



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D. F. NORTE.**

**“EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA
MEJORAR EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA DE SEXTO
GRADO”**

TESIS

(MODALIDAD PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE)

QUE PRESENTA

NICOLÁS ANTONIO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PLAN- 2007

DIRECTORA DE TESIS: DRA. CLAUDIA ALANÍS HERNÁNDEZ

México D.F. 2015

ÍNDICE

	PÁG.
Introducción.....	1
Capítulo 1 LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA	
1.1 La comunicación dentro del aula de sexto grado del colegio Tomás Alva Edison.....	8
1.2 Mi formación docente.....	10
1.3 La Comunidad.....	11
1.4 Identificación del problema.....	13
1.5 Detención y delimitación del problema	16
1.6 La sociabilidad en el grupo de 6º de la escuela Tomás Alva Edison.....	19
1.7 Consecuencias de una inadecuada interacción social	20
Capítulo 2 EL COMPORTAMIENTO SOCIAL EN EL DESARROLLO DEL NIÑO	
2.1 El concepto de inteligencia	23
2.1.1 Las inteligencias personales según Gardner.....	27
2.1.2 La inteligencia interpersonal e intrapersonal.....	28
2.1.3 Las inteligencias personales en edad escolar.....	29
2.2 ¿Qué es la competencia social.....	31
2.3 características generales del desarrollo social del niño.....	35
2.3.1 El egocentrismo.....	36
2.3.2 El desarrollo moral.....	39
2.3.3 El razonamiento moral según Kohlberg.....	41

2.4 El método de proyectos y el aprendizaje colaborativo.....	4 4
2.4.1 El aprendizaje colaborativo.....	4 8
2.5 Competencias.....	5 2
2.6 Formación cívica y ética.....	5 5

Capítulo 3 PROCESOS DE SOCIALIZACION EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

3.1 Las emociones y el proceso de socialización.....	6 2
3.2 La propuesta.....	7 0
3.3 Naturaleza del proyecto.....	7 3
3.4 Propósitos.....	7 3
3.5 Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.....	7 1
3.6 Aplicación de las actividades de la alternativa de innovación.....	7 4
3.7 Comentarios finales por categoría.....	1 1 3

Capítulo 4 RESULTADOS

4.1 Instrumentos de evaluación.....	1 1 7
4.2 Categorías.....	1 1 8
4.3 Avances.....	1 3 2
4.3.1 Cotejos.....	1 3 3
4.4 Conclusiones.....	1 3 9
BIBLIOGRAFÍA.....	1 4 5

INTRODUCCIÓN

Es cierto que quienes nos dedicamos a la docencia nos vemos inmersos en cambios continuos, no solamente en los Planes de Estudio, sino en la práctica misma que tienen la intención de lograr mejoras significativas en los alumnos y que pudiera favorecer la formación de un nuevo colectivo social.

En una sociedad permeada por el liberalismo económico, el fácil acceso a la información, nuevas tecnologías y las transformaciones en las valoraciones de nuestra sociedad hay cambios que aterrizan y se hacen explícitos en el trabajo del aula, pero también se presentan en lograr un perfil de egreso acorde a las nuevas necesidades de la sociedad; razón de ser del docente. Pero nuestra formación académica también nos hace creer que la tarea educativa no se conforma con desarrollar un coeficiente intelectual sino también mostrar a los alumnos la inutilidad de la violencia, frustraciones, intolerancia, negativismo, etc.

A éste respecto, el transcurso formativo por la Universidad Pedagógica posibilitó reconocer una serie de problemáticas que habían estado presentes en mi historia como maestro, deteriorando el logro educativo. Precisamente durante el ciclo escolar 2013-2014 tuve la oportunidad de buscar una alternativa de solución a una problemática que no lograba resolver ni comprender: las actitudes y conductas de los escolares principalmente en el trabajo cooperativo y que repercutía tanto en las relaciones al interior del aula como en el logro de los propósitos.

En nuestras aulas y como maestro frente a grupo observamos una riqueza en la diversidad, donde se aprende y se valora las distintas formas de interpretar la vida en sociedad, pero aquí también nos damos cuenta que en la propia complejidad vienen implícitos los problemas sociales que aquejan la actual sociedad. No es un atrevimiento es una realidad que en el aula se agrupa una sociedad menor, con características propias y reglas de convivencias explícitas o implícitas legadas de su comunidad y familia, pero eso sí, los alumnos llegan felices de entrar al colegio y con muchas expectativas; aprender, tener nuevos amigos y de conocer un lugar ajeno al

seno familiar, de donde ha oído hablar mucho. Lo que acarrea una serie de responsabilidades y retos a la institución escolar pues cada individuo que ingresa al colegio ha aprendido comunicarse de forma distinta a otros. Otra dificultad que se observa es la de establecer reglas de convivencia sanas, fomentar hábitos de cooperación y promover valores. Esto es parte del entramado social que convergen en un salón de clases y que estos elementos presentan características particulares diferentes.

Desafortunadamente muchas de las dificultades de esa pequeña comunidad escolar son resueltas con estrategias diversas como; el castigo, el chantaje y la amenaza. Por experiencia propia y de observar a otros colegas, considero que dichas soluciones no son trascendentales pues sólo resuelven la problemática momentáneamente por ejemplo: se establecen reglas, que a veces el alumno no las comprende o métodos coercitivos que en muchos de los casos asume actos de control y que poco hacen en contribuir a mejorar el ambiente educativo. Otro ejemplo un tanto común es el cambio de grupo del alumno o la expulsión.

Después de los cuatro primeros semestres en la UPN; analizando la práctica docente propia, investigando, argumentando y comprendido la problemática, creo que la mejor manera de resolverla fue mediante un proyecto pedagógico, con el propósito de tratar de dar respuesta a una problemática en donde las actitudes de los alumnos durante el trabajo diario y principalmente en colaboración entre pares dificultaba los propósitos educativos y un desgaste extra como docente.

En muchas reuniones con docentes como los CTE (consejo técnico escolar) el problema de las actitudes de los alumnos era un tema que casi siempre se trataba, pero lo relevante es la opinión que dichas actitudes como: la agresión, la intolerancia o el negativismo son traídos desde casa, pocos compañeros docentes reconocían que también somos nosotros quienes determinamos el comportamiento de los alumnos en la escuela. Estas opiniones permiten creer que también algunas actitudes son aprendidas desde el aula, por lo tanto en ambos casos deben de resolverse ahí mismo. Claro que comprenderlo llevo tiempo e investigación; análisis y reflexión de la propia

práctica. En tanto la mejor opción es desarrollar un proyecto pedagógico de *acción docente* para solucionar las algunas actitudes de los alumnos.

El proyecto de pedagógico es de acción docente, porque surge en la misma práctica, es decir, no se queda sólo en proponer una alternativa a la docencia, ya que un criterio necesario para ese tipo de proyecto, es que exige desarrollar la alternativa en la acción misma de la práctica docente¹.

Elegir la línea de acción docente exige desarrollar una alternativa de solución en la práctica. Convencido que la docencia debe ofrecer una educación de calidad e integral, el proyecto se pensó y realizó durante el trabajo frente a grupo. Considerando las dificultades de una institución particular, los alumnos y mi percepción de ser docente en un contexto social e histórico especial.

Los programas actuales de educación básica invitan al docente a trabajar de manera cooperativa, proyectos didácticos y el desarrollo de competencias. Una tarea un tanto compleja en un momento social determinado. Se enuncian las competencias para un perfil de egreso del educando dentro de la educación primaria, y se presentan metodologías (algunas de ellas conocidas y otras no tanto) como, el método de proyectos didácticos.

En un primer momento de la investigación a la problemática permitió advertir vicios que fluyen en contracorriente: niños acostumbrados al trabajo individualista y competitivo, aulas con reglas que no fomentan el trabajo colaborativo, alumnos con dificultad en la manera de relacionarse y deficientes métodos de control para organizar las normas de convivencia. Actualmente se puede identificar de manera abierta el interés curricular al reconocimiento y manejo de las emociones en el nuevo contexto educativo, con actividades en los libros de texto y competencias a desarrollar; principalmente en la asignatura de formación cívica y ética con el propósito de regular las acciones y conductas de los alumnos. Pero que pasa, ¿por qué no se cumple con dicho cometido como es el manejo emocional? Surgen inmediatamente preguntas,

¹ MARCOS, Arias Daniel. "El proyecto pedagógico de acción docente", en UPN. *Hacia la innovación*, Antología básica, 1990, México. Pág.65

pero también ahí primeramente surgió la idea que el control de las emociones dé respuesta a las dificultades que venía presentando como docente frente a grupo mediante un programa de actividades que mejoren el manejo de las emociones. Este trabajo no trata de completar con algún programa por el contrario, las estrategias están diseñadas para mejorar y desarrollar determinados aspectos de la inteligencia emocional tales como: la empatía, el reconocimiento del otro, y la autorregulación. Lo cual permite mejorar el trabajo del aula, en cualquier campo del trabajo curricular.

El proyecto se aplicó con un grupo de sexto grado en el colegio Tomas Alva Edison ubicado en Teoloyucan Estado de México. Dicha experiencia pretendió a través del manejo inteligente y atención de las emociones que el alumno reflexione de su actuar emocional cotidiano mediante ejercicios secuenciados y propios para cada habilidad, de una manera sencilla y amena: principalmente en forma colectiva.

La propuesta de innovación ofrece una investigación orientada en búsqueda de estrategias metodológicas lúdicas que contribuyan al desarrollo de la empatía, autorregulación y manejo de las emociones, elementos que forman parte del concepto llamado Inteligencia Emocional particularmente en un grupo de sexto grado de primaria. El presente documento constituye un proyecto de Acción Docente y su estructura se organiza en cuatro capítulos

En el primer capítulo con el propósito de contextualizar la experiencia personal de docente frente a grupo se hace una remembranza de mi historia como docente; lo que ha significado el deber y el ser, principalmente a partir del ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); describiendo los cambios que he notado en mi actuación frente al colectivo escolar con ello también mencionare una contextualización del Colegio Tomas Alva Edison: lugar donde se gesta el proyecto de acción docente.

A través de un diagnóstico pedagógico, se evidencio la identificación del problema mediante herramientas del método etnográfico como: la observación participante, cuantificación de los datos y el registro anecdótico.

En el segundo capítulo se incluye una fundamentación teórica de la inteligencia emocional que es forma parte del constructo llamado competencia social y su importancia en la educación. También se detalla su inserción como una competencia a desarrollar en el escolar, y su prioridad en el orden social. De tal manera que permite detectar qué características debe tener el alumno al término de su educación primaria.

En el mismo capítulo se aborda algunas particularidades generales del desarrollo social del niño como es el egocentrismo y desarrollo moral, con la finalidad de buscar rasgos en sus conductas y actitudes desde su infancia hasta llegada la adolescencia, priorizando y caracterizando la ubicación del último grado de primaria, como nivel de desarrollo.

Se incluye la revisión de las Inteligencias Personales de Gardner como antecedente obligado de la inteligencia emocional, el aprendizaje colaborativo, ¿cuál es la importancia de utilizar esta forma de trabajo?; los beneficios y complicaciones que conlleva. De igual manera son tratados el tema de las competencias y el método de proyectos didácticos, antecedentes y perspectivas que se pretenden de estos. Finalmente se realiza un pequeño bosquejo histórico de la asignatura de civismo al nuevo enfoque actual de Formación Cívica y Ética por su importancia trascendencia en la competencia social.

En el capítulo III después de haber reconocido la problemática y analizar la práctica docente, llego el momento de enunciar la idea innovadora, que tras varios momentos de reflexión y análisis fue dando forma hasta llegar a concretarse, lista para llevarla a cabo. Este capítulo fundamenta la propuesta de trabajo y plantea una metodología para abordar los problemas de socialización mediante el mejoramiento de habilidades emocionales; es decir desarrollando la inteligencia emocional.

Como resultado de un proceso de investigación se logró establecer una secuencia de actividades de manera creativa y de interés para el alumnado. La aplicación permitió exponer a los educandos, otras maneras de abordar los conflictos al margen de la agresividad o pasividad pero también mostrándoles su inutilidad, remplazándola con destrezas o habilidades que coadyuven a una mejor convivencia social como es el

desarrollo de la inteligencia emocional. Los ejercicios prácticos lograron mejorar la inteligencia emocional, en concreto: el conocimiento de nuestras emociones, regularlas y comprender a los demás (empatía)

En el capítulo IV se determinan los elementos de evaluación, se revisan y se evalúan las categorías que sirvieron para delimitar la problemática, se analizan los resultados de cada actividad programada, para hacer mención de una reflexión analítica de la experiencia vivida. Este análisis se hace más tangible con la recolección de datos cuantificables después de la evaluación de cada ejercicio; que permite hacer una evaluación de la aplicación.

Finalmente en las conclusiones se realiza una retrospectiva del proyecto desde su formación hasta el análisis de los resultados, de lo que inicialmente se pretendía y lo que finalmente se logró. También se describen las dificultades que representó la aplicación del proyecto de innovación y del impacto en la práctica docente, junto con las recomendaciones para aquellos docentes innovadores que deseen llevarlo a la práctica. Además se incluye bibliografía que sirvió de fundamento para el desarrollo de la alternativa pues este trabajo también pretende trasladar al docente o algún otro interesado al paradigma emocional en la tarea educativa, para que reflexione sobre su actuación y de la importancia al manejo de las emociones y, en consecuencia contribuya a mejorar las habilidades emocionales y subsanar algunas de nuestras dificultades presentes en el proceso de socialización de la escuela

CAPÍTULO 1

LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA

Nuestro desempeño como docentes muchas veces ha sido truncado y obstaculizado esta labor por una serie de fenómenos sociales que se suscitan en el salón de clases como: hablar durante la clase provocando continuas llamadas de atención o perder la concentración de otros alumnos, agresiones entre pares, negativismo hacia las indicaciones del maestro o la intolerancia.

Como se sabe dichas actitudes de los alumnos no son de un sólo grupo o de un maestro determinado, pues es común tratar estos asuntos en reunión con colegas o autoridades escolares como en los CTE (consejo técnico escolar). La opinión regularmente es que dichas actitudes se traen de casa y que poco se puede hacer en la escuela. Pero también hay quienes opinan que es el docente quien determina las acciones de los alumnos. También la falta de experiencia hace que se solicite ayuda de otros docentes o bien mediante la observación igual se aprende. Es así como se puede ver alumnos fuera del salón castigado, alumnos en dirección, expulsión o continuas visitas de padres de familia a la escuela por la conducta del escolar. Es probable que la falta de experiencia o preparación para solucionar algunas actitudes en los estudiantes lleve a tener aciertos y desaciertos al respecto.

Lo que sí fue un acierto es la decisión de optar por una profesionalización docente en la UPN. Durante el transcurso en esta licenciatura pude reconocer la importancia de ser un profesional de la educación y la responsabilidad social que conlleva. En un primer análisis de mi práctica docente comprendí que las acciones y actitudes ante el alumnado pueden repercutir de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje.

En un peregrinar diario como docente se detecta acciones de los alumnos como: hablar durante la clase, no obedecer a las reglas del salón, agresiones a sus compañeros tanto física como verbalmente, y una actitud desafiante a la autoridad, que ocasionan que se dedique más tiempo controlando al grupo que estudiando los

contenidos académicos. También se observa que dichas actitudes se multiplican cuando no se trabaja colaborativamente, ocasionando una serie de problemas de socialización entre los estudiantes al dejar los beneficios que conlleva una colaboración en el trabajo.

Es sabido la carga excesiva de trabajo para el maestro que dificultan una reflexión en su actuar cotidiano. Desafortunadamente los conflictos como: peleas, insultos, agresiones o negarse a trabajar en equipo son resueltos conforme se suscitan; en ocasiones mediante castigos que están dirigidos a los implicados. Pero aquí en el castigo se observa que también todo el colectivo y docente es afectado en diferentes maneras: distracciones, burlas o golpes causando en el escolar bajo rendimiento, exclusión y continuas llamadas de atención, por otra parte el desgaste emocional del maestro, sin restarle importancia a los alumnos agredidos o excluidos a quienes es fácil suponer que no les es grato asistir a clases.

Desde el punto de vista pedagógico, el diagnóstico es considerado como un proceso que transcurre mediante la aplicación de técnicas específicas que permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar mejor las actividades de enseñanza aprendizaje.

1.1 La convivencia dentro del aula de sexto grado del colegio Tomás Alva Edison

En el ciclo escolar 2010-2011, el grupo que tuve al frente fue el 6° “B” del colegio Tomas Alva Edison. Esta escuela es de carácter particular que brinda los servicios de primaria, preescolar y secundaria; desde 1981. La escuela se encuentra ubicada en el barrio de San José; municipio de Teoloyucan Estado de México.

Unos de los cambios curriculares que se introdujo fue trabajar en colaboración o la aplicación de proyectos didácticos. La colaboración y el metodología de proyectos ha permitido apreciar distintas dinámicas de interacción social que suscitan en el grupo escolar al cual nos vamos a referir durante este escrito; que es el 6° grupo “B”.

El grupo de 6° “B” lo integran diecinueve alumnos diez niños y nueve niñas, cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años, que según Piaget se ubican en la etapa de las

operaciones formales. En esta etapa el escolar es capaz de razonar con base en enunciados e hipótesis, no sólo con los objetos que están a su alcance sino que aplica la lógica de las proposiciones².

Anteriormente los alumnos estaban acostumbrados a trabajar solos y en un pupitre individual. Según los docentes que habían tenido al grupo en ciclos pasados su referencia era de problemático con actitudes como: hablar con un volumen de voz alto, intolerancia, peleas, rebeldía e inquietud. Uno de objetivos que tiene el maestro es la de crear un sano ambiente de trabajo con normas de convivencia y reglas. Pero a veces eso se queda en una utopía. Trabajando colaborativamente muchas actitudes aumentaron provocando no terminar la elaboración de su trabajo en conjunto observando un deterioro de las relaciones interpersonales y generando un ambiente del aula tenso y áspero lo cual afecta cumplir al cien por ciento los propósitos del programa. Por otro lado se notaba en el colectivo escolar una fractura; pequeños subgrupos, pues los alumnos sólo desean trabajar con sus amigos y cuando no sucede así muchas de las veces crean rivalidades y llegan a terminar en algún tipo de agresión.

Este razonamiento presenta un problema común en este grupo, cuando de manera progresiva los alumnos creen sentirse agredidos u ofendidos por su compañeros y aplica una lógica de predisposición: “creo que me quiso tirar”, “ya no me habla porque está enojado conmigo”, “está hablando mal de mí”, “siempre soy yo el que empecé” etc. Son sólo algunas de las interpretaciones que los alumnos hacen llegar a manera de queja.

El crecimiento emocional es uno de los determinantes del desarrollo psicosocial del niño. En el aspecto emocional los niños interiorizan plenamente los sentimientos de afecto, comprensión, venganza, orgullo y vergüenza; emociones que dependen de la conciencia de sus acciones y de la clase de socialización que hayan recibido. Esto

² GALLEGOS, José Luis. “Desarrollo General infantil”, en UPN. *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*, Antología básica, 1990, México. Pág. 176

pone en dilema a la escuela en cuanto a su papel socializador, pues la actitud de cada infante es una mezcla entre lo que aprende en casa y lo que ve en la escuela. El docente; sujeto a cambios y presiones constantes, muchas de las veces queda a deber ese papel de figura a seguir, las razones al menos en la escuela particular son muchas, pues lo importante es el que el alumno obtenga buenas notas en los exámenes; como prueba de su aprendizaje.

1.2 Mi formación docente

Mi labor docente comenzó con una formación académica de bachillerato truncado, que después de 8 años concluí en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en un único examen. Por azares del destino llegué a trabajar en una primaria pública como secretario en dirección (de manera eventual). Este trabajo me acercó a la docencia. Por suerte tuve la oportunidad de cubrir un corto interinato con el grupo de tercer grado. Esto fue decisivo para continuar con esa profesión. Posteriormente con una decisión encausada inicié en una escuela particular la labor de profesor de educación física en los grados de primaria y secundaria. En ese mismo ciclo escolar la maestra de 5° tuvo que dejar su grupo, dándome la oportunidad de estar como maestro frente a grupo.

Mi escasa experiencia y poca preparación académica ocasionaron que mi práctica docente se complique dificultando la apropiación de los contenidos en los alumnos, mantener el interés y la disciplina durante la clase. Afortunadamente identifiqué que no cuento con los elementos teóricos metodológicos necesarios para ejercer la docencia y decidí buscar opciones; una de ellas y creo la más acertada fue el ingreso a la UPN donde gracias a las enseñanzas de sus académicos, pude salir adelante en el devenir de esta noble profesión. No puedo decir que fue fácil cuando rompí con muchos esquemas con que llevaba a cabo mi práctica, reflexionar sobre lo que venía haciendo y valorar el significado de ser y deber ser del maestro, fue una labor de tiempo y de constancia.

Es claro suponer que realizar estos cambios durante este tiempo se tornó complicado debido a que en algunas ocasiones teoría y práctica no suelen ir de la mano, por

ejemplo; la escuela donde brotó el proyecto es muy rígida en cuestión de conducta y de algunas ideas innovadoras: no permiten que los niños estén parados dentro del salón, deben estar en silencio y trabajando además que la carga de trabajo es notoria pues aparte de los libros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se llevan libros complementarios y es obligación llevar tarea a casa y calificar diariamente. Para cumplir con esto hay una supervisión constante y auditoría de libros cada dos meses, lo que complica llevar nuevas metodologías y propuestas de trabajo.

1.3 La comunidad

Teoloyucan es el municipio número 25, que se localiza al norte del Distrito Federal y al noreste del Estado de México, limita al norte con los municipios de Coyotepec y Zumpango al norte; al sur con Tepetzotlán, Cuautitlán Izcalli, Cuautitlán y Melchor Ocampo; al oriente con los municipios de Jaltenco, Nextlalpan y Melchor Ocampo y al poniente con los municipios de Coyotepec y Tepetzotlán. Para llegar a este lugar se puede hacer por varios accesos: la autopista México-Querétaro en su desviación a Cuautitlán y de ésta al entronque con la carretera vieja Cuautitlán-Teoloyucan. Teoloyucan se forma con sus 14 barrios y las haciendas de San José Puente Grande, San Mateo y Tetla. Los barrios son: Acolco, Analco, Atzacolco, Axalpa, Cuaxoxoca, San Bartolo Tlaxihuicalco, Santa Cruz, Santiago, San Juan, Santo Tomás, Tepanquiáhuac, Tlatenco, Tlatilco y Zimapan. Según los mismos lugareños comentan que hace apenas un par décadas la mayoría de la población se dedicaba a la agricultura y ganadería, pero la mancha urbana ha alcanzado el municipio y ahora se observa terrenos ocupados como pensiones para autotransportes, bodegas industriales y talleres. Pero también en algunas colonias existen todavía haciendas y ranchos ganaderos. Como consecuencia la gente ha diversificado sus actividades. Algunas colonias colindantes con la laguna de Zumpango su población se dedica a la agricultura y ganadería; en contraste por su cercanía con municipios más industrializados como; Cuautitlán Izcalli y Tepetzotlán y un crecimiento de las industrias ahí establecidas han significado un cambio en la actividad económica del municipio; donde pueden verse gente de atuendos de campesino y de oficinista en las avenidas.

El barrio de San José. La escuela donde nace el proyecto de innovación al cual me he referido en este escrito se encuentra en el barrio de San José al sur del municipio de Teoloyucan; siendo la entrada principal la autopista que conecta con la ciudad de México. Esta colonia es considerada de clase media en comparación con otras localidades del municipio si se toma el tipo de viviendas y su actividad económica. Las casas son grandes de dos o más niveles, la mayor parte no se encuentran bardeadas y se denota su ostentidad. Debido a su colindancia con parques industriales, aquellos terrenos que antes eran de siembra a hora los ocupan como bodegas de almacenamiento, pensión para auto transportes, compra y venta de maquinaria industrial y talleres industriales; además una de las principales actividades económicas características de esta zona es la renta de campos de futbol, que cada fin de semana se ven atiborradas las calles; sin pavimentar, de autos y personas que vienen a jugar.

San José es uno de los barrios más pequeños del municipio, pero con muchos beneficios como: estar cerca de un parque industrial y el acceso principal al municipio. En el tiempo que llevo laborando aquí me he percatado que existe un marcado interés por la educación de los infantes. Se halla una escuela pública, no en el barrio pero si cerca de éste, en una población que ya pertenece a Cuautitlán Izcalli, pero la gente del lugar prefiere a la escuela particular Tomas Alva Edison o bien la escuela del centro del municipio; que ambas cuenta con buena popularidad dentro de éste. A la hora de entrada al colegio llegan los alumnos, la mayoría acompañados de su padre o madre, en aparente igual número. El transporte escolar recoge a estudiantes de otras poblaciones dentro del municipio. Los atuendos formales e informales no dejan de ser percibidos a la hora de la entrada. En la salida los niños no pueden salir de la escuela sino son acompañados de alguien encargado o en el transporte escolar a excepción de los de secundaria.

Otro aspecto que he podido rescatar gracias a una entrevista con la directora es que hace no menos de cinco años la escuela ofrecía clases de catecismo y también celebraban algunas fechas litúrgicas como el 12 de diciembre o también realizaban un pequeño recorrido representando el nacimiento del niño Jesús. Pero los tiempos van cambiando y como dijo la directora van llegando estudiantes que profesan otra religión

y entonces la escuela tiene que cambiar. En lo que llevo laborando he visto o he participado en escasas ceremonias cívicas o festivas; nada más cuando hay que entregar algún reconocimiento y el festival del 21 de Marzo. Sin embargo es notoria el ausentismo en fechas litúrgicas y los permisos para esas son al por mayor.

1.4 Identificación del problema

Como ya he dicho en líneas anteriores, el ingreso a la UPN me permitió superar algunas dificultades y realizar mejoras de mi práctica docente. Llegado el sexto semestre elegir una problemática no era tarea fácil, pues había que seleccionar aquella que no era exclusiva de algún grado o grupo; pero que ha estado presente de alguna manera en forma continua, por lo que consideré que era buen momento para resolverla.

Desde el comienzo del ciclo escolar 2013-2014 el grupo de 6° “B” manifestaba características peculiares en la manera de interactuar y comunicarse como los que se enuncian a continuación: los alumnos consecutivamente solicitaban que los cambie de lugar, era difícil la integración de equipos, durante la clase se paraban continuamente sin motivo aparente, si algún compañero cometían una equivocación era motivo de burla por parte de sus compañeros, había un desacato a las reglas del salón y de la escuela, también una actitud desafiante a la figura de autoridad. Al realizar una retrospectiva de mi práctica docente pude reconocer que estas actitudes no eran exclusivas de este grupo, pero lo que si era una realidad es que sus consecuencias no diferían en mucho como:

- a) Que durante la clase se lleve más tiempo controlando y corrigiendo al grupo que trabajar en los contenidos académicos
- b) El desgaste extra para el profesor y un castigo continuo para los alumnos
- c) El bajo rendimiento ocasionado por las continuas llamadas de atención o distracción
- d) Inasistencia y deserción de alumnos agredidos

e) Etiquetación de los alumnos

El paso por la licenciatura en educación en la UPN me permitió hacer una retrospectiva de cómo venía trabajando con los educandos. Es muy probable que mi manera de enseñar y en particular las acciones ante determinadas actitudes de los infantes fueran reproducidas de mi experiencia como alumno; regaños excesivos, insultos, descalificaciones, exclusión e incluso la agresión física (como profesor no lo hago) así como la inexperiencia; cuando uno no sabe qué hacer ante determinadas actitudes. Siguiendo el análisis pude constatar que estas acciones resultan contradictorias o poco relevantes, pues en el continuo del trabajo se siguieron dando, como lo apunta Patricia Frola:

En el afán de llegar a una armonía en el ambiente áulico los profesores recurren a ciertas prácticas comunes que no por comunes resultan adecuadas sino por el contrario, traen repercusiones negativas e irreversibles en algunos casos como; la aniquilación pasiva, la violencia que genera más violencia, el complot y el síndrome de Síndrome del Niño Pelota Parchada (SNPP) ³

Patricia Frola nos da un cuadro un tanto general de las consecuencias de las acciones que toma el profesor con el fin de tener una disciplina en el aula. A continuación hare una breve descripción:

³ FROLA, Patricia. *Los problemas de conducta en el aula*, Trillas, 2007 México. Pág. 44

Tabla # 1

Problemas de conducta en el aula

ALGUNAS PRACTICAS DEL DOCENTE	ACCIONES DEL DOCENTE	CONSECUENCIAS
Aniquilación pasiva	Marginación. ✓ Exclusión. ✓ Exhibirlo ✓	✓ Aniquilamiento de su imagen ✓ Baja autoestima
La violencia genera más violencia	✓ Venganza ✓ Revancha ✓ Ridiculizar por medio del maltrato	✓ Valida que la agresión y el castigo es bueno ✓ Resentimiento social ✓ La agresión como medio de solucionar conflictos ✓ Explotar el morbo
El complot	✓ Rechazo ✓ Reportes continuos ✓ Recados a padres de familia ✓ Castigos continuos	✓ Exclusión ✓ Expulsión ✓ Etiquetación

Elaboración propia basada: Patricia Frola 2008

Las emanaciones resultantes evidencian la realidad ante las acciones de los educandos. Tomando como recurso la observación, puede uno constatar que las gestiones de los docentes ante determinadas conductas de los estudiantes no es algo exclusivo; cuando se ve afuera de sus aulas a niños que son retirados por su comportamiento, gritos para llamar la atención al escolar o bien la expulsión como último recurso. Esto denuncia una falta de creatividad y carencia de estrategias metodológicas o tal vez que se tengan de modo insubstancial o soterrado el conocimiento del comportamiento del infante, ya que estas medidas como ya se mencionó renglones atrás solucionan en muchas de las veces momentáneamente.

Pero lo que sí es un hecho es que un problema de la práctica docente por lo tanto debe solucionarse en la misma.

1.5 Detección y delimitación del problema

A partir de los antecedentes obtenidos de manera un tanto somera se prosiguió realizar un diagnóstico más riguroso, observado y anotando en el diario de campo cuáles son las conductas y actitudes de los alumnos de 6º, y llevar una bitácora de conductas durante una semana de trabajo, pues aunque ya se tenía conocimiento del comportamiento de los alumnos en clase, era necesario corroborarlo con un instrumento de medición.

La labor durante esa semana de observación fue igual tanto académico como organizativo, en cambio mi actitud hacia ciertas conductas era ser más tolerante hasta cierto grado; no le llamaba la atención, al contrario se tomaba nota del motivo y lo que incitaba hacerlo además las causas que producía. Otros de los aspectos que consideraba necesario identificar era las agresiones hacia sus coetáneos, el tipo de agresión y también su actitud ante el trabajo en clase. Muchas fueron las dificultades presentado en ese tiempo, pues aunque el director poseía conocimiento del proyecto, tenía que mantenerse la disciplina. Los números que presento a continuación fueron el resultado de llevar una bitácora de conductas en una semana de trabajo. Obteniendo los siguientes resultados:

- a) Alumnos que interrumpieron la clase más de veinticinco ocasiones en cinco días de trabajo en clase. Fueron seis alumnos de un total de veinte quienes se levantaron de lugar cuando no existía motivo aparente para pararse de su lugar. Cuando se le pregunto a cada uno que lo había motivado a levantarse sus respuestas más usuales fueron las siguientes:
- Estaba aburrido
 - No sé
 - Me hablaron (lo que no era cierto)
 - Iba a preguntarle algo (que no era referente al tema)

- b) Ocho alumnos del total de veinte se vieron involucrados en alguna dificultad o altercado con sus compañeros durante el trabajo en clase. Estos educandos fueron partícipes de quejas de sus compañeros o bien venían a presentarse con algún inconveniente, principalmente cuando trabajaban en equipo. Las dificultades a que estos niños se enfrentaban eran las siguientes:
- no quiero trabajar con él
 - no trabaja
 - no me llevo con ellos
 - me molestan
- c) Seis alumnos utilizaron agresividad física o verbal hacia sus pares. La agresión que manifestaron hacia sus pares fueron las siguientes.
- Insultos a sus características físicas
 - Al dirigirse hacia sus pares lo hacían con las siguientes palabras: “guey”, “pendejo”, “tonto”
 - Los golpes se produjeron cuando alguno de sus compañeros pasa junto a alguno de ellos, jugando, estar en formación. (Estas agresiones físicas fueron quejas de sus compañeros y otras fueron anotadas en una observación directa)
- d) Cinco alumnos mostraron burlas hacia sus pares en más de una ocasión. Los motivos de las burlas fueron las siguientes:
- La equivocación
 - Hacia su persona
- e) Tres alumnos demuestran renuencia continuamente hacia las indicaciones del docente. Estos chicos principalmente antes de iniciar una actividad denotan expresiones como las siguientes:
- ¡qué aburrido!
 - ¡eso ya lo hicimos!
 - ¡no me gusta!
 - En su rostro manifestaban inconformidad o muecas de disgusto

Es importante mencionar que de manera empírica se sabía cuales alumnos mostraban estas dificultades, mediante la observación. Dichas características denotan una variedad de actitudes de los educandos que sin duda dificultan la tarea diaria del docente, sin embargo sería erróneo una sola categorización pues mientras algunos utilizan algún tipo de agresión al interactuar otros sólo hacen lo que sus compañeros les indican. Tratar de entender de igual manera a alumnos que interrumpen la clase parándose de su lugar de otros que muestran una actitud negativa a las indicaciones del docente sería equivocado.

