smith; Johnson, Johnson y Smith (1996; 1998, citados en Barkley et al., 2007, p.21) toman en consideración como esencial cinco características en el trabajo en equipo, las cuales son:

1. **Interacción promotora** en la que los integrantes del equipo se ayuden y apoyen entre sí para aprender. Esto se vería en los alumnos cuando dejen de lado sus intereses propios y diferencias para ayudarse mutuamente.
2. **Interdependencia positiva** ya que el resultado depende de las acciones que cada uno de los miembros del equipo realice. Lo que puede observarse cuando los alumnos identifiquen que el resultado de lo que hacen, está relacionado con el resultado de su equipo. Es decir, que reconozcan que la participación de todos es importante para el resultado de equipo.
3. **Compromiso individual y de grupo** ya que para poder llevar a cabo un trabajo/aprendizaje cooperativo es necesario que exista una interacción social. Esto podrá observarse cuando cada integrante realice lo que le corresponda hacer de acuerdo a la organización del equipo.
4. **Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo**, lo que implica que mis alumnos puedan expresarse de manera crítica y autocrítica para el mejoramiento individual y colectivo.
5. **Valoración del grupo** lo que supone que el propio equipo identifique las acciones que son útiles o no para el logro de los objetivos propuestos. Es decir, que los alumnos reconozcan lo que les ayudó o no al logro de la actividad, por ejemplo, durante la co-evaluación y/o autoevaluación.

Retomando lo que Booth (2017) afirma sobre que la cooperación “pone a prueba” las habilidades de autorregulación del niño; el trabajo cooperativo resulta ser una estrategia por excelencia para favorecer la autorregulación emocional en alumnos de edad preescolar al permitir que exista una interacción social en donde pueda haber conocimientos compartidos en donde tanto el lenguaje como el pensamiento se ven favorecidos; todo esto dentro de un entorno diverso y favorable para el aprendizaje de mis alumnos.

Ante lo mencionado, encuentro relación entre las características del trabajo cooperativo con el enfoque socioconstructivista, enfoque se busca intencionar en este portafolio; ya que este último habla de que el niño debe ser un sujeto activo en su propio aprendizaje y parte de sus propias necesidades, de este modo el trabajo

cooperativo también implica de manera activa al niño en su proceso de desarrollo y aprendizaje en interacción con los que le rodean, con el objetivo de construir nuevos conocimientos y favorecer a un aprendizaje significativo.

Recuperando el enfoque, llego a entender que quizá el aprendizaje cooperativo es un proceso de co-construcción en donde los alumnos toman roles de mediadores para apoyar a aquellos que lo requieran y llegar ambos a su zona de desarrollo próximo, en donde cada quien obtendría lo que necesita poniendo en juego sus conocimientos, destrezas, valores y emociones de manera consciente, comprometida y activa.

En situaciones educativas la importancia de la cooperación permite que niños y niñas vayan siendo conscientes de las estrategias utilizadas por ellos y por sus iguales para controlar sus emociones en determinadas situaciones, permitiendo así una autorreflexión sobre la necesidad de controlar sus acciones para poder convivir con los otros y tomar consciencia de posibles consecuencias de sus actos (Ribes et al. 2005).

Centro mi interés en querer formar futuros ciudadanos y ciudadanas que dejen de lado el individualismo y la competencia abriendo paso al socio constructivismo para que trabajen y aprendan de manera cooperativa; en donde mi rol como mediadora consiste en presentar ambientes de aprendizaje en los que mis niños y niñas se desarrollan permitiendo el aprovechamiento de la diversidad con la que contamos dentro del aula, pues bien, considero que el aprendizaje se basa en la calidad de sus habilidades emocionales y sociales.

5 FILOSOFÍA DOCENTE

“De eso se trata, de articular la profesionalidad con un compromiso ético y social; de intentar conocer mejor al alumnado y los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al propio tiempo, entender la escuela y su entorno y hacerlo comprensible a los demás para transformarlos”.

Goodson

En este apartado se encuentra la declaración de mi propia filosofía sobre lo que es para mí la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, además explícito los valores fundamentales para mi práctica, mi rol como docente, las expectativas sobre mis alumnos, lo que considero aprendizaje eficaz y cómo se logra y lo que creo que es la evaluación. Finalmente planteo la importancia del tema de este portafolio temático en el proceso formativo de mis alumnos.

Mi filosofía docente se ha ido transformando a lo largo de los años. Ha cambiado la manera en la que veía la educación y el rol del docente; estas han cambiado de cuando la vivía de manera externa en mi contexto familiar, cuando entre a la licenciatura y más aún cuando comencé a ser participe al vivir la experiencia de la labor al entrar al sistema.

Los diferentes contextos, alumnos, compañeros de trabajo y estudios han ayudado a ir descifrando cuáles son los principios explicativos que rigen dentro de mi filosofía docente, la cual llegó a concebir como el resultado de todos estos factores que han incidido en hacerme lo que soy hoy en día como persona y como docente y que son la base en la que sustento mis acciones, creencias y valores para actuar como ser partícipe de la comunidad.

5.1. Mi concepción de enseñanza

Desde mi perspectiva enseñar es brindar espacios en los que todos los involucrados podamos compartir experiencias y adquirir conocimientos por medio de situaciones significativas al contexto sociocultural e intereses; pues bien, la enseñanza se da a través del aprendizaje situado.

Implica poner en juego contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales; en donde mi rol como docente incluye enseñar a aprender motivándolos a compartir lo que saben, escuchar las opiniones de otros y en conjunto abonar al proceso de construcción de cada uno.

Como docente comprometida con la profesión y con la responsabilidad que esta conlleva, identifico dentro de los fines de la enseñanza el apoyar a la formación de seres humanos autónomos, capaces de resolver problemas adversos tanto de manera individual como en colectivo.

Creo que el fin de la enseñanza es apoyar a los alumnos a adquirir las competencias emocionales que necesitan para enfrentarse a la vida de manera positiva, pues con ello estamos ayudando a que reconozcan que no está mal sentir emociones “positivas” o “negativas” pues todas son valiosas ya que aportan algo, además de que cuando tengan un problema, podrán resolverlo si se esmeran, y si no, no están solos y pueden pedir ayuda.

Al estar trabajando con seres humanos entiendo desde este punto que los valores que deben permear mi enseñanza son aquellos que permiten a alguien verse y sentirse capaz dentro de una comunidad.

Uno de estos valores y que veo como fundamental, es el respeto a la diversidad, porque ayuda a entender que todos somos diferentes, que aprendemos y que nos interesa aprender cosas distintas, por lo que mi labor como docente es atender a dicha diversidad identificada dentro de mi aula intentando ofrecer distintas experiencias que den respuesta a sus necesidades e intereses enriqueciendo sus conocimientos y habilidades.

En mi rol como orientadora, la empatía es otro de los valores que debe estar latente, ya que, implica desprenderse del egocentrismo y ponernos en los zapatos del otro para comprender lo que está sintiendo la persona; volvernos más humanos, es por ello que desde el preescolar es importante brindarles oportunidades para hacerlos conscientes de su actuar con los demás.

La cooperación, es otro valor que considero fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite alcanzar metas en común, implica que las personas tengan que estar conscientes de las fortalezas propias y de los otros, mantener un diálogo constante para crear posibles soluciones que les permitan cumplir con el propósito planteado; esto quiere decir, que como docente, debo reconocer la importancia que tiene que el niño se conozca y reconozca, no solo como individuo, sino, como parte de un grupo, y pueda utilizar el diálogo como medio para resolver un problema o conflicto.

Para que estos puedan promoverse dentro del aula, identifiqué el amor como el valor principal dentro de mi proceso de enseñanza, ya que manifestarlo dentro de mi aula con mis alumnos implica hacerlos ver que me importan, que me emocionan sus logros, que cuando llegan tristes, enojados o con sueño, me preocupo porque sé que su atención no estará en la clase; sé que si un niño llega con preocupaciones al aula no está dispuesto a aprender y entiendo que mi papel es promover este valor en mi vida personal como laboral, como dicen Maldonado-Torres, Araujo y Rondon (2018) enseñar es un acto de amor, pues mira al estudiante como un ser capaz de ser libre a través de un proceso educativo justo, envuelto por el afecto, la estimulación de la imaginación y la creatividad.

Considero que todo aprendizaje es aprendizaje emocional y al entender que las competencias emocionales se desarrollan de manera social declaró que aprender es un proceso de co-construcción basado principalmente en las experiencias personales de cada uno de los involucrados.

Al estar en constante comunicación con otros el aprendizaje adquiere mayor significado porque tenemos la oportunidad de conocer diferentes formas o puntos

de vista sobre algo específico; entonces puedo decir que aprender implica modificar, enriquecer o transformar el conocimiento de acuerdo a las necesidades e intereses de cada persona.

Algo muy importante y que se relaciona con el valor del respeto a la diversidad, es que para que el aprendizaje sea eficaz debe estar acorde a las posibilidades de cada alumno, en las que pueda demostrar lo que ya sabe y pasar a su zona de desarrollo próximo para ir consolidando mayores aprendizajes.

5.2 ¿Quién es para mí el alumno de preescolar?

De acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños de preescolar su pensamiento infantil suele manifestar actitudes egocéntricas y justo por esto tienen dificultad para ponerse en el lugar del otro; es aquí donde requieren de apoyos externos para lograr regularse y poder conocer formas de expresar sus emociones de manera reflexiva y consciente con el objetivo de integrarse de manera paulatina y satisfactoria a los diferentes contextos en los que está inmerso.

Veo a mis alumnos como seres capaces de aprender mucho más de lo que un adulto puede creer, porque mientras exista el interés de su parte y la motivación por parte del docente el proceso de enseñanza-aprendizaje puede darse fácilmente; para esto es necesario comprender que todos son diferentes y ninguno se desarrolla ni aprende de la misma manera; son seres únicos y no es necesario utilizar etiquetas para describirlos solo porque no son lo que esperamos.

Desde mi experiencia las etiquetas sean positivas o negativas merman el interés del alumno por participar y aprender, las positivas generando expectativas altas que el niño cree que debe cumplir y las negativas, poniendo una barrera para que logren desenvolverse plenamente, es por ello que mis alumnos son lo más importante en mi trabajo, espero de ellos grandes cosas, como que adquieran las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse dentro de una sociedad de manera regulada y cooperativa, en donde el docente es el encargado

de propiciar situaciones de enseñanza-aprendizaje enriquecedoras y de proveer ambientes de aprendizaje positivos para el máximo desarrollo de la comprensión y aplicación de aprendizajes.

Espero que constantemente se planteen metas y que se esmeren en cumplirlas, que vivan experiencias enriquecedoras en lo cognitivo, emocional y social, que les sean útiles para favorecer su pleno desarrollo y crezcan preparados para hacer frente a las situaciones de la vida porque esa es la idea primordial que veo en ellos y el paso por la educación; ya que un niño que es tratado como alguien activo dentro del proceso de su propio aprendizaje, es alguien que siempre se va a mantener interesado por ir más allá de lo que le muestra la sociedad, es justo por esto que, la escuela junto con el docente, deben brindar oportunidades retadoras, significativas, interesantes y novedosas que los llamen a involucrarse en lo emocional, cognitivo, físico y social.

5.3 Mi rol como docente de preescolar

Dentro de mi enseñanza quiero que sea visible el enfoque humanista, pues para mí el desarrollo integral de mis alumnos es importante, esto supone privilegiar actividades que impliquen un diálogo recíproco entre dos o más compañeros, presentarle estrategias para regular sus emociones y perseverar por lograr algo.

Ser docente es una gran responsabilidad ante una gran gama de diversidad que se busca tomar en cuenta para mis intervenciones, pues veo mi rol como el encargado de proveer los ambientes de aprendizaje para que se lleve a cabo la interacción social en donde mis alumnos puedan sentirse seguros y capaces para poder actuar; por lo que mis intervenciones como guía deben ser conscientes y con una intención.

Mi rol lo veo como un acompañamiento constante en el que busco cuestionar constantemente a mis alumnos para poder generar en ellos espacios de reflexión por medio del intercambio de diálogos entre sus iguales por que me emociona

escuchar sus ideas y ver las estrategias que tienen para apropiarse de la información y llevarla a cabo.

Enfocándolo en mi problemática trato de ser sensible a las situaciones que cada uno vive dentro de sus contextos familiares, quiero que al entrar al aula se olviden de situaciones o problemas que aún no les toca vivir y que no tienen por qué apropiarse, pero si hay la necesidad de expresar alguna emoción que los esté afligiendo quiero poder escucharlos y apoyarlos a que sean conscientes de lo que están sintiendo porque ahora sé que eso ayuda a que sea más fácil poder nombrarlo y así ser apoyo para que afronte la situación y que sepan que no están solos, que somos un grupo y que estamos para ayudarnos; es por esto que la cooperación es algo que quiero fomentar siempre en los grupos.

5.4 ¿Qué significa para mí evaluar?

Concibo la evaluación como el proceso que debe estar presente en toda enseñanza-aprendizaje, son las herramientas que me ayudan a saber las fortalezas y áreas de oportunidad de mis alumnos, para poder personalizar los tipos de intervención y dar seguimiento a mi enseñanza, la cual se basa en las necesidades identificadas dentro de la evaluación.

Reconozco a la observación como mi herramienta de evaluación primordial porque permite ser partícipe del proceso ocurrido para lograr algo, y ciertamente el registro anecdótico se hace igual de indispensable para plasmar lo ocurrido durante la observación.

Es por ello que desde mi postura, la evaluación supone integrar el valor agregado del dato cualitativo que se recupera por medio de la observación, lo que complementa y enriquece los instrumentos de evaluación como rúbricas, escalas estimativas o listas de cotejo, pues no solo se trata de identificar el nivel de desempeño en el que se encuentra cada uno de los alumnos sino ayudar al niño de que sea consciente de ese logro.

Para evaluar, se deben considerar los contextos en los que se desenvuelve el alumno, reconocer los procesos de desarrollo socio-emocional y cognitivo en el que se encuentra retomando evidencias que permitan contrastar un aprendizaje nuevo adquirido, o bien, un área que requiere ser focalizada, con la finalidad de plantearles metas acordes a sus necesidades.

5.5 Importancia del tema en el proceso formativo de mis alumnos

Trabajar la autorregulación emocional en mis alumnos es una necesidad ya que es poca la importancia que se les da dentro del contexto cultural en que están inmersos, siendo un área sensible e importante desde el Nuevo Modelo Educativo, el cual parte de un enfoque humanista que concibe al niño como un ser integral en lo cognitivo, social y emocional.

Favorecer en ellos su conciencia emocional, es decir, conocerse a sí mismos y ser conscientes de la emoción que están experimentando ante determinada situación en el momento en la que la están sintiendo y además lograr nombrarla como tal es fundamental para no actuar de manera impulsiva ofreciéndoles alternativas de aceptarla como parte de su ser y liberarse más pronto de aquellas que pueden ser perjudiciales para uno mismo y para quienes lo rodean.

No busco que mis alumnos dejen de sentir ninguna emoción, pues todas son necesarias para una correcta adaptación, más bien, quiero que logren expresar lo que sienten, pues al hacerlo, pueden apropiarse de este y actuar en busca de una autorregulación emocional positiva.

Una de las maneras para lograr desarrollar en mis alumnos su conciencia emocional y por ende autorregular sus emociones es a través de las relaciones con los otros, aspecto que se buscó desarrollar por medio del trabajo cooperativo y el cual permite que exista la ayuda mutua dejando de lado la competitividad, la resolución de conflictos proponiendo estrategias para llegar a acuerdos, el fortalecer la identidad de grupo, el que cada quien aporte al equipo con lo que pueda y realizando

evaluaciones de actitudes que no ayudaron durante la realización de la actividad; generando en ellos un sentimiento de bienestar, empatía y el manejo efectivo de las emociones a través de la reflexión consciente de su actuar.

Lo anterior lo relaciono con mi portafolio temático porque dentro de los análisis aquí mostrados se pretende demostrar como fuimos llevando el proceso de la autorregulación emocional a través de actividades que permitieran el trabajo cooperativo y el reconocimiento de actitudes que favorecen o no el alcance y logro de los objetivos, permitiéndoles ser participantes activos en su propia enseñanza-aprendizaje.

6 RUTA METODOLÓGICA

“La investigación-acción es una oportunidad que brinda la posibilidad de diseñar y aplicar acciones de mejora de la práctica docente con el propósito de transformarla”.

Ramírez y Hernández

En este apartado se describe el proceso seguido en la construcción del portafolio temático partiendo de la forma en la que se identificó la problemática, y haciendo referencia al tipo de investigación que sustenta este documento; se hace referencia a las etapas seguidas para la construcción del portafolio temático y la manera en la que se llevó a cabo el proceso de reflexión y análisis de los artefactos. Para finalizar explícito el papel que desempeñó la teoría, la tutora y el equipo de co-tutoría en el proceso de elaboración de este portafolio temático.

6.1 Tipo de investigación

La investigación es “un proceso sistemático de recolección de interrogantes y búsqueda de conocimientos que tienen unas reglas propias, es decir, un método” (Navarro, 2017, p.15), dentro del ámbito educativo ésta tiene la finalidad de fijarse en los procesos educativos para su comprensión y transformación en búsqueda de una mejor intervención del rol docente por medio de la recogida, el análisis y la interpretación de la información.

Dentro de la investigación hay dos grandes enfoques de los cuales se puede partir, el enfoque cuantitativo y el cualitativo. En el presente portafolio, centro mi atención en algunas características de este último, como el razonamiento inductivo, el cual

parte de la experiencia para poder establecer leyes o reglas, esto a partir de la observación de una necesidad educativa identificada dentro del aula.

En palabras de Navarro (2017) “el enfoque cualitativo pone el foco de atención en el análisis del contexto concreto donde se produce el fenómeno y de las personas que intervienen y su propósito es comprender la realidad a partir del sentido que tiene para los implicados” (p.23), es por ello que al inicio del ciclo escolar se llevó a cabo un diagnóstico que inició con la identificación de los elementos del contexto externo e interno, donde se buscó comprender la problemática desde la comunidad su cultura y sus habitantes, así como desde la propia cultura escolar e interacciones del grupo, en donde se procuró abordar todos los campos y áreas de formación, tomando en cuenta los aprendizajes esperados más básicos para un alumno de 3° de preescolar.

El enfoque cualitativo tiene un sentido más flexible, porque a pesar de que cuenta con un proceso dado, es posible reformular para reajustarlo a lo largo del proceso investigativo. Sus resultados no son generalizables, ya que no se utilizan números o cifras para analizar e interpretar los datos como se hace en el enfoque cuantitativo, más bien, busca una descripción densa en la que se especifiquen cuáles son las características de los participantes, sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, que van a ser útiles para tener presentes en la toma de decisiones durante la acción. Se enfoca en la comprensión profunda de los hechos y su transformación por medio de acciones innovadoras que surgen del análisis y la reflexión de los resultados obtenidos durante su aplicación.

Existe un tercer enfoque llamado pragmático o socio-crítico, cuyo objetivo es la resolución práctica de problemas educativos y busca “poner soluciones a problemas educativos concretos mediante la práctica” (Navarro, 2017, p.24), y como es una de las finalidades que se identifican dentro de la innovación, se puede decir que está directamente relacionado con el cualitativo y del que parto para ubicar mi investigación, ya que busco transformar la realidad de un hecho educativo identificado en mi grupo, involucrando a los alumnos y sus padres por medio de las

actividades de intervención innovadoras; lo que supone la reflexión y análisis de mi práctica docente.

Dentro de este, se sitúa la metodología de investigación-acción, “esta forma de investigar busca la solución de los problemas a través de la acción o la intervención educativa” (Navarro, 2017, p.24), por lo que se puede entender como un proceso continuo de reflexión sobre mis prácticas, en relación a los valores, juicios y metodologías de mi actuar.

La práctica docente es un fenómeno que cambia constantemente, porque cada docente debe ir ajustando sus acciones a sus necesidades de conocimientos, al tipo de contexto áulico, escolar y social y a los recursos que se tienen al alcance. Tello (2016) menciona que la investigación acción tiene como objetivos “mejorar y/o transformar la práctica educativa para una mejor comprensión de esta; articular la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad; convertir a los prácticos en investigadores” (p.57), identificando en estos la necesidad de desarrollar ese sentido de crítica constructiva propia en la que puedo identificar aquellas situaciones problemáticas que deseo cambiar, refiriéndome a problemáticas como una dificultad sentida o una carencia que detecto en mi práctica docente, convirtiéndome así en investigadora de mi propio quehacer docente.

El proceso de este tipo de investigación consta de cuatro momentos o etapas que se articulan entre sí a través de ciclos reflexivos de construcción y reconstrucción:

- a) *Planificación*: se tiene presente tanto la pregunta de investigación como los objetivos propuestos de manera desglosada y especificando tiempo, recursos, espacio, estrategias a implementar en relación a mi práctica pedagógica y que deben ser flexibles y abiertas al cambio.
- b) *Acción*: llevar a cabo la planificación con el grupo y que dentro de este documento se puede identificar en el apartado de análisis de la práctica.
- c) *Observación*: dentro de la acción se pretende tener un espacio para observar aspectos relevantes al tema de investigación que le permitan generar posteriormente una reflexión.

- d) *Reflexión*: el docente analiza su propia práctica desde una mirada crítica en la que pueda identificar niveles de logro en la pregunta de investigación y objetivos, o bien, áreas de oportunidad que requieren ser transformadas en beneficio de la investigación.



Esquema 1. Etapas del proceso de Investigación – Acción

Elaboración propia con base en Tello (2016, p. 60).

Dentro de la investigación-acción, se encuentra la investigación formativa la cual aborda según Restrepo (2007) “el problema de la relación docencia-investigación o papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento” (p.5). Esta cuenta con una serie de pasos partiendo de la reflexión de la práctica pedagógica para la reconstrucción de la misma, a través de la experimentación y su análisis.

Lo anterior nos sitúa en las dos estrategias de enseñanza que maneja: la expositiva, que da todo el foco de interés al manejo y transmisión del conocimiento por parte del docente y el alumno es solo un receptor de conocimiento; en cambio, la otra

estrategia, aprendizaje por descubrimiento y construcción del conocimiento está totalmente focalizada en el estudiante.

Siendo el aprendizaje por descubrimiento foco de interés, se encuentran en el dos vertientes: problemas incompletos en los que el estudiante debe hacerlo todo y problemas estructurados en los que se busca activar los procesos cognitivos del alumno con el objetivo de desarrollar en él habilidades ante todo de transferencia del aprendizaje que Ausubel (1983, citado en Restrepo, 2007) dice que es “lograr que el aprendizaje anterior, sobre todo el aprendizaje metodológico, sirva para el aprendizaje presente y este último potencie aprendizajes futuros” (p.6) para que realmente se pueda identificar como una construcción del conocimiento y haya sido parte del aprendizaje por descubrimiento, es decir, haya tenido un proceso de redescubrimiento.

Concretamente la investigación que se realizó se ubica en la investigación formativa centrada en la práctica, la cual se realiza para “aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y usuarios” (Walker, 1992 citado en Restrepo 2016, p.9). Siendo el portafolio temático la herramienta dentro de esta investigación formativa que me permite ser investigadora de mi propia práctica docente por medio de experiencias en busca de una mejora, lo cual se observa en el apartado del análisis de práctica en donde las fortalezas y retos son retomados no sólo para el análisis, sino para la reconstrucción de la propia intervención en dónde la reflexión es una constante de la práctica docente y que tiene lugar por medio del ciclo Reflexivo de Smyth como metodología de análisis (Sell, 1996 citado en Restrepo, 2016), el cual se describe más adelante.

6.2 Elaboración y construcción del portafolio temático

El portafolio temático tiene un sentido formativo cuando su finalidad es tal, “basada en el propio proceso reflexivo y de autoevaluación que tiene lugar durante la creación del portafolio” (Morrás, Pérez y Naval, 2009, p.64) con el apoyo del equipo de co-tutoría haciendo retroalimentación y preguntas que detonen la reflexión, es por ello que, su importancia está centrada en el proceso de desarrollo del portafolio en sí mismo y no tanto en su resultado final.

Su construcción inicia con planteamiento y delimitación del problema por medio de un diagnóstico, posteriormente se diseña o elaboran situaciones didácticas con las que se busca atender el problema identificado.

El portafolio temático además, pretende mostrar narraciones de mi quehacer docente, integrando artefactos que, según la Universidad de California (Ramírez y Hernández, 2014), “incluye objetos materiales y no materiales que de manera intencionada comunican información acerca de la cultura del aula” (p. 19) y que son evidencias de situaciones en las que, en relación a la problemática que se ha planteado, se puede identificar una situación de enseñanza y/o aprendizaje y que dan cuenta del grado de alcance que se ha tenido de la pregunta de investigación, o bien, de los objetivos planteados.

La construcción del portafolio se integra por cuatro etapas, en relación con el uso de los artefactos:

1. *Recolección*: es aquí en donde se recopilan diferentes tipos de evidencias, por ejemplo, fotografías, videos, registros anecdóticos, instrumentos de evaluación, trabajos de los alumnos y para los que se recomienda tener siempre presente la pregunta y los objetivos planteados.
2. *Selección*: dentro de toda la evidencia recolectada, es necesario seleccionar aquellas evidencias que pueden ser posibles artefactos para dar cuenta de una apropiación de algún criterio propuesto para evaluar y pueden ser tantos como sea necesario, mientras conserven la relevancia.

3. *Reflexión*: con base a los artefactos recolectados se realizan cuestionamientos que detonen la propia reflexión de cómo dicho artefacto abona al tema de investigación.
4. *Proyección*: en esta etapa se fijan nuevas metas con base a cuestionamientos como ¿Qué puedo mejorar? Y ¿Qué puedo integrar?

