



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO RECURSO PARA  
FOMENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR ADECUADA EN  
ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
KARINA JOVANA PONCE JUAREZ

ASESOR:  
MTRO. PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2016

## Agradecimientos

**A mis padres:** Por todo el apoyo, por los consejos, por las noches de desvelos, por el amor incondicional y por todos los esfuerzos que han hecho para que yo logre cumplir todos mis sueños. Es realmente reconfortante saber que los tengo conmigo y aun mas en este nuestro logro. ¡Los amo mucho!

**A mi hermano:** Mi querido y pequeño Alex, quiero agradecerte el apoyo incondicional que siempre me has dado al escucharme cuando los tiempos eran difíciles, por alentarme a continuar.

**A ti, amor mío:** “Mooo” tú más que nadie sabe todo el tiempo que invertí para culminar este trabajo, fueron días llenos de mucho trabajo y de cansancio. Aun así, sentir que estabas conmigo hizo esos días más llevaderos. Ahora que termina una etapa muy importante en mi vida quiero agradecerte tu amor infinito. ¡Te amo!

**A mi asesor:** En este gran recorrido me enseñaste el verdadero valor de la docencia y de la enseñanza con el corazón. Por ello te doy las gracias, en especial por orientarme en la realización de este trabajo. Agradezco tu disposición, tu inteligencia y tu tiempo.

Finalmente y una vez más, gracias infinitas a todos.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Un acercamiento a la educación de las emociones</b>	
1.1. ¿Qué es una emoción? .....	4
1.1.1. Teorías de la emoción .....	5
1.2. Clasificación de las emociones .....	13
1.3. Antecedentes de la educación emocional .....	18
1.4. ¿Qué es la educación emocional? .....	24
<b>Capítulo 2. La educación emocional y su necesidad en la educación básica</b>	
2.1. La pedagogía y las emociones .....	29
2.2. Educar las emociones desde la escuela .....	38
2.3. El docente y la educación emocional en el aula .....	42
2.4. El desarrollo emocional en estudiantes de primer grado de primaria (6 a 7 años) .....	46
<b>Capítulo 3. La educación emocional y su relación con la convivencia escolar</b>	
3.1. ¿Qué es la convivencia escolar? .....	54
3.2. Factores favorables y desfavorables para la convivencia escolar .....	58
3.3. Competencias emocionales para la convivencia escolar .....	61
3.3.1. Conciencia emocional .....	64
3.3.2. Regulación emocional .....	65
3.3.3. Autonomía emocional .....	66
3.3.4. Competencia social .....	68
3.3.5. Competencia para la vida y el bienestar .....	70
<b>Capítulo 4. Un acercamiento a la educación de las emociones y a la convivencia escolar</b>	
4.1. Descripción del contexto .....	74
4.2. Selección y descripción de los participantes .....	83
4.3. Estrategia metodológica .....	85
4.3.1. Fase diagnóstica .....	86
4.3.2. Fase de intervención .....	97
4.3.3. Fase de análisis .....	99
4.4. Presentación de la información y diagnóstico de los participantes .....	100
4.5. Análisis de los resultados de la intervención .....	128
<b>Conclusiones</b> .....	182
<b>Bibliografía</b> .....	187
<b>Anexos</b> .....	193

## Introducción

Hablar de las emociones de los estudiantes son aspectos que frecuentemente se han considerados ajenos al proceso educativo. Por mucho tiempo la comunidad educativa ha valorado más aquellos factores relacionados con el coeficiente intelectual de los estudiantes, olvidando que las emociones son un factor que determinan muchos aspectos de la vida escolar del estudiante.

En este sentido, dentro de la pedagogía existen diferentes posturas que proponen la implementación de la educación de las emociones en la práctica educativa. Algunas de estas posturas son representadas por instituciones a nivel mundial como la UNESCO, que plantean una serie de aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, sea cual sea su nivel educativo. Los aprendizajes que fundamentalmente proponen la integración de las emociones al proceso educativo son dos, el aprender a vivir juntos y el aprende ser.

Estos dos pilares nacen para permitir que el proceso educativo pueda trabajarse desde una perspectiva integral. Por ello la presente investigación propone abonar a la temática afectiva un sustento que le ayude a consolidar su total participación en el sector educativo.

De esta manera la investigación que a continuación se presenta, aborda la educación de las emociones como factor que fomenta la convivencia escolar en estudiantes de educación básica. Como puede visualizarse, se tratará del fomento a los dos aprendizajes ya mencionados, esto sin olvidar que estos aprendizajes se deben trabajar en conjunto con los aprendizajes de corte cognitivo.

Es importante mencionar que existen numerosas investigaciones que han abordado la educación de las emociones como un elemento indispensable en el desarrollo personal y académico del estudiante. Las temáticas de estas investigaciones son diversas, como ejemplo se encuentran las siguientes: autoestima, prevención de conductas de riesgo, violencia, etc. La mayoría de

estas investigaciones se encuentran en estudios de corte psicológico y no desde una perspectiva pedagógica. Por ello la investigación que a continuación se presenta abordará la educación de las emociones como factor que fomenta la convivencia escolar en estudiantes de educación básica, desde la pedagogía.

Así mismo, el objetivo planteado para la investigación fue el de “Analizar la influencia de la educación emocional en la convivencia escolar, en estudiantes de primer grado de primaria”. Para cumplir lo anterior, esta investigación se compone de cuatro capítulos, los tres primeros son teóricos y uno más de trabajo de campo. Estos capítulos brevemente se caracterizan por lo siguiente:

El primer capítulo titulado “**Un acercamiento a la educación de las emociones**”, tiene la finalidad de introducir al lector, a los temas básicos de la educación emocional. Para ello, se aborda lo que se entiende por emoción, las diferentes clasificaciones de las emociones, los antecedentes que directamente han permitido la construcción del concepto de educación emocional y así llegar a la conceptualización que se ha retomado de dicha educación. El marco referencial de este capítulo está compuesto en su mayoría por perspectivas que parten de la psicopedagogía.

El segundo capítulo titulado “**La educación emocional y su necesidad en la educación básica**”, tiene como finalidad argumentar y sustentar la educación de las emociones dentro de la pedagogía y de la práctica educativa a nivel básico. Por ello este capítulo hace un recorrido histórico sobre las principales posturas pedagógicas que defienden la integración de las emociones al proceso educativo. También se presenta el papel que el docente puede retomar en su práctica al implementar la educación emocional en el aula, se finaliza con la caracterización emocional de los estudiantes elegidos para esta investigación, es decir de los estudiantes de primer grado de primaria.

Posteriormente se presenta el último capítulo teórico, es decir el tercer capítulo titulado **“La educación emocional y su relación con la convivencia escolar”**, este capítulo tiene la finalidad de presentar la relación teórica entre la educación emocional y la convivencia escolar. De esta manera el capítulo aborda en primera instancia los conceptos fundamentales para entender a la convivencia escolar, posteriormente se analiza su relación con la educación de las emociones.

Por último se presenta el cuarto capítulo, titulado **“Un acercamiento a la educación de las emociones y a la convivencia escolar”** que engloba el trabajo de campo, este capítulo se llevó a cabo para permitir cumplir con el objetivo de investigación. Para ello, fue necesario la caracterización del contexto, y de los participantes de la investigación, explicitar la estrategia metodológica que se utilizó, la presentación de la información obtenida, y su posterior análisis.

Para finalizar, se presentan las conclusiones que permitieron corroborar que efectivamente la educación emocional influye de tal manera que logra fomentar la convivencia escolar. Esta conclusión se presenta a partir del desarrollo de los cuatro capítulos anteriormente mencionados, así mismo se presentan los anexos que corresponden al material que se diseñó en esta investigación.

Con base en lo anterior, se invita al lector a comenzar con la lectura de este trabajo de investigación.

# Capítulo 1

## Un acercamiento a la educación de las emociones

El presente capítulo define lo que es la educación emocional, para ello antes es necesario caracterizar las emociones, por lo cual se analizan distintas teorías que han nacido para explicarlas. Así mismo y tras la caracterización de las emociones se presenta una clasificación de emociones presentes en los seres humanos. Finalmente se presentan las aportaciones que directamente permitieron la construcción y la configuración de la educación emocional como hoy se le conoce.

### 1.1. ¿Qué es una emoción?

Educar las emociones representa para la pedagogía un proceso educativo de alcances formidables; las grandes implicaciones que tienen las emociones sobre la vida humana hacen de la educación emocional una necesidad dentro de la educación básica.

Por ello y antes de comenzar con la educación emocional es conveniente, en este capítulo entender qué es una emoción, sus implicaciones en la vida humana, para continuar con los antecedentes que originaron a la educación emocional y finalmente presentar a la educación emocional.

Por lo anterior, de manera general puede entenderse que todas las emociones son impulsos que desembocan en acciones, ya que desde su origen latín, “la palabra emoción es *motere*, el verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar” (Goleman, 1996: 24). Es decir, puede considerarse a las emociones como aquella energía a la cual le precede una acción en determinadas situaciones

### **1.1.1 Teorías de la emoción**

Para comprender mejor los componentes e implicaciones de una emoción sobre la vida humana, se presentan las teorías más representativas que se han elaborado para explicarlas. Por lo cual a continuación se analizan algunas de ellas tomando como referencia teórica las investigaciones de Rafael Bisquerra y GROP (2000) y Francesc Palmero (1996).

#### **Tradición evolucionista**

La tradición evolucionista dentro de las emociones juega un papel fundamental, si bien propiamente este enfoque no es considerado como una teoría de la emoción, es fundamental retomarlo, ya que este enfoque fue el que impulsó las primeras y más representativas teorías sobre las emociones. Por lo anterior, la tradición evolucionista está marcada por Charles Darwin desde su obra *The expression of the Emotions in Man and Animals* (1859).

En esta obra, Darwin consideraba que las emociones en los hombres y animales funcionan como señales que comunican intenciones. En este sentido, “[...] la función más importante de las emociones es aumentar las opciones de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente [...]” (Bisquerra y GROP, 2000: 33).

Esta concepción, está permeada de la teoría de la evolución desarrollada por el mismo Darwin en la que adjudica a las emociones un papel imprescindible en la evolución y supervivencia del ser humano.

#### **Teoría fisiológica de Williams James-Lange**

La teoría fisiológica de James-Lange ha sido una teoría pionera en el ámbito fisiológico dentro de las emociones. De este modo, explica que las emociones no se derivan directamente de la percepción de un estímulo (externo), sino que las emociones son las percepciones de cambios fisiológicos.

De igual manera esta teoría pone énfasis en la experiencia emocional que sucede como consecuencia de los cambios corporales, y a la vez se consideran “las reacciones viscerales y las reacciones corporales motoras [como fundamentales] y centrales para los estados emocionales” (Palmero, 1996: 62).

Entonces, esta teoría plantea que primero ocurren los cambios fisiológicos y después las emociones, resumiéndose en la famosa frase “No lloramos porque estamos tristes, estamos tristes porque lloramos”, anteponiendo lo fisiológico sobre la emoción.

### **Teoría neurológica de Cannon-Bard**

La teoría de James-Lange fue seriamente cuestionada por poner en énfasis las respuestas fisiológicas del cuerpo humano. Uno de los cuestionamientos más fuertes está marcado por los enfoques neurológicos encabezados por Cannon-Bard.

Este autor propuso su propia teoría conocida como la Teoría de Cannon-Bard, donde le adjudica a los cambios corporales la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia.

Así mismo en esta teoría se plantea que las experiencias emocionales “originan impulsos que, a través del tálamo (centro principal de la teoría de Cannon), llegan a la corteza cerebral. Al mismo tiempo el tálamo envía impulsos a las vísceras y músculos para que produzcan cambios comportamentales” (Bisquerra y GROP, 2000: 35). En resumen esta teoría explica que las emociones, y los cambios corporales, provocados por el SNC (Sistema Nervioso Central) ocurren al mismo tiempo.

### **Teorías Cognitivas**

Finalmente se presentan las teorías cognitivas; su característica principal radica en el papel que atribuyen a las cogniciones sobre los procesos vivenciales de las emociones.

Para ello han postulado una serie de procesos cognitivos que intervienen en las experiencias emocionales, como la “[...] valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre la situación de estímulo y la respuesta emocional. (Bisquerra y GROUP, 2000: 38). Dentro de las múltiples teorías cognitivas, pueden mencionarse dos que son de gran relevancia.

- La primera considerada como la teoría pionera en el enfoque cognitivo, conocida como la Teoría de la Valoración Automática de Arnold, que explica la experiencia emocional en la siguiente secuencia (Bisquerra y GROUP, 2000: 39):

Percepción → valoración cognitiva → experiencia subjetiva → acción

La primera fase considerada como un estímulo que recibe el sujeto, la segunda como la valoración o evaluación automática del estímulo, posteriormente surge un resultado de esa evaluación (resultado positivo o negativo), para finalizar con la acción. Esta teoría pone énfasis en los procesos cognitivos en las experiencias emocionales, proponiendo la cognición como aquel proceso del cual depende la emoción.

- La segunda teoría cognitiva, es la Teoría de la Valoración Cognitiva de Lazarus, considerada de gran relevancia dado que este autor es considerado como un investigador sobre las emociones con aportaciones abundantes y complejas. Esta teoría propone dos procesos de valoración cognitiva dentro una experiencia emocional: la valoración primaria y la valoración secundaria. En la primera se toman en consideración las consecuencias que puede derivarse de una situación, mientras que la segunda hace referencia al balance de la capacidad personal para afrontar una situación. Ambas valoraciones actúan en un tiempo muy breve, convirtiéndose en un binomio complejo e inseparable para la configuración de una emoción.

En general las teorías cognitivas proponen a la cognición como un factor que constituye parte fundamental del proceso emocional, así mismo se considera a la emoción en conjunto con los aspectos cognitivos como un binomio inseparable en la vida ser humano.

Ahora bien, en conjunto las teorías que se han presentado anteriormente hacen referencia al amplio campo de investigación para explicar los fenómenos emocionales, situándose en tres grandes enfoques: el fisiológico, neurológico y cognitivo.

Por lo que, puede detectarse la existencia de una multitud de concepciones sobre qué es una emoción y una gran variedad de funciones que tienen estas sobre la vida humana, entre ellas principalmente se encuentran las funciones: motivadoras, adaptativas, informativas y sociales.

En gran medida y dada las funciones que poseen las emociones, estas pueden jugar una función fundamental en el desarrollo personal. (Bisquerra y GRO, 2000). Esto tras la consideración del ser humano como un ser integral conformado por varias dimensiones, una de ellas la dimensión personal que retoma los aspectos sociales y emocionales que por naturaleza lo caracterizan.

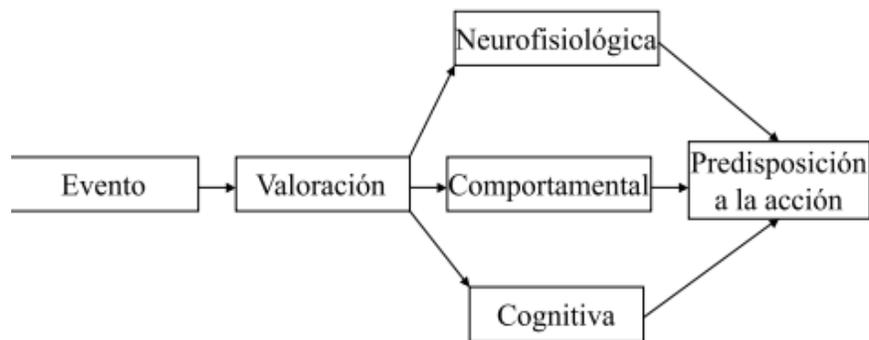
Con base en lo anterior una definición muy completa que integra los componentes, fisiológicos neurológicos y cognitivos es la que aporta Rafael Bisquerra y GROP entendiendo a la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento interno o externo [e] implica una evaluación de la situación para disponerse a la acción” (2000: 61-67). Las emociones desde este sentido están caracterizadas como respuestas del organismo que en cualquier momento implican una acción determinada.

La intensidad de estas emociones están sujetas a evaluaciones subjetivas en las que intervienen reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos y

agresiones) que posteriormente predisponen la acción. (Bisquerra y GROP, 2000). Es decir las reacciones involuntarias y voluntarias se representan en el primer caso desde lo fisiológico (respuestas internas) y en el segundo caso son expresiones externas que se socializan.

A manera de síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede representar de la siguiente manera:

**Figura 1.** Concepto de emoción



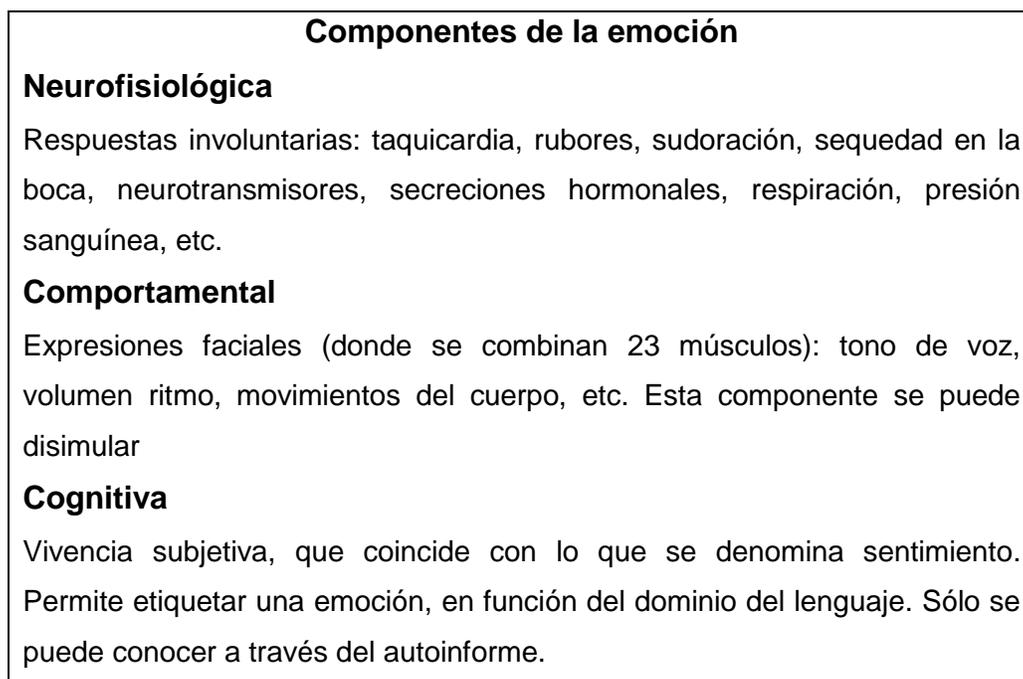
**Fuente:** (Bisquerra, 2003: 12)

De acuerdo con Bisquerra y GROP (2000), la valoración del evento, está sujeta a enfoques cognitivos, simultáneamente los cambios fisiológicos se manifiestan como expresión a la emoción y finalmente la predisposición a la acción será la energía que dependerá de la situación concreta.

Puede considerarse que esta energía es provocada por una acción externa que el individuo internaliza, para posteriormente presentarse en una acción.

Ante esto existen tres niveles diferentes en los cuales se manifiesta una emoción, estos tres niveles se expresan a continuación: **(véase figura 2)**

**Figura 2.** Componentes de la emoción



Fuente: (Bisquerra y GROPE, 2000: 62)

### **a) Componente Neurofisiológico**

Este componente es entendido desde aspectos biológicos y neurológicos. Como expresa Mora (2013), las emociones tienen un origen cerebral (neurológico), en la parte emocional del cerebro que se encuentra localizada en el sistema límbico (sistema emocional), con una vinculación ineludible de la parte racional del cerebro (corteza cerebral)

De este modo, el sistema límbico es considerado como aquella área del cerebro alojada dentro de los dos hemisferios cerebrales, que regula el mundo personal de la emoción (placer, rabia, agresividad etc.); esto con ayuda de varias estructuras neurológicas que lo componen como: el hipocampo (área del cerebro cuya función es el alojamiento de los recuerdos emocionales), la amígdala (centro de control emocional), el hipotálamo (control neuronal de la ingesta de alimentos, agua, sexualidad, etc.), de los neurotransmisores (Sustancias químicas almacenadas en el sistema límbico, portadoras de información emocional) y otras partes del cerebro (Mora, 2013).

En conjunto todas las estructuras cerebrales que se mencionan forman un sistema de alta complejidad que configuran las experiencias emocionales y sus respuestas ante el medio.

Por otro lado, el componente fisiológico del cual está acompañado el componente neurológico está caracterizado de la siguiente manera: el sistema límbico provoca cierto tipo de respuestas fisiológicas como resultado a cada emoción, por ejemplo: “Con la ira, la sangre fluye a las manos [...] el ritmo cardiaco se eleva y existe un aumento de hormonas como la adrenalina, que genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa” (Goleman, 1996: 25). Lo anterior, explica la tendencia a actuar en específicas experiencias emocionales desde lo neurológico.

Con base en lo anterior, las funciones del sistema límbico, pueden resumirse en las siguientes:

- Regular las emociones y los impulsos
- Producir el aprendizaje emocional
- Almacenar los recuerdos emocionales
- Facilitar la información entre el hipotálamo, corteza cerebral y otras partes del encéfalo
- Transmitir sensaciones de la necesidad humanas básicas: hambre sed y deseo sexual

(Valles y Valles, 2000: 116)

Estas funciones neurológicas en su conjunto, son las que permiten la configuración y construcción de las emociones, resaltando la importancia del sistema límbico como el origen de estas.

Ahora bien, ya que tradicionalmente existe una disputa sobre las emociones y la conjunción de estas con la cognición, y que además por mucho tiempo se ha mantenido errónea la idea de que las emociones están aisladas de lo cognitivo, colocando a este último, como el aspecto más significativo en el ser humano; es

importante considerar que el sistema límbico no actúa solo, la parte del cerebro racional (Corteza cerebral) juega un papel fundamental en los procesos emocionales, al ser aquel que crea un especie de freno para las emociones intensas. (Valles y Valles 2000).

De acuerdo con Goleman (1996), no se trata de suprimir una emoción para preponderar lo cognitivo, sino encontrar el equilibrio inteligente entre ambas. El equilibrio inteligente entre ambos aspectos puede conseguirse a través de un proceso educativo que permita potenciar la dimensión emocional del ser humano.

#### **a) Componente Comportamental**

El componente comportamental del proceso vivencial de una emoción, es entendido desde aquellas acciones verbales y principalmente no verbales que derivan en expresiones faciales (Bisquerra y GROP, 2000).

En este sentido el lenguaje no verbal constituye el principal referente emocional en cuestión de expresión facial, que aporta señales que expresan y comunican determinada emoción. Por ejemplo, con la felicidad las mejillas se elevan y sonrojan.

#### **b) Componente Cognitivo**

Finalmente el componente cognitivo de la emoción y de acuerdo con Bisquerra y GROP (2000) está referido a aquella vivencia subjetiva que permite que se califique un estado emocional proporcionándole un nombre, en gran medida esto depende de un proceso de evaluación subjetiva donde intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, etc. Por ejemplo, Etiquetar una emoción diciendo “Estoy feliz” o “Estoy triste”.

## **1.2. Clasificación de las emociones**

Tras el entendimiento de cómo se compone y originan las experiencias emocionales desde el plano neurológico, comportamental y cognitivo, se reconoce la existencia de múltiples emociones presentes en la vida de los seres humanos.

Estas emociones tienden a ser clasificadas con base en criterios dependiendo del autor, por ejemplo existen las clasificaciones de emociones individuales, sociales, negativas, positivas etcétera.

La clasificación de las emociones es un tema escabroso dado la complejidad y la diversificación de explicaciones sobre la emoción. Sin embargo, de acuerdo con Bisquerra y GROU (2000), existe un acuerdo en que las emociones están divididas sobre un eje de placer (agradables) y de displacer (desagradables).

Por lo anterior, a continuación se retoma la clasificación propuesta por Rafael Bisquerra y GROU (2000) desde la perspectiva de la educación emocional que presenta a las emociones que son susceptibles de educarse principalmente las positivas.

Esta misma clasificación está agrupada en emociones negativas (desagradables), positivas (agradables) y ambiguas (neutras), así mismo cada categoría a excepción de las emociones ambiguas son presentadas con sus miembros familiares (clusters), como se explica a continuación.

### **a) Emociones Positivas**

Las emociones positivas generalmente son expresadas como aquellas emociones agradables que generan bienestar y en general son las emociones que se producen cuando se logra una meta.

Así mismo, se considera que las emociones positivas tienen cuantiosos efectos sobre la vida humana, como: mejorar las relaciones interpersonales y sociales, promover estrategias cognitivas específicas, generar pensamientos más flexibles y

creativos, ampliar el campo visual y el foco de atención, etc. (Bisquerra, 2013). Entre estas emociones se encuentra la: alegría, humor, amor, felicidad.