Ante este tipo de acciones el papel docente fue como facilitador de ambientes de aprendizaje en un marco educativo donde se prioriza la colaboración sin en cambio se observó la obstaculización de los aprendizajes cuando los alumnos muestran poca asertividad, intolerancia, agresividad e incomprensión hacia el otro al interactuar entre sus pares.

Por ello la problemática a atender que se ha identificado se delimita en el siguiente párrafo:

El grupo de sexto “B” del colegio Tomás Alva Edison presenta características singulares en la manera de interactuar, que obstaculizan el aprendizaje cooperativo y deteriora el proceso de socialización de la escuela, debido a una mal manejo de las emociones.

Desde inicio de la licenciatura, uno empieza a fraguar este proyecto, tal vez de manera implícita, precisamente las asignaturas del eje metodológico (El maestro y su práctica docente, Análisis de la práctica docente propia, Investigación de la práctica docente propia y Contexto y valoración de práctica docente) permiten un cambio en el actuar diario del docente; de igual manera se logra identificar cuáles son las fortalezas y debilidades como profesional.

La problemática esbozada muestra una carencia en el diseño de estrategias y metodologías que ayuden y promuevan la cooperación e interacciones sociales que

faciliten el proceso de enseñanza ya que a pesar de las acciones que llevaba a cabo los resultados no eran los esperados.

El desarrollo de comportamientos socialmente competentes y habilidosos está relacionado con un mejor ajuste social y con una mayor satisfacción en las relaciones interpersonales, mejorando así su auto estima, la asimilación de normas sociales y el establecimiento de relaciones sociales más enriquecedoras para uno mismo y para los demás⁴.

Esta premisa nos hace ver a las habilidades sociales como competencia. Si bien estas habilidades son indispensables para una apropiada convivencia que conduzca su regulación en su actuar diario del alumno. Surge entonces la pregunta ¿cuáles son esas competencias propicias para el aprendizaje grupal?

La respuesta conlleva a recapacitar la prioridad del maestro por generar esas habilidades sociales que sirvan de soporte para el trabajo en clase. Pero aquí también se vislumbra una dificultad, aparte de corregir el tipo de socialización que trae consigo el alumno, la de fomentar los comportamientos y relaciones cooperativas, pro sociales y altruistas. Considerando a la prevención que consiste en advertir que cuanto más temprano se actúe en la vida de la persona y/o en el desarrollo de conductas violentas, más efectiva va a ser la acción preventiva y mejores serán los resultados; en cuestión de corregir y mejorar la competencia social.

1.6 La sociabilidad en el grupo de 6° de la escuela Tomás Alva Edison

Hoy en día podemos darnos cuenta que la escuela está inmersa en una serie de valoraciones continuas. Nadie se excluye de éstas. Sin embargo voy a referirme por conveniencia de este trabajo sólo a los educandos: evaluaciones bimestrales, semestrales, prueba Enlace, y Olimpiada del conocimiento etc.⁵ Pero además falta citar las valoraciones particulares que realiza cada docente a su grupo; como cuestionarios con el fin de otorgar una calificación, trabajos con valor estimativo etc.

⁴ LÓPEZ Noelia, Concha Iriarte, M. Carmen Gonzales Torres, *Competencia social y educación cívica*. Síntesis, 2008, Madrid. Pág. 34

⁵ Estos exámenes son aplicados a nivel Primaria en el Estado de México en la mayoría de las escuelas. Puede variar según Zona escolar y municipio.

Aseverando sin haber realizado una investigación y una opinión un tanto empírica se observa una cultura escolar centrada casi exclusivamente en los saberes y los conocimientos teóricos, promoviendo la competitividad y el individualismo, dejando a segundo término la parte de socializadora⁶.

Resulta entendible que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en interacción con otros, gran parte de sus experiencias más significativas se realizan en la escuela. Por estas razones (que no son las únicas), es alarmante el comportamiento que se ha venido observando en los alumnos; con actitud individualista pero más preocupante es el papel del docente que ante ciertas actitudes la respuesta es homogenizar y por ende les da una solución por igual: “salte del salón”, “estás castigado”, “ve a dirección”, “te vas suspendido”, “vas con un recado a tu mamá”. Se observa que este tipo de acciones no son particulares de algún maestro o institución. Lo que se detecta es que la mayoría de los casos sólo palia de manera momentánea el comportamiento del alumno, porque si esas fueran las soluciones seguramente no estaría realizando este trabajo.

Por ello estamos convencidos que la tarea educativa es también mostrar a los alumnos la inutilidad de la violencia, las frustraciones, la intolerancia y el negativismo, etc. La idea de esta propuesta parte del pensamiento central que existen otras maneras de abordar los conflictos al margen de la agresividad o la pasividad a la vez mostrándoles la inutilidad de la violencia, remplazándola con destrezas o habilidades concretas. Es aquí donde surge la pregunta a la cual trataremos de resolver; ¿Cómo favorecer la competencia social en los alumnos de 6° de la escuela Tomás Alva Edison?

1.7 Consecuencias de una inadecuada interacción social

En diversas acciones cotidianas, el alumno se ve en la necesidad de relacionarse, ya sea con sus iguales o con otras personas en la escuela, el hogar o su comunidad. Estas acciones pudieran surgir de una necesidad o de simplemente querer entablar

⁶ Con ello no quiero generalizar, pero al menos en instituciones particulares como privadas que he laborado dejan mucho que desear esa parte social. Pongo de manifiesto lo anterior porque mi instancia en la UPN permitió valorar esa parte afectiva del docente, donde sus programas y académicos resaltaban esa parte social en el proceso de aprendizaje.

una conversación, por ejemplo: solicitar la tarea a un compañero, invitar a jugar a alguien, dirigirse a un vecino por disposiciones de sus padres o preguntar sobre una dirección que desconoce, etc. Podría suponerse que estas acciones se realizan de manera innata y su éxito radica en las experiencias de quien las realiza.

El aula es el espacio propicio para identificar carencias de habilidades de comunicación o socialización. Esto se puede observar cuando los alumnos se les dificulta mantener una adecuada interacción o bien muestran desinterés o la falta de comprensión hacia el otro.

Como resultado de haber revisado estudios al respecto he encontrado concordancia en las derivaciones de una inadecuada interacción:

- Escasa aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales
- Relaciones conflictivas con los adultos
- Desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión e indefensión
- Probabilidad de presentar trastornos de la alimentación y consumo de drogas
- Problemas escolares: ausentismo, inadaptación escolar, fracaso, bajos niveles de rendimiento debido a la escasa participación en clase, a la resistencia de presentar trabajos en público y evitar preguntar al profesor las dudas
- Trastornos de comportamiento, conducta anti social
- Problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad adulta

A la postre es recomendable mencionar la pertinencia de desarrollar programas de intervención para evitar los efectos y consecuencias de una carencia de habilidades sociales mediante enseñanzas dirigidas y con objetivos explícitos como medida preventiva.

La forma primera y última de saber si un niño es competente en sus relaciones interpersonales es observar lo que hace. Por eso la solución tiene que sentar sus bases en la observación y en un registro de sus comportamientos, ello me ayuda a

diferenciar entre los distintas maneras de interactuar y de comportarse de cada alumno en la dimensión de lo social.

CAPÍTULO 2

EI COMPORTAMIENTO SOCIAL EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Hoy sabemos que el niño adquiere distintas habilidades para comunicarse desde temprana edad. A su llegada al colegio el infante hace uso de las prácticas sociales que le brinda la experiencia compartida en la familia, barrio, club o iglesia. Pero su llegada al colegio sin adulto conocido frente a un colectivo numeroso y diferente el infante hace uso de las herramientas de socialización y comunicación aprendidas pero, no siempre son idóneas por ejemplo: tomar las pertenencias de otros sin permiso, ignorar las reglas propuestas en el salón de clases o no acatar las instrucciones de su maestro. El salón de clases es un lugar propicio para observar las distintas maneras como los niños interactúan con sus pares o ante otra autoridad ajena al núcleo familiar. Se observa en algunos casos que poner en prácticas herramientas de comunicación aprendidas de su propia experiencia dentro de su cotidianidad escolar trae consigo lo contrario de lo que se espera del infante o bien le es difícil seguir una regla cuando en su entorno inmediato como es su hogar no las hay, ejemplo un tanto común que el docente puede observar es: ver a un niño que arrebatara las pertenencias de otros sin el consentimiento de éste, que ante un malestar utilice la violencia como muestra endeble de su breve proceso de socialización.

En este capítulo se analizan algunas características del infante, propio de su crecimiento y que tienen que ver en la manera de relacionarse con sus pares, la apropiación de normas de conducta y reglas en la escuela como: el egocentrismo, el reconocimiento del otro y el discernimiento de los sentimientos propios y la moral, que conforme el niño va creciendo algunos desaparecen, disminuyen u otros cambian de nivel. Por otro lado se verá como estos componentes forman parte de la inteligencia emocional y que es parte del constructo llamado competencia social cuya

correspondencia con los saberes diarios se hace necesaria en el transcurso de su educación básica del infante y que el docente debe conocer a *priori*.

Para concretar los propósitos de este capítulo se realiza un análisis sobre el método de proyectos didácticos, la ponderación que le confiere al aprendizaje colaborativo y las competencias. Por último se efectúa un breve análisis de la asignatura de Educación Cívica y Ética dada la importancia de competencias sociales que debe adquirir el alumno.

2.1 El concepto de inteligencia

Para algunas escuelas y docentes todavía se cree que la inteligencia es una capacidad unitaria o abarcativa de varias capacidades, por ejemplo cuando clasificamos algún alumno sobresaliente en determinada asignatura, o la entrega de mención honorífica o “diploma”; acción que todavía se realiza en algunas escuelas a educandos destacados por buenas notas. Estas creencias hacen cavilar que la inteligencia es un don que poseen ciertos individuos definidos como sobresalientes o inteligentes y los restantes pasan a ser normales. Entonces la percepción que se recibe es una visión separatista además de considerarla estable y ser susceptible de medición cuantitativa, principalmente en el proceso de aprendizaje. Cuando se considera un alumno inteligente por sus altas calificaciones ya existe una segregación de sus coetáneos, quien en muchas veces el docente resalta estas cualidades y resta importancia a otras igualmente importantes.

A pesar que su conceptualización el concepto de inteligencia ha ido cambiando, desde la antigua Grecia hasta nuestros días, aún se sigue siendo dogmático en torno a este tema. La *Inteligencias múltiples* que Howard Gardner define que no hay una sola inteligencia y que hay siete inteligencias entre ellas la inteligencia personal e intrapersonal que son un antecedente de la inteligencia emocional.

Una de las facultades mentales, temas de variadas disertaciones es la inteligencia, tarea que no ha sido fácil para los expertos. Pero la escuela ha tomado ciertos criterios

en cuestión de la inteligencia; al dar una calificación, entregar una mención honorífica o bien los exámenes de conocimientos como son ejemplos.

Catalogar a una persona inteligente puede variar dependiendo del lugar y momento, por ejemplo en contexto educativo hace algunas décadas ser estudiante destacado o inteligente era obtener buenas notas en un examen, estar atento a la clase, no dar problemas al docente y ser bien portados. Actualmente hay una variante y no es suficiente obtener un buen resultado en el examen, también se valora otros aspectos como: el trabajo en equipo, el empeño o la socialización de aprendizajes. De manera semejante las sociedades también han tratado de definir el ideal de una persona inteligente de acuerdo a la época por ejemplo: para los griegos era valorada aquella persona dotada de fuerza y habilidad física, un criterio racional y una conducta virtuosa mientras que en la época actual la inteligente es un concepto holístico.

Durante la segunda mitad del siglo XIX en una psicología pre-científica Francis Galton formulo la tesis que el factor más importante de la inteligencia era el genético.

El polígrafo inglés Sir Francis Galton uno de los fundadores de la medición psicológica pensaba que la inteligencia era cuestión de linaje, sin embargo no le basto está idea. Creía que la inteligencia también se podía medir de una manera más directa. Empezó a crear pruebas de inteligencia más formales, coherentes con la noción entonces incipiente de que la mente humana se podía someter a la medición y la experimentación.⁷

Dicho autor Elaboró métodos estadísticos que permitían clasificar a los seres humanos en términos de sus poderes físico e intelectual y correlacionar esas medidas entre sí. Estos instrumentos le permitieron verificar un supuesto vínculo entre el linaje genealógico y el logro profesional. Entonces la inteligencia quedaba a merced de las capacidades sensoriales del individuo. Sin embargo la comunidad científica concluyó que se tendrían que buscar de manera preferente capacidades más complejas o

⁷ GARDNER, Howar, *la inteligencia reformulada*, Paidós, 2010, Madrid. Pág. 14

“molares”, como las que involucran la abstracción y el lenguaje si se quiere tener una evaluación más exacta de los poderes intelectuales humanos.

A comienzos del siglo XX el francés Alfred Binet y su colega Théodore Simon diseñó las primeras pruebas de inteligencia para poder identificar niños retardados y colocar a otros niños en niveles “apropiados”. Pronto estuvieron disponibles tareas y pruebas para uso general; para valorar a la gente para fines específicos: escolares, militares, ocupacionales y otros. La prueba de la inteligencia constituía el máximo logro de la psicología. Pero estas pruebas de coeficiente intelectual CI tienen muchas limitaciones, por lo que varios académicos de la psicología y de otros campos están convencidos del excesivo entusiasmo; las pruebas tienen poder predictivo acerca del éxito en la escuela, pero hasta cierto punto poco poder predictivo fuera del contexto escolar.

En la psicología genética específicamente la teoría de Piaget, intenta explicar el curso del desarrollo humano, desde que nace hasta la edad adulta. Se interesó de manera especial en los errores que cometen los niños cuando encaran cuestiones en una prueba de inteligencia. Para Piaget no importa la exactitud de la respuesta infantil sino las líneas de razonamiento que invoca el niño, y éstas pueden que por demás ser suposiciones y cadenas de razonamiento que provocan conclusiones erróneas. El individuo construye hipótesis en forma continua y con ello construye conocimiento: trata de desentrañar la naturaleza de los objetos materiales en el mundo, cómo interactúan entre sí, al igual que la naturaleza de las personas en el mundo, sus motivaciones y conducta.

Contrario a los diseñadores de pruebas de inteligencia, Piaget tomó en serio la lista de cuestiones de algunos filósofos, y en forma especial las consideraciones centrales del intelecto humano de Emmanuel Kant; incluyendo las categorías básicas: tiempo, espacio, número y casualidad, a la vez que evitó formas de conocimiento memorístico. Piaget el teórico del desarrollo cognoscitivo pintó un cuadro formidable de esa forma del crecimiento intelectual humano.

Psicología del procesamiento de la información. Es una nueva forma de estudio, también se le conoce como “ciencia cognoscitiva” disfruta de la hegemonía entre los estudiosos de la mente. El psicólogo del procesamiento de la información utiliza los métodos elaborados por psicólogos experimentales, para investigar tareas del tipo que ha estado empleando Piaget y otros teóricos cognoscitivos más estrictos. El investigador que trabaja en este paradigma busca proporcionar un cuadro micro genético de segundo en segundo o incluso de microsegundo en microsegundo de los pasos mentales involucrados conforme un niño resuelve (o no logra resolver) un problema de conservación. El proceso se inicia con información que se proporciona al ojo u oído y sólo concluye cuando se ha dado una respuesta con la boca o la mano. Esto trata de describir con el mayor detalle posible todos los pasos empleados por determinado niño. Tendría como meta este enfoque describir tan exhaustiva como escrupulosamente los pasos, al grado que se pueda simular en una computadora el desempeño de un individuo, que comprendería análisis detallados de la tarea, pensamiento y comportamientos del sujeto. Que incluye un cuadro de la “entrada” de información o mecanismo de acceso.

Desde este enfoque la inteligencia es entendida como un ordenador cuyo funcionamiento tiene como base la información que recibe tanto del entorno como del interior, cuyo modelo computacional procesa interiormente las señales recibidas para crear representaciones, toma de decisiones y emisión de conductas; esas construcciones son llamadas inteligencia.

No se pretende haber dado una visión general de la evolución del concepto de la inteligencia, pero si esperar aminorar algunas percepciones erróneas que se tiene de este concepto y que el lector reflexione en torno a este, principalmente en el ámbito educativo, como los que a continuación se muestra:

- la etiquetación por su condición y apariencia suelen ser motivo de exclusión
- Los exámenes como medida de aprobación y valoración de aprendizajes
- La indiferencia del docente frente a problemas de aprendizaje y por las actitudes del niño de acuerdo por su edad. En otras palabras cuando el maestro trata de

resolver problemas de aprendizaje y comportamiento con respuestas como: “es propia de su etapa de desarrollo”, “es la edad” o “ya se le pasara”.

Por último, haber hecho un breve recorrido histórico en investigaciones referentes a la inteligencia, muestra que la capacidad educativa puede ser discriminatoria cuando carece de fundamentación. Por otro lado alienta, para la solución de la problemática que se ha planteado en argumentar que el talento o un coeficiente intelectual no definen las actitudes y acciones en el aula, pero sí en cambio algunas inteligencias pueden cultivarse en un ambiente apropiado.

2.1.1 Las inteligencias personales según Gardner

El concepto de inteligencia adquiere una idea más amplia debido a las nuevas investigaciones realizadas por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, donde se reconoce los límites anteriores respecto a la inteligencia.

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible."⁸

En este sentir Gardner distingue los límites de pensar las antiguas formas de inteligencia, menciona que para logro del éxito en la vida coexisten siete variedades de inteligencias clave: lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal, y no sólo una única inteligencia. Así las inteligencias personales ofrecen encontrar respuestas a cuestiones que atañen el origen de este escrito, tener certezas de un origen biológico de las interacciones del individuo durante su desarrollo esto es que manifieste la génesis del interés de la persona por otros individuos, primordialmente cuando de un modo más adecuado muestra el entendimiento de los problemas, deseos y ansiedades propios y de otros en lograr las metas personales, la segunda, establecer algunas pistas desde la

⁸ GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples*, FCE, 1983, México. Pág. 11

perspectiva docente respecto a si es posible mejorar el modelo de interacciones que se suscitan en la escuela. Por tanto consideramos que la *teoría de inteligencias múltiples* de Howard Gardner, ayudan a responder las cuestiones planteadas.

2.1.2 La inteligencia interpersonal e intrapersonal

Cuando se observa a escolares interactuar se puede advertir de aquellos que con una facilidad innata establecen lazos de amistad sin dificultad alguna, por el contrario otros prefieren estar en el exilio o interactúan del tal forma que dejan los beneficios potenciales de la vida grupal. La inteligencia interpersonal es vuelta al exterior, hacia los otros individuos, en donde la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones⁹. En esta inteligencia se puede distinguir alumnos con ciertas habilidades sociales definidas que pueden asumir roles de líderes o simplemente desarrollan relaciones positivas con mayor facilidad al identificar el estado de ánimo de sus coetáneos. Pero la inteligencia interpersonal además de caracterizarse por la sensibilidad frente a los sentimientos de los demás, existe una actitud propositiva que son capaces de ayudar a los demás y apreciar las opiniones diferentes.

La inteligencia intrapersonal se vierte hacia el interior, a los aspectos internos del individuo; el acceso a la propia vida sentimental; donde existe capacidad para efectuar al momento discriminaciones entre los sentimientos y, con el tiempo darles un nombre, discernirlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender la conducta propia¹⁰. De esta manera esta inteligencia nos acerca a la capacidad de autoestima, del auto concepto y autoconocimiento que el niño va desarrollando. Pues resulta fácil identificar en los infantes la inteligencia intrapersonal cuando se observa una empatía hacia lo que le sucede a otros individuos, más aun comprende su interior y con ello acrecentar su autoestima y auto concepto.

⁹ Ibidem p. 288

¹⁰ ibid.

Aunque Gardner dice que estas dos formas de inteligencia podrían describirse por separado, en circunstancias comunes, no se puede desarrollar ninguna de las dos formas de inteligencia sin la otra, en este escrito tampoco se hace una descripción por separado, si en cambio se hace hincapié entre cada una de ellas en las diferentes etapas del desarrollo del escolar como se verá a continuación.

2.1.3 Las inteligencias personales en edad escolar

La docencia es una profesión noble en la medida que la relación maestro-alumno este basada en el respeto, la tolerancia y sea empática. La vivencia de laborar en la educación básica tiene muchas gratificaciones una de ellas es la convivencia de trabajar con niños de diferente edad que puede ser en el aula o patio, lo que permite identificar sus carencias y habilidades de socialización también las características de aquellos alumnos valorados por sus coetáneos.

Durante los primeros ciclos el niño es despreocupado en sus interacciones y esas relaciones se basan en la sinceridad pues el niño es común que diga lo que siente; llora y ríe, no lleva complejos y viven el momento no importando su sexo¹¹. Al infante no le importa si lleva o no lleva almuerzo, si está en desventaja con otros, él sólo quiere socializar y divertirse, tal vez por esto el niño puede establecer relaciones fácilmente, esto denota una capacidad innata de la inteligencia interpersonal pero también se observa cierta comprensión hacia el otro así como la sensibilidad frente a los sentimientos de los demás, por ejemplo; cuando un compañero llora o esta triste más de un compañero se le acercan preguntando lo que le pasa y de inmediato sus rostros cambian y tratan de consolarlo e incluso toman el papel de su angustia.

Durante los seis, siete u ocho años el conocimiento intrapersonal constituye la comprensión de sí mismo, en lo que el infante puede hacer – y la medida de éxito con lo que lo puede hacer¹². Esta premisa debe considerarse como imprescindible para los docentes pues se advierte como el niño va construyendo ese conocimiento

¹¹ Esta opinión se tiene en base a la experiencia, la observación y la opinión de otros docentes.

¹² GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples*, FCE, 1983, México. Pág. 299

intrapersonal en medida de sus relaciones con sus pares y el adulto, donde tal comprensión se observa cuando el escolar trata en distintas formas obtener la aprobación y reconocimiento del maestro; en la escuela hace alarde de sus cualidades intelectuales y físicas. Sin embargo también entre iguales hay ese reconocimiento cuando entre ellos dicen; “es el más veloz”, “es el más inteligente” “él dibuja bien bonito” etc. Es probable que en la cotidianidad del docente esto deje ser percibido y en lugar de animar el desarrollo de las inteligencias personales, la escuela podría ser piedra de tropiezo.

La pubertad. Durante Los últimos ciclos de educación primaria se nota un cambio en las actitudes de los escolares: hay más resistencia a las órdenes de la autoridad, empieza a notarse la atracción del sexo opuesto, hay más selectividad con sus amistades; ya no son aquellos alumnos que muestran naturalmente sus sentimientos con palabras, abrazos, besos, cartas, etc. Las interacciones con sus pares toman mayor importancia, se observa una manifestación de sus gustos (música, ropa, deportes, programas) y preferencias, pero aparecen conflictos que hacen manifiesto el desacuerdo tanto con sus compañeros y el docente; que en muchas de las veces terminan en conflictos y es el maestro quien además de árbitro funge como mediador.

Los escolares además de buscar amigos, también tratan de mantener esas relaciones personales. Pero se advierte que para conservarlas o establecer nuevas amistades inhibe sus propios deseos y haga un esfuerzo de colocarse en el lugar de su par, con esta capacidad acrecentada y de ocupar el lugar de otros y de querer permanecer más tiempo con sus iguales son rasgos de una inteligencia interpersonal más evolucionada que se manifiesta en la conducta del preadolescente que anteriormente poco se vislumbraban; empieza a realizar un conjunto de inferencias mentales acerca de interacciones posibles con otros individuos: “Piensa que yo”, “creo que él cree...” “me imagino que..” Tales suposiciones muchas veces generan diversos problemas en la práctica docente que se exteriorizan con acusaciones a partir de merar inferencias o suposiciones.

La inteligencia intrapersonal se refiere hacia el interior del individuo, es decir el acceso a los sentimientos personales. En el último año de la escuela primaria, ya entrada la pubertad en los alumnos se notan diferentes actitudes como: que a veces ellos están confundidos, alegres, tristes y no entienden por qué o no saben qué les pasa y se molestan con facilidad teniendo cambios de actitud repentinos. Lo anterior muchas veces representa un problema para el docente y su didáctica, pues con un estado de ánimo bajo y no saber que le sucede al alumno que presenta cierta negatividad al trabajo escolar. El maestro siempre le preocupa que le pasa al escolar e indaga para saber qué le sucede, queriendo ayudarlo le pregunta, ¿por qué estas así? ¿Tienes algún problema? Sus respuestas no difieren mucho y son igual de confusas; “no se” “quien sabe” o también lo relacionan con algún hecho fortuito o al parecer poco relevante; “está nublado” “no he visto a mi amigo” “encontré esto”. Estas actitudes muestran una incertidumbre que tienen mucho que ver con un desconocimiento al interior del individuo ya que ellos no comprenden su conducta propia ni el origen de esta.

2.2 ¿Qué es la competencia social?

Actualmente hay un marcado interés de la escuela porque el alumno desarrolle actitudes como: el respeto, la tolerancia, la colaboración, ayuda a los demás entre otras más lo que puede notarse de manera explícita en Planes y Programas en el desarrollo de competencias sociales. A pesar de ser un tema actual la competencia social, los teóricos no se han puesto de acuerdo en cómo conceptualizarla porque es algo muy complejo, al igual que lo son las situaciones sociales¹³.

Los primeros trabajos que abordaron estas cuestiones se centraron en la conducta social posteriormente, se empezó a utilizar con frecuencia los términos “asertividad o conducta asertiva” y más adelante se habla de “habilidades sociales”. Aunque actualmente parece existir bastante acuerdo a la hora de distinguirlos, pero creo

¹³ GARCIA, J, C. “Competencia social y currículo”, en López, Noelia. Concha Iriarte, M. Carmen Gonzales Torres, *Competencia social y educación cívica*, Síntesis, 2008, Madrid. Pág. 16

conveniente hacer una descripción de cada una para que el lector pueda diferenciarlos y tener una mejor comprensión.

En el ámbito educativo son tres las expresiones que compiten con mayor frecuencia por envolver el término competencia social: asertividad, habilidades sociales, y competencia social¹⁴, a continuación haremos una descripción:

Asertividad. La “conducta asertiva es la que permite a la persona expresar adecuadamente decir, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.¹⁵”

Esta definición hace suponer en las características de un alumno asertivo; que no se siente agredido al recibir críticas o comentarios de sus pares, que respete el derecho de los otros, que encuentre la manera de decir no ante una situación donde no esté de acuerdo.

Walter Riso señala los indicadores expresivos verbales y no verbales de la asertividad en la siguiente manera:

- Mirar a los ojos. La mirada huidiza es típica de las personas inasertivas. La persona asertiva no escapa a la mirada, la sostiene el tiempo suficiente para establecer un buen contacto.
- El volumen de la voz. Quienes son inasertivos emplean un volumen de la voz demasiado bajo, lo que, además de dificultar la comunicación, provoca que se vean como personas tímidas o inseguras.
- Modulación y entonación de la voz. Cuando alguien habla con una entonación pobre y sin modulación afectiva, se experimenta aburrimiento, desconexión y pereza de

¹⁴ VALLES, A y Vallés. C. “Las habilidades sociales en la escuela”, en López Noelia. *Competencia social y educación cívica*, Síntesis, 2008, Madrid. Pág. 46

¹⁵ RISO, Walter. *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*, Rayuela, 1988, Medellín. Pág. 45

responder. Fluidez verbal. Las personas inseguras o inasertivas consideran que cada pregunta es un problema que deben resolver. Emplean diversos recursos inadecuados, tales como muletillas, silencios entre una frase y otra, repeticiones y aclaraciones innecesarias, reiteradas disculpas e insinúan en vez de afirmar. Cuando se conversa con alguien que carece de fluidez verbal se siente impaciencia y desesperación.

- La postura. Comunica actitudes y la persona que suele no ser asertiva, su sola presencia física, da la impresión de que lo único que desea es no molestar.
- El contenido verbal del mensaje. Es la transcripción en palabras de lo que se desea. El mensaje debe ser claro, explícito, directo, franco, considerado y respetuoso de los derechos de las demás personas.
- Los gestos. El gesto es la entonación del cuerpo. Acompaña físicamente al lenguaje y completa su sentido. Es lenguaje no verbal. Es en el rostro donde más se manifiesta lo que la persona es¹⁶.

Habilidades sociales. Existen varios términos que compiten con esta terminología como: habilidades sociales, habilidades para la interacción social, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social entre otras. Esta falta de claridad se aprecia también en los intentos de buscar una conceptualización, por lo cual describir las habilidades sociales, se torna confuso para una delimitación precisa.

Lo que si estamos seguros es que aquellos alumnos con ciertas habilidades sociales apropiadas se distinguen del resto del grupo, saben solicitar ayuda cuando la necesitan y son apreciados por el colectivo. Las personas habilidosas socialmente no sólo toman más la iniciativa y tienen éxito a la hora de relacionarse, sino que por otro lado, aumenta la probabilidad de que los demás busquen su contacto¹⁷. La popularidad en

¹⁶ RISO, Walter. *Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*, Norma, 2002, Bogotá. pp. 126-130

¹⁷ LOPEZ De Castillo Noelia. *Competencia social y educación cívica*, Síntesis, 2008, Madrid. Pág. 20

la escuela es bien recibida por los alumnos, ellos saben relacionarse, tienen menos conflictos y cuando existen buscan una solución más idónea también en calificaciones no les va mal, tampoco nos sorprende que cosechen mayores éxitos en su trayecto escolar.

Con ello se puede entender que una habilidad es una rutina concreta que forma parte de otra estrategia más amplia, pero pueden considerarse como una unidad de conductas observables en la interacción social, por ejemplo; sonreír es una habilidad y a la vez que mera rutina concreta, mientras que una competencia representa una actitud, habilidades; entonces la competencia social presupone otros componentes complejos y globales, no directamente observables, por ejemplo la habilidad para tomar decisiones, sobre cuándo mostrar determinada conducta social.

Competencia social. Es un constructo que incluye distintas habilidades de diferentes dominios integradas al servicio de metas interpersonales específicas. En donde podemos deducir que la competencia social es un conjunto de procesos cognitivos, afectivos y emocionales que regulan o sustentan los comportamientos teniendo en cuenta el contexto. (Ver figura 1).