6.3 Proceso de reflexión y análisis de la práctica docente

Como se mencionó anteriormente, el Ciclo Reflexivo de Smyth fue la metodología de análisis para la reflexión de mi práctica docente. Este se conforma por cuatro fases:

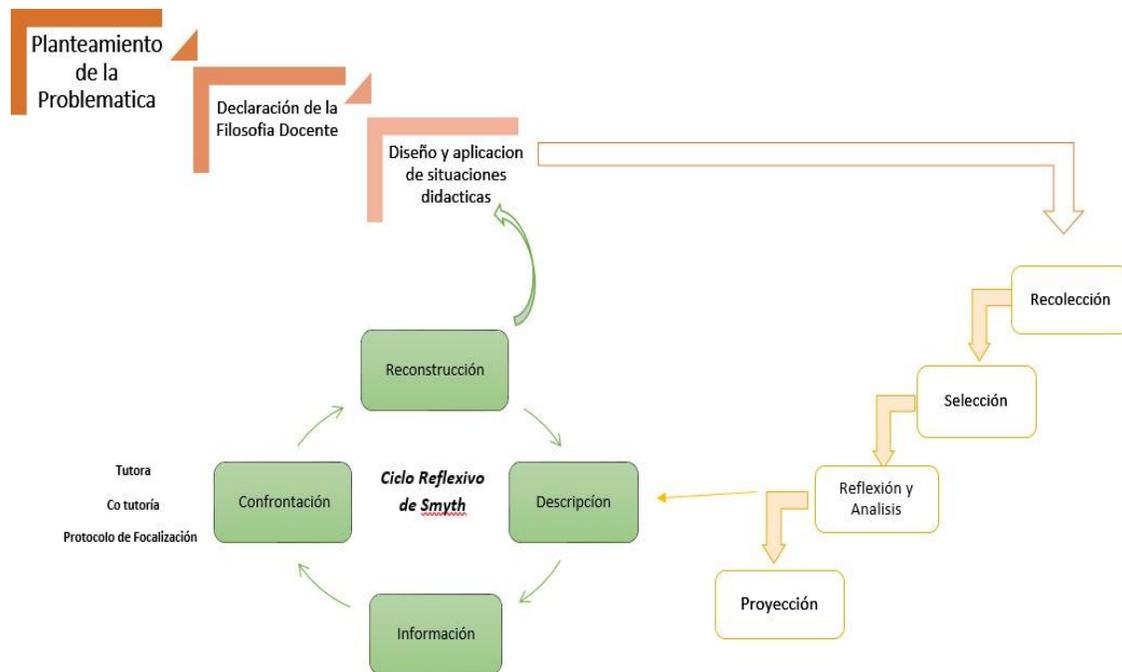
1. *Descripción*: parte de contextualizar al lector y es donde utilice algunas preguntas guía para comenzar: ¿qué y cómo lo hago? Y ¿quién, dónde y cuándo? Dando las respuestas de lo que sucedió sobre cómo fue la aplicación de los análisis, si hubieron momentos críticos o experiencias significativas y relevantes a modo de discurso narrativo.
2. *Información*: se presentan aquellas concepciones que guiaron mis prácticas relatadas dando respuesta a la pregunta ¿por qué hago lo que hago? teniendo la apertura de confrontación con mígo misma a partir de la declaración de mi propia filosofía sobre lo que es para mí la enseñanza, el aprendizaje, los valores fundamentales para mi práctica, mi rol como docente, las expectativas sobre mis alumnos, lo que considero aprendizaje eficaz y cómo se logra, y finalmente, lo que creo que es la evaluación. Filosofía que declaro por medio de principios explicativos en el apartado de Filosofía Docente.
3. *Confrontación*: En esta se llevó a cabo el protocolo de focalización en el que se ven inmersas las dos primeras fases de este ciclo (descripción e información) y en la cual confronté lo descrito con la teoría y el equipo de co-tutoría; quienes se centraron en realizarme cuestionamientos que detonaran reflexión, además de los comentarios cálidos en los que se reconocieron

aciertos en las intervenciones o apropiación de algo relevante del tema de investigación; o bien, comentarios fríos, vistos como críticas constructivas que abonan a reconocer áreas de oportunidad o mejora y permitiéndome pasar a la última etapa.

4. *Reconstrucción*: aquí lo primordial fue poner en juicio todo lo abordado en las otras tres etapas dando respuesta a la interrogante de ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente? Planteándome retos y mejoras para la reconstrucción de mi propia intervención.

Entendiendo así que, con la reconstrucción se cierra y se abre el ciclo de mejora continua de la práctica y del crecimiento profesional. Pérez (2009, citado en Navarro 2017) considera que “la innovación ha de entenderse como algo nuevo, una aportación singular en un espacio determinado” (p.162) que aporte estrategias para saber cómo abordar algunos problemas presentes para mejorar la situación y que surja realmente de esta necesidad.

Esa fue la finalidad de este portafolio, permitir un cambio dentro mío para llevarlo a la práctica, que incidió en mi quehacer educativo y que siga desarrollando para transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. Saber cuál es mi situación en relación al tipo de investigación que utilice para darle un sentido a mi intervención me fue útil para reflexionar sobre mi práctica; lo que hago o lo que no, cuáles son mis fortalezas y mis áreas de oportunidad, todo esto para aportar algo significativo tanto en mis alumnos como en mi profesión.



Esquema 2. Proceso de construcción del portafolio temático

Elaboración propia

Con este esquema final, muestro el proceso general que llevó la construcción del portafolio del portafolio temático descrito en este apartado.

7 ANALISIS DE LA PRÁCTICA

"La reflexión sobre sí mismo y la propia actuación se ha convertido en una herramienta para mejorar las competencias docentes"

Esteve

Este apartado constituye el corazón del portafolio temático, y a su vez, el de mayor reto por la complejidad de elementos que conforman un análisis. En esta sección se integran cuatro análisis que fueron llevados a cabo en diferentes fechas a lo largo del ciclo escolar, hasta marzo del presente año: La verdadera problemática, Acercándonos a las emociones, Favoreciendo emociones positivas y Construyendo relaciones.

Cada uno de ellos cuenta con experiencias pedagógicas valiosas para mí, artefactos que me ayudaron a obtener respuestas en cuanto a la pregunta de investigación y su vinculación con el proceso de análisis de mi práctica docente y del desarrollo que me permiten dar cuenta de los avances de mis alumnos y de mis intervenciones en torno a la problemática de estudio que dio origen a la pregunta de investigación de ¿Cómo favorecer la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo en alumnos de 3ero de preescolar?

De igual manera, cada uno tiene una esencia y un valor especial que permiten ver un avance paulatino de cómo fui transformando mi quehacer docente y como junto con mis alumnos tuvimos un crecimiento importante en el desarrollo de nuestra regulación emocional.

7.1 La verdadera problemática

“Conocer y reconocer las emociones es una habilidad que facilita la modificación de la reacción emocional”

Bergking y Whitley

Este primer análisis muestra mis primeras acciones de intervención para favorecer la autorregulación emocional por medio del trabajo cooperativo dentro del aula.

La elaboración de esta situación de aprendizaje titulada “La calavera garbancera” se llevó a cabo del 28 al 31 de octubre de 2019 y partió del interés de los alumnos, ya que al estar próximas las fechas de Día de Muertos y Halloween se manifestaron comentarios y dudas sobre si eran lo mismo o no, por qué, cuál era la que festejaban en casa, el tipo de vestimenta que utilizaban para esas fechas, entre otras. Dentro del Nuevo Modelo Educativo la planeación o situación didáctica busca:

Optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros) que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2017, p.125).

Por medio de esta situación de aprendizaje, partí de las necesidades e intereses del grupo con base en una tradición y día festivo, así como de los recursos disponibles en ese momento.

Se abordaron el Área de Formación de Educación Socioemocional y los Campos de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y Lenguaje y Comunicación; de los cuales se presenta a continuación su dosificación.

Área/Campo de Formación	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizajes Esperados
Educación Socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y social	Cultura y vida social	Interacción con el entorno social	Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.
Lenguaje y Comunicación	Estudio	Intercambio oral y escrito de la información	Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.

Tuvo como propósito que los alumnos desarrollaran actividades en las que pusieran en práctica sus habilidades socioemocionales, específicamente la autorregulación a través del trabajo cooperativo, esto de acuerdo a los propósitos principales que se pretenden alcanzar en el área de Desarrollo Personal y Social, marcados dentro del texto Aprendizajes Clave (2017), siendo los más relevantes dentro de mi problemática detectada:

- Aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad.
- Aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en uno mismo, individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de trabajo colaborativo.
- Comprender al otro de manera empática y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de uno mismo (p.305).

Dentro de lo que se buscó reconocer por medio de los contenidos actitudinales, fue: respeta la participación de los otros, trabaja de manera cooperativa y se interesa por investigar; de los procedimentales: sigue instrucciones y utiliza diversos materiales de acuerdo a la situación; y dentro de los conceptuales: distingue similitudes y diferencias entre festividades, describe y explica.

En el proceso de evaluación se utilizó una escala estimativa que integró aquellos indicadores de logro relacionados con el área socioemocional y que fueron: dialoga para solucionar conflictos, se pone de acuerdo para realizar actividades en equipo, respeta la participación de otros y trabaja de manera cooperativa.

Inicio este primer análisis presentando las actividades que conforman esta planeación, pues a partir de lo observado en el contexto temático sobre la forma en la que contribuyo a la problemática, identifiqué en mí intervenciones impulsivas en situaciones donde hay una emoción desbordada o sin control, y que creo debo atender desde la planeación de esta primera situación didáctica como una primera acción de una práctica docente reflexiva que me permite mostrar qué hice y cómo lo hice.

Por ejemplo, al delimitar la problemática observé que soy yo la que da la respuesta cuando creo que nadie dice “la respuesta correcta” que es la que quiero escuchar, y sé que ello es una actitud y comportamiento directivo que no ayuda a los propósitos principales señalados en los Aprendizajes Clave. Esta reflexión surgió de una revisión crítica de una actividad realizada en la unidad académica de Diseño y Organización de Actividades I en donde abordamos los indicadores clave para trabajar de manera evidente y situada un enfoque socioconstructivista, actividad que fue muy significativa y me ayudó a reconocer con claridad la importancia que hay en abordar desde el plan de trabajo aquellos aspectos que me van a apoyar en saber intervenir de manera contextualizada.

Así que decidí integrar e intencionar desde mi planeación estos indicadores clave desde mi primer análisis:

- ✓ Potencial motivacional.
- ✓ Intervención de acuerdo al enfoque socioconstructivista.
- ✓ Diseño focalizado en la pregunta de indagación.

INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>Previamente se habrá dejado que investiguen con sus papás qué es el día de muertos y cómo se festeja en su familia. Cuando todos estemos en el salón, nos acomodaremos en plenaria para compartir las investigaciones: ¿Qué es el día de muertos? ¿Cómo se festeja? ¿Qué se hace esos días? Se escucharán y registrarán las opiniones de todos los alumnos.</p> <p>Brevemente se les presentará la lámina de José Guadalupe Posada creador de la calavera garbancera y que después apareció un señor llamado Diego Rivera quien la bautizo como actualmente la conocemos.</p> <p>Dialogaremos un poco sobre lo que saben de la catrina ¿Quién es? ¿por qué creen que existe? ¿Qué tiene que ver ella con el día de muertos? Y finalizaremos viendo un video que explique las costumbres y tradiciones de México en cuanto a festejar el día de muertos se refiere.</p> <p>Tarea: Investigar quien era José Guadalupe Posadas y la relación que hay con la catrina.</p>	<p>Identificaremos el significado de la catrina dentro de la festividad de día de muertos y por qué la consideramos un icono tan representativo. Tratando de hacernos una idea más explícita de su aparición a través de la historia, observando diferentes pintores que la han utilizado y representado, por ejemplo Diego Rivera, quien fue el que la bautizo tiempo después como LA CATRINA. Comentaremos las obras observadas y ellos podrán escoger alguna de estas para pintarla a su gusto y llevarla a casa para platicarles a su familia lo visto en clase.</p> <p>Se les propondrá a los niños elaborar nuestra propia exposición de calaveras, las cuales elaboraremos con yeso y la pintaremos de acuerdo a nuestra percepción aunque habrá modelos que los ayuden a guiarse.</p> <p>Para poder mostrar nuestras calaveras garbanceras se les propondrá realizar un museo, para lo que deberemos ponernos de acuerdo sobre la organización de los materiales, el nombre del museo y buscar la información sobre los personajes para explicarla a los visitantes.</p>	<p>Conforme a lo mencionado anteriormente con día de muertos invitará a los niños a realizar una mesa redonda en donde platicaremos sobre las características del día de muertos y su relevancia en nuestro país, tratando de que identifiquen esas características específicas de la fecha.</p> <p>Se trabajara con el uso de mediadores para respetar los turnos de habla: tarjeta verde puede hablar la persona que la tenga en sus manos, tarjeta roja al frente el resto debe estar escuchando, para participar levantarán la mano y se registrarán sus nombres en el pizarrón para saber quién es el siguiente en dar su opinión. se realizara una bitácora en donde se registrarán los puntos dados por cada uno de los participantes para al final realizar una conclusión general del tema.</p>

Artefacto 1.1. Diseño de la secuencia didáctica “La calavera garbancera”.

Se presenta la planeación como un primer artefacto de análisis por varias razones. En un primer lugar porque la temática la proponen los mismos alumnos, al estar cerca la fecha del día de muertos y la emoción que sienten por disfrazarse y salir a pedir dulces, esto la vuelve una estrategia que los hace sentir motivados por hablar y compartir experiencias, después se ve inmerso mi interés pedagógico, en el que busco que los alumnos investiguen y conozcan los orígenes del personaje más representativo del día de muertos (recuadros naranjas) y por último, mi foco de atención, el trabajo cooperativo para la divulgación de sus hallazgos mediante la elaboración de un museo y la clasificación de elementos pertenecientes a cada festividad (recuadros verdes), buscando en las diferentes oportunidades trabajar en la autorregulación emocional en las diferentes actividades planteadas.

Esto con la finalidad de planear una situación de aprendizaje con la mayor cantidad de elementos posibles que me permitan dar cuenta del enfoque socioconstructivista, y observar cómo ayuda a la resolución de la problemática, pues parto de la necesidad de tener presente el punto de “organización grupal diversificada”, ya que durante las primeras semanas de trabajo observé que por querer realizar un trabajo más armónico, cedí a que fueran ellos quienes realizaran los equipos de trabajo por afinidad y me olvidé de aquellos niños como Kevin I., David, Tania y ahora un nuevo integrante al grupo Kevin de Jesús, los cuales presentan problemas para integrarse con el resto de los compañeros y que se encuentran en desventaja en cuanto a sus habilidades sociales se refiere, lo que creo no favorece a la problemática identificada.

Para el inicio de la situación de aprendizaje se dejó con anterioridad investigar en casa acerca de las costumbres y tradiciones que tienen en cada familia para festejar el día de muertos y reunidos todos en círculo compartieron sus hallazgos, en los que pudieron ir reconociendo similitudes o diferencias en la manera de celebrarlo; algunos comentaron que ponen su altar de muertos para los seres queridos que “ya están muertitos”, hablaron sobre disfrazarse para salir a pedir dulces y algo que llamo mucho mi atención fue que Axel explico que –aquí solo nos disfrazamos de Catrines porque eso si es de México- y con esta aportación pudimos comenzar a platicar sobre José Guadalupe Posadas y la Catrina.

Durante la aplicación de este análisis, en una de las actividades del desarrollo de la situación, los alumnos tuvieron la posibilidad de crear su propia calavera garbancera utilizando un molde de yeso de su cara y decorándolo de acuerdo a las características identificadas del personaje de la catrina. Durante la realización de esta actividad se pudieron rescatar algunos diálogos que arrojan necesidades específicas del grupo como se muestra en el siguiente artefacto:

En uno de los equipos:

- Axel (*le dice a Tania*) la tuya está quedando bien fea.
- Tania (*pegándole le dice*) ya cállate tú (*intervengo para separarlos*).

En otro equipo:

- Martín: (*le dice a Moisés*) vete, no te voy a dar de mi pintura.

Moisés comienza a mezclar todas las pinturas para echarlas a perder y nadie las pueda usar, además de hacer llorar a Martín, nuevamente intervengo y al saber las consecuencias de no cuidar, ni compartir el material, se les retira y se les cambia por otro, en este caso fueron acuarelas.

En un tercer equipo:

- Alexander A.: (*le comenta a Heidan*) yo sí se trabajar bien, no que David que le está quedando fea.

En este caso en particular David no responde de ninguna manera, únicamente observa su trabajo y deja de hacerlo con el mismo entusiasmo del principio, por lo que opte por sentarme y trabajar con él un poco para distraerlo, además de que es un niño que aún habla muy poco conmigo.

Artefacto 1.2. Transcripción de diálogos de la grabación durante el desarrollo situación de aprendizaje “la calavera garbancera” 30/10/2019.

Los fragmentos de diálogos rescatados en este segundo artefacto, dan cuenta de aspectos que en una primera revisión, permiten ver que ciertamente son alumnos que están constantemente a la defensiva, que buscan agredir al otro, en la mayoría de las ocasiones sin razón y que en muchas ocasiones soy yo misma la que no les proporciona el espacio para hablar sobre sus emociones, al contrario, busco “distraerlos” de ellas para que sigan su trabajo, lo que nuevamente es poco coherente con mi filosofía ya no solo como docente, si no como persona, pero que al revisarlo mucho, se relaciona con la forma en la que fui educada y que me marcó tanto que ahora la estoy repitiendo con mis alumnos; y es que antes todo lo relacionado a las emociones y a los sentimientos era asunto de casa y no era algo “necesario para la enseñanza”.

Siguiendo con las actividades, una vez con nuestra calavera hecha al estilo catrina, lo siguiente era montar un museo para invitar a niños de otros salones y explicarles

un poco sobre la historia del personaje de Posadas y sus creaciones, por lo que primero teníamos que elegir un nombre para el museo; en su mayoría los alumnos proponían sus nombres, por ejemplo, “*Museo Dilan*”, hasta que Edgar propuso el nombre de “*Museo de las calaveras*” y Axel propuso “*Museo de la calavera garbancera*”, nos quedamos con esos dos nombres y lo pusimos a votación, aclarando que solo podían votar una sola vez; ganó la propuesta de Edgar y eso hizo molestar un poco a Axel, por lo que durante la puesta en marcha del museo él no se involucró en la actividad y solo estaba caminando alrededor del salón, molestando a algunos compañeros ya sea invitándolos a jugar con él o picándoles las costillas a otros.

Me acerqué a conversar con Axel sobre por qué no quería ayudar a sus compañeros, y me dijo -porque eso es aburrido-, buscando hacerle ver que era más aburrido estar apartado sin hacer nada, traté de involucrarlo pidiéndole que fuera él quien realizará la explicación de la historia de la catrina, ya que además, había sido el que mayor interés había mostrado durante las investigaciones que realizaron en casa y compartieron con el resto del grupo, lo que hacía evidente que el tema era de su interés pero tiene dificultad para poner en práctica una interacción promotora al no poder dejar de lado sus intereses para ayudar al grupo, y esta es una característica indispensable para que pueda darse un trabajo cooperativo.

Durante la actividad de cierre estuvimos platicando en plenaria sobre lo que hasta ahora conocíamos sobre el día de muertos, los alumnos fueron mencionando algunas características de esta festividad con ayuda de imágenes que fuimos clasificando en una tabla de doble entrada titulada *Día de Muertos vs Halloween* y trataban de justificar sus respuestas.

En el caso de Neymar pasó a tomar su imagen que era la calabaza, la cual identificó como elemento de Halloween, pero al cuestionarlo ¿Por qué crees eso?, tardó en responder y su respuesta, aunque ciertamente no tenía relación con el tema, fue significativa ya que es un niño que teme mucho participar, por lo que valoro el hecho de que se exprese de alguna manera posible. Pero sucedió algo que no esperaba, Alexander A. le dijo a Neymar -ya mejor siéntate ni sabes nada-; la manera poco

empática con la que realizó su comentario provocó que Neymar comenzara a llorar; traté de ir con él para que se tranquilizara, pero el resto del grupo comenzó a dispersarse, por lo que continúe la clase cerca de Neymar. Al tenerlos trabajando con la siguiente actividad, me acerqué a Alexander A. para pedirle que platicáramos:

- **Maestra:** ¿Crees que fue correcto el comentario que hiciste de Neymar?
- **Alexander A.:** Pues yo que sé.
- **Maestra:** ¿Cómo crees que se siente tu compañero con lo que dijiste?
- **Alexander A.:** Pues no se (*mostrándose a la defensiva y evitándose la mirada*).
- **Maestra:** Bueno yo creo que se sintió triste y tal vez lo que necesita es una disculpa tuya y un abrazo.

Alexander A. no dio respuesta a la propuesta, solo se encogió de hombros y fue hacia Neymar a decirle “me disculpas” a lo que Neymar contestó con la cabeza aun sollozando que no, por lo que Alexander volvió a encogerse hombros y regresó con sus compañeros.

Artefacto 1.3. Registro anecdótico 31/10/2019.

Retomo este fragmento del registro anecdótico como artefacto por varias razones; la primera que logro identificar es que comienza a verse en mí una intervención que puedo expresar como intuitiva por querer trabajar la conciencia emocional al cuestionarle si cree correcto el comentario que hizo a Neymar, y la empatía al preguntarle cómo cree que se siente su compañero con lo que dijo; gracias a esto veo que estoy comenzando a incluir las emociones dentro de mis intervenciones y haciéndolas parte de mi vocabulario, lo que antes no ocurría.

De igual manera, la forma en que termino el diálogo con él permite ver cómo llego a ser muy directiva en la mayoría de las situaciones al ser yo quien le dice a Alexander A. qué hacer y él aun sin entender la propuesta que di, de igual forma acató una indicación, es decir, al no haber en él una conciencia emocional es difícil que exista una regulación de emociones y esto lo puedo ver en las respuestas que da a mis preguntas, lo que permite divisar que los alumnos realmente no están acostumbrados a que les pregunten cómo se sienten y por ende no saben cómo hablar de sus emociones.

Este tipo de situaciones son muy comunes dentro del aula, pero hasta ahora, nulas veces trascendentes y eso es lo que hace a este artefacto uno de los más valiosos que pude obtener. Realmente desde el momento en que intervine con Neymar, mis acciones no fueron las mejores porque soy consciente de que no estoy propiciando un espacio para que los dos compañeros expresen las emociones que les generó la situación; en realidad, mi actuar va más encaminado en distraer a Neymar de su emoción para que se tranquilice; y si quiero que exista una autorregulación emocional por parte de mis alumnos, lo principal es brindarles un ambiente de confianza en el que puedan reconocer la emoción y nombrarla para de ahí buscar en conjunto estrategias que ayuden a que la afronten.

Considero importante el artefacto 3 porque, por medio de la conversación que se dio entre Alexander A. y yo pude darme cuenta de qué es lo que debo hacer. Creo que él intentó explicarme a su manera porqué había reaccionado así, pero no pudo expresarlo, lo que me permite ver por un lado que no sabe cómo hablar sobre sus emociones y lo que estas le provocan, y por otro, me permitió ver que le resulta difícil ser empático, pues no logró ponerse en el lugar de Neymar, y es lo mismo que pasa con el resto del grupo, es por ello que para desarrollar la autorregulación emocional que anhelo ver en ellos, primero necesito que identifiquen las emociones y sean empáticos, para que puedan trabajar en equipo y aprendan a trabajar de manera cooperativa.

También identifico que debo de apropiarme del concepto de autorregulación emocional para no querer ir de lleno por todo y actuar de manera impulsiva, sino tomarme las cosas con calma para que primero conozcan sus propias emociones y generen su conciencia emocional, la cual para Ribes et al. (2005) es “reconocer las emociones propias, así como las de los demás. El ser consciente de las emociones nos permite saber cómo nos sentimos” (p.7) y al poder saber y hacerle saber al otro cómo nos sentimos es una manera de desprenderse de la emoción para liberarse de ella y poder ser consciente de la actividad o estrategia que le está permitiendo regular esa emoción en busca de una autorregulación emocional que lo ayude a sentirse más competente.

7.1.1. La evaluación

Para la evaluación se usó una escala estimativa con cuatro indicadores y tres niveles de valoración: logrado (verde), en proceso (amarillo) y requiere apoyo (rojo).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	Dialoga para solucionar conflictos.			Se pone de acuerdo para realizar actividades en equipo.			Respeta la participación de otros.			Trabaja de manera cooperativa.		
Nombre	Verde	Amarillo	Rojo	Verde	Amarillo	Rojo	Verde	Amarillo	Rojo	Verde	Amarillo	Rojo
Alexander Arévalo			X			X			X			X
Neymar			X			X		X				X
Miguel			X			X			X			X
Andrea		X			X			X				X
Alexander Gutiérrez			X			X			X			X
Arturo			X			X		X				X
Axel			X			X			X			X
Martín			X			X			X			X
David			X			X			X			X
Dilan			X			X			X			X
Tania			X			X			X			X
Cynthia		X			X			X				X
Kevin Israel			X			X			X			X
Moisés			X			X			X			X
Heidan			X			X		X				X
Edgar		X				X		X				X
Kevin de Jesús		X				X		X				X

El instrumento de evaluación utilizado permite dar cuenta de aquellas áreas de oportunidad que requieren mayor atención, tal es el caso de *“trabaja de manera cooperativa”* en la que los 17 alumnos se ubicaron en requiere apoyo; seguido de *“se pone de acuerdo para realizar actividades en equipo”* identificando que solo Cynthia y Andrea lo tratan de hacer con los compañeros que decidan hacerlo. De igual manera permite ver que 12 varones y 1 mujer no reconocen el diálogo como estrategia para solucionar problemas, mientras que los otros 4 se encuentran en proceso. También que 6 de los alumnos *“respeta la participación de otros”* lo que habla de una empatía hacia la forma de pensar de los demás en poco menos de la

mitad del grupo; siendo esta un valor fundamental para la autorregulación emocional.