La **alegría** es considerada como aquella emoción que produce una experiencia favorable y puede producir una sensación de energía, de ganas de hacer alguna actividad cualquiera.

Las principales causas de esta emoción, son las relaciones con los amigos, satisfacciones básicas (comer, beber, sexo) y experiencias exitosas. Dentro de la familia de alegría, se encuentra la alborozada, júbilo, regocijo, gozo, placer, hilaridad, exultación, satisfacción, etcétera.

Ahora bien el **humor** es la disposición en la que se encuentra un sujeto para hacer alguna cosa, esta emoción se relaciona profundamente con la relajación y junto con la risa es caracterizada como la emoción que contrarresta las emociones desagradables. El humor provoca risas, sonrisas, carcajadas, hilaridad etcétera.

Otra emoción positiva es el **amor**, esta emoción es caracterizada por ser la que se experimenta por una persona hacia otra y su desencadenante suele ser las valoraciones subjetivas. Dentro de la familia del amor se encuentra el afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, adoración, enamoramiento, compasión etcétera.

Finalmente la **felicidad** es caracterizada como un estado de bienestar con una cierta estabilidad (Deseable y deseada) y es la forma de valorar la vida en su conjunto.

Más que una emoción, la felicidad es considerada como un estado de humor o como un rasgo de la personalidad, sin embargo se encuentra en esta clasificación ya que sus implicaciones están profundamente ligadas con las emociones positivas. El grupo familiar de la felicidad es el gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción y bienestar.

Las emociones anteriores se acaban de explicar a través de los planteamientos de Bisquerra y GROP (2000), y ponen en evidencia que las emociones positivas

tiene un proceso continuo que permite pasar de unas a otras. Por ejemplo, el humor permite un estado de alegría, así mismo la conjunción de la alegría, el humor y el amor permiten un estado de bienestar como la felicidad.

También es importante considerar que estas emociones son susceptibles a educarse, por lo cual son presentadas como aquellas emociones ideales para predominar en la vida del ser humano.

### **b) Emociones negativas**

Por su parte, las emociones negativas, son aquellas consideradas como desagradables que se experimentan generalmente cuando se bloquea una meta. Al igual que las emociones positivas por naturaleza son imprescindibles en la vida de cualquier humano, dado que en el transcurso de la vida cotidiana son inevitables los momentos desagradables, así mismo las emociones desagradables otorgan la posibilidad de generar un balance con las emociones positivas.

Entre las emociones negativas se encuentra la ira, el miedo, la ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión. Todas a excepción de la tristeza necesitan de energía y movilización para poder enfrentar la situación que se presente, así mismo se presenta cada emoción con sus miembros familiares a continuación:

La **ira**, es una reacción de irritación desencadenada por la indignación o enojo de sentir vulnerados nuestros derechos. Esta emoción desencadena una serie de respuestas urgentes, como la agresión directa (verbal o simbólica), agresión indirecta (decirlo a terceras personas), la agresión desplazada (Contra algún objeto o persona) o las respuestas no agresivas (actividades para calmarse). Siendo esta última respuesta, un objetivo por alcanzar de la educación emocional.

Ahora bien, dentro de la familia de la ira se encuentra: la rabia, cólera, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, tensión, irritabilidad, violencia, enojo celos, envidia e impotencia.

Otra emoción negativa es el **miedo**, el miedo con su familia: terror, temor, pánico, pavor, desasosiego, susto y fobia, es caracterizada como la emoción que se

experimenta ante un peligro real e inminente activada por amenazas al bienestar físico o psíquico. Las respuestas más habituales para afrontar el miedo es la huida de la situación peligrosa.

Por su parte, la **ansiedad** es caracterizada como un miedo sin objeto; es decir esta emoción aporta soluciones a los peligros de la vida, anticipando los efectos negativos antes de que lleguen. Una de las principales causas de esta emoción es el estrés. Los miembros familiares de la ansiedad son: angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación y nerviosismo.

Por otro lado, la **tristeza** es la emoción provocada por la pérdida de algo que se valora como importante y está caracterizada por la pérdida de placer por las actividades diarias. Dentro de la familia de la tristeza se encuentra la depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, abatimiento, disgusto y preocupación.

Ahora bien la **vergüenza** es una emoción que ocurre como consecuencia de un sentimiento penoso. Esta emoción puede afrontarse tras la superación de los sentimientos de culpabilidad, de inferioridad y de timidez, los miembros familiares de la vergüenza son: culpabilidad, timidez, inseguridad vergüenza, bochorno, pudor, recato, sonrojo, etc.

Finalmente se encuentra la **aversión**. Esta emoción es considerada como una familia de emociones que incluye: la hostilidad, desprecio, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia que implica el rechazo de algo o de alguien.

Las respuestas de la aversión son estímulos desagradables que provocan necesidad de alejamiento llegando a producir respuestas fisiológicas como las náuseas y vómito.

### c) Emociones ambiguas

Finalmente, las emociones ambiguas son aquellas emociones neutras: que no son positivas ni negativas. Estas emociones en gran medida dependen de las circunstancias y no poseen miembros familiares, entre las emociones ambiguas que se ubican las siguientes: la sorpresa, la esperanza y la compasión.

La **sorpresa** es una reacción provocada por algo que no se espera (imprevisto o extraño). Depende de la situación y deriva en una emoción positiva o negativa, llega a provocar estímulos novedosos, interrupciones, cambios bruscos, etc. También es considerada como una emoción breve que suele desencadenar en otra emoción por ejemplo: miedo, tristeza, alegría.

Por otro lado, la **esperanza**, consiste en tener lo “peor” pero ansiar mejorar. En esta emoción existe una incertidumbre objetiva en las posibilidades de mejorar.

Por último, la **compasión** consiste en una preocupación altruista por el sufrimiento de otros y conlleva el deseo de ayudarles. Hasta cierto punto la compasión llega a caracterizarse como la empatía, sin embargo la diferencia es significativa al considerar a la empatía como la capacidad de reconocer y ponerse en el lugar del otro y la compasión como la preocupación sin ponerse en el lugar del otro.

En general, las emociones anteriormente presentadas, tanto positivas como negativas, son emociones que juegan un papel fundamental en la vida de cualquier humano ya que están presentes desde que se nace hasta que se muere.

En este sentido puede afirmarse que las emociones en gran medida configuran la personalidad e interacción social de los sujetos ya que están presentes en todos “los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc.” (López, 2005: 154). Es decir, todas las dimensiones del ser humano están permeadas de experiencias emocionales, lo que pone en evidencia una necesidad de retomar los aspectos emocionales como fundamentales en la formación del ser humano, para hacer de la vida de éste, un estado de bienestar social y emocional

### **1.3. Antecedentes de la educación emocional**

El papel que han adquirido las emociones dentro de los contextos educativos ha generado un crecimiento impresionante de posturas y propuestas que adjudican a estas mismas un papel fundamental en la formación de los estudiantes, esto al considerar que las emociones juegan un papel fundamental en la vida de cada ser humano al estar presentes en todos los espacios y situaciones de la vida cotidiana.

Lo anterior hace de la educación emocional, una educación totalmente imprescindible en la formación del hombre, dada las implicaciones de las emociones en la vida personal y social. Por ello en este apartado se expondrán las aportaciones que directamente han permitido la construcción y configuración de la educación emocional como hoy se le conoce.

Ahora bien, a partir de la consideración de las emociones como fundamentales en la formación de los estudiantes, se suscitaron de manera significativa grandes cuestionamientos sobre los paradigmas tradicionales en la educación que consideran como primordial la inteligencia adjudicada al ámbito cognitivo. Los cuestionamientos a los esquemas tradicionales fueron creciendo cada día más.

Así mismo, estos cuestionamientos en los que lo cognitivo ya no era el aspecto fundamental para la formación de los sujetos, pusieron en marcha investigaciones que revolucionaron el término de inteligencia adjudicándole una nueva significación y amplitud al considerar al ser humano desde su integralidad.

Puede considerarse que la revolución al término inteligencia fue generada en 1984 por Howard Gardner un psicólogo y educador de Estados Unidos, con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, considerando a la inteligencia como la “[...] capacidad para resolver problemas, o elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultura [...]” (Gardner, 1994: 10).

Gardner plantea como punto principal la existencia en el ser humano de diferentes capacidades, así mismo retoma al sujeto, no solo desde la inteligencia que consideraba el Coeficiente Intelectual (aspectos cognitivos) como único aspecto, sino que identifica siete tipos de inteligencias, que varían dependiendo los sujetos, estas siete inteligencias de acuerdo con Gardner (1994) son las siguientes:

**Inteligencia lógico-lingüística:** Es la inteligencia que engloba a las capacidades de expresión oral y escrita, se considera como aquella inteligencia que poseen los escritores, los poetas o los buenos redactores.

**Inteligencia musical:** Esta inteligencia es la que poseen los músicos, compositores etc., y son las capacidades de los individuos para desarrollar habilidades musicales.

**Inteligencia lógico matemático:** Lo que caracteriza esta inteligencia es la capacidad para resolver problemas de lógica y de matemáticas. Así mismo, está en conjunto con la inteligencia lógico- lingüística, forma parte principal de los test del CI (Coeficiente Intelectual)

**Inteligencia espacial:** Es la inteligencia que retoma las capacidades que poseen los individuos para formar modelos mentales del mundo en relación con el espacio.

**Inteligencia cinético-corporal:** Esta inteligencia pertenece a los deportistas y es caracterizada como la capacidad que poseen los sujetos de utilizar el propio cuerpo y la mente para llevar a cabo actividades o resolver problemas.

**Inteligencia intrapersonal:** Esta inteligencia, retoma aspectos internos del sujeto, como la vida emocional y las capacidades que se poseen para llevarla a un buen desarrollo.

**Inteligencia interpersonal:** En gran medida, y con la Inteligencia intrapersonal, esta inteligencia engloba las capacidades de los sujetos para entablar relaciones y distinciones con las personas a partir de lo emocional.

Gardner, recalca que las siete inteligencias son importantes, por lo tanto deben recibir la misma atención. Sin embargo, aquí se rescatan dos inteligencias que constituyen un pilar fundamental para la construcción de la inteligencia emocional. Estas son: la inteligencia intra e interpersonal, ambas inteligencias están compuestas por elementos afectivos que permiten a los sujetos constituir los aspectos personales y sociales.

Tradicionalmente ambas inteligencias han sido consideradas como menos importantes ante las de orden cognitivo, esta situación desencadenó en el escenario investigativo de la psicología y pedagogía un gran revuelo e interés, generando nuevas investigaciones al respecto.

En este sentido Salovey y Mayer retoman como pauta ambas inteligencias (Inter e intrapersonal) para publicar por primera vez el término de Inteligencia emocional entendiéndose como “la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios y los de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno” (Salovey y Mayer, 2007:32). De acuerdo con los autores anteriores, en esta definición se identifica que la función de la inteligencia emocional puede considerarse como aquella guía emocional que permite actuar de manera adecuada.

Los autores anteriores, al paso del tiempo, resaltaron la complejidad e importancia de la inteligencia emocional por tal razón la reconceptualizaron y la plantearon como una habilidad “para percibir y valorar con exactitud la emoción; [...] para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento: [...] para comprender la emoción y el conociendo emocional, y [...] para regular las

emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (Salovey & Mayer, 2007: 32).

A partir de la definición anterior puede afirmarse que la inteligencia emocional es considerada como un conjunto de habilidades que permiten el crecimiento emocional e intelectual, así mismo esta definición incluye la conjunción como binomio inseparable de lo cognitivo y emocional y una extensión de cuatro habilidades.

Las cuatro ramas o habilidades que constituyen a la inteligencia emocional que proponen (Salovey y Mayer, 2007: 33) son las siguientes:

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción
2. Facilitación emocional del pensamiento
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional
4. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Estas ramas, han sido acomodadas por los autores, desde los procesos emocionales más básicos hasta los más integrados, es decir poseer la habilidad de regulación emocional implica poseer también las tres anteriores. En general puede considerarse que poseer un Inteligencia emocional, depende del dominio de estas cuatro habilidades.

Así mismo, es importante recalcar que las habilidades emocionales para poseer la inteligencia emocional pueden ser mejoradas o adquiridas en la escuela, sin embargo se debe considerar que las habilidades emocionales comienzan y se adquieren desde la familia, considerándola como el principal referente emocional.

Tras la publicación por primera vez de la Inteligencia emocional, Daniel Goleman (1996), retomó y difundió de manera impresionante el término en su afamada

publicación titulada: “Inteligencia emocional”, convirtiéndola en un tema de amplio y generalizado interés dentro de los ámbitos educativos.

Goleman considera de suma importancia la necesidad de propiciar un equilibrio entre lo racional y emocional; al encontrar lo cognitivo como sobrevalorado y lo emocional como poco considerado en la formación de los sujetos. Las concepciones de este autor, sobre la inteligencia emocional están basadas en las propuestas de Salovey y Mayer.

Para lo cual caracteriza a la inteligencia emocional como las “habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar los impulsos [...] mostrar empatía y abrigar esperanza” (Goleman, 2002: 71).

Al considerar a las emociones como las habilidades en el ámbito emocional, éstas permiten enfrentarse con mayor eficacia a los hechos de la vida. Por lo que, puede considerarse de suma importancia la necesidad de alfabetizar emocionalmente para lograr adquirir una inteligencia emocional.

La alfabetización que plantea Goleman (citado en Bisquerra y Pérez: 2007: 26), está basada sobre cinco dominios o habilidades ejes, los cuales son:

- ✓ Conocer las propias emociones
- ✓ Manejar las emociones
- ✓ Motivarse a sí mismo
- ✓ Reconocer las emociones de los demás
- ✓ Establecer relaciones con los demás.

El dominio de estas cinco habilidades, permiten la posibilidad de ponerle inteligencia a la emoción, es decir: ser inteligentemente emocional. Así mismo, el dominio de estas habilidades está propuesto sobre un proceso de alfabetización que permita otorgarles a las personas el aprendizaje emocional.

Ahora bien, tras considerar las concepciones de inteligencia emocional que han propuesto Salovey y Mayer (2007) y Goleman (1996), puede afirmarse que ambas

comparten la idea, de que un sujeto inteligentemente emocional posee habilidades emocionales, tales como: conciencia emocional, autorregulación emocional y habilidades para conocer y reconocer las emociones de los demás (empatía).

También ambas concepciones consideran que las habilidades emocionales inmersas en inteligencia emocional pueden ser aprendidas, por lo tanto también mediadas en los ámbitos de formación, como la escuela; con la finalidad de posibilitar a los estudiantes la posesión de habilidades socioemocionales para un bienestar personal y social.

Una diferencia que se encuentra entre ambas concepciones, es que Salovey y Mayer (2007) consideran sólo 4 habilidades como elementales para la conformación de la inteligencia emocional, mientras que Goleman (1996), considera 5, cuatro de ellas son similares a las de Salovey y Mayer (2007), pero una última considera el establecimiento de relaciones con los demás a partir de la inteligencia emocional. Este último punto no fue abordado en las habilidades que establecen los primeros autores.

Finalmente, se puede decir que la inteligencia emocional puede ser mediada en la escuela, ante ello existen evidencias que apoyan que los estudiantes emocionalmente inteligentes poseen mejores niveles de bienestar emocional, mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos agresivos, son estudiantes que pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar, etc. (Extremera y Fernández, 2004). Estos amplios hallazgos e implicaciones de la inteligencia emocional sobre la vida de los estudiantes dentro y fuera de la escuela, hacen de estos temas un potencial de amplio interés para considerar dentro del currículum de la educación actual.

## 1.4. ¿Qué es la educación emocional?

Dado lo tratado en el apartado anterior, y las implicaciones que abarcan el dominio de las habilidades emocionales, puede determinarse con mayor énfasis la necesidad de considerar un proceso educativo con un enfoque integral que ayude a construir en los sujetos, las habilidades emocionales que les permitan potenciar su integralidad y su crecimiento personal, tal y como los autores anteriores lo han expuesto.

Por lo cual, se establece la necesidad de un proceso educativo que permita la adquisición de las habilidades emocionales, retomando como base teórica a la inteligencia emocional. En este sentido el término de Educación Emocional se configura desde las aportaciones de Rafael Bisquerra.

Cabe aclarar, que aunque Rafael Bisquerra no fue el primer autor que propiamente abordó la educación de las emociones puede adjudicarse a él propiamente el término “Educación emocional”, ya que fue quien la conceptualiza en una serie de investigaciones, así como sus objetivos y contenidos en el campo pedagógico.

Aclarado lo anterior, puede entenderse la educación emocional como: “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de una personalidad integral” (Bisquerra & GROP, 2000: 243). Para ello pone el énfasis en el desarrollo de habilidades emocionales que ayudan a capacitar a los individuos para afrontar de mejor manera los retos de la vida cotidiana.

Es importante resaltar que la educación emocional propiamente no está prevista para inhibir emociones como la ira o el miedo, dado que estas emociones forman parte de los seres humanos, de manera casi natural. La educación emocional gira en torno a educar la intensidad y la frecuencia de las emociones que puedan ser

perjudiciales para el bienestar personal y social del ser humano, así mismo para potenciar las emociones que posibiliten un bienestar personal y social, como la alegría o la felicidad.

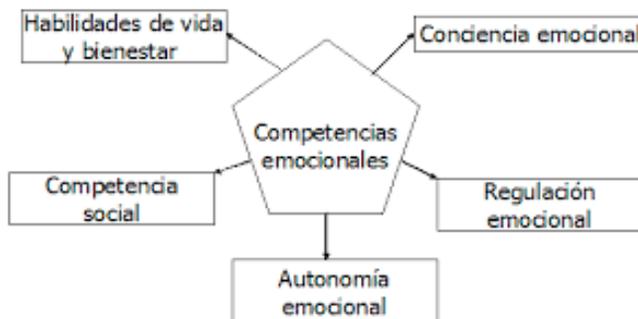
Así mismo, y tras la consideración de que la educación emocional debe ir más allá de una educación centrada en los aspectos cognitivos, ha propuesto la idea de que el ser humano no puede ser educado ni considerado en partes aisladas, por lo cual la educación emocional es un complemento del desarrollo cognitivo (Bisquerra y GROU, 2000). Ante esto vale la pena considerar que de acuerdo con la Real Academia Española (2015), un complemento es una cualidad o circunstancia que se añade a otra para hacerla integral, por lo cual la educación emocional está prevista como un proceso continuo y permanente a la par de la vida académica para potencializar el ámbito personal y social de los sujetos, propiciando una personalidad integral.

Ahora bien, la finalidad que se ha propuesto la educación emocional, es la de prevenir ciertos comportamientos provocados por la carencia de habilidades emocionales tales como: pensamientos destructivos y autodestructivos, comportamientos agresivos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, inseguridad etc. (Bisquerra y GROU, 2000).

Esto se propone, mediante el desarrollo de competencias emocionales que, en esencia, son la educación emocional, mismas que se entienden como aquel “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007: 69).

Las competencias emocionales se muestran a continuación:

**Figura 3.** Competencias emocionales



**Fuente:** (Bisquerra y Pérez, 2007: 70)

Brevemente y de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) mencionaré estas competencias ya que, en los capítulos posteriores se profundizará en ellas de manera más especial.

En primer lugar se encuentra la **conciencia emocional**, entendida como aquella capacidad para nombrar e identificar estados emocionales propios; la **regulación emocional**, como la capacidad para regular aquellas emociones que puedan ser perjudiciales al bienestar personal; la **autonomía emocional**, como aquella competencia que ayuda al sujeto a configurar una imagen positiva de sí mismo; la **competencia social**, como aquella que permite establecer sanas relaciones de convivencia con otros a partir de lo emocional; y finalmente se encuentra **competencias para la vida y el bienestar**, entendida como aquella competencia que permite desarrollarse de manera adecuada en los ámbitos sociales, académicos, laborales, personales desde lo emocional.

Las amplias dimensiones que abarcan las competencias emocionales hacen de la educación emocional un proceso educativo con amplios ámbitos de aplicación como: el laboral, personal, educativo, etc. En relación con el educativo, puede encontrarse que se han propuesto una serie de objetivos que abarcan enfoques y situaciones particulares en la vida personal de los estudiantes. En términos

generales los objetivos que la educación emocional que se ha propuesto y corroborado por el mismo Bisquerra y GROPE, en cualquier nivel educativo especialmente en el nivel básico son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar una mayor competencia emocional
- Desarrollar la habilidad de automotivarse
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Aprender a fluir.

(Bisquerra y GROPE, 2000: 244)

A su vez, estos objetivos tienen efectos positivos como: el aumento de las habilidades sociales de convivencia, mejora del rendimiento académico, mejor adaptación escolar, desarrollar la resistencia a la frustración, etc. (Bisquerra y GROPE, 2000). Efectos que de manera especial potenciarán a los estudiantes dentro de las escuelas a su máxima expresión.

Sin lugar a dudas puede considerarse a la educación emocional como un tema de amplio y generalizado interés dados los efectos positivos que conlleva educar emocionalmente en cualquiera de sus niveles educativos. En este sentido se entiende que la educación emocional es apropiada llevarla a cabo en cualquier nivel educativo y especialmente en los primeros días de vida, dado que las emociones gracias a la interacción con otros nos acompañan desde el nacimiento.

Además, se considera que la conjugación de lo emocional y lo cognitivo dentro y fuera de las escuelas es un enorme reto dado los antecedentes tradicionalistas del sistema educativo mexicano que valoraban solo lo cognitivo. Este es un reto el cual los profesionales de la educación, como los pedagogos, deben saber

enfrentar y donde la educación emocional dentro de la pedagogía adquiere una importancia de enormes dimensiones al retomar una de las dimensiones del ser humano más olvidadas por los sectores educativos.

En resumen, en este capítulo se puede identificar que las emociones no se pueden explicar desde un solo aspecto, es necesario considerarlas desde su forma más compleja para lograr entenderlas, esto se hace desde la perspectiva de Bisquerra (2003) que incluye tres aspectos determinantes para la conformación de una emoción (Neurofisiológicos, comportamentales, cognitivos). Así mismo se retomó una clasificación de emociones que las divide en Positivas, Negativas, y Neutras, esta clasificación fue retomada ya que aborda las emociones más comunes y presentes en la vida humana.

Tomando en cuenta lo anterior también se hizo un recuento de aquellos factores determinantes para la construcción de la educación emocional, reconociendo la importancia de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y de la Inteligencia Emocional en esta construcción.

Para finalizar, se presentó desde Bisquerra (2000), lo que se entenderá por educación emocional a lo largo de esta investigación y una breve caracterización de las competencias emocionales que la conforman.

De esta manera y una vez que se han presentado todos los aspectos determinantes para lograr entender a la educación emocional se da paso al siguiente capítulo que retomará la educación emocional dentro del campo pedagógico como un elemento indispensable a considerar.

## **Capítulo 2**

### **La educación emocional y su necesidad en la educación básica**

Este segundo capítulo, se enfoca a presentar a la educación emocional como una verdadera necesidad en la formación de cualquier sujeto, particularmente centrado en el nivel básico de la educación, es decir se sitúa la educación emocional que tiene sus raíces en la psicología, en el campo pedagógico.

Para ello se hace una reseña histórica en la que se analiza la relación que existe entre las emociones y la pedagogía; posteriormente se presentan aquellos aspectos que desde los lineamientos del sistema educativo nacional y desde la pedagogía ayudan a sustentar la necesidad de una educación emocional en el aula.

Así mismo, se presenta el trabajo que el docente debe retomar para contribuir al desarrollo emocional de sus estudiantes, para finalizar con las características emocionales y cognitivas de los sujetos implicados en esta investigación (estudiantes de primer grado de primaria).

#### **2.1. La pedagogía y las emociones**

Los temas relacionados con las emociones dentro del ámbito educativo son temas que tradicionalmente han sido olvidados. Es decir, se ha educado al ser humano desde los aspectos cognitivos sin considerar la dimensión emocional que lo compone; esto significa olvidar que las emociones acompañan al ser humano en todos los ámbitos de su vida, así como una serie de planos que constituyen su integralidad como persona.

En ese sentido, cada uno de estos planos adquiere una importancia de alcances enormes dentro de la vida de los sujetos ya que forma parte imprescindible de nuestra personalidad, así como de nuestra forma de actuar.

Los planos antes mencionados conciben al hombre de manera integral y deben considerarse en la escuela como una necesidad y como parte del proceso educativo son considerados por Jacques Delors (1994) en el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Estos principios, también llamados como aprendizajes o mejor conocidos como los pilares de la educación son:

**Aprender a conocer:** Este aprendizaje implica el aprender a aprender que va más allá de una trasmisión de conocimientos, en este sentido supone un aprendizaje a lo largo de la vida para permitir que cada persona comprenda mejor las múltiples facetas del entorno mismo y favorecer de manera significativa la curiosidad intelectual.

**Aprender a hacer:** Indiscutiblemente este aprendizaje está asociado al primero, es decir; para hacer primero hay que conocer. Lo cual supone poner en práctica los conocimientos adquiridos ya anteriormente, e implica trabajar en equipo para lograr las metas.