Figura 1. Representación gráfica de los conceptos de asertividad, habilidades sociales y competencia social



Fuente. López de Castillo, Concha Iriarte y González Torres, 2007

Las distintas habilidades pueden estar en diferentes dominios según se puede entender la representación gráfica. Claro que es bien sabido que en un grupo de infantes dichas habilidades están en menor o mayor grado y que cuando las ponen en práctica regularmente persiguen un fin. Pero nos damos cuenta que esos niños con habilidades sociales destacan de los demás por ser asertivos o desenvolverse mejor

en un contexto. Tal vez no sean los más destacados académicamente pero si tienen menos problemas con sus calificaciones pues no dudan en solicitar ayuda del docente, compañeros o sus progenitores, también son quienes más participan y colaboran en clase. La actitud propositiva los hace diferenciar de los demás. Por lo que es común que esos niños tengan menos dificultades en cursar la escuela. Aunque en el proceso de investigación no encontramos un origen biológico de la competencia social en el infante, si nos queda claro considerar a la familia como fuente del desarrollo de habilidades sociales, teniendo como sustento la experiencia y la observación propia y de otros docentes, pues se ve progenitores o tutores estar al pendiente de los niños, el grado de preparación escolar y el modelo de familia.

2.3 Características generales del desarrollo social del niño

Hoy se sabe de la importancia que tiene el contexto socio-económico en el desarrollo del individuo, por ello el colegio representa una micro-sociedad caracterizada por el medio social inmediato pero permeado por las condiciones de la actual sociedad. En la escuela observamos niños con características marcadas de su medio social como: el nivel económico, social y educativo lo que hace que en aula existan una mezcla de conductas y formas de comunicación; lenguaje y actitudes.

Es natural que el ser humano, a través de su larga evolución filogenética, se haya desarrollado capacidades para responder a ese medio social y actuar eficazmente dentro de él¹⁸. Esta deducción hace considerar la importancia del papel que desempeña la escuela, cuando esta representa la segunda instancia donde lleva a cabo procesos de socialización y es el maestro quien establece acuerdos, normas de convivencia, sanciones además de ser un agente de influencia en el mundo social del alumno. Pero además es un mediador entre lo que el infante conoce y debe conocer.

¹⁸ DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Siglo XXI, 1994, Madrid. Pág. 407

2.3.1 El egocentrismo

Muchas veces, cuando nos relacionamos con niños, nos sorprende lo que hacen o dicen, sus preguntas y sus concepciones de la realidad. El origen de muchas de esas características se deriva de la dificultad que tienen para situarse en una perspectiva distinta a la suya, lo que Piaget (1923) denominó egocentrismo¹⁹. Este acercamiento que nos da Piaget nos remite de alguna manera al contexto escolar, donde se suscitan discusiones por no llegar a un acuerdo, no aceptar otro punto de vista o la exigencia de algún trabajo sin consideración de sus cualidades, acciones que para el maestro frente a grupo pudiera parecerle rutinario.

En la cotidianidad dentro del colegio se observan un sin número de dificultades que tienen sus raíces en la falta de acuerdos, la incompreensión y la intolerancia, actitudes que deterioran el proceso de aprendizaje y socialización. La definición de egocentrismo que ofrece Piaget nos da una idea de una respuesta a las actitudes del escolar expuestas; cuando suponiendo que se atiende una falta de separación de su propio punto de vista y en donde se aprecia la dificultad de ponerse en los zapatos de la otra persona, es decir un problema de egocentrismo. Por lo tanto es conveniente explicar algunos de los rasgos más representativos del egocentrismo para entender las interacciones que se dan en la escuela bajo la lupa del egocentrismo.

Muchas de las experiencias del trabajo del aula que muestran dificultades al trabajar en equipos por intolerancia, conflictos entre pares, negativismo e incumplimiento a normas establecidas han servido hasta ahora para identificar que estas actitudes y conductas no son exclusivas de algún ciclo escolar específico por el contrario están presentes en todos los grados, en diferente intensidad pero que siempre tenían que

¹⁹ PIAGET, Jean. "El lenguaje y el pensamiento del niño", en Delval Juan. *El desarrollo humano, Siglo XXI*, 1994, Madrid. Pág. 370

ver con el propio punto de vista e interés, lo que hace suponer que estos fenómenos no son aislados sino que tienen rasgos egocéntricos.

La dificultad expresada para diferenciar los propios deseos y la de los otros tiende a desaparecer a partir de los 7 años (ver cuadro 1), en la educación primaria es en el tercer grado de primaria cuando el niño rebasa dicha edad, y sus conductas o actitudes como cuando se exagera el individualismo y el sujeto es incapaz de considerar el punto de vista del otro. Pero Debido a su naturaleza compleja y por sus variadas manifestaciones en el pensamiento humano, el egocentrismo puede ser mal entendido.

La dificultad para entender lo que es el egocentrismo y los malos entendidos a que ha dado lugar este concepto se debe a este carácter difuso y a la diversidad de fenómenos que se encubren bajo la idea de se debe al carácter difuso y a la diversidad de fenómenos que se cubren bajo la idea de egocentrismo.²⁰

Una confusión que es común debido a la semejanza de nombre es con el egoísmo aunque existe poca relación. Mientras que el egoísmo supone querer las cosas para uno, imponer punto de vista propio o no plegarse a los deseos o a las necesidades de los otros siempre se considera que los demás están ahí. Caso contrario con el egocentrismo, el sujeto no puede decirse que se quiera imponer el punto de vista propio lo que sucede es simplemente que se desconoce que hay puntos de vista diferentes y que uno de ellos es el propio. En otras palabras el sujeto no diferencia su perspectiva y su modo de funcionar de lo que le rodea, ya sea la realidad física, psicológica o social.

En la siguiente tabla núm. 2 describen los tipos de egocentrismo según al tipo de edad y que características presentan; haciendo énfasis en el periodo de la educación primaria.

²⁰ Ibidem p. 371

Cuadro No 1.

Estudios de los modelos de egocentrismo desde una perspectiva social

MODELOS DE EGOCENTRISMO	EDAD O ESTADIO	CARACTERISTICAS
Relativo al pensamiento	Período sensorio-motor de 0 a 2 años	El niño tiene que situarse a sí mismo como un objeto entre los demás objetos y aprende a descubrir que la realidad no depende de sus propios deseos, que la realidad ofrece resistencias y que hay que plegarse a las leyes de esa realidad
Referente al pensamiento	Preoperatorio entre 3 y 7 años de edad	Expresa dificultad para diferenciar los propios procesos mentales y la propia perspectiva de la de otros. El niño ya no tiene que hacer las cosas directamente sino que las puede expresar mediante símbolos y signos. Expresa dificultades para que el Yo, el sujeto que piensa, es distinto del resto de la realidad y que no toda la realidad se rige por las mismas leyes y el mismo funcionamiento que ellos.
Egocentrismo en el lenguaje	Operatorio concreto de 7 a 12 años	Para el niño el lenguaje no sólo tiene una función de comunicación sino que también le vale para apoyar su propia acción que para comunicarse con el otro
Realismo nominal		El pensamiento se concibe con características semejantes a las de las cosas materiales
Egocentrismo de tipo social	Etapa formal a partir de los 11 o 12 años	El adolescente se siente como centro de la sociedad, muy preocupado por su propio yo y tiende a suponer que buena parte de las acciones de los otros están relacionadas con él mismo. Aparece con gran fuerza la conciencia del yo social, del yo como algo individual diferente de los otros. Ese egocentrismo tiende a disminuir hacia el final de la adolescencia en el que el individuo se empieza a insertar de forma más realista en la sociedad adulta.
Sociocentrismo		Referir las visiones del mundo y los sentimientos al grupo social y tener dificultad para ponerse en la perspectiva de otro grupo social.

Elaboración propia basada en Delval 1994

Los rasgos y las actitudes en la manera de pensar del niño durante su desarrollo tienen una base teórica para afirmar que mucho de esos comportamientos tienen un origen en el pensamiento egocéntrico, descrito por Piaget. Finalmente se espera que este apartado sirva para sensibilizar a quienes conviven y trabajan con niños entre quienes se desea contribuir seriamente en el entendimiento de actitudes y los cambios psicológicos propios o no de su desarrollo. Para cerrar esta parte, se describe algunas

ideas como mejorar el proceso de socialización en la educación primaria; razón de este trabajo.

1.- Valorar las relaciones personales; quienes estamos frente a grupo debemos incluir el trabajo colaborativo ya que potencia la comprensión hacia el otro, recordando que una de las reglas cardinales, es que mientras más temprano se inicie los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia social, mejores serán los resultados.

2.- La observación como herramienta esencial en la clase; es la primera fuente fidedigna con la cuenta el maestro para identificar la dificultades que se suscitan en las interacciones entre los niños, de esta manera poder depurar si las actitudes tienen un origen egocéntrico u otra causa y así poder elaborar un diagnóstico.

2.3.2 El desarrollo moral

Si hablamos de escuela democrática se tendría que decir que es un espacio donde prevalece la legalidad y el sentido de justicia. El contexto escolar puede ofrecer al educando múltiples posibilidades para que comprenda la importancia de las reglas y se comprometa actuar con respecto a los demás y entienda el sentido de justicia.

Hablar de reglas o normas apelaría a conductas deseables e indeseables que pueden realizar individuos; en este caso los alumnos. Pero la interiorización y comprensión de éstas dentro del salón de clases no es posible por simple imposición o con sólo nombrarlas, puesto seguramente su génesis y comprensión va más allá de la enseñanza.

La palabra “moral” deriva del latín *mos-moris*, que significa costumbre, manera, uso o práctica²¹. Vocablo que puede tener tantas referencias como usos; puede variar dependiendo de lugar y época. Este concepto pone de relieve su utilización práctica en reglas y normas que se manejan indistintamente. ¿Pero qué pasa en la asunción de estas? ¿Cómo el infante percibe éstas reglas?, son algunas de las cuestiones que tratará de comprender.

²¹ WIKIPEDIA, 13 de septiembre del 2014, consultado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Moral>

La problemática que se plantea en este escrito manifiesta una dificultad en la asunción de reglas del salón de clases, de cooperación reflejada en la actitud de los alumnos, el negativismo hacia la figura de autoridad así como algunas situaciones de tipo moral en la que los educandos valoran indistintamente algunas nociones como lo que es *bueno o malo*, en correlación a su aptitud con sus pares y maestros.

Sería apresurado pensar que se tiene un problema de tipo moral pensando en una falta simple de apropiación de reglas, por lo que es conveniente realizar la exploración en la origen del desarrollo del juicio moral, de tal manera que permita determinar si la problemática esboza tiene un origen en el desarrollo del juicio moral. Una de las teorías más fundamentadas al respecto es la Piaget en su obra “El juicio moral en el niño”.

Su originalidad radica en que en vez de centrarse sobre las valoraciones morales que hacen los individuos o sobre la conducta moral se orientó hacia el estudio del razonamiento moral, es decir, de los criterios con que los sujetos juzgan las conductas morales y cómo razonan acerca de ellas. El centro de interés se desplazó de los contenidos morales a la estructura del razonamiento moral²².

Piaget estudió el desarrollo del niño, fundamentalmente el aspecto cognoscitivo de dicho proceso. El juicio moral lo estudio observando el juego de los niños hasta los doce años, reveló que en el estadio pre operacional la moral es fundamentalmente egocéntrica y basada en el temor al regaño o la represalia. Esto es lo que se le denomina *moral heterónoma* ya que la norma de la fuerza depende de otro. A partir de los siete años, la moral se basa en el respeto, la reciprocidad, se siguen las reglas del juego y se espera que todos hagan lo mismo las reglas son absolutas e inquebrantables.

A partir de los once años los niños siguen las reglas, cuando juegan reconocen que en ocasiones éstas deben cambiarse. Desde esta posición se va pasando poco a poco a una *moral autónoma*, desde la cual el niño empieza a ser capaz de juzgar las normas en función de su bondad o maldad, e independizándose de quien las dice.

²² DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Siglo XXI, 1994, Madrid. Pág. 442

2.3.3 El razonamiento moral según Kohlberg

En el apartado anterior se observa que Piaget sólo había establecido dos niveles en el desarrollo moral basados en heteronomía y autonomía además una etapa intermedia entre las dos. Kohlberg psicólogo retomó el trabajo de Piaget y con base a sus estudios supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo e identifica seis estadios en el desarrollo del juicio moral²³:

- Hasta los diez años. Los niños piensan que los actos malos deben ser castigados. Los principios fundamentales son: la obediencia a los fuertes por los débiles y la sanción por los fuertes que se desvían.
- Desde los diez hasta los doce años. La justicia se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución. La cooperación se da para conseguir una parte equitativa.
- Desde los doce hasta los dieciocho años. Estadio de reciprocidad ideal: lo que uno quisiera si estuviera en el lugar del otro. Se ayuda aceptando la gratitud como recompensa. El perdón está por encima de la venganza, porque la venganza no tiene fin. Hay un requisito cognitivo para arribar a este estadio. La orientación recíproca; ponerse simultáneamente en el lugar propio y en el del otro. Es la que permite asumir roles, cuyo ejercicio se vuelve fundamental para el desarrollo posterior.
- La moralidad de la ley, el orden y el gobierno. La justicia se equipara al sistema. Las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad. Lo social ya no se entiende como dáda sino como una relación entre los individuos y el sistema. El sistema recompensa el mérito y el esfuerzo. La justicia es un principio de orden social más que moral.
- Se pretende crear una legislación más que mantenerla. En este estadio el individuo establece criterios para desarrollar un esquema de sociedad, para juzgar una

²³ SCHMELKES, Silvia. *La formación de valores en la educación básica*. SEP, 2004, México. Pág. 57

sociedad sobre otra. Se centra en los que orientarían la legislación necesaria para asegurar el máximo bienestar para todos.

- Se trascienden las sociedades concretas. Se persiguen principios válidos para todo ser humano, principios universales. Se privilegia el respeto a la personalidad y a la justicia. En este estadio opera la máxima kantiana de tratar a los hombres como fines, nunca como medios. El criterio acerca de las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara. El derecho implica el deber de reconocer que éste se aplica para uno y para todos los demás. impera el principio de reversibilidad.

Estos seis estadios son secuenciales e inclusivos. Una persona es capaz de entender los niveles inferiores pero no los superiores, salvo el inmediato superior. Además puede decirse que el desarrollo moral no puede hallarse en un nivel más avanzado que el desarrollo cognoscitivo. Considero que el docente debe tener conocimiento de esto pues al menos en la primaria son dos estadios presentes en los infantes.

Selman (1989)²⁴, siguiendo los trabajos de Kohlberg ha distinguido una serie de estadios en la adopción de perspectiva social, comenzando desde los cuatro años, que es cuando los niños empiezan a darse cuenta de que los demás tiene emociones como la tristeza, el enfado o la felicidad porque se encuentran en situaciones distintas. Estos estadios se obtienen a partir de las respuestas a dilemas socio-morales en torno a tres aspectos: su punto de vista, las distintas perspectivas de cada personaje en el dilema y las relaciones entre estas perspectivas diversas. Analiza los conceptos acerca de las personas, es decir, cómo conciben los niños los aspectos subjetivos del yo y de los demás, como comprenden las capacidades, los atributos de la personalidad, las expectativas y los deseos, los motivos, los sentimientos, las emociones, las relaciones potenciales y los juicios sociales de otras personas. Con base en estos elementos, Selman enumera cuatro estadios:

²⁴ SELMAN, R. L. "El desarrollo socio-cognitivo", en Noelia López de Dicastro, *Competencia social y educación cívica*. Síntesis, 2008, Madrid. Pág. 58

Adopción de la perspectiva socio-informática. Edad de 6 a 8 años. El niño se da cuenta que las personas no sienten ni piensan de la misma manera porque se encuentran en situaciones distintas o disponen de diferentes informaciones. Es decir, aunque admite distintos puntos de vista, sólo existe una perspectiva “buena” o “verdadera”, la de la autoridad o la suya. Conceptos acerca de las personas. Comprende que existen razones personales que subyacen a la conducta o a las preferencias de las personas.

Adopción auto-reflexiva de perspectivas. Edad de 8 a 10 años. El infante comprende que las personas sienten o piensan de modo distinto. Cada persona tiene su propia escala de valores u objetivos. Pero ninguna es absolutamente correcta o válida (concepción relativista). Empieza a captar la posibilidad de que los motivos pueden entrar en conflicto o que puedan ordenarse según una jerarquía de valores. Posible conflicto, tanto en sí mismo como en los demás, entre motivos altruistas (orientados al otro) e instrumentales (orientados al propio interés).

Adopción recíproca de perspectivas. Edad de 10 a 12 años. El pre adolescente distingue su propia perspectiva de una generalizada; es decir, de la adoptada por un miembro tipo o promedio de un grupo. Cada uno puede ponerse en el lugar de los demás y verse a sí mismo desde esa panorámica. Puede actuar como espectador imparcial. Tanto él como otros pueden tener en cuenta simultáneamente y en forma recíproca el punto de vista de cada parte. Se puede incluso imaginar la situación desde el punto de vista de una tercera persona: esto contribuye al desarrollo de las normas convencionales para decidir entre los derechos de los individuos.

En él, percibe el carácter recíproco, estable, diádico de la confianza, la amistad o las expectativas y el respeto mutuo.

Sistema social y convencional de adopción de perspectiva. Edad de 12 a 15 años. En este estadio, la adopción de perspectiva pasa del nivel de las situaciones diádicas al del sistema social general, lo que implica una perspectiva social o de grupo. Así, el adolescente concibe el sistema social en el que está inmerso como una construcción de perspectivas convencionales, con la participación de todos los miembros en un

sistema de relaciones mutuas. En el estadio anterior el niño concebía la actividad del observador imparcial como una adopción de las perspectivas propias y ajenas a la vez, mientras que en este estadio comprende que, para facilitar la comprensión y comunicación de los demás, cada uno tiene el punto de vista compartido por todos, por el grupo en general (el sistema social). Los conceptos de ley y moralidad se basan en la idea de una perspectiva consensual de grupo²⁵.

En este apartado se ha presentado como el individuo durante su desarrollo no sólo adquiere cambios cognoscitivos sino que a la par va a interpretar las reglas y normas que la sociedad le confiere de manera inherente a su desarrollo, cuyo conocimiento de estas para el docente resulta indispensable en la comprensión del niño.

2.4 El método de proyectos y el aprendizaje colaborativo

El tema del desarrollo de competencias está en boga en el ámbito educativo. Se hace mención continuamente y se le asocia a una socialización de los aprendizajes como parte de ella. El papel del docente es proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para los alumnos; gestionando que se desarrollen distintas competencias; lectora, lógica-matemática, espacial, emocional entre otras más, por lo que se retoman y se apropian metodologías que permitan desarrollar competencias en los educandos, por ejemplo: el método de proyectos didácticos.

Los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, favorecerán en cada asignatura el desarrollo de competencias.²⁶

La recomendación de la metodología de proyectos a nivel primaria no ha sido del todo aceptada por los maestros, pues el desconcierto permea en tanto se carece de elementos para concretar su aplicación en el aula, además de la renuencia a trabajar

²⁵ *Ibíd.* p.p. 59, 60

²⁶ SEP, *Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro, Educación Básica Primaria Sexto Grado*, 2011 México. Pág. 28

bajo este método²⁷. Los motivos son la falta de espacio, tiempo, desconocimiento de la metodología, apoyo institucional, la economía y la competencia e individualización. Esto último se considera a que la mayor parte del tiempo es educando ha venido trabajando de manera individual; en bancas separadas y compitiendo por ser el mejor. Pero es también el docente quien reconoce que trabajar de manera colaborativa no es fácil porque las actitudes de los estudiantes impiden el trabajo en equipo.

Muchos son los supuestos y orígenes que emanan del enfoque de proyectos; de ahí el probable desacierto, pero lo cierto es la coincidencia de diversos autores en que Dewey y Kilpatrick son el referente principal del empleo actual de este método en la educación.

En su definición de lo que significa el término “proyecto”, Kilpatrick (1918) lo relaciona con otros términos, como “acto propositivo” que ocurre en un entorno social determinado.²⁸

Para este autor el concepto de propositivo es muy importante pues lo considera como libertad de acción por parte del alumno. Se puede entender que proyecto se refiere a cualquier tipo o variedad de experiencia de vida que se hace por un propósito dominante, donde podemos entender que lo sustancial es que existe una perspectiva experiencial y reflexiva en torno a la acción del acto educativo como propósito dominante, donde lo preponderante es la práctica, donde se aprende al hacer y reflexionar sobre lo que se hace. En posición contraria a un modelo de aprendizaje estático y receptivo, sin un fin aparente más que la acumulación de saberes que no rebasa la memorización e invita a la responsabilidad personal; no social.

Kilpatrick identifica cuatro tipos de proyectos; que no son excluyentes:

²⁷ Esta opinión se tiene de manera empírica, en las observaciones durante los “cursos de actualización” y al prestar atención a la práctica docente de otros colegas.

²⁸ DÍAZ, Barriga. *Enseñanza Situada*. Mc Graw, 2006, México. Pág. 33

- 1.- Las experiencias en que el propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración de una forma material (por ejemplo; un discurso, poema, sinfonía, o escultura, etc.)
- 2.- El proyecto consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia (por ejemplo., ver y disfrutar una obra de Shakespeare)
- 3.- El propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o una dificultad intelectual.
- 4.- Experiencias muy variadas en las que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación.

Estos cuatro modelos de proyectos dan cuenta de la importancia del alumno como actor segador de su aprendizaje durante la experiencia vivida en una situación. Lo esencial radica en la preparación del alumno mediante prácticas realizadas, que pueden ayudarlo en situaciones futuras, es decir una movilización de saberes. La correspondencia con los proyectos al Plan y Programas 2011 al menos en el programa de 6°, se identifican las cuatro fases que ya identificaba Kilpatrick, por ejemplo en el área de español en la elaboración de un cuento, la redacción de un diario o guion de radio y en matemáticas en resolución de desafíos matemáticos; en todos exigen una colaboración entre pares.

El enfoque de proyectos aparece; al menos en nuestro entorno inmediato, en un contexto de incertidumbre y complejidad donde la escuela demanda la formación de individuos poseedores de ciertas competencias que ayuden a insertarse al futuro ciudadano a un mundo laboral competitivo y en una sociedad denominada del conocimiento. Ante estos nuevos cambios de paradigmas la escuela se sitúa en un crisol de pedagogías alternas y otras tradicionales, situación que se percibe en la práctica docente.

La experiencia y el profesionalismo ayudan grandemente al éxito de aplicar alguna metodología de aprendizaje, pero también se requiere de creer en ella, para evitar el escepticismo que merma y deterioran el fin y propósito de ésta.

Con una perspectiva de educación progresista Perrenoud precisa que el proyecto es la espina dorsal del currículo y la enseñanza; una manera común de construcción de saberes en el aula. Pero también es una actividad que trata de hacer menos áridos los aprendizajes y de motivar a los alumnos:

- ❖ Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente)
- ❖ Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.)
- ❖ Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio.
- ❖ Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
- ❖ Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales²⁹.

Revisando los beneficios del método de proyectos, se encuentran otras posibilidades que no solamente funciona sobre un tópico, asignatura o programa en especial sino que la actividad experiencial puede desempeñarse como un inter conector donde ponga en práctica los saberes previos y la adquisición de otros, que no son precisamente aprendizajes disciplinares propuestos en los Planes y Programas. Por lo tanto es preciso el cambio de actitud de los actores: maestros, alumnos y comunidad educativa responsables del éxito de un proyecto didáctico.

²⁹ Ibídem pág. 36

Ciertamente existen muchos motivos por los cuales conviene trabajar por métodos de proyectos. En el siguiente cuadro se mencionan cuáles son los objetivos y beneficios de trabajar la metodología de proyectos:

Cuadro No 3

Beneficios previstos así como objetivos en la estrategia de proyectos según Perrenoud (2006)

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.• Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares• . Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".• Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.• Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.• Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.• Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva• Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento.• Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.• Formar para la concepción y la conducción de proyectos.
<p>Beneficios:</p> <ul style="list-style-type: none">• Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes.• Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes

Fuente: Frida Díaz Barriga 2006

Con estos datos aunque un poco austeros, el profesor o lector podrá sopesar cuál es su papel ante esta iniciativa de trabajo de llevar a cabo tal metodología.

2.4.1 El aprendizaje colaborativo

Hoy en día la colaboración es algo inherente para el aprendizaje, pues es sabido que la acción colectiva incide en la construcción de un conocimiento mediante la socialización y la puesta en práctica del aprendizaje. Sin embargo no se puede

determinar un aprendizaje mediante la colaboración pues en este mismo orden colaborar implica una serie de actitudes estrechamente relacionados con las prácticas sociales como son: la comprensión, la participación, empatía, etc. Actualmente se identifican en los Planes y Programas de estudio un énfasis en la socialización de los aprendizajes en las actividades propuestas en los libros de texto, de tal manera que las tareas se distribuyan para que los alumnos realicen aportaciones en grupos pequeños y socialicen el aprendizaje. Pero una simple orden de trabajar en equipo: “*donde el docente decide organizar actividades en pequeños grupos*” no resulta idóneo ya que se observa que algunos colaboraron, otros sólo simulaban, no llegaban a ningún acuerdo, terminaban separándose, había insultos o el trabajo quedaba sin terminar.

Así, vemos que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo o grupo trabajan junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito, de forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea, así como los beneficios, son válidos para cada individuo y para todos los demás integrantes³⁰.

Reconocer la distinción que existe entre metas compartidas y metas individuales de trabajar juntos se apreciar en los aprendizajes esperados de forma individual. Proceder a trabajar en equipo como metodología no debe ser considerado como mero proceder para que algunos trabajen y otros no, o bien que la disparidad de resultados sea tan desigual que la colaboración termine en una individualización. Por tal se debe considerar que la interacción entre sus integrantes sea positiva, de respeto y ayuda mutua siendo fundamental que el docente establezca normas de cooperación y convivencia antes de proponer pero, más importante sería que el alumno asumiera una actitud de tolerancia y participación desde temprana edad. El aprendizaje colaborativo es un proceso de socio construcción, que se puede entender que no hay aprendizaje sin la interacción de dos o más individuos.

³⁰ JOHNSON, D., Johnson, R. y Holubec, “El aprendizaje cooperativo en el aula”. En Díaz Barriga Frida. *Enseñanza situada*, Mc Graw Hill, 2006, México. Pág. 53

El grupo de investigación del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (Johnson y Johnson, 1989; Johnson y Holubec, 1990, 1999), caracterizó tres formas de organizar a los alumnos en el aula; competitivo, individualista y cooperativo para realizar las actividades o experiencias programadas (véase el siguiente cuadro). Dichas formas de organización social generan o inhiben determinadas relaciones psicosociales ponderando el grado de interdependencia entre los participantes.

Trabajar en equipo no es una alternativa nueva de trabajo sino que ha tenido una evolución; de una herramienta a una condición necesaria para el aprendizaje. Este método de enseñanza no se reduce en forma alguna a la disposición de técnicas puntuales o de dinámicas para el trabajo grupal o en equipos pequeños sino a una manera más amplia en la organización social de las actividades del aula, donde se pueden identificar varios componentes; el tipo de estructura de aprendizaje que se propicia, las metas y recompensas que se persiguen (aprendizajes esperados), el tipo de interacciones permitidas entre los colaboradores y la participación de la autoridad. De esta manera podemos entender que cooperar es trabajar juntos para lograr unos objetivos juntos, que la responsabilidad y el compromiso con la tarea no recae en una o algunas personas, sino en todos quienes participan.

Cuadro No 4

Tipo de estructuras de aprendizaje.

Estructuras de aprendizaje	Características
aprendizaje individualizado	Los criterios de progreso son personales y están basados en el rendimiento propio. Se está con otros pero no se trabaja con ellos. Obviamente la organización del aula que mejor favorece este tipo de aprendizaje es la de alumnos con sus mesas colocadas en fila uno detrás del otro
aprendizaje competitivo	El éxito del alumno/a está unido al fracaso de los otros. «Si yo lo consigo es porque los otros no lo han conseguido», los otros se convierten en competidores y si consiguen sus objetivos es porque alguno no lo ha logrado

aprendizaje cooperativo	Son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto
-------------------------	---

Fuente: Díaz Barriga Frida 2006

Es comprensible que el trabajo en la escuela implica por definición una interacción social que puede generar o inhibir determinadas relaciones psicosociales entre sus participantes, entonces cabría la definición que hace Díaz Barriga (2006) en decir que un grupo de aprendizaje es: “una colección de personas que interactúan entre sí y ejercen una influencia recíproca”³¹. Lo que implica que en ese conjunto de personas intervengan señales, palabras, gestos y textos que mal interpretadas pueden provocar desagrado entre ellas y perjudicar la colaboración. Ya se mencionó que no toda actividad que se realiza en grupo implica colaboración principalmente cuando no existen condiciones por ejemplo: apatía entre sus integrantes, la exclusión, intolerancia o competencia por el mejor por lo que resulta que con frecuencia en la realización de proyectos colaborativos, exposiciones u otras actividades aparecen grupos denominados como:

Grupos de pseudo-aprendizaje: donde los estudiantes acatan la directiva de trabajar juntos, pero sin ningún interés. En apariencia trabajan juntos, pero en realidad compiten entre sí, se ocultan información, existe mutua desconfianza.

Los grupos con una enseñanza tradicional: se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, intercambian o se reparten información, pero es mínima la disposición real por compartir y ayudar al otro a aprender. Algunos se aprovechan del esfuerzo de los laboriosos y responsables y éstos se sienten explotados. De ello resulta una división inequitativa del trabajo pues se advierte una carencia de intercambios benéficos entre los alumnos.

Durante la aplicación del trabajo mediante proyectos se ha observado que a los alumnos les cuesta trabajo integrarse a este modelo de cooperación presentando

³¹ SCHMUCK, y Schmuck, “Grupos de aprendizaje”, en Frida Díaz Barriga. *Enseñanza situada*, MC Graw Hill, 2006, México. Pág. 53

dificultades como: la integración, inhibición o socialización, situaciones que se creen en parte a que durante sus años anteriores en la escuela permeo el individualismo y poco sentido de cooperación y una competencia (en el sentido de competir).

En la biografía consultada existe cierta aceptación en los componentes básicos que deben estar presentes en el aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños y procesamiento de grupo.

De manera un tanto somera se mencionó cuáles son las características de un grupo cooperativo y las actitudes de sus participantes que deben poseer en la colaboración. También se indicó el rol del profesor para que tenga éxito un trabajo en conjunto, por ello su actuación y las de sus educandos deben basarse en el respeto, la tolerancia, empatía y una actitud propositiva a la colaboración. Además hay que considerar aspectos como; material suficiente, espacios adecuados, resguardo de productos obtenidos, y un anecdotario donde registre que aspectos contribuyeron al éxito o fracaso del trabajo colaborativo.

2.5 Competencias

El método de proyectos conlleva una colaboración entre sus integrantes y potencia los propósitos del aprendizaje, pero la correlación existente entre ambas resultaría deficiente cuando solamente se persiga el sólo resultado pero, si la metodología supone y hace explícita el desarrollo de competencias mediante una colaboración adecuada entre los integrantes se estará consiguiendo el fin educativo.

El tema de las competencias está en boga y se presenta como la panacea ante los problemas que le delegan a la educación. El barullo de las diferentes definiciones, y la existencia de distintos tipos de competencias (claves, genéricas, transversales etc.) hacen que el tema parezca confuso y produzcan ideas favorables y otras no tanto. Por lo tanto lo primero que tendríamos que reconocer que el concepto de competencias

es polisémico ya que se puede encontrar distintas definiciones en diferentes ámbitos como deportivo o laboral, pero en lo educacional que interesa en este escrito persisten elementos comunes que caracterizan a las competencias y a continuación se describen:

- a) **Carácter integrador.** La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en nuestra cultura pedagógica identificamos como conceptos, procedimientos y actitudes... es decir, para ser competente en algo es precisa emplear de forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos conceptuales, procedimentales o saberes aplicativos, y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea.
- b) **Son transferibles** puesto que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos.
- c) **Carácter dinámico e ilimitado.** El nivel de competencias o grado de estas no tienen límites, pues se trata de un continuo en el que cada individuo va respondiendo de acuerdo a sus circunstancias y va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor) a lo largo de su vida.
- d) **Evaluables.** A diferencia de las capacidades que no pueden ser evaluables, las competencias sí son verificables y evaluables. Esta forma de entender capacidades y competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias.³²

Estas características vislumbran una perspectiva diferente cuando no sólo lo académico o saber es lo más importante sino que establece un orden entre el *conocer*

³² GARAGORRI Xavier, "currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión", en Juan Bello Domínguez y Elisa Bertha Velázquez Rodríguez. *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*, CERPO, 2010, México. Pág. 112.

y *hacer*, pero además las actitudes y disposiciones son igualmente importantes. En lo particular este enfoque viene a refrescar el trabajo educativo porque deja lo rutinario y tedioso cuando el conocer se puede explicar y aplicar en su cotidianidad del educando mostrando esa parte valiosa del saber. El conocimiento no sólo es memorizar y responder adecuadamente sino además se le da un plus cuando hay un dinamismo, es decir desarrollar una competencia que puede responder según las circunstancias y complejidad que requiere.