7.1.2. Conclusiones

La SEP (2017) retoma investigaciones que confirman cada vez más “el papel central que desempeñan las emociones, y nuestra capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje” (p.303), es por ello que por medio del diagnóstico realizado se identificó la problemática de la autorregulación emocional y al retomar a Barkley et al. (2007) nos dicen que la cooperación a diferencia de la colaboración, busca que los integrantes del equipo trabajen juntos y con apertura a hallar la solución en conjunto algún conflicto que se presente, lo que implica poner en juego habilidades como la propia autorregulación emocional, con lo que reafirmo el trabajo cooperativo como estrategia a utilizar en las situaciones didácticas.

Haciendo un balance sobre los aprendizajes esperados que abordé en este análisis y la manera en que intencioné las actividades, reconozco en mi la necesidad de focalizar el diseño de la situación en relación a la pregunta de indagación; esto porque al revisar las evidencias obtenidas durante su aplicación, junto al equipo de co-tutoría surgieron muchas dudas que me hicieron sentir desorientada sobre mi intervención docente. Algunas de las preguntas realizadas durante el protocolo de focalización fueron: ¿realmente estoy abordando la problemática que tengo identificada? ¿las evidencias recabadas dan cuenta de dicha problemática? ¿estoy centrándome en la autorregulación emocional por medio del trabajo cooperativo?

Me doy cuenta de que realmente las actividades aunque fueron motivantes por ser contextualizadas, carecen de la identidad de los alumnos de 3ºB, por lo que no llegaron a involucrar a todo el grupo como se esperaba, de igual forma, la concepción que tengo de mi rol como docente sesga muchas oportunidades que se presentan para que se dé un autoconocimiento que favorezca la propia autorregulación y abra paso al trabajo cooperativo.

Algo que no alcanzaba a reconocer por mi propia cuenta y que requerí de la intervención de mis compañeras de equipo y tutora fue la manera en la que se llevan a cabo las actividades, pues estas realmente no van acordes a abordar la problemática que tengo identificada y en este punto pude entender que realmente aun no comprendo cómo poner en juego el trabajo cooperativo para poder propiciar espacios de autorregulación emocional.

Todo este bombardeo de descubrimientos me hacen ver que tengo grandes retos por cumplir, como es tener una visión más constructivista desde la elaboración de mi plan de acción, mi rol como mediadora y no como transmisora de conocimientos; entiendo que la Teoría Directa que se ve marcada dentro de mis intervenciones evita que mis alumnos aprendan a su manera y que mientras están en ese proceso sea algo satisfactorio para ellos, lo que implica que deje de centrarme en el resultado y comience a poner mayor énfasis en el proceso de cada uno de ellos, por lo que la evaluación formativa es punto clave para lograrlo.

Además de esto, es necesario que indague más en referentes teóricos acerca de las características del trabajo cooperativo, cómo son las diferentes maneras que se pueden tomar en cuenta para la conformación de equipos, el tipo de actividades que realmente demande un trabajo cooperativo y de qué manera el equipo puede realizar una coevaluación que permita ayudarlos a ir reconociendo aquellas actitudes que fungen como barreras para el logro de los objetivos propuestos en las próximas actividades.

Mediante este primer análisis, en el que debo confesar que realmente aun no era muy consciente de qué hacer y cómo hacerlo pude encontrar el punto de partida para abordar las necesidades de mis alumnos, ya que antes de que exista la autorregulación emocional es indispensable favorecer en ellos la conciencia emocional y que por medio de esta logren identificar, etiquetar y verbalizar la emoción que sienten para apropiársela y posteriormente emplear estrategias de autorregulación.

7.2 Acercándonos a las emociones

“La cosa más difícil es conocerse a uno mismo”

Tales de Mileto

Una vez que entendí que no puedo ayudar a que se entiendan entre ellos de la noche a la mañana para que puedan llevarse bien y hacer todo más fácil, comienzo a darme cuenta de que el cambio empieza por uno mismo, pero a darme cuenta de verdad, no solo de palabra sino que comienzo a reconocerlo como necesidad primeramente en mí, como docente, apropiándomelo y practicándolo para poder fomentarlo en mis alumnos que asisten al preescolar para conocer herramientas y desarrollar competencias emocionales útiles para afrontar los retos que se presentan en las diferentes etapas de sus vidas.

La situación didáctica de la cual se desprende este análisis se denominó “Acercándome a mis emociones”, su aplicación abarcó del 20 al 28 de enero del 2020, esto debido a que tanto los alumnos como yo éramos nuevos en manejar estos conceptos que Fernandez-Berrocal y Extremera (2002); Ato y colaboradores (2004); y Muslera (2019) enfatizan como una necesidad en los niños de ahora, ya no solo para poder adquirir conceptos, sino, como dice Booth (2017) porque “todo aprendizaje es aprendizaje socioemocional” (p.7).

Área/Campo de Formación	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizajes Esperados
Educación socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.
Lenguaje y Comunicación	Oralidad	Conversación	Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.
Artes	Expresión artística	Familiarización de los elementos básicos de las artes	Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales.

Tuvo como propósito que los alumnos comenzaran a familiarizarse con el nombre de las emociones y las situaciones que estas producen para que puedan identificarlas y expresar de manera verbal y corporal dicha emoción por medio de la cooperación; el diseño de la secuencia partió de un enfoque didáctico humanista, el cual se caracteriza por favorecer la identidad personal para el bienestar consigo mismo.

Dentro de los contenidos se abordó en lo actitudinal: expresa lo que siente, escucha las ideas de otros, se autorregula, disposición a trabajar en equipo; en lo procedimental: solicita la palabra, toma en cuenta las participaciones de otros, relaciona emociones a experiencias propias; y en lo conceptual: reconoce características de la cooperación, nombra las emociones.

Para el proceso de evaluación se utilizó una escala estimativa que integró cinco criterios de evaluación:

- Nombra situaciones que le generan alguna emoción
- Expresa lo que siente
- Solicita la palabra
- Escucha las ideas de sus compañeros
- Trabaja de manera cooperativa al representar historias en la dramatización.

7.2.1 Identificando saberes previos

Como la situación de aprendizaje tuvo inicio un lunes, se comenzó como todos los inicios de semana preguntando a los alumnos ¿Qué tal su fin de semana? ¿Qué hicieron? ¿Pasó algo interesante? Esta actividad brinda la oportunidad de que los alumnos compartan de manera voluntaria alguna experiencia personal y con ello la posibilidad de ir conociendo sobre los otros, un aspecto que favorece una interdependencia positiva y la valoración del grupo, aspectos importantes para que pueda darse el trabajo cooperativo.

Al cuestionarlos -¿Hoy cómo están?- se pudo escuchar un coro recitando a gritos - ¡Bieeeeeeeen!- por lo que reformulé mi pregunta -¿Con qué emoción vienes hoy a la escuela?- ante esto se hizo un repentino silencio, hubo intercambio de miradas confusas y risueñas entre los alumnos, por lo que decidí ejemplificar con un comentario mío: -bueno, pues yo hoy vengo muy alegre porque los extrañaba mucho a todos y me siento feliz de verlos aquí-. En cierta forma, su respuesta me hizo pensar que quizá dentro de su contexto familiar o social, es poco frecuente este tipo de preguntas, elemento importante para trabajar la autorregulación, pues para controlar una emoción primero debe reconocerse.

Después de esto, comenzó el diálogo con Alexander A. quien respondió de manera abrupta sin pedir su turno -pero ni vinimos todos, mira no está Kevin, ni Axel- a lo que yo contesté -tienes razón, me hace sentir triste no saber por qué no vinieron ellos, pero me da alegría que la mayoría sí está aquí y que te fijes quien de nuestros amigos nos falta, gracias Alexander A.-

Siguiendo con la conversación cuestioné nuevamente de manera general -y tú ¿Con qué emoción vienes hoy a la escuela?-.; la mayoría de los alumnos respondía que se sentían felices, por ejemplo, Andrea se sentía feliz porque su mamá le llevaría comida en el receso, Heidan por que jugaría con Alexander en el recreo, y Dilan, porque estaba con sus amigos. Por medio de sus respuestas observo que reconocen eventos de su vida diaria que generan alegría, habilidad relevante para el desarrollo de la autorregulación.

Con base en estas participaciones y tomando una silla para integrarme en las mesas con ellos a platicar pregunté -¿Conoces alguna otra emoción aparte de la felicidad?- Alexander A. nuevamente sin respetar el acuerdo de levantar la mano para poder participar contestó de manera impulsiva -las emociones son hacer amigos.-

Contesté de manera impulsiva -hacer amigos es un acuerdo que tenemos en el salón, pero no es una emoción; y por favor cuando quieras participar recuerda que primero hay que levantar la mano.-, pues me sentí frustrada al ver que Alexander A.

es impulsivo e imprudente, ya que de manera efusiva dice lo que lo que piensa y no logra recordar que hay que pedir nuestro turno para que todos nos podamos escuchar, esto muestra su poca autorregulación pero también el poco control que tengo sobre algunas emociones, como la frustración y enojo, emociones que no supe manejar ante sus interrupciones. Esta situación generó en mí estrés porque desde su llegada al salón llegó con una actitud rebelde y que manifestaba molestando e insultando a otros compañeros situación que identifiqué como incidente crítico (IC).

Para motivarlos y orientarlos con respecto a cuál era la emoción con la que llegaban al salón les mostré algunos emojis y se les fue cuestionando -¿Qué emoción ves en esta cara?- Y sin problemas contestaban feliz, enojado, triste o llorando de acuerdo al emoji mostrado, con lo que confirmé que los alumnos identifican las emociones ¿entonces por qué no participaban?

Kevin de Jesús tomando su turno comentó: -estar feliz es una emoción-; con la intención de promover un intercambio de opiniones cuestioné -¿y qué son las emociones?-; ante la pregunta Edgar respondió -las emociones son las que nos hacen sentir, como cuando mi mamá me compró tanta pizza y me sentí feliz-, inmediatamente me paré de la silla para registrar la participación de Edgar y dirigirme al resto del grupo -fíjate lo que dice tu compañero “las emociones son las que nos hacen sentir”, -¿Qué nos hace sentir?-; Neymar pide la palabra y dice -yo a veces me siento enojado y rompo las cosas-; ante este comentario el resto de los niños comienzan a platicar sobre lo que hacen cuando se enojan, por ejemplo, gritan, patean, avientan o rompen cosas, respuestas que dan cuenta de que no logran manejar adecuadamente el enojo. Esto me hizo preguntarle ¿qué otras emociones les resultará difícil de manejar o controlar?, al mismo tiempo que me percaté de que las niñas no participaron en esta conversación.

Desde el contexto externo-interno identifiqué que los niños varones tienden a comportarse dominantes en el espacio del aula, esto se observa en cómo son ellos los primeros en decir lo que piensan y opinan, mientras que las niñas se muestran reservadas y calladas. Este hecho me resultó relevante pues los niños presentan

mayor impulsividad y poco control en emociones negativas como el enojo o la ira, situación que contribuye al problema de autorregulación. Por otro lado, Barkley et al. (2007) señala la importancia que hay en que el docente observe los procesos del grupo como parte de su rol dentro del trabajo cooperativo, acción que llevé a cabo al identificar que las niñas no opinaban, se mantenían calladas y reservadas.

Se les explicó que durante la semana trabajaríamos con las cuatro emociones mostradas y para ello nos dividiríamos en cuatro equipos, a cada equipo se le asignó un color y una emoción: amarillo para la alegría, rojo para el enojo, azul para la tristeza y negro para el miedo, colores con los que los niños identifican las emociones, pues en actividades previas han asociado ese color a esa emoción.

Sin pensarlo sigo con la actividad repartiendo los materiales y dando la consigna: “de todas sus imágenes entre los equipos deben identificar cuáles pertenecen a la emoción que les tocó y cuáles a los otros equipos para ir y dárselas”, esta actividad fue relativamente sencilla, ya que desde el diagnóstico se ha identificado que los niños logran reconocer las emociones básicas de acuerdo a las acciones corporales y gestuales que hacen en cada una de ellas. La verdadera dificultad en esto fue que se realizara en equipos, ya que surgieron problemas dentro de algunos, los cuales se enuncian más adelante.

La distribución de los equipos se realizó de manera aleatoria y quedando de la siguiente manera según la emoción:

Alegría	Ira	Tristeza	Miedo
Alexander A. Dilan Kevin Israel	Martin Cynthia Neymar	Andrea Tania Heidan Arturo	Edgar Alexander G. Moisés

- **Docente:** Observen la emoción de la ira ¿Qué pasa con nosotros cuando sentimos esta emoción?
- **Edgar:** Nos ponemos calientes y echamos humo por las orejas.
- **Neymar:** A veces rompemos cosas.
- **Cynthia:** Se nos hacen unas rayitas en la frente.
- **Moisés:** Ponemos las manos como piedras (haciendo referencia a los puños).

- **Heidan:** Le pegamos a las cosas cuando salimos del salón.
Con el comentario de Heidan intervengo para comentar:
 - **Docente:** Y a veces hasta le podemos pegar a nuestros amigos, aunque ellos no tengan la culpa ¿verdad?
 - **Heidan:** Si, sí es cierto, Alexander siempre que se enoja a veces si me pega a mí y yo ni le hice nada.
 - **Alexander A.:** No seas mentiroso yo ni te pego.
 - **Martin:** Si es cierto, hasta a mí me has pegado.
 - **Alexander A.:** Bueno pero tu ni eres mi amigo, Heidan sí (*a modo de justificación de por qué con Martín no siente remordimiento de pegarle*) y a demás tú también me pegas.
 - **Docente:** Bueno y ¿Por qué les pegas tú?
 - **Alexander A.:** Pues ya dijeron, porque estoy enojado.
 - **Docente:** Entonces Alexander, ¿Qué le pasa a tu cuerpo cuando estás enojado?
 - **Alexander A.:** Pues eso que ya dijeron.
 - **Docente:** ¿Y qué es lo que te hace enojar tanto que necesitas pegarle a los amigos?
 - **Alexander A.:** Pues que luego Heidan se quiere ir a jugar con otros niños y yo no quiero.
- Ahora mi intervención es dirigiéndome al grupo en general:*
- Docente:** ¿Creen que sea correcto que nos enojemos porque a veces nuestros amigos quieren tener nuevos amigos?
- Cynthia:** No, porque todos somos amigos y podemos jugar todos juntos.
- Alexander se encoge de hombros y evade las miradas.*

Artefacto 2.1. Transcripción del dialogo de la videgrabación durante el inicio de la actividad “Acercándome a las emociones” 20/01/2020.

Este artefacto muestra primeramente como estoy comenzando a dejar de tener siempre el protagonismo para tratar de brindarles un espacio en el que se expresaran mediante el diálogo, realizando cuestionamientos que guiaran la conversación y que en un inicio se dio, pero que al centrarnos en el caso de Alexander A. realmente no fue la mejor manera de abordar la situación, ya que al final de la conversación el hecho de que él solo se encogiera de hombros y evadiera las miradas fue una respuesta a que se sintió vulnerable y atacado; algo que claro que no quiero hacer sentir a mis alumnos nunca.

He de reconocer que aun soy yo quien termina delimitando y dando la respuesta de lo que “es correcto” al realizar preguntas tan persuasivas que llevan la respuesta de

forma implícita, tal es el caso de la última pregunta que realizó, la cual fue realizada al azar y realmente si busco intervenir de forma intencionada debo ser consciente de la información que quiero que me den y el impacto que puede tener en ellos.

De igual manera reconozco el gran peso que tiene esta emoción del enojo en los comportamientos que habitualmente muestran en el aula, y la cual se ha comentado es un reflejo del contexto cultural en el que están inmersos los alumnos, ya que su cultura manifiesta una apropiación de las emociones de acuerdo al género; por ser varones se les atribuyen emociones como el enojo o la ira pero que de manera general cualquier emoción la expresan por medio de la violencia, por lo que al favorecer la autorregulación emocional irán identificando formas más apropiadas para expresarse.

Esta actividad implicó la primera modificación en la planeación, ya que en un principio la idea era comenzar a ver la emoción de la felicidad, pero al ver sus reacciones ante el comentario de Neymar y la manera en que surgió este diálogo entre los alumnos durante las actividades de inicio, la ira o enojo se volvió la emoción protagonista, no solo de ese día sino de toda la semana.

7.2.2 No hay emociones malas, solo hay emociones

Siguiendo con la emoción de la ira se les presentó el cuento de “Fernando Furioso” del autor Hiawyn Oram para comenzar a platicar sobre la furia, emoción que los niños no conocían, por lo que se les pedí observaran la portada del cuento y comentaran lo que podían ver. Por medio de sus comentarios vi que reconocían que el cuento trataba de un niño enojado, idea con la que inicié la lectura al cuento.

Conforme pasaba las páginas los niños varones se fueron adentrando más a la historia que las niñas, Dilan interrumpió la lectura y comentó -yo aviento piedras a la calle si me enojo-; Neymar retomó el comentario y dijo -yo sí rompo cosas en mi casa cuando me enojo-; y Heidan también opinó -mi ma siempre dice que soy bien enojón como el niño. Nuevamente identifico que les resulta difícil manejar la

emoción de enojo e ira, pues sus comentarios dan cuenta de reacciones impulsivas, al respecto Casanova (2014) señala que ciertamente como docente no puedo intervenir en sus procesos de desarrollo o cultura, pero lo que si podemos hacer los docentes es “ayudar a desarrollar la autorregulación del niño si fomentamos el aprendizaje cooperativo en el que los niños puedan observar modelos de conducta entre sus iguales” (p.40), por lo que es importante que el docente sea el primer modelo al manejar sus emociones dentro del aula, para que los niños puedan aprenderlas y a su vez, ser modelos de sus compañeros.

Continuamos con la lectura y al final del cuento se puede observar a Fernando sentado sobre su cama en el espacio, pues con su furia ha destruido todo el mundo, para esta parte Edgar hizo un comentario a mi parecer muy oportuno, dijo -ya mejor se fue a dormir para tranquilizarse; y Alexander G. complementó diciendo -ya se le pasó lo enojado. Rescato estas respuestas porque muestran que algunos alumnos, como Edgar y Alexander G., logran identificar que hay cosas que pueden hacer para tranquilizarse cuando sienten enojo o ira, complementándose con la idea de que toda emoción es pasajera, elementos valiosos para el desarrollo del autocontrol de sus emociones.

Cuando terminé el cuento, tanto niñas como niños, querían platicar de sus situaciones, aunque los varones se mostraron más excitados por compartir sus experiencias pues se mostraron ansiosos por contar todas las veces que se han enojado y lo que han hecho, se apropiaron de la historia tanto que comenzaron a mostrar euforia, perdieron el control de ella comenzaron presentar comportamientos violentos entre ellos, especialmente Axel, Neymar, Dilan, Martin, Alexander G. Alexander A. y Moisés, lo que dificultó mucho el recobrar la atención del grupo.

Para promover la participación y obtener evidencia de la manera en que los alumnos percibían esta emoción, se les propuso realizar un dibujo o un escrito en el que plasmaran una situación que les haya causado furia o enojo.

El artefacto siguiente presenta algunos trabajos más representativos del enojo que realizaron los alumnos:



Artefacto 2.2. Producciones de los alumnos Axel y Heidan, “Yo me siento enojado cuando...” 21/01/2020.

Escogí estos dos trabajos como artefacto, porque en el caso de Axel (imagen de la izquierda), por medio de su dibujo comienzo a identificar que su familia asocia la emoción de enojo con algo malo y es lo que el alumno proyecta al dibujarse cuernos y decir que “se le mete la cosa mala” cuando se enoja. Con Heidan (imagen de la derecha) identifiqué que no logra desprenderse de la emoción de la ira hasta que hace sentir igual a la otra persona, lo que se observa cuando aun estando enojado devuelve el golpe; lo que muestra que se estanca en una emoción de enojo, que en lugar de manejarla o dejarla ir, aumenta y se convierte en ira, situación que me alerta pues el enojo va aumentando y podría escalar a furia, volviéndose más difícil de controlar cuando no pueda acumular más.

Con Axel, el hecho de que se describa como “*soy malo porque soy bien enojón*” manifiesta una conexión de actitudes que él ha formado, ya que el ser malo no es solo estar enojado, sino, molestar a otros constantemente, pegar y mostrar rebeldía a las autoridades, pensamientos que dan respuesta a muchas conductas disparadas que ha ido manifestando Axel.

A partir del análisis del artefacto identifiqué un área de oportunidad en mí, que es prestar mayor consciencia a los incidentes, pues pueden ser una oportunidad para

intencionar la gestión emocional en los alumnos; ya que en revisión con el equipo de co-tutoría durante el protocolo de focalización, una de las observaciones que me hicieron fue acerca del comentario de Axel sobre su trabajo, en el que explica que se enoja cuando *“mi papá me apaga la tele muy temprano y a mí se me mete la cosa mala y me enoja pero luego ya se me meten los angelitos”*, yo me concentré tanto en obtener la información que no identifiqué esa situación como una oportunidad para generar en él una apertura a la conciencia emocional que como menciona Bisquerra (2003 citado en Casanova, 2014) “esta competencia recoge la habilidad de utilizar el vocabulario adecuado para realizar este etiquetado emocional y ser capaz de percibir de una manera precisa las emociones del entorno que le rodea”(p.13), primeramente nombrando la emoción por su nombre y quitándole la etiqueta de *“mala”*, y en segundo momento, rescatar desde su experiencia, qué es lo que hace para pasar su mente y cuerpo de una emoción a otra, en este caso y en sus palabras *“de tener la cosa mala a que se le metan los angelitos”*.

En el caso de Heidan sucede algo similar, se observó ansioso cuando Alexander A. no va a clases (situación que fue constante en estas semanas), ansiedad que se traduce en comportamientos que afectaron su cooperación con los otros compañeros dentro del aula pues hace comentarios como “nadie me quiere hablar” y “no quieren ser mis amigos”, emoción que al no poder manejar afectó su desempeño para trabajar, se mostró con poco entusiasmo en las actividades terminando en ocasiones en llanto. Durante el recreo esa ansiedad y apatía se transformó en rebeldía, pues recibí quejas de que está pegando o molestando a otros, cuando él se caracterizaba mucho por ser empático con los demás.

Esta situación con Heidan me permite ver que no sólo el enojo o la ira son emociones que les resultan difíciles de regular por sí mismos, sino que la ansiedad también es una de ellas, y además que la falta de autorregulación emocional afecta su comportamiento y las relaciones que establece con los otros compañeros. Booth (2017) considera que la cooperación es un antecesor de la autorregulación, de tal forma que optar por la cooperación como estrategia entre mis alumnos contribuirá

a favorecer en la autorregulación de sus emociones al estar directamente involucrados.

Otra cosa que observé en su trabajo y a través de sus comentarios es que la manera en que demuestra su enojo a comparación de otros, ya no es tanto con los objetos, más bien, es directo con la persona que le hizo sentir dicha emoción, en esta ocasión comentó *“jugando con mi mamá me pegó un balonazo en la cara y me enojé y le pegué un balonazo yo en el ojo y le dije que no me ande dando balonazos”*, situación que me preocupó porque no sólo reacciona con impulsividad, sino que pierde el control y daña a alguien más.

Tratando de saber un poco sobre el tema le realicé algunos cuestionamientos, - ¿Crees que tu mamá lo haya hecho de adrede?-, a lo que él se quedó pensando y dijo -No-, seguí, -Entonces, ¿por qué te enojaste con ella por un accidente y luego tú la lastimas en el ojo de adrede?-, a lo que él respondió -Pues sabe (*encogiéndose de hombros*) y por último le cuestioné -¿Qué crees que hubiera sido mejor hacer?, tomó postura pensativa con el dedo en la barbilla y dijo -Pues llorar por que si me dolió y si le digo que no me ande dando balonazos-, con esta última pregunta le hice ver que hay mejores formas de manejar la situación que lo hizo sentir ira y furia, y promovió en él tomar una postura empática al preguntarle cómo creyó que su mamá se sintió en esa situación. En este diálogo con Heidan identifiqué una reflexión que tuvo de momento sobre cuál fue la verdadera emoción que sintió en la situación y de qué manera pudo haber actuado ante esta, lo que permite ver una empatía hacia las emociones que sus actos generan en otras personas, en este caso, su mamá.

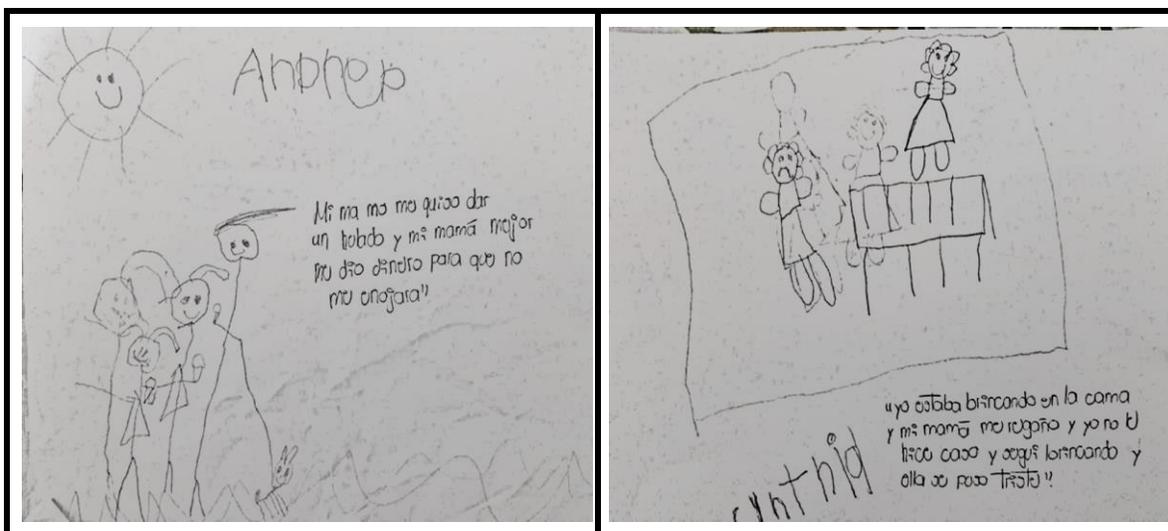
Al terminar de explicar sus producciones, les cuestioné -¿Estará bien que nos enojemos de esta manera?- A lo que el grupo contestó: - ¡Noooooooooo!- entonces cuestioné al grupo en general: -¿Qué propones tú que hagamos cuando nos sintamos así de furiosos como Fernando o como las situaciones que pusimos en nuestra hoja?-, Alexander A.: -comienza a tomar aire por la nariz y a soltarlo por la boca y Martin responde: -Tenemos que respirar-; Edgar aporta una idea -Puedes salir a dar la vuelta para tranquilizarte-; Arturo es quien recuerda lo que solemos hacer en el salón cuando un niño no logra tener su cuerpo tranquilo -Te tomas un

tiempo en la silla de allá (*señalando la silla de la paz*) y cuando estés bien ya puedes volver a tu lugar-.