**Aprender a convivir:** También llamado aprender a vivir juntos, considera que cada sujeto aprenda a relacionarse con los demás de manera que evite los conflictos y los solucione de manera pacífica, fomentando el conocimiento propio para posteriormente conocer y comprender a de los demás.

**Aprender a ser:** Íntimamente relacionado con los 3 pilares anteriores, consiste en que cada sujeto desarrolle: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritual Se enfatiza que es necesario el autoconocimiento y para ello la educación debe propiciar una propia personalidad en los sujetos para que este mismo actúe con capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad moral.

(Delors, 1994)

Cada uno de estos pilares de acuerdo con Delors se encuentra interrelacionado de manera vital con los demás, además cada pilar “debe [...] recibir una atención

equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico” (1994: 96). Postura que no solo pone énfasis en aspectos teóricos y prácticos, sino en las habilidades emocionales, y sociales que juegan un papel fundamental de la vida humana,

Tradicionalmente y a pesar de esto, el sistema educativo mexicano ha privilegiado por mucho tiempo el aprender a conocer y en menor medida aprender a hacer. La valoración por lo cognitivo ha dejado por muy atrás la formación integral del sujeto al no considerar esencial los otros dos pilares como fundamentales en el proceso educativo.

Potenciar al ser humano desde una perspectiva integral significa considerar en la pedagogía aquellas dimensiones que no son consideradas como valiosas dentro de educación primaria.

Esto supone de vital importancia las dimensiones personales es decir, el pilar, aprender a ser y el pilar aprender a vivir juntos, esto a la par de la formación del estudiante donde se integren todos los planos que lo conforman.

Lo anterior no significa que se impongan las dimensiones personales sobre las de orden cognitivo de los estudiantes; caer en esta idea sería caer en lo mismo que se ha hecho hasta el momento en la educación actual al solo considerar las dimensiones cognitivas. Lo que significa, es trabajar dentro de la escuela el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes, considerando los cuatro planos que lo conforman, esto sin desconocer la importancia que cada dimensión posee sobre la vida de los estudiantes.

Ahora bien, indudablemente la concepción del hombre 100% racional ha cambiado, o más bien siempre han existido ideas en torno a considerar el ser humano desde una personalidad integral dentro de la Pedagogía y de Ciencias afines.

Así se ha demostrado desde épocas pasadas, cuando diversas personalidades de filosofía y pedagogía han expuesto la necesidad de educar de manera integral al ser humano considerando la dimensión personal como parte imprescindible en la formación de éste, como se muestra a continuación:

Hablar de la formación integral del sujeto, se remonta a la antigua Grecia con Sócrates. Los aportes de Sócrates a la educación pueden sintetizarse en los siguientes: fue pionero en proponer que el fin primordial de la educación es el reconocimiento y el valor de la personalidad humana; comenzó con los primeros pasos del humanismo en la educación y fundamentalmente insistió en despertar la conciencia moral del hombre a través de una formación ética y moral de “conocerse a sí mismo”, como ideal educativo en los seres humanos (Abbagnano y Visalberghi, 1964).

Esto significa que desde la Época Clásica de la pedagogía ya se comenzaba a considerar como importante el autoconocimiento personal en la educación, es decir la formación no solo en cuestiones racionales, sino también considerar las dimensiones personales del ser humano.

A la par se encuentra Aristóteles, cuyo pensamiento estableció que la finalidad de la educación era el bien moral, la cual consistía en la felicidad como forma de plenitud y de realización del humano (Acevedo, 1984). La influencia aristotélica en la pedagogía ha trascendido en la búsqueda y en la aspiración de una formación integral, esto al considerar a la felicidad (emoción positiva) como uno de los principales objetivos de la educación.

Posteriormente, de acuerdo con Acevedo (1984) puede encontrarse en el Renacimiento la consolidación del humanismo en la educación, esta incorporación ofreció una visión del hombre más liberal y plena de este mismo, considerando que el fin de la educación era el de contribuir al desarrollo del pensamiento y de la comprensión del mundo circundante.

Es decir, se consideraba al hombre desde su propia naturaleza ya que las emociones forman parte elemental de este. Por lo cual, en el humanismo también

se acentuaban las grandes implicaciones e importancia de formar espiritualmente del hombre (Abbagnano y Visalberghi, 1964).

Ya en el siglo XVI, “la educación poseía un carácter integrador, donde el autoconocimiento y la espiritualidad comenzaron a tener un papel destacado [en la educación]” (Iturri, 2013:7). Es decir, la educación ya estaba encaminada hacia una educación integral, en las que las dimensiones personales del ser humano jugaban un papel fundamental.

A principios del XVII, durante el naciente periodo de la Ilustración, que se caracteriza como aquel “Movimiento cultural en el cual [algunos pensadores] encontraron una forma de expresión de sus ideales políticos y sociales, [y] siglo en el que predomina la razón” (Acevedo, 1984: 95), se pueden encontrar personalidades dentro del ámbito educativo que revolucionaron la forma de considerar la formación del ser humano, reconociendo el factor emocional como imprescindible en el proceso educativo.

Como lo fue Jacobo Rousseau (1984), que propiamente no era pedagogo, pero sus ideas compenetraron de manera significativa en la Pedagogía al enmarcar la idea de que la educación debía ir a la par de la naturaleza y leyes del desarrollo del hombre, con el fin de que este consiguiera la felicidad, así mismo criticaba fuertemente a la escuela tradicional que centraba el acto educativo en la capacidad racional del niño, olvidando la naturaleza y condición que lo caracterizan de manera innata.

Es importante recalcar que a pesar de hablar de un periodo caracterizado por la liberación del pensamiento racional, puede identificarse que la vida emocional y social del hombre juega un papel fundamental en la educación. Es decir, la razón llevó a retomar a los pensadores de la ilustración, en este caso a Rousseau, la importancia de considerar la naturaleza y condición propia del ser humano.

Sin lugar a dudas, el pensamiento Rousseauniano configuró la pauta para la construcción de nuevos modelos pedagógicos, como los referidos a Pestalozzi,

que si bien distan en algunas cuestiones teóricas a las de Rousseau, si coinciden en la idea de formación integral.

De acuerdo con Abbagnano y Visalberghi (1964), Pestalozzi consideraba que ninguna educación intelectual es posible si antes no han sido educados los sentimientos es decir, considera los aspectos afectivos en la educación como fundamentales para la consolidación de una formación integral. En síntesis el pensamiento pedagógico de Pestalozzi puede resumirse en los siguientes términos:

- Que la educación se base en la naturaleza; que sea en medio de la sociedad; que sea integral; que se pueda mejorar (Acevedo, 1984: 108).

Ahora bien, ya en el siglo XIX, y dentro del movimiento filosófico conocido como idealismo, aparece Federico Froebel (1913) con su obra más afamada titulada la “Educación del hombre”. En esta obra plantea una educación integral al considerar que la educación indudablemente tenía la inmensa tarea de ayudar al hombre a conocerse a sí mismo para vivir en paz. Al igual que Pestalozzi, en la obra de Froebel predomina el humanismo de profunda tendencia espiritualista (Acevedo, 1984).

Posteriormente y como resultado de los pensadores y pedagogos mencionados anteriormente, surgieron importantes movimientos pedagógicos en el siglo XX. Estos movimientos se caracterizan por concebir a la educación como aquella, cuyo objetivo principal era el de favorecer el desarrollo más completo posible del hombre; en este sentido algunos pedagogos pertenecientes a este movimiento enfatizaron la importancia de formar integralmente a los estudiantes tomando como referencia tanto aspectos personales como académicos (Acevedo, 1984).

Por ejemplo se encuentra Maria Montessori (1998), quien enfatizó en la formación integral de los estudiantes considerando aspectos sociales, emocionales e intelectuales en la formación de estos. El núcleo central de la pedagogía montessoriana radica en la idea de “concebir a la educación como autoeducación,

es decir como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño “el hombre que duerme ahí” y para que esto ocurra [...] el mejor de los modos [era el de] proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales; ” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 665), esto remite a los aspectos que por naturaleza caracterizan a los humanos, y que en esencia lo ayudarán a ser libre y autónomo.

Sin lugar a dudas, dentro de la pedagogía existen importantes aportaciones que ayudan a sostener que la vida emocional de los estudiantes es igual de imprescindible como lo son los factores cognitivos dentro del proceso educativo. De esta manera las dimensión personal de los sujetos son una dimensión imprescindible que todo pedagogo debe tener presente siempre en cualquier momento.

Además, las aportaciones de la pedagogía al tema emocional, se ven complementadas con una serie de investigaciones que afirman que la dimensión personal de los estudiantes es inseparable de las otras dimensiones de orden cognitivo, como ejemplo se encuentran las investigaciones de Gardner (1994) Bisquerra y GROPE (2000) y Goleman (1996), que ya fueron descritas en el capítulo anterior.

Ahora bien, el Estado Mexicano a la par de lo propuesto en la Pedagogía y de las exigencias internacionales sobre educación expresadas en Delors (1994), en el intento por conseguir una educación que logre integrar cada dimensión del ser humano ha promulgado una serie de objetivos, que promueven en el sistema educativo nacional la integración de las dimensiones personales.

Como señala la Ley General de Educación (2001) en el artículo 7o fracción I, estipula que la educación que imparta el Estado debe “Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas”, así mismo el sistema educativo plantea como uno de los objetivos o metas a alcanzar dentro de la educación primaria es el de “Desarrollar de manera integral la personalidad del educando, así como formar y acrecentar en él su

capacidad de comunicación y relación social” (SEP, 2001), además se considera a la escuela como un espacio de interacciones muy importante para el educando y que entre sus propósitos se encuentra el fomento a una formación integral

Lo anterior se ha visto plasmado en una parte de los programas educativos de educación básica, como ejemplo se encuentra el Programa de estudios (2011) de educación básica para el primer grado de primaria, donde se establecen una serie de campos de formación que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares. Cada campo de formación manifiesta lo que se espera que desarrolle el estudiante, considerando aspectos tales como la vida en sociedad, la identidad nacional, etc. De acuerdo con la (SEP, 2011: 199) los campos formativos que se encuentran íntimamente relacionados con una formación integral son los siguientes:

- **Lenguaje y comunicación:** Desarrollar competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos.
- **Pensamiento matemático:** Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.
- **Exploración y comprensión del mundo natural y social:** Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos.
- **Desarrollo personal y para la convivencia:** Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, e integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física, para un desarrollo más pleno e integral de las personas. Se trata de que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También significa formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de

relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros.

Se puede observar que dentro de las dimensiones personales de los estudiantes, se retoma el campo formativo llamado “Desarrollo personal y para la convivencia” dado que este es el que establece la importancia de integrar las emociones como factores determinantes para la construcción de relaciones interpersonales sanas.

Es importante mencionar que a pesar de encontrar dentro del currículo pequeños indicios de la educación de las emociones, también es importante reconocer que dentro de las escuelas las emociones son pasadas a segundo lugar y como tal no existe un espacio curricular dedicado a la educación de las emociones.

Es decir, no existe un espacio curricular, o un campo formativo dedicado a la dimensión emocional, dado que la educación actual ha descuidado la dimensión emocional y en gran medida no han podido cumplir en su totalidad con los objetivos y leyes marcadas para una formación integral.

Por lo anterior, se reconoce la importancia de las emociones en el proceso educativo de los estudiantes a cualquier nivel educativo, lo cual requiere que los propósitos de Delors para una formación integral, las aportaciones de la Pedagogía, los objetivos que marca el sistema educativo nacional, así como lo estipulado la Ley General de educación sean trabajados desde la pedagogía con investigaciones y/o proyectos innovadores que apoyen y permitan el pleno cumplimiento y desarrollo de la educación, así como potenciar un proceso educativo integral considerando los aspectos personales (emocionales y sociales) que caracterizan al ser humano.

Por ello es imprescindible considerar educar las emociones desde la escuela siendo esta última una institución de gran impacto en la vida emocional de los

estudiantes, a la par, es importante hacer un análisis que permita entender por qué la vida emocional del ser humano debe y puede ser educada desde las escuelas.

## **2.2. Educar las emociones desde la escuela**

Cada vez y con más frecuencia puede verse en los medios de comunicación (televisión, radio, internet) noticias relacionadas con pensamientos autodestructivos, comportamientos inapropiados, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, estrés, depresión, etc., problemas que en general han surgido como consecuencia de perturbaciones emocionales como: la falta de control emocional (Bisquerra y GROP, 2000), esto ha puesto en evidencia la poca conciencia y regulación emocional en los sujetos, que les impide llevar una vida de bienestar en cualquiera de sus dimensiones.

Desde esta línea valdría la pena preguntarse ¿Qué papel adquieren las escuelas ante el contexto actual?, ¿Cómo la escuela ayuda a favorecer entre sus estudiantes aprendizajes que ayuden a contrarrestar lo ocurrido hasta el momento? o en dado caso ¿Qué hacer desde la pedagogía para favorecer una educación que considere el contexto actual considerando la dimensión emocional de los estudiantes?

Ante eso, infortunadamente la educación ha promovido “de manera inconsciente o consciente, el fomento a la individualidad, la competitividad y el éxito profesional. Se contempla la educación y el proceso de enseñanza aprendizaje como algo puramente teórico sin relación alguna con los conocimientos previos del individuo” (Iturri, 2013: 17). Se han dejado a un lado a las emociones, olvidando la integralidad que constituye al ser humano.

En este último punto radica la importancia de las emociones sobre la vida humana, ya que la vida emocional del hombre ha permitido desde tiempos remotos su

sobrevivencia y su adaptación al medio, esto ha sido gracias a su comunicación, coordinación y convivencia con otros seres humanos.

Lo anterior, significa que las emociones desempeñan un papel de suma importancia para la vida de los estudiantes dado que la vida emocional se vincula con todas las situaciones humanas, desde las relaciones interpersonales hasta los procesos cognitivos. (Andrés, 2007). Por ello, la vida que lleve el sujeto está indudablemente condicionada por la dimisión emocional y por las características que este posea emocionalmente.

La educación emocional es una tarea necesaria en escuelas ya que esta juega un papel fundamental como ámbito integral de conocimientos y de experiencias en las que se desarrollan los futuros aprendizajes, así mismo como un ámbito fundamental en la formación emocional.

Para lo cual, se considera que la escuela es “ [...] el primer ámbito formal en el cual el niño se relaciona con los adultos y otros niños que no son miembros de la familia [en donde] tener éxito en este nuevo medio implica mucho más que alcanzar logros académicos” (Cohen, 2003: 59), implica además, conseguir y alcanzar aprendizajes que permitan al estudiante adquirir habilidades emocionales y sociales a la par de los logros académicos, considerados en su conjunto como importantes para acrecentar para una formación integral.

Por lo anterior, se puede entender que el papel de la escuela en la formación de los estudiantes es el de brindar las oportunidades de aprendizaje con el fin de contribuir a fortalecer las habilidades emocionales y cognitivas de estos, así como conseguir un equilibrio entre la emoción y lo cognitivo, para permitir llevar una vida de bienestar e integralidad.

En este sentido, el equilibrio tan deseado entre la emoción y razón hacen de la educación de la emociones un tema de suma necesidad en la educación formal, al considerar que entre los objetivos principales de la educación emocional se

encuentra el de propiciar un desarrollo personal integral de los sujetos a la par de lo cognitivo.

Ahora bien, retomando lo anterior y de acuerdo con Bisquerra y GROPEL (2000), la educación emocional dentro de los ámbitos de educación formal (nivel básico, medio superior y superior) puede encontrar su justificación en los siguientes puntos:

- La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, en este desarrollo puede distinguirse dos grandes aspectos a considerarse: el cognitivo y el emocional. Por un lado lo cognitivo ha sido potenciado con mayor amplitud y por otro la educación emocional podría contribuir a desarrollar el otro gran aspecto, es decir el emocional.
- La educación es un proceso caracterizado por una relación interpersonal (estudiantes-docentes, docentes-directivos). Por lo cual y considerando que toda relación interpersonal está impregnada por emociones, se exige atención especial por las múltiples influencias que las emociones y que las relaciones interpersonales tienen sobre el proceso educativo
- Las relaciones sociales que fluctúan dentro de la escuela, pueden ser una fuente de conflictos. Estos conflictos pueden afectar las emociones de tal forma que a su vez pueden verse afectadas las áreas académicas, por lo cual es de suma importancia considerar y trabajar desde lo emocional a las relaciones sociales
- Se han detectado índices elevados de dificultades de aprendizaje y estrés ante exámenes. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía relacionada con los déficits de madurez y equilibrio emocional. Valdría la pena desde este aspecto considerar lo emocional con

la finalidad de contribuir a la solución de las dificultades de aprendizaje y disminución de estrés escolar.

- El rol del profesor está cambiando, cada vez más el rol tradicional va desapareciendo. Esto abre un escenario en el cual el docente tiene que expandir su mirada hacia aspectos que tradicionalmente se han olvidado. En este caso relacionados con el desarrollo personal (emocional y social) de los estudiantes

Estos aspectos ayudan a justificar a la educación emocional en el ámbito educativo formal, desde los diferentes aspectos que conforman al proceso educativo. En este sentido pueden detectarse las grandes implicaciones positivas que puede llegar a abarcar la educación emocional, y cuyas implicaciones han de ser consideradas dentro de la educación formal para contribuir a una formación integral del estudiante.

Así mismo, es importante retomar que la implementación de la educación emocional dentro del terreno educativo es considerada como una innovación educativa, ya que la educación emocional además de considerarse como un proceso educativo para potencializar las competencias emocionales, se ha dirigido más allá, al proponerse como una forma de prevención primaria ante eventos específicos dentro del sector educativo. Es así como “la educación emocional se va configurando como un tipo de movimiento, de pensamiento y de práctica educativa que caracteriza la época actual y que puede ser; además de una innovación educativa, una auténtica revolución” (Pérez & Cabero, 2007: 1). Una revolución en donde lo emocional se encuentra a la par de los aspectos cognitivos que han predominado por mucho tiempo

Por ello ya no se puede considerar a la escuela como un espacio educativo donde impera lo cognitivo, el contexto actual exige de ella nuevos retos que permitan a sus estudiantes atender sus necesidades desde sus diferentes dimensiones. Aquí el papel del pedagogo es fundamental, dado que eminentemente la vida

emocional de los estudiantes, así como su formación, constituye un área imprescindible que la educación y en especial sus profesionales como los pedagogos no pueden olvidar, ya que la pedagogía se caracteriza por ser una profesión 100% humanista, que entiende a los sujetos desde su integralidad.

Por último, es importante retomar que a pesar de la necesidad urgente de educar las emociones desde la escuela, se tiene que considerar y aclarar algo muy importante: aunque las emociones no se hayan potenciado hasta ahora de manera significativa en las escuelas, “las emociones nunca han estado fuera de la escuela o al margen de cualquier situación o contexto educativo” (Toro, 2005: 151) el hombre por ser un ser social adquiere esta característica emocional desde los primeros días de su vida y se va configurando de tal manera que hoy en día puede afirmarse que la dimensión emocional permea todos los ámbitos de la vida humana. Lo ocurrido hasta el momento es que dentro de los contextos educativos las emociones son poco consideradas y por ende han sido excluidas en el proceso educativo. A la par del desconocimiento del ¿cómo? Implementar la educación emocional en el aula.

### **2.3. El docente y la educación emocional en el aula**

La educación emocional en el aula significa para la pedagogía la posibilidad de acrecentar el desarrollo integral de los estudiantes, en este sentido el rol de los docentes juega un papel fundamental dentro del aula al considerarse a este, como aquel sujeto, que en gran medida con sus actitudes y comportamientos, ofrece un clima de seguridad, respeto y confianza necesarios en los estudiantes que desea acompañar en su educación emocional (Palou, 2005).

Para esto entiéndase al docente como aquel “profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es el responsable del proceso de enseñanza

aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (Diario Oficial de la Federación, 2013: 3). Es decir, el docente es considerado con un papel eje en el proceso educativo, que facilita a sus estudiantes la adquisición de nuevos aprendizajes, sea cual sea la temática

Ahora bien, cuando se intenta retomar el desarrollo emocional de los estudiantes y el lenguaje emocional (como las expresiones corporales, orales, etc.) dentro del aula, se sobre entiende que existe determinada disposición del docente para formar y acrecentar la integralidad de los desde la dimensión emocional.

En relación con lo anterior, cabe destacar que aunque el docente no tenga la misión de formar integralmente a sus estudiantes retomando la dimensión emocional como referente principal, puede considerarse que cualquier docente en muchas circunstancias toca los temas emocionales implícitamente en su trabajo.

Un ejemplo de lo anterior, es lo siguiente: el docente necesita motivar a sus estudiantes para que tengan cierta disposición para el trabajo en el aula, entonces al hacer uso de la motivación se tocan temas emocionales como el gusto, o las necesidades que cada estudiante tenga sobre el curso, necesidades que el estudiante expresa desde lo que siente y piensa, por ello no se desconoce que el docente toque lo temas emocionales en su aula.

Ahora bien, es necesario que el docente se apoye de la dimensión emocional de manera explícita, ya que como se dijo anteriormente, las emociones permean cualquier momento de la vida humana y las implicaciones de integrarlas al proceso educativo son enormes.

En este sentido los docentes se convierten en acompañantes que ofrecen las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje de cualquier tipo y en este caso el emocional en sus estudiantes. Para esto, se pide del docente un trabajo de autoreflexión, responsabilidad, amabilidad y vocación por el labor que día a día lleva a cabo en el aula de clases con sus estudiantes (Day, 2006).

Ahora bien, el apoyo emocional de los docentes en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial, por ello el docente debe considerar algunos aspectos al intervenir emocionalmente con sus estudiantes. De acuerdo con (Bisquerra, 2013: 72) el trabajo docente en el aula ante la educación emocional debe estar centrado en los siguientes aspectos:)

- Permitir que los estudiantes expresen, sin prohibiciones, las emociones que sientan
- No eliminar las emociones negativas; hay que vivir tanto las emociones positivas como negativas para un buen aprendizaje emocional
- Hablar de las emociones con total naturalidad, sin dramatizaciones
- Contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra
- Dejar que los niños se familiaricen con estrategias que fomenten el bienestar
- Permitir que el niño se equivoque y aprenda a ser más autónomo

Se considera que el papel del docente ante la educación emocional debe centrarse en los aspectos anteriores, dado que estos mismos aspectos permiten que el acompañamiento emocional sea de manera satisfactoria.

Para que este acompañamiento se realice de manera exitosa es necesario tener presente que los aspectos anteriormente presentados, se deben trabajar de acuerdo con las edades y la madurez emocional de los estudiantes, por ello el acompañamiento emocional hace de la profesión docente, una labor compleja dada las exigencias que ya conlleva hablar de la acción docente.

De ninguna manera, debe interpretarse la educación emocional en la labor docente como una más de las exigencias del sistema educativo, al contrario debe considerarse en palabras de Christopher Day (2006), como una pasión, dado que la enseñanza apasionada tiene la función específica de influir en la capacidad de los estudiantes para entusiasmarles con el aprendizaje y ayudarlos a aprender más sobre sí mismos.

Esta capacidad de influir en los estudiantes es otorgada de manera social, ya que el docente pasa a ser el punto de referencia afectivo más importante después de la familia (Flores, 2005). Por ello se pide del docente un papel cuyas funciones se centran además de favorecer las habilidades de orden cognitivo, en favorecer las habilidades emocionales, esto a través del acompañamiento diario.

Este acompañamiento diario pasa a ser fundamental en el desarrollo emocional del estudiante y en el desarrollo satisfactorio de la educación emocional. Por ello ha de considerarse al estudiante “como una persona que piensa y que tiene saber, sentimientos, emociones y necesidades” (Gómez, 2003: 42), para lograr establecer una relación de respeto mutuo día a día, y así lograr conseguir y ofrecer un ambiente óptimo para el desarrollo de las habilidades emocionales tan deseadas.

Ahora bien, para que el docente sea un facilitador emocional en el aula, es necesario que posea un importante bagaje emocional, es decir, que el docente posea cierto tipo de habilidades emocionales y/o conocimientos que le permitan trabajar sobre la dimensión emocional en sus estudiantes. Por ello, se considera que “la profesión docente es una labor difícil, comprometida, de mucha implicación personal y de mucha responsabilidad” (Palou, 2005: 56).

Ante esto, la puesta en marcha de la educación emocional en las aulas constituye un verdadero reto para la profesión docente, dado que la implicación de las capacidades emocionales del docente es inminente. Ante ello y ante la ausencia de contenido emocional durante la formación de docentes, Bisquerra (2013) ha propuesto programas extracurriculares para fortalecer este aspecto dentro de la profesión docente.

A pesar de los programas existentes, el reto de la educación emocional en las aulas solo puede ser atravesado por el mismo docente y por la vocación que estos mismos tengan para potenciar y desarrollar en ellos mismos las habilidades que les permitan guiar emocionalmente a sus estudiantes. Como puede entenderse,

este es un tema complejo dadas las dificultades que la docencia atraviesa como profesión.