Es común en el salón de clases encontrar individuos con distintas habilidades que no se podría evaluar porque las características de cada uno son diferentes además porque intervienen otros factores socioeconómicos y culturales. En cambio en la competencia si se puede evaluar en la medida que responda a diversas situaciones en implique un saber, un hacer así como los valores y actitudes en la realización.

Se entiende que el enfoque por competencias ofrece herramientas a la práctica docente, pues recupera elementos esenciales para que el individuo pueda insertarse en un nuevo orden social como personas plenas; considerando que saber no es suficiente, cuando no se tiene la esperanza, empatía, o conocimiento de uno mismo y de los demás; elementos esenciales para el desarrollo humano. Por lo que las competencias permiten que el alumno construya y desarrolle determinadas habilidades o destrezas que precisan su actuar en la familia, escuela, club, trabajo o barrio.

Trabajar por competencias ha de entenderse dentro de una concepción constructivista y social del aprendizaje pues requiere que el conocimiento no sea resultado de una recepción pasiva de enseñanza aprendizaje, sino fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales, lo que lleva a consideraren que el aprendizaje es una construcción social. Comprendiendo que por construcción social es la interacción con otros individuos ya sea en la escuela, hogar, o barrio. Donde el modelo de interacciones y contexto social son determinantes en su actuar diario donde pone en juego los saberes y habilidades sociales que le permitan sobrevivir.

El modelo por competencias hacen ver la educación como un modelo integral donde no sólo existe un único centro de atención que es el alumno; como pasaba con otros modelos de aprendizaje En tanto el enfoque por competencias el alumno es protagonista en la construcción de su conocimiento primeramente pero el contexto social, la familia y el docente son catalizadores en su desarrollo.

2.6 Formación cívica y ética.

En apartados anteriores se constató que la asignatura de Cívica y Ética están presentes el mayor número de competencias sociales, por lo que el propósito ahora es exponer la importancia de dicha asignatura en el desarrollo de la competencia social, sin embargo la educación cívica y ética ha estado marcada con diferentes directrices según el tiempo histórico, es decir no siempre ha tenido la misma dirección.

En México se han aplicado diversos enfoques de educación cívica que van desde la mera instrucción y socialización política con un enfoque tradicionalista y clásico del civismo hasta la actual formación cívica y ética que incorpora una perspectiva crítica y de ciudadanía activa. Se entiende al civismo clásico como; la capacitación que recibe el ciudadano en ciernes para conocer sus derechos, obligaciones, el funcionamiento de su país y de las instituciones democráticas³³.

Las prácticas de civismo en la historia de nuestro país han cambiado en diferentes momentos históricos, las razones de realizar un apartado para esta asignatura es porque se observa como esta materia atiende algún un modelo de sociedad o necesidades sociales existentes de la época. Además si consideramos como verdadera la premisa que la escuela es una micro sociedad reflejo de la de afuera, se reconocerá cual es la importancia de los cambios en el Artículo Tercero Constitucional y que se ve a veces trae como consecuencia un cambio de enfoque de la educación cívica, citando como ejemplo el Decreto 1946 presidente Miguel Alemán Valdés y la reforma al Artículo Tercero Constitucional de 1993.

³³ CONDE, Silvia. *Formación Cívica y Ética en Educación Básica III. Educar para la convivencia democrática y la prevención de la violencia en la escuela*, SEP, 2010, México. P.P. 147-150

“La educación que imparta el Estado - Federación, Estados, Municipios - tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”.³⁴

La reforma al Artículo 3º constitucional en 1946, impulsado por el entonces Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, define la educación como democrática, abroga el carácter socialista, además de que recoge las inquietudes de algunos sectores sociales, la visión gubernamental y los valores suscritos por la UNESCO. Así, el texto resultante otorga a la educación pública un sentido formalmente democrático y un carácter nacional con el que se pretendía hacer frente a la diversidad cultural, étnica y social mediante la construcción de una identidad nacional homogénea sustentada en una historia, lengua y cultura comunes.

La Cívica y Ética representa uno de los principios fundamentales de la educación, más aun cuando esta trata de ser democrática. Al menos para la educación de nuestro país es la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que en su artículo tercero constitucional establece entre otras cosas que:

La educación será “democrática” y “contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegio de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos³⁵ reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 05 de marzo de 1993.

El mandato constitucional del artículo 3 muestra explícitamente la obligación de la escuela de influir en el educando para una vida social a diferencia de no *sólo desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*, en el artículo 3 de 1946 impulsada por gobierno de Miguel Alemán Valdés

³⁴ Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de diciembre de 1946

³⁵ Artículo 3º Constitucional reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 05 de marzo de 1993

La reforma al artículo 3° de 1993 marca también un nuevo Plan y Programas de estudio (primaria). En educación Cívica del Planes y Programas de 1993, los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos –en particular los de los niños-, a las responsabilidades cívicas y los principios de convivencia social y a las bases de nuestra organización política.³⁶

Observamos que la orientación y los propósitos de esta asignatura se desprenden directamente de los principios del artículo Tercero Constitucional:

- La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y el amor a la patria. “atendiendo a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura”.
- La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.

En primaria puede entenderse a la educación cívica como el proceso a través del cual se promovía el conocimiento y comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten a los individuos integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. Los temas del programa estaban organizados a partir de cuatro aspectos³⁷:

- Formación en valores
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación.
- Fortalecimiento de la identidad nacional

Puede comprenderse que la Educación Cívica contiene propósitos que define el artículo Tercero Constitucional, donde implícitamente se pretende que la educación

³⁶ SEP, *Plan y programas de estudio 1993 Educación Básica Primaria*, México, 1993

³⁷ *Ibidem* p.p 123-126

forme ciudadanos que cumplan sus obligaciones, sean cooperativos, tolerantes y libres para participar en la democracia. Además la promoción del conocimiento y la comprensión del conjunto de normas y valores que regulan la vida social del país y las actitudes que permitan al individuo integrarse a la sociedad en una mejora continúa.

El Programa de estudio 2011 para primarias tiene como prioridad elevar la calidad de la educación, además de una educación integral; como se identifica en la formación Cívica:

La asignatura promueve un espacio de aprendizaje donde se da prioridad a las necesidades e intereses de los alumnos como sujetos individuales y sociales. Con esto se pretende fortalecer en los alumnos el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa para responder a situaciones que viven en los contextos donde participan. Se busca que aprendan a dar respuestas informadas acordes con los principios que la humanidad ha conformado a lo largo de la historia y reconozcan la importancia de la actuación libre y responsable para el desarrollo personal y pleno y el mejoramiento de la vida social³⁸.

Igualmente se articula la educación básica es decir integrar los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, valores y actitudes y el desarrollo de competencias.

En cuanto a la Educación Cívica ahora es Formación Cívica y Ética donde incorpora el estudio sistemático de:

- Formación de la persona
- Formación ética
- Formación ciudadana

Estos tres aspectos buscan que el alumnos responda a las necesidades de la sociedad actual tomando una postura ética y de reflexión crítica, pero atiende a la vez los mandatos del Artículo Tercero Constitucional basándose en el desarrollo de

³⁸ SEP, *Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro Educación Básica Sexto Grado Básica Primaria*. SEP 2011 México. p.p. 170, 171

competencias sociales mediante una educación más integral, llamándose integral porque demandan de la escuela y de los docentes el desarrollo de una experiencia global de aprendizaje que involucre los cuatro ámbitos de formación: ambiente escolar, la vida cotidiana del alumno, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de las asignaturas.

Ámbito escolar. La FCyE demanda la promoción de un ambiente escolar que promueva:

- a) El respeto y la dignidad de las personas
- b) La equidad, la inclusión y la integración educativa
- c) La resolución de conflictos y la negociación de intereses individuales y colectivos
- d) La participación y la existencia de normas claras y construidas de forma democrática

Ámbito; vida cotidiana del alumno.

- Cuidado de sí mismo, identidad y expectativas personales y familiares
- Derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y en el país
- Respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos
- Los estudiantes, la familia y los medios de comunicación

Asignatura. Representan un espacio organizado y sistemático para la recuperación de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos en torno al mundo social en que viven y el lugar que ocupan en el mismo, donde invita al docente a trabajar con:

- Libro de texto
- Juicio ético
- Participación social de los alumnos
- Diálogo
- Medios impresos y electrónicos

Trabajo transversal. Se denomina trabajo transversal a la vinculación a través de temáticas de la FCYE que son compartidas por varias asignaturas. Las temáticas destacan las relacionadas con:

- Educación para la paz y los derechos humanos
- Educación intercultural
- Perspectiva de género
- Educación para la salud
- Educación sexual
- Consumo ético
- Educación económica y financiera
- Educación vial
- Transparencia y rendición de cuentas
- Cultura de la prevención
- Uso racional y ético de la tecnología
- Educación para la paz
- Educación ambiental³⁹

Estas temáticas tienen que ver con un desarrollo emocional óptimo pues sería complicado tomar una decisión en el aspecto sexual cuando no conocemos lo que sentimos; por citar un ejemplo. Por otra parte la actual Formación Cívica se orienta a un contexto cada vez más complejo en donde la economía, el fácil acceso a los medios de comunicación y nuevas formas de organización familiar inciden en el comportamiento de los educandos sin embargo aquí aparecen los ¿Por qué? Y faltan los ¿Cómos? Aunque este estudio es un tanto somero es importante mencionar que es en la formación cívica donde existen más competencias sociales explícitas y el manejo de las emociones pero como ya se dijo los propósitos y objetivos están orientados a las necesidades del contexto por lo que se nota un mayor número de competencias social a comparación de otros Programas de estudio.

³⁹ Ibídem Pág. 179

El nuevo PIFCYE (Programa Integral de Formación Cívica y Ética) brinda herramientas y habilidades fundamentales (las competencias ciudadanas y para la vida) para que el individuo se inserte de manera adecuada en una sociedad que se hace más competitiva y compleja. Ya no sólo es una mera instrucción de corte *conductista* que nos dice los “Cómos” y se olvidan de los “porqués”. Ahora el reto que adquiere el Programa y el docente es mayor que el de hace en 75 años pues surge la interrogante ¿Es posible cumplir con lo cometido? Con el sólo cambio de Planes de Estudio y en los propósitos del maestro, mientras que la distribución del tiempo continua igual y siguiendo ponderando determinadas asignaturas.

CAPÍTULO 3

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Sin duda ser maestro implica una constante actualización y preparación. Los cambios en la sociedad, las reformas educativas, la investigación de nuevas metodologías y teorías merecen una actitud de compromiso y profesionalismo sino es así el maestro queda en desfase y podría repercutir en los educandos. Aparecen términos y conceptos en el orden educativo que parecieran nuevos y otros no tanto o bien se tiene poco conocimiento de ellos; competencias, temas transversales, propósitos y emociones; por ejemplo. Precisamente el manejo y conocimiento de las emociones se reafirma como una competencia que el educando debe desarrollar durante su educación básica. La propuesta de innovación centra en desplegar el manejo inteligente de las emociones; como eje rector de la propuesta para mejorar las interacciones y formas de convivencia en el aula de 6°.

3.1 Las emociones y el proceso de socialización

En este apartado se verá la importancia de educar las emociones, lo que sucede cuando un alumno presenta un manejo inadecuado de estas y se argumentará la importancia del porque llevar un programa que desarrolle la inteligencia emocional como una acción preventiva y correctiva de algunas actitudes en la socialización de los educandos, principalmente en el trabajo colaborativo, donde las emociones provoca o facilita la aparición de actitudes que entorpecen la cooperación entre pares y dificultan la labor docente.

Si bien en nuestro país no encontramos estudios serios sobre la influencia de la inteligencia emocional en la escuela, es importante mencionar en dónde se han realizado y los resultados obtenidos para ver la importancia del manejo de las emociones en los escolares.

Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan menor número de

síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos⁴⁰.

Después de haber realizado una revisión de bibliografía de autores como Goleman, Extremera y de páginas web, se ha encontrado consenso en asociar los problemas de socialización como consecuencia de bajos niveles de inteligencia emocional (IE) dentro del contexto educativo, por lo que se hará mención de cada uno, así como otros problemas asociados a la IE.

a) El Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.

Mayer y Peter Salovey proporcionan un marco teórico, donde precisan la IE en cuatro componentes; percepción, asimilación, comprensión y regulación. Este marco teórico ayuda a comprender mejor las variables emocionales en los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal⁴¹. Tales componentes incluyen habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, que permiten examinar la IE en niveles de salud mental, satisfacción y bienestar. La importancia de mencionar estas cuatro habilidades es que pueden ser evaluadas.

Para evaluar los componentes de IE pueden ser mediante auto informes; que son cuestionarios que el propio alumno contesta reflejando su percepción sobre sus propias habilidades, que evalúa los niveles de inteligencia emocional, intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo. Que evalúa los niveles de inteligencia emocional

⁴⁰SALOVEY, P., "Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. Psychology and Health". En Extremera Natalio. *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista electrónica de investigación educativa 6 (2), 2004, consultado en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/c+contenido-extremera.html> . pág. 5

⁴¹MAYER Jonh y Peter Salovey (1997), citados en Natalio Extremera Pacheco, *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*". En revista electrónica de investigación educativa 6(2), 2004, consultado en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/c+contenido-extremera.html> . p17.

intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo⁴².

Aunque en el trabajo de investigación no se encontró este tipo de auto informes que se adecúe a la población del grupo de 6º, no impidió distinguir los tres factores en el trabajo cotidiano con los alumnos en su estancia escolar, donde expresan sus sentimientos y emociones, reparación de los estados de ánimo y claridad emocional cuando: algunos de manera abierta expresan sus emociones diciendo; “me siento alegre” “estoy depre” o bien el alumno realiza una actividad para atender su estado de ánimo. Muchas de estas reacciones pasan de ser percibido para el maestro que por desconocimiento le resta importancia. Lo substancial en la relación docente - alumno es porque el primero puede darse cuenta o no de su estado emocional del segundo y poder proporcionarle ayuda dentro del paradigma emocional que se considera necesario ya que la primaria representa la segunda estancia donde el niño permanece más tiempo, más aun si en su entorno familiar no se le brinda educación emocional

En un grupo escolar es un tanto común encontrar alumnos con características y actitudes emocionales distintas: alumnos con una capacidad sobresaliente de entender los sentimientos de sus pares como: cuando ven a un compañero llorar estos se acercan reflejando en su rostro la angustia y preocupación que casi también sollozan y otros consuelan a sus compañeros afectados. También se observa como el infante enfrenta sus emociones cuando presenta pérdidas, preocupaciones o carencias; en donde se da cuenta que a temprana edad es más fácil salir adelante en algunos conflictos emocionales, en los casos observados. De ahí se puede inferir que son los más pequeños quienes más fácil se sobreponen a un problema emocional; claro estas observaciones son dentro del entorno escolar, por lo que en grupos superiores se distingue que todo aquello pareciera que se complica para el alumno, cuando en años atrás no le fueran tan dificultoso; mostrar abiertamente sus sentimientos o reconocer cuales eran las circunstancias, lo que repercute en la actitudes como: la manera en cómo se dirige a sus compañeros, la disposición a

⁴²Ibidem

colaborar en equipo o ser propositivo el trabajo escolar. Pero también algunos escolares mantienen actitudes emocionales que reparan o sustituyen la forma de enfrentar conflictos emocionales a cuando eran más pequeños y que mantienen una actitud propositiva en el trabajo escolar. Sin duda muchos de estos alumnos quedan en la mente del profesor por dichas características sobresalientes, pero además se conoce que esos niños en su mayoría se llevan bien con todos sus compañeros, tienen menos problemas en el colegio y muestran una actitud de cooperación en el trabajo escolar.

b) La inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales.

La observación y el conocimiento deben ser imprescindibles del maestro pues permitiría entender mejor a nuestros estudiantes y ver a la escuela desde una perspectiva más humana e integral, por lo que en los docentes habría una mayor preocupación social hacia el alumno y mostrarse más empático con él.

También se observa que algunos alumnos sin mucho problema mantienen buenas relaciones con todos sus compañeros, es probable que no sean los alumnos más destacados académicamente pero que si tienen algún problema o dificultades no les es difícil solicitar ayuda o comunicar que les sucede e igual sobre el trato que tienen y la comprensión hacia los demás que facilita recibir algo igual y salir adelante más fácilmente que otros viéndolos como estudiantes menos estresados, alegres y con actitudes hacia la cooperación, la empatía y la ayuda mutua, siendo mejor estudiantes de aquellos que presentan apatía, negativismo, agresividad o problemas de socialización con sus coetáneos.

Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás⁴³.

⁴³EXTREMERA Natalio y Pablo Fernández. *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. En revista electrónica de investigación educativa 2004, 6 (2) 2004. Consultado el 22 de octubre del 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/c+ontenido-extremera.html>

Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la IE juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación, además las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos; es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas de tal forma que la persona que desarrolla competencias sociales es más probable que reciba una buena consideración y buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos.

c) El descenso del rendimiento académico.

Muchos son los factores que influyen en las calificaciones de los estudiantes entre ellos es la actitud emocional con que se presentan a la escuela, es decir la alegría o desencanto con que asisten al salón de clases donde la influencia de la vida emocional del niño desde el hogar puede repercutir su aprendizaje. Hoy se sabe que el infante está expuesto a situaciones de estrés los motivos pueden ser tan variados y dependiendo del grado de importancia que le da el niño, esto es que, para alguien la muerte de su mascota o pérdida de algún familiar fuese tan determinante que influye en su comportamiento y estado de ánimo, mientras que a otros no tanto; por ejemplo, otra situación un tanto común, refiriéndonos a la parte emocional con el rendimiento escolar es una situación familiar como el divorcio.

El niño se presenta al colegio como siempre y sus actitudes poco cambian en el transcurso escolar y que muchas veces deja de ser percibido y el maestro es quien se acostumbra a identificar al alumno por sus actuar cotidiano pero, cuando hay un cambio en su comportamiento o en sus notas académicas el docente un tanto observador y comprometido con sus alumnos se dan cuenta de tal situación y busca las causas y trata de brindarle ayuda pero que en muchas de las veces sólo quedan en buenas intenciones pues no tiene el conocimiento o las herramientas para ayudarlo. En otros casos el estudiante es quien nos informa de alguna situación que está

pasando en su contexto familiar en este caso se manifiesta un canal de comunicación en el cual el alumno puede sacar un beneficio como la empatía por parte del profesor y la de sus coetáneos, identificándose un conocimiento emocional que lo expresa de manera abierta. También sucede que cuando el maestro percibe cambios en las actitudes de alumno que le acarrea problemas en su conducta o baja en el rendimiento académico solicita la presencia del tutor lo que está pasando con su hijo y nos enteramos de alguna problemática familiar y algunos con sentido de responsabilidad buscan ayuda externa como ir al psicólogo, otros sólo escuchan el motivo por el cual son llamados; tendrán sus razones.

Existen variadas investigaciones al respecto de la influencia de la IE en el rendimiento académico por ejemplo: los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo coeficiente intelectual) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico⁴⁴.

Es importante destacar la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje pues se manifiestan en las actitudes del alumno, aunque se sabe que muchos de los factores que las detonan están fuera del alcance de la escuela pero sin embargo el docente puede ayudar a que reconozca y maneje adecuadamente sus emociones como prevención y corrección, también contribuyendo a generar un ambiente agradable donde la empatía y el respeto sea imprescindible hacia los demás.

d) Aparición de conductas disruptivas.

La evidencia de una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, en conexión con lo examinado hasta ahora es que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el

⁴⁴PETRIDES K. Frederickso. The role of tritemotiona lintelligence in academic performance and deviantbehavior at school, en Natalio Extremera Pacheco, *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. En revista electrónica de investigación educativa 6(2), 2004, consultado en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/c+ontenido-extremera.html>. Pág. 10

desarrollo de diversos comportamientos antisociales⁴⁵. Ciertamente esta consecuencia por falta de IE se puede observar e incluso llevar un seguimiento, el diario escolar o un cuaderno de seguimiento. La actuación de cada alumno es en parte variada por la manera en que manifiesta sus emociones y como responde a ellas se percata que algunos alumnos destacados presentan cierta comprensión y dominio emocional como cuando:

- Presentan casi siempre una actitud positiva durante la escuela.
- Se repone con mayor facilidad ante una decepción en la escuela
- Por lo regular persiguen una meta
- Reconocen sus emociones, es decir saben porque están tristes o alegres
- Son valorados por sus coetáneos

Algunas investigaciones realizadas en el aula han identificado la relación entre violencia y la falta del comportamiento pro social del alumno con medidas de habilidad de IE. Algunos hallazgos han confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes, una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula además el desarrollo de conductas pro sociales hacia sus compañeros es valorado por estos, y casi siempre también por el profesor, Rubin (1999)⁴⁶.

La relación entre inteligencia emocional y las actitudes del alumno puede manifestarse en lo académico y conductual en donde la habilidad de algunos educandos para regular sus emociones y de los demás los hace tener características que se distinguen: son propositivos, cooperativos, mantienen buenas relaciones con sus compañeros, cuando tienen dificultades buscan ayuda y en muchos caso no tienen problemas con sus calificaciones.

⁴⁵ Ibídem 10

⁴⁶RUBIN, M. M. (1999). Inteligencia emocional y su papel en la mitigación de agresión: un estudio correlacionar de la relación entre la inteligencia emocional y agresión en adolescentes urbanos, enExtremera Pacheco, "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". En revista electrónica de investigación educativa 6(2), 2004, consultado en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/c+ontenido-extremera.html>.

Daniel Goleman recoge los beneficios de algunas escuelas en donde se imparten clases de alfabetización emocional en donde se observa mejoras evidentes en el ambiente de la escuela y en el panorama de los chicos y chicas que lo cursan. Las evaluaciones objetivas que se hacen se comparan a estudiantes de estos cursos con otros que no lo son. Otro método es el de hacer un seguimiento de los mismos alumnos antes y después de los cursos:

Autoconocimiento emocional

- ❖ mejora el reconocimiento y la designación de las propias emociones.
- ❖ mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos
- ❖ reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones

Manejo de las emociones

- ❖ mayor tolerancia ante las frustraciones, y control del enojo
- ❖ menor cantidad de bromas, peleas e interrupciones de la clase
- ❖ mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear.
- ❖ menos suspensiones y expulsiones
- ❖ menos comportamiento agresivo o autodestructivo
- ❖ más sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela, y la familia.
- ❖ mejor manejo del estrés
- ❖ menor soledad y ansiedad social.

Aprovechamiento productivo de las emociones

- ❖ más responsabilidad
- ❖ mayor capacidad de concentrarse en la tarea que se tiene entre manos y de prestar atención.
- ❖ menos impulsividad, mayor autocontrol

Empatía: interpretación de las emociones

- ❖ mayor capacidad para comprender el punto de vista de la otra persona.
- ❖ mejora de la empatía y de la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros
- ❖ mejora de la capacidad de escuchar

Manejo de las relaciones personales

- ❖ aumento de la habilidad para analizar y comprender las relaciones.

- ❖ mejora de la resolución de conflictos y de la negociación en los desacuerdos.
- ❖ mejora en la solución de problemas planteados en las relaciones
- ❖ mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación.
- ❖ más popularidad y sociabilidad: actitud amistosa e interesada con sus pares
- ❖ mayor preocupación y consideración.
- ❖ más actitud pro-social y armoniosa en grupo
- ❖ mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir.
- ❖ actitud más democrática en el trato con los otros⁴⁷

Esta categorización nos permite identificar dos componentes: la competencia interpersonal y la competencia intrapersonal, elementos esenciales de la inteligencia emocional que más adelante se verá y que a *priori* darán sustento el trabajo de investigación.

3.2 La propuesta

Ser docente frente a grupo ha sido una constante de cambios y retos. Cada grupo presenta características peculiares que lo hacen distinto a otros, entonces la reflexión en torno a la práctica docente hacen surgir nuevas estrategias necesarias para salir adelante. Es sabido que un grupo de alumnos de hace 10 o 15 años no son los mismos de hoy, por ende no sería conveniente continuar una misma línea de trabajo o metodología de enseñanza. Hoy se ve en las aulas niños influenciados por los medios de comunicación, manejo de nuevas tecnologías y una organización familiar diferente; lo que representa un reto para la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchas de las dificultades que he encontrado como maestro tienen correspondencia con la cooperación y la socialización: cuando existe resistencia a la cooperación y muchas de las veces una férrea competencia individual, la cual ya se sabe que es causante de varios males en nuestra sociedad. También el ambiente en el aula no ha

⁴⁷GOLEMAN Daniel *La inteligencia emocional, por qué es más importante el cociente intelectual*, Vergara, 1999, México Pág. 326

sido generoso pues, la incomprensión y la poca tolerancia hacen estragos en el trabajo colaborativo.

Considero que todas estas problemáticas tienen que ver con las emociones, es decir, con el control y reconocimiento emocional por lo que mi propuesta de trabajo para este proyecto es **desarrollar la inteligencia emocional** en los alumnos de sexto para mejorar la colaboración entre los estudiantes.

La prevención como elemento fundamental de la propuesta. Es común que dentro de nuestras aulas se vean carteles enumerando las reglas que normalizan el comportamiento del alumno dentro la institución escolar, cuyas reglamentaciones sancionan con firmeza, y algunas veces con castigos coercitivos; acciones que cumplen una función preventiva pero que en muchas de las veces fracasa estos métodos de control.

Es cierto que una de las reglas cardinales de la prevención consiste en que mientras más temprano se inicien mejores serán los resultados y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia social no es la excepción. Sobre esta base se sienta este proyecto que consiste en el desarrollo de un programa que desarrolle la inteligencia emocional en los alumnos, cuyas ventajas que promueve es la concreción de los valores sociales para la convivencia, empatía, la libertad y el auto-cuidado en últimas para la formación del sujeto, del ciudadano. El programa tiene como principales componentes el reconocimiento y designación de las emociones, manejo de las emociones, empatía y regulación en las emociones de los demás. Cada componente determina actitudes en los escolares para ello se plantea una o más actividades por componente.

3.3 Naturaleza del proyecto.

El presente trabajo surge en resolver una problemática específica y significativa de la práctica docente en el aula, como son problemas de socialización: principalmente cuando trabajan en colaboración con una respuesta adecuada y de calidad, mediante el conocimiento profesional de la misma práctica.

En tanto que la problemática surge en la misma práctica y está pensado en ella, es un proyecto *pedagógico de acción docente*: se analiza y estudia el comportamiento de los alumnos en función de las condiciones, conflictos, facilidades e incertidumbres presentes en el aula.

Si se trata sobre la dimensión pedagógica en cuanto a los procesos, sujetos y concepciones de la docencia, se optará por el proyecto pedagógico de acción docente, si es sobre los contenidos escolares se puede seleccionar el de intervención pedagógica; y si se refiere a la organización, planeación y administración educativa, a nivel escuela o supervisión, se elegirá el de gestión escolar⁴⁸.

Por lo que este proyecto pretende reducir algunas de las actitudes de los alumnos que dificultan el trabajo colaborativo y presentar una estrategia para incentivar la inteligencia emocional, pretendiendo así dar una respuesta a la problemática, ofreciendo así una educación más integral.

Finalidad del proyecto. Mejorar el trabajo colaborativo, disminuir los problemas derivados como: la frustración, el negativismo y la poca tolerancia, en los alumnos de 6° "B" de la escuela Tomas Alva Edison.

⁴⁸ARIAS, Daniel. "El proyecto pedagógico de acción docente" en UPN: *Hacia la innovación*, Antología básica, 1990, México, Pág. 71

3.4 Propósitos

Mejorar la cooperación y disminuir problemas de socialización en los alumnos de 6° se establecen las siguientes categorías de análisis para identificar los aspectos de la socialización a trabajar con el grupo:

- Autoconocimiento emocional
- Manejo de las emociones
- Empatía
- Regulación de las emociones propias y de los demás

Metas. Que los alumnos de 6° del Colegio Tomas Alva Edison disminuyan en un 60% las dificultades en el trabajo colaborativo, en tiempo límite de cuatro meses, con una sesión por semana con diferentes actividades con una duración promedio de veinte minutos cada una, reforzando con el trabajo diario en clase la actividad y el objetivo durante la semana.

Beneficiarios. Los alumnos de 6° "B" de la escuela Tomas Alva Edison, cuya situación general es: el 80% de los alumnos presentan problemas para trabajar en equipo.

Localización física y cobertura espacial. El colegio "TOMÁS ALVA EDISON" que pertenece a la zona escolar P072. Está ubicado en Av. Teoloyucan Núm.20 Col. San. José Municipio de Teoloyucan Estado de México.

3.5 Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar

Para el logro de las metas y del objetivo general se proponen una sucesión de actividades encaminadas a desarrollar cada una de las cuatro categorías; cada situación didáctica está pensada en un propósito, algunas requieren de dos más sesiones, hay una actividad principal que se reforzará diariamente con acciones que promuevan la inteligencia interpersonal e intrapersonal, autorregulación y otras actividades relacionadas con el desarrollo manejo de las emociones durante una semana. Durante ese periodo se llevará una bitácora disciplinaria para darse cuenta de aquellas actitudes negativas, conductas disruptivas y agresiones hacia sus compañeros en momentos de clase y fuera de ella en actividades como: trabajo en

binas, juegos de mesa, actividades lúdico-deportivas, teatro, solución de problemas por equipo, dilemas morales, tutoría y proyectos colaborativos. En el diario de campo se anotaran si hay cambios o no en las actitudes y acciones de los educandos.

3.6. Aplicación de las actividades de la alternativa de innovación

Actividad 1. El collage de las emociones. Categoría: autoconocimiento emocional. La atención y la percepción de nuestras emociones nos permiten analizar nuestro mundo afectivo. Los alumnos muestran diferentes niveles de conciencia de las emociones, ya sean propias o ajenas.

Categoría: autoconocimiento emocional

Propósito: que el alumno reconozca los aspectos meramente descriptivos de las emociones.

Competencias a desarrollar: participación social y política

Inicio: Se organizó al grupo en equipos de cinco alumnos, con anterioridad se eligió al azar a un alumno por fila para que llevarán una revista y a otros un papel o cartulina, pegamento y tijeras⁴⁹.

No se les permitió que los alumnos eligieran a sus compañeros de equipo para observar la socialización con otros compañeros y evitar el trabajo cotidiano; por lo que se trabajó por integrantes de su fila. Se les pide que identifiquen a personajes de revistas o periódicos que ellos consideren que representen miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco y los utilicen para la elaboración del collage.