Rescato estas respuestas porque permiten ver que los alumnos identifican estrategias que utilizamos dentro del aula como la respiración, la silla de la paz o el tiempo fuera, como herramientas para regular sus emociones, pero ¿por qué a pesar de identificar lo que pueden hacer para que su enojo o ira no se salga de control, no lo hacen? Esto me confirma que la falta de autorregulación emocional es el problema en el cual debo intervenir. De igual manera rescato como la forma en la que realizo la pregunta realmente está induciendo a los alumnos a darme la respuesta que quiero escuchar y no permite que ellos por medio de su propia consciencia identifiquen si realmente es correcto o no enojarse así.

Estas tres estrategias que propusieron los niños quedaron como acuerdos para todos cuando nos sentimos enojados por algo y necesitemos recobrar la calma, les pedí su apoyo para que entre todos nos cuidemos y si vemos que un amigo va a hacer algo que lastime a otro le podemos recordar una de esas tres cosas para tranquilizarse y ayudarlo. Booth (2017) sostiene que la habilidad de cuidado promueve la empatía y que toda acción de empatía promueve la cooperación, por lo que al pedir que nos cuidemos de no lastimarnos cuando nos sentimos enojados o furiosos es una forma de promover la cooperación entre los alumnos.

Tras el trabajo con el equipo de co-tutoría me ayudaron a darme cuenta de aspectos que menciono en el diagnóstico específico de la problemática, pero que nuevamente dejo de lado para centrarme en mis propios intereses, como es recuperar la participación de las niñas. A continuación, se presentan los trabajos realizados por las niñas del grupo en cuanto a la emoción de la ira:



Artefacto 2.3. Producciones de las alumnas Andrea y Cynthia, “Yo me siento enojado cuando...” 21/01/2020.

Muestro estos dos trabajos de las niñas como artefacto porque de acuerdo a la consigna: “elabora un dibujo o escrito en el que nos cuentes alguna vez que te hayas sentido enojada o furiosa”, al ver su trabajo, en primera instancia a ambas les cuestioné ¿Qué emociones hay en las personas de tu dibujo? y ambas contestaron enojo. Creo que la estrategia de plasmar en un dibujo la situación que provocó enojo o furia, brindó la oportunidad de que las niñas pudieran mostrar y expresar sus emociones.

En el caso de Andrea (dibujo de la izquierda), es una alumna muy serena, jamás se ha observado que sea grosera con nadie, se muestra empática con otros al preocuparse por ellos o integrarlos para ayudarlos, en algunos diálogos que se dieron con la mamá ella expresó -Yo no quiero que Andrea sufra lo que yo pasé cuando era chiquita-; lo que hace inferir que tuvo una infancia dura y no quiere repetir ese patrón, pero en ese evitar esas experiencias también le está quitando la oportunidad de conocerse y conocer sus emociones, pues como lo explica Andrea *“me iba a enojar y mi mamá mejor si me compro mi helado”* y muestra en su dibujo a toda su familia feliz con su helado desviando el foco de la experiencia de enojo a una emoción “positiva” como la alegría. Esto me hace preguntarme ¿En el caso de las niñas, la experimentación de emociones como el enojo se consideran negativas o no deseables? ¿Es solo a Andrea a quién por temor no le “permiten”

experimentar enojo o es una situación cultural que aplica a las niñas de la comunidad?

En el caso de Cynthia (dibujo de la derecha), es una alumna muy propia para dirigirse a los adultos y a sus compañeros, trata de ser muy diplomática para ayudar a solucionar algún conflicto, pero justamente cuando ella se molesta, no lo manifiesta de manera grosera u ofensiva, más bien se comporta indiferente con la persona que tuvo el conflicto y le deja de dirigir la palabra, influenciando al resto que también deje de hablarle; generalmente ocurre cuando no hacen lo que ella quiere y ciertamente este tipo de conductas se han visto en la propia mamá, por ejemplo, cuando la niña llega a perder el suéter en la escuela u olvidar algo en el salón, lo que la mamá hace ante la situación es “amenazar” a la niña con su tristeza al decirle lo triste que esta porque no fue responsable de sus cosas y condicionar a quienes las rodean de no hablarle hasta que le de lo que le está pidiendo, de igual forma la mamá deja de dirigirle la palabra e incluso a ignorarla mientras llora por estrés y angustia de no poder recordar donde dejó las cosas.

Ante esto Moreno (2011, en Bisquerra 2011) habla acerca de que el estrés “es un estado emocional que se experimenta cuando estamos ante retos y amenazas que consideramos que superan nuestros recursos” (p.90) y mencionan algunos indicios que tienen que ver con lo que genera la situación, por ejemplo, “falta de tiempo y exceso de responsabilidad”, lo que me hace comprender que este tipo de conductas, más que ayudar a Cynthia o a cualquier niño, le perjudica, pues está pasando por una fase de angustia y estrés al saber que perdió algo, que su propia mamá no le habla y que además la hizo sentir triste, que no puede actuar y que es una situación que vive constantemente y se rescata en su trabajo *“mi mamá se siente triste cuando yo brinco en la cama”*, lo que deja totalmente descartada la posibilidad de experimentar la emoción del enojo dentro de ese contexto familiar. La emoción que no se experimenta y no se expresa, no puede regularse.

Con estas evidencias comienzo a darme cuenta de algo que ya sabía pero que dejo de lado, el mismo contexto social en el que se desenvuelven los alumnos designa quién puede sentir cuál emoción; los hombres o “machos” como se dicen entre ellos,

son rudos y fuertes por lo que creen que la ira y el enojo les pertenecen, mientras que las mujeres o “viejas” son, en sus propias palabras “chillonas” y por todo se ponen tristes, apropiándose las emociones del miedo y la tristeza. Alcanzo a ver que la experimentación de ciertas emociones y la forma en la que los niños las manejan y controlan está mediado por los estereotipos de género de la comunidad.

7.2.3 ¿Identificando nuevas emociones?

Con base en esta actividad, y aunque no se había considerado, surgió una emoción nueva, la calma, la cual eh de reconocer no es una emoción, más bien, es un estado interior que permite la transición de una emoción a otra, y que los niños comenzaban a utilizar para referirse a “la emoción siguiente” que experimentan después del enojo, y es verdad, no puedo pedirles que pasen del enojo a la felicidad de un segundo a otro, es necesario primero sentir la calma para poder reconocer cuál es la siguiente emoción para la que se prepara el cuerpo, es por ello que se les presenta el cuento “El monstruo de colores”, el cual da sentido a mi actividad de inicio, ya que ahí relacionan la emoción con el color y les presentan de igual manera la calma y el amor (la cual tampoco es una emoción); esta última llama la atención de Cynthia, Andrea, Axel y Kevin de Jesús, que comenzaron a cuestionar qué emoción era, y Axel comentó: - El monstruo rosa es el cariño que tenemos cuando abrazamos a nuestra mamá.

Ante esta situación, de que ellos por su propia cuenta comienzan a reconocer ese sentimiento de calma en su cuerpo y la expresaran como una emoción en diferentes situaciones, me permite confirmar que los alumnos identifican situaciones de la vida cotidiana que detonan tal o cual emoción, en este caso sentir. Además de que se considera como tal una emoción en un cuento que es muy común que los docentes de preescolar utilicemos para abordar el tema con los alumnos, por lo que realmente no hice la distinción con ellos por miedo a confundirlos entre palabras con las que apenas están familiarizándose.

Ciertamente trabajamos la calma como una emoción y para comenzar el día realizamos un poco de técnicas de relajación, las cuales el Doctor Kabat-Zinn (2003 citado en Muslera, 2019) expresa que uno de los beneficios de practicarlas con los niños es que favorece “habilidades en la gestión de emociones, mediante la concientización de su propia respiración en las diferentes situaciones, llegando incluso a lograr una disminución en la impulsividad” (p.30) y en esta situación para que todos pudiéramos tener nuestro cuerpo tranquilo y trabajar con atención en las actividades planeadas.

7.2.4 Cambiamos prejuicios por una interacción promotora

Para presentarles la emoción de la felicidad se modificó el material y se cambió por música de jaripeo o “de rancho” como ellos le dicen, ya que es una actividad social significativa y que disfrutan, por lo que a mi parecer sería una actividad que podría aportar a las buenas relaciones.



Artefacto 2.4. Fotografías Identificando la emoción de la alegría 22/01/202.

Estas evidencias las tomo como artefacto porque permiten ver que cuando la actividad es realmente del interés de los alumnos pueden dejar de lado sus prejuicios e ideas sobre los otros para divertirse y mostrar actitudes positivas ante un trabajo cooperativo.

Ejemplo de esto es la pareja de la izquierda; Martin y Alexander A. quienes constantemente se están retando para hacerse enojar. Martin es un niño al que comúnmente Alexander A. rechaza y hace que los otros también lo excluyan, pero en la imagen está bailando con él, tal vez no como decisión propia, si no, intencionada por mí en cierta forma, ya que todos iban formando parejas y yo me interponía entre ellos para que no se unieran a otros.

La foto de la derecha la considero personalmente especial porque uno de ellos es David (niño del círculo amarillo), a quien se observa bailando y feliz con Arturo.

David es uno de mis niños que desde un inicio he catalogado como “invisible” porque no lograba integrarse en el aula debido a que no hablaba, no jugaba y solo estaba ahí sin poder aún dirigirme la palabra, pero que gracias al equipo de co-tutoría logré reconocer que necesitaba verlo y que él supiera que lo veía. Así que comencé a realizar acciones para conectar con él, como indagar sobre su personaje favorito, saludarlo al entrar al salón, entre otras. Booth (2017) señala que “si los niños creen en ellos mismos, abordarán desafíos cada vez más difíciles en su aprendizaje en todas las áreas del currículo” (p.21), como fue bailar en pareja, pero también comencé a observar que en los recreos ya no suele estar sentado en la banca afuera del salón, ahora muestra esa iniciativa deseada para pararse de su lugar, tomar a un compañero y bailar con una sonrisa en el rostro, entonces bien, como lo menciona Platón (citado en Ibarrola, 2003) “la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender” (p.2), y lo reafirmo con David que comienza a demostrarse a sí mismo y a otros que puede hacer más de lo que creen.

Finalmente, durante la actividad, al formar las parejas sucedió algo que llamó mi atención, el grupo comenzó a responder como un equipo. Esto lo observé cuando Neymar se acercó y tomó a Heidan, cuando a su vez Alexander A. se acercaba a Heidan para formar una pareja, fue cuando el resto del grupo intervino y ayudó a Alexander A. a que reconociera que Neymar había tomado primero a su compañero. Algo parecido sucedió con Martín; él perseguía a Dilan, pero el grupo intervino y le explicaron que Dilan había formado primero el equipo con Edgar. Esta última pareja

me preocupaba un poco porque han mostrado poca tolerancia uno con otro, pero durante el baile dejaron eso de lado y se apoyaron mutuamente.

7.2.5 Y la tristeza, ¿Quién la siente?

Para trabajar la emoción de la tristeza les presenté el video cuento “Lágrimas bajo la cama”, el cual habla sobre un niño que solía llorar mucho y la gente que lo rodeaba siempre le hacía comentarios de “eres un chillón”, al ver este video y conversar con los alumnos se rescatan algunos diálogos relevantes de las conversaciones:

- **Docente:** ¿Todos nos podremos sentir tristes?
 - **Edgar:** Sí me pongo triste cuando mi mamá no me deja irme en tráiler con mi tío.
 - **Axel** (*comparte una experiencia que le ocurrió recientemente*): - Yo me raspe toda la panza con las espinas que hay en mi casa pero me tuve que aguantar y no llore.
 - **Docente:** ¿Por qué te aguantaste de no llorar?
 - **Axel:** Porque los machos no lloramos (mientras hace este comentario se golpea el pecho con el puño).
- A este comentario varios niños como Martin, Heidan, Alexander A. asienta con la cabeza a modo de secundar su opinión.*
- **Cynthia:** Yo sí lloro cuando me lastimo por andar corriendo.
 - **Andrea:** Yo también, a veces lloro cuando mi mamá me regaña.
 - **Docente:** Y eso no es malo, a veces después de llorar eso nos puede hacer sentir mejor.

Artefacto 2.5. Transcripción del dialogo de la grabación “Me siento triste cuando...”

23/01/2020.

Por medio de este artefacto rescato lo que anteriormente he comentado sobre la necesidad de abordar la temática de los roles y estereotipos de género dentro de la comunidad pues retomando a Chávez (2005) identifica que en el contexto socio-cultural el lenguaje es parte fundamental para que los niños y niñas reconozcan desde edades tempranas cómo debe ser un hombre y una mujer:

Los usos sexistas del lenguaje nos moldean nuestras percepciones y pensamientos sobre hombres y mujeres (...) De tal manera la identidad de un hombre o una mujer es producto de los procesos de socialización que se generan en el contexto socio cultural donde se desarrolla (p.5).

Es por esto que los alumnos dentro del aula manifiestan el interés solo por aquellas emociones que en su contexto familiar les han permitido expresar, siendo muy específicos en las que puede manifestar una mujer o un varón, pero que tiene resultados contraproducentes para su propio bienestar al presentar dificultad para identificar, etiquetar y experimentar dicha emoción, lo que perjudica en su autorregulación emocional, y que al no conocerla no puede entenderla en los otros, por lo que valores como la empatía no pueden ser aplicados y sesga los beneficios del trabajo cooperativo. Justo por esto es que veo la necesidad de trabajar esa área de oportunidad con el objetivo de que niños y niñas sepan reconocer que son iguales para pensar, hacer, creer, sentir y entender que no hay emociones malas, solo hay emociones.

7.2.6 La evaluación

Por medio de una escala estimativa se interpretó la información utilizando colores en cada indicador para ayudar a hacer más evidente los niños y áreas que se encuentran ya sea en rojo (requiere apoyo), o bien, resaltar aquellos que demostrar un dominio de contenidos en más de la mitad de los indicadores estando en amarillo (en proceso). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	Nombra situaciones que le generan alguna emoción.	Expresa lo que siente.	Solicita la palabra.	Escucha las ideas de sus compañeros.	Trabaja de manera cooperativa al representar historias en la dramatización.
Nombre	Logrado = verde	En proceso = amarillo			Requiere apoyo = rojo
Alexander Arévalo					
Neymar					
Miguel					

Andrea					
Alexander Gutiérrez					
Arturo					
Axel					
Martín					
David					
Dilan					
Tania					
Cynthia					
Kevin Israel					
Moisés					
Heidan					
Edgar					
Kevin de Jesús					

Al detenerme a ver la información que arroja el instrumento de evaluación, identifiqué que 11 alumnos comenzaron a hablar de situaciones más específicas que les generan algunas emociones, sobre todo aquellas con las que están más familiarizados, y 6 alumnos que aún requieren apoyo para distinguir entre las emociones y por ende para identificarlas. De igual manera al comenzar a reconocerlas es difícil que logren expresarlas como tal, pero al menos 8 alumnos están en proceso de querer hacerlo dejando a 9 alumnos en requiere apoyo. En los criterios de solicita la palabra y escucha las opiniones de otros, únicamente 3 alumnos tratan de manifestar esa actitud de apertura al diálogo y respeto por los otros, por lo que se reconoce que están en proceso y dejando al resto en requiere apoyo.

En cuanto al trabajo cooperativo a diferencia del análisis pasado, en el que ninguno mostró una actitud cooperativa, esta vez dos de las niñas; Andrea y Cynthia durante la creación de las historias de alguna emoción se observaron con intenciones de pedir opiniones a otros para dar sus experiencias; en el caso de Cynthia, al momento de la representación asumió el rol de líder para organizar al equipo y representar su historia. Con Andrea se observó que busca incluir a los demás compañeros a la actividad si es que otros lo excluyen. Estas dos actitudes observadas en las niñas son características que hablan de una intención de trabajo

cooperativo al manifestar una interacción promotora y un compromiso individual con el equipo.

7.2.7 Conclusiones

Llego a comprender que los niños no aprenden habilidades de manera aislada, más bien, las adquieren conforme tienen experiencias sociales en las que puedan interactuar con otros para construir nuevos conocimientos y adaptarlos a sus necesidades e intereses; es aquí donde está inmerso mi papel de apoyo para planear situaciones en las que esto pueda darse en un ambiente de trabajo cooperativo que favorezca así la propia regulación de emociones y permita de manera paulatina ver avances en sus procesos de desarrollo emocional y cognitivo.

Bisquerra (2005) hace mención de las competencias que se ven favorecidas en la educación emocional, en esta oportunidad se trabajó la conciencia emocional, aunque mi prioridad es la autorregulación de las emociones, pero era algo que identifique necesario en mi análisis anterior y que puse en práctica tratando de dar oportunidades diversas en las que los alumnos conocieran sus propias emociones y vieran que los otros también las tienen y las pueden sentir, pues para poder llegar a realizar intervenciones que abonen a la regulación de sus propias emociones, debo detenerme a indagar sobre qué saben de ellas, cómo las viven y afrontan.

Parte importante de las reflexiones que comienzo a construir son gracias a los cuestionamientos y comentarios que surgen dentro del equipo de co-tutoría, pues me han permitido identificar varios focos en los que pongo atención para mi siguiente intervención.

Reflexionando con mi equipo de co-tutoría, veo como necesidad reconocer el tipo de estrategias que van a apoyarme a favorecer el control de impulsividad que se identificó en mis niños, siendo esto algo que comenzó a dejarse ver desde mi análisis pasado y que aún no me hace sentir conforme pues contemplo que no la he abordado correctamente, por lo que reflexiono que mi intervención no es la más

adecuada y entiendo que muchas de las conductas que han mostrado dentro del aula son porque yo lo he permitido al confundir la idea de un ambiente armónico para el trabajo con la libertad y protagonismo que suelo darle a algunos alumnos.

Reconozco así mismo que el tipo de intervenciones que tengo son fundamentadas en una Teoría Interpretativa-directiva, pues valoro la importancia de conocer sus saberes pero con la intención de ser yo quien los corrija, y es aquí en donde mi falta de autorregulación emocional no debe intervenir en mi rol como docente mediadora, ya que lo que busco es darle protagonismo a mis alumnos para que entre ellos surja ese diálogo tan anhelado y poder obtener sus saberes previos y reconocer aprendizajes nuevos.

Otras cuestiones que rescato es acerca del rol como líderes pacíficas que tienen las niñas dentro del aula, algo muy significativo que se observó en este análisis y que puedo intencionar para el siguiente, esto porque desde el contexto cultural manifiesto el poco protagonismo que se le da a la mujer dentro de la comunidad y el cual estoy predisponiendo dentro de mi aula también, lo que no coincide con mis concepciones sobre el niño de preescolar al ser yo quien las limite a ser y a hacer más de lo que un adulto espera.

Por otro lado, recupero la importancia que yo misma le doy al trabajo cooperativo desde mi filosofía docente y mi historia de vida, pero que no logro ver cómo lo intenciono en las actividades, por lo que tengo que recuperar desde la teoría en qué consiste, cómo abordarlo según las características del grupo, qué quiero observar de esto en ellos y cómo integrarlo dentro de la evaluación para poder realizar una evaluación formativa que incluya la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, siendo la evaluación de pares una oportunidad para intencionar el trabajo cooperativo.

Los retos que planteo para el siguiente análisis van encaminados mucho a mi intervención, ya que reconozco en mi dos cosas que están frenando oportunidades de diálogo consciente entre iguales: una de ellas es realizar preguntas enfocadas a rescatar sus saberes sin que estas puedan limitarlos a darme la respuesta que

quiero escuchar, por lo que tienen que ser abiertas para que puedan expresar su pensar pero no tanto como para que divaguen y se salgan del tema. El segundo aspecto es dejar de darle tanto protagonismo a algunos niños que suelen ser siempre los mismos y permitirme darle a todas las mismas oportunidades de liderazgo y participación con el fin de favorecer su autoconocimiento y confianza dentro del grupo.

De igual manera identifico aún como áreas de oportunidad dentro de mi intervención constructivista el equilibrio en el uso del tiempo, ya que la planeación en si ya era larga, pero por abordarla con poca certeza de conocimientos de los alumnos y mío sobre el tema, se alargó aún más de lo planeado. Además que nuevamente la evaluación se presenta únicamente por medio de la heteroevaluación, pero retomando a autores como García et al. (2005) que nos dicen que dentro de los procesos de aprendizaje el hacerlos partícipes de la evaluación es imprescindible para concientizarlos de lo que se espera que hagan como individuos y como equipo, por lo que es importante triangular estos tres tipos de evaluación en donde puedan escuchar, exponer diferentes puntos, tratar de comprender al otro, reflexionar sobre su actuar y hacerse entender con los otros. Estos son elementos que tomaré a consideración para mi siguiente análisis.

Son tan grandes estos retos que estoy plasmando, que al momento me detengo a revisarlos y valorar los alcances de poder lograr, pero son tan esenciales para darle sentido a esta labor de docente que no pienso dejarlos fuera y que espero apropiarme.

7.3 Favoreciendo emociones positivas

“Todo aprendizaje es aprendizaje socioemocional”

Ellen Booth

Haciendo referencia a las competencias o esferas principales que Goleman (1996) nos menciona en su definición de inteligencia emocional, centro mi mirada *en la propia motivación*, la cual dice que:

una emoción tiende a impulsar una acción, por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionado. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas (p.64).

Estos aspectos los quise tomar en cuenta para la elaboración de esta planeación, en la que son los alumnos quienes tienen el control de las actividades y es entre ellos mismos que deben apoyarse en su autorregulación emocional para poder llevar a cabo las actividades.

La situación didáctica de la cual se desprende el presente análisis se denomina “Contar, mostrar y escuchar”, se llevó a cabo del 11 al 13 de febrero de 2020. Los componentes curriculares que considere en ella fueron los siguientes:

Área / Campo de Formación Académica	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Indicador de logro/ Aprendizaje Esperado
Educación Socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.
	Colaboración	Inclusión	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros.
Lenguaje y Comunicación	Oralidad	Explicación	Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.
Actitudinal	Procedimental		Conceptual

Demuestra motivación por participar Manifiesta seguridad y confianza al expresarse Muestra sentimiento de pertenencia al grupo Reconoce su participación Valora la participación de sus compañeros	Usa estrategias para resolver conflictos Convive con diferentes compañeros	Da instrucciones claras Identifica el concepto de trabajo cooperativo
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

Para la evaluación, se realiza una coevaluación por parte de cada uno de los alumnos encargados de mostrar y contar, tratando de abordar tres puntos importantes: espero mi turno, trabajo en equipo y dialogo para solucionar problemas. Se hizo uso de la autoevaluación figuroanalógica en relación también a los puntos antes mencionados y, por mi parte realicé una escala estimativa de acuerdo a los criterios de evaluación:

- Da instrucciones claras
- Manifiesta seguridad y confianza al expresarse
- Se pone de acuerdo para realizar actividades en equipo
- Convive con distintos compañeros
- Juega con distintos compañeros
- Usa estrategias para resolver conflictos
- Demuestra motivación por participar
- Identifica el concepto de trabajo cooperativo

Solo en el caso de Miguel no se pudo realizar una evaluación porque no asistió a clases toda la semana por motivos de enfermedad.

En el análisis anterior identifiqué como uno de mis retos el uso equilibrado del tiempo, lo que en esta ocasión menciono como fortaleza, ya que el tiempo de cada juego fue planeado con un lapso de 15 minutos, realizando 5 juegos y utilizando un cronómetro, el cual bautizamos como “cochinito travieso”; esto con el objetivo de que sean ellos quienes identifiquen el fin de una actividad y la apertura a la siguiente. De esta manera hacerlos más conscientes y participes de su propio quehacer.

Otro de mis retos fue mi intervención, que implicó entender que no se trata de ser yo la que de todas las respuestas y ser el centro de atención de los alumnos; comienzo a reconocer que ellos son partícipes en su propio proceso, es por ello que con el fin de fomentar esta práctica se espera que dentro del análisis se identifique la manera en que se llevaron a cabo las actividades y las diferentes estrategias utilizadas para trabajar tanto la autorregulación emocional como el trabajo cooperativo.

7.3.1 Regulo mis emociones

Para dar inicio con la situación de aprendizaje se les explicó un día anterior en qué consistía la planeación; cinco niños buscarían un juego en casa para traerlo y darnos las instrucciones para que todos lo pudiéramos jugar, de manera voluntaria los niños decidieron en que día querían participar. La distribución de alumnos fue la siguiente:

Martes 11 de febrero	Miércoles 12 de febrero	Jueves 13 de febrero
Axel: monos locos Andrea: jenga Martin: jenga Arturo: papa caliente Neymar: las escondidas	Alexander A.: pirinola Cynthia: doña Blanca Kevin: títere David: las traes Dilan: los changos Alexander G.: no asistió	Joel: no asistió Heidan: platillo volador Tania: no asistió Moisés: rompecabezas Edgar: avioncitos de papel

Al siguiente día los cinco niños llegaron con su juego, se registraron en el pizarrón a modo de listado y en conjunto identificamos en qué orden realizaríamos los juegos; formando equipos de tres integrantes para realizar los juegos a modo de rally y explicando que el “cochinito travieso” sería el encargado de avisarnos cuando sería tiempo de terminar ese juego para pasar al siguiente.