Además es importante reconocer que no es un trabajo únicamente del docente, existe un trabajo con las familias, la participación de los estudiantes y en general de todo el contexto educativo para facilitar de manera conjunta un ambiente propicio para el aprendizaje emocional tan deseado (Palou, 2005). Es decir la profesión docente se encuentra directamente implicada con el aprendizaje que el estudiante logre conseguir, sin embargo cabe destacar que no es el único factor que influye en este.

Ante esto, se requiere de la participación en conjunto de los actores educativos implicados (como los padres de familia, los directivos y los docentes) en el aprendizaje del estudiante, para posibilitar en estos una formación que les permita afrontar con mayor facilidad los retos de la vida en todas sus dimensiones.

#### **2.4. El desarrollo emocional en estudiantes de primer grado de primaria (6 a 7 años)**

El reconocimiento de la dimensión emocional como fundamental e imprescindible en la formación de los estudiantes, a la par del reconocimiento de la importancia e implicaciones de desarrollar la educación emocional en el aula como aspecto fortalecedor de una formación integral, permite la plena conciencia en los pedagogos, de que las emociones están ineludiblemente integradas al ser humano desde que nace y hasta que muere, con ello es inexorable la separación.

Por lo anterior puede afirmarse que educar las emociones es un proceso educativo necesario que puede llevarse a cabo en cualquier nivel educativo; dado que las emociones están presentes en cualquier edad del ser humano. En este sentido puede establecerse como imprescindible la participación de la pedagogía

con contenido emocional en cualquier nivel educativo para potencializar a los estudiantes desde una perspectiva integral.

Ahora bien para potencializar al ser humano desde una perspectiva integral, la presente investigación se centrará en estudiantes de primer grado de primaria (niños de 6 a 7 años), al ser estos estudiantes, aquellos que ingresan por primera vez a la educación primaria y aquellos estudiantes que necesitan adquirir habilidades y aprendizajes para trabajar con nuevos compañeros, esto para adaptarse a un nuevo sistema educativo, en la que, la educación emocional puede intervenir en apoyo a esto.

Lo anterior implica como toda tarea pedagógica, considerar y conocer las características del desarrollo emocional de los estudiantes en cuestión, esto con el fin de comprenderlos, saber en qué nivel de desarrollo emocional se encuentran y con base en estas características desde la pedagogía intervenir para desarrollar los conocimientos y habilidades emocionales que les permitan interactuar de manera exitosa con otros y por ende facilitar la adaptación al nuevo contexto educativo.

En este sentido, cabe considerar que, el desarrollo emocional es un tema extremadamente difícil de delimitar y caracterizar dada la complejidad que conlleva hablar de las emociones y de las conexiones que la vida emocional entabla con el contexto, a partir de esto a manera introductoria puede entenderse el desarrollo emocional como el “conjunto de cambios que se dan en las diferentes dimensiones de la vida emocional: expresiones emocionales, comprensión emocional, empatía, regulación emocional, y objetivos y comportamientos” (López, 2011: 27). Es decir, en el desarrollo emocional se consideran las características emocionales que forman parte de los sujetos en cuestión.

En gran medida el desarrollo emocional es determinado por las conexiones que el sujeto posea con el contexto, por ello se considera que el ingreso a la escuela

amplía significativamente el entorno social con ello el crecimiento y control emocional del estudiante al tener contacto con otras personas más allá de la propia familia (Gallardo, 2007). De manera especial durante la educación primaria y tras el ingreso a un nuevo nivel educativo, el desarrollo emocional de los 6 a 7 años es caracterizado por ser una etapa progresiva de cambios emocionales y sociales, ya que el estudiante debe adaptarse al nuevo contexto (Renom, Bisquerra y GROP, 2003).

De este modo, en el intento de descifrar el entramado emocional presente en determinadas edades, en este caso en la edad escolar de primer grado de primaria, autores como Tomas de Andrés (2007); Gallardo (2007); Renom, Bisquerra y GROP (2003), concuerdan en que el desarrollo emocional está profundamente ligado al desarrollo cognitivo del sujeto.

Por lo cual y de acuerdo con lo anterior la edad de los 6 a 7 años, forma parte de la Etapa Pre operacional, entendiéndose como: aquella etapa de desarrollo cognitivo que comprende de los 2 a los 7 años, que está caracterizada teóricamente por ser la etapa de la inteligencia intuitiva, de la función simbólica, de afectos intuitivos; donde se adquieren las habilidades verbales y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (Piaget e Inhelder, 1973).

De estas características, pueden detectarse tres, que son de gran relevancia y caracterizan fuertemente esta etapa: el pensamiento simbólico, la inteligencia intuitiva y los afectos intuitivos. Entendiendo al pensamiento simbólico (2 a 4 años) como “[...] la capacidad que el sujeto adquiere para representar un objeto o suceso no presente por medio de objetos o gestos simbólicos [...]” (Oñate, 2007: 202), esa representación está en función de los objetos que el sujeto ya puede nombrar.

A la inteligencia intuitiva (4 a 7 años), como un tipo de pensamiento representativo, guiado por la atención y caracterizado por el egocentrismo. Entendiendo al egocentrismo de una forma coloquial como un rasgo predominante

en esta etapa, en la que el niño afirma constantemente sin jamás probar nada y como. Sin embargo se considera una desaparición gradual de este, a partir de los 5 o 6 años, posteriormente sigue presente este rasgo pero en menor medida. (Oñate, 2007).

Finalmente se entienden a los afectos intuitivos como aquellos sentimientos sociales elementales; en estos se encuentra la aparición de los primeros sentimientos morales. Los sentimientos se vuelven más durables y menos ligados a la acción del momento, estos sentimientos en gran medida dependen del dominio del lenguaje que el sujeto posea, el cual constituye un elemento esencial para hacer posible la socialización de los pensamientos y emociones (Piaget, 2005).

De las características de la etapa pre operacional mencionadas anteriormente, se resalta que las acciones por realizar tras el ingreso a la primaria están enfocadas a provocar estímulos del mundo exterior para optimizar el pensamiento simbólico y con ello el enriquecimiento del bagaje lingüístico. Así mismo, acompañar en la desaparición del egocentrismo propio de la edad, para propiciar buenas relaciones sociales con sus pares, así como la progresiva adaptación al nuevo sistema educativo.

Ahora bien, Erick Erikson (1963) resalta en su Teoría del Desarrollo Psicosocial, ocho etapas que destacan los sentimientos que predominan en determinada edad, a su vez cada etapa está conformada con dos resultados posibles, uno positivo y uno negativo; según esta teoría, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás.

Las ocho etapas son las siguientes:

- Del nacimiento a 1 año: confianza y desconfianza
- De 1 a 3 años: autonomía y vergüenza
- De 3 a 5 años: iniciativa y culpa
- De 6 a 10 años: afán de logro e inferioridad
- De 10 años a 12 años: identidad y confusión de rol

- Adulthood temprana: Intimidad y aislamiento
  - Adulthood intermedia: creatividad y estancamiento
  - Adulthood tardía: integridad y desesperación
- (Erickson, 1963:45)

El éxito que cada etapa, en gran medida se ve determinado por un balance entre un conflicto que permite el desarrollo personal. Para ello es importante considerar que durante la edad escolar (6 a 10 años) el niño aprende lo que Erikson llama Sentido de laboriosidad, en la que comienza a identificar cualidades y a disfrutar sus logros. “[...] si no se le apoya o si no logra corresponder a las expectativas de los demás, el estudiante en esta etapa puede experimentar sentimientos de inferioridad” (Meece, 2000: 270). En este caso los estudiantes de primer grado de primaria teóricamente se encuentran inmersos en esta etapa psicosocial.

En gran medida los sentimientos de laboriosidad y en general lo propuesto por Erikson van a la par del desarrollo cognitivo, lo cual implica un proceso de maduración cognitiva y emocional; esta maduración está sujeta por naturaleza a la edad del estudiante y a la estimulación que este reciba del exterior.

Por lo anterior, de manera específica se presentan las características emocionales de los estudiantes de primer grado de primaria, destacando de manera general, que durante el tramo educativo de los 3 a 6 años los niños van consolidando progresivamente su adaptación a la escuela, su control emocional, su carácter, su personalidad, su conocimiento inter e intrapersonal, su comportamiento moral y su proceso de socialización e interés al finalizar los 6 años (Gallardo, 2007).

En este sentido, el ingreso a la primaria constituye un referente emocional muy importante al consolidar la socialización con sus pares a partir de lo emocional, dado que “en la edad comprendida entre los 6 y los 12 años se inicia una nueva etapa de desarrollo en la que se construyen nuevos intereses, necesidades, retos y se desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con los demás” (Renom, Bisquerra y GROPEL, 2003: 25)

Se tomará como referencia teórica a Renom, Bisquerra y GROP (2003), para caracterizar el desarrollo emocional en los estudiantes de 6 a 7 años. Se retomarán a estos autores, dado que han descrito el desarrollo emocional en la edad escolar agrupando en competencias emocionales, mismas que se encuentran inmersas en la educación emocional.

Las características emocionales que teóricamente atraviesan los estudiantes de primer grado de primaria (6 a 7 años) son:

**Figura 4. Características emocionales**

<b>Competencia emocional</b>	<b>Características emocionales</b>
<b>Conciencia emocional</b>	A los 6 años los niños empiezan a comprender que las manifestaciones de sus emociones es conocida por los demás, lo que lleva a indicar un camino de regulación de la experiencia emocional
<b>Autonomía emocional</b>	<b>El desarrollo del yo</b> Entre los 6 y 8 años se define el yo a través de la comparación con uno mismo en su pasado.
<b>Regulación emocional</b>	<b>Apego</b> Se considera esta edad como un periodo afectivo de tranquilidad, teniendo en cuenta que por lo general se han dejado de lado celos y se ha incrementado la capacidad de autocontrol, de regulación y de comunicación, lo que permite mantener una relación social más amplia
<b>Competencia social.</b>	<b>Conocimiento social</b> Es a partir de los 6 años cuando se desarrolla la capacidad de adquirir autonomía familiar y aumentan las relaciones entre iguales (amigos) y la vida social, que pasarán a ser los agentes fundamentales en el desarrollo del individuo.
<b>Habilidades para la vida</b>	<b>Desarrollo moral</b> A partir de los 7 años se empieza a realizar la transición hacia la moralidad autónoma basada en la cooperación, el respeto a los compañeros y la conciencia de las necesidades y derechos de los demás

Fuente: (Renom, Bisquerra y GROP, 2003)

Lo anterior, explica que en el periodo comprendido entre los 6 a 7 años los niños empiezan a consolidar y a desarrollar una autonomía del núcleo familiar (autonomía emocional), considerando a la escuela como un segundo referente emocional más importante después de el de la familia.

A la par, también se considera que la consolidación de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares es fundamental en el desarrollo y crecimiento emocional, así como en la construcción de la personalidad. Por lo que, se considera el rol de los compañeros y/o amigos como pilares fundamentales en el bienestar personal, social y emocional.

Estas características están profundamente ligadas al contexto en el que se desarrollen los estudiantes, es decir el contexto de la escuela; donde se retoma con mayor fuerza la vida social del individuo para la construcción y el desarrollo de las competencias emocionales y especialmente del dominio de la competencia social que juega papel fundamental en el bienestar personal y académico del estudiante.

Con base en lo anterior, se retoma con más fuerza la necesidad de integrar las emociones dentro del proceso educativo del estudiante de primer grado de primaria, para ayudarlo a desarrollar las competencias emocionales como apoyo en el nuevo nivel educativo y como parte fundamental en una formación integral en el que se consideren todas y cada una de las dimensiones que formar parte de este.

En resumen, en este capítulo se logró identificar que la pedagogía y las emociones han tenido y tienen una relación ineludible, que permite que ambas se trabajen en conjunto dentro del ámbito pedagógico.

Así mismo se reconoció que la eficaz tarea de la pedagogía tomando como referente principal la educación emocional, se ha configurado como una tarea necesaria dentro de las escuelas, siempre justificada en la necesidad de formar a sujetos de manera integral dejando atrás los paradigmas tradicionales que

sobreponen lo cognitivo, en los efectos positivos de la educación emocional y en las necesidades emocionales del ser humano.

También se retomó la práctica del docente como indispensable en el desarrollo de la educación emocional en el aula, considerando algunos puntos desde Bisquerra (2003), como: el permitir que los estudiantes expresen sus emociones sin ningún tipo de prohibición ya sean positivas o negativas, trabajar con estrategias emocionales dentro del aula, hablar de las emociones con naturalidad, etc. que son necesarios para retomarla en la práctica.

A la par, se retomaron las características emocionales que determinan el desarrollo emocional de los estudiantes de esta investigación, esto para tener en cuenta las emociones más comunes de los estudiantes en cuestión como a la hora de la intervención. Algunas de estas emociones están relacionadas con la autonomía emocional, y con el comienzo de la vida social en la escuela.

Para finalizar, podría considerarse que la educación emocional en las escuelas se ha ido configurado como un elemento imprescindible en la formación personal y académica de los estudiantes, ya que actualmente se enfrentan a un mundo que exige de ellos ciertos niveles de desarrollo emocional, social, académico y laboral para poder llevar una vida de bienestar.

De esta manera y una vez que se han presentado todos aquellos aspectos que justifican a la educación emocional dentro de la pedagogía, se da paso al siguiente capítulo que retomará propiamente la educación emocional como aspecto favorecedor de la convivencia escolar. Siendo esta última, un aspecto de gran interés para potenciar dentro del ámbito educativo.

## **Capítulo 3**

### **La educación emocional y su relación con la convivencia escolar**

Este último capítulo teórico presenta la relación que existe entre educación de las emociones y la convivencia escolar; resaltando la influencia que tiene la primera (educación emocional) sobre la segunda (convivencia escolar).

Para ello fue necesario a manera introductoria describir lo que se entiende por convivencia escolar, para posteriormente presentar aquellos factores que hacen posible que la convivencia se lleve a cabo en los contextos escolares, todo lo anterior para finalizar con las competencias socioemocionales que permiten fomentar una convivencia escolar.

#### **3.1. ¿Qué es la convivencia escolar?**

La educación emocional en la educación básica se ha convertido en una tarea necesaria para el actual escenario educativo, ya que esta se enfoca en la posibilidad principal de acrecentar la integralidad del sujeto considerando todas y cada una de sus dimensiones. Como ya se ha presentado en capítulos anteriores, llevar a un buen nivel el desarrollo de la educación emocional, así como integrar las emociones dentro del proceso educativo tiene numerosas implicaciones positivas, tales como: ayudar a favorecer la solución de problemas, potenciar una mejor adaptación al contexto, fomentar actitudes positivas ante la vida, el fomento de habilidades sociales, etc.

En general estas implicaciones han marcado la pauta para que se haya producido un creciente interés por todos esos aspectos de la educación emocional que pueden ser de ayuda.

En este sentido, en pleno siglo XXI la forma en cómo nos relacionamos con otros, constituye uno de los aspectos más importantes para la formación educativa del ser humano, en la que las emociones son factores que determinan estas relaciones (Castro, 2005).

Desde lo anterior, puede afirmarse que en las relaciones humanas se produce un contacto directo entre los sujetos, a través de las estructuras afectivas que poseen estos mismos (Aznar, 1995). Por lo cual, se hace imprescindible que los sujetos posean en sus estructuras afectivas las habilidades socioemocionales que les permitan el establecimiento de relaciones armónicas con otros seres humanos, propiciando así uno de los aprendizajes más imprescindibles para el ser humano, este es el de la convivencia.

En este caso, se enfatiza el aprendizaje de la convivencia en los contextos escolares, ya que dentro de estos la socialización y las relaciones con otros son condiciones inevitables, además de considerar a la escuela como el segundo referente socioemocional más importante después del papel de la familia.

Además es importante considerar que las relaciones interpersonales son vitales en el desarrollo del ser humano, específicamente en la infancia [y durante los periodos escolares], ya que a través de estas relaciones el niño adquiere creencias, normas, aspiraciones, y con ello la construcción de su personalidad. (González, 2004). Es decir, las experiencias emocionales sólo son posibles gracias a las relaciones con otros, ya que es durante la relación con otros que se adquiere el ¿qué? y el ¿cómo? de las emociones, de ahí la importancia de la convivencia y su relación con las emociones.

Ahora bien, la convivencia entendida como “Vivir con otros” alude fundamentalmente a uno de los temas básicos de la pedagogía, este es el aprendizaje (Ianni, 2003). Entendiéndose al aprendizaje de la convivencia como: “un entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de una comunidad (en este caso la educativa), y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder. La

convivencia tiene una connotación de valor positivo para la cooperación” (Ortega, 2008: 128)

En este sentido la convivencia se ha vuelto un aprendizaje fundamental para fomentar en los contextos escolares, esto al considerarse como un aprendizaje que constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea y como complemento de una educación integral que considere todos los aspectos y formas del ser humano, tales como los emocionales y los sociales (Delors, 1994).

Aunado a esto, puede afirmarse que la convivencia dentro de la escuela se ha vuelto fundamental, al presentarse como un aprendizaje que incide en la calidad de los aprendizajes del estudiante, de esta manera se considera que la convivencia incide en los procesos cognitivos sociales, y afectivos implicados en el aprendizaje (Coronado, 2008).

Además, es importante destacar que, a partir de la postura de Delors (1994), el aprender a convivir implica dos orientaciones complementarias: la primera habla sobre el descubrimiento de uno mismo y la segunda es pasar por el descubrimiento gradual del otro. En gran medida esto implica que los sujetos posean las habilidades emocionales suficientes que les permitan el conocimiento de sí mismos, para posteriormente tener el conocimiento de los demás.

Por lo anterior, puede entenderse a la convivencia escolar como un proceso educativo con grandes alcances e implicaciones, ya que desde la perspectiva del mismo Delors (1994), no puede hablarse de un aprendizaje de la convivencia sin antes pasar por un proceso de autoconocimiento personal en todos los sentidos incluyendo el emocional.

Por ello, el aprendizaje de la convivencia está íntimamente ligado a la inteligencia interpersonal que el sujeto posea, es decir, para lograr generar una convivencia en determinado grupo de personas es necesario que estos posean una inteligencia interpersonal, ya que esta última necesita de un proceso de autoconocimiento emocional para posteriormente consolidarse como tal.

Se entiende a la inteligencia interpersonal como una amplia gama de aptitudes interpersonales que incluye la habilidad para comprender a los demás, expresar las propias ideas con claridad, establecer las necesidades propias, intercambiar información con otras personas de manera clara, influir de manera positiva en otros, la habilidad para resolver conflictos, trabajar en equipo, y por último las habilidades para adaptarse y ser flexible a cualquier contexto (Silberman y Hansburg, 2001)

En este sentido, claramente se puede identificar que la convivencia escolar tiene un vínculo ineludible con las emociones del sujeto. Por ello, la convivencia dentro de los contextos escolares dependerá en gran medida de las habilidades emocionales que el sujeto posea.

Es importante, además reconocer que existen intentos a nivel mundial de integrar en el curriculum este aprendizaje, situándonos en nuestro país la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1967) ha estipulado en el Artículo 3 Fracción II párrafo tercero, que la educación “Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos...”

En la misma línea, la Ley General de Educación (2001) en el artículo 8o fracción I se estipula que la educación que imparta el Estado debe “Contribuir 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....”

Por su parte, la SEP (2011), ha establecido que uno de los objetivos principales de la educación primaria, consiste en desarrollar de manera integral la personalidad del estudiante, de forma que se acrecenté en él su capacidad de comunicación y relación social.

Por lo anterior puede identificarse que la convivencia escolar es considerada como un aspecto imprescindible dentro de la educación actual del país, la cual debe y

puede ser potenciada desde los aspectos que tradicionalmente han sido descuidados como son los emocionales.

A pesar de que la convivencia escolar es considerada dentro de los marcos oficiales de la educación básica como imprescindible a fomentar, se puede observar que hoy en día dentro de las escuelas existe una ausencia notable de esta. Por ello es necesario fomentarla ya que la función social de la escuela es la de preparar a los educandos para desarrollar las habilidades emocionales, esto como estrategia para prevenir el aprendizaje de conductas violentas, así como dificultades escolares (Castro 2005).

Aquí la educación de las emociones adquiere un papel relevante al ser aquel proceso educativo que a través del desarrollo de ciertas competencias emocionales permite a los sujetos adquirir el aprendizaje para una convivencia.

### **3.2. Factores favorables y desfavorables para la convivencia escolar**

La convivencia escolar es un aprendizaje que implica una serie de factores para que pueda desarrollarse dentro de las aulas, de manera contraria existen factores que impiden que pueda realizarse. Lo anterior, hace referencia a considerar aquellos factores que constituyen y favorecen este aprendizaje o en su caso trabajar para contrarrestar o evitar aquellos factores que no la favorezcan. Los factores que se mencionan son los siguientes:

#### **a) Factores favorables**

Como ya se dijo, aprender a convivir, implica el aprendizaje de habilidades, actitudes y conocimientos que fomenten en el estudiante la capacidad de conocerse tanto a sí mismo como a los demás (Cohen, 2003). Para esto, el aprendizaje de la convivencia escolar tiene implícitos una serie de factores

que intervienen para que este pueda llevarse de manera adecuada dentro de un grupo escolar. Estos factores que a su vez constituyen lo que es la convivencia, son los que se muestran a continuación: (Ianni, 2003: 3)

- Interactuar (intercambiar acciones con otro /s)
- Interrelacionarse; (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- Dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR, también hablar con otro /s)
- Participar (actuar con otro /s)
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro /s)
- Compartir propuestas.
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro /s)
- Disentir (aceptar que mis ideas o las del otro /s pueden ser diferentes)
- Acordar ( encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia)
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. “Producir Pensamiento” – conceptualizar sobre las acciones e ideas.)

De acuerdo con Ianni (2003), estos factores conjugados en proyectos, actividades, talleres, etcétera, favorecen que la convivencia pueda desarrollarse. En otras palabras, desarrollar la convivencia en las escuelas requiere hacer uso de actividades pedagógicas que la fomenten.

Finalmente, es importante considerar que los factores favorables asociados a la convivencia no pueden ser llevados a cabo sin antes considerar que la convivencia escolar requiere de un trabajo compartido entre todos los actores partícipes en la escuelas (docentes, directivos, estudiantes, padres de familia), que se construye día a día (nunca está terminada), que no existen recetas infalibles para generar aprendizajes de convivencia (depende de la institución y de los integrantes),y sobre todo que se deben dar espacios de diálogo y de debate en la escuela donde todos los integrantes expresen las necesidades que se lleguen a presentar (Castro, 2005).

Por ello, una vez más se enfatiza en la idea de considerar a todos los miembros que conforman la institución escolar y la relación que estos miembros tienen con cada uno de los factores antes mencionados.

### **b) Factores desfavorables**

Podría considerarse que practicar contrariamente los factores favorables presentados anteriormente, son factores disgregadores de la convivencia. Sin embargo existen algunos factores desfavorables que de manera especial deben prevenirse y en su caso combatirse en la escuela. Estos factores son los siguientes:

- Existencia de prejuicios hacia otros
- Dificultades de comunicación (cuando no se comprenden los valores, actitudes y costumbres de las personas con las que se comparte espacio y tiempo)
- Asimetría de poder, que puede llevar a la prepotencia de algunos y a la exclusión e indefensión de otros.

(Martínez, 2001: 304)

Entonces, cuando en un grupo escolar están presentes los factores anteriores, se alude a que ese grupo escolar aún no ha podido consolidar el aprendizaje de la convivencia.

También puede considerarse como factores desfavorables para la convivencia escolar, aquellas emociones que amenacen la estabilidad emocional y personal de los sujetos. Las emociones que no favorecen a la convivencia escolar son:

- El **odio**, considerada como aquella emoción que anula la racionalidad y dignidad humana. En su caso si el sujeto no regula esta emoción sus acciones y pensamientos serán algo irracional u amenazante para la convivencia.

- El **miedo**, es una emoción que se experimenta en las interacciones e interpretaciones que el sujeto establece con lo que le rodea. Es decir, si el sujeto experimenta miedo al interactuar con otro sujeto, este no será capaz de relacionarse o en dado caso de convivir con alguien más.

(Jares, 2006).

Fundamentalmente estas dos emociones, pueden obstaculizar a la convivencia escolar por ello se vuelve indispensable que el docente o aquel responsable educativo que se encuentre frente al grupo, trabaje para regularlas. Como ya se dijo, el docente no es el único actor educativo inmerso en la convivencia, sin embargo se alude a este, ya que es aquel actor educativo que se encuentra en contacto directo con los estudiantes, por lo tanto es aquel que posee mayor influencia sobre estos.