Equipo A: sujeto 1(M), sujeto 2 (H), sujeto 3(H), sujeto 4(H)

Equipo B: sujeto 5(M), sujeto 6 (M), sujeto 7(M), sujeto 8(H), sujeto 9(M)

Equipo C: sujeto 10(M), sujeto 11(H), sujeto 12(M), sujeto 13(H), sujeto 14(H)

⁴⁹En la escuela los alumnos están sentados por número de lista en filas de seis y cinco alumnos por lo que el presente trabajo se hablará del número correspondiente a cada niño

Equipo D: sujeto 15(H), sujeto 16(M), sujeto 17(M), sujeto 18(M), sujeto 19(H)

Desarrollo. El salón de clases no fue suficientemente grande, por lo que dos equipos pidieron salir al pasillo a ocuparse de su tarea. Sin embargo debido a la política de escuela de mantener a los alumnos en silencio sólo fue el equipo A quien pudo salir a trabajar al pasillo; para evitar desorden. Todos trajeron su material excepto el equipo C quienes andaban observando la labor de sus compañeros. Por momentos los integrantes del equipo se encontraban dispersos en el salón y afuera, por lo que tuve que intervenir para que trabajaran y guardaran silencio ya que el director llegó a observar el trabajo y dijo que estaba bien la actividad pero que “lo hicieran en silencio”. La reacción de los alumnos fue de una sumisión inmediata. El equipo A le proporcionó material para que trabajara el equipo C, a la mitad del tiempo destinado a la actividad.

Después de haber terminado el collage; en un tiempo aproximado de 20 min. Los alumnos regresaron a sus lugares para preparar la exposición en el salón. Por turno cada equipo pasó al frente mencionando a los personajes que encontraron con las características que identificaron con miedo, Ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco.

Final: terminadas las exposiciones se realizó un breve foro sobre el tema de las emociones; ponderando que son reacciones complejas mezcladas tanto en la mente como el cuerpo; buscando una definición.

Evaluación: fue una observación directa y se hicieron las anotaciones correspondientes del desarrollo de la actividad en el diario de campo, anecdotario y tabla de registro.(Ver tabla 1)

Durante la exposición de su trabajo según los siguientes indicadores:

- El alumno toma en cuenta a los demás al realizar el trabajo colectivo
- Solución de conflictos
- Reconoce las características físicas de las emociones

Tabla no. 1 registro de la actividad “el collage de las emociones”

Nombre de alumno	Preocupación empática			Auto conocimiento emocional			Manejo de las emociones		
	Afectado	indiferente	Estereotipado	Adm.	Acep	Inac.	equipara su estado emocional y lo relaciona con sus experiencias	Identifica el estado emocional de otros	Confunde los estados emocionales
Sujeto 1	x					X			X
Sujeto 2			X			X			X
Sujeto 3		X			X			X	
Sujeto 4		x				X		X	
Sujeto 5	X			X				X	
Sujeto 6		X				X			X
Sujeto 7			X			X			X
Sujeto 8			X			X			X
Sujeto 9		X			X			X	
Sujeto 10	x				X			X	
Sujeto 11			X			X		X	
Sujeto 12	x				X			X	
Sujeto 13		x				X		X	
Sujeto 14		X			X			X	
Sujeto 15			X			X			X
Sujeto 16	X			X			x		
Sujeto 17	X				x		x		
Sujeto 18	x				X			X	
Sujeto 19	x				X				X

Acotaciones:

- a) Admirable. Mantiene un control de sus emociones
- b) Aceptable. Identifica
- c) Inaceptable. Confunde sus emociones

Observaciones: Todos los equipos trabajaron, pero los conductores de los equipos C y A sólo observaban a sus integrantes, dando sólo algunas indicaciones mientras jugaban o hacían bromas con los personajes de las revistas, a la vez que dirigían, mientras otros equipos acababan su collage. Durante la realización de la actividad se percibió mucha colaboración y entusiasmo entre compañeros; tal vez se debió a que

el director vino a anunciar la participación de juegos escolares donde los alumnos de sexto iban hacer los principales protagonistas. No se presentó conflicto alguno, salvo el equipo que no llevo el material, pero que casi al final hubo un compañero que lo obsequio y terminaron muy interesados por el tema.

Actividad 2. ¿Qué sentiste ayer por la noche?

Este ejercicio consiste en analizar las emociones de los alumnos en un pasado reciente, durante los últimos días.

Propósito: conseguir que el alumno sea consciente de sus emociones. En concreto que reconozca cuándo está sintiendo una emoción y sepa lo que significa ese sentimiento.

Categoría: autoconocimiento emocional

Competencias a desarrollar:

- Manejo y resolución de conflicto
- Participación social y política

Tiempo: requiere al menos 10 minutos

Recursos: papel y lápiz. La hoja de registro

Procedimiento: Se les pidió a los alumnos que concentren su atención en lo que han sentido durante los últimos días justo antes de acostarse. Empiezan con el día de ayer e intentan ir hacia atrás todo lo que puedan. Se les sugiere registrarlo en la siguiente tabla:

Registro de emociones

L	M	MI	J	V	S	D

Señala el día de comienzo y ve hacia atrás. Por ejemplo, si hoy es martes, comienza la noche del lunes.

Inicio: se les repartió una hoja con la tabla anterior para que los alumnos plasmaran algunas emociones que habían experimentado en el transcurso de la semana.

Desarrollo: este registro de las emociones fue de manera individual. Al comienzo era todo silencio, según el registro de asistencia: sujeto 19, sujeto 1, sujeto 13 y sujeto 8 decía que no se acordaban de lo que sintieron y se notaba preocupación en su rostro, entonces les recordé que las emociones eran los sentimientos que ellos sentían como lo descrito en el collage anterior, pero ellos insistían que no habían sentido nada. Sin embargo cuando uno de ellos dijo: el día de ayer había sentido asco cuando vio a un compañero que se le salía un “moco”, en seguida el sujeto 6 menciona que estaba emocionada porque hoy tenían educación física; detonaron risas. Tras esas opiniones empezaron a decir lo que habían sentido de manera chusca.

Final: Es bien sabido que el juego es una actividad que además de proporcionar placer, alegría y satisfacción permite al niño expresarse libremente y descargar tensiones. Les adelanté que en cinco minutos saldríamos a jugar una cascarita de básquetbol. Al mismo tiempo les entrevistaría que emociones sintieron antes y después del juego. Durante el juego se registró tres aspectos del autoconocimiento emocional: regulación y comprensión de las emociones, preocupación empática e identificación de emociones negativas; cada una con acotaciones pertinentes. (Ver tabla 2)

Este grupo se ha caracterizado porque pocas veces llegan a un acuerdo general, no fue la excepción en la “cascarita”. Desde el comienzo tanto niños como niñas querían jugar primero, intervine diciéndoles que lo echaríamos a la suerte en un “chin chan pu” quienes ganaron fueron los niños; aun así se tuvo que repetir pues no aceptaban perder. Otro problema que se suscitó fue que tanto niños como niñas querían jugar con los mejores y dejar relegados a los demás por lo que intervine diciéndoles que nombraría a dos de sus compañeros para que ellos de manera alternativa eligieran a sus integrantes de equipo. Como la cancha es pequeña solo tendríamos equipos de cinco integrantes. Los niños eran diez, por lo que no hubo ningún problema en conformar

dos grupos de cinco, pero en el momento de formar el equipo de las niñas, una de ellas quedaba fuera de los equipos, entonces elegí al azar a una alumna y le pedí que se sentara un momento. Hubo molestia de por parte de ella y de sus amigas más allegadas. Le dije que no podríamos formar equipos desiguales porque no sería justo y en un momento entraría a jugar en sustitución de otra.

Dificultades durante el juego: como el tiempo para jugar era corto, casi la mitad del grupo sólo jugó un momento, por lo que hubo protestas de inconformidad; desde el inicio. Este infortunio me dio la oportunidad de observar las actitudes de 7 alumnos para quienes, lo importante eran que ellos participaran sin considerar a los demás, mostrando una actitud egocéntrica e individualista, se hicieron las anotaciones pertinentes en cuanto sus actitudes, donde se reconocieron emociones como: alegría, ira, enojo, y tristeza. Por último para reflexión, se les propuso ponerse en el lugar de su compañera que no participo, y que emoción sentirían y como habrían reaccionado; esto se realizó a manera de debate en el salón.

Conclusiones de la evaluación. Ver las actitudes de los niños me hace suponer que existe cierta dificultad en la comprensión del otro y una actitud egocéntrica al pensar sólo en ellos. Pero lo trascendental de esta sesión era reconocer sus propias emociones y darle un nombre; alegría, angustia, miedo etc. Es importante mencionar que en clases posteriores se reafirmó la identificación de emociones mediante actividades y los conflictos que se fueron sucintaron, siempre mostrando al alumno lo perjudicial de una actitud individualista.

Observaciones durante la actividad. Los alumnos identificaron más claramente lo que sienten, reduciendo el número de alumnos de una confusión a una identificación emocional, aunque todavía en el salón se identifica poco el avance, en tanto, al trabajo colaborativo se continúan presentando problemas de incomprensión y de poca tolerancia, sin embargo se observa que cuando se realizan las actividades disminuyen las llamadas de atención conflictos en el salón.

Tabla No. 2 Registro de autoconocimiento emocional de la actividad ¿Qué sentiste ayer por la noche?

Nombre del alumno	Regulación y comprensión de las emociones. -Propositivo -Comprensivo -Impulsivo			Preocupación empática *Se siente afectado emocionalmente *Orientado a la aprobación *Aventaja en sus deseos al de los demás			Identificación de emociones negativas		
	Prop	Com	Imp	Afec. Emoc.	Ori.	Aven.	Adm	Acep	Inac
Alejandro			x			x			x
Fátima P.			X			X			X
Cesar I			X			X			X
Ismael		X			X			X	
Benjamín		X			X				X
Yunuen	X			X			X		
Lizbeth			X			X		X	
Ilse			X			X			X
Mariana			X			X		X	
Olivia	X				X			X	
David			X			X			X
Paola V.		X			X			x	
Sebastián		X			X				X
Eduardo			X		X				X
Tamara		X		X			X		
Eunice	X			X			X		
Ana Paola	X			X			X		
Adrian			X			X			X
Jorge I			X			X		X	

Actividad 3. ¡Démosle una calificación!

Un conocimiento práctico y real de las emociones implica conocer cómo nos afectan al reaccionar de forma espontánea frente a cada una de ellas. Aprender a reconocerlas y a sentirlas, para después cambiarlas hacia donde deseamos.

Propósito: Mejora en el reconocimiento y la designación de las propias emociones.

Competencias a desarrollar:

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Manejo y resolución de conflictos

Participación social y política

Tiempo: aproximadamente 20 minutos.

Procedimiento: se les pidió a los alumnos que hicieran un círculo y sentados en suelo a manera india, se pasó lista de forma usual; cuando menciono el nombre del alumno, éste no debe responder con el consabido presente, sino que pronuncia un número del uno al diez que indica su nivel de estado de ánimo que en ese momento siente. El número uno representa un estado de decaimiento, el diez, energía, así consecuentemente.

Desarrollo. Conforme pasé lista, los alumnos iban calificando su estado de ánimo con que llegan a la escuela; ya que esta dinámica se hace a primera hora. Fue necesario inducir a los alumnos para que precisaran también el porqué de su estado de ánimo. Poniendo como ejemplo Mi estado de ánimo que era de 8, porque el coche en el que venía sufrió una avería. Con este ejemplo les resulto fácil darle una calificación. La mayoría si reconocían por qué se encontraban así, a excepción de dos alumnos; una de ellas contestó que no sabía si se encontraba feliz o triste, otro de ellos simplemente alzo los hombros. La calificación del grupo en general estuvo entre los 8 y 10, salvo uno de ellos quien dijo 5, porque no durmió bien.

Observaciones. Como docente no creo que sea agradable trabajar en clase viendo a alumnos bostezar o desatentos a la exposición. Esto me sucedía y era algo que me inquietaba y suponía que no estaba haciendo bien mi labor. También era desagradable que cada que ponía algún trabajo escuchar palabras de desánimo y aburrimiento (bostezos).

Final. Una vez que todos los alumnos dieron su calificación a su estado de ánimo salimos al patio jugar a la “cadena”. Este juego comienza cuando dos compañeros agarrados de las manos tratan de tocar al resto del grupo que se encuentra disperso

en el patio; tratando de no dejarse tocar. Cuando tocan a algún compañero, este se une a la cadena inicial, haciéndola más grande. El juego termina cuando todos los compañeros han pasado a formar parte de la cadena. Durante el juego se hicieron anotaciones en las siguientes rubricas: respeta las reglas acordadas, reconoce sus emociones, muestra interés en participar en colectivo y se involucra registraron. (Ver anexo tabla 3)

Durante el juego: al momento de decirles que saldríamos al patio se animaron, sin embargo cuando llegamos al patio les dije que jugaríamos a la “cadena” y dos alumnos dijeron que “eso” era aburrido. Empezaron el juego una niña y un niño y cuando el sujeto 2 paso a formar parte de la cadena, no quería agarrarse de las manos de su compañero y eso incito que sus compañeras cambiaran de lugar, se soltaran y protestaran ciertos alumnos, no intervine y el juego prosiguió, algunos no respetaron las reglas, se hacían discusiones en torno a que no querían agarrarse de sus compañeros. Como el juego se estaba tornando problemático, porque varios alumnos no podían agarrarlos y otros se cambiaban de lugar hice una pausa para sugerirles que buscaran estrategias para lograr atrapar a sus compañeros y cuáles serían las consecuencias de respetar las reglas establecidas. Reanudaron el juego se les ocurrió formar una cadena mayor y así atraparlos y no se cambiaron de lugar.

Cuando al fin se formó una sola cadena, subimos al salón y ya sentados volví a preguntar cuál era su calificación de su estado de ánimo, el nivel emocional cambio mejorablemente. Los sujetos que no sabían si se encontraban tristes o alegres mencionaron que se sentían bien y se pusieron diez de calificación en su estado emocional. Se terminó la sesión con una lluvia de ideas, mencionamos la importancia que como nuestro estado de ánimo lo podemos modificar positivamente con pequeñas acciones y los beneficios de este nos conlleva a sentirnos bien. Otro tema fue la importancia de seguir las reglas en el juego y las consecuencias de llevarlos a cabo.

Reflexiones finales. Esta actividad está ligada a la primera que fue el conocimiento de la emociones, ahora el propósito era que reconocieran su influencia en el estado de ánimo, pero también la actitud con la que realizan las actividades depende de uno

mismo y no de los factores del entorno; esto se habló a modo de panel en el salón al final de la sesión.

Tabla No. 3 Registro de autoconocimiento emocional de la sesión ¡desmolé una calificación!

Nombre del alumno	Respetar las reglas acordadas			Auto conocimiento emocional. Reconoce sus emociones			Muestra interés en participar con su colectivo			Se involucra en asuntos que le afecten directamente y que tiene un impacto colectivo		
	Adm.	Acep.	Inac.	Adm.	Acep.	Inac.	Entusiasta	Cooperativa	Actúa conforme a su interés	Adm.	Acep.	Inac.
Sujeto 1		x				x		x			x	
Sujeto 2			x			x		x			x	
Sujeto 3		x			x			x			x	
Sujeto 4		x			x			x			x	
Sujeto 5	x			x			x			x		
Sujeto 6		x			x			x		x		
Sujeto 7			x		x				x			x
Sujeto 8		x			x		x			x		
Sujeto 9	x			x			x			x		
Sujeto 10		x			x			x				x
Sujeto 11		x		x			x			x		
Sujeto 12		x			x			x				x
Sujeto 13		x			x			x			x	
Sujeto 14			x		x			x			x	
Sujeto 15	x			x			x			x		
Sujeto 16		x			x			x			x	
Sujeto 17	x				x		x				x	
Sujeto 18			x			x		x			x	
Sujeto 19												

Acotaciones:

Admirable: la mayoría de las veces

Aceptable: algunas veces

Inaceptable: pocas veces y conforme a su interés personal

Actividad 4. ¿Qué hago cuando me enfado?

Propósito: que el alumno sea consciente de cómo regula sus sentimientos de ira, miedo y tristeza.

Categoría: Manejo de las emociones

Competencias a desarrollar:

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Aprecio y respeto de la libertad

Recursos: papel y lápiz. La hoja de registro se adjunta.

Tiempo: requiere al menos 15 minutos.

Procedimiento: en este ejercicio se le pidió al alumno que se esfuerce en analizar qué hizo en una situación determinada cuando sintió enfado, miedo o tristeza e intentar visualizar la situación que les ocurrió como si estuvieran viendo una película. Centrándose en qué pensaste y qué hicieron.

Cuando me irrito es frecuente que: pienso en:..... ..y Haga.....

Cuando tengo miedo trato de: Pensar en:.....y Hacer.....

Cuando estoy triste suelo: Pensar en: y Hacer:.....

Inicio: se les pidió a los alumnos que iban a responder tres preguntas, pero que a la vez cada pregunta llevaba dos respuestas y fueran contestando lo más sinceramente y real posible de manera individual.

Desarrollo: se dicta la primer pregunta; Cuando me irrito es frecuente que: pienso en:.....y Haga.....

Su respuesta fue de manera contundente, 14 de los 19 alumnos pensaron inmediatamente en la venganza. Otros pensaron en calmarse o ignorar el motivo. Mi intervención fue darle otra dirección a la pregunta; ¿qué pasa si la causa de la tu

irritación es tu papá, un profesor o alguien mayor. Sus miradas del grupo se tornaron confusas no sabían que decir después pregunté lo siguiente; y ¿qué haces? Ahora su respuesta se encontraba dividida; una en ignorar lo que lo había irritado y la segunda comunicar lo que le sucedía a alguien (papás) principalmente.

La segunda pregunta: ¿Cuándo tengo miedo trato de pensar en?.....la mayoría pensó en rezar, otros en imaginar momentos agradables.

¿Hacer qué?.....las respuestas se dividieron entre recurrir a alguien y realizar algo agradable como; jugar, escuchar música o videojuegos.

Tercera pregunta. ¿Cuándo estoy triste suelo pensar en?: la mayoría coincidieron en recordar momentos felices o realizar alguna actividad salvo tres alumnos que dijeron lo siguiente:

Sujeto 14: veo como pierden los vaqueros de Dallas

Sujeto 8: las luchas WWE

Sujeto 7: en chatear

La segunda pregunta de esta tercera fue ¿en hacer? Realizar actividades como correr jugar, platicar con alguien o en relajarse fueron sus soluciones. Pero ellos dijeron:

Sujeto 7: ver videos chistosos

Sujeto 8: no respondió

Sujeto 14: el escribió "nada"

Sujeto 2: trepar un árbol

Observaciones: aunque en un principio las preguntas se pensaron para contestarse en silencio para obtener una mejor respuesta individual, la intervención del docente propicio que las respuestas se hicieran al aire. A manera de una observación participante pude distinguir algunos alumnos que sólo tomaron las respuestas de otros compañeros. Sin embargo me pareció interesante oír contestaciones como la de los sujetos 7,8 y 2, que reconociendo su enojo buscaban la manera de olvidarse ante

situaciones de enojo, miedo o enfado momentáneamente. Lo que hace suponer una capacidad de responder y tratar de controlar situaciones que los pudiera poner en un riesgo emocional y traer consecuencias.

Terminando esta actividad se realizó una plenaria donde se discutió y compartieron lo que piensan y hacen ante estos sentimientos. Se comentó como algunas personas son muy evasivas o simplemente ignoran su estado emocional dejando que el tiempo pase y puedan reflexionar y cambiar la actitud o bien como en otras personas tras experimentarlas intentan cambiarlas porque les resulta muy incómodo para su vida cotidiana prolongar demasiado esos sentimientos.

Se explicó que muchas emociones negativas es necesario vivenciales y sentirlas en profundidad; por lo que no es posible conocerlas sin experimentarlas, pero al mismo tiempo debemos desarrollar estrategias adecuadas para poder modificarlas en un momento concreto no podamos seguir en ese estado emocional por las consecuencias negativas que nos acarrea personalmente.

Final: se realizó una observación directa durante un panel. (Reacciones ante las críticas). Aspectos a evaluar: regula sus sentimientos de ira, miedo y tristeza mediante las siguientes rubricas: busca alternativas positivas en discusiones o situaciones precarias, regula el volumen de voz al dirigirse a sus compañeros y reconoce sus expresiones faciales de hostilidad hacia los demás. Registradas en una tabla (ver anexo tabla 4)

Observación durante el panel. Una vez terminado las preguntas se realizó un panel donde se expusieron las respuestas de los alumnos. Cada uno fue identificando como reaccionaba en una situación de enojo. La reflexión se fue haciendo en cada contestación, se presentaron desacuerdos de opiniones en cómo solucionaban sus problemas, incluso algunos les parecía inadecuado su manera de resolverlos como: rezar o esconderse, pero también hubo quienes reconocieron que su actuación frente al enojo no producía algún efecto positivo; dicha respuesta fue el punto de atención para cómo podrían enfrentar una situación de enfado.

El ejercicio observamos a seis alumnos quienes presentaron dificultad para compartir información y malestar ante una crítica, su reacción no se hacía esperar hacían sus compañeros defendiéndose: aumentando el volumen de voz y con expresiones faciales de hostilidad. El tema no quedo claro porque algunos alumnos, se portaron renuentes al reconocer que su actitud no era adecuada. Lo que permitió en los consiguientes días trabajar ese aspecto con otras acciones para que regularan sus actitudes y acciones ante un enfado.

Tabla No. 4 Registro de la sesión ¿Qué hago cuando me enfado?

Alumnos	Busca alternativas positivas en las discusiones o situaciones precarias			Regula el volumen de voz al dirigirse a sus compañeros y maestros			Reconoce que sus expresiones faciales de hostilidad hacia los demás		
	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Adm	Acep	Inac
Sujeto 1			X			X		X	
Sujeto 2			X			X		X	
Sujeto 3		X			X			X	
Sujeto 4	NO	A	S	I	S	T	I	O	
Sujeto 5		X			X			X	
Sujeto 6			X		X				X
Sujeto 7			X			X			X
Sujeto 8		X			X				X
Sujeto 9	* X			X			X		
Sujeto 10			X		X			X	
Sujeto 11		X			X				X
Sujeto 12	X			X			X		
Sujeto 13		X				X		X	
Sujeto 14		X				X		X	
Sujeto 15		X				X			X
Sujeto 16		X			X			X	
Sujeto 17		X			X		X		
Sujeto 18			X		X				X
Sujeto 19		X			X				X

Actividad 5. Piensa en azul.

Propósito: este ejercicio tiene como propósito que el alumno sepa reestructurar sus pensamientos y sentimientos ante un problema.

Categoría: Manejo de las emociones

Competencias a desarrollar:

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Participación social y política

Tiempo: de 20 a 30 minutos.

Recursos: papel y lápiz. La hoja de registro que se adjunta

Aspectos a evaluar:

- Toma decisiones de manera autónoma
- Regula su comportamiento de manera estable
- Cooperera y participa en las actividades colectivas
- Sentido de corresponsabilidad.

Procedimiento: el ejercicio consiste en analizar, como es posible reestructurar y enfocar un problema. Se les pide a tres alumnos que se sienten en línea al frente del grupo. El alumno que se sienta en medio expone un problema que tenga. Por ejemplo: no me llevo bien con algunos de mis compañeros.

El alumno sentado a su derecha deberá hacer comentarios negativos y destructivos sobre la situación. Se le denomina pensar en negro, por ejemplo:

- Siempre has sido una persona muy conflictiva
- Sería mejor que te cambiaras de escuela en el que no estuvieras en contacto con personas

➤ Es raro que, con el carácter que tienes, no te haya ocurrido antes.

El alumno sentado a su izquierda deberá hacer comentarios positivos y constructivos sobre la situación. Lo denominaremos pensar en azul, por ejemplo:

➤ Eres una persona sociable y educada y podrás enfrentarte a esta situación.

➤ Siempre has sabido solucionar los conflictos.

➤ A veces uno está más irritable, pero seguro que puedes hablar con ellos y explicárselo.

El maestro tiene la función de mediador, donde si los alumnos se quedan sin comentarios, se admite la intervención de los demás miembros del grupo con sugerencias.

Se les comenta a los alumnos que observaran en la actividad anterior, que los comentarios negativos surgen con mayor facilidad que los positivos, al igual ocurre en nuestra propia mente, por ello debemos esforzarnos por buscar alternativas positivas a nuestros problemas cotidianos.

Se les pidió a los alumnos que en una hoja de papel la dividan en dos, del lado derecho los pensamientos negativos circulan por autopista de pago y los pensamientos positivos y constructivos por carreteras secundarias (lado izquierdo).

Observaciones: Este ejercicio fue favorable para que los alumnos no se inhibieran al contar algunos problemas que tenían y sacarlos a la luz pública.; desde con maestros hasta problemas familiares. Algunos decían no tener problemas, sus compañeros más afines les recordaban algún inconveniente que habían tenido o están teniendo por lo que se cohibían momentáneamente, pero después les causaba risa sus anécdotas. El entusiasmo que iban proyectando los alumnos al participar creó un clima agradable que benefició la participación de todos.

Finalmente hubo reconocimiento de algunas cualidades que el alumno que presentaba su problemática no conocía, también hubo caras de sorpresa cuando le llegaban a decir lo mal que estaban actuando.

Evaluación: observación directa en salir a practicar básquetbol registrando los siguientes aspectos: toma dediciones de manera autónoma, regula su comportamiento de manera estable, coopera y participa en las actividades, manifiesta sentido de corresponsabilidad. (Ver anexo tabla 5)

Antecedentes. En las olimpiadas escolares por zona del ciclo escolar 2013-2014, tuve la comisión de formar y entrenar al equipo de basquetbol femenino y futbol varonil. El equipo femenino de básquetbol lo conformaron los dos grupos de sexto grado, la mayor parte de las integrantes son del grupo que tengo a cargo. Desde el primer entrenamiento hubo protestas porque sus compañeras del otro grupo “juegan sucio”; eso decían, propiciando que el juego de práctica terminara pronto, debido a continuas quejas e insultos, incluso algunas alumnas ya no querían participar. En las sucesivas clases retomamos las lecciones “qué hacer cuando me enfado” y la última sesión “piensa en azul”. Con ello se logró que en las siguientes prácticas hubiera menos quejas y más juego, además de cambiar la actitud de las alumnas. En tanto el equipo de futbol varonil estaba molesto porque no podía entrenar por la construcción de una barda perimetral y el tiempo de concursar se acercaba.

El día que salimos a entrenar el equipo de futbol; que sólo fue una vez, pues al siguiente día tuvieron que jugar, les dije que no teníamos el espacio para practicar, aunque sólo una vez. El sujeto 11 hizo un conato de protesta por el mal estado de la cancha donde íbamos a prepararnos, también sus compañeros de grupo molestos, diciendo que el tiempo es insuficiente por lo que perderían en los encuentros. Fue entonces cuando les recordé ¿Cómo quieres pensar en azul o en negro? Me pareció que esta pregunta fue detonante para que no solamente el sujeto 11 reflexionara sobre su forma de pensar y de actuar, también propicio que el grupo saliera con un estado de ánimo positivo, que se notó durante el juego.

Final de la evaluación. En la última práctica de juego no se presentaron desacuerdos, el equipo de básquetbol las niñas se organizaron para formar dos equipos y hacer una competencia; no hubo protestas ni reclamos y respetaron las reglas. El equipo de

fútbol, aunque fue el único entrenamiento lo destacado fue su actitud que mostraron al jugar y el ánimo que les había cambiado.

De regreso al salón los felicite y mencionamos lo importante que son nuestras emociones en nuestra vida cotidiana y como nos afectan un mal manejo de ellas.

Comentarios finales. Anteriormente a la sesión 5 pocos cambios se percibían en el grupo en la colaboración y la formas de interactuar del grupo, es a partir del torneo y los entrenamientos cuando se notó una diferencia en las formas de comunicación e interacción entre los integrantes, mostrando actitudes de cooperación y tolerancia, no solo durante la actividad física sino también en el trabajo en clase, disminuyendo modos de intolerancia, negativismo y competitividad.

Tabla No. 5 Resultados de la sesión ¡Piensa en azul!

Indicadores	Toma decisiones de manera autónoma			Regula su comportamiento de manera estable			Coopera y participa en las actividades			Manifiesta sentido de corresponsabilidad		
	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac
Sujeto 1			X		X			X			X	
Sujeto 2			X		X			X			X	
Sujeto 3		X			X			X			X	
Sujeto 4		X			X			X			X	
Sujeto 5		X		X			X			X		
Sujeto 6	X				X			X			X	
Sujeto 7			X			X		X				X
Sujeto 8		X			X			X			X	
Sujeto 9	X			X			X			X		
Sujeto 10	X			X				X		X		
Sujeto 11		X			X		X			X		
Sujeto 12	X			X			X			X		
Sujeto 13		X			X		X			X		
Sujeto 14			X		X		X			X		
Sujeto 15		X			X		X			X		
Sujeto 16		X			X			X		X		
Sujeto 17	X			X			X				X	
Sujeto 18		X			X			X				X
Sujeto 19			X			X		X			X	

Acotaciones:

Admirable: la mayoría de las veces

Aceptable: algunas veces

Inaceptable: pocas veces y conforme a su interés personal

Sesión 6 “Algo agradable me ocurrió”

Categoría: manejo de las emociones

Propósito: que el alumno recuerde acontecimientos o situaciones agradables que le han ocurrido para regular sus emociones en positivo.

Competencias a desarrollar: auto regulación y ejercicio responsable de la libertad

Tiempo aproximado: una semana

Procedimiento: este ejercicio consiste que los alumnos recuerden tres situaciones positivas en sus ámbitos de escuela, familia y amigos durante cuatro días. Anotarlas en un diario, describirlas a detalle cada situación y cómo se sintió en ese momento. El quinto día debe exponerlas en grupo.

Desarrollo: el primer día de la realización de este ejercicio para la mayoría resultó fácil, pero los sujetos 1, 9, 11 y 18 decían no sabían cómo hacerlo o mencionaban que en la familia o escuela no le sucedía nada bueno. Por lo que reinicié mencionando algunas actividades que habíamos realizado recientemente que les han agradado y también fechas importantes de su vida familiar. Después de esta breve explicación les resultó más fácil en lo consiguiente. Sin embargo todavía hubo una alumna que en el día dos no podía recordar situaciones positivas en el ámbito familiar. Me llamó la atención esta alumna porque a diferencia de sus compañeros que tenía dificultades en recordar momentos agradables sus actitudes eran pasivas y dedicadas al estudio.

Evaluación: observación fue directa en el transcurso de un proyecto titulado la “estación de radio”, principalmente en las tres últimas sesiones. Durante el proyecto se evaluaron los siguientes aspectos: regula su comportamiento de manera estable, coopera y participa en actividades colectivas, busca alternativas positivas en discusiones y desacuerdos, participa activamente en los consensos. Con acotaciones registradas (ver tabla 6).

Aspectos a evaluar:

- Regula su comportamiento de manera estable
- Coopera y participa en actividades colectivas
- Busca alternativas positivas en discusiones y desacuerdos
- Participa activamente en los consensos

Comentarios. La “estación de radio” es un proyecto dentro del plan y programa de 6º que consiste en realizar un programa de radio con todo lo que conlleva; locutor, invitados, comerciales, música, noticias, etc. La variante que se tuvo fueron tres grupos diferentes como invitados. Para esta actividad se contó con el apoyo de los maestros de grupo y dirección escolar.

Este proyecto se realizó en un tiempo de una semana. El primer día se explicó en qué consistía el proyecto, los elementos que deben llevar un programa de radio, evaluación y los aprendizajes esperados. El segundo día se organizaron equipos y la lista de invitados que iban a tener.