Para comenzar se recuperaron los saberes previos acerca del concepto que comenzamos a trabajar en semanas pasadas sobre trabajar de manera cooperativa, a lo que cuestioné ¿Qué es trabajar de manera cooperativa? Y Edgar respondió – que nadie se quede sin trabajar; Andrea complementó – que seamos amigos y compartir las cosas.

Retomando estas dos cosas que dijeron los compañeros les recordé a los encargados de cada equipo que eso era lo que iban a evaluar: trabajar de manera cooperativa, respetar el turno de los otros y resolver conflictos sin portarse grosero con otros, por ejemplo, decir palabras que pueden lastimar al otro o llegar a pegarle.

Los alumnos comenzaron explicando las indicaciones de sus juegos, en esta ronda realmente no hay dificultad con eso, ya que son aquellos alumnos que han demostrado cuentan con competencias de autoestima útiles para el desenvolvimiento frente al grupo, el verdadero problema se presentó dentro de los equipos a la hora del juego y se describen a continuación.

Alexander A. y Martin pasan juntos en el mismo equipo junto con Alexander G. y Dilan; al estar en los monos locos, el cual consiste según las instrucciones de Axel en “lanzas el dado y te fijas que color te salió para que saques un palito de ese color; ganas si tienes menos changos; entonces no agarres palos que tengan changos colgados”

Los alumnos mostraron haber recordado las instrucciones al tener iniciativa de organizar el material para poder jugar, pero ciertamente Alexander A. tomó el control del equipo y de quien puede o no ayudar con las cosas, aun sabiendo que Martín era el encargado del equipo.

En el turno de Martin, su compañero Alexander A. reacciona pegándole y diciendo –tu quítate no sabes jugar, Martin se acerca a mi llorando para comentarme el comportamiento de su compañero, al levantar el rostro para mirar a Alexander A. mi sorpresa fue que ya estaba en su tiempo fuera en una silla que hemos adaptado para esas situaciones en las que alguien necesita tranquilizarse.

Me acerque a él para cuestionarle - ¿Qué estás haciendo? Y él respondió – espérame me estoy tranquilizando.

Lo que hizo que perdiera la oportunidad de jugar el juego de monos locos, pero al sonar el cochinito travieso, estuvo listo para integrarse en el jenga, después de primero ir conmigo a decirme que estaba tranquilo y pasar con Martin a pedirle una disculpa sin la necesidad de que yo lo pidiera.

Artefacto 3.1. Registro anecdótico rescatado del Diario de la Educadora 11/02/2020.

Muestro este artefacto como evidencia porque realmente Alexander A. es un niño al que le cuesta trabajo aceptar lo que hace, decir la verdad y asumir sus consecuencias, en esta ocasión, todos querían ir al juego de Axel, porque era un juego conocido por los niños e interesante, por lo que, tomar la iniciativa de saber

que necesitaba un tiempo fuera, aunque eso significaba no jugar monos locos, fue algo que me generó asombro porque comienza a identificar las situaciones que le hacen sentir esa impulsividad de agredir al otro, y logra recordar estrategias para calmarse y pensar ¿Cómo lo soluciono? Y generar una solución, que en esta situación fue retirarse, tranquilizarse y pedir disculpas al compañero que agredió.

Dentro de la enseñanza constructivista, algo indispensable es procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo aprendido, y esta fue una oportunidad en la que Alexander A. demostró el impacto que está teniendo en él dicha estrategia, pues al sonar el cochinito travieso para cambiar de juego, por iniciativa propia hablo conmigo, se disculpó con Martín y a partir de esta situación se mostró más tranquilo y el resto de las rondas el equipo manifestó actitudes positivas.

En el caso de Axel, cuando este dejó su juego y pasó con Heidan, Joel y Anthony (un niño de otro grupo del que no asistió la docente) a jugar jenga, se presenta un conflicto entre Axel y Heidan por decidir quién comenzaría primero; habitualmente suelen ser muy egocéntricos en cuanto a quien va primero, Anthony al no estar en su contexto no mostro resistencia y permitió que ellos llevaran las cosas a su manera.

Joel al ser un alumno que acaba de ingresar al grupo y ser muy tímido para expresarse, aún le cuesta trabajo involucrarse, por lo que él es un foco de interés que constantemente estoy observando, pidiendo que participe, haciendo ver sus fortalezas para que los mismos compañeros lo noten y no lo excluyan.

Respecto a la situación de Axel y Heidan, yo esperaba que Axel, como responsable del juego, actuara como mediador en la resolución de conflictos, pero al estar involucrado y no ser capaz de tomar consciencia del problema, intervine sentándome con ellos a jugar una ronda.

Al cuestionar ¿Quién va a empezar? Ambos comienzan a discutir y a decir “yo”, por lo que replanteo mi pregunta ¿Qué estrategia podemos utilizar para saber quién va primero?

- **Heidan:** Hacemos un piedra, papel o tijera.

- **Maestra:** Pero somos muchos, así va a estar más difícil.

Dicha estrategia se ha utilizado anteriormente en un inicio de manera autoritaria pero que los niños han ido adoptando como alternativa propia a algún conflicto que suele darse comúnmente entre dos compañeros, por lo que en esta ocasión al ser cinco los involucrados era algo complicado.

- **Heidan:** Pues sí, un piedra, papel o tijeras.

- **Maestra:** Pero es que ese solo se puede hacer entre dos compañeros, ¿Qué otra estrategia podemos usar?

Heidan se encoge de hombros, Joel se queda mirando sin saber que responder pues aún no está bien integrado a las dinámicas del grupo, Anthony pide permiso para ir al baño y Axel muestra cara de pensativo.

- **Axel:** Pues un disparejo.

Axel explica como es el disparejo, ya que Heidan no lo conoce y Joel asiente con la cabeza afirmando que lo conoce, pero no dice nada.

Una vez entendido, los cuatro realizamos el juego, el primer ganador es Joel y después Heidan, lo que hace ver en la cara de Axel un poco de molestia, por lo que propongo que ahora si hagamos un piedra, papel o tijera para saber quién va en el turno tres, él gana, aunque no muy convencido, pero aceptando y comentando “bueno ya luego me toca a mí y luego a usted entonces”

Y comenzamos la partida, pero constantemente teniendo que ser yo la que recuerde el turno de Joel, porque las únicas personas presentes para ellos éramos tres y dejaban de lado al compañero nuevo.

Artefacto 3.2. Registro anecdótico 11/02/2020.

Por medio de la reflexión de este artefacto me doy cuenta de dos cosas. En primer lugar alcanzo a percibir un intento de mi parte y de los alumnos por solucionar conflictos a través de estrategias que nos ayuden a regular los impulsos emocionales, es decir, aun requieren esa guía por parte del adulto para detenerse y pensar antes de actuar, y yo, en esta situación logré recordar mi papel como mediadora, al no darles las respuestas y dejar que fueran ellos quienes propusieran estrategias que permitieran una negociación en cuanto a los turnos de participación y especialmente fueron apoyo con la ira o frustración que puede generar el que ellos no sean primero; trabajando así la paciencia para esperar su turno y empatía hacia la participación de los otros.

Por otro lado, identifico la necesidad de prestarle mayor atención a Joel brindándole oportunidades en las que pueda jugar roles de líder y tener comunicación constante

con los padres de familia buscando promover una actitud más autónoma para hacerlo más confiado y poderse dar a conocer con el resto de sus compañeros.

Ciertamente me preocupa, ya que uno de los principios explicativos que declaro en mi filosofía docente, es que para que pueda darse un aprendizaje eficaz, el niño debe tener oportunidades de conocer y explorar la diversidad que hay dentro del aula con cada uno de sus compañeros, lo que lo hace un poco complicado, si él no se interesa por convivir y relacionarse con ellos y viceversa, si el grupo no le da apertura a volverse parte de ellos.

7.3.2 Si existe la atención, existe el trabajo cooperativo

Para el segundo día de contar, mostrar y escuchar, el único juego que pudo llevarse a cabo en equipos pequeños fue la pirinola.

Se retomaron los tres aspectos a evaluar dentro de los equipos y se les cuestionó ¿Cómo debemos trabajar en nuestro equipo?, Heidan comentó –como las hormigas-, y nuevamente se cuestionó ¿Cómo trabajaban las hormigas? Y es Edgar quien dice -de forma cooperativa, que es que nadie se quede sin trabajar.-

Alexander A. pasó al frente del salón y realizando las acciones dio las instrucciones de su juego y comentó: “ *este juego se hace en equipo, si no se van a ir a tomar un tiempo fuera allá*” (señalando la silla en donde un día antes él había estado calmándose). Después de esto, escogió a Heidan y Dilan para que le ayudaran a repartir el material y él estuvo pasando entre los equipos aclarando dudas y recordando las reglas del juego.

Mientras caminaba alrededor de los equipos se suscitó un incidente crítico con el equipo de Andrea, Dilan y Moisés, en donde estos dos últimos aún no tenían bien claras las reglas del juego; al percatarse Alexander A. de esto llegó diciendo “haber niños dejen les explico” mientras les arrebatava el material asustando al equipo y molestando especialmente a Andrea quien fue a comentarme la acción de su compañero.

Al ser yo el adulto que juega el papel de modelo de referencia para regular emociones (Bisquerra, 2011), y con la finalidad de dar un seguimiento apropiado a este tipo de incidentes (Monereo 2011) opté por entablar un diálogo que permitiera la reflexión sobre su actuar de manera intencional, y dirigiéndome hacia Alexander A. le dije -está súper bien que les expliques a los equipos, pero trata de no llegar y arrebatarnos las cosas porque así no es la maestra cuando tu pides ayuda ¿o sí?- únicamente pudo contestar con otra pregunta, -¿apoco ahora yo soy el maestro?- a lo que, sin intención de perder mi papel como autoridad en el grupo pero buscando reforzar esa idea de asumir cierta responsabilidad, respondí -mientras estemos en tu juego tu estas a cargo de tus compañeros y de ayudarles si crees que lo necesitan-.

Alexander A. se quedó mirándome con cara de pensativo, haciendo gestos y arrugando la frente por unos segundos para al fin soltar una respiración profunda para exclamar - ¡está bueno!- Y volverse a explicar al equipo con más serenidad y empatía como se puede observar a continuación en el artefacto.



Artefacto 3.3. Fotografía de Alexander A. trabajando en equipo 12/02/2020.

Este artefacto muestra a Alexander A. explicando su juego al equipo de Moisés, Dilan y Andrea después de que entablamos ese dialogo que permitió hacerlo consiente del rol que estaba teniendo en esa situación y para la cuál debía regular

aquellos impulsos que no le permiten normalmente entablar relaciones positivas con otros, además de que otros compañeros al verlo manifestando esa actitud positiva tomaron la iniciativa de acercarse a observar y escuchar para aclarar dudas.

En general se pudieron apoyar de al menos un integrante que fuera el que ayudara a los otros dos a saber qué hacer, por ejemplo, en el equipo de Martín, Joel y Cynthia, fue esta última quien apoyó en explicarle a los otros dos compañeros las indicaciones y en el caso de Joel fue un apoyo constante, en cuanto a que Martín también respetará los turnos de participación del compañero, por lo que Cynthia en esta oportunidad fungió como mediadora facilitando la construcción colaborativa de conocimiento.

El siguiente juego fue el de Cynthia, ella nos enseñó a jugar “Doña Blanca”, durante esta actividad y de acuerdo a las evaluaciones de Cynthia ningún compañero peleó o empujó a otros cuando había que correr, aunque hubo algunos como Axel y Arturo que no les pareció que no los haya elegido para ser el jicotillo, y ella misma comentó que si no los escogió fue por que gritaban ¡yo! ¡yo! y así no era como se pedían las cosas, por lo que mejor escogió a Andrea y a Edgar que estuvieron tranquilos y atentos. Basándome en su argumento le cuestioné - Entonces ¿Cómo evalúas a Axel y Arturo en tu juego? Y ella respondió – Bien, porque no se molestaron y si jugaron con nosotros.

Analizando la aportación de Cynthia y considerando el actuar que normalmente manifiestan, en donde si ellos no son el centro de atención dejan todo y se van, Axel tiende a sentarse y ya no querer hacer nada, solo observar, y, en el caso de Arturo, podría decir que se siente mal o irse al baño y no regresar hasta el término del juego, pero como lo dice Cynthia, si jugaron, y como hace mención Ato et al. (2004) “la regulación supone el manejo de la emoción a favor de un mejor funcionamiento del individuo en una situación dada” (p.70), lo que habla de un intento de adaptación a una situación que no es de su agrado pero que están haciendo el intento por suprimir esa impulsividad de molestarse e irse.

Fue el turno de Kevin I., quien desde el inicio del día esperaba ansiosa a que llegaría con su juego, pues era una oportunidad para que los alumnos lo notaran y se

interesaran en él, pero las cosas no pasaron según lo planeé, y eso llegó a desestabilizarme un poco.

Al llegar a la escuela y cuestionarle qué juego había traído, él me enseñó un títere de calcetín y en mi cabeza no estaba contemplado ese tipo de juego, porque cómo lo iban a usar todos, qué iba a hacer con eso, iba a hablar, a contar chistes, un cuento o a interactuar con los mismos compañeros; preguntas que sin pensarlo las solté una tras otra a Kevin sin la posibilidad siquiera de responderme alguna y de cierta forma apagué un poco ese entusiasmo que él tenía de mostrar su títere.

Mientras pasaban los otros juegos fue que estuve reflexionado que mi actuar no fue el correcto, pues en lugar de motivar y estar emocionada por ver qué podía hacer él y en qué lo podía ayudar, mis ganas de que fuera su momento para que hablara, el resto lo escuchara y sintiera esa pertenencia al grupo, se me escaparon de las manos; pues no supe controlar la euforia que sentía por su participación que emití comentarios me hicieron sentir un pésimo apoyo para mi alumno.

Al pedirle que tomara su material para el juego y colocarse frente al grupo con su títere, el primero en comentar algo fue Neymar – Yo si he visto de esos, pero las personas que los tienen están escondidas, con este comentario apoyé a Kevin con una mesa ladeada para que se escondiera detrás de ella y pudiera llevar a cabo su actividad.

Mi sorpresa fue que los niños y niñas estaban fascinados, reían y comentaban entre ellos tan solo de verlo, cuando comenzó a hablar Kevin I. modificó su tono de voz a una más chillona y comenzó a decir “hola, hola, hola” y todos estaban fascinados con eso, Heidan al no ver más diálogo le preguntó al títere - ¿Cómo te llamas?, Kevin no respondió, pero Edgar lo ayudó y comentó – Se puede llamar Kevin chiquito, y Kevin reafirmó – Sí, me llamo Kevin chiquito. Hola niños ¿Cómo están? Y comenzó a darse ese intercambio de diálogos y Kevin fluyó y tuvo ese momento que, aunque no fue como yo lo pensé, fue mejor porque demostró tal vez un trabajo cooperativo más significativo de lo que otro juego pudo haber resultado.



Artefacto 3.4. Captura de pantalla de la videograbación en la actividad de Kevin I. en la situación de aprendizaje “Contar, mostrar y escuchar” 12/02/20.

En el artefacto se observan estas dos fotos que muestran varias cosas que en un principio por mí misma no logré ver, pero junto con el equipo de tutoría llegamos a analizarlas de manera profunda, y me permitieron darme cuenta de que los alumnos tenían su atención puesta en el juego y la estaban disfrutando realmente, es el caso particular de Martín, en la foto de la derecha, se ve claramente que su rostro expresa alegría a través de una gran carcajada, sin perder de vista el títere. Dilan, en la misma imagen, incluso voltea a verme con una sonrisa que demuestra agrado y alegría.

Además de esto, como lo mencioné anteriormente, el hecho de que Kevin I. comenzara sintiendo, tal vez, miedo o vergüenza, por lo que estuvo escondido tras la mesa un rato, pero conforme observó lo bien que la estaba pasando el resto de sus compañeros fue saliendo de ahí para que los demás lo vieran y hubiera un intercambio de diálogo entre él, el grupo y su marioneta, haciendo una actividad enriquecedora en varios aspectos.

La cooperación es definida por el Diccionario de la Real Academia Española como “el obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin, una actuación conjunta que persigue un propósito común”, retomo esta definición y este artefacto como evidencia de que el juego de Kevin permitió que se diera esa posibilidad de que

todos pudieran actuar en conjunto porque era algo que a todos motivó y que aportaron algo de ellos para que se llevara a cabo el espectáculo de la marioneta. Desafortunadamente, el no estar tan familiarizada con el trabajo cooperativo dentro de mis formas de enseñanza-aprendizaje, hace que momentos como estos, en los que pude hacerles ver a los alumnos que saben trabajar de manera cooperativa, pasen desapercibidos y solo hasta el momento de reflexión junto con el equipo de co-tutoría es que llego a verlos, mi reto es ser más consciente de los principios del trabajo cooperativo para reconocerlos y potencializarlos cuando sucedan dentro del aula.

Ese día, desde su llegada a la escuela registré los nombres de los alumnos que presentarían su juego para que solo ellos dijieran el nombre de este, pero David no lo recordaba, por lo que algunos compañeros le estuvieron diciendo algunas ideas y aquí intervine de una manera poco favorable, ya que los silenciaba diciéndoles que lo dejaran pensar en su juego y que era él quien me tenía que decir, pero no logró recordarlo y al igual que con Kevin I., sentí que mi presión por querer que él lo hiciera solo, lo dijera y demostrara esa actitud que había comenzado a manifestar tan autónoma saliera, pero nuevamente identifico mis intervenciones contraproducentes porque al estarle diciendo “acuérdate cuál es tu juego” “piénsalo” “¿ya te acordaste?” soy yo misma la que hago que alumnos que están a la espera de responder con comentarios que pueden ser hirientes como Alexander A. y Axel reaccionen y digan “ni se acuerda” “ni trajo la tarea” y esto afecta directamente en la motivación de niños como Kevin I. o David por participar.

Traté de relajarme más y recordar lo que Booth (2017) dice acerca de la confianza y la manera en la que mis intervenciones como docente pueden o no ayudar a los niños a sentirse bien en relación con ellos mismos, tanto en lo individual como en las relaciones con los otros, por lo que comienzo a cambiar mi forma de pensar acerca de la responsabilidad del niño en el cumplimiento de la tarea, antes pensaba que él era el único responsable de su cumplimiento, ahora puedo decir que, este tipo de actividades son parte del mismo proceso, en el cual otros, sean compañeros o docente, pueden intervenir para ayudar, pues bien, el aprendizaje es un proceso de co-construcción, el cual es enriquecido por experiencias propias en interacción

con otros, y ayuda a generar un estado de bienestar, al sentirse apoyados por alguien.

Martín le aconsejó las escondidas, y a David pareció motivarle ese juego, así que levantando la mano y caminando hacia mí al mismo tiempo dice “las escondidas”, registró el nombre de su juego y en su turno pasó al frente a explicar las indicaciones.

Al ser un juego muy común y que otros niños propusieron, varios quisieron dar las instrucciones y en este sentido si intervine para que se autorregularan y respetaran el momento de David para participar, ya que Martín por ser quien le propuso el juego intervenía en algunas ocasiones dando su opinión y Alexander A. al ver que tardaba mucho en dar respuestas David, se apresuraba a para decirlo rápidamente.

Creo que su participación fue enriquecedora para él, pues, aunque repitió las aportaciones de otros, tuvo una participación de acuerdo a sus posibilidades, demostró que puede hablar frente al grupo y aunque se podía ver en sus movimientos corporales de estar jugando con su suéter y no puede sostener la mirada a otros más que a mí, lo hizo, dio las instrucciones y llevo a cabo su juego y ese era el propósito específico de su participación.

7.3.3 Cooperando y jugando

Este fue el último día de la situación de aprendizaje y correspondía a Heidan, Edgar, Moisés, Tania y Joel por lo que iba muy entusiasmada con los logros del día anterior en Kevin I. y David y tenía buenas expectativas en los casos de Tania y Joel, que presentan casos similares en las dificultades para relacionarse con el resto del grupo; pero mi sorpresa fue que estos dos últimos niños no asistieron a la escuela este día, a pesar de que se habló directamente con los padres de familia para pedirles su apoyo en realizar el juego y explicar las instrucciones en casa para que pudieran ellos mostrárnoslo a nosotros y tratando de hacerles ver los beneficios de esta actividad, pero sin resultados favorables, cosa que me desanimó un poco.

Para este día asistió Alexander G. pero no llevó su juego, al cuestionarle por qué no había asistido, respondió que estaba enfermo de la tos, y al cuestionarle por qué no había traído su juego, respondió “porque mi mamá no me lo platicó”.

A la hora de la salida que llegó su mamá le pedí esperarme un momento para platicar con ella e inmediatamente lanzó una mirada al niño y un comentario -Ay Alexander, ahora que hiciste-, para calmarla le dije -no es nada que haya hecho el niño señora, no se preocupe por eso-.

Una vez que se entregaron a todos los niños, pasé a la mamá al salón para saber la inasistencia del niño el día anterior y respondió -ay maestra, pues es que andaba trabajando y no tenía quien me lo recogiera-, tratando de comprender su situación le dije-yo sé que hay veces que no lo puede traer y trato de apoyarla con eso, pero habíamos acordado también que en las tareas usted me iba a apoyar a mí, entonces ¿Por qué no trajo su juego Alexander?-, la señora sin pensarlo contestó -pues ya había pasado, ya para que se lo mandaba-, esta respuesta comenzó a desestabilizarme emocionalmente, pero conservando la postura repetí -porque es un acuerdo que tengo con usted, de que yo sé que hay veces que tiene que trabajar y no sabe con quién mandarlo, pero con actividades como esta espero que apoye a Alexander para que pueda incluirse en el grupo-.

Después de esto el único comentario que hizo la mamá fue -está bien maestra- y ciertamente su respuesta llegó a molestar un poco y más porque sé que tiene posibilidades de apoyarse de su hija mayor o de la mamá de Andrea, que más de una vez ha sido quien lo recoge, porque viven por los mismos rumbos, pero como docente, entiendo la posición en la que estoy y el tipo de relación que es necesario mantener con los padres de familia, por lo que, la alternativa más correcta fue hacerle ver que el preescolar es igual de importante que la primaria para los niños.

Alexander G. al principio de ciclo mostró ser muy participativo junto con su mamá, pero que a la fecha ha dejado de asistir a clases, las veces que va, solo quiere jugar con los animalitos, muestra dificultad para mantener la atención y se ha alejado de los compañeros con los que solía juntarse. Al hablar con la mamá sobre la situación, explicó que ahora está sola y que su trabajo de aseos no tiene turno específico, por lo que trato de entender la situación y apoyarla pero como madre entiendo que tengo que dar un extra para ayudar a mi hijo con sus tareas, para pasar tiempo de calidad

con él y como maestra pido que busquen la manera de apoyar a sus hijos tanto en lo académico como en lo personal.

Retomando el inicio del día y los juegos de los tres niños que participarían hoy, decidimos comenzar con el de Moisés y paso a explicar “hay que armar el rompecabezas y al equipo ganador le voy a dar un premio” mostrando una bolsa de paletas que llevó.

Únicamente intervine para hacer un comentario – Para poder ganar como dice Moi, el equipo debe trabajar realmente de manera cooperativa, ¿Cómo es trabajar cooperativamente? Andrea respondió – Que todos los compañeros estén ayudando, y recordé que Moisés estaría evaluando si realmente cumplieron con las tres cosas que deben hacer: trabajar de manera cooperativa, respetar turnos y solucionar conflictos hablando. Una vez entendidos los acuerdos se repartió el material y los equipos comenzaron a trabajar.

Claramente dentro de los equipos la manera de organización fue diferente, dependiendo de las características que tenía cada niño dentro del equipo, por ejemplo, en el equipo de Andrea, Alexander A. y Cynthia, al ser los tres niños que se hacen notar y que actúan de manera muy decidida el tablero del rompecabezas estaba al centro, cada quien estaba en su asunto pero a la vez existía un diálogo en caso de estar buscando alguna pieza o tener alguna que otro necesitaba, además de que al estar con ellas dos Alexander A. se mostró más regulado en su forma de decir o hacer cosas.

En el equipo de Edgar, Heidan y Alexander G. el tablero estaba totalmente recargado hacia el lado de los dos primeros compañeros, los cuales trabajaron de una manera muy similar al equipo mencionado anteriormente, pero en el caso de Alexander G. únicamente tomaba las piezas para pasarlas entre sus manos, no para armar el rompecabezas.

Dentro del equipo de Arturo, Dilan y Moisés (el cual no quiso evaluar por querer armar los rompecabezas) el mayor peso de los materiales estaba con Arturo, quien es alguien al que le gusta que las cosas se hagan a su manera y tiende a ser muy

autoritario, aunque de una manera que no llega a incomodar a los demás, porque hasta cierto punto y con sus límites permite que el resto participe y trabaje, pero siendo él quien guía el trabajo, lo que es bueno para alumnos como Dilan que tienden a distraerse con facilidad. Este equipo fue el primero en terminar de armar su rompecabezas, seguido el de Andrea, Cynthia y Alexander A.

El equipo que tuvo mayor dificultad para armar su rompecabezas fue el de Axel, Martin y David. Identifico como principal obstáculo la falta de uso del lenguaje, ya que este como es bien sabido es esencial para el desarrollo social y emocional de los niños y es algo poco visible en este equipo.