### **3.3. Competencias emocionales para la convivencia escolar**

El actual contexto globalizado en el que se desenvuelve la educación, y a partir de las actuales demandas de la sociedad para que los individuos se enfrenten con mayor facilidad a la complejidad de la vida desde las dimensiones sociales, personales, profesionales etc., surge la necesidad de implementar un nuevo modelo educativo que considere todas las dimensiones del ser humano de manera integral y que les permita enfrentar los hechos de la vida cotidiana con mayor eficacia.

Ante esto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han definido que una educación de calidad será aquella que asegure en los estudiantes la adquisición de conocimientos capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles en cualquier situación y área de la vida (Halfdan, 2004).

En este sentido, el término competencia dentro de la educación toma relevancia al ser aquella alternativa educativa que a diferencia de otros modelos formativos que priorizan el saber teórico, se orienta hacia el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, es decir hacia una formación integral, necesaria para afrontar cualquier situación que se le presente en la vida cotidiana (Zabala y Arnau, 2007).

Por ello entiéndase una competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos” (Zabala y Arnau, 2007: 43-44). Es decir una competencia sea cual sea el contexto, se entiende como aquella manera en cómo se movilizan los recursos (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal) con los que dispone el sujeto, estos recursos son orientados para dar respuesta de manera adecuada a aquellas situaciones o problemas que se le presenten en la vida cotidiana, académica, personal, etc.

Por lo tanto, puede entenderse que una competencia está conformada por tres grandes dimensiones que interrelacionadamente actúan entre sí. Estas tres dimensiones son la conceptual, la procedimental y la actitudinal; la conceptual refiriéndose al ¿qué?; la procedimental al ¿cómo?; y la actitudinal a la disposición de efectuar en la vida real determinadas acciones (Cano, 2005). En estas tres dimensiones se encuentran inmersas los aspectos teóricos y prácticos, pero también los actitudinales que tienen que ver con la disposición de efectuar ciertas acciones teniendo su origen desde los aspectos emocionales.

Ahora bien, si consideramos el actual enfoque educativo por competencias y que los seres humanos vivimos en un entramado social cotidiano, lleno de emociones, en donde fomentar la convivencia con otros seres humanos es inminente y que en gran medida esta convivencia depende de una serie de aprendizajes, habilidades, conocimientos y/o actitudes; se puede retomar la idea de considerar como fundamentales en la vida de todo ser humano las competencias de carácter interpersonal y emocional, que les permitan desenvolverse eficientemente en lo social a partir de lo emocional.

Es decir, como ya se presentó en el apartado anterior, la convivencia escolar, implica una serie de aprendizajes, habilidades, conocimientos y actitudes por lo tanto las competencias interpersonales y emocionales retoman fuerza en el desarrollo de la convivencia.

Para ello, es conveniente precisar que las competencias socioemocionales varían según los autores y sus aproximaciones teóricas. Tal es el caso del siguiente referente, el cual alude al término de competencias socioemocionales como: “el campo de confluencia de la inteligencia intra e interpersonal [en donde se incluye un repertorio de actitudes, ideas, conocimientos, emociones y comportamientos] destinados a lograr un acercamiento y vinculaciones con los demás” (Coronado, 2008; 123)

En esta perspectiva, se retoman las dos inteligencias, la inter e intrapersonal, que Gardner (1994) incluye en su teoría sobre las inteligencias múltiples. Por lo tanto puede entenderse que las competencias socioemocionales para la convivencia escolar involucran una relación ineludible de la forma en cómo los sujetos se relacionan con otras personas y en los aspectos emocionales que lo constituyen.

Otros autores como Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007), coinciden en el doble corte en el que trabajan las competencias emocionales, en el intra e interpersonal. Ambos autores establecen la existencia de cinco competencias emocionales que forman parte de la educación emocional (mismas que se mencionaron en el primer capítulo). Las competencias emocionales de corte intrapersonal son: la conciencia emocional, regulación emocional y la autonomía emocional; las competencias emocionales de corte interpersonal son la competencia social y la competencias para la vida y el bienestar.

Estas competencias se describen a continuación: (Bisquerra y Pérez, 2007)

### **3.3.1. Conciencia emocional**

Se refiere a la capacidad del sujeto para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Esto incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado

A su vez esta competencia está conformada por los siguientes aspectos:

- **Conciencia de las propias emociones**, se refiere a la capacidad para reconocer de manera precisa los fenómenos emocionales, propios. Así como etiquetarlos con un nombre, ejemplo: siento miedo, enojo, alegría, etc.
- **Dar nombre a las emociones**, es la eficiencia en el uso del vocabulario correcto para designar el nombre a las emociones. Esto depende del contexto del sujeto. Un ejemplo de esta eficiencia es diferenciar entre, enojo, furia, molestia, etc.
- **Comprensión de las emociones de los demás**, entendida como aquella habilidad para percibir con precisión las emociones de los demás, e implicarse de manera empática con ellas.

Esta competencia es la base de la educación emocional, ya que como su nombre lo dice, trata de generar en el sujeto la conciencia a nivel interpersonal, para dar paso a la identificación y comprensión de sus propias emociones, así como las emociones de los demás. Un ejemplo de esta competencia, es saber reconocer lo que me hace sentir cierta situación así como darle un nombre correcto a la emoción experimentada.

### 3.3.2. Regulación emocional

Es la competencia que requiere del sujeto una capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, esto supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento así como la capacidad para autogenerarse emociones positivas, etcétera.

Esta competencia se conforma por los siguientes aspectos:

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento**, necesariamente en este aspecto se ve implicada la primer competencia, ya que esta se refiere a la capacidad para tomar conciencia de que los estados emocionales inciden de manera significativa en el comportamiento del sujeto, así como tener conciencia de que la emoción puede regularse por la cognición.
- **Expresión emocional**, se caracteriza por ser aquella capacidad de expresar las emociones propias de manera adecuada, es decir tener la habilidad para comprender el impacto que un estado emocional propio puede ocasionar en otros.
- **Regulación emocional**, puede entenderse como la capacidad para regular (controlar, o manejar) de manera adecuada la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); de tener tolerancia a la frustración, con el fin de prever estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad), y preservar el logro de objetivos a pesar de las dificultades que puedan llegar a presentarse.
- Las **habilidades de afrontamiento**, son aquellas que permiten afrontar las emociones negativas de manera adecuada, mediante el uso de estrategias de autorregulación. Esto para reducir la intensidad y duración de los estados emocionales perjudiciales al bienestar del sujeto.

- Finalmente, la competencia para **autogenerar emociones positivas**, se refiere a la capacidad para experimentar de forma voluntaria emociones positivas como el amor, humor, alegría. Esta capacidad incluye auto-gestionar el propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

El eje principal de esta competencia es el de poseer aquellas habilidades que le permitan al sujeto manejar sus emociones de forma adecuada en cualquier contexto o situación de riesgo para el bienestar personal, esto a nivel interpersonal. Para ello es necesario que el sujeto conozca y exprese de forma adecuada sus emociones para posteriormente adquirir esta competencia.

Ahora bien, la regulación emocional puede entenderse como una competencia que ayuda a inhibir emociones que pongan en riesgo el bienestar personal de los sujetos, esta idea es totalmente errónea, ya que en realidad esta competencia dota a los sujetos de habilidades que les permitan regular sus emociones, con el fin de evitar situaciones que descontrolen su bienestar personal y social.

Por ejemplo, en la relación con otros sujetos puede haber una situación en la que se vea amenazado el bienestar personal, provocando que el sujeto experimente la emoción de la ira, esta emoción si no existe una apropiada regulación, puede derivarse en la violencia, sin embargo, sí posee esta competencia el sujeto tendrá la capacidad de dirigir la emoción hacia la reflexión y/o el diálogo, logrando recuperar el bienestar personal.

### **3.3.3. Autonomía emocional**

Se puede entender como aquella competencia que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, etcétera.

Los elementos que la integran son:

- **El Autoestima**, esto significa tener una imagen positiva de sí mismo, así como mantener buenas relaciones consigo mismo.
- La **Automotivación**, se refiere a la capacidad de automotivarse en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, etcétera.
- **Responsabilidad**, se caracteriza por tener la capacidad de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. También significa asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas, sean positivas o negativas.
- **Auto-eficacia emocional**, entendida como la capacidad emocional sobre la cual el sujeto se percibe con la capacidad de sentirse como él desea.
- **Análisis crítico de normas sociales**, es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes emitidos desde la sociedad, así como los comportamientos de los sujetos con los que interactuamos.
- La **Resiliencia**, es la habilidad para afrontar de manera adecuada las situaciones difíciles que la vida pueda presentar.

Esta competencia en conjunto con la “Conciencia emocional” y “Regulación emocional”, se constituye el primer bloque de competencias a nivel interpersonal.

Por ello, desde este nivel se entiende que una vez que el sujeto posee conciencia sobre sus propias emociones, que a su vez en situaciones de riesgo puede regularlas de manera adecuada, podrá adquirir la capacidad de autogestión personal, entendiéndose como aquella capacidad que el sujeto posee para generar actitudes positivas, una estima propia etcétera.

Para esto es necesario que el sujeto pueda motivarse a sí mismo en actividades diversas, que tenga la capacidad de tener una actitud positiva ante la vida, que

puede sentirse del modo que él desea, y finalmente que sepa afrontar de manera adecuada las situaciones adversas que la vida pueda presentarle.

#### **3.3.4. Competencia social**

A partir de esta competencia se comienza el segundo bloque de competencias socioemocionales a nivel intrapersonal. Es decir, esta competencia y la siguiente que en su momento se describirán, tienen la característica especial de estar enfocadas en la forma cómo los sujetos a partir de lo emocional interactúan con su realidad.

Para esto, se considera que al igual que las anteriores competencias, contribuirá al desarrollo de una convivencia adecuada, sin embargo y con especial mención, la competencia social, o también conocida como Inteligencia intrapersonal o competencia para la convivencia, es entendida como aquella competencia que potencia el establecimiento de relaciones interpersonales de manera armónica, ya que está caracterizada como aquella capacidad de mantener relaciones adecuadas con otras personas desde el plano emocional.

Esta competencia implica el dominio de las siguientes habilidades:

- **Habilidades sociales básicas**, entendidas como aquellas acciones que se ponen de manifiesto en la interacción de los sujetos con otros sujetos, estas habilidades son: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
- **Respeto por los demás**, caracterizada como aquella intención de aceptar y valorar las diferencias individuales y grupales de las personas

- **Practicar la comunicación receptiva**, es la capacidad para atender los mensajes verbales y no verbales (corporales).
- **Practicar la comunicación expresiva**, entendida como aquella capacidad para iniciar y mantener conversaciones con otras personas, así como la capacidad de expresar los propios pensamientos y sentimientos
- **Compartir emociones**, es poseer aquella conciencia que permita reconocer y expresar de manera inmediata y sincera las emociones experimentadas en el momento.
- **Comportamiento pro-social y cooperación**, considerado como aquella capacidad para compartir en situaciones diádicas y de grupo; así como mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- **Asertividad**, caracterizada como la capacidad emocional que permite al sujeto mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; implicando la capacidad para decir lo que se piensa y siente de manera adecuada.
- **Prevención y solución de conflictos**, entendida como aquella capacidad para defender las propias opiniones y sentimientos en situaciones conflictivas.
- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales**, caracterizada como aquella capacidad para reconocer las situaciones emocionales que requieren regulación, presentes en los sujetos que nos rodean. Puede resumirse como la capacidad de regular las emociones ajenas.

Ahora bien, estas habilidades solo serán adquiridas cuando el sujeto posea una

conciencia sobre lo que siente, que lo exprese y regule de manera adecuada y tras la posesión de una autonomía emocional suficiente para afrontar de manera adecuada los retos que implica la convivencia con otros sujetos. A su vez, esta competencia es un fuerte aspecto para trabajar en las escuelas ya que incita al desarrollo de ambientes adecuados de convivencia, a partir de lo emocional.

### **3.3.5. Competencia para la vida y el bienestar**

Con esta competencia se cierra el segundo bloque de competencias emocionales a nivel intrapersonal y se entiende como aquella competencia que engloba los comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, todo ello para potenciar el bienestar personal y social de los sujetos. Así mismo esta competencia es considerada como aquella competencia que engloba las cuatro anteriores y la de más alta complejidad.

Implica el dominio de las siguientes habilidades:

- **Fijar objetivos adaptativos:** habilidades para fijar objetivos positivos y realistas en cada aspecto de la vida cotidiana del sujeto.
- **Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre:** se entiende como aquella capacidad para asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas, considerando los aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- **Buscar ayuda y recursos:** se refiere a la capacidad que posee el sujeto para identificar la necesidad de apoyo, así como saber acceder a los recursos disponibles y apropiados en situaciones que requiera esta ayuda.

- **Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida:** Esto significa el reconocimiento de los propios derechos y deberes dentro de la sociedad a la que pertenece el sujeto. Lo cual implica un sentimiento de pertenencia, participación efectiva, compromiso, solidaridad, respeto por los valores multiculturales en contextos amplios.
- **Bienestar subjetivo:** Es la capacidad para disfrutar de forma consciente el bienestar subjetivo, así como procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa (amigos, familia, sociedad).
- **Fluir:** Se entiende como la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, académica, personal social. Es decir, que el sujeto tenga la capacidad de crear experiencias que le den un bienestar personal así como social.

Esta competencia tiene grandes implicaciones desde lo interpersonal y lo Intrapersonal, para ello es necesario que el sujeto posea algún rasgo de las primeras cuatro competencias, es decir que tenga la capacidad, de nombrar, reconocer, regular de manera apropiada sus emociones, que pueda utilizar estas habilidades para convivir de manera adecuada con las personas que le rodean para posteriormente adquirir aquellos comportamientos que lo llevaran afrontar satisfactoriamente las situaciones de la vida cotidiana (Académico, personal, social etc.).

Si bien es una competencia compleja, al igual que las demás no puede considerarse de manera aislada, ya que en conjunto con las demás competencias, hacen del sujeto, un sujeto afectivamente hábil, es decir; un sujeto con las habilidades emocionales suficientes para generarse situaciones de bienestar personal y social.

Ahora bien, implícitamente las competencias emocionales enunciadas anteriormente ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, dicho de otra manera entre el sujeto y la realidad. Sólo en la mismas relaciones interpersonales se pueden adquirir el conjunto de competencias para potenciar la convivencia escolar, es decir: “se aprende a escuchar, a expresarse, a sostener puntos de vista, a rehusar y a consentir; a cooperar y conducir” (Coronado, 2008: 95). De ahí la importancia de las relaciones que el sujeto logre consolidar durante el periodo educativo y en general durante su vida personal, académica y social.

Lo anterior significa que las implicaciones y el uso educativo de las competencias emocionales son fundamentales, por ello y de acuerdo con Castro (2005), se deben iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje emocional lo más pronto posible, para que los resultados sean mejores.

Si hacemos un recuento de los factores asociados al aprendizaje de la convivencia escolar, se puede afirmar que las competencias emocionales del primer bloque interpersonal y el segundo bloque intrapersonal contribuyen de manera significativa a que los sujetos potencien desde lo emocional aquellas habilidades que les permitan desarrollar el aprendizaje de la convivencia.

Lo anterior, hace de la educación emocional y de las competencias emocionales una verdadera necesidad para enseñar a vivir con lo demás, ya que este proceso educativo permite el fomento de las habilidades emocionales “[unidas] al objetivo de vivir juntos, incorporando tanto la promoción de la capacidad para hacer frente a la vida cotidiana como las habilidades intelectuales superiores” (UNESCO, 2001: 1). Haciendo imprescindible la educación socio afectiva o emocional en cualquier contexto educativo, esto como parte de una formación integral que ayude al desarrollo personal y social de los sujetos.

En resumen, en este capítulo se presentó lo que se entenderá por convivencia escolar, retomando una definición que implica el uso de emociones. Es decir se

presentó a la convivencia escolar como un aspecto que está íntimamente relacionado con la educación de las emociones.

A la par se reconocieron aquellos aspectos como el diálogo, la participación, el compromiso, etc., que favorecen a la convivencia escolar. De manera contraria se presentaron los aspectos como las dificultades de comunicación, las emociones negativas de odio y de miedo como aspectos disgregadores de convivencia. Entendiendo que los primeros, son aspectos aptos para propiciar y los segundos son necesarios combatirlos.

Finalmente se hace una caracterización desde una perspectiva integral de las competencias, y con ello de las competencias emocionales que permitirán potenciar la convivencia escolar, esto se hace desde Bisquerra y Pérez (2007).

De esta manera y una vez que se han presentado todos aquellos aspectos que evidencian de manera teórica la influencia positiva de la educación emocional sobre la convivencia, se da paso al siguiente capítulo que a partir de los tres capítulos teóricos anteriormente presentados, engloba el trabajo de campo que permitirá comprobar si efectivamente la educación emocional influye en la convivencia escolar.

## **Capítulo 4**

### **Un acercamiento a la educación de las emociones y a la convivencia escolar**

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación de campo que se llevó a cabo para analizar la influencia de la educación emocional en la convivencia escolar. Para esto, se presenta la descripción del contexto en donde se realizó la investigación de campo, la descripción de los participantes así como su proceso de selección.

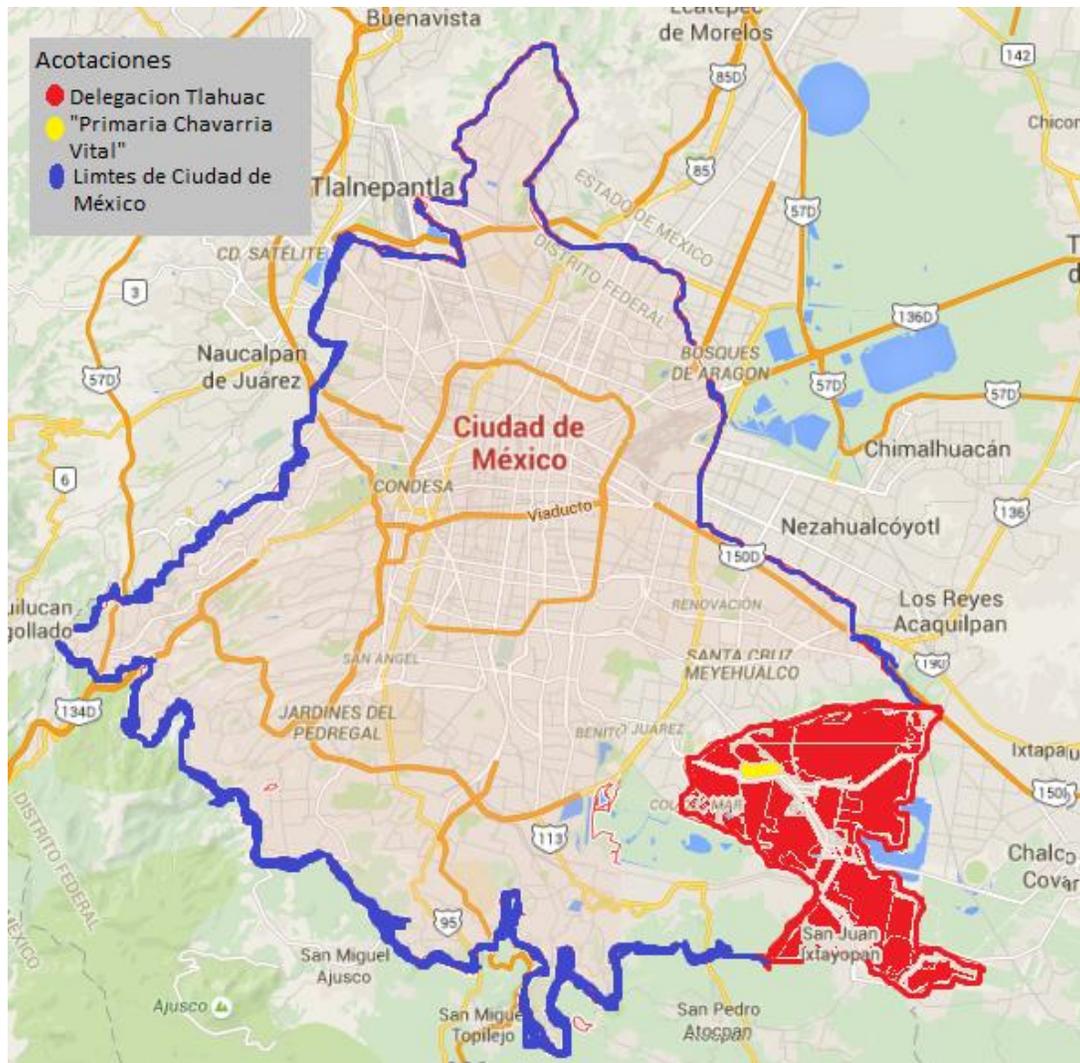
Posteriormente se expone la estrategia metodológica que se ocupó para analizar tal influencia y se continúa con la presentación de la información obtenida en campo, finalizando con el análisis de la información.

#### **4.1. Descripción del contexto**

Tras la investigación teórica que se llevó a cabo sobre la relación de la educación emocional con la convivencia escolar y a partir del interés por corroborar si la primera (educación emocional), influye en la segunda (convivencia escolar), fue necesario continuar con una investigación de campo para comprobar la hipótesis de trabajo. En este sentido, se presenta en este primer apartado la caracterización del contexto de la escuela en donde se realizó este trabajo de campo.

La investigación de campo, se llevó a cabo en una escuela primaria del sector privado llamada “María Chavarría Vital”, ubicada en la delegación Tláhuac, Ciudad de México. La ubicación espacial de la escuela, dentro de la Ciudad de México, puede observarse en el siguiente mapa

**Figura 5.**Ubicación espacial de la escuela



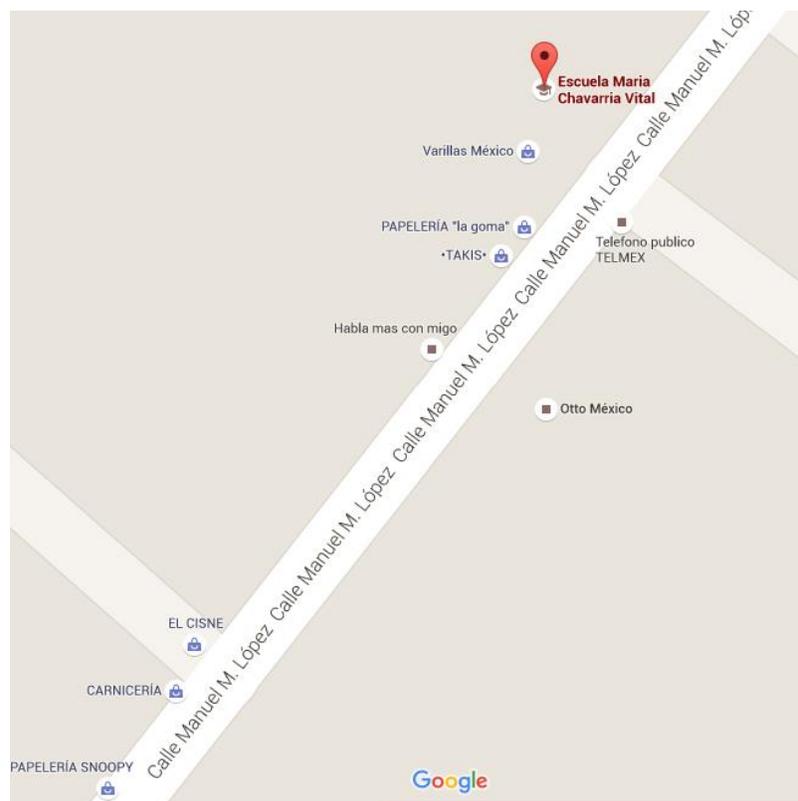
Fuente: (Google Maps, 2016)

En primera instancia, cabe destacar que es una escuela con acceso viable ya que se encuentra ubicada a 3 cuadras del metro Nopalera (Linea 12) y de la Av. principal de la Delegación Tláhuac, esto facilita el acceso a los alumnos y el tránsito vehicular.

En sus alrededores; se encuentran varias instituciones de educación básica, entre ellas se encuentra un preescolar privado llamado “Maria Chavarría Vital”, una primaria del sector privado llamada “Culturas de México”, y una secundaria pública llamada “Juan Rulfo”. Así mismo se detectó la existencia de una institución de educación superior a dos cuadras de la primaria, esta pertenece a la Facultad de Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esto significa que es una zona escolar en la que predomina el sector privado, lo cual favorece la dinámica académica, y su fácil localización. Además de ello, existe un parque público muy cerca, que facilita los espacios de integración social, como se muestra en el siguiente mapa.