Desarrollo: durante la realización de los dos primeros programas de radio la participación y el comportamiento de los alumnos me hizo pensar en el progreso de cooperación pues anteriormente hubiera dudado de trabajar como ahora; se iban haciendo las anotaciones pertinentes en el diario de campo. Pero al tercer programa de radio sucedió que cuando mencioné a los invitados al grupo de 6º mostraron preocupación y molestia en sus rostros y generó algunas polémicas: ¿por qué ellos iban hacer los invitados?, ¿quiénes iban hacer?, ¿cuánto tiempo iban a estar con nosotros? aunque a ellos ya se les había explicado la mecánica y propósito del ejercicio, pareciera que la actividad “7” y el trabajo anterior se venía abajo por lo que no conseguiría el propósito; hubo un malestar en general. Recurrí a la actividad “6” y les dije que ellos tenían la opción de pensar en “azul” o en “negro” y de ello dependía el éxito de la actividad, enseguida bajamos al patio donde previamente se había instalado la cabina de radio; cada alumno llevaba su guion. El nerviosismo era evidente en todo el grupo pero, como conforme se desarrollaba la actividad se sentían más seguros. Cuando llegó el momento de la entrevista con preguntas anticipadas pero, se

valía la improvisación: ¿yo sé por dónde vives? ¿Te gusta el grupo...? ¿A qué secundaria te vas a inscribir? En las últimas entrevistas la respuesta a la pregunta improvisada: ¿cuál era la secundaria donde querían estar? Su respuesta la secundaria núm. 16, hizo que una alumna que servía de apoyo se expresara “ayh”; en tono de molestia, pues era la misma secundaria que ella iba a escribirse. La escucharon y la siguiente en pasar ya no quiso, intervine haciendo señas que pasará la siguiente pero sus rostros de disgusto y alzando los hombros decían que no, terminando con esa parte. Casi al final, en despedir al grupo invitado, una expresión de hostilidad de un alumno hacia los invitados generó el enojo general y que no concluyera la despedida de manera agradable.

Final. Es probable que en tiempo atrás fuera complicado trabajar colaborativamente y más aun juntando dos grupos en competencia, pues ha habido una rivalidad entre ambos. Después de cerrar el programa de radio subimos al salón y en plenaria se expuso la actuación de ambos grupos en el proyecto de radio. Hablamos de la auto regulación y el control de lo que sentimos. Ellos aceptaron que fue de mal gusto la actitud de sus compañeros donde no hubo control de emociones al exhibir gestos y sonidos que hicieron sentir mal al otro grupo, pero también los felicite pues a pesar de todo se cumplió con el objetivo y reconocieron sus errores. Se expuso la reacción del grupo invitado, se concluyó que ellos debieron continuar con las entrevistas pues la falta de control de sus emociones los llevó a no terminar ser entrevistado. Se concluyó mencionando que nosotros mismos somos responsables de nuestro estado de ánimo.

Tabla No. 6 Registro de la sesión “algo agradable me ocurrió”

Acotaciones	Regula su comportamiento de manera estable			Coopera y participa en actividades colectivas			Busca alternativas positivas en discusiones y desacuerdos			Participa activamente en los consensos		
	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac
Sujeto 1			X		X			X			X	
Sujeto 2			X		X			X				x
Sujeto 3		X			X			X			X	
Sujeto 4		X			X			X				x
Sujeto 5	X			X				X				
Sujeto 6		X			X			X			X	
Sujeto 7			X			x		X			X	
Sujeto 8		X			X			X		x		
Sujeto 9	X			x			X			x		
Sujeto 10	X			X			X			x		
Sujeto 11	X			X			X			x		
Sujeto 12		X			X			X				x
Sujeto 13		X			X			X			X	
Sujeto 14		X			X			X				X
Sujeto 15		X			X			X			X	
Sujeto 16		X			X			X		x		
Sujeto 17			X		X				x			x
Sujeto 18		X			X			X			X	
Sujeto 19		X			X				x		X	

Actividad 7 “Identificar mentiras.”

Categorías: manejo de las emociones

Propósito: identificar las claves contextuales que nos ayuden a detectar mentiras en el interlocutor.

Cuando las personas mienten normalmente expresan emociones negativas como palabras que pueden expresar enfado y temor.

Competencias a desarrollar:

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Desarrolle el sentido cooperativo.

Procedimiento: una persona del grupo se sienta frente a sus compañeros y narra diversas historias, algunas de las cuales son falsas. El resto del grupo deberá decidir en cada caso si la historia contada es verdadera o falsa. Para ello los compañeros podrán hacer uso tanto de la información verbal como no verbal.

Desarrollo: se les pidió a los alumnos que redacten dos historias una verdadera y una falsa, la trampa consiste en que en la medida de lo posible la historia verdadera debe parecer falsa; utilizando marcadores no verbales (rascarse la nariz, evitar mirar a los ojos, movimiento de manos y pies con nerviosismo), y viceversa. Después de pasados los diez minutos algunos ya habían terminado y comenzamos pasando a David quien fue el primero en terminar; sus historias fueron muy ingeniosas pues después de contarlas los alumnos confundidos no adivinaron. Sucesivamente todos fueron pasando, comprendiendo la dinámica del ejercicio.

Final: después de haber pasado la mayoría se realizó una plenaria reflexionando sobre lo que conlleva decir o creer en las mentiras y cómo afecta nuestro estado emocional. También la manera de identificar mentiras y cómo podemos reaccionar para que no afecten nuestra vida cotidiana.

Evaluación. Se hizo una observación directa en juego de básquetbol; aprovechando que nos tocaba salir a entrenar.

Aspecto a evaluar:

- Regula su comportamiento Cooperación
- Participa en actividades colectivas

Observaciones durante la evaluación: al salir al patio les hice la pregunta que ¿quién jugaría primero? Ellos lo decidieron a la suerte en un volado. Las niñas ganaron y no hubo inconformidades. En el momento les dije a los niños que sentaran a observar mientras arbitraba el juego, de momento perdí de vista a los niños y me di cuenta que ellos se habían organizado en juego que ellos le llaman el “torito”. Para mí fue sorprendente ver que ellos solos en orden estuvieran jugando. En la tabla de registro No. 7 muestra un avance destacable en la cooperación y actitud de cooperación hacia sus coetáneos.

Tabla No.7 Registro de la sesión “identificar mentiras”

Alumnos	Regula su comportamiento de manera estable				Coopera y participa en actividades colectivas				
	¿Cuál es su tono de voz hacia sus compañeros?		Su actitud		Respeto las reglas acordadas			Aptitud	
	aceptable	Inacep.	Propositi vo	Renuente	Siemp re	Alguna veces	Pocas veces	Acep	Inac
Sujeto 1		X		X		X		X	
Sujeto 2	X		X			X		X	
Sujeto 3	X		X		X			X	
Sujeto 4	X		X		X			X	
Sujeto 5	X		X		X			X	
Sujeto 6	X		X		X			X	
Sujeto 7	X			X			X	X	
Sujeto 8	X		X			X		X	
Sujeto 9	X		X		X			X	
Sujeto 10	X		X		X			X	
Sujeto 11	X		X		X			X	
Sujeto 12	X		X		X			X	
Sujeto 13	X			X	X			X	
Sujeto 14	X		X			X		X	
Sujeto 15	X		X		X			X	
Sujeto 16	X		X		X			X	
Sujeto 17			X		X			X	
Sujeto 18	X		X			X		X	
Sujeto 19		X		X		X		X	

Comentarios finales. Aunque los indicadores estaban diseñados para distinguir el comportamiento y la cooperación en una actividad colectiva, me parece que se vino abajo pues todos regularon su comportamiento, trabajaron en equipo y no se presentaron discusiones ni protestas. Sin embargo hubiera sido complementario realizar una entrevista o cuestionario para entender mejor los cambios de actitud logrados.

Actividad 8. Adivina si soy liebre o tortuga

Propósito: que el alumno identifique los diferentes estilos de comportamiento entre las personas. Exactamente distinguir entre un estilo impulsivo frente a otro inhibido. Comprender qué rasgos caracterizan a dichos estilos, así como los problemas más frecuentes asociados a los mismos.

Competencias a desarrollar:

Sentido de pertenencia

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Tiempo: requiere aproximadamente de 20 minutos

Recursos: papel y lápiz.

Procedimiento: el maestro explica brevemente los diferentes estilos de comportamiento, señalando cómo existen personas que se comportan de manera más pausada (la tortuga, estilo inhibido) frente a otras que se muestran más aceleradas (la liebre, estilo impulsivo). Cada participante piensa por unos minutos en sí mismo y a qué grupo podría pertenecer. Cuando haya tomado la decisión lo escribe en un papel sin que sus compañeros lo vean.

El resto del grupo debe adivinar a qué grupo se asignó cada participante. En cada caso el participante y el grupo debe exponer las razones por las cuales se ubicó o lo ubicaron como persona pausada o acelerada. Será especialmente importante analizar los casos en los que existe discrepancia entre cómo se ve la persona a sí misma y cómo lo ve el resto del grupo.

Desarrollo: antes que el grupo entrara al salón ya había pintado en el pizarrón “soy liebre o soy tortuga”, al sentarse los alumnos les causo gracia la inscripción. En una lluvia de ideas fuimos mencionando las características de esos animales. Leímos la fábula de la “tortuga y la liebre”. Relacionamos a la liebre con un estilo de respuesta impulsivo que caracteriza por tener un tiempo de respuesta muy rápido que les puede

llevar a cometer errores como una inadecuada percepción del tiempo, suelen pasar por alto detalles, que les lleva en ocasiones a comportarse de manera desconsiderada con otros individuos. En general este tipo de comportamiento en las personas suelen tener una baja tolerancia a la frustración.

Las personas con un estilo de respuesta inhibido se caracterizan por tener un tiempo de respuesta más lento. Son más reflexivos, analizan los detalles antes de dar una respuesta y suelen requerir más tiempo para actuar y responder.

También mencionamos sobre el autocontrol o la capacidad de postergar la satisfacción inmediata de las necesidades, las personas impulsivas suelen manifestar un déficit mientras las personas inhibidas suelen manifestar un exceso de autocontrol.

Después de distinguir ambos estilos se les pidió a los alumnos que escribieran en un papel el estilo al que podría pertenecer. Tras unos minutos les dije que tendrían que pasar al frente y los demás miembros del grupo adivinaran a que estilo pertenece. Cada uno fue pasando, el sujeto 11 dijo que a veces era liebre y otra tortuga; la mayoría del grupo coincidió con esta opinión. Al pasar el sujeto 4 dijo que su estilo era la de la liebre; no estuvieron de acuerdo con él. Pienso que sus compañeros se dejaron llevar por la imagen que representa pues él es lento y robusto además pocas veces participa y cuando se le pide que lo haga lo hace de manera pausada. Se reflexionó sobre las discrepancias de entender cada estilo y ubicar a la tortuga como una forma de actuar sin. Después de definir ambos estilos salimos al patio para la evaluación planeada.

Evaluación: observación directa. Durante la clase de educación física: ejercicios cooperativos (fut-beis, pastel partido y la cadena).

Aspectos a evaluar:

___ comprende la condición de necesitar ayuda

___ regula sus respuestas emocionales

___ desarrolla el Yo- de otros.

Salimos a educación física después de realizar los ejercicios previos de calentamiento forme cuatro equipos de manera aleatoria, para participar.

Observaciones en la evaluación: tiempo atrás los alumnos discutían cuando se les integraba en algún equipo mixto o con compañeros que no eran sus amigos. Me sorprendió que se integraran de manera inmediata y se animaran echándose porras. En los ejercicios de psicomotricidad gruesa; que era recorrer una distancia cruzando los pies sobre una línea, uno por equipo a la vez, sólo el sujeto 4 trataba de ganar a sus compañeros yendo corriendo, olvidándose de las indicaciones; provocando la molestia y reclamo de sus compañeros, más sin embargo eran mínimas. Durante los ejercicios en conjunto la mayoría de los equipos colaboraron mutuamente; solamente un equipo discutía porque uno de sus integrantes era lento, no seguía las indicaciones tanto de sus compañeros como del maestro; sus compañeros de equipo solicitaban que lo expulsara del equipo (ver tabla 8).

Fue muy satisfactorio observar que la alumna diagnosticada con TDA no tuvo dificultades en que sus compañeros la eligieran contrario a otras ocasiones donde había que trabajar en conjunto y se presentaba la exclusión.

Observaciones. Cuando el equipo reclamo el caso del alumno del que no seguía las indicaciones no tuve elementos para identificar su estilo y defenderlo de sus compañeros. Reflexionando sobre sus aptitudes creo que el chico tenía razón cuando se identificó con el estilo de la "liebre".

Comentarios: se observa que hay un mejoramiento en las relaciones personales de regular su estado emocional y de participación en actividades colectivas, aunque vemos un déficit en la comprensión de condición de ayuda de otros; principalmente en algunos varones. En lo consiguiente se trabajó en clases trabajando el aspecto de comprender la condición de otros que necesitar ayuda, mediante algunas dinámicas y juegos.

Tabla No. 8 ¡Adivina si soy liebre o tortuga!

Alumnos	Comprende la condición de necesitar ayuda				Regula sus respuestas emocionales				Desarrolla el Yo-de otros			
	Exc	Adm	Acep	Inac	Exc	Adm	Acep	Inac	Exc	Adm	Acep	Inac
Sujeto 1			X				X				X	
Sujeto 2				X			X				X	
Sujeto 3			X				X				X	
Sujeto 4			X					X			X	
Sujeto 5		X				X					X	
Sujeto 6			X				X				X	
Sujeto 7			X				X					X
Sujeto 8			x				X				X	
Sujeto 9	X				X				X			
Sujeto 10			x				X				X	
Sujeto 11		X				X				X		
Sujeto 12			X				X				X	
Sujeto 13				X			X				X	
Sujeto 14			X					X			X	
Sujeto 15			X				X				X	
Sujeto 16			X				X				X	
Sujeto 17		X					X					X
Sujeto 18				X			X				X	
Sujeto 19			X				X				X	

Actividad 9 role-play (juego de roles)

Propósito: que el alumno mejore su capacidad para comprender a otros individuos desarrollando aquellas destrezas relacionadas con la empatía.

Competencias a desarrollar:

Respeto y aprecio de la diversidad

Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Procedimiento: se les pide a los alumnos que identifiquen algún compañero o familiar con quien no se lleven bien, para que pasen y lo representen.

El tiempo de aplicación del ejercicio fue variado en función del número de alumnos que participaron diariamente. Todos pasaron a interpretar un personaje, al final de la sesión se realizaba una reflexión en torno a los motivos por los cuales nos llevábamos bien con dicho personaje. Fueron tres sesiones de aplicación en las primeras horas de clase.

Desarrollo: cuando les solicite que eligieran alguna persona que no simpatizaran algunos alumnos se dirigieron a sus compañeros del otro sexto; con quienes tienen diferencias, pero que tienen que colaborar en varias actividades escolares. Solamente tenían de dos a tres minutos para definir el personaje a quien iban a representar, seguidamente pregunte ¿quién quería pasar a personificar a la persona elegida? La primera fue una niña quien represento a una alumna del otro sexto, luego solicite que alguien interpretara a la primera, muchos levantaron las manos tanto niñas como niños pero la elegí al azar, fueron muchas las risas y los chascarrillos por lo que tuve que levantar la voz y pedirles que guardaran silencio para continuar. Sentadas al frente ambas le pregunte a la segunda: ¿qué era lo que le molestaba de su compañera?, ¿Qué tenía en contra de ella?, ¿qué le había hecho? ¿Por qué no hablaba con ella para solucionar el conflicto? ¿Le molestaba algo de su persona? Sus respuestas dejaban atónita a la segunda, mientras que el grupo guardaba silencio. Pocos fueron sus argumentos como respuesta. Cuando se le cuestionó a la primera ¿Cómo se sintió? Respondió que mal y que no había hecho nada. Los siguientes en pasar disminuyeron considerablemente hacia su compañera que representa una niña del otro grupo. También se jugó con el intercambio de roles a maestros, amigos y familiares quienes al tomar su papel y cuestionarlos, muchos alumnos se dieron cuenta estaban equivocados. Aunque todos no pasaron porque nos tocaron el timbre del recreo, di por terminada la sesión.

Final: para cerrar se realizó un panel donde se expuso la importancia de comprender al otro, que muchas se deja llevar por la apariencia ante su aspecto y después,

actitudes o forma de ser. El valor de utilizar destrezas como saber escuchar, observar las expresiones no verbales y reconocer a la otra persona como tal. La sesión continuó acordando que muchas veces se incurre en un juicio prematuro que impide el reconocimiento del otro, así como ponerse en los zapatos de la otra persona.

Evaluación: en un principio iba a realizar una actividad que llama la “Niño gráfica” después del recreo, pero cuando salieron al recreo estuve observándolos y me lleve la sorpresa que los alumnos se organizaron para jugar básquet en orden y esperando su turno para encestar, luego llegó la directora; pues está prohibido jugar ese deporte a la hora del recreo, ellos argumentaron que estaban preparándose para los juegos, los dejó seguir jugando. No se presentaron roces entre ellos y no intervine en ese momento. Cabe destacar que solamente siete niñas iban a participar y ahí todos jugaron; excepción de dos alumnas quienes prefirieron comer. Esto me pareció muy importante ya que ese grupo era considerado como conflictivo y en ese momento era lo contrario.

Evaluación del docente: en ese momento preferí ver a ellos organizarse y sólo observar, no identificando problemas en su comportamiento.

Actividad 10. Mantener la atención del interlocutor.

Propósito: el alumno debe ser capaz de regular nuestras emociones, así como la de aquellas personas con las que nos relacionamos.

Competencias a desarrollar:

La autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Tiempo: aproximadamente 20 minutos

Recursos: papel y lápiz.

Procedimiento: en este ejercicio dos personas (a y b) compiten por atraer la atención de una tercera persona (c) que se colocará justo en el centro de ambas. Es importante

que la persona (a) se comporte como si la persona (b) no existiera, y a la inversa. Respecto a la persona que ocupa el lugar central de (c) prestara atención a ambas personas, pero el único criterio que empleará es el de escuchar aquella persona cuyo discurso o forma de expresión suscite más su interés.

El resto del grupo actúa como observador respondiendo a las siguientes cuestiones:

- 1.- ¿Cuál es la mejor forma de atraer la atención de la persona (b)?
- 2.- ¿Cómo se sintió (b) durante el ejercicio y cómo respondió a la situación?
- 3.- ¿Cómo se comportaron las personas (a y c) para atraer la atención de (b).
- 4.- ¿Cómo se comportaron las personas (a y c) al ser ignoradas? Explica tu respuesta.

Una vez terminado el ejercicio se realiza una lluvia de ideas donde se resalta los sentimientos experimentados por las personas que tomaron parte activa del mismo e indagues en las razones o explicaciones que dan a sus formas de comportarse.

Desarrollo: seguidamente de haber dado las explicaciones y de anotar las preguntas opte por pasar al ejercicio a tres alumnos; estos chicos tuvieron un altercado durante el receso sucedió que el sujeto 11 aventó una manzana sin “querer” y le pego a una niña de otro grado, sus compañeras quienes al ver la acción lo denunciaron con el sub director que pasaba en ese momento, ocasionando un reporte a otros tres alumnos.

Aunque la mayoría quería pasar, les pedí tener paciencia, y todos van a pasar. El enojo del sujeto 11 hacia su compañera era evidente; quien pasó al centro, aunque la consigna era de llamar la atención de su compañero, la alumna que trataría de hacerlo hacia pocos intentos por conseguirlo, y el sujeto del centro también demostraba un mínimo interés en escucharla, la otra compañera que competía por atraer su atención se le dificultaba tratar de mantener un conversación interesante, los demás de sus compañeros rompieron el silencio con sugerencias de temas que podrían interesarle al sujeto del centro. El poco interés de los participantes no diezmó el ánimo del grupo, enseguida pedí que pasaran otros tres quienes habían comprendido bien la dinámica del juego, los participante de los costados hacían varios intentos por llamar la atención

de su compañero de en medio; quien no sabía a quién prestarle atención, en tanto sus amigos les sugerían temas de conversación, y ellos tomaban las sugerencias. En lo sucesivo el ejercicio fue mejorando en sentido de mantener una conversación y llamarle la atención a su compañero.

Final. Después de haber pasado todos nos dedicamos a contestar las cuestiones, pero también hacían una pausa reflexionando sobre estas en una lluvia de ideas.

Evaluación: fue por una observación directa en el momento de la lluvia de ideas ubicando rubricas: *se burla o hace comentarios negativos hacía sus compañeros al momento de atraer su atención, preocupación empática, escucha de manera activa a sus compañeros, comprende el punto de vista de sus compañeros*; aspectos de empatía.

Dificultades en la sesión 10: al pasar al frente a dos compañeros que tuvieron discusiones, hubo una actitud negativa de participar, provocando un desinterés en otros compañeros en un principio.

Resultados de la evaluación:

En esta antepenúltima evaluación se refleja claramente el mejoramiento de la competencia social en los alumnos de 6° B” de acuerdo a los aspectos manejados en la tabla de registro, (ver tabla 10) y creo son el resultado del trabajo varias sesiones. Como lo mencione en un principio de este capítulo la comunicación y la escucha activa son elementos fundamentales para regular las emociones ajenas, por ello resulta importante la comunicación verbal específicamente (tono y volumen de voz) en la tabla de registro la mayoría de los casos fue aceptable, seguida de admirable en la preocupación por el otro. En la sesión el tema resulto controvertido sin embargo se respetó los tiempos para hablar y no hubo enfrentamientos que generaran más violencia verbal o física; que en otro tiempo era preferible no abordar ese tipo de confrontaciones.

Comentarios finales. Se nota una mejoría en la comprensión hacia los demás principalmente en las mujeres. Los hombres, creo que todavía es endeble este tercer

objetivo cuando existe discrepancia hacia algunos compañeros quien lamentablemente su actitud y las continuas faltas hayan contribuido a un semi-aislamiento con el resto del grupo o el caso de la niña con TDA. Por consiguiente en el transcurso de la semana se reforzó la empatía con dinámicas y actividades en cooperación aunque creo conveniente seguir trabajando (ver tabla número 10).

Tabla No. 10 sesión “mantener la atención del interlocutor”

Alumnos	Se burla o hace comentarios negativos hacia sus compañeros al momento de atraer su atención			Preocupación empática			Escucha de manera activa a sus compañeros			Comprende el punto de vista de sus compañero (toma de perspectiva)		
	Nunca	Algunas veces	Continuamente	Adm	Acep	Inac	Adm	Acep	Inac	Adm.	Acep	Inac.
Sujeto 1		X			X			X				X
Sujeto 2		X			X				X		X	
Sujeto 3		X			X			X			X	
Sujeto 4		X			X			X		X		
Sujeto 5	X			X			X			X		
Sujeto 6	X				X			X		X		
Sujeto 7			X			X			X			X
Sujeto 8		X			X			X			X	
Sujeto 9	X			X			X			X		
Sujeto 10	X			X				X		X		
Sujeto 11	X			X			X			X		
Sujeto 12	X				X			X		X		
Sujeto 13		X			X			X		X		
Sujeto 14	X			X			X				X	
Sujeto 15	X			X			X			X		
Sujeto 16		X			X			X		X		
Sujeto 17	X				X			X			X	
Sujeto 18			X		X				X		X	
Sujeto 19		X				X		X				X

Actividad 11 “Escucha activa”

Propósito: ayudar al educando a escuchar de forma precisa el mensaje de su interlocutor.

Tiempo: aproximadamente 30 minutos.

Recursos: papel y lápiz.

Procedimiento: entre todos se elige un tema sobre el que se establece un debate, de forma que puede ser adecuado ir de temas simples a otros más complejos.

Cada participante pedirá su turno aunque el maestro del grupo también podrá decidir quién expresa sus opiniones sobre el tema en cada momento. La única instrucción que no puede ser vulnerada es que antes de expresar su opinión cada participante deberá recordar lo dicho por el compañero anterior.

Desarrollo: el tema que se eligió fue el infortunio que tuvieron días atrás varios alumnos por aventar un manzana a otra alumna. El tema causó polémica en todo el grupo encontrando opiniones encontradas. El sujeto 11 quien protagonizó la desventura fue el primero en opinar sobre lo acontecido haciendo mención de la actitud de su compañera al denunciarlo, cada uno que pasaba daba su opinión al respecto, el grupo se encontraba dividido provocando que en ocasiones se les olvidara que antes de dar su opinión, ellos mencionarían la de su compañero anterior por lo que tenía que hacer un chasquido para recordárselos.

Final: al comienzo de la actividad pareció que todos querían dar su opinión al mismo tiempo sobre el tema, sin embargo no pasó mucho tiempo en que no representaba problema sino lo contrario, las opiniones se hacían respetando al que estaba hablando y fluían sin reproches o enojo.

Durante el desarrollo: en un momento pensé que el recordar un suceso controvertido provocaría una división en el grupo y el trabajo que se ha venido haciendo se vendría abajo, pero no hubo ningún exceso en el volumen ni la utilización de un vocabulario

altisonante que alteraría el orden, por el contrario los participantes respetaron su turno adecuaron su volumen de voz no se presentaron ninguna gresca entre ellos.

Evaluación: la observación en un juego de conjunto llamado “Balonmano”. Este juego es semejante al fútbol pero se juega con las manos. La variante que se le puso a este juego fue que los equipos fueran mixtos y que las niñas escogerían a sus compañeros. Al final del juego se hizo una plenaria en el patio preguntándoles ¿Cómo se sintieron al participar en un equipo mixto?, ¿Cómo se sentían cuando ganaban? ¿Cómo se sentían cuando iban perdiendo?, ¿Cuáles son las emociones que sentían por las que perdieron? y ¿Qué emociones sentían por los que ganaron? Las observaciones que se hicieron durante el juego fueron:Cuál es la actitud del educando durante el juego y control de sus emociones mediante las siguientes categorías registradas en la tabla número 11:

- Categoría regulación y comprensión de las emociones (genera pensamientos alternativos o adaptativos para controlar alteraciones emocionales)
- Empatía sub categoría malestar personal
- Regula sus emociones negativas como: ira, frustración o rumiación durante el juego competitivo.

Tabla No.11 Sesión “Escucha activa”

Alumnos	Genera pensamientos alternativos o adaptativos para controlar alteraciones emocionales			Malestar personal ¿Cuál es su reacción ante las experiencias negativas de otros?			Regula sus emociones como la ira, la frustración o rumiación durante el juego competitivo			Identifica sus emociones		
	Prop.	Comp.	Imp.	Pro p.	Soli.	Apren .	Adm	Acep	Inac	Con t	Iden	Con f
Sujeto 1		x			x			x			x	
Sujeto 2		X			X				x			x
Sujeto 3		X			X			x			X	
Sujeto 4		X		x				X		X		
Sujeto 5		X			X			X		X		
Sujeto 6	X			X			x			X		
Sujeto 7	X			x				X		X		
Sujeto 8			X			x			X		x	
Sujeto 9		X			X			X			X	
Sujeto 10	X			X			X			X		
Sujeto 11	X				x			X		X		
Sujeto 12	X			X			X			X		
Sujeto 13		x		x				X		X		
Sujeto 14		X			X			X			X	
Sujeto 15	X			X			X		X	X		
Sujeto 16		X		x				X	X	X		
Sujeto 17		x				x		X	X	X		
Sujeto 18		x			X			x	X	x		
Sujeto 19			x		x							x

Acotaciones en:

Categoría regulación y comprensión de las emociones (genera pensamientos alternativos o adaptativos para controlar alteraciones emocionales)

Comprensivo: comprende la situación y coopera con sus pares para un fin específico

Propositivo: genera o propone alternativas positivas sin alteraciones

Impulsivo: lanza reclamos, utiliza un tono de voz alto, actitud negativa y niega a buscar alternativas

Categoría: empatía sub categoría malestar personal.

Propositivo: comprende el estado emocional de sus compañeros y da señales de ayuda y comprensión (una palmadita, un saludo, lo abraza, palabras de quita pesares).

Solidario: comparte el estado emocional de sus iguales (se siente emocionalmente afectado)

Indiferente: al sentir de sus compañeros

Sub categoría regula sus emociones negativas como: ira, frustración o rumiación durante el juego competitivo.

Admirable: Mantiene una actitud positiva además de motivar a sus compañeros

Aceptable: actitud positiva sin salirse fuera de control (faltarle algún compañero)

Inaceptable: las manifestaciones como ira, preocupación o rumiación afectan su condición y su desempeño así como a sus compañeros.

Sub categoría identifica sus emociones

Controla: Controla e identifica sus emociones

Identifica: Identifica sus emociones

Confunde: confunde sus emociones

Comentarios finales. El propósito de esta actividad fue conseguir que el alumno sea capaz de expresar de forma adecuada las emociones en otros individuos. Creo que esta última categoría es pieza clave para considerar si las actividades fueron funcionales o no. Fue una intuición más que una elección aleatoria la elección de esta actividad, observamos un grupo que si bien no deja de tener conflictos entre sus compañeros si se solucionan más rápido y con menos violencia. Algunas veces son los mismos alumnos quienes comentan como enfrentan un conflicto en la parte emocional con los elementos que han aprendido durante las actividades

3.7 Comentarios finales por categoría de análisis

Reflexiones del “autoconocimiento emocional”. En estas sesiones se cumplió este primer objetivo, en un 80% ya que no presentaron dificultades en reconocer sus emociones (ver anexo tabla 3). Es preciso mencionar que en principio ellos las conocían y las describían pero se inhibían cuando se les cuestionaba que era lo que sentían, algunos alumnos trataban de disfrazar o querer cambiar la emoción que sentían, otros les restaban importancia. Sin embargo algunos alumnos (para ser preciso tres) se les observaron dificultades en el reconocimiento de sus emociones pues todavía existía confusión al no diferenciar lo que sienten; poniendo en duda el propósito del primer objetivo.

Fue preciso que en el desarrollo de las demás clases mencionáramos la importancia de identificar las emociones, aminorando algunas nociones nocivas que tenían de estas como: el miedo y tristeza; que concebían a manera de debilidad en los niños o bien confundían la ira con la tristeza. Fue agradable el caso de una alumna diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención (TDA) a quien se ha sugerido una escuela de educación especial para ella. Esta alumna si distinguía la mayoría de sus emociones desde la primera sesión (collage) lo sorprendente fue que aunque ella no asistió a clases en la segunda y no llevo su reporte de lo que había “sentido ayer por la noche”, en la tercera sesión ¡**démosle una calificación!** Ella supo reconocer su estado de ánimo en un principio (9) y cuando regresamos era de (10); se le veía contenta en haber participado.

Comentarios finales de la categoría “regular nuestras emociones”. Un conocimiento práctico y real de las emociones implica permitir que no nos afecten y entender cómo reaccionamos de forma espontánea a cada una de ellas. Aprender a reconocerlas y a sentirlas, para después cambiarlas hacia donde deseamos es el propósito de esta categoría.

En las sesiones consiguientes los alumnos examinaran cómo reaccionan de forma espontánea antes y después de una emoción y como los afectan con el propósito de mejorar el autocontrol emocional y con ello disminuir las interacciones inadecuadas

como: bajar el volumen de voz, el hablar rápido, disminuir la impulsividad y la oposición a la autoridad.

Creo que se lograron en buena medida los propósitos en la mayoría de los alumnos, sin en cambio no todos de igual manera; algunos era notorio en su comportamiento, otros parecía que había momentos que sus reacciones hacían dudar del logro. Cuando esto sucedía eran los mismos alumnos quienes trataban de atenuar la actitud no deseable del compañero lo cual también me parecía importante que ellos podían ser agente de lo aprendido sino de transpolar lo aprendido.

Por otro lado considero que unos de los motivos por lo que se fue logrando el propósito fue que los alumnos les agrado e interesó las actividades a realizar, además que cada sesión iba acompañada de ejercicio que a los alumnos les gustaba como, salir al patio a jugar. Hasta esta última sesión es notoria la mejoría el mejoramiento de los alumnos en la competencia social; hay mejor ambiente de grupo, han disminuido los reportes, son más proclives al trabajo en equipo donde se presentan y un mayor interés en el aspecto académico. Todo ello ha contribuido a un mejor ambiente escolar, además de que me motiva como docente pero al mismo tiempo me exige más como académico.

Comentarios finales en la categoría la empatía (Comprender a los demás). Se aplicaron un grupo de actividades con el propósito de que el alumno mejore su capacidad para comprender a otros individuos desarrollando aquellas destrezas relacionadas con la empatía.

Se nota una mejoría en la comprensión hacia los demás principalmente en las mujeres. Los hombres, creo que todavía es endeble este tercer objetivo cuando existe discrepancia hacia algunos compañeros quien lamentablemente su actitud y las continuas faltas hayan contribuido a un semi-aislamiento con el resto del grupo o el caso de la niña con TDA. Condición por la cual anteriormente era rechazada la mayoría de la veces cuando se trabaja en colaboración con sus pares, por lo creo conveniente seguir trabajando en la comprensión hacia los otros con el trabajo diario, para poder mejorar este aspecto e incluir los demás miembros del grupo.