Axel toma el dominio de los materiales por creer que es el más hábil para esta actividad, y puede ser que sí, pero a diferencia de Arturo que apoya al resto de su equipo con comentarios como “gíralo” “fíjate que ese es un ojo”, Axel lo hace dejando de lado el lenguaje y solo arrebatando las cosas para ponerlas en su lugar, y Martin, al ser un niño que tiende a responder de manera agresiva ante cualquier situación que le genere conflicto, acaba peleando con Axel y llorando porque le quito las piezas.

En el caso de David, al tener poco tiempo de motivarse por hablar con los otros y al estar con alguien tan dominante como Axel, se intimida y prefiere no participar, con la finalidad de no recibir tal vez alguna agresión por parte de su compañero.

Al estar con el equipo veo como David únicamente tiene una pieza entre las manos que constantemente se lleva a la boca y Axel comenta -Maestra, David no está haciendo nada, nada más está dando las piezas-, a lo que yo respondo -Bueno esa es su manera de ayudar al equipo, pero tú le puedes pedir que mejor les ayude a buscar el cuerpo del dinosaurio-, y Axel dice sin mirar a David -Ya ves David ayúdanos-, a lo que David comienza a buscar entre todas las piezas para tener una en cada mano, las cuales sí son complementarias pero que nunca llega a colocar sobre el tablero, solo las arma y desarma en su espacio y en lugar de proponer que el mismo equipo lo apoye soy yo misma la que termina sintiendo la desesperación y diciéndole en donde deben ir las piezas.

En esta oportunidad, el cochinito travieso suena y gana al equipo, en el momento en que suena Axel avienta las piezas a la mesa y se cruza de brazos comentando –pues como no íbamos a perder si David ni ayuda-.

Es el turno de Heidan de mostrar y contar su juego, el cual llamó “platillos voladores” y que consistía en que con unas tapas tenía que lanzarlas como platillos voladores y tratar de tirar una botella. Él estuvo a cargo de decidir quién pasaba, solo se le aconsejó que recordará que aquellos que no estuvieran en calma esperando su turno eran los que iba a pasar hasta el último.

El grupo se prestó mucho para esta actividad, tal vez porque era Heidan y él realmente tiene presencia con el resto de sus compañeros y además de eso creo que su juego era muy motivante para niñas y niños, por lo que fue muy fluida la participación, incluso me gusta de él que toma mucho en consideración a las niñas y les pidió que fueran sus ayudantes para pasar los platillos voladores y revisar que lanzaran desde la distancia acordada y ellas muy entusiasmadas apoyaron a su amigo.

En el último juego participó Edgar, quien nos fue enseñando paso por paso a realizar avioncitos de papel, y esta actividad llegó a estresarlo un poco, porque todos los niños querían hacerlo pero no lo lograban e iban con él a pedirle ayuda y suele siempre darla y al inicio así fue, pero después de un tiempo, él mismo se tomó su tiempo fuera.

Me acerqué para preguntarle qué pasaba, él respondió -Me ando enojando porque todos quieren que les ayude a hacer sus avioncitos porque no pueden-; me sorprendió mucho que él dijera eso, pues bien, lo había identificado como un niño ajeno a esa emoción, ya que en varias ocasiones platicaba que nunca se enojaba.

Ante esto, acepté que se tomará el tiempo para clamarse y propuse – Si quieres yo te puedo ayudar, a veces también se vale que tu pidas ayuda para que puedas calmarte y regresar con tus compañeros; este comentario lo hice más que nada porque identifiqué en él una actitud muy madura y de mucha responsabilidad, tal vez por ser el hermano mayor de otro pequeño y los padres de familia tienden a cargarle

mucho esa parte de ayudarlo porque no puede o porque esta chiquito y es la misma manera en la que él puede que esté viendo al resto de sus compañeros.

Lo dejé un momento en el rincón del tiempo fuera con un poco de plastilina y pedí a algunos compañeros que lo habían hecho solos que ayudaran a quien mostraba dificultad.



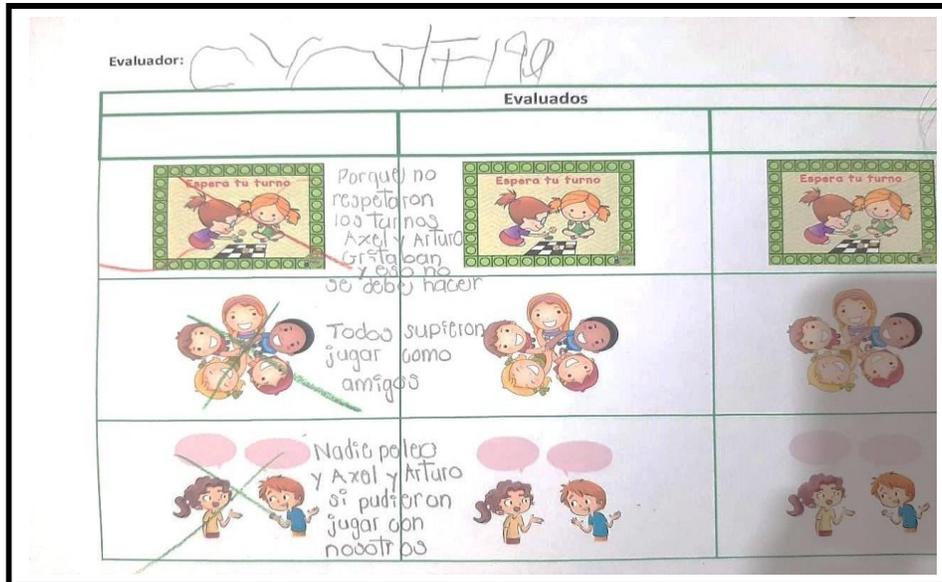
Artefacto 3.5. Fotografía de la actividad de Edgar después de su tiempo fuera
13/02/2020.

Este artefacto muestra a Edgar (circulo amarillo) después de su tiempo fuera, retomando la calma que suele transmitir, se puso en la mesa en la que estaba dando las explicaciones antes del incidente y estuvo listo para ayudar a quienes aún lo requerían. Además que, muchos de sus compañeros decidieron esperarlo, para que fuera él quien los apoyara a hacer su avioncito, lo que me hace creer que le dan su protagonismo por ser su juego.

Creo que la estrategia de utilizar el tiempo fuera para calmarse ha sido útil en varias ocasiones para diferentes niños, pero tengo hacerlos más conscientes de la finalidad de utilizar esta estrategia, que es que tengan un espacio dentro del aula para calmarse ante cualquier tipo de emoción que pueda llevarlos a tomar decisiones que puedan llegar a lastimar a otros o a ellos mismos.

7.3.4 El proceso de evaluación y coevaluación

Como se menciona en la planeación de la situación didáctica, eran los mismos niños de cada juego quienes tendrían la responsabilidad de evaluar a los compañeros en diferentes oportunidades, utilizando una lista de cotejo con imágenes de las acciones que los alumnos debían realizar, si lo hicieron tachaban la imagen con color verde, si no lo hicieron lo hacían con color rojo.



Artefacto 3.6. Co evaluaciones de Cynthia en su juego “Contar, mostrar y escuchar” 12/03/2020.

Retomo la evaluación de esta alumna como artefacto, porque, como se mencionó anteriormente, en su juego sucedió un incidente con sus compañeros Axel y Arturo y dentro de su evaluación ella hace uso de los tres aspectos para evaluarlos, explicando que no respetaron los turnos al estar gritando ¡yo, yo!, pero habla de que lograron autorregularse al no enojarse y al lograr esto, pudieron jugar sin pelear con nadie.

Algo que me gustó mucho de su aportación, es que al ser una niña que habla de manera sincera y sin miedo a expresarse, les hace saber a sus compañeros las actitudes que tienen que les generan problemas; en este caso no ser elegidos por estar gritando; lo que siento que tal vez al recibirlo de un amigo tiene más impacto que de un adulto, del cual se puede percibir como regaño.

Sin embargo, no todas las co-evaluaciones son tan críticas como esta, es por ello que necesito priorizar la autorregulación, ya que en esta coevaluación se irá manifestando, en función de que vayamos comprendiendo las características del trabajo cooperativo y la autorregulación emocional.

En cuanto a la heteroevaluación los resultados obtenidos gracias al instrumento de evaluación fueron los siguientes:

	Da instrucciones claras	Manifiesta seguridad y confianza al expresarse	Se pone de acuerdo para realizar actividades en equipo	Convive con distintos compañeros	Juega con distintos compañeros	Usa estrategias para resolver conflictos	Demuestra motivación por participar	Trabaja de manera cooperativa.
	logrado = verde		en proceso = amarillo			requiere apoyo = rojo		
Alexander Arévalo								
Neymar								
Miguel	No evaluado							
Andrea								
Alexander Gutiérrez	No evaluado							
Arturo								
Axel								
Martín								
David								
Dilan								
Tania	No evaluado							
Cynthia								
Kevin Israel								
Moisés								
Heidan								
Edgar								
Joel	No evaluado							

Esta escala estimativa permite ver que en varios de los indicadores la mayoría de los alumnos se encuentran en proceso, pero aún hay alumnos como Alexander G., Axel, Tania y Joel que aún demuestran requerir apoyo en cuatro o más de los indicadores a evaluar. Algo que llama mi atención y me motiva es acerca de utilizar estrategias para resolver conflictos, pues anteriormente el grupo en general

requería apoyo, pero a la fecha los alumnos han demostrado estar apropiándose algunas estrategias que les han sido útiles para llegar a un acuerdo y autorregular sus emociones impulsivas y poder seguir con la actividad.

Con la intención de retomar el socio-constructivismo y sus elementos dentro de la planeación, se retoma la evaluación figuroanalógica haciendo evidente mi componente innovador que se pretende utilizar en los próximos análisis, el cual es un procedimiento que utiliza figuras, imágenes o representaciones para que los alumnos las relacionen con logros o nivel de desempeño en alguna actividad. (Blanco y Arias, 2008, p.2) y por medio de esta se pueda llevar a cabo la autoevaluación.

Aunado a esta autoevaluación, se considera el planteamiento de algunas interrogantes que puedan generar en ellos la reflexión sobre su actuar, por ejemplo, ¿Qué hice para el logro del propósito de la actividad? ¿Qué hice que no ayudo o perjudico a que la meta se alcanzara?, de esta manera hacerlos más participes y conscientes de lo que les ayuda a estar en calma y poder realizar el trabajo de manera cooperativa.

7.3.5 Conclusiones

Algo que me hizo pensar que ayudó a que cada uno de estos juegos se pudiera llevar a cabo de manera exitosa, desde mi parecer fue que tuvieron la oportunidad de trabajar de manera distinta, tanto en pequeños equipos, como de manera grupal y de manera individual, además de que los espacios fueron variados, dentro del aula y en mesas, en la cancha y nuevamente en el aula pero esta vez de manera libre donde se acomodan mejor para ver y escuchar las instrucciones del avioncito de papel y eso ayuda a que las cosas no se vuelvan tediosas y aburridas para ellos.

El llevar a cabo esta situación, fue una oportunidad que le dio a cada uno de ellos el ser la y él encargado de organizar su juego, lo que los hizo sentir importantes y tener un momento que era para ellos específicamente, además de que ayudo a que algunos compañeros formaran lazos más allá del compañerismo dentro del aula, lo

que deja ver que comienza a sentirse una pertenencia al grupo y una identidad que aún hay que fortalecer, y más importante, aún hay a quienes incluir, pero el saber que realmente está comenzando a haber cambios positivos me motiva y sé que los motiva a ellos a seguir trabajando de manera cooperativa y esto abre las puertas a favorecer aún más la autorregulación emocional.

Como docente identifico como uno de mis valores principales y que está fuertemente declarado dentro de mi filosofía, incluso dentro de mi historia de vida el respeto a la diversidad, porque ningún ser humano aprende de la misma forma ni muchos menos se desenvuelve socialmente con las mismas capacidades, hay a quienes nos cuesta más trabajo acercarnos a alguien a pedir ayuda o a quienes nos cuesta trabajo aceptar opiniones de otros o dejarlos modificar nuestra forma de trabajo, es por ello la necesidad de dotarnos de prácticas sociales del lenguaje que nos den la oportunidad de intercambiar ideas y conocimientos, con la finalidad de modificar o enriquecer nuestros propios saberes.

Esta experiencia me permitió ver en mí un crecimiento, en cuanto a mi manera de dirigirme a mis alumnos, a dejar de verlos como niños chiquitos que no pueden hacer las cosas si un adulto no les ayuda, el verdadero problema y la única barrera soy yo misma que no les permito hacer las cosas; yo misma mermo el trabajo cooperativo en varias oportunidades, pero algo que llego a valorar de mí, al menos dentro de este análisis, es que identifico esas situaciones que me hacen retroceder en mi crecimiento como docente y en el suyo como seres capaces.

Llevar esto a cabo hace referencia a que debo cambiar mi manera de dar consignas, si quiero trabajar la cooperación, es necesario que los alumnos sean conscientes de lo que se espera que logren y quitarme esas barreras que eh ido dejando atrás de mantener una comunicación unidireccional con ellos, ya que la sociedad necesita personas que quieran aprender cooperativamente.

Al presentar esto, el equipo de co-tutoría me ha ayudado a ver en mí que dentro de los tres análisis que llevo hasta ahora no estoy abordando de manera tan precisa e intencionada los principios del trabajo cooperativo, pero al adentrarnos más en la confrontación llego a rescatar al menos dos de los cinco elementos que Smith (1996,

citado en Barkley et al. 2007) considera esenciales para que un grupo de aprendizaje cooperativo tenga éxito: interacción promotora “se prevé que los alumnos se ayuden y apoyen activamente entre sí” y valoración del grupo en la que “los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad de su grupo” (p.21) dándoles el espacio para describir qué acciones de los miembros son útiles y cuáles no, y decidir lo que deben seguir haciendo y lo que han de cambiar.

Es curioso como siempre creí que el trabajar por parejas, equipos o de manera grupal bastaba para creer que se estaba abordando la cooperación pero, darme cuenta de lo tanto que se me ha complicado poner en práctica estos elementos que caracterizan el trabajo cooperativo me frustra, aunque entiendo que no todo puede ser bueno dentro de la práctica docente.

Saber que dentro de mis principios explicativos la cooperación es un valor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje que realmente no tiene mucho que ver con lo que eh llegado a hacer con mis alumnos personalmente me hace creer que estoy haciendo las cosas mal y es en este punto en el que agradezco el apoyo de mi tutora y equipo al hacerme entender que siempre habrá cosas correctas e incorrectas, pero que lo que importan realmente es ser consciente de ello y valorarlo para la mejora, y lo veo, ni ellos ni yo somos los mismos de cuando comenzamos este proceso y estamos trabajando para mejorarnos.

Me emociona ver que ellos, aún no por su propia cuenta, pero que con ayuda de un mediador logran regularse para no agredir físicamente; aun verbalmente no logran controlarlo tanto, pero están tratando de buscar otro tipo de estrategias para solucionar conflictos, están comenzando a darse cuenta de las habilidades de ellos y en algunos casos, de las habilidades de otros.

Veo un crecimiento en mí, puedo darme un espacio de reflexionar sobre mi actuar, desde el momento de la planeación, hasta cuando estoy en interacción con los alumnos; soy capaz de aceptar que hice algo que no fue la mejor opción, pero al saber que soy consciente de ello, puedo arreglarlo y tratar de que no vuelva a ocurrir

Los retos que planteo para la siguiente intervención se centran en cambiar mi manera de dar consignas, y considerar que si quiero trabajar la cooperación es necesario que los alumnos sean conscientes de lo que se espera que logren,

trabajar de manera más enfocada la evaluación formativa, sobre todo la auto y coevaluación, presentar actividades en las que mediante el trabajo cooperativo puedan seguir poniendo en juego su autorregulación emocional, para lo que debo tomar en cuenta formar equipos pequeños o parejas con el objetivo de que pueda darse un dialogo y apoyo entre ellos, además de que así será más fácil poder observar sus estrategias y formas de solucionar conflictos.

Estoy aprendiendo junto con ellos a trabajar mi propia regulación emocional, que como puede verse dentro de mi historia personal, ha sido un obstáculo dentro de mi formación como estudiante; lo que en estos momentos de mi vida me ha sido de lo más útil, porque me ha ayudado a entender lo que sienten los niños y que es lo que no quiero hacerles sentir.

El trabajo cooperativo, me gusta, porque hace entender que no estamos solos en las actividades, que si tenemos una dificultad para hacer algo, esta nuestro grupo para apoyarnos, lo vivo en mi trabajo, con los niños y en estos momentos con mi equipo de tutoría en la maestría, y la experiencia es que el aprendizaje cobra significado cuando lo pones en juego mediante la interacción.

7.4 Construyendo relaciones

“Un viaje de diez mil kilómetros empieza por un solo paso”

Lao-Tse. Filósofo y poeta chino

En todo el mundo se ha hablado de la enfermedad causada por el virus COVID-19, la cual, está afectando a países del mundo. En México ocasionó el paro de clases presenciales dentro de las escuelas desde el 20 de marzo de 2020 como medida de prevención ante los contagios, pero desde una semana atrás se observó en la escuela el temor en los padres de familia, provocando una disminución en la asistencia ya que los niños y niñas se mantenían aislados en casa por su propio bienestar; lo que llegó a repercutir en mi investigación formativa.

Ante esta situación emergente y el cese de actividades presenciales de manera tan abrupta, presento este análisis, el cual no fue planeado como parte de mi portafolio, pero que al analizarlo con el equipo de tutoría pudimos identificar manifestaciones de los alumnos y mías que abonaban a la pregunta de investigación ¿Cómo favorecer la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo en los alumnos de 3ro de preescolar?, especialmente en mis competencias docentes.

Algo que espero demostrar y que en el análisis anterior me planteé como reto, es la calidad de mis evidencias, espero que en este análisis los artefactos mostrados permitan al lector ver lo que vivimos durante la situación de aprendizaje y quede más claro lo que pretendo mostrar.

La situación de aprendizaje “Construyendo con formas” se centra en el Campo de Formación de Pensamiento Matemático, y respecto a los contenidos, son los que permiten ver un poco más la intención de la planeación con base en la problemática y se presenta en la siguiente tabla, al igual que los criterios de evaluación abordados:

Área / Campo de Formación Académica	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Indicador de logro/ Aprendizaje Esperado
Pensamiento Matemático	Forma, espacio y medida	Figuras y cuerpos	Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos. Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.
<p>Actitudinal</p> <p>Pide ayuda al docente o un compañero en caso de necesitarlo. Se autorregula para realizar las actividades tanto individuales como en equipo. Acepta trabajar con distintos compañeros.</p>	<p>Procedimental</p> <p>Aplica estrategias propias para resolver conflictos. Expresa situaciones en las que requiera un momento para regularse.</p>	<p>Conceptual</p> <p>Refuerza el concepto de trabajo cooperativo. Realiza una auto y coevaluación del trabajo.</p>	
<p>Criterios de Evaluación (Ajustados a la problemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide ayuda al docente o un compañero en caso de necesitarlo. • Se autorregula para realizar las actividades tanto individuales como en equipo. • Acepta trabajar con distintos compañeros. • Aplica estrategias propias para resolver conflictos. • Expresa situaciones en las que requiera un momento para regularse. • Realiza una auto y coevaluación del trabajo. 			

Para realizar la evaluación de la situación de aprendizaje, se hizo una coevaluación entre parejas de trabajo y después una autoevaluación haciendo uso de la evaluación figuroanalógica, la cual, es el componente innovador dentro de mis situaciones de aprendizaje. Además, a modo de heteroevaluación hice uso de una lista de cotejo para evaluar los criterios mencionados anteriormente.

7.4.1 Recuperando saberes previos

Desde el socio constructivismo el conocimiento previo es determinante para el nuevo conocimiento, por lo que las actividades iniciales de esta situación se enfocaron en recuperarlos, esto facilitó que los alumnos se fueran adentrando al tema al relacionar el nombre y forma de las figuras con objetos que están inmersos en su contexto.

Así, de manera grupal, sentados en el piso se les fueron presentando las tres figuras que utilizaríamos a lo largo de la situación: cuadrado, triángulo y rombo; buscando su participación al recordar cómo se llaman cada una de ellas y motivándolos a relacionarlas con algunos objetos que hay a su alcance.

7.4.2 Si persevero lo puedo lograr

Una de las actividades iniciales que llevaron a cabo de manera individual fue reproducir diferentes formas a partir de tarjetas utilizando palitos de colores.

Para esta actividad el propósito fue que los alumnos se autorregularan para persistir en la reproducción de la forma que había en la tarjeta a través de identificar y seleccionar los colores y posición que indicaba, además de que, en caso de tener alguna dificultad pudieran acercarse a alguien más para pedir apoyo.

Para llevar a cabo la actividad se organizaron dos hileras con cuatro mesas de dos compañeros cada una, esto par que tuvieran el espacio necesario para trabajar con su pareja pero sin sentirse aislados del resto del grupo y en acercarse a alguien en caso de necesitarlo. Las parejas se conformaron de tal forma que los alumnos con mayores retos de empatía y trabajo en equipo quedaran con aquellos de mayores competencias sociales para que estos últimos pudieran andamiar la construcción del conocimiento de los compañeros con mayores retos.

El material se entregó de manera aleatoria y se puso un montón de palitos en cada mesa para compartir; normalmente al poner un material al centro implica que debo de recordarles que el material es para todos los que están en la mesa, ya que, por impulso, al dejar el material uno o más terminan tomándolo entre sus brazos y arrastrándolo hacia él o ella.

En esta ocasión, alumnos como Cynthia, Andrea, Edgar, Heidan y Neymar asumieron un rol de mediadores apoyándome a recordarles que el material es para los dos, ciertamente al formar las parejas este factor se tomó en cuenta, ya que se ha identificado en estos alumnos una autorregulación en sus impulsos por apoderarse de todo el material y un mejor entendimiento de lo que compartir

significa dentro del aula, buscando así que estos compañeros sean ejemplo y un apoyo externo para que se regulen alumnos como Martín, Alexander A., Dilan, Tania, Axel, Arturo, Alexander G., los cuales, aún tienen un egocentrismo muy marcado en sus acciones.

La iniciativa que mostraron los niños de ayudar a los otros a regular sus impulsos se relaciona con lo que dicen Ato et al. (2004) pues, “durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa, a una regulación interna” (p.69), esto me ayuda a identificar en qué situación se encuentra cada uno de ellos, pues hay quienes lo hacen de manera autónoma y hay quienes aún requieren ese apoyo, que en este caso no vino solo de mi si no de sus mismos compañeros quienes en su proceso han internalizado reglas y acuerdos de trabajo.

La consigna fue clara, “vas a observar tu tarjeta y vas a reproducir la imagen con los palitos de colores, si necesitas ayuda puedes pedirla a un amigo o a mí”. Observé que resultó una actividad sencilla para la gran mayoría; en el caso de Miguel, Tania y David hubo dificultad, incluso en un momento Miguel solo estuvo con los brazos caídos observando al vacío sin hacer nada más, en una oportunidad Axel, que es su amigo y en esta ocasión su pareja de mesa, buscó ayudarlo.

Miguel es un alumno que me ha demostrado en varias ocasiones que cuando se esfuerza lo puede lograr, lo que me motiva a buscar más maneras de trabajar juntos en su proceso de aprendizaje, sin embargo, por asuntos de su familia, desaparece de la escuela por semanas y a su regreso, vuelve con apatía, sin justificar faltas, sin interés por trabajar o platicar sobre lo que estuvo haciendo. Es difícil hablar con los padres, el papá trabaja en el extranjero y solo manda dinero, y la mamá es prestamista, señala que “no tiene el tiempo” de ir a dejar o recoger al niño a la escuela.

Debo confesar, que en los primeros días en los que vuelve Miguel, me pesa mirarlo tan ajeno al contexto, ya que llega a conflictuarme con mi filosofía docente, pues concibo al alumno como un ser activo dentro de su propio aprendizaje, característica

que no logro reconocer tanto en él, lo que provoca que me aleje y no intervenga, cosa que no es justa, y que al reflexionarlo me hace preguntarme ¿Qué estoy haciendo con él para presentarle experiencias motivadoras que lo integren cognitiva y psicológicamente a participar activamente? ya que como mediadora es mi responsabilidad estar para él y para todos en todo momento.

Con Tania y David la dificultad fue que, aunque seleccionan bien los colores necesarios, el acomodo de estos no tenía relación con la imagen, sea por posición de cada color u orientación de estos. Aunque tuvieron dificultades iguales los resultados fueron muy diferentes, por ejemplo, en el caso de David, durante la realización de esta actividad, observé complicaciones en cuanto a que no se detenía a observar qué colores eran los que necesitaba, por lo que tomaba los que estaban más cerca de él, después se le dificulto por que el acomodo de estos de igual forma era sin prestarle atención a la imagen y sin relación alguna a los colores necesarios, por ello, decidí sentarme con él para tratar de guiarlo en lo que necesitaba observar.



Artefacto 4.1 Fotografías de David trabajando en la actividad con palitos de colores
09/03/2020.

Muestro estas fotos comparativas como artefacto porque dan cuenta de cómo David de acuerdo a sus posibilidades y con ayuda de preguntas guía, pudo detonar su reflexión y logró persistir y realizar su forma con los palitos.

En la primera imagen se puede observar la falta de organización de David para poder realizar la actividad, al tener los palitos todos juntos, al no detenerse a observar los colores o posiciones de estos. Mi intervención consistió en cuestionarlo sobre lo que tenía que hacer, dándole el tiempo para reflexionarlo, recordando que un buen mediador no da las respuestas, más bien, motiva a la búsqueda de opciones; en esta ocasión lo hice mediante preguntas guía: - ¿Qué colores vas a usar para hacer tu forma? esto ayudó a que fuera discriminando aquellos que no era necesario tener ahí y así pudiera concentrarse específicamente en esos, aunque se le dificultó decir el nombre de algunos, como el morado y el naranja.