**Figura 6.** Contexto de la escuela



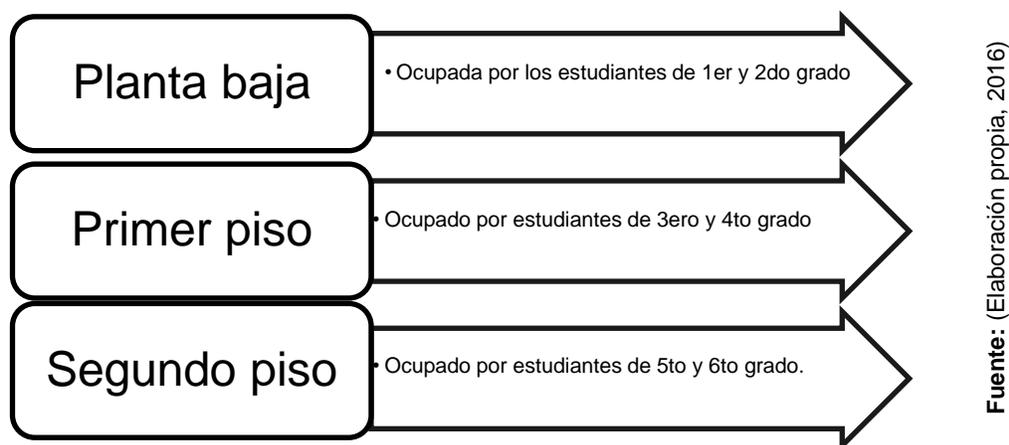
**Fuente:** (Google Maps, 2016)



Ahora bien, la escuela cuenta con 23 salones, dos de ellos son salones dedicados a los talleres de danza y música, y los 21 restantes ocupados por estudiantes de diferentes grados (1er a 6to). La escuela también cuenta con una alberca en la que se imparten clases de natación, un establecimiento que funge como cooperativa, dos áreas verdes (jardines), una dirección escolar, dos escaleras y seis baños.

En la estructura de la escuela existen tres niveles:

**Figura 9.** Estructura de la escuela.

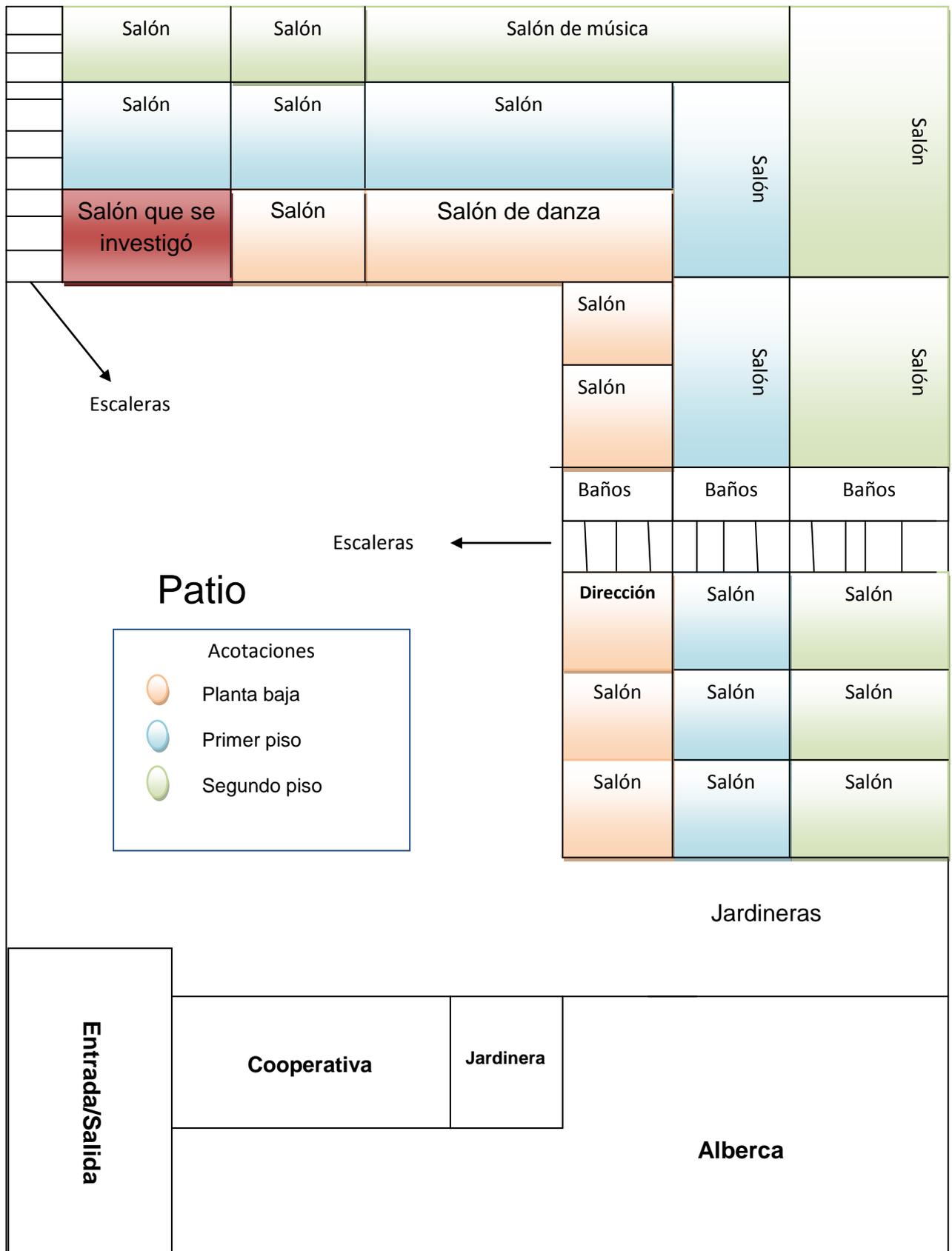


Con dos baños por cada piso (1 para niñas y 1 para niños), así mismo y para acceso al primer y segundo piso, existen dos escaleras

La estructura y acomodación de los estudiantes en la escuela es de manera adecuada, ya que si se toman en cuenta las diferentes edades de estos mismo (6 a 12 años aproximadamente), se puede considerar que la estructura permite que los estudiantes accedan de manera segura a cada piso.

Específicamente, los estudiantes con los que se realizó la investigación de campo se encuentran localizados en un salón ubicado en el planta baja, este es un salón de primer grado y gráficamente se encuentra en la siguiente ubicación dentro de la escuela. **(Véase figura 10)**

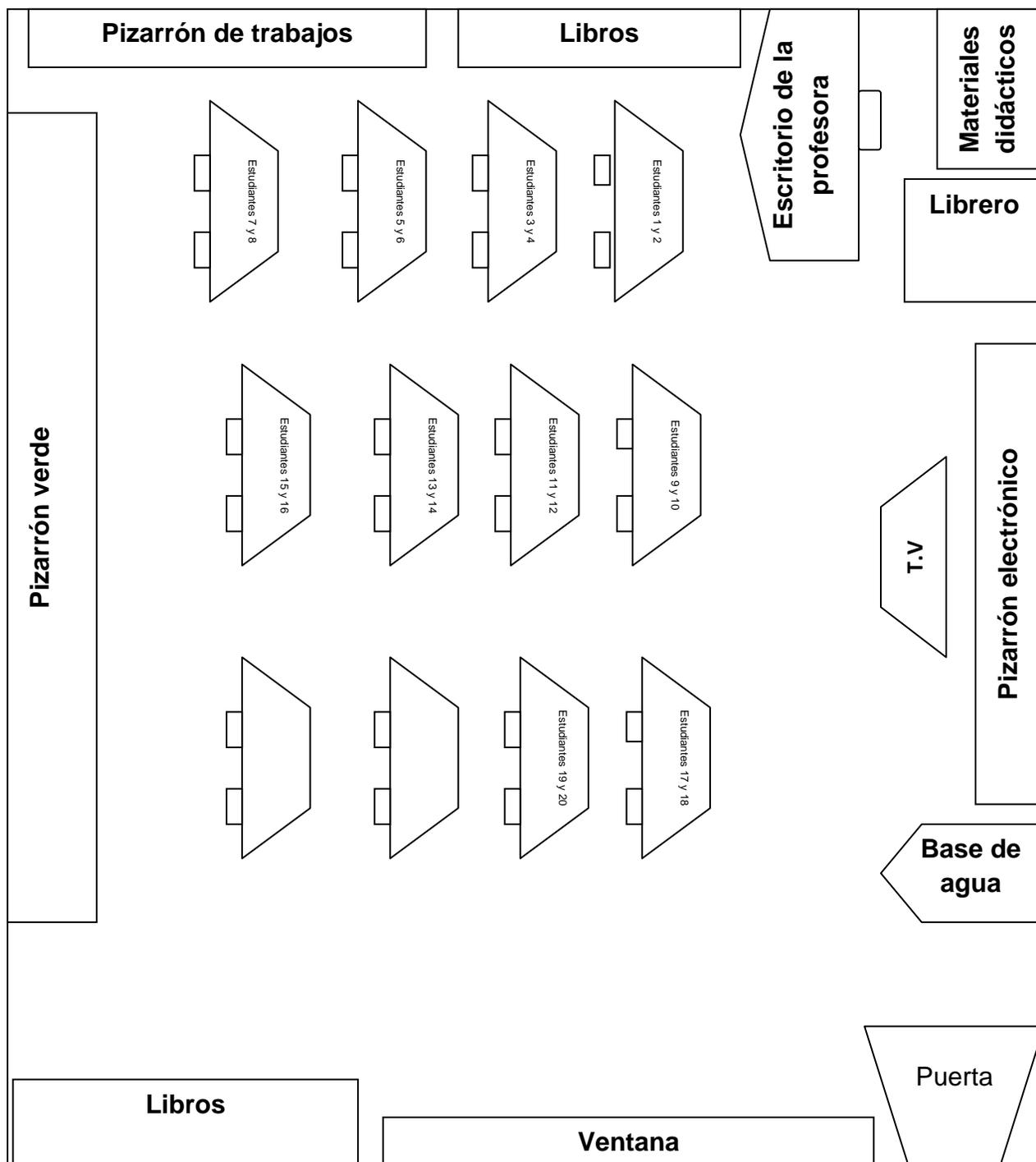
**Figura 10.** Mapa de ubicación del salón dentro de la escuela.



Fuente: (Elaboración propia, 2016)

Finalmente y como parte de la caracterización del contexto de la escuela. Se presenta la organización espacial del salón donde se llevó a cabo esta investigación de campo. Este salón cuenta con las siguientes características:

**Figura 11:** Mapa de distribución de los elementos dentro del salón de clases



Fuente: (Elaboración propia, 2016)

La organización espacial del aula, como se muestra en el mapa anterior **(Véase figura 11)** se describe de la siguiente manera:

En el lado derecho del mapa se encuentra el pizarrón electrónico, cabe destacar que este pizarrón es utilizado todos los días por la profesora, en este proyecta las actividades por realizar por los estudiantes, para ello el salón cuenta con un cañón o proyector que se encuentra justamente en medio del salón colocado en el techo, a su vez arriba del pizarrón electrónico se encuentra un T.V y una D.V.D Esto facilita que el trabajo del docente sea dinámico, ya que la profesora puede proyectar imágenes, videos, etc., que complementan la clase.

Por otro lado, a un costado del pizarrón se encuentra un estante de libros (Lectura y español) y de materiales que la profesora utiliza, a su vez en el lado superior derecho del mapa, se encuentra una esquina donde se almacenan específicamente materiales didácticos, como: papel cople, papel bond, y algunos trabajos que los estudiantes realizaron. Esta organización facilita a la profesora la toma de materiales para trabajar en clase, sin embargo los estudiantes no tienen acceso a estos espacios por estar encima de su estatura.

Cabe destacar que alrededor de la pared del lado derecho del mapa, hay pegado material didáctico que los estudiantes realizaron: entre este material se encuentra el abecedario y los números ordinales. Lo cual da una imagen al salón muy colorida y con muchos dibujos que pueden facilitar a los estudiantes el desarrollo de las clases.

Ahora bien, el escritorio de la profesora cuenta con una silla, encima de este escritorio se encuentra papel higiénico, y jabón antibacterial, que los estudiantes utilizan cada vez que salen al sanitario. Lo anterior como consecuencia de las recientes epidemias (Influenza) presentadas en el país.

Además existe una caja de madera donde la profesora guarda premios como chocolates o galletas, estos premios son otorgados al estudiante que participe más durante las clases del día. Esto último sirve como incentivos, y factores motivantes para la participación del alumnado.

Así mismo el escritorio cuenta con varios cajones donde se encuentran almacenados lápices, sacapuntas y gomas (estas pueden ser tomadas por los estudiantes cada que así lo requieran).

En la parte superior central del mapa, se encuentra un pizarrón, en el cual se encuentra diverso material didáctico, con frases que destacan las reglas y normas del salón, estas frases están escritas sobre foami y decoradas con diversos materiales (diamantina, papel china, hojas de colores, etc.). Entre las reglas y normas allí escritas pueden considerarse las siguientes: “Respetar a los maestros”, “Pedir las cosas por favor y dar las gracias”, “Soy amable”, “Todos decimos la verdad”, “Cuido mis cosas”, “Poner atención”, “Guardar silencio”, “Soy empático”, “Ayudo a mis compañeros”, etc. Lo anterior es fomentado por la profesora, lo que implica el manejo de reglas de convivencia, el manejo de emociones, y de aspectos que forman parte de la competencia social dentro del aula de clases, facilitando el trabajo entre los integrantes de este salón.

Por otro lado, en el lado izquierdo del plano se encuentra un pizarrón verde, este ha sido utilizado para pegar carteles que los estudiantes han realizaron con motivo de diferentes festividades, por ejemplo el 14 de febrero “Día del amor y de la amistad”, 30 de Abril día del niño y 10 de Mayo día de las madres,

Ahora bien, del lado inferior del plano se encuentra otro estante de libros (de matemáticas y cuentos), y también puede detectarse que existe una sola ventana a un costado de la puerta. En este último, punto se detectó que existe sólo un foco en el salón para iluminarlo, dificultado la visibilidad de los estudiantes en horas donde el sol se oculta, esto implica que haya poca iluminación natural y artificial en el salón y que los estudiantes puedan perder el interés fácilmente.

Finalmente es importante mencionar que el mobiliario es de adecuado tamaño para los estudiantes y que es un salón muy decorado con colores muy llamativos, (azul, rosa, amarillo, verde), esto puede implicar que los alumnos pierdan la atención en clase por mirar la decoración, sin embargo es un factor que también motiva a los estudiantes para entrar a clases, es decir: ya que si se considera la

edad de los estudiantes de este salón (niños(as) de 6 a 7 años), y que estos están pasando por un proceso de adaptación a un nuevo sistema educativo, resulta ser una decoración importante que los motive a continuar en el salón de clases. Aunado a lo anterior, es necesario mencionar que la decoración les ayuda a sentirse más cómodos y que este proceso adaptativo se lleve con más facilidad.

#### **4.2. Selección y descripción de los participantes**

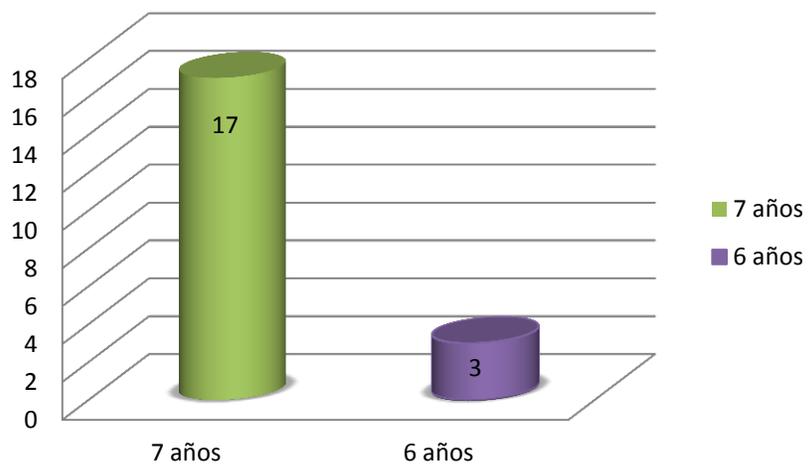
El criterio que se tomó como base para la selección de los participantes para esta investigación fue el que cursarán y que estuvieran inscritos en un grupo del primer grado de primaria; este criterio se estableció así, ya que la edad de estos estudiantes oscila entre la edad de 6 a 7 años, esto considerando que la investigación teórica se centró en estos estudiantes.

En este sentido, y como parte de los criterios para la selección de los participantes, se tomó en cuenta de forma indistinta el sexo de estos, en otras palabras no importó si estos pertenecían al sexo femenino o masculino.

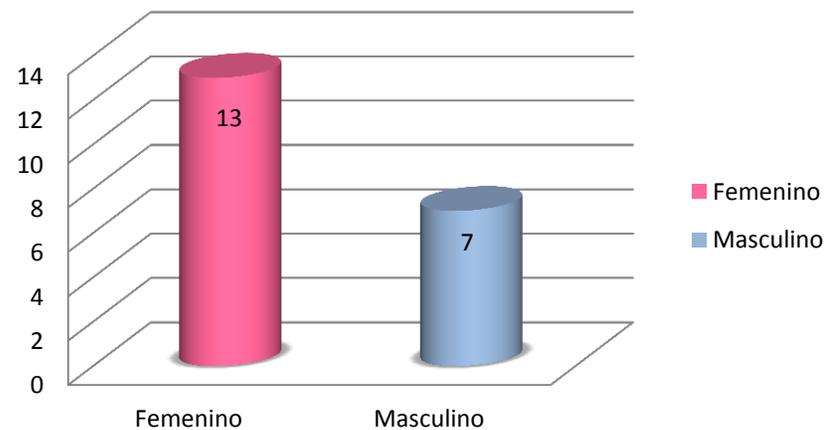
Cabe destacar, que se necesitó trabajar con un grupo completo de estudiantes, esto para analizar la convivencia del grupo. De esta manera se trabajó con un grupo de 20 estudiantes, de estos 20 estudiantes 13 pertenecen al sexo femenino y 7 al sexo masculino; 17 de ellos (13 estudiantes pertenecientes al sexo femenino y 4 del sexo masculino) tienen 7 años y los 3 estudiantes (1 del sexo femenino y 2 del sexo masculino) restantes tienen 6 años.

Esta información se muestra en las siguientes figuras:

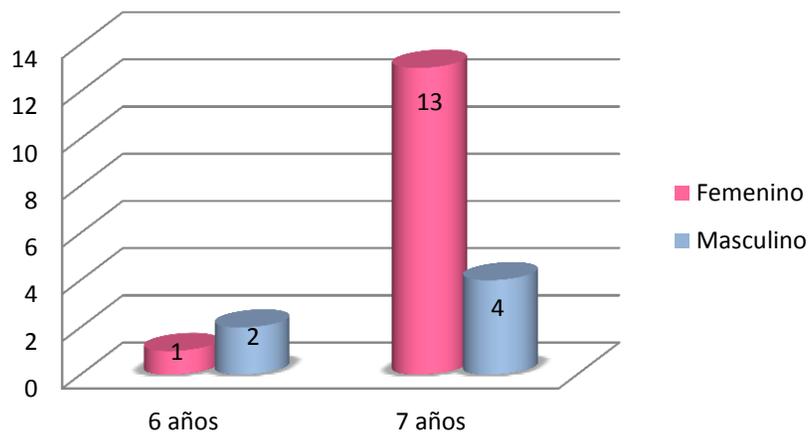
**Figura 12. Edad de los estudiantes**



**Figura 13. Sexo de los estudiantes**



**Figura 14. Edad de los estudiantes por sexo**



### **4.3. Estrategia metodológica**

La investigación en el ámbito educativo así como en cualquier otra ciencia tiene por objetivo principal generar nuevos conocimientos que contribuyen a entender el complejo fenómeno educativo. Por ello la elección del método es fundamental, dado que el método de investigación en gran medida permitirá conocer la realidad del fenómeno educativo en determinado contexto, así como generar los nuevos conocimientos.

En este sentido, existen dos métodos principales que se han utilizado en las investigaciones educativas, uno de ellos es el método cuantitativo cuyo propósito fundamental giran en torno a la recolección de datos, medir los indicadores para llevar a cabo las inferencias y realizar un análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este método principalmente ha sido utilizado por ciencias como las matemáticas, química, física, etc., sin embargo en la educación también ha sido utilizado.

El otro método de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), comparte el mismo objetivo que el método cuantitativo, es decir también se centra en la recolección de datos, con la finalidad de convertirlos en información, analizarlos, comprenderlos y así responder las preguntas de investigación, este es el método cualitativo.

Desde lo anterior, esta investigación tuvo como eje, el análisis sobre la influencia que tiene la educación emocional sobre la convivencia escolar entre los estudiantes de primer grado de primaria, por lo tanto el método utilizado fue mixto. Es decir se hizo uso del método cualitativo y el método cuantitativo en conjunto.

El enfoque mixto proporciona técnicas e instrumentos de paradigmas positivistas y naturalistas para la recolección de datos, proporcionando un lugar prioritario a la triangulación de datos, en este sentido la utilización de este enfoque potencia la

comprensión del fenómeno de estudio, especialmente si este se refiere a campos complejos donde está involucrado el ser humano y su diversidad (Pereira, 2011).

Por ello, y por la posibilidad que ofrece el enfoque mixto para comprender de manera compleja los fenómenos relacionados con el ser humano, se utilizó en esta investigación este enfoque, ya que el fenómeno educativo que se estudió en esta investigación se relaciona directamente con aspectos humanos y con su diversidad.

Un aspecto por destacar en la presente investigación, es que esta misma se desarrolló en dos etapas: la primera se concretó en una investigación documental, porque “...los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Bisquerra, 2004: 349), por lo tanto, ayudaron a estudiar y analizar las características de la educación emocional, así como las competencias emocionales y los factores que intervienen en la convivencia escolar, además de explicar de manera teórica cómo se relaciona la educación emocional con la convivencia dentro del aula. Los resultados de esta etapa se presentaron en los primeros tres capítulos.

La segunda etapa que se presentará a continuación, se concretó en un estudio de campo. Está conformada por tres momentos o fases claves:

#### **4.3.1. Fase diagnóstica**

El primer momento consistió en una fase diagnóstica para evaluar las competencias emocionales de los estudiantes así como la convivencia escolar dentro del grupo. Este momento sirvió como base para construir un curso de educación emocional que contribuyera a fomentar la convivencia escolar. Lo anterior con la finalidad de alcanzar el objetivo de la investigación, el cual propone analizar la influencia de la educación emocional en la convivencia escolar.

Para esta fase fue necesaria la construcción de dos instrumentos que ayudarán a la recuperación de información empírica, sobre la educación emocional y la convivencia escolar de los participantes previamente seleccionados. El diseño de estos instrumentos se explica a continuación

#### **a) Diseño del instrumento para recuperar datos sobre la educación emocional**

Para analizar la influencia de la educación emocional sobre la convivencia escolar, fue necesario abordar la educación emocional a través de las cinco competencias emocionales que establece Bisquerra y Pérez (2007). Esto se realizó así, ya que las competencias emocionales están profundamente ligadas a la educación emocional, constituyendo parte elemental de esta. Por tal razón el diagnóstico de las competencias emocionales que poseen los estudiantes, permitió obtener información sobre su educación emocional.

Por ello, y para la recolección de información empírica sobre la educación emocional, fue necesaria la utilización de un cuestionario, como ya se mencionó este instrumento se diseñó desde la perspectiva mixta, ya que implicó aspectos cuantitativos y cualitativos. En otras palabras, se utilizó un instrumento de recolección de datos bajo el enfoque cuantitativo, sin embargo el análisis de este, se realizó desde el enfoque cualitativo.

Ahora bien, diferentes autores como Best (1974), Garza (1996) y Hernández, Fernández y Baptista (2006), han coincidido que el cuestionario tiene como objetivo obtener información específica de diferentes temas, procurando que sus preguntas deriven en respuestas que enriquezcan la información que se solicita.

En esta investigación, el principal objetivo de utilizar el cuestionario como instrumento de recolección de datos fue el de obtener información específica y detallada de la educación emocional, a través del análisis de las competencias emocionales que poseen los participantes seleccionados.

Para esto, se distinguen dos tipos de cuestionarios según sus preguntas:

**Cuestionarios Restringidos (Cerrados):** Se caracterizan por ser cuestionarios que contienen preguntas con opciones de respuestas definidas por el investigador, estas respuestas pueden ser dicotómicas, con varias opciones de respuestas y sólo se debe elegir una opción.

Utilizar este cuestionario ofrece las siguientes ventajas:

- ✓ Son fáciles de codificar y analizar.
- ✓ Requiere menor esfuerzo y tiempo por parte del encuestado.
- ✓ Si es enviado por correo se obtiene mayor grado de respuesta.
- ✓ Favorece la comparación entre las respuestas.

**Cuestionarios no restringidos (Abiertos):** Son cuestionarios que contienen preguntas con una respuesta libre, es decir la respuesta es la redacción propia del sujeto, que proporciona respuestas más profundas.