Comentarios finales en la categoría “expresión, comprensión y regulación de las emociones”. El propósito de esta categoría fue conseguir que el alumno sea capaz de expresar de forma adecuada las emociones en otros individuos. Creo que esta última categoría es pieza clave para considerar si las actividades fueron funcionales o no. Fue una intuición más que una elección aleatoria la elección de las actividades. Observamos un grupo que si bien no deja de tener conflictos entre sus compañeros si se solucionan más rápido y con menos violencia. Algunas veces son los mismos alumnos quienes comentan como enfrentan un conflicto en la parte emocional, con los elementos que han aprendido durante las actividades.

Comentario general. En las primeras sesiones los cambios no se percibían por lo que empezaba a dudar de continuar con el proyecto. Sin embargo las actitudes en clase iban mejorando, platicando menos en clase y disminución de agresiones; principalmente. Anterior a la aplicación del proyecto se les platicó a los alumnos del propósito de este. No les causo mucho interés pero, se fueron interesando conforme continuaban las aplicaciones, llegando incluso a preguntar ¿Cuál iba a ser la siguiente sesión?, aunque se debe reconocer que no en todos se notaban avances. Algunos aspectos como la regulación de las emociones creemos que todavía esta endeble. En cuanto al trabajo colaborativo hubo menos quejas, discusiones y más participación. Se nota un grupo más disciplinado y trabajador que los docentes de otras disciplinas lo hacen saber para satisfacción propia.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En los capítulos precedentes he indicado la importancia del desarrollo de un programa sobre la inteligencia emocional desde una perspectiva de prevención y corrección, también se mencionó la importancia que se le da a las competencias sociales en los Programas de Estudio que el alumno debe desarrollar durante su Educación Básica

El trabajo propuso y llevo a la práctica una serie de actividades que permitieron desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos de sexto grado, en donde se llevó una evaluación. Finalmente ha llegado el momento de verificar los resultados, situación decisiva de este proyecto.

En este apartado se procura dar un panorama sobre la importancia de las categorías, las cuales se tomó en consideración para evaluar el proyecto de innovación así como su relevancia en la competencia social que va de la evaluación diagnóstica a una final, para tener elementos de contrastación sobre el avance de los alumnos. Por lo que consideramos además, de tener datos en la bitácora de conductas y diario de campo sobre las actitudes de algunos estudiantes, hacer un un reporte (graficas) sobre algunos aspectos importantes en el aspecto emocional, por lo cual veremos una evaluación de tres categorías en las primeras sesiones. Y sobre los resultados que se obtenían después de cada actividad y evaluación se hicieron los ajustes necesarios; es decir en los consiguientes días se trabajó dichos aspectos donde se encontró problemas. En el último apartado; se muestra los avances y logros del proyecto aunque en todas las actividades se evaluaron es en la actividad siete donde se denotan los avances. Ahí se podrá cotejar resultados y aspectos de progreso y cuáles fueron las circunstancias que favorecieron o no el proyecto. Por último se realizan comentarios finales que invita al lector a la reflexión y critica del escrito.

4.1 Instrumentos de evaluación

Para la recopilación de información durante la evaluación del proyecto de innovación, se hace necesaria la utilización de algunos instrumentos que se sirvieron de apoyo al momento que se aplicaron las actividades que conforman la propuesta de innovación. Estos medios son de vital importancia para revisar con claridad y objetividad la evaluación de cada sesión, la pertinencia de las mismas, los roles, tanto del docente como de los alumnos son imprescindibles para valorar la efectividad de las mismas.

Por consiguiente los instrumentos que se usaron son los siguientes:

- Expediente personal de cada uno de los niños
- Bitácora de conductas
- Diario de campo

Expediente personal. Es un instrumento en el cual se describe toda la información valiosa acerca de cada niño y niña, las evidencias de sus aprendizajes, saberes, avances y principalmente sus conductas así como la recopilación de los trabajos, es decir que este “instrumento representa una herramienta de apoyo y orientación” para que el docente planifique de acuerdo a las necesidades de cada uno de los alumnos. El expediente personal debe reunir información acerca de cada niño o niña, evidencias de hechos importantes sobre su historia personal, esto es deberá contener la ficha de inscripción, una fotocopia del acta de nacimiento, la entrevista hecha a la madre, padre o tutor; algunas notas sobre los logros, los avances y las dificultades sobre su proceso de aprendizaje, así como una entrevista con cada uno de los niños y niñas si fuese posible.

Bitácora conductas. Es el documento donde se vació la información del modelo de conductas. La bitácora fue la pieza clave para evaluar el programa y sobre todo para crear un nuevo acervo de experiencias. Además este instrumento ayudo a institucionalizar las decisiones sobre las acciones y actitudes del educando, siempre guardando las distancias, pero haciendo un paralelismo, sería el equivalente a sentar

legislación, es decir, las decisiones tomadas en el pasado servirán de base para las decisiones futuras en aspectos equivalentes

La importancia de efectuar la bitácora de conductas es porque en ella está contenida información sobre las acciones de los alumnos , de tal forma que la información en hojas de cálculo se ordena por columnas y filas, la primera debe contener la falta en cuestión, la del nivel del alumno, la segunda puede ser la fecha, la tercera columna la del nivel que el alumno cursa, la siguiente columna el nombre del alumno, en la sexta columna la descripción del incidente a detalle (utilizando términos conductuales), la séptima columna contiene las consecuencias aplicadas, y en la octava columna se capturan las acciones de seguimiento hasta que el caso se cierre.

Diario de campo. Aquí se irán registrando desde inicio del proyecto los hechos dentro y fuera del aula con los alumnos, destacando aquellos cambios en su comportamiento o bien dando seguimiento a los alumnos que no presentan una mejora en su comportamiento durante la evaluación.

4. 2. Categorías

Para el diseño del proyecto se consideraron cuatro categorías que sirvieron como sustento en la delineación de la propuesta, desde el diagnóstico hasta el final de las actividades, estas sirvieron también para ser cotejos en la inteligencia emocional del grupo de alumnos antes y después de la aplicación de proyecto de innovación: *empatía, expresión, comprensión y regulación de las emociones y autoconocimiento emocional*. Palabras que representan un valor social indispensable que contribuyen a la convivencia y al desarrollo pleno de personas integra para una sociedad más democrática. Cada actividad fue pensada en desarrollar las categorías mencionadas desde la primera a hasta la última, también se realizaron acotaciones para determinar el progreso, sin embargo algunas actividades tenían más fuerza sobre alguna de las categorías.

Empatía

En nuestras relaciones interpersonales exigimos que los demás nos traten con respeto y comprensión, sin embargo, pocas de las veces nos paramos a pensar si nosotros procuramos proceder bajo esos parámetros de diligencia. Es probable que el moderno ritmo de vida envueltos en obligaciones, apurados y acelerados por el trabajo o la escuela, nos vuelve egoístas, olvidando que los demás pueden decirnos o comunicarnos cosas importantes para nuestra vida y crecimiento personal.

El término coloquial la empatía, es “ponerse en los zapatos de la otra persona” para comprender sus sentimientos, sus vivencias, experiencias, responsabilidades, percepciones y su mundo interior. Pero en la actualidad se considera que la empatía es un concepto multidimensional. Incluye tanto un aspecto cognitivo (ponerse en el punto de vista de los demás, reconocer e interpretar lo que el otro está sintiendo, adoptar su perspectiva), como un factor más afectivo (compartir la experiencia emocional). Con ello se señala la importancia tanto de los componentes afectivos como de la conciencia y atribuciones cognitivas, es decir, se trata de una reacción afectiva-cognitiva de acuerdo al significado que se atribuye a la situación y que, además pone en disposición de ayuda al otro o huida de la situación, en otras palabras un impulso emocional. En este sentido existen otras respuestas emocionales que están relacionadas con la empatía pero que difieren en algún sentido por lo que no es importante hacer tal distinción:

La simpatía: el sufrimiento de otra persona es sentido de manera inmediata como algo que debe ser aliviado, es “sentir por” alguien y se refiere a los sentimientos de pena por el otro, donde se incluye la preocupación y los deseos de socorrer al otro.

El malestar emocional: el sufrimiento de otra persona lleva a experimentar un estado aversivo, de ansiedad o preocupación que implica un gran estado de ánimo y que

da lugar a una reacción de tipo egoísta centrada en aliviar el propio malestar, más que el de la otra persona⁵⁰.

Si pensamos que ante el dolor de una persona uno puede empatar, ponerse en el lugar del otro y experimentar ese dolor, como consecuencia de ello se puede sentir triste y preocupado por esa persona, por ayudarle a superar el problema, o en cambio, puede sentirse tan angustiado por estar experimentando ese malestar que desee aliviarlo cuanto antes, es decir, mientras que la simpatía se centra más en el estado afectivo y en las necesidades de la otra persona, el malestar empático enfatiza los propios sentimientos sin que para ello la solución pase necesariamente por consolar o apoyar a la persona que está sufriendo. Estas podrían ser las razones principales de nombrar a la empatía como una categoría de la competencia social.

En la categoría de la empatía se tomaron como sub categorías:

Toma de perspectiva del sujeto. Se enfoca más a los procesos cognitivos. Muestra los intentos espontáneos en este caso del alumno por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la cotidianidad escolar, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona.

Malestar personal. Se orienta a las reacciones emocionales del estudiante ante las experiencias negativas de los otros y da cuenta de los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás.

Preocupación empática. Se identifican los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos orientados al otro).

Se destaca que la empatía fue una de las categorías que se desarrollaron en las últimas actividades.

Durante la primera actividad fue reconocer cuales eran las emociones, para ello se les pidió que identificara personajes con diferentes expresiones (amor, miedo, ira, tristeza,

⁵⁰ López Noelia, Concha Iriarte, M. Carmen González Torres, "Competencia social y educación cívica". Síntesis, Madrid, 2008, p 90

alegría, sorpresa y asco) en revistas y realizaran un *collage* y presentaran al colectivo su trabajo. Una vez presentado su trabajo respondieron las preguntas:

- a) ¿Cuáles serían los motivos que supondrían tenían dicha expresión?
- b) ¿Qué expresión tendrías tu ante algo similar?
- c) ¿Qué circunstancias en la escuela y en tu casa te provocan las expresiones antes mencionadas?

Dependiendo de sus respuestas nos proporcionaron algún grado de preocupación empática, es decir si se identificaba con emociones de enojo, preocupación, ira, cariño, etc. Por lo que se consideraron las siguientes acotaciones:

Admirable: presenta comprensión además de inferir las circunstancias de la emoción.

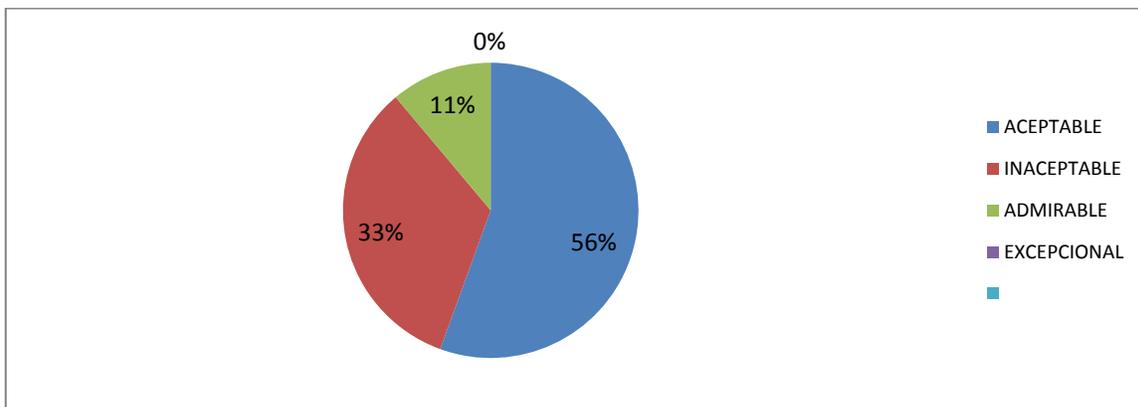
Aceptable: cuando su respuesta empataba o comprendía el sentir de la persona (fotografía)

Inaceptable: cuando su respuesta se enfocaba a la negación en la reacción de la emoción. Y respuesta pretenciosa.

En esta actividad uno de los aspectos que se propuso para evaluar fue “Toma en cuenta el punto de vista de la otra persona”. Este aspecto está íntimamente con la primer sub-categoría si consideramos los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, que en este caso sería la observación directa en el trabajo prescrito.

Evaluación inicial en:

Gráfica # 1 Comprende el punto de vista de la otra persona



Comentarios.

En primer momento los escolares se les dificultaban dar una respuesta decisiva, por lo que tuve que modificar la actividad, preguntándoles si alguna vez habían sentido tener dicha expresión y cuál era el motivo. Entonces se le preguntaba a sus compañeros si estaban o no de acuerdo y sus motivos. Sus respuestas fueron diferentes, lo que sirvió para hacer las acotaciones pertinentes;

Durante esta actividad hubo señal de conflicto entre ellos debido a la presión que ejercían algunos compañeros para dar una respuesta rápida, por lo que intervine y se habló con ellos haciendo énfasis en la importancia de conocer expresiones que las emociones conllevaban.

2° sub-categoría “malestar personal”

Para esta sub-categoría fue necesario tomar en consideración la segunda actividad “que sentiste ayer por la noche”. Esta dinámica consiste primordialmente en recordar que emociones sintieron por la noche durante una semana. Al exponer en clase lo que sintieron y porque sintieron esa “emoción” algunas eran de tristeza, alegría, miedo u otra. Pude observar el rostro de los alumnos cuando por ejemplo decían; que habían sentido miedo la noche anterior porque estaban solos y en ese momento estaba

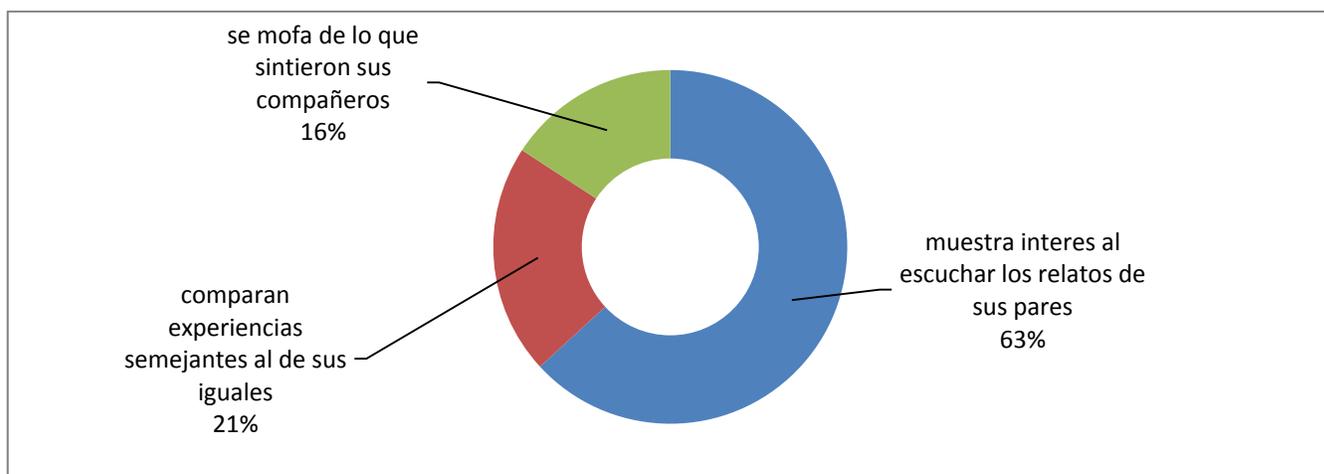
lloviendo. Algunas caras mostraban asombro como si lo hubieran vivido, así mismo lanzaba preguntas al aire como ¿qué hacen en esa situación? ¿En qué piensas para no sentir miedo? ¿Cómo sientes tu corazón? Sus respuestas no fueron tan variadas; rezan y piensan en cosas agradables o buscan a sus padres. Sin embargo pudimos observar que sus respuestas estaban encaminadas en tres direcciones:

- a) Se mofa de lo que sintieron sus compañeros
- b) Muestra interés al escuchar relatos de sus pares
- c) Narra y comparan experiencias semejante a la de sus pares

Además de ver en los rostros de los alumnos; preocupación, compasión, ansiedad o burla. Con base a las respuestas y con ayuda de la observación Se registró lo siguiente:

Evaluación inicial:

Gráfica # 2 Malestar personal



Observaciones.

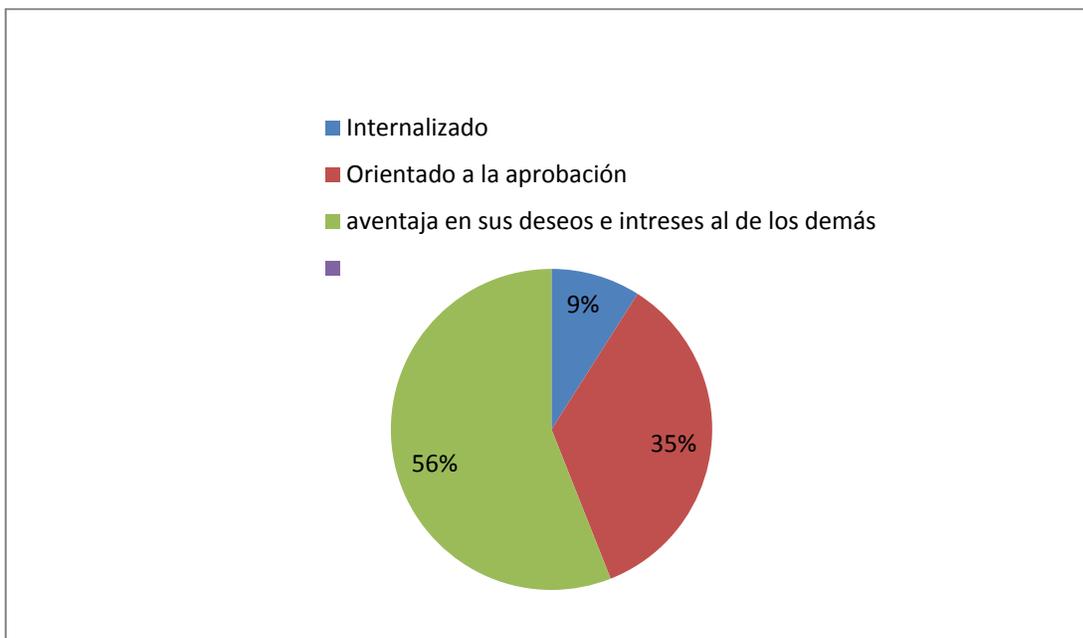
Durante esta actividad y para beneplácito propio se observó que los alumnos reconocían y nombraban la emoción que habían sentido; objetivo de la primera

actividad. Pero la esencia de este registro de evaluación inicial era identificar las reacciones de los alumnos ante las experiencias negativas de sus compañeros. Se puede observar en la gráfica una respuesta positiva de los alumnos; es decir poner atención en lo que habían sentido. Esto pareciera banal pero este grupo suele inquietarse haciendo ruido y salirse de sus lugares cuando algo no les interesa. Otros estaban de acuerdo con lo que habían sentido. En contraste otros se burlaban de lo que sus compañeros sentían y estos últimos habían presentado problemas como: manifestación de algún tipo de violencia. (Bitácora de conductas y diario de campo). En el transcurso de la semana se trabajó este aspecto con algunas dinámicas y ejercicios en grupo; poniendo énfasis en los alumnos que presentaron dificultades en este aspecto.

3 La tercera sub-categoría “preocupación empática”

Aquí es posible observar y reconocer las reacciones de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de sus compañeros. Estas observaciones se hicieron durante el evento de evaluación de la segunda actividad. Aunque en un primer momento se pensó en evaluar las reacciones con base en la observación directa durante una <cascarita de básquet>. Pero el tiempo y espacio limitado incidió en que no todos los alumnos participaron provocando protestas e inconformidades; no obstante se explicó a los alumnos la situación. Durante el juego se observó y en el salón de clases se realizaron cuestiones como: ¿Cuál es tu opinión que algunos de tus compañeros no jugaron? ¿Estarías de acuerdo en ceder tu lugar a otro compañero? ¿Cómo hubieras podido resolver el problema? En base a sus respuestas y su actitud fuera del salón se realizó la siguiente gráfica:

Gráfica # 3 Preocupación empática



Comentario:

Después del evento suscitado se prosiguió a cuantificar y graficar los resultados de los indicadores siendo posible apreciar un número importante del grupo que manifiesta una *orientación a la aprobación* es decir dependen de si creen que sus amigos o el docente aceptarán lo que decidan hacer; no expresa opiniones contrarias ni desacuerdos y permite una manipulación por parte de otros como lo hace una persona sumisa, pero tampoco intenta violar los derechos de sus compañeros. Un porcentaje mayor denota la falta de llegar a un acuerdo, valorar en punto de vista de los demás, donde su punto de vista e intereses se anteponen al de otros.

En un número menor se observa a alumnos comprensivos ante el malestar o sufrimiento de sus pares y una actitud de reciprocidad generalizada cuando ellos entienden que para unos la participación es importante y anticipa que habrá otro momento donde jugar.

Expresión, comprensión y regulación de las emociones.

Los maestros que veníamos trabajando con el anterior Plan y Programa, ahora nos vemos inmersos en un nuevo currículo donde podemos observar términos que parecieran *nuevos* o de poca relevancia que no se denotaban en su antecesor. Parte de esa terminología resulta ser el eje director de este escrito: las emociones, término que en los últimos años se ha observado un aumentado de literatura al respecto. Referirnos a las emociones resulta bastante interesante si se reconoce que las emociones son el motor central de la actuación humana y por ende una temática muy vasta. El interés de proponer a la regulación, comprensión y expresión de las emociones como una categoría en el sentido de cómo las emociones influyen en el desarrollo de la interacción y de la competencia social porque:

- Estimula los intercambios sociales. El afecto positivo.
- Tiene un papel comunicativo. A través de las expresiones de afecto.
- Regulan las relaciones sociales. A parte de motivar las relaciones en un inicio resulta que evoca a otros determinados estados y conductas.
- Crean lazos de unión entre las personas. Por ejemplo en la amistad.
- Inyectan vida dentro de las relaciones.
- Ayudan a los estudiantes a crecer como personas y a recapturar el espíritu de la comunidad y la unidad y, asimismo favorece la responsabilidad y la participación de los alumnos en la vida diario de la clase.
- Las personas con alta inteligencia emocional muestran también mayores niveles de toma de perspectiva y de empatía, así como más habilidades sociales.
- La instrumentalización del efecto en las relaciones sociales. “si no haces esto no te querré”⁵¹

Manejo de las emociones. Una de las habilidades fundamentales de la inteligencia emocional es el correcto manejo de las emociones en uno mismo, también llamada autocontrol emocional. El control de las emociones no significa que ellas deban suprimirse, sino que se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas si es

⁵¹ LOPEZ, Dicastillo. Op. cit. p 83

necesario, supone poseer una serie de habilidades que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida. Por otro lado el reconocimiento y la comprensión de las emociones de los otros es un proceso muy complejo. Se sabe que los niños pequeños suelen inferir de las situaciones y de las expresiones faciales; emociones básicas que son simples y familiares. Pero no es hasta los 8 o los 12 años cuando reconocen la posibilidad de múltiples emociones en una misma persona ante un hecho⁵². La regulación en los niños poco a poco va controlando, inhibiendo y minimizando la intensidad de sus reacciones, como aumenta su capacidad para modificar las situaciones que provocan una emoción, su intensidad y duración.

Esta categoría pudiera extenderse de manera significativa, pero por conveniencia de este trabajo y, máxime por el diagnóstico del grupo escolar al cual se aplicó la propuesta nos enfocaremos a dos sub categorías: *regulación las expresiones negativas y la regulación de las emociones*.

a) Regulación de las expresiones negativas.

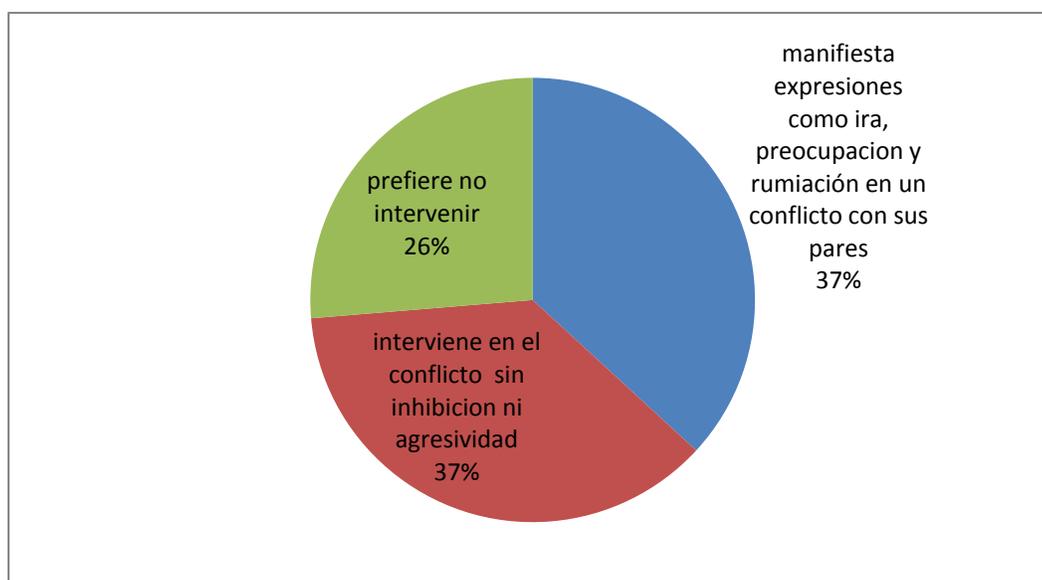
La capacidad de discernir y comprender las emociones propias y ajenas es una de las habilidades que componen la competencia emocional, gracias a esta habilidad se puede tener una interacción más adecuada y ajustada a los contextos sociales dada la posibilidad de comunicar estados de ánimo propios y saber qué es lo que les pasa a los demás.

Algunos niños que no regulan adecuadamente emociones como; la ira, el miedo o la frustración afectan sus habilidades y conocimiento sociales, mostrándose en algunos casos agresivos, en caso contrario, regularizar las expresiones de emociones negativas como la ansiedad, la rumiación y la preocupación, pueden desarrollar la capacidad de auto regularse, esto significa que pueden moderar sus respuestas emocionales indispensable para una adecuada convivencia.

⁵² *Ibíd*em

El juego cooperativo resulta idóneo para poner de relieve la expresión de las emociones negativas y positivas de los niños. Para ello en esta sub categoría se tomó las anotaciones observaciones del diario de campo durante la evaluación de la actividad dos, pero como se pudo averiguar se suscitó un conflicto en el grupo, donde algunos de los estudiantes manifestaban ira o frustración provocada por la inconformidad de no haber participado en un “cascarita de básquet”, situación idónea donde se pudo observar las expresiones de frustración y enfado de una mejor manera, que se denotaba en las faciales de los alumnos; aunque en principio no se había previsto.

Gráfica # 4 Regula las expresiones negativas



Comentarios.

Se aprecia en la gráfica como el grupo se encuentra dividido, de un lado existen reclamos y protestas ante un conflicto por otro lado tratan de buscar alternativas comprendiendo la situación sin recurrir a distintas alteraciones. Estos mismos alumnos que manifiestan ira, preocupación y rumiación continuamente protestan sobre las actividades que realizan en la escuela, nada les parece y desean imponer su voluntad

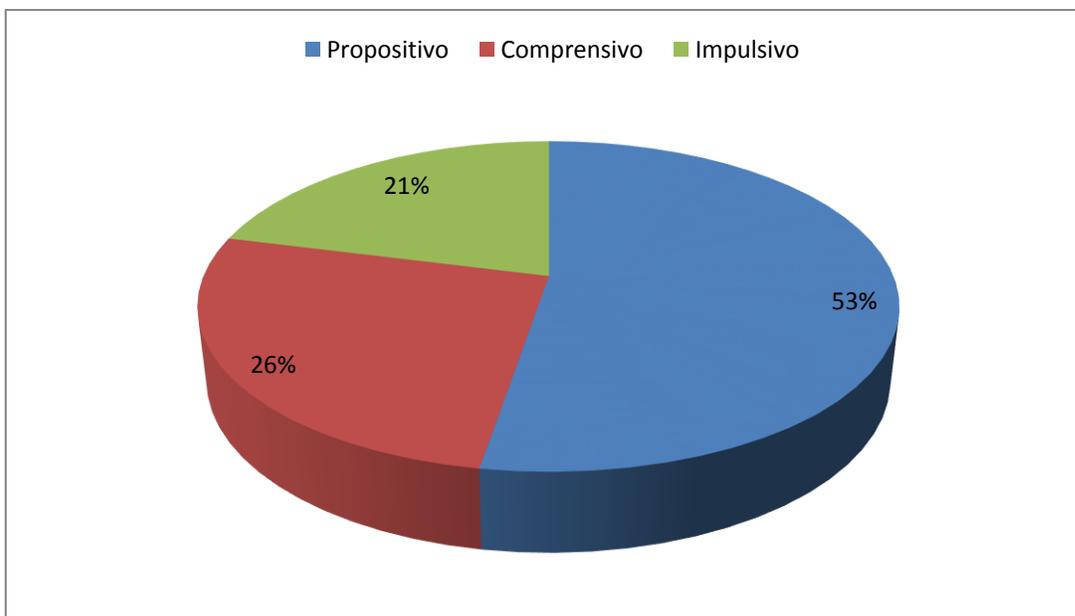
a sus compañeros. Otro sector que ilustra la gráfica que me parece preocupante es el aquel segmento que se inhibe en conflicto, no opina y espera que lo hagan por ellos.

b) Regulación y comprensión de las emociones.

La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación y miedo. Una de las particularidades que se ha presentado al grupo al cual me he estado refiriendo, es que los alumnos muestran una clara deficiencia en la regulación de sus emociones; situación que quedo registrada en la bitácoras de conductas durante el diagnostico, que se apuntaba cuando a la mínima señal de provocación o burla desataba ira o enfado e incluso en algunos alumnos los impulsa hacia la agresión. Una adecuada comprensión de las emociones implica conocer las causas que la generan y las probables consecuencias de las acciones que tomemos. Una vez que alguien regula sus emociones adecuadamente, no se deja llevar por su primer impulso, puede incluso aprender a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales, elementos esenciales para una adecuada convivencia, en el sentido que facilite las interacciones sociales positivas.

Para la presente sub-categoría, por su importancia y como una de las problemáticas de mayor presencia en el grupo escolar se consideró para la evaluación inicial el reporte de la bitácora de conductas además de las observaciones anotadas que se hicieron durante la evaluación de la segunda actividad.

Gráfica # 5 Genera pensamientos alternativos o adaptativos para controlar alteraciones emocionales.



Acotaciones.

Propositivo: genera o propone alternativas positivas sin alteraciones ni sube el tono de voz.

Comprensivo: comprende la situación y se une con sus compañeros para darle solución

Impulsivo: lanza reclamos subiendo su tono de voz, reclama por todo, además de que se niega a buscar alternativas.

Observaciones. Según la gráfica se identifica poco más de mitad del grupo no puede controlar sus respuestas emocionales negativas en distintas situaciones. Es decir usan un tono de voz elevado al opinar o para dirigirse a sus compañeros, hay altercados continuamente en el grupo por no estar de acuerdo o se muestran molestos al no obedecer a sus reclamos. Cabe señalar que estas observaciones se realizaron antes y después del juego; Igualmente durante el trabajo colaborativo en una semana.