Después de esto, fui cuestionando, - ¿cuál es el primer color que necesitas?; y dijo “azul”; le recordé que era necesario que observara la posición del palito azul para que lo colocara igual y pudiera salir nuestra forma, y así continuó con el amarillo, el rojo y el otro azul. Su mayor dificultad y lo que le generó estrés, fue acomodar el palito morado que iba en modo vertical e intercalado encima y debajo del resto de los palos, no lo logró completamente, pero fue más de lo que había hecho y lo que me permite reconocer el objetivo de la enseñanza: desafiar el conocimiento.

El resultado del trabajo cooperativo entre docente-alumno se muestra en la imagen del lado derecho, donde mi rol como mediadora consistió en promover la reflexión mediante preguntas guía que fueron ayudando a que David persistiera en la realización de la actividad de acuerdo a sus posibilidades y volviéndolo un logro más significativo para él, que si yo le hubiera dado la respuesta de cómo hacer las cosas como lo he hecho en otras ocasiones.

Me alegra que comienza a mostrar más interés y autonomía en realizar las actividades, busca participar en plenarias, interactúa con distintos compañeros con un poco más de seguridad y se esfuerza por lograr los objetivos de las actividades, lo que me lleva a retomar a Bisquerra (2005), quien hace mención de los componentes importantes de la habilidad de la autorregulación, siendo uno de estos, la tolerancia a la frustración, la cual cada vez aparece en menor grado como barrera para que David quiera integrarse al grupo y especialmente para que se

disponga a participar de manera activa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al momento de pasar con Tania las cosas resultaron diferentes a como las esperaba, ya que es poco lo que he podido convivir con ella por sus faltas constantes y por la poca atención que prestó a los días que asiste a clases, situación por lo que realmente no he llegado a conocerla del todo

En esta ocasión, al querer apoyarla en su actividad y al valorar las evidencias, reconozco que con ella la Teoría Directiva permea mis intervenciones; soy yo la que siempre habla, por lo que el “diálogo” se hace unidireccional, viendo mi rol como transmisora y el de ella como receptora de conocimientos; incluso al ponerme frente a frente, llego a reflexionar que sus materiales suelen estar dirigidos hacia mí, esto para que yo le diga qué hacer y cómo; no hacia ella para que pueda observarlos e interpretarlos como se espera que le permita hacerlo.

Llego a reflexionar que con Tania suelo condicionar mi ayuda, pues si no percibo en ella la disponibilidad de poner de su parte y permitirme ayudarla, no persisto y la dejo sola. Como docente declaro que la enseñanza es una oportunidad para compartir experiencias, pero cuando tiene ese espacio no lo hace, y me frustra, pero la realidad es que no es culpa suya, ya que, eh aprendido a identificar que no todos tienen el mismo nivel de desarrollo en cuanto a habilidades, ni el mismo interés hacia las cosas, por lo que mi papel como mediadora es buscar la manera de motivarla para despertar su interés y que se haga participe en las actividades, es decir, debo desprenderme de ese rol directivo para darle paso a esos valores de respeto a la diversidad y empatía que busco propiciar en el aula.

7.4.3 Mostrando iniciativa propia

Otra de las actividades que realizamos fue construir objetos de acuerdo con su imaginación utilizando diferentes figuras geométricas, en este caso a cada alumno se le entregaron: dos rectángulos, tres cuadros, cuatro triángulos y dos círculos,

después de esto irían de manera autónoma a acercarse a otros compañeros para intercambiar ideas de lo que construyeron.

En un inicio Joel, no quería acercarse a nadie y estaba observando sentado desde su lugar; esto porque al ser de nuevo ingreso no había mostrado interés por convivir con otros, pero al ver el trabajo de Neymar, quien había construido un castillo con las figuras, y escucharlo conversar con Miguel sobre que las nubes a veces tienen diferentes formas, fue una oportunidad para Joel de entablar una conversación.

Este hecho llamó su atención e hizo existiera un interés para levantarse de su lugar, acercarse a Neymar y decirle “te quedo padre tu castillo”. Al escuchar esto, Neymar se mostró abierto y manifestó interés porque Joel le enseñara su dibujo, lo que provocó una sonrisa en el rostro de Joel, quien se sentó sobre la mesa y comenzó a platicar con su compañero.



Artefacto 4.2 Fotografía del intercambio de diálogo entre Neymar y Joel en la situación de aprendizaje “construyendo con formas” 10/03/2020.

Seleccioné esta evidencia como artefacto, porque al detenerme a observar detenidamente a Joel (alumno de camisa blanca) una primera actitud de apertura al diálogo, pues al sentarse en la mesa llega a mostrar una postura relajada en una posición cómoda y con la vista fija en Neymar, que es con quien entabla la conversación. De igual manera, Neymar se observa atento a lo que Joel está platicando, demostrando que hay una conversación bidireccional.

Esta situación generó en mí un poco más de tranquilidad, pues si bien suelo estar al pendiente de que participe y me interese por interactuar con otros, esta oportunidad muestra un avance significativo en su autorregulación emocional y específicamente en sus competencias sociales, pues bien, estas competencias permiten al alumno la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos positivos, en favor del logro de relaciones sociales satisfactorias, ya que de acuerdo a los principios del socioconstructivismo la adquisición del conocimiento comienza en el intercambio social y termina siendo intrapersonal, como afirma Ato et al. (2004) “la regulación supone el manejo de la emoción a favor de un mejor funcionamiento del individuo en una situación dada” (p.70), y el hecho de que Joel por su propia iniciativa se haya acercado a un compañero con seguridad y confianza para expresar lo que piensa, demuestra una iniciativa de su autorregulación emocional.

Retomo con esto la importancia de trabajar en interacción con otros, siendo esta una de las características que se espera el alumno realice dentro del trabajo cooperativo y que se ve reflejado en una participación más activa y regulada en su propio aprendizaje, como se pudo presenciar en la situación de Joel. Barkley et al. (2007) explican que esta estrategia de trabajo “exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente” (p.18).

En general, los alumnos en esta actividad se mostraron con mucha disposición a interactuar entre ellos, sin mirar de quien se trataba, lo único que querían era compartir lo que ellos habían logrado hacer con las figuras y también observar lo que a otros se les ocurrió formar, sin intenciones de menospreciar las producciones de los demás.

Reflexiono sobre esto porque puedo observar en mí una mayor aceptación del grupo, su integración y relación como uno, ya que otra característica de los contextos cooperativos es que “contribuyen significativamente al aumento de la cantidad y calidad de las interacciones entre alumnos, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas y habilidades para el trabajo en grupo” (Lab!, s/f. p.18), situaciones en las que se ha tenido la oportunidad de abordar la

equidad de género, en donde los varones se han vuelto más conscientes de la participación de alumnas como Andrea y Cynthia, dándoles el protagonismo que hace que dichas interacciones sean de mayor calidad entre iguales.

En esta ocasión, la propia actividad permitió la observación de otros modos de hacer las cosas, propiciando un contexto en donde el diálogo se vuelve un recurso indispensable, ya que como menciona Vygotsky (citado en González, 2012) “la inteligencia se desarrolla gracias a determinadas herramientas psicológicas que el/la niño/a encuentra en su medio ambiente, entre los que el lenguaje se considera la herramienta fundamental” (p.13), dando la oportunidad así de generar un ambiente de intercambio de ideas e incluyente al reconocer los trabajos de otros y estar orgulloso del propio para compartirlo.

Como docente socioconstructivista que declaro ser dentro de mi filosofía docente, trato de que mis alumnos se apropien de valores tan importantes para la vida en sociedad, como la empatía, el respeto, la misma cooperación con sus iguales y el amor propio y por los suyos, con el objetivo final de potenciar su autorregulación emocional para su bienestar.

7.4.4 Seguimos aprendiendo de la cooperación

Al siguiente día trabajamos con el tangram, el cual fue un material novedoso para ellos desde que se los mostré en la actividad de inicio. Había quienes lo conocían porque en su salón anterior tenían ese material, pero nunca habían tenido la oportunidad de utilizarlo, por lo que hubo mucho entusiasmo.

Para realizar esta actividad, se dividió al grupo en parejas con el propósito de que aprendan cómo empatizar, trabajar con y estar con los demás; pues tal como lo dice Booth (2017) “es en el área de la cooperación donde los niños pueden poner a prueba mejor sus habilidades de autorregulación”; en esta actividad, la organización se planeó con anterioridad buscando emparejar alumnos mediadores que fueran apoyo en la construcción colaborativa de conocimientos.

Para captar la atención de todos se optó por realizar una pequeña dinámica, en la que se enumeraron del 1 al 8, trabajando con un total de 16 alumnos, cada quien debía poner atención a su número y al compañero que tuviera el mismo, pues este sería su pareja de trabajo. Algo que me impactó y que llamó mi atención fue que gracias a esta estrategia los niños no se opusieron o cohibieron para acercarse a su pareja, cosa que creí que sucedería, en realidad cuanto se les dio la indicación de juntarse, todos reaccionaron positivamente.

Lo que antes hubiera provocado berrinches por no estar con sus amigos, apatía al hablar con alguien que no es de su interés o mostrar poca motivación por la actividad y que repercutía en mi haciéndome sentir frustrada, permite ver que he ido cambiando, ahora soy más consciente de la importancia y las implicaciones en el desarrollo neurológico del niño al favorecer el aprendizaje cooperativo, como menciona Barkley et al. (2007):

Los alumnos no muy bien preparados académicamente podrán aprender más de los compañeros mejor preparados que, al contrario. Algunos dirían que los mejores estudiantes están perdiendo el tiempo, explicando cosas que ya saben. Sin embargo, son muchas las pruebas que indican que los que hacen de mentores se benefician mucho de formular y explicar sus ideas a otros (p.24).

La consigna para la actividad fue “uno de los dos se va a tapar los ojos y el otro con su tangram va a crear algo, cuando termines, tu compañero va a poder abrir los ojos y lo va a reproducir”. Para aclarar dudas existentes, se realizó un ejemplo con el equipo de Axel y Martín y se especificó que es un trabajo cooperativo, porque, en caso de necesitar ayuda, tenemos a nuestro compañero para que nos apoye, es en este tipo de oportunidades en las que debo hacerlos conscientes de lo que es trabajar cooperativamente y lo que implica; aspectos en los que me he visto débil al momento de mis intervenciones.

Cada equipo decidió quién era el primero en realizar sus formas y quién en taparse los ojos, se identificó que algunos equipos utilizaron el clásico piedra, papel o tijera; en otros casos era uno de los integrantes el que decidía que hacia él y que hacia el

otro, pero en el caso de Neymar y Moisés existió un intento de diálogo por ponerse de acuerdo, lo que me permite reconocer en ellos el uso de estrategias para que pueda darse un trabajo cooperativo, en este caso, saber acordar.

En el equipo de Arturo y Alexander A., se suscitó un incidente; era el turno de Alexander A. de formar algo y de Arturo tener los ojos tapados, al tratar de reproducir la forma de su compañero, Alexander A. le dijo “tú no puedes”, lo que ocasionó que Arturo comenzara a llorar.

Me acerqué a la pareja para ver qué ocurría, tomé una silla para sentarme a escuchar la historia y dialogar un poco con ambos:

- **Maestra:** ¿Qué pasó aquí?
- **Arturo:** Dice que no lo sé hacer.
Al tratar de cuestionar a Alexander del porqué de sus comentarios, reaccionó rápidamente y dijo:
- **Alexander:** Pues es que va aquí y no acá (*señalando las piezas de Arturo*).
- **Maestra:** Ok, pero ¿por qué le estás diciendo que no sabe hacerlo? Tú sabes que puedes hacerlo sentir triste y, ya no va a tener ganas de intentarlo.
Alexander comenzó a hacerle las cosas a Arturo e intervine.
- **Maestra:** No se trata de que tú se lo hagas, se trata de que lo ayudes y si quieres le puedes dar pistas, pero no se vale que le digas que no lo puede hacer ¿sale?
- **Alexander:** ¡Ah, ya lo está haciendo!
- **Maestra:** Pues claro, si mis niños son bien listos.

Artefacto 4.3 Diálogo entre Docente, Arturo y Alexander A. durante la actividad del Tangram 11/03/2020.

Rescato este diálogo como artefacto porque da cuenta de algo que, aunque por mi propia cuenta no había considerado, el equipo de tutoría me ayudó a reconocer que hay un crecimiento en mí, en cuanto a mis competencias del quehacer docente, al emplear estrategias con el objetivo de acercarme a entablar un diálogo oportuno con los alumnos hacia la toma de conciencia de las emociones de otros.

Reconozco que aún me falta, pero identifico que comienzo a verme a mi como mediadora de las situaciones por las que pasan los alumnos, lo que me hace identificar de manera más precisa mi rol como docente dentro de la Teoría Constructivista; en la que me desprendo del protagonismo y me vuelvo una facilitadora de oportunidades para el aprendizaje y la reflexión.

Algo que debo tener presente como docente que busca favorecer la autorregulación emocional en sus alumnos, es que para que esta pueda darse, primero debe de existir una gestión emocional, la cual implica darse cuenta de las emociones que sentimos para regularlas.

En este sentido, identifiqué que, dentro de mi discurso, busco que tomen consciencia de lo que sus actos provocan en los demás, pero que se ve debilitado por qué hago uso de preguntas que pueden llegar a ser complejas para el alumno y que en cierta forma no le permiten reflexionar sobre el porqué de sus acciones y en este caso lo observé al no recuperar el sentir de Arturo durante el conflicto.

Otro aspecto que desde el análisis anterior había llamado mi atención, es Arturo y las conductas que manifiesta cuando algo no le salen como él quiere o no lo eligen para algún juego, las cuales suelen ser huir del lugar o llorar, con esto me doy cuenta que no ha logrado regular sus emociones ante el fracaso, lo que me lleva a cuestionarme ¿Qué he hecho para ayudar a Arturo a regular sus impulsos negativos hacia el fracaso y el estrés que esto le produce?

Al ver a Arturo, este sonreía y brincaba impulsándose de la mesa; estaba feliz de solucionar ese conflicto, de que su pareja se diera cuenta y además reconociera que lo estaba logrando solo. Después de esto, Alexander A. con una actitud más relajada, se mostró dispuesto a ayudar a Arturo para terminar de reproducir su figura, y Arturo, mostró actitudes positivas al perseverar en la realización de la figura con ayuda de un igual.



Artefacto 4.4 Fotografía de la pareja de Alexander A. y Arturo en la actividad del Tangram 11/03/2020.

Reconozco mi responsabilidad como docente mediador de “formar estudiantes estratégicos que estén dotados de estrategias adecuadas, para un aprendizaje a lo largo de la vida” (Fuentes y Rosario, 2013, p.4) y que sean capaces de, hacer uso de su inteligencia emocional para regular impulsos que pueden perjudicar su bienestar y/o sesgar su proceso de aprendizaje.

Seleccione esta fotografía como artefacto porque muestra a Alexander A. y Arturo trabajando juntos de forma cercana y con interés mutuo, a pesar de que mi intervención no fue completamente acertada, pues las preguntas realizadas no fueron comprensibles para Alexander A., ellos dejaron de lado sus diferencias para seguir trabajando como equipo.

Este hecho me permite observar que están intentando cambiar conductas ya establecidas ante ciertas emociones manifestadas, que anteriormente podían mermar el proceso de aprendizaje ocasionando que se aislaran unos de otros, o bien, que se agredieran física o verbalmente, para explorar nuevas estrategias de solución de conflictos y poder realizar actividades de manera cooperativa. Tal es el caso de Arturo, que ante una emoción que le provocó el llanto, logró regular e incorporarse a la actividad para seguir la relación con el medio.

Pascarella y Terenzini (1969 citado en Barkley et al., 2007) afirman que “los estudiantes no solo hacen avances significativos en cuanto a conocimientos concretos y en una serie de competencias cognitivas e intelectuales generales, sino que también cambian en un variado conjunto de valores y de dimensiones actitudinales, psicosociales y morales” (p.24); lo que estos autores dicen está determinado por el grado en que los alumnos interactúan de manera activa, tanto con profesores como con sus iguales, y que al analizar de manera más detenida la fotografía, prestando atención al lenguaje corporal de los alumnos, se llega a identificar una cercanía para dialogar y saber que la atención está tanto en la actividad como en las aportaciones de cada uno de ellos, es decir, dan cuenta de una intención de trabajo cooperativo; esto me hace pensar que con el trabajo en equipo el aprendizaje se incrementa y adquiere más calidad, pues bien, abona no sólo al mismo aprendizaje, sino, a las relaciones positivas, al enriquecimiento de experiencias y al control de actitudes impulsivas y violentas.

7.4.5 Evalúo mi actitud, no mi trabajo

Para la evaluación, desde situaciones anteriores hemos estado utilizando la autoevaluación figuroanalógica, en la que como ya se ha mencionado los niños relacionan su desempeño a las características de algún animal, en este caso, al querer trabajar la cooperación las hormigas fueron el mejor ejemplo de ello, mientras que el oso hace referencia a aquellos niños que pierden el control y terminan enojándose o bien no quieren trabajar con su equipo teniendo actitudes groseras con ellos, y en el caso del perezoso, hacemos referencia a aquellos niños que tienen flojera y no se involucran en las actividades.

En esta situación se favoreció la co-construcción del aprendizaje al trabajar la interacción con otros para recordar si había existido algún problema que haya afectado al trabajo cooperativo que realizaron, esto en relación a lo que Smith (citado en Barkley et al., 2007) caracteriza como uno de los cinco elementos esenciales para que un grupo de trabajo cooperativo tenga éxito, en este sentido, habla acerca de la valoración del grupo en la cual “los estudiantes deben aprender

a evaluar la productividad de su grupo. Tienen que describir qué acciones de los miembros son útiles y cuáles no, y decidir lo que deben seguir haciendo y lo que han de cambiar” (p.21), lo que habla de una coevaluación; aquí rescato el comentario de Dilan sobre su compañero Alexander G., quien dijo que había sido un oso porque no quería taparse los ojos cuando era turno de Dilan de construir algo.



Artefacto 4.5 Fotografía del momento de coevaluación de Dilan a Alexander G.12/03/2020.

Como se puede observar en el artefacto 4.5, al momento de la autoevaluación todos los alumnos se identificaron como hormigas, al cuestionarlos sobre por qué creen que habían trabajado cooperativamente, algunas de sus respuestas fueron: ayudarse cuando a alguien se le dificulto formar la figura, al escuchar al otro sin la necesidad de gritar o pelear, pero Dilan seguía en desacuerdo con la evaluación de Alexander G. por lo que se paró, tomó su nombre y lo puso en la imagen del oso, explicando nuevamente porque creía que debía de estar ahí.

Al ver esto, opte porque entre todos dialogáramos sobre si Alexander G. debía estar en la imagen del oso o de las hormigas. Cynthia pidió la palabra y opinó que sí había trabajado como oso, porque ella escuchó cómo le gritó a Dilan “¡yo no me voy a tapar los ojos!” y Edgar apoyo diciendo –sí, luego ni quería trabajar nada. Me dirigí hacia Alexander G. y le cuestione –si realmente tuviste esa conducta con tu

compañero, ¿en qué imagen crees que debas de poner?; Alexander se dejó resbalar de su silla y en voz baja respondió – el oso, está bien. Al escuchar esto di por cerrado el asunto sin la oportunidad de que Alexander G. reflexionara un poco más sobre el por qué realmente sus acciones lo hicieron estar en el oso y qué actitudes creía que debía de mejorar para evitarlo la próxima vez.

Después de tener este espacio, fue momento de una autoevaluación en la que ellos debían colocar su nombre debajo de la imagen que representara la manera en la que habían trabajado, recordándoles que era importante tomar en cuenta lo que su pareja les dijo en la coevaluación e identificar si realmente la actividad se realizó de manera cooperativa.



Artefacto 4.6 Fotografía de la autoevaluación de Alexander A. después de reflexionar 12/03/2020.

Después de escuchar todo lo que estuvimos hablando, Alexander A. se paró de su lugar para tomar su nombre y moverlo de las hormigas al oso, realmente me quedé muy sorprendida, incluso por que en el momento de coevaluación fue un tema que sí se mencionó, pero que él defendió diciendo que ya se había disculpado; al cuestionarlo por qué había cambiado su nombre de lugar respondió: – porque yo también me enoje con mi pareja; reflexión que acepte y reconocí, pues comienza a hacerse responsable de las acciones que tiene con los otros y que para Anderson

(2014, citado en Alarcón, 2018) puede significar dentro de mi rol como mediador un gran cambio al:

Proporcionar tiempo de reflexión y ofrecer feedback, resaltando los puntos fuertes y aspectos a mejorar. Tiene una gran importancia el hecho de reforzar lo que se hace bien, pero también de decir aquello que hay que mejorar para lograr un aprendizaje más enriquecedor (p.71).

Aspectos que se vuelven más enriquecedores y significativos cuando el mismo alumno tiene la iniciativa de reconocerlo y externarlo, aun cuando las consecuencias no sean de su agrado, en este caso, Alexander A. tuvo la oportunidad de estar presente en la experiencia de la pareja de Dilan y Alexander G., y la situación detono en él una reflexión sobre su actuar, del cual pudo concluir que no fue la mejor decisión que pudo tomar para hacer frente al conflicto y que al menos por este día su actitud manifestada dentro del aula no había sido cooperativa como se esperaba, por lo que no era correcto para él autoevaluarse como el resto.

Por mi parte, para la evaluación de esta actividad en relación con mi problemática, realice una lista de cotejo en la que abordé los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, que como lo mencione al inicio, son los que me han permitido tener presente dentro de mis actividades tanto la autorregulación emocional de mis alumnos como el trabajo cooperativo que se lleva a cabo. En esta lista de cotejo, se hace uso de colores para hacer de manera más visual el concentrado, en donde los colores tienen significado:

	Acepta trabajar con distintos compañeros.	Pide ayuda al docente o un compañero en caso de necesitarlo.	Da ayuda a quien lo necesita.	Se autorregula para realizar las actividades tanto individuales como en equipo.	Aplica estrategias propias para resolver conflictos.	Realiza una auto y coevaluación del trabajo.
	Verde = se observa		Amarillo = en proceso		Rojo = no se observa	
Alexander Arévalo						
Neymar						
Miguel						
Andrea						

Alexander Gutiérrez	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red
Arturo	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Axel	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Martín	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
David	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow
Dilan	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Tania	Red	Red	Red	Red	Red	Red
Cynthia	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green
Kevin	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow
Moisés	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Heidan	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Edgar	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow
Joel	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Analizando el instrumento de evaluación, logro reconocer específicamente a Tania con todos los indicadores en color rojo, es decir, que ninguno fue posible observarlo en ella durante las actividades y realmente no hay una intervención mía que me permita defenderme para decir que hice algo.

Ante estos resultados, identifico como un reto para mí, el ser más regulada y planificada en mis intervenciones con ella, para retarla y motivarla a involucrarse en su aprendizaje, pues si bien, uno de los principios explicativos que declaró dentro de mi filosofía docente, es que, aprender implica desarrollar la atención, el pensamiento crítico y la inteligencia emocional; es trabajo mío ofrecer oportunidades de experiencia en las que Tania pueda trabajar estas tres habilidades, es por ello que ella es uno de mis más grandes retos para mi próximo análisis.

Resalto también la importancia de prestarle la atención debida a alumnos como Miguel y Alexander G., pues son pocas las actitudes que se identifica manifiestan en el aula y que para este tiempo del ciclo escolar esperaba al menos se encontraran con más de la mitad de los indicadores en desarrollo y no con menos como es su caso.

Llego a reflexionar que algo que tienen en común estos tres alumnos que se encuentran en mayor desventaja que el resto tiene que ver con el poco compromiso que manifiestan los padres de familia a la educación de sus hijos, ya que en los tres casos, suelen tener faltas injustificadas por varios días, son personas ajenas al

núcleo familiar quienes las recogen, o bien, suelen ser los hermanos “mayores” quienes están a su cuidado.

Aunado a lo anterior, mis intervenciones con ellos suelen ser regidas por una Teoría Directa en la que, aunque me cueste aceptarlo, llego a priorizar su desarrollo cognitivo procurando que adquieran solo los conocimientos básicos fundamentales y propiciarles aprendizajes mecanizados, sin tener en cuenta lo emocional. Al poner esta situación en diálogo con el equipo de co-tutoría me han ayudado a reconocer que específicamente estos tres alumnos llegan a tener fricción con mis principios explicativos, por que manifiestan una actitud pasiva y de poco interés a relacionarse con otros y en mayor medida porque llega a afectarme que los padres de estos tres alumnos no se comprometan conmigo como docente para ayudarlos a adquirir las competencias necesarias para la vida.

Entiendo lo que tengo que hacer, que es desprenderme de esa actitud directiva y sobre valorativa de las capacidades de estos tres alumnos, comprender que como dice González (2012):

El contexto influye en las personas, en el conocimiento que tienen sobre el mundo, sobre las relaciones entre las personas, sobre la naturaleza, en fin sobre todo. Una persona dependiendo de su contexto tendrá una serie de habilidades y conocimientos desarrollados, estos están estrechamente vinculados con sus intereses, lo que nos obliga a tenerlos en cuenta a la hora de iniciar cualquier proceso de aprendizaje (p.33).

Desde inicios de ciclo fue evidente como área de oportunidad la falta de colaboración entre padres y escuela, pues se identificó que hay cierta resistencia de los padres hacia los comentarios que se hacen de su hijo o hija, es decir, en la comunidad la cooperación entre diferentes integrantes no se ve como algo que forme parte de la vida cotidiana dentro de la comunidad, de hecho las relaciones que se establecen son de poca cooperación, y esta creencia se ve aún muy marcada en Tania, Alexander G. y Miguel a diferencia del resto del grupo.

Mi reto como docente y como mediadora de su proceso de desarrollo y aprendizaje es presentarles situaciones que demande un conflicto cognitivo de su interés y apto a sus necesidades para que de manera autónoma sientan el deseo de involucrarse, experimentar y compartir con los otros sus hallazgos.