Sus ventajas:

- ✓ Proporcionan información más amplia.
- ✓ Son útiles cuando no se tienen posibles respuestas o en su defecto, son insuficientes.
- ✓ Son útiles cuando se requiere profundizar

(Best, 1974) y (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para esta investigación se utilizó el cuestionario restringido. Ya que las posibilidades de obtener información más precisa sobre las competencias emocionales que poseen los participantes; de forma particular las preguntas cerradas se retomaron, para poder hacer una comparación de respuestas, y para facilitar la codificación y análisis de información

Este cuestionario, como ya se mencionó está diseñado con base en las cinco competencias emocionales que describen Pérez y Bisquerra (2007). Por lo tanto, cada pregunta indaga los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que caracterizan a una competencia, en este caso las emocionales.

De forma más específica, se describe a continuación cada categoría en la que se basó el diseño del cuestionario

- I. **Datos personales:** Esta categoría engloba la información personal de los participantes, su función principal es ayudar a caracterizar y conocer a mayor profundidad las características de los participantes.
- II. **Conciencia emocional:** se entiende como aquella capacidad para tomar conciencia sobre las propias emociones, esto de forma personal y en la interacción con otras personas.
- III. **Regulación emocional:** Se refiere a la capacidad para regular de forma apropiada los estados emocionales en cualquier contexto.
- IV. **Autonomía emocional:** Se entiende como un conjunto de características emocionales relacionadas con la autogestión personal.
- V. **Competencia social:** Se entiende como la capacidad para mantener relaciones con otras personas de manera armónica. Incluye una serie de factores que inciden en que los sujetos logren establecer relaciones armoniosas y duraderas.
- VI. **Competencias para la vida y el bienestar:** Se refiere a la capacidad para adquirir comportamientos apropiados y responsables ante los desafíos de la vida diaria. Estos comportamientos permitirán organizar la vida de los

sujetos de manera sana y equilibrada para generar un bienestar personal y social

Es importante precisar, que se diseñó un cuestionario piloto, este cuestionario se aplicó a 15 estudiantes que oscilaban entre los 6 y 7 años de edad, que estaban inscritos en la misma institución a la cual pertenecen los participantes reales de esta investigación. Lo anterior para la validación del cuestionario.

Después de la aplicación piloto del cuestionario se le hicieron modificaciones con el fin de mejorar el instrumento. Asimismo, se validó por medio de un jueceo, mismo que consistió en proporcionar a cinco profesores el instrumento, lo revisaron e hicieron observaciones para mejorarlo.

Los indicadores, y las preguntas correspondientes a las categorías ya descritas se presentan a continuación, antes de ello es necesario aclarar que las preguntas de cada competencia derivan en tres aspectos, el primero de ellos se refiere a lo **conceptual**, el segundo a lo **procedimental** y el tercero a lo **procedimental**. Es decir, se presenta la pregunta y posteriormente los tres aspectos ya señalados. **(Véase figura 15).**

**Figura 15.** Categorías, indicadores y preguntas del cuestionario.

<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Datos personales</b>	Sexo Edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Eres niña o niño?</li> <li>• ¿Cuántos años tienes?</li> </ul>
<b>Conciencia emocional</b>	Conciencia sobre las propias emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo te preguntan sobre cómo te sientes</b></li> <li>• Sabes cómo te sientes</li> <li>• Expresas lo que sientes con claridad</li> <li>• Tienes la disponibilidad para compartir lo que sientes con claridad</li> </ul>
	Captar con precisión las emociones de los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo un compañero te está contando un problema?</b></li> <li>• Identificas con claridad su sentimiento</li> <li>• Haces algo para lograr comprender su sentimiento</li> <li>• Consideras importante lo que él siente</li> </ul>
	Dar nombre a las emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo te sientes feliz?</b></li> <li>• Identificas con exactitud la situación que te hizo sentir así</li> <li>• Expresas con claridad tu sentimiento</li> <li>• Compartes tu sentimiento ante los demás con facilidad</li> </ul>
<b>Regulación emocional</b>	Competencia para autogenerar emociones positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo tienes algún problema en tu escuela?</b></li> <li>• Sabes cómo enfrentar el problema</li> <li>• Buscas alternativas para enfrentar ese problema</li> <li>• Te sientes capaz de enfrentar el problema</li> </ul>
	Regular sentimientos de impulsividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo tus ideas son diferentes a las de tus compañeros(as)?</b></li> <li>• Comprendes que todos tienen diferentes formas de pensar</li> <li>• Expresas con claridad tus ideas ante ellos</li> <li>• Estás dispuesto a aceptar ideas diferentes a las tuyas.</li> </ul>
	Habilidad para afrontar emociones negativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo te sientes enojado?</b></li> <li>• Identificas con claridad la situación que te hizo sentir así</li> <li>• Buscas alternativas para sentirte mejor</li> <li>• Logras sentirte mejor</li> </ul>
<b>Autonomía emocional</b>	Imagen positiva de sí mismos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo alguien te pregunta sobre las cualidades que posees?</b></li> <li>• Reconoces con facilidad todas las cualidades que tienes</li> <li>• Expresas tus cualidades con facilidad</li> <li>• Te sientes contento con tus cualidades</li> </ul>
	Automotivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo experimentas nuevas situaciones en tu escuela?</b></li> <li>• Identificas lo que te hace sentir la situación</li> <li>• Buscas cómo adaptarte a la nueva situación</li> <li>• Logras adaptarte</li> </ul>
	Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo se presenta una situación difícil en tu vida?</b></li> <li>• Identificas con claridad lo que te hace sentir la situación</li> <li>• Buscas una solución para enfrentar esa situación</li> <li>• Te sientes capaz de enfrentarla</li> </ul>

<b>Competencia social</b>	Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo tu maestra te dice que tienes que trabajar en equipo con tus compañeros(as)?</b></li> <li>• Comprendes que necesitan trabajar todos en equipo</li> <li>• Te adaptas con facilidad al trabajo en equipo</li> <li>• Tienes la disponibilidad para colaborar con ellos</li> </ul>
	Comportamiento pro-social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo un compañero(a) te pide ayuda?</b></li> <li>• Reconoces con claridad el sentimiento que experimenta tu compañero</li> <li>• Buscas cómo ayudarlo</li> <li>• Estás dispuesta ayudarlo</li> </ul>
	Solución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo surge un conflicto en tu salón de clases?</b></li> <li>• Logras identificar el origen del conflicto</li> <li>• Buscas alternativas para solucionar el conflicto</li> <li>• Te sientes dispuesto a resolver el conflicto</li> </ul>
<b>Competencia para la vida y el bienestar</b>	Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo estás a punto de tomar una decisión muy importante?</b></li> <li>• Identificas las posibles opciones a elegir</li> <li>• Buscas la mejor alternativa</li> <li>• Te sientes dispuesto para tomar la decisión</li> </ul>
	Capacidad para buscar ayuda y recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuándo se te dificulta hacer una tarea?</b></li> <li>• Reconoces que necesitas ayuda</li> <li>• Buscas ayuda para terminar tu tarea</li> <li>• Tienes la disponibilidad para que alguien más te ayude</li> </ul>

Fuente: (Elaboración propia, 2016)

Finalmente la escala de respuesta que se eligió para el cuestionario fue: “Nunca”, “Pocas veces”, “Muchas Veces” y “Siempre”. El cuestionario que se aplicó se encuentra en la sección de anexos (**Véase anexo 1**)

## **b) Diseño del instrumento para recuperar datos sobre la convivencia escolar**

La construcción del instrumento para recolectar la información sobre la convivencia escolar en el grupo ya seleccionado se realizó bajo un modelo sociométrico, es decir se construyó un sociograma. El sociograma ha sido utilizado con gran frecuencia en el ámbito educativo por su gran impacto e utilidad. (Bautista, E. et al., 2009)

Ahora bien, se considera a un sociograma como una técnica que "...se utiliza para representar la estructura [de un] grupo pretendiendo obtener una radiografía grupal; es decir, busca obtener de manera gráfica los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo" (Bautista, E. et al., 2009: 6). En otras palabras, el sociograma sirve para describir las relaciones interpersonales existentes en un grupo determinado

Fundamentalmente el sociograma aporta, al igual que un diagnóstico previo, una evaluación de la situación de un grupo, esto desde un mapeo sobre cómo es que se han articulado las redes sociales y (con mucha más dificultad) hasta qué punto ha influido un determinada intervención [como ejemplo la educación emocional], en esta articulación grupal (Gutiérrez, 1999).

De acuerdo con Bautista, E. et. al. (2009), las características principales del sociograma es que se elabora a partir de un test sociométrico, se concentran los datos obtenidos del test en una matriz y se representa gráficamente.

En primer lugar el test sociométrico consiste en una serie de preguntas que se le hace al sujeto, en estas preguntas se le pide que elija libremente en el grupo al que pertenece a qué integrantes acepta en diferentes situaciones y de manera contraria a quiénes rechaza; en gran medida las elecciones que hace el individuo de determinadas personas permiten obtener a la vista las configuraciones sociales de un determinado grupo. (Bautista, E. et. al, 2009: 6)

Para construir el test sociométrico, es necesario establecer las categorías que se emplearán para la elaboración de las preguntas. Para obtener datos sobre el entramado de relaciones interpersonales de un grupo escolar, es decir sobre la convivencia escolar del grupo de participantes ya seleccionados, se eligieron las siguientes categorías basadas en Ianni (2003).

- I. **Datos personales:** esta categoría engloba la información personal de los participantes, su función principal es ayudar a trazar la matriz sociométrica de los integrantes del grupo.
  
- II. **Interrelacionarse:** Refiere al establecimiento de vínculos entre los participantes de un grupo, donde la reciprocidad está presente. Es decir, acciones que se correspondan en el mismo nivel en el que fueron expresadas. En gran medida las interrelaciones personales en un grupo implican aspectos como la confianza, tolerancia y respeto hacia el otro.
  
- III. **Diálogo:** Se entiende como la capacidad de un sujeto para atender lo que otros estén expresando, a su vez como la capacidad de expresarse con claridad ante otros sujetos, logrando mantener conversaciones. Fundamentalmente se habla de dos aspectos impredecibles, es decir de la comunicación expresiva y receptiva.
  
- IV. **Participación:** Se entiende como la disposición de actuar con otros de forma en conjunta. Fundamentalmente engloba el trabajo en equipo y la participación.
  
- V. **Comprometerse:** se entiende como aquella acción de asumir responsablemente las acciones con otro/s, así como asumir con responsabilidad las situaciones del grupo, englobando los comportamientos pro-sociales.

Es importante precisar que se diseñó un cuestionario sociométrico piloto, este se aplicó a 15 estudiantes que oscilaban entre los 6 y 7 años de edad, que estaban inscritos en la misma institución a la cual pertenecen los participantes de esta investigación. Lo anterior para la validación del cuestionario sociométrico.

Después de la aplicación piloto del cuestionario se le hicieron modificaciones con el fin de mejorar el instrumento. Asimismo, se validó por medio de un jueceo, mismo que consistió en proporcionar a cinco profesores el instrumento, lo revisaron e hicieron observaciones para mejorarlo.

Los indicadores, y las preguntas (de aceptación y de rechazo) correspondientes a las categorías ya descritas son las siguientes:

**Figura 16.** Categorías, indicadores y preguntas del sociograma

<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>	<b>Pregunta</b>	
<b>Datos personales</b>	Nombre Edad Sexo	¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Eres, niña o niño?	
<b>Interrelacionarse</b>	Actitudes de confianza hacia otros	<b>Aceptación</b> ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) te acercarías para platicárselo?	<b>Rechazo</b> ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) <b>NO</b> te acercarías para platicárselo?
<b>Dialogar</b>	Escuchar con atención lo que otros estén expresando	<b>Aceptación</b> ¿A qué compañeros(as) escuchas con mucha atención cuando están participando?	<b>Rechazo</b> ¿A qué compañeros(as) <b>NO</b> escuchas con mucha atención cuando están participando?
	Mantener conversaciones	<b>Aceptación</b> ¿Con qué compañeros(as) es más fácil platicar?	<b>Rechazo</b> ¿Con qué compañeros(as) <b>NO</b> es más fácil platicar?
<b>Participación</b>	Disponibilidad para compartir situaciones en común con otros (trabajo en equipo)	<b>Aceptación</b> ¿Con qué compañeros(as), te gustaría trabajar en equipo?	<b>Rechazo</b> ¿Con qué compañeros(as) <b>NO</b> te gustaría trabajar en equipo?
<b>Comprometerse</b>	Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite	<b>Aceptación</b> ¿A qué compañeros(as) ayudarías en una situación difícil?	<b>Rechazo</b> ¿A qué compañeros(as) <b>NO</b> ayudarías en una situación difícil?

Fuente: (Elaboración propia, 2016)

El test sociométrico que se aplicó se encuentra en la sección de anexos (**Véase anexo 2**)

### **4.3.2. Fase de intervención**

La segunda fase, consistió fundamentalmente en el diseño y el posterior desarrollo, de un curso con contenido de la educación emocional para fomentar la convivencia escolar en un grupo de primer grado de primaria. Como ya se mencionó, la primera fase diagnóstica sirvió como base para el diseño del curso.

El curso que se diseñó y posteriormente se desarrolló en el grupo ya seleccionado de estudiantes se explica a continuación:

El curso que llevó por nombre “Educando mis emociones, conviviendo con mis compañeros”, tuvo por objetivo:

“Que los estudiantes analicen diferentes situaciones emocionales de su vida cotidiana, a través del desarrollo de las competencias emocionales, con la finalidad que de estos convivan en su grupo escolar”

Se dividió en cinco bloques, cada bloque se basó en las cinco competencias emocionales que propone Bisquerra (2003), así mismo cada bloque está conformado por varias sesiones que potencian cada una de las competencias. El curso está compuesto por 19 sesiones. El tiempo de intervención fue de ocho semanas (aproximadamente dos meses), comenzó el 16 de Mayo y finalizó el 7 de Julio del 2016, (se trabajó dos días a la semana, aproximadamente 1 hora respectivamente).

El curso que se aplicó se presenta a continuación:

**Figura 17.** Educando mis emociones, conviviendo con mis compañeros

<b>Competencia Emocional</b>	<b>Bloque</b>	<b>Propósito</b>	<b>Sesiones</b>
Conciencia emocional	Bloque 1: Conociéndome y conociéndote a través de nuestros sentimientos	Los estudiantes reconocerán sus propias emociones a través de la expresión verbal de diferentes situaciones emocionales, con la finalidad de crear conciencia sobre sus propias emociones	Sesión 1: ¡Nos estamos conociendo!
			Sesión 2: ¡Conoce tus emociones y exprésalas!
			Sesión 3: ¡Adivina adivinador!
Regulación emocional	Bloque 2: ¡Me regulo, pienso y siento!	Los estudiantes conocerán distintas formas de manejar sus emociones negativas, mediante el uso de técnicas que les permitan tener una regulación emocional.	Sesión 4: ¡Todos somos un semáforo!
			Sesión 5: ¡Me enojo y respiro profundo
			Sesión 6: ¡Qué bonito se siente!
Autonomía emocional	Bloque 3: ¡Me cuido y me amo!	Los estudiantes identificarán sus cualidades, mediante la construcción de ideas y actitudes que les permitan la autoestimación positiva	Sesión 7: ¡El cofre del tesoro!
			Sesión 8: ¡Cosas agradables!
			Sesión 9: ¡Hoy te lo voy a decir
Competencia social	Bloque 4: ¡Me conozco, te conozco y juntos sentimos!	Los estudiantes desarrollarán la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, mediante la construcción de habilidades sociales, esto para permitirles convivir con todos los integrantes de un grupo.	Sesión 10: ¡Toc, toc!
			Sesión 11: “Lo diferente no es malo”
			Sesión 12: ¡Me escuchas y te escucho!
			Sesión 13: ¡Me sentí bien cuando...!
			Sesión 14: “Un abrazo de oso”
			Sesión 15: “El rompecabezas”
Competencia para la vida y el bienestar	Bloque 5: ¡Mi vida diaria, una oportunidad de bienestar!	Que los estudiantes identifiquen distintas habilidades que les permitan adoptar comportamientos apropiados en su vida diaria, mediante la resolución de diferentes problemáticas, para facilitar experiencias de satisfacción personal y social	Sesión 16: ¡Ayudemos a Maria!
			Sesión 17: ¡Tomemos una decisión juntos!
			Sesión 18: ¿Yo necesito ayuda?
			Sesión 19: ¿Yo soy...?

La planeación del curso que se desarrolló se encuentra en la sección de anexos (**Véase anexo 3**)

### **4.3.3. Fase de análisis**

En la tercera fase, se continuó con la aplicación de los instrumentos diseñados en la segunda fase. Esto permitió obtener información sobre las competencias emocionales y la educación emocional de los estudiantes después de la intervención.

Es decir, la tercera fase consistió en el análisis de la influencia de la educación emocional en la convivencia escolar, tomando como base la información obtenida de forma diagnóstica antes de la intervención y la información obtenida después de la intervención.

#### 4.4. Presentación de la información y diagnóstico de los participantes

A continuación se presentan los datos de la fase diagnóstica. Estos datos se obtuvieron al aplicar los instrumentos que se describieron en el apartado anterior a los participantes ya seleccionados, aunado a esto se presenta la interpretación de los mismos.

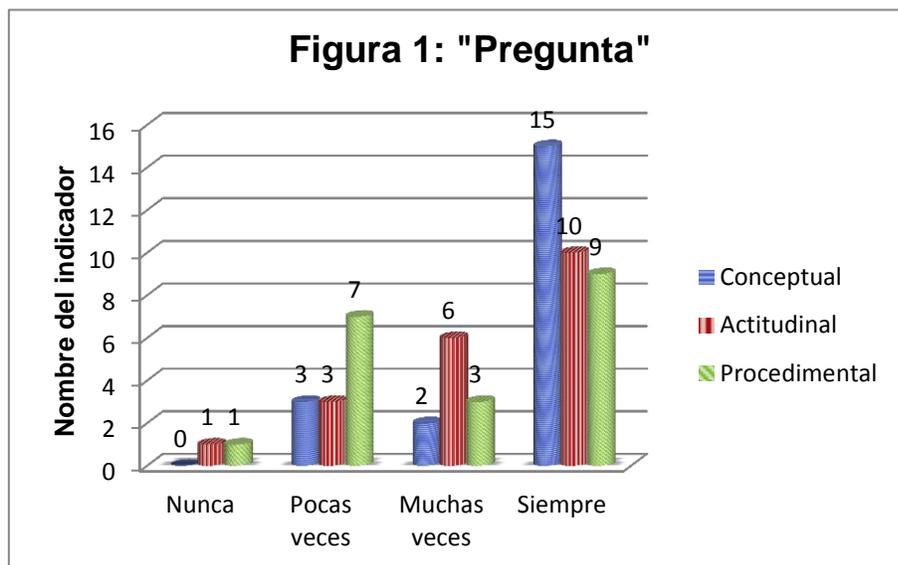
Antes de presentar los datos obtenidos y su interpretación, es conveniente especificar aquellos aspectos que caracterizan las gráficas de los datos obtenidos por ambos instrumentos.

El **primer lugar** las gráficas que contienen los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados, cuentan con las características siguientes.

- Cada gráfica tiene contenida las respuesta de los 20 estudiantes, distinguiendo de color azul las respuestas conceptuales, con rojo las procedimentales y verde las actitudinales.
- Cada gráfica contiene a su lado izquierdo el indicador correspondiente a cada pregunta.

Lo anterior se ejemplifica de la siguiente manera:

**Figura 18.** Figura de ejemplo donde se grafican las competencias emocionales



- La presentación de las gráficas se realizó por competencia emocional en el siguiente orden: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En **segundo lugar**, la matriz que concentró los datos obtenidos de aceptación y de rechazo por el sociograma, se trazó con las siguientes características.

**Figura 19.** Especificaciones para concentrar los datos en la matriz sociométrica

<b>Rechazo</b>	<b>Aceptación</b>	<b>Contradicción</b>
Cuando un estudiante rechazó a un compañero en determinada situación	Cuando un estudiante aceptó a un compañero en determinada situación	Cuando un estudiante aceptó y posteriormente rechazó al mismo compañero en una misma situación
Color y forma para distinguir el rechazo: Rojo y "x" 	Color y forma para distinguir la aceptación: Azul y "+" 	Color y forma para distinguir la contradicción: verde y "o" 

A manera de ejemplo, gráficamente la matriz sociométrica es la siguiente:

**Figura 20.** Ejemplo de una matriz sociométrica

**ELEGIDOS**

	1	2	3	4	5	6	7
1	x	+			+		+
2	x		+	x	+	+	
3			+	+			x
4	+	x	x			+	
5		+	+		x		+
6			+	x	+		
7	+		o				+
Total (+)	2	3	4	1	3	2	3
Total (x)	2	1	1	2	1	0	1
Total (o)	0	0	1	0	0	0	0

Como ya se describió en el apartado anterior el test sociométrico contiene 10 preguntas, por lo tanto cada matriz concentra la información obtenida de dos preguntas. En total se presentaron cinco matrices que concentran esta información.

Un aspecto ético a destacar es que se conservó el anonimato de los estudiantes participantes cambiando sus nombres por números. Es decir, los electores y elegidos fueron nombrados como: elector número 1, 2, 3, 4 etc., y elegido número 1, 2, 3, 4 etc., de esta manera cada estudiante se identificó con un número.

Finalmente para representar **gráficamente** los datos concentrados en la matriz sociométrica, se establecieron las siguientes características.

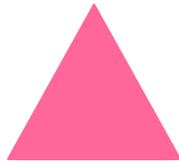
**Figura 21.** Especificaciones para trazar el sociograma

	Elector	Símbolo (forma gráfica)	Elegido	Color
Aceptación	1		2	•
Aceptación recíproca	1		2	•
Rechazo	1		2	x
Rechazo recíproco	1		2	x
Contradicción	1		2	o

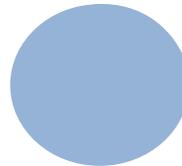
**Nota:**

- La aceptación recíproca a manera de ejemplo ocurre cuando el estudiante número 1 aceptó al estudiante número 8 y viceversa. Lo mismo ocurre con el rechazo recíproco.
- Los casos de contradicción fueron trazados en las gráficas de rechazos.

A la par y para identificar el sexo de los participantes se estableció que los estudiantes del sexo femenino se representan con un triángulo de color rosa y los estudiantes del sexo masculino con un círculo de color azul, como a continuación se representan:



Femenino

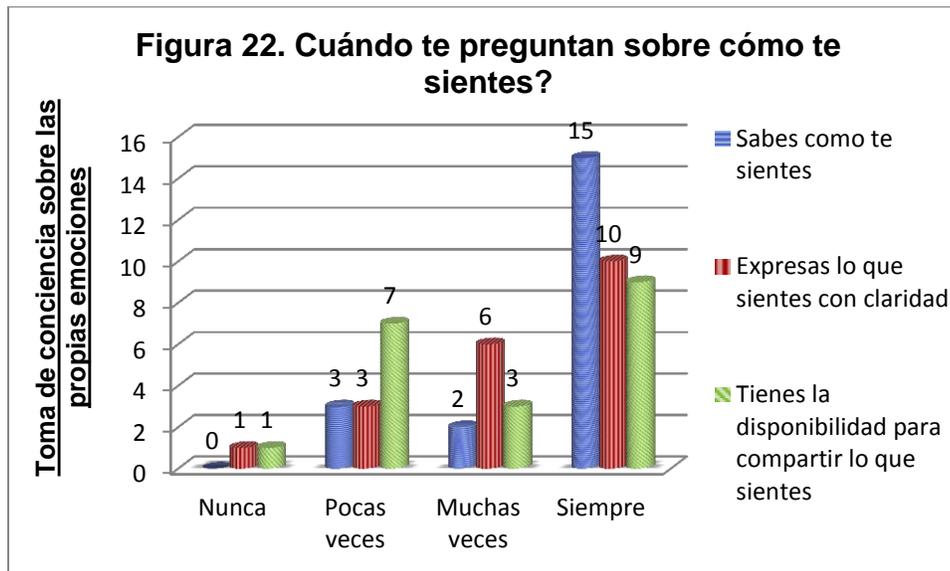


Masculino

Por último a cada pregunta del test le corresponde una gráfica, en este caso se presentarán cinco gráficas de aceptación y cinco gráficas de rechazo.

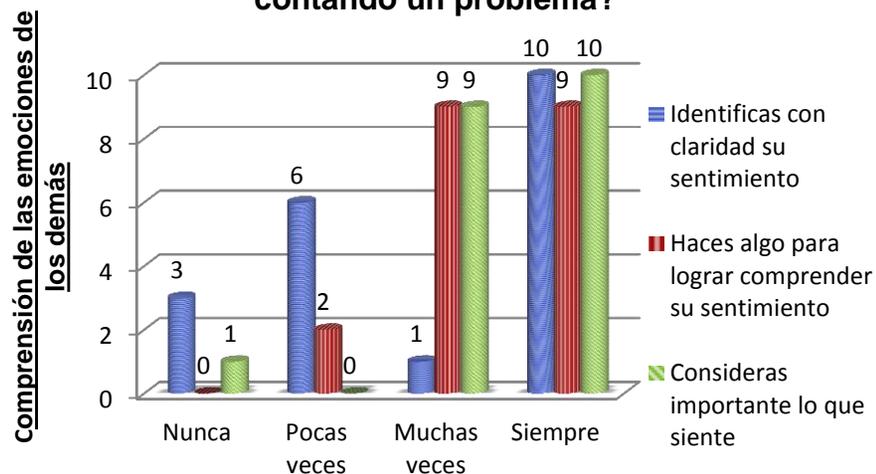
Ya descrito lo anterior, se comenzará con la presentación e interpretación de lo obtenido por el cuestionario, para posteriormente presentar lo obtenido por el sociograma.