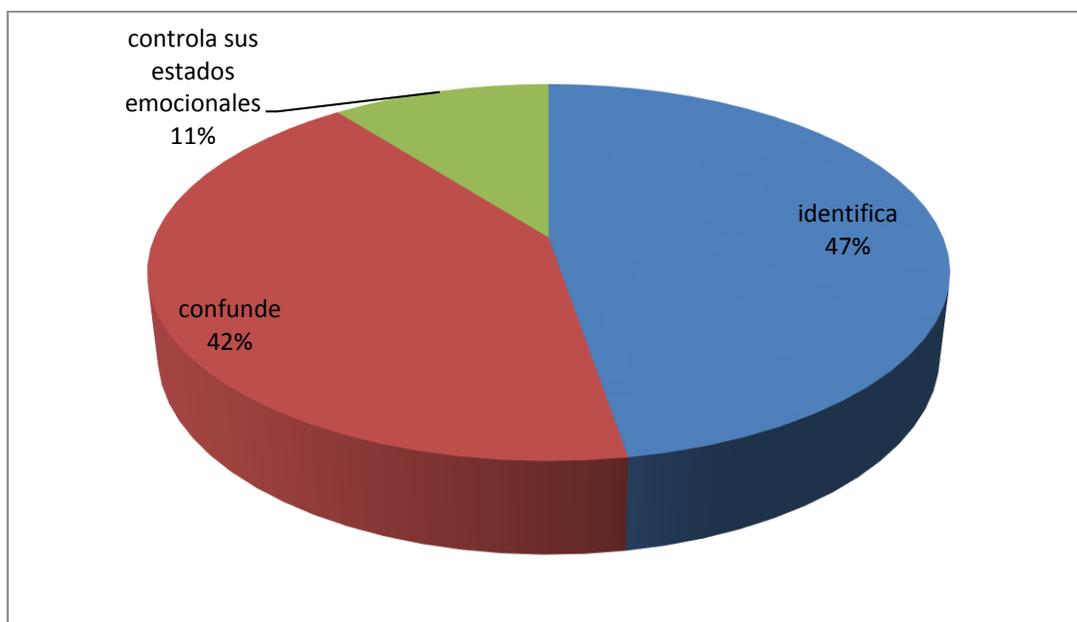
Hubo momentos que estos reclamos se tornan difíciles para hallar una solución de conformidad, es probable que tengan un endeble control de sus impulsos, pero

también estos niños no mostraban síntomas de culpabilidad tal vez por era así su manera dirigirse a sus compañeros. En ese instante surgió la duda de continuar con modelo de evaluación contemplada de juegos, porque ya de antemano conocía al grupo que era conflictivo. Sin embargo la confianza que tenía en el proyecto impulso a seguir con lo planeado.

Autoconocimiento emocional.

La evaluación de esta categoría me permitió, cuando el alumno está sintiendo una emoción y sepa lo que significa ese sentimiento. La autoconciencia o autoconocimiento emocional es el punto medular de la inteligencia emocional, por cuanto la toma de conciencia de los estados emocionales es el punto de partida para otras habilidades emocionales como el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales. La atención y percepción de la emociones es uno de los primeros objetivos, por el pretendí que el alumno poseyera un vocabulario adecuado y suficiente para definir o describir lo que se está sintiendo, de igual manera el desarrollo de la atención consciente para distinguir lo que están sintiendo e identifique sus emociones presentadas en la actividad de evaluación

Gráfica # 6 Identifica sus emociones



Comentario. Esta evaluación se realizó al final de la primera actividad, como se puede observar el reconocimiento de las emociones estaba polarizado no en el sentido de que los alumno no sabían el significado de las emociones sino que las experimentaban pero no sabían dale nombre, lo cual era alentador saber esto, fue necesario en lo consiguiente trabajar el significado de cada emoción para que el alumno supiera identificarlas por su nombre.

4.3 Avances.

El momento más importante de todo proyecto es verificar si hubo o no avances en las pretensiones establecidas desde un inicio, identificando cuales fueron causas que lo favorecieron o lo obstruyeron. Una forma de saberlo es por medio de una evaluación, en este caso centrada en el aprendizaje del proceso educativo, no en la enseñanza.

El presente proyecto de innovación es resultado de la reflexión, análisis, búsqueda de una mejora continua en el proceso educativo, pero también de darle un plus a la misma práctica docente, esto es mejorarla en sí misma, brindándole un espacio al proceso de evaluación entendido este como la valoración de las aplicaciones de las actividades didácticas, su desarrollo y resultado.

La observación. La forma primera y última vez si un niño es competente en sus relaciones interpersonales es observando lo que hace⁵³. Una de las características para la evaluación de este proyecto de innovación es que en sus categorías se recurrió a la observación directa; donde el observador entra en contacto inmediato con el objeto observado, en este caso los alumnos de 6°.

Las observaciones se cuantifican en escalas de valoración o notifican detalladamente en un anecdotario sobre el desarrollo de cada actividad durante su aplicación. Realizando comentarios sobre el desempeño de los niños y niñas, de las dificultades

⁵³ LOPEZ, Dicastillo. Op. cit. p 45

que se presentaron al momento de aplicar la actividad y todas las circunstancias que rodearon a la puesta en marcha de cada situación.

4.3.1 Cotejos.

A continuación se podrá identificar en las gráficas los avances logrados o fallidos en su caso en las categorías propuestas en el inicio y final del proyecto. Cabe destacar que las siguientes graficas se hicieron a partir de la primera actividad y que su progreso en algunas categorías se pudo observar en actividades precedentes a las finales que se tomaron para evaluarlas.

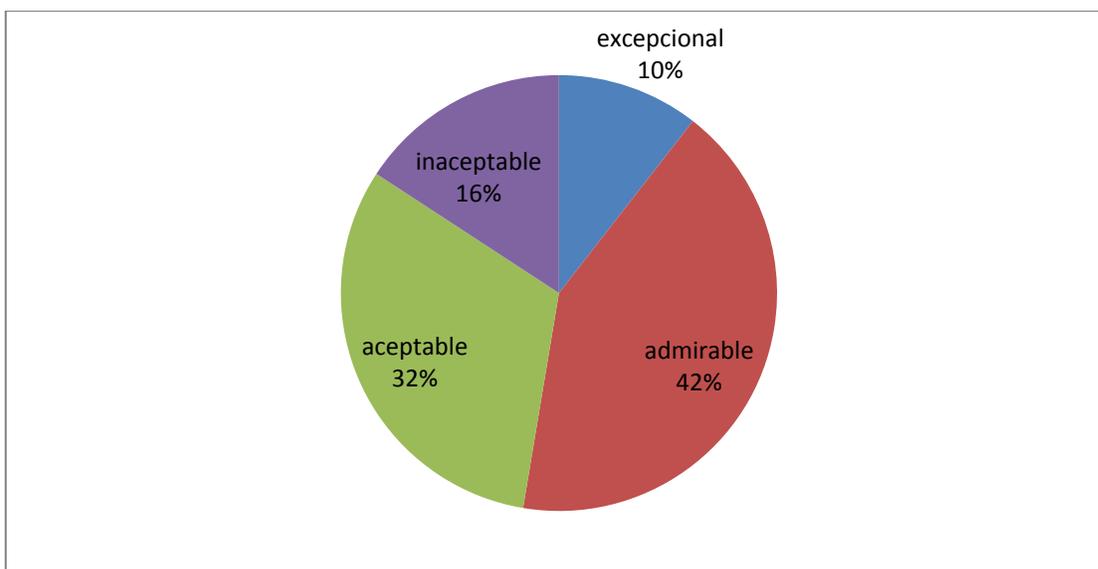
Categoría. Empatía

a) Sub-categoría: *toma de perspectiva del sujeto*. Actividad donde se evaluó: 2

- Admirable: daba su punto de vista y lo relacionaba con otros que había tenido.
- Aceptable: justificaba a su compañero de manera comprensiva.
- Inaceptable: su opinión era presunciosa además de vanagloriarse y rasgos de burla

Evaluación final

Gráfica # 7 Comprende el punto de vista de sus compañeros

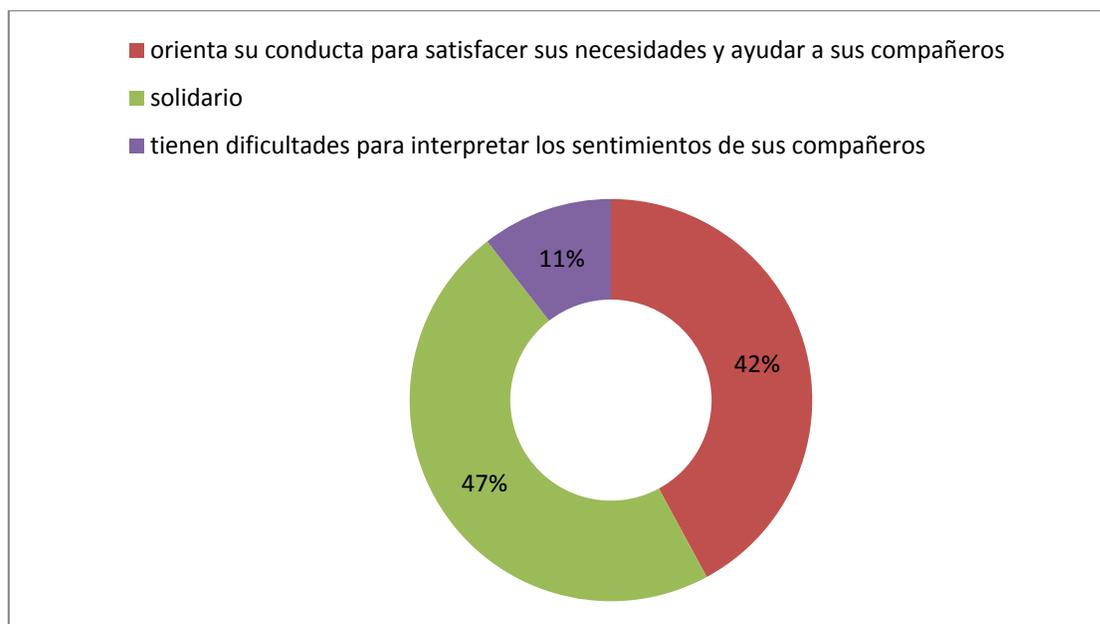


Comentarios.

En esta sub-categoría se observa un logro importante en reducir casi a la mitad la parte inaceptable para comprender el punto de vista de los demás. Aunque este avance se venía observando desde la actividad Núm. 9. Otra observación que se identifica es que aparece aunque en pequeña medida un indicador de “excepcional”, se le da esta nota en buena porque la condición del educando es especial donde a pesar de su condición; padece un retraso neurológico, ella participo activamente. También me parece importante señalar el apoyo que le brindo el grupo darle seguridad a esta alumna para que participara. Hubo algunos de sus compañeros que incluso quisieron participar con ella.

b) Malestar personal. Se orienta a las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros y da cuenta de los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás.

Gráfica # 8 ¿Cuál es su reacción ante las experiencias negativas de otros?

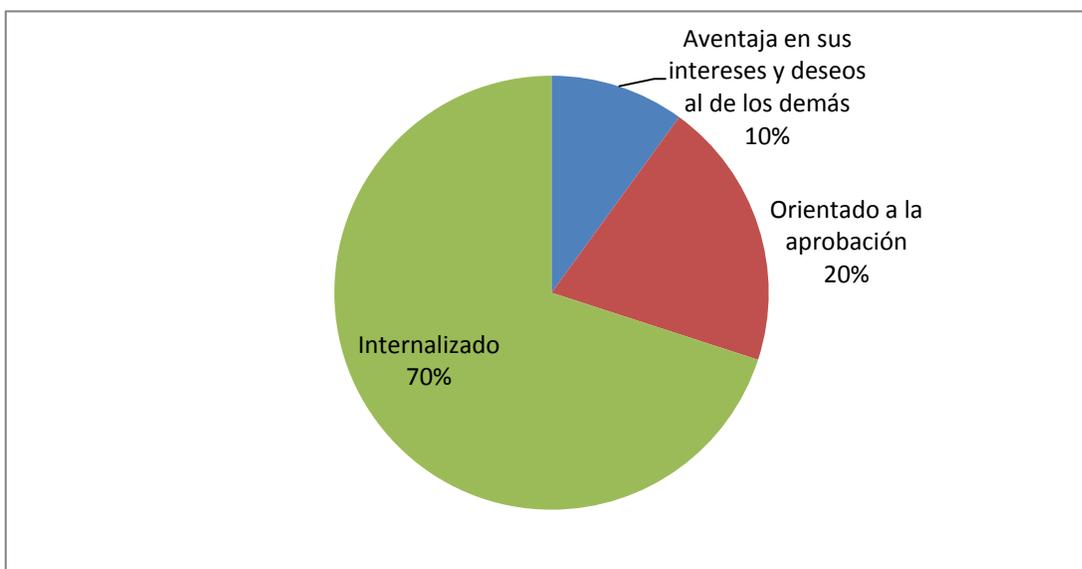


Comentario.

Según los resultados de la gráfica los avances logrados en las reacciones emocionales son considerables. Aunque es importante decir que las mejoras se habían percibido con anterioridad, ya que disminuyeron burlas, ponían atención al escuchar a sus compañeros. Sin embargo hubo todavía alumnos que les cuesta trabajo concentrarse en lo que dicen sus compañeros; siendo que no es de su interés, pero también ellos mismos son los que realizan una crítica hacia la persona y no hacia sus actos.

c) Preocupación empática.

Gráfica # 9 Preocupación empática



Comentario.

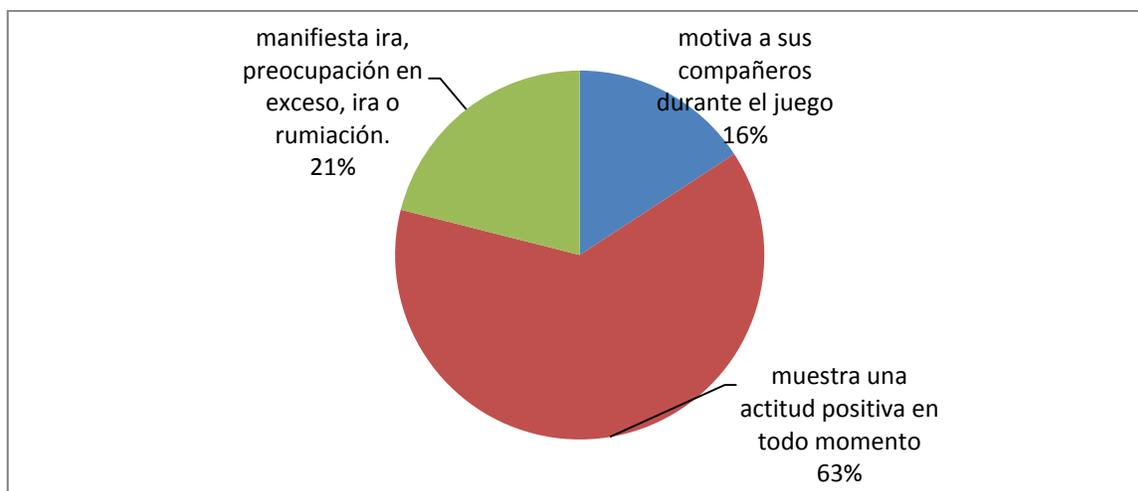
El avance en esta sub-categoría fue notorio. Para llevar a cabo la evaluación final consideramos la evaluación de la actividad N° 11. Se utilizaron rubricas predeterminadas que permitió ver el progreso de los alumnos. La sesión 11 generó mucha expectativa ante el hecho de tratar de llamar la atención de su compañero utilizando diversas estrategias como el apremio o el beneficio de algo

metafóricamente. Haciendo una disputa, pero sin alterar el orden ni ofender a sus iguales aunque pronto el volumen de voz era alto, les dije que así citaríamos la atención de nuestras autoridades y suspenderían la actividad. Durante la evaluación que fue salir a jugar *balonmano*, al momento de elegir a sus compañeros estos alternaron entre iguales de fuerzas tanto de niños y niñas, hubo acuerdos durante el juego y cuando efectuaban alguna falta no presentaron reclamos. Al momento de la selección les hacía preguntas encaminadas a identificar la *preocupación empática* como; ¿Si estaban de acuerdo con el equipo que le toco? Y ¿Qué sientes si tu equipo que no elegiste perdía? ¿Era tu culpa? Sus respuestas en su mayoría estaban orientadas a sólo jugar y divertirse; salvo tres alumnos que sus contestaciones fueron distintas: una orientada a una actitud hedonista situada de ser el único triunfador y un lugar preponderante en su equipo. Otros dos mostraron una actitud sumisa cuando los eligieron y sus respuestas dependían de la aceptación de sus amigos. Para tener una mejor evaluación me dirigí una observación durante todo el juego y el registro anecdótico.

Categoría. Expresión, comprensión y regulación de las emociones.

a) Sub-categoría: Regulación de las expresiones negativas.

Gráfica # 10 Manifiesta emociones de ira, frustración o rumiación.



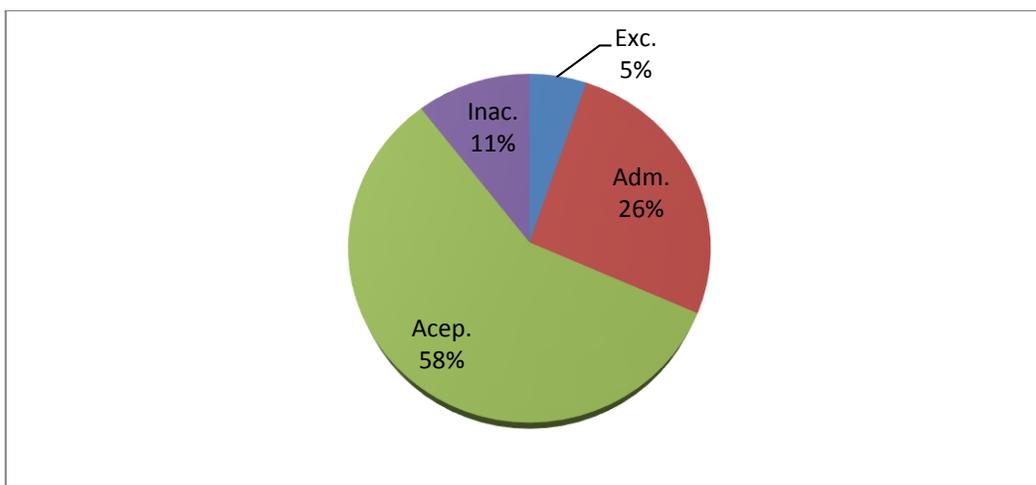
Comentarios.

Esta sub-categoría en particular hubo momentos donde se dejaba ver un avance considerable pero también en ocasiones denotaba lo contrario. La gráfica muestra una mejoría poco importante si tomamos en cuenta el objetivo inicial. Sin embargo resulta compensatorio el cambio de actitud de aquellos que preferirían no intervenir (26%). Ahora demuestran un reconocimiento emocional y lo expresan de forma positiva, al mismo tiempo otros se ven una preocupación al compartir su estado emotivo, dejando a un lado el resentimiento, coraje, envidia etc.

Este grupo desde el inicio del ciclo escolar mostraba un negativismo a las actividades lo cual me dificultaba en el hacer docente. Ahora el ambiente que se crean los propios alumnos hace que facilite el aprendizaje y es un agente de motivación en beneficio del proceso de aprendizaje.

Sub- categoría. Regulación y comprensión de las emociones.

Gráfica # 11 Genera pensamientos alternativos o adaptativos para controlar alteraciones emocionales.



Acotaciones.

Admirable: genera o propone alternativas positivas sin alteraciones.

Aceptable: comprende la situación y coopera con sus pares para un fin específico.

Inaceptable: lanza reclamos, utiliza un tono de voz alto, actitud negativa y niega a buscar alternativas.

Comentario.

Desde el comienzo se señaló que esta categoría representaba la problemática que más se suscitaban en el grupo, por lo que la había estado avizorando a partir de su primera evaluación. Los avances no visualizaban en las consiguientes actividades, situación que preocupaba, y no fue sino hasta la evaluación de la actividad 9 donde se observó cambios en esta rúbrica en los alumnos. A partir de los resultados de la gráfica hubo un avance considerable al disminuir en un 50% en la parte de inaceptable al generar pensamientos alternativos para controlar las emociones.

El grupo se observa más tranquilo, menos conflictos, el ambiente del salón ha sido propicio para el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Al término del octavo semestre uno puede realizar una remembranza de lo que significó la carrera en UPN. Efectuar una recapitulación de ello sería una buena opción; tal vez para otro escrito. Sin embargo el trabajo durante este tiempo se puede sintetizar en la propuesta de innovación que aquí se presenta; es el dato más tangible del aprendizaje durante los ocho semestres de la licenciatura en educación. A su término, verificamos logros, desaciertos o bien que faltó en la propuesta de innovación. Sin un afán de presunción queda la complacencia de lo derivado, la funcionalidad de las estrategias aplicadas ya que la propuesta fue clara y precisa permitiéndome aplicarla adecuadamente al grupo escolar.

Remotamente la problemática planteada ha surgido de manera espontánea o al simple hecho de una preferencia arbitraria, se fraguó desde el inicio de la licenciatura a partir de la caracterización de las dificultades que había venido presentando en la labor docente; ahí se fue gestando dicho objeto de estudio.

El proyecto de acción docente se encuentra en el ámbito de lo social y dado que las relaciones sociales son complejas, se decidió apoyarse en datos cuantitativos y cualitativos del grupo escolar al cual se dirigió el proyecto de innovación. Se identificó en un primer momento como un problema conductual, pero esta identificación resulta insuficiente cuando se pretende captar dicho fenómeno social a mayor profundidad, en su origen o en su múltiple dimensión, razón por la que tuve que dirigirme a otras orientaciones teóricas, como; la competencia social, inteligencia emocional y relaciones interpersonales.

Es probable que se tenga la percepción que una vez encontradas las orientaciones teóricas, ya se tenga planteado el problema y con ello su posible solución, sin embargo conforme fue avanzando la investigación, se hizo más confuso al análisis los objetos de estudio (conductas, competencia social, intervención docente y la praxis de esta).

La problemática que se detectó al grupo que está dirigido el estudio, fueron alumnos que presentaban dificultades en la manera de relacionarse con sus iguales esto es,

utilizaba algún grado de agresividad o carecían de recursos para socializarse de manera adecuada. La preocupación como maestro de grupo es que este tipo de ambiente generado inhibe el aprendizaje además de generar actitudes no deseables en el aula. Como docentes debemos y tenemos la obligación de enseñar a los alumnos mejores formas de comunicarse e interactuar y de mostrar la inutilidad de cualquier forma agresividad o violencia. Esto es crear un ambiente de una apertura dinámica e interactiva de espacios socialmente disponibles en el aula para la producción y reproducción del acto educativo.

Esto fue el motivo que impulsó la realización de la propuesta de innovación, la cual provee una secuencia de actividades estructuradas que no interfieren con el trabajo académico en el aula sino es seguida con estas; bajo un marco teórico metodológico cuyo objetivo fue mejorar la competencia social mediante una secuencia de acciones que mejore y desarrolle la inteligencia emocional.

Es preciso hacer mención que este proyecto de acción docente generó muchas expectativas, pero también contrariedad en las primeras aplicaciones, puesto que los cotejos en las rubricas mostraban poco avances (ver graficas). Sin embargo, ya estaba la puesta en marcha y las mejorías aparecieron de manera casi uniforme y categórica a partir de la tercera aplicación. Mismo que genero muchos progresos de forma individual y grupal lo cual incentivo para continuar con el proyecto.

En los primeros capítulos se destacó la importancia y trascendencia que tiene la socialización de los alumnos de educación básica, recalcando el papel de una adecuada convivencia en el proceso educativo, que pondera el trabajo colaborativo esencial para quienes pretendan utilizar el método de proyectos didácticos. Se recuperaron conceptos propiamente concisos de la competencia social, conocimientos que se ampliaron posteriormente en trabajo de investigación.

Una de las acciones que significo un arduo trabajo de investigación fue elegir las actividades que pudieran dar una solución a la problemática a sabiendas que ya sabía cuál era la vertiente a seguir, pues creo que ser investigador de la labor que se realiza

no es solamente indagar sobre lo que realiza sino además la autocrítica y con ella la transformación de la misma.

Mirar todo lo que implicó llegar al término del proyecto me hace pensar que no fue sencillo ni mucho menos vano este trabajo, pero tampoco difícil puesto que las herramientas teóricas y metodológicas las recibí durante la licenciatura ayudaron al proceso. Lo que yo percibí en algunos momentos, ahora después de haber concluido el proyecto es que fue complejo. Porque el tema derivado de lo social se compone de diversos elementos lo cual hace que el trabajo de investigación sea una creciente de ejes articulados llenos de contenido. Conforme transcurren las indagaciones algunas de ellas aterrizan en gran parte al trabajo que llevo al aula, ahí de manera inherente mi labor docente se somete al escudriño entre lo que se hace y lo que se aprende. Logrando a veces de manera implícita, un cambio en la práctica, que considero fue el efecto colateral del trabajo del proyecto, acto seguido de la licenciatura.

De tal manera que la elaboración del proyecto permitió forjarme el hábito de investigar e informar, no solamente de una problemática que se había venido suscitado sino también del actuar cotidiano, mediante la reflexión crítica y el estudio de obras de distintos autores, que permitieron tener otras perspectivas de lo que se venía realizando cotidianamente, pero lo más importante fue llevarlo a práctica. Cada autor nos da una idea particular de entender un fenómeno, en mi caso es lo social, también nos abre un abanico de posibilidades. Pero aterrizarlo al contexto educativo particular resulto lo más nutritivo y complejo. Realizar las adecuaciones pertinentes, adecuarlo al nivel de grupo, al contexto social y modificar mi actuar docente fue lo que origino que mi papel como docente cambiara radicalmente. Esto no fue gratuito, ya que una de las experiencias durante el sexto semestre, que supuestamente ya tenía las situaciones didácticas, al aplicarlas en un grupo de quinto grado sufrí un revés al no obtener resultados esperados.

En un primer momento pensé cambiar de estrategia, pero era desechar algo en lo que creía, además que el tiempo no apremiaba; no era la opción, por lo que se optó por consultar otras investigaciones que nos acercaran a la solución. A partir de esa

experiencia, fue necesario hacer una autocrítica de lo que se venía haciendo e instaurar elementos de análisis y reflexión; ya que siempre se trató de creer en el proyecto.

Como resultado de la aplicación de la propuesta de acción docente pedagógica es preciso mencionar el cambio de actitud de los escolares, situación que se denotaba en el rostro de los alumnos cuando llegaban al aula, en sus preguntas; ¿Qué vamos hacer hoy? ¿Qué vamos aprender? Y algo que pareció sorprendente y motivante que fue: ver el interés por escuchar la clase, pues antes de la aplicación del proyecto se dificultaba mantener el interés y orden en la clase.

Trabajar en silencio, en orden y sentados son políticas de la institución que después del proyecto la labor docente fue menos desgastante y preocupante, en conseguirlo porque hubo menos distractores como pararse continuamente, hablar en tono alto además de un compromiso a mejorar como docente frente a grupo, presentando contenidos de forma diferente, interesante y divertida, generando en los alumnos la disposición, esfuerzo por aprender y trabajar en el aula de forma cooperativa y disminuyendo conflictos mediante nuevas formas de interactuar maestro-alumno y alumno-alumno construyendo nuevos saberes de forma más exitosa.

Se destaca que el 90% de las aplicaciones los resultaron fueron positivos, además ser motivadores para que los alumnos pusieran mayor disposición e interés en el trabajo académico, en las materias extra curriculares de danza y educación física y en receso escolar donde significativamente hubo menos conflictos entre compañeros, etiquetaciones y reportes de conducta (ver diario de campo), lo que brindo una mayor sensibilización y acercamiento entre pares, situaciones que ayudo fuera a deshacer etiquetas que abatían al grupo.

Uno de las frustraciones que consideramos en este proyecto fue el caso de una alumna que según antecedentes escolares tiene *déficit de atención*.⁵⁴ Desafortunadamente

⁵⁴ Este dato se obtuvo en el expediente personal de la alumna, avalada por los padres de familia en la primera reunión con ellos.

no se consiguió adecuar las actividades para esta niña, pero el grupo pudo integrarla y aceptarla más de lo que anteriormente se hacía. Anteriormente antes del proyecto se presentaron conatos de intolerancia y discriminación, pero que fueron disminuyendo notablemente, es pertinente decir que hubo una mayor sensibilización por parte del grupo en relación a Ella, notándose en el trato preferencial y la inserción de algunas actividades esto permitió como docente lograr una mejor planeación donde incluya a esta niña y la búsqueda de nuevas formas de aprender en conjunto y no perdiendo ese interés colectivo que se generó oportunidad que tenía para que los educandos aprendieran nuevos conocimientos; como la importancia del reconocimiento y control de las emociones.

Cuando se disfruta un buen libro o una película se queda con esperanzas de algo más o de ver una segunda parte, algo parecido paso cuando concluí el proyecto, además de la satisfacción del cambio esperado me queda la necesidad de continuar, ya que el aprendizaje no termina al igual que el desarrollo personal o profesional. Algo que a colación produjo este proyecto es que el aprendizaje no es solo memorización y aplicación de conocimientos sino que el aprender debe acompañarse de igual medida afectiva y emocional y lograr integrar estos dos elementos en la práctica docente, fue lo más importante del proyecto.

Finalmente nos queda por recomendar el proyecto de acción docente para aquellos maestros que deseen aplicarlo. Tal cual o modificar dichas actividades, donde lo importante es de asumir el compromiso de ayudar a los estudiantes y no meramente como una actividad para matar el tiempo. Antes de efectuarlo a la práctica es necesario que tomen en cuenta la necesidad del grupo al cual se dirige pues cada actividad esta especificada hacia un fin, ello también va depender del nivel de perspectiva social de los alumnos y el contexto social. También se debe poner atención en la observación durante y después de las actividades ya que darán pauta para hacer las adecuaciones pertinentes a expensas de la imaginación y creatividad del docente, no perdiendo de vista el propósito.

Una finalidad del proyecto es de crear ambientes de aprendizaje que motiven a los alumnos a ser autónomos, a tener confianza en sí mismos, que mantengan la esperanza, que vean la importancia del conocimiento pero que no dejen de ser personas y abandonen ese aprendizaje individualista y egoísta que tanto daño hace al conocimiento y a la sociedad. De tal manera sólo queda concluir que la labor docente se enaltece en medida en la que su humildad le permite ver que siempre hay cosas por aprender y que la educación es integral no fraccionada.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, morán Sara, Hacia un enfoque de la educación en competencias. Consejería de educación y ciencia. España 2008

BELLO Domínguez Juan La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. CERPO México 2010

DANIEL Goleman La inteligencia emocional. Vergara México. 2008

DELVAL Juan El desarrollo humano. Siglo XXI Madrid 1994

DIAZ Barriga Frida Enseñanza situada. Mc Graw Hill México 2006

FERNANDEZ Pablo Desarrolla Tu inteligencia emocional. Kairo. Barcelona 2005

GARDNER Howard Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples. FCE México 1983

GARDNER Howard La inteligencia reformulada. Paidós Madrid 2010

LOPEZ De Castillo Noelia Competencia social y educación cívica. Síntesis Madrid 2008

REYES García Luis La educación en México: políticas, procesos y sujetos. UPN. México 2010

RISO Walter Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo. Norma Bogotá 2002

RISO Walter Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Rayuela Medellín 1988

SCHMELKES Silvia La formación de valores en la educación básica. SEP México 2004

SEP Plan y programa 2011. México 2011

SEP Plan y Programas de Estudio 1993 Educación Básica Primaria. México 1993

SEP Programas de estudio 2011 Guía para el Maestro Educación Básica Primaria Sexto Grado 2011 México

SHMILL Vidal Disciplina inteligente en la escuela. Educadores Contemporáneos. México 2009

UPN El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología básica 2002

UPN El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología básica México 2002

UPN Hacia la innovación. Antología básica México 1990

WIKIPEDIA, consultado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Moral>