7.4.6 Conclusiones

Creo que aunque esta situación no fue planeada como tal para presentar como un análisis, tiene elementos muy interesantes sobre las habilidades de autorregulación emocional y trabajo cooperativo que están adquiriendo los niños, niñas y yo como docente conforme vamos conociendo más de estos dos conceptos, que comienzan a formar parte de nuestro trabajo del día a día dentro del aula, lo cual, como docente es uno de mis objetivos; que sean parte del quehacer diario y no solo de ciertas situaciones.

Unas de las fortalezas que he identificado en mis intervenciones acerca del trabajo cooperativo, es que llegó a reconocer actitudes positivas que manifiestan los alumnos con otros, pero mi dificultad está presente al no hacerlos a ellos conscientes sobre lo que significa cooperar y dejando de lado algo muy cierto, “dentro de los contextos cooperativos es tan importante *lo que se aprende* que el *cómo se aprende*” (Lab!, s.f. p.16), por lo que, aunque este análisis no estuvo dirigido intencionadamente a atender esas áreas de oportunidad, el darme cuenta de ellas lo vuelve valioso para mí, porque me hace consciente del desarrollo de mis competencias relacionadas a mi rol como docente promotor de un ambiente cooperativo.

Retomando el reto de mostrar evidencias que permitieran valorarse como artefactos que dan cuenta del proceso que estamos siguiendo mis alumnos y yo considero que lograron mostrar cómo se fue dando la situación, desde mi rol docente con aspectos que se retoman a partir de la elaboración de la planeación, por ejemplo, las diferentes formas de organización en el grupo de acuerdo al objetivo de cada actividad (grupal, individual, parejas), el uso de la evaluación formativa para hacerlos más participes en su proceso y para que sea más enriquecida y una

intervención como mediadora que comienza a tomar una intención más propia dentro de los conflictos de los alumnos, pero a la que aún reconozco falta hacerlos reflexionar sobre su actuar.

De igual manera con los alumnos, los artefactos comienzan a evidenciar un avance significativo en su autorregulación emocional a través de las características del trabajo cooperativo, por ejemplo, la interacción promotora al ayudarse entre ellos mismos durante las actividades, lo cual en los primeros análisis no era posible ver al estar tan inmersos en la etapa preoperacional, la cual está caracterizada por el egocentrismo; el desarrollo de las competencias del trabajo en equipo al ir definiendo aquellas conductas o acciones que son beneficiosas o perjudiciales para llevar a cabo las actividades y por ende la valoración del grupo de manera crítica mediante la participación activa de la auto y coevaluación.

Un reto que llego a plantearme para recuperar saberes previos de los alumnos es utilizar diferentes estrategias, además de las preguntas, ya que, al revisar los análisis mostrados, es esta la manera en la que normalmente suelo obtener la información, lo cual no está mal, pero debo aprender a hacer uso de otros medios y recursos con el objetivo de hacer más interesantes las clases.

8 CONCLUSIONES

Dentro de este apartado se dan a conocer las conclusiones finales acerca de todo lo analizado en este documento, con base en los principales hallazgos en relación con el tema del portafolio, el aprendizaje de los alumnos y la propia intervención; esto con base en la pregunta de investigación y a los propósitos planteados con la finalidad de demostrar el nivel de alcance logrado. De igual manera se aborda el impacto que se generó dentro de mi intervención en relación con la mejora de los procesos de aprendizaje de mis alumnos y las limitaciones o vacíos de la investigación.

En relación con la pregunta de investigación sobre *¿Cómo favorecer la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo en alumnos de tercero de preescolar?* se obtuvieron hallazgos importantes y significativos que ayudaron a dar respuesta a la problemática identificada; lo más primordial fue que yo me adentrara al concepto de autorregulación emocional y reconociera si es una fortaleza o área de oportunidad en mí, porque ciertamente se necesita esa congruencia de dominar el tema para poder ser guía y abordarlo de manera eficaz.

Existe una gran importancia también en detenerse a conocer realmente que tan familiarizados están los alumnos con las emociones básicas o primarias (alegría, tristeza, enojo, miedo) y a partir de sus propias experiencias que puedan compartir con el resto de sus compañeros apoyarlos con preguntas que permitan a los niños y niñas darles un etiquetado congruente entre lo que sienten y lo que expresan; ya que un alumno que no conoce sus emociones no puede llegar a manifestar una autorregulación emocional.

Dentro del grupo al identificar lo poco relacionados que estaban con el tema de las emociones fue necesario antes de empezar a trabajar la autorregulación emocional detenernos a conocer cuáles son las emociones que más experimentamos y en qué situaciones nos sentimos así; por lo que favorecer la consciencia y la gestión emocional fueron antecedentes imprescindibles para poder entrar de lleno a la pregunta central de esta investigación.

Para desarrollar la autorregulación emocional, es indispensable realizar situaciones de aprendizaje contextualizadas para que los alumnos realmente puedan verlas de forma significativa en su realidad, de esta manera se muestran más motivados por involucrarse y movilizar conocimientos, esto lo reconozco a partir de las intervenciones del tercer y cuarto análisis, en los que al trabajar de manera distinta, tan solo en los espacios y la organización de grupo propicio un interés por regular sus emociones.

La regulación emocional desde la manera en que nosotros la vivimos durante esta investigación me permitió entender que no es un proceso que ocurre dentro del niño hacia su entorno social, más bien, es una habilidad que las personas adultas que rodean al niño o niña deben favorecer en diferentes oportunidades permitiéndolo expresarse, conocerse y reconocerse en otros, esta última haciendo referencia a la empatía en el sentir de los demás. Aunado a esto, los adultos como sus iguales somos ejemplo externo con base a las estrategias que utilizamos para regular nuestros impulsos y adaptarnos o no al contexto social en el que estamos inmersos.

Por medio de la estrategia del trabajo cooperativo “los niños aprenden cómo regular sus sentimientos, comportamientos y atención” (Booth, 2017, p.19) para lo que fue necesaria una intervención docente con enfoque socioconstructivista a partir de la elaboración de situaciones de aprendizaje que favorecieron experiencias en las que los alumnos tuvieron la oportunidad de poner a prueba sus habilidades de autorregulación emocional, privilegiando en un primer momento la regulación de aquella emoción que los hacían actuar de manera impulsiva mediante estrategias propuestas de manera externa, algunas de las que implementas fueron: respirar profundamente, salir a calmarse o alejarse de las personas hacia las que

experimentaban la emoción, o bien, lo que a mi parecer fue la alternativa que más impacto y que va en relación al respeto de turnos dentro de los equipos, el piedra, papel o tijera. Todas estas estrategias que poco a poco fueron apropiándose permitieron después dar pequeños espacios a la comunicación como medio para la resolución de conflictos.

Dentro del trabajo cooperativo lo que más me ayudo a saber cómo utilizarlo, fue que tuve la oportunidad de ponerlo en práctica a la par que lo buscaba intencionar con mi grupo; en este sentido el equipo de co-tutoría me permitió entender aspectos importantes del trabajo cooperativo, como fue la interacción promotora al realizar los protocolos de focalización en donde me apoyaban a confrontar mis principios con la teoría y con mi actuar; el compromiso individual y de grupo, porque aunque cada una estaba comprometida con su propio portafolio, nos dedicamos a conocer el trabajo de las otras compañeras para que ese apoyo fuera significativo y lo que da paso al desarrollo de las competencias de trabajo en equipo al realizarnos comentarios en un sentido crítico y autocrítico.

Es por esto que reflexiono que siempre se habla entre docentes de trabajar en colaboración, compartir experiencias, tener espacios de dialogo para intercambiar ideas, y en lo personal, creía que lo hacía, porque cumplía con esas cosas si algún compañero o el director me lo pedía, pero es más que eso, es una cultura que pocos docentes sabemos poner en práctica porque realmente no nos enseñan lo que es la cooperación más allá de una definición construida en un CTE, por lo que adentrarme a vivir la experiencia y cambiar la forma de ver mi trabajo fue algo primordial para esta investigación.

Aunado a lo expresado en el párrafo anterior, el trabajo cooperativo demostró ser una estrategia viable para favorecer las relaciones interpersonales y manifestaciones de actitudes prosociales, al permitirles en determinadas situaciones desprenderse del egocentrismo para poner a prueba la empatía en diferentes aspectos, por ejemplo, en las opiniones, emociones o formas de actuar de los otros, dando de esta manera apertura a un valor fundamental dentro de mi

filosofía docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el respeto a la diversidad.

En cuanto al propósito que se refiere a *fortalecer mis competencias docentes con el fin de diseñar estrategias intencionado el trabajo cooperativo para gestionar la autorregulación emocional*, reconozco que el nivel de alcance fue favorable en gran medida y he de reconocer que esto implicó una deconstrucción total y consciente de mi práctica que se observa a lo largo de los análisis aquí mostrados, en donde busco reinventar mi práctica docente hacia un enfoque socioconstructivista, esto al intencionar en mayor medida el ejercer mi rol como mediadora y no tanto como transmisora de información, lo significó dejar de ser yo quien diga cómo se hacen las cosas porque para mí “así es correcto” y hacerlos más participes a cada uno de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto fue algo medianamente logrado, ya que aún requiero mayor consciencia dentro en la realización de cuestionamientos al momento de querer hacerlos reflexionar, ya que algo que dejan ver los análisis es que suelo ser yo quien de manera implícita les da la respuesta de lo que quiero escuchar y al obtenerla no busco más allá.

El entablar vínculos más allá de docente-alumno fue una gran forma no solo para conocer más de su vida, sino para que mis comentarios fueran más significativos para ellos y por ende se esperaría fueran lo más intencionados posibles, de este modo aquellas estrategias que en un principio propuse como alternativas a implementar a favor de una autorregulación emocional tuvieron impacto positivo en los alumnos con los que hubo mayor relación y al implementarlas ellos el resto de sus iguales pudieron verlos como ejemplo, ir apropiándose e incluso proponer nuevas maneras de regular sus impulsos.

Así mismo, el evitar el etiquetamiento y tener expectativas positivas hacia lo que ellos pueden lograr permitió que ellos se sintieran seres capaces de realizar las cosas y motivarse por hacerlo e incluso apoyar a que se dieran esos lazos entre compañeros que de cierta manera ayudaron a que de personalmente fueran regulando su ritmo de aprendizaje compartiendo experiencias o información

relevante que abonara al proceso de co-construcción del conocimiento y de manera intrínseca pero intencionada les permitió poner a prueba sus habilidades de autorregulación emocional para entablar esas relaciones sociales.

Adentrarme a ambos conceptos: trabajo cooperativo y autorregulación emocional, pero no solo teóricamente, sino de manera profesional y personal, sin duda alguna fue lo que me permitió darle sentido a esta investigación porque ciertamente no se puede ayudar a alguien en algo en lo que no se sabe cómo hacerlo; estar cerca de ellos e involucrarme en las actividades de manera que los hiciera sentir que estaba ahí para ellos y ver que respondían positivamente a eso, fue sin duda el mayor logro que pude haber obtenido.

En el segundo propósito, el cual hace referencia a *potenciar la autorregulación emocional de mis alumnos a través de ambientes de aprendizaje cooperativo*, el nivel de alcance que tuvieron fue satisfactorio y muy significativo, ya que al estar inmersos en un contexto cultural en el que se privilegia la competitividad y las emociones que pueden sentir dependen de si eres hombre o mujer, el hecho de poder brindarles un espacio en el que lograron comprender que no está mal sentir ninguna emoción porque todas las emociones son válidas para todos, tuvo buenos resultados en la mayoría de los alumnos; en el caso de los varones comenzaron a reconocer que no estaba mal demostrar emociones como la tristeza o el miedo y que eso no los convertía en “viejas”, y en el caso particular de las mujeres se mostraron más presentes dentro del grupo teniendo mayores participaciones y experimentando emociones nuevas para ellas como fue el enojo.

Dentro de las características que hay en el trabajo cooperativo, llego a reconocer en el grupo una apropiación en la interacción promotora, al ayudarse entre ellos mismos durante las actividades, lo cual, tardo en ocurrir porque fue necesario dejar de lado ideas y prejuicios existentes sobre compañeros con los que no se relacionaban y en donde la empatía fue fundamental para lograrlo.

De igual manera, el desarrollo de las competencias del trabajo en equipo al ir paulatinamente definiendo aquellas conductas o acciones que fueron beneficiosas

o perjudiciales para llevar a cabo las actividades, esto gracias a los espacios de dialogo que se procuraba tener ante alguna situación que pudiera generar un conflicto; y la valoración del grupo de manera crítica mediante la participación activa de la auto y coevaluación; todo esto favoreciendo su autorregulación emocional en busca de una mejor adaptación al grupo.

Esto fue logrado en las actividades propuestas con el objetivo de formar vínculos entre ellos y conmigo, comenzando a manifestar una identidad de grupo, que permitió que aquellos alumnos clasificados en un inicio como “invisibles o excluidos” pudieran incluirse y ser incluidos en las actividades de clase y en oportunidades de juego libre como el recreo, favoreciendo así sus habilidades sociales.

Imaginar el impacto que tendría el resultado de beneficiar el conocimiento de sí mismo y el trabajo cooperativo durante toda su formación escolar me hace creer que el resto de contenidos se irían dando de una manera en la que un niño en edad preescolar no tendría por qué sentir estrés o angustia por “no saber” o “no poder” hacer algo, y es justo como lo menciona Bisquerra (2012) “las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales” (p.26) y que abonan a sus procesos de co-construcción del conocimiento; lo cual puedo afirmar coincide con las experiencias que he vivido con mis alumnos.

Algo que es fundamental sobre todo en la etapa preescolar es saber apreciar el proceso por el que pasa cada uno de los alumnos y hacerlos partícipes de el, por lo que cobra gran relevancia la importancia que hay en concientizarnos sobre lo que se aprende y en el cómo se aprende, ya que eso será una pauta necesaria para saber realmente cómo puedo intervenir en ellos para seguirlos apoyando y al mismo tiempo ellos van reconociendo de qué manera se les facilita más adquirir y procesar la información, ya sea de manera individual, platicándola con un amigo a modo de intercambio de diálogos o trabajando con otro compañero que requiere apoyo y que es oportunidad para reforzar lo ya aprendido; abonando a la cooperación.

Para mí el tema de autorregulación emocional como hago mención en mi historia de vida ha sido un área de oportunidad latente y que a lo largo de estos dos años de maestría ha impactado de manera profesional como personal, ya que las experiencias por las que he pasado en mi vida personal han tenido un impacto directo en el ámbito profesional y esta es una reflexión a la que llego gracias a mi equipo de co-tutoría, porque ellas fueron participes de ese lapso de tiempo en el que tuve un cierto desequilibrio emocional, dejando ver una brecha temporal en mis análisis, pero que junto con ellas y el trabajo realizado con mi tutora a partir de mi segunda intervención, permitió ver a una docente un poco más sensible a la importancia del uso de un lenguaje emocional en el aula; lo que me permite reconocer la gran importancia que hay en la salud emocional y la habilidad de autorregulación emocional en el docente que busca favorecer la autorregulación emocional de sus alumnos.

Este evento personal incidió en mi grupo desde un inicio porque al no saber cómo regular esas emociones que predominaban en mí en esos momentos, dejé de realizar intervenciones que tal vez pudieron apoyarme a tener mejores resultados siendo esta una de mis primeras limitaciones, pero especialmente identifiqué ese después en el que junto con mi grupo fuimos demostrando la apropiación de un lenguaje emocional y un primer acercamiento a la autorregulación de emociones que permitió ver grandes y muy significativos avances al disminuir notoriamente el número de IC, ya que en caso de haberlos los mismos alumnos mostraban la iniciativa en tratar de darles solución, lo que demuestra que el uso de la violencia no es más su primer recurso.

Otra de las limitaciones fue la poca o nula participación de los padres o tutores a favorecer espacios de diálogo en los que se privilegiara el hablar de cómo se sienten y por qué, ya que el mismo contexto cultural en el que están inmersos no lo considera como algo necesario para la vida; de igual manera ocurrió con el trabajo cooperativo, pues el contexto da mayor prioridad a la competitividad entre iguales. De igual manera reconozco que tuve poco acercamiento a mayor bibliografía hacia el trabajo cooperativo y es algo muy evidente durante los dos análisis primeros en

los que el equipo de co-tutoría me ayudaba a reflexionar que realmente no estaba abordando mis actividades con un enfoque cooperativo.

El hecho de haber atravesado una pandemia causada por el Covid-19 dejó un vacío muy marcado dentro de esta investigación porque realmente no pude concluir mis intervenciones con ese grupo de tercero de preescolar y hasta cierto punto eso fue algo frustrante porque no tuve la oportunidad de trabajar propuestas para incluir a padres de familia, pero esto me hace consciente de la importancia que hay de incorporarlos a las formas de trabajo que busco favorecer dentro del aula y la necesidad que hay de concientizarlos hacia el hecho de que somos ejemplo para nuestros hijos y, como dice García (2014) “las competencias emocionales empiezan por uno mismo” (p.37), por lo que necesitamos dotarnos de estrategias que abonen a una mejor habilidad para regularnos emocionalmente en sociedad.

9 VISIÓN PROSPECTIVA

En este apartado plasmo los nuevos conocimientos y retos que identifico al finalizar este proceso de reflexión; aquellos cuestionamientos que se derivan de esta investigación y las ideas que me gustaría seguir indagando para continuar en mi desarrollo profesional. Además, planteo una visión que como docente manifiesto de un futuro posible para mi desarrollo como profesional comprometida con la enseñanza.

La autorregulación emocional fue un tema de investigación que realmente fue muy significativo para mí, me permitió conocerme y darme cuenta de cómo puedo mejorar como ser humano primeramente y como docente en unas intervenciones más congruentes entre los que soy y lo que busco lograr en mis alumnos. Me gusto como con el transcurso de la investigación formativa mi actitud, mi forma de pensar y de actuar se fueron transformando en busca de una renovación en mi práctica profesional y fui tan consciente de ello que lo ha hecho uno de los más grandes crecimientos profesionales y personales en estos dos años.

Debo de aceptar que me gusta que la educación se está reinventando hacia estos temas en donde importan las emociones de las personas con las que trabajamos y las propias; ahora sé que un niño, o bien, un ser humano, que no está bien emocionalmente no está dispuesto a aprender; también sé que todo aprendizaje es aprendizaje emocional; y sobre todo que el aprendizaje de los alumnos no tiene que ser un proceso individual, porque por naturaleza somos seres sociales que requieren compartir sus ideas y experiencias para crecer en todos los sentidos y ámbitos de la vida.

Parte de mis retos van encaminados a seguir trabajando en mi persona, pues estoy consciente que aún requiero seguir favoreciendo en mis estrategias para tener una autorregulación emocional adaptable a las diferentes situaciones que se me presentan. De igual manera, un reto es seguir apropiándome del enfoque socioconstructivista y los elementos que lo caracterizan para poder continuar en busca de un aprendizaje eficaz y trascendente en mis alumnos.

Respecto a estos retos que llego a identificar, surgen en mí nuevos cuestionamientos, por ejemplo, ¿Cómo puedo hacer partícipes de manera consciente a las familias en el favorecimiento de habilidades socioemocionales de sus hijos?, ¿Cómo implementar secuencias de aprendizaje dentro de mi centro de trabajo para que la totalidad de los alumnos adquieran las habilidades socioemocionales que les permitan autorregularse mediante el trabajo cooperativo? Y con base a esta surge en mí una última pregunta, ¿Qué resultados habría en los otros campos de formación y áreas de desarrollo si en lugar de priorizar nuestra atención a aquellos conocimientos académicos, buscamos brindar espacios conscientes y enriquecedores para desarrollar las habilidades socioemocionales de los alumnos?

El hecho de focalizar el trabajo cooperativo me ha permitido reconocer el gran peso que hay en esta forma de trabajo y es algo que todos los docentes debemos tener presente en nuestras formas de trabajo, porque los resultados que tendría en la sociedad serían tan favorables para la innovación educativa y la manera en la que vemos el proceso de desarrollo de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Con base a esto, considero una de mis metas a corto plazo el seguir indagando y conociendo más de esta forma de trabajo e ir perfeccionándola dentro de mi aula porque soy consciente del impacto tan positivo que tiene en los alumnos y sus procesos de maduración al hacerlos más conscientes de sus acciones, generando en ellos una conciencia emocional que abre paso a una autorregulación emocional, una empatía hacia el pensar y sentir de los otros, un reconocimiento hacia los logros del resto del equipo y eso hace que pueda existir un vínculo y una identidad de grupo que permite que todos se incluyan.

Como ya lo he mencionado fue un tema de impacto tanto profesional como personal que me ha permitido cambiar muchas cosas en mí y hacerme ver un panorama de lo que quiero hacer y cómo me quiero ver. Estoy consciente de que esta investigación no quedo hasta aquí, pues si bien después de cumplir mi objetivo de titularme de la maestría y con el nuevo grupo que está a mi cargo, todo lo que conocí, aprendí y logre poner en práctica me ha dado las pautas para saber qué busco desarrollar primeramente en estos alumnos de segundo grado de nuevo ingreso; pero es verdad que un ser humano jamás termina de aprender, es por ello que seguiré buscando cursos, conferencias, bibliografía y ahora webinars que me permitan seguir acercándome al tema de las competencias emocionales, o bien, del trabajo cooperativo para seguir nutriéndome.

A largo plazo, una vez que me sienta con los conocimientos necesarios para abordar desde otro ámbito la autorregulación emocional a través del trabajo cooperativo, me interesa presentar examen para Asesor Técnico Pedagógico (ATP), aprovechar este puesto para dedicarme a realizar un doctorado que pueda seguir enriqueciendo mi crecimiento profesional y poder realizar un proyecto focalizado a trabajar las competencias emocionales mediante el trabajo cooperativo para apoyar al logro de aprendizajes de los campos de formación académica y sobre todo para favorecer la salud mental y emocional de los niños y niñas en su paso por la etapa preescolar.

REFERENCIAS

- Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. Universidad de San Paulo. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/333069514>
- Alarcón E., Reguero, M. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. CAMMIA. España.
- Ato E., González C. y Carranza J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), pp. 69-79. Universidad de Murcia. España.
- Barkley, E., Cross, K., Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Ministerio de educación. Morata.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), pp. 7-43 Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (p.95-114). Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. España. Desclée de brouwer.
- Bisquerra, R. (coord.); Punset, E., Mora, E., García Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Cuadernos Faros, 6. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Blanco O. y Arias S. (2008). Ideas para innovar: La evaluación figuroanalógica. *EDUCARE*. 12(43), pp. 707-714.
- Booth E. (2017) Las habilidades socioemocionales. España. Editorial: Narcea.

- Casanova, D. (2014). *La autorregulación emocional en la edad infantil*. (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid. España.
- Chávez, A (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar, un estudio de caso a nivel d educación preescolar. *Revista electrónica de Historia*, 5 (1-2), pp. 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43926968022>
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre conflictos culturales*. Paidós.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), pp. 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), pp. 1-6. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fuentes S., Rosario, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío educativo para el siglo XXI*. INDESCO. Santiago de Chile.
- Gándara, A. (2019). *Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje: un estudio de caso múltiple*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Gobierno de México. (2019). Aumento de 20 al salario mínimo para 2020. Extraído de: <https://www.gob.mx/stps/prensa/con-aumento-de-20-al-salario-minimo-para-2020-mexico-tiene-las-bases-para-crecer-afirma-presidente-lopez-obrador-230226>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A. (2007). *La autorregulación y su desarrollo en la primer infancia*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278018484_La_autorregulacion_y_su_desarrollo_en_la_primera_infancia/link/557873e808ae7521587036f6/download
- Gonzáles, M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*, Instituto para el desarrollo y la invocación educativa en educación bilingüe y multicultural.

- IDIE. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Confederación de Centros Privados Educación y Gestión, Madrid, España.
- INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER).
- Kerbo, H. (2004). Estratificación social y desigualdad. El concepto de clase en perspectiva histórica, comparada y global. Madrid. Mc Graw Hill.
- Lab! (s/f). Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. ARTICA. Madrid. Recuperado de: <https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-01-DOCUMENTACION-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf>
- Maldonado, M. (2009). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, cuatro casos en San Luis Potosí*. (Tesis de maestría) Tecnológico de Monterrey, San Luis Potosí.
- Maldonado-Torres S., Araujo V., Rondon O., (2018). Enseñar como “un acto de amor” con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Revista Electrónica Educare*. 22(3), pp. 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>
- Monereo C. y Monte M. (2011). Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria. Barcelona: Graó.
- Morrás A., Pérez C., Naval C., (2009). El uso formativo del portafolio docente en el ámbito universitario. *Revista Panamericana de pedagogía*. No.14. 57-87. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21403/1/El%20uso%20formativo%20del%20portafolios%20docente.pdf>
- Muslera, M. (2016). Educación emocional en niños de 3 a 6 años. Facultad de Psicología. Universidad de la República Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- Navarro, E. (coord.), Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja.

- Ramírez, M. y Hernández, F. (2014). *La investigación formativa: Retos y experiencias en la profesionalización docente*. Distrito Federal, México: Porrúa.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., Soldevilla, A., (2005). Una propuesta de currículum en educación infantil (3-6 años). Universidad de Lleida; Univerciad de Barcelona.
- Restrepo, B. (2007) Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para evaluar la investigación Científica en Sentido Estricto.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. *Laboratory Publications on Emotional Intelligence*, 9. Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Secretaria de Desarrollo Social, (2013). Sistema de apoyo para la planeación del PDZP. Recuperado de : <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=24&mun=055>
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- Tello, F., Verástegui, E.D., Rosales, Y.C. (2016). El saber y el quehacer de la investigación acción pedagógica. Perú: Inversiones Dalagraphic, E.I.R.L.
- UNESCO. (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. Montreal.