## Competencia: Conciencia emocional



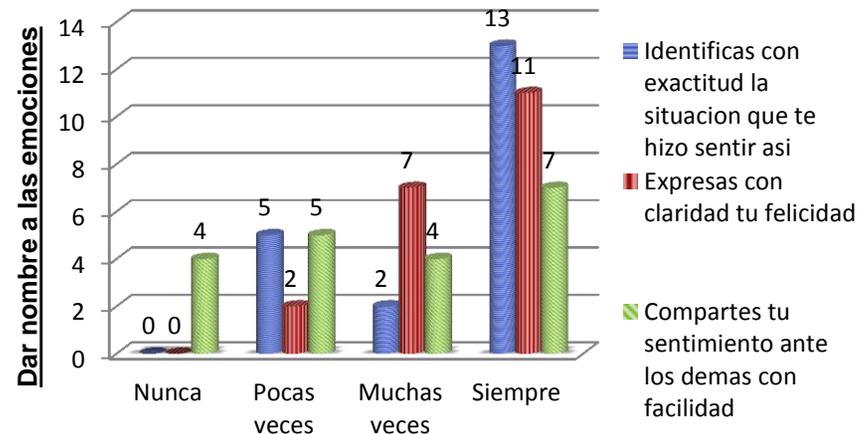
La figura 22 muestra que al preguntarle a 20 estudiantes sobre cómo se sienten; 17 de ellos considerando las categorías “Siempre” y “Muchas Veces”, saben cómo se sienten y 3 estudiantes pocas veces lo saben; considerando las mismas categorías 16 estudiantes expresan con claridad lo que sienten, 3 estudiantes pocas veces lo expresan y 1 nunca lo expresa; finalmente 11 estudiantes tienen la disponibilidad para compartir lo que sienten al considerar las categorías muchas veces y siempre, 7 pocas veces tienen esa disponibilidad, y 1 “Nunca” tiene la disponibilidad.

**Figura 23. ¿Cuándo un compañero te está contando un problema?**



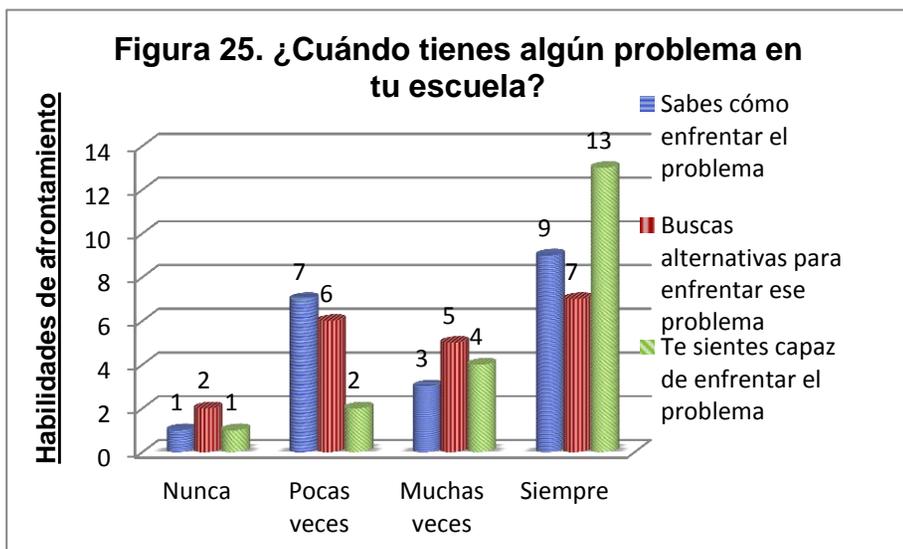
La figura 23 muestra que de 20 estudiantes; 11 identifican con claridad el sentimiento que experimenta un compañero cuando este les está contando un problema, esto al considerar las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, así mismo 6 estudiantes “Pocas veces” identifican con claridad el sentimiento de su compañero y 3 estudiantes nunca lo llegan a identificar; 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” hacen algo para lograr comprender el sentimiento de su compañero y 2 estudiantes “Pocas veces lo hacen”; finalmente 19 de ellos consideran importante el sentimiento de su compañero y 1 estudiante “Nunca” considera importante ese sentimiento.

**Figura 24. ¿Cuándo te sientes feliz?**

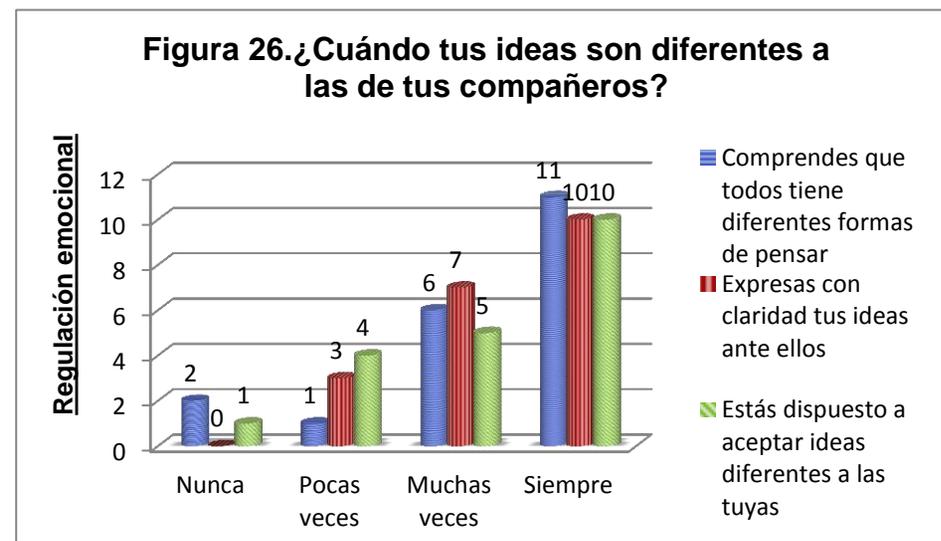


La figura 24 muestra que de 20 estudiantes; 15 identifican con exactitud la situación que los hizo sentir felices, esto al considerar las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, y 5 estudiantes “Pocas veces” identifican la situación que los hizo sentir así; así mismo 18 estudiantes respondieron que expresan con claridad su felicidad en “Muchas veces” y “Siempre”, y 2 “Pocas veces” la expresan claramente; finalmente 11 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” comparten su sentimiento ante los demás con facilidad, 5 “Pocas veces” lo comparten y 4 estudiantes nunca lo comparten.

## Competencia: Regulación emocional

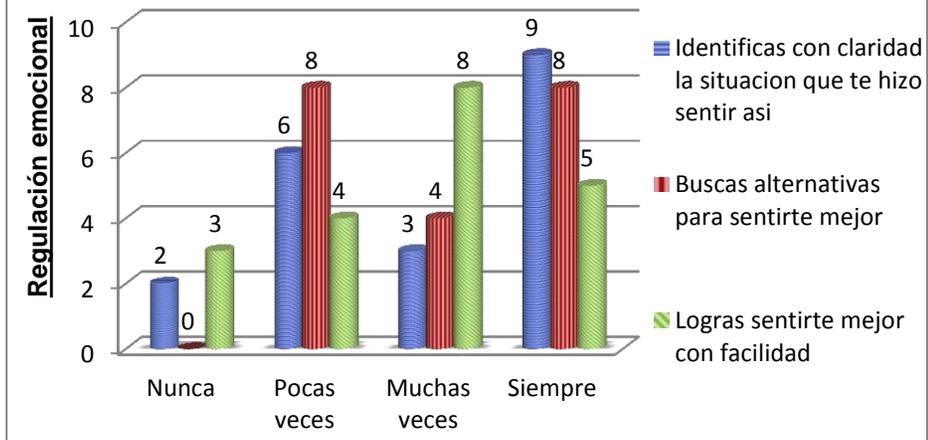


La figura 25 muestra que cuando los 20 estudiantes tienen algún problema en la escuela; 12 de ellos considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre” saben cómo enfrentar ese problema, 7 “Pocas veces” lo saben y 1 “Nunca” sabe cómo enfrentar el problema; 12 estudiantes buscan alternativas para enfrentar el problema, esto al considerar “Muchas veces” y Siempre”, 6 “Pocas veces” buscan alternativas y 2 estudiantes “Nunca” las buscan; finalmente 17 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se sienten capaces para enfrentar el problema, 2 de ellos pocas veces se sienten capaces y 1 estudiante nunca se siente capaz



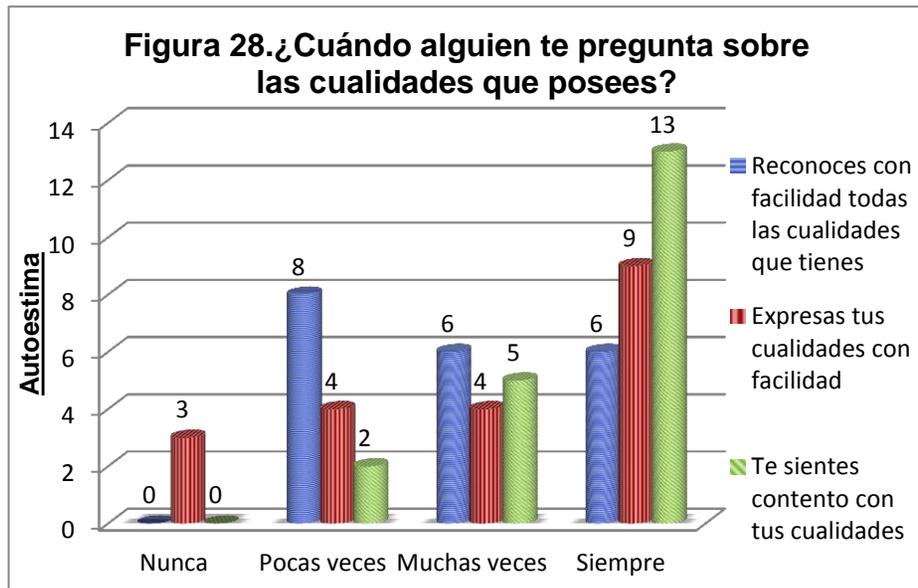
La figura 26 muestra que cuando las ideas de los 20 estudiantes son diferentes a las de sus compañeros; 17 comprenden que todos tienen diferentes formas de pensar en “Muchas veces” y “Siempre”, 1 “Pocas veces” lo comprende y 2 estudiantes “Nunca” lo comprenden; 17 de ellos considerando las categorías “Muchas Veces” y “Siempre”, expresan con claridad sus ideas ante las de sus compañeros, y 3 estudiantes “Pocas veces” se expresan con claridad; finalmente 15 estudiantes están dispuestos a aceptar ideas diferentes a las suyas en “Muchas veces” y “Siempre”, 4 “Pocas veces” están dispuestos y 1 estudiante “Nunca” está dispuesto.

**Figura 27. ¿Cuándo te sientes enojado (a)?**

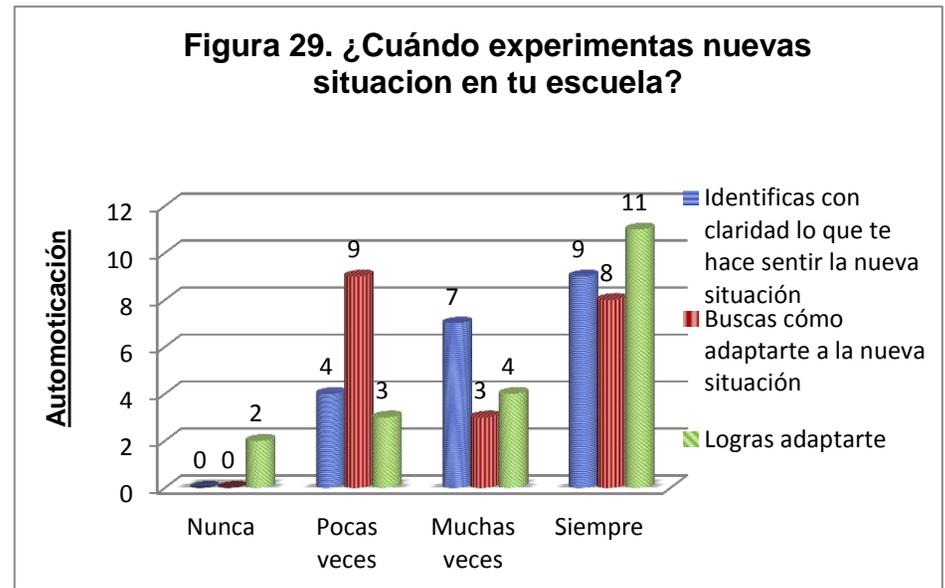


La figura 27 muestra que cuando 20 estudiantes se sienten enojados; 12 de ellos identifican con claridad la situación que los hizo sentir así, esto considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 6 “Pocas veces” identifican con claridad la situación y 2 estudiantes “Nunca” identifican la situación; a su vez 12 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan alternativas para sentirse mejor y 8 “Pocas veces” buscan alternativas; finalmente 13 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre”, logran sentirse mejor con facilidad, 4 “Pocas veces” logra esto y 3 estudiantes “Nunca” lo logra.

## Competencia: Autonomía emocional

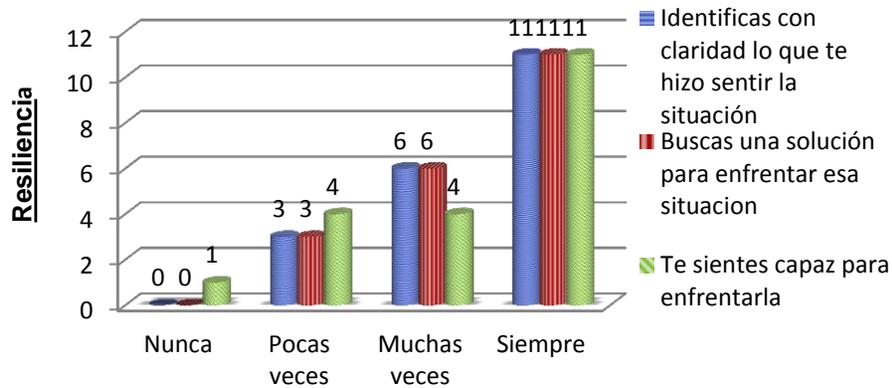


La figura 28 muestra que cuando alguien les pregunta a los 20 estudiantes sobre las cualidades que poseen; 12 ellos reconocen con facilidad todas las cualidades que tienen esto considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 8 estudiantes “Pocas veces” las reconocen con facilidad; así mismo, 13 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” expresan sus cualidades con facilidad, 4 “Pocas veces” las expresan y 3 “Nunca” las expresan; finalmente 18 estudiantes ubicados en “Muchas veces” y “Siempre” se sienten contentos con las cualidades que tienen y 2 “Pocas veces” se sienten contentos con ellas.



La figura 29 muestra que cuando los 20 estudiantes experimentan nuevas situaciones en su escuela; 16 de ellos “Muchas veces” y “Siempre” identifican con claridad lo que les hizo sentir la situación nueva y 4 estudiantes “Pocas veces” lo identifican; a su vez 11 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” buscan cómo adaptarse a la nueva situación, y 9 “Pocas veces” buscan cómo adaptarse; finalmente 15 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” logran adaptarse a las nuevas situaciones, 3 “Pocas veces” lo logran y 2 estudiantes “Nunca” lo logran.

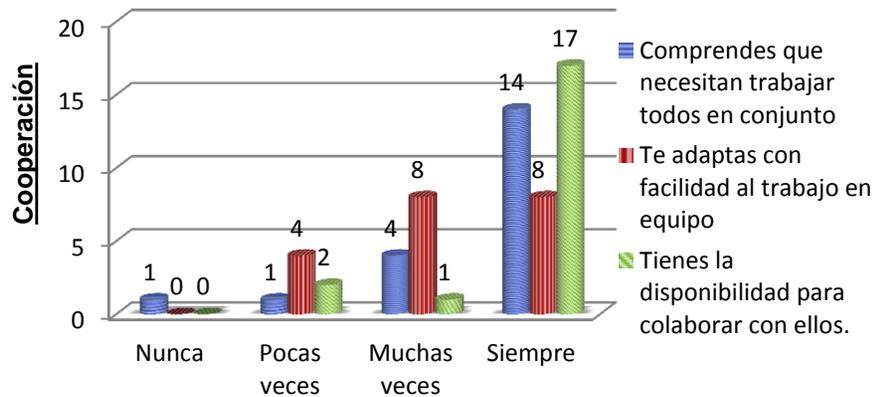
**Figura 30. ¿Cuándo se presenta una situación difícil en tu vida?**



La figura 30 muestra que cuando se les presenta una situación difícil en la vida de los 20 estudiantes; 17 de ellos “Muchas veces” y “Siempre” identifican con claridad lo que les hizo sentir la situación, y 3 estudiantes “Pocas veces” lo identifican; a su vez 17 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” buscan una solución para enfrentar la situación difícil y 3 “Pocas veces” busca una solución; finalmente se observa que 15 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se sienten capaces para enfrentar la situación, 4 en “Pocas veces” se sienten capaces y 1 estudiante “Nunca se siente capaz.

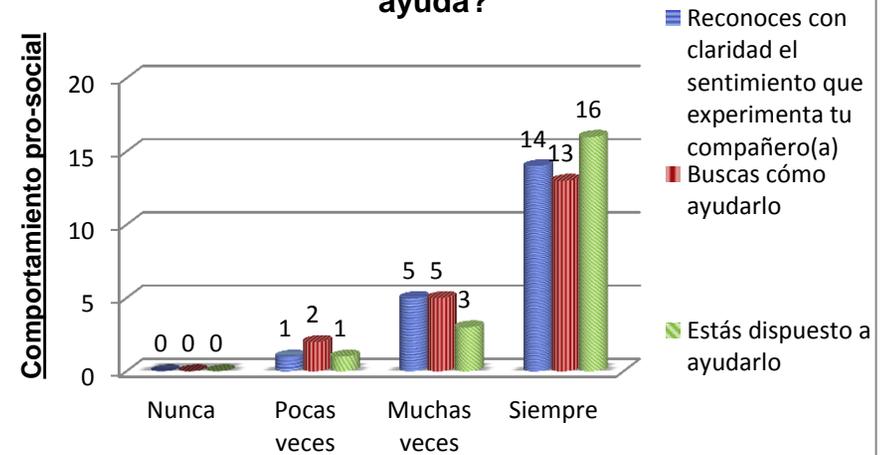
## Competencia: Competencia social

**Figura 31. ¿Cuándo tu maestra te dice que tienes que trabajar en equipo con tus compañeros(as)?**



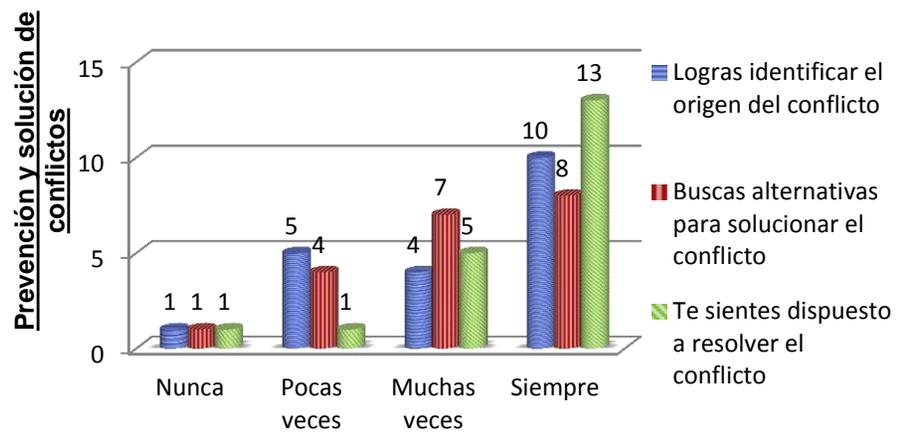
La figura 31 muestra que cuando la maestra, les dice a los 20 estudiantes que tiene que trabajar en equipo con sus compañeros(as); 18 “Muchas veces” y “Siempre” comprenden que necesitan trabajar todos en conjunto, 1 “Pocas veces” lo comprende y 1 estudiante “Nunca” lo comprende; así mismo 16 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se adaptan con facilidad al trabajo en equipo, y 4 “Pocas veces” se adapta con facilidad; finalmente 18 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” tienen la disponibilidad para colaborar con sus compañeros y los 2 restantes “Pocas veces” tiene la disponibilidad.

**Figura 32. ¿Cuándo un compañero(a) te pide ayuda?**



La figura 32 muestra que de 20 estudiantes; 19 de ellos ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” reconocen con claridad el sentimiento que experimenta un compañero, cuando este último les pide ayuda, y 1 estudiante “Pocas veces” lo reconoce; a su vez 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan cómo ayudarlo y 2 “Pocas veces” busca como ayudarlo; finalmente considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre” 19 estudiantes están dispuestos a ayudarlo y 1 “Pocas veces” está dispuesto.

**Figura 33 ¿Cuándo surge un conflicto en tu salón de clases?**

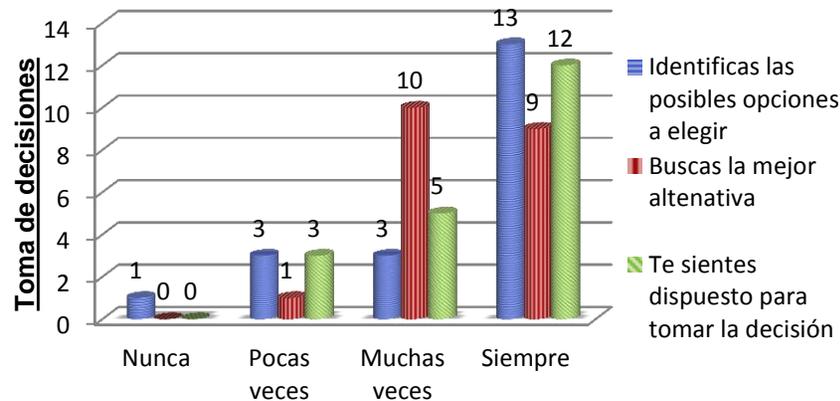


La figura 33 muestra que de 20 estudiantes; 14 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” logran identificar el origen del conflicto, cuando este último surge en su salón de clases, 5 lo logran identificar “Pocas veces” y 1 estudiante “Nunca” logra identificarlo; así mismo 15 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan alternativas para solucionar ese conflicto, 4 “Pocas veces” busca alternativas y 1 estudiante “Nunca” las busca; finalmente 18 estudiantes se sienten dispuestos a resolver el conflicto, esto al considerar las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 1 “Pocas veces” se siente dispuesto y 1 “Nunca” se siente dispuesto

La

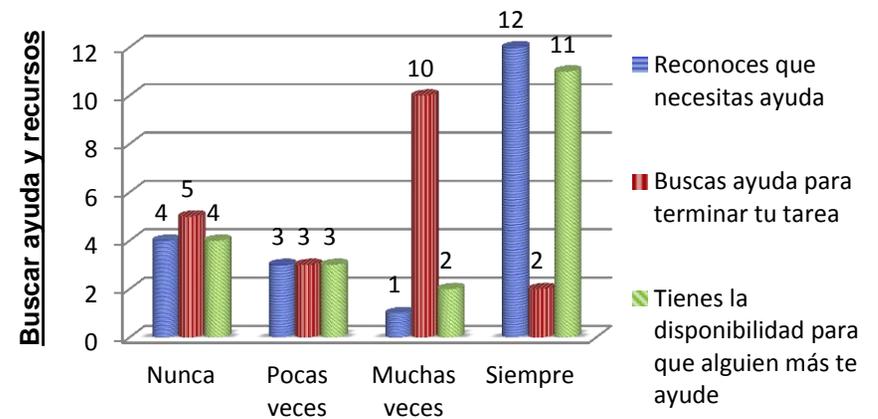
## Competencia: Competencias para la vida y el bienestar.

**Figura 34. ¿Cuándo estás a punto de tomar una decisión muy importante?**



La figura 34 muestra que de 20 estudiantes, 18 ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” identifican las posibles opciones a elegir cuando están a punto de tomar una decisión muy importante, 3 “Pocas veces” las identifican y 1 “Nunca” las identifica; asimismo 19 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan la mejor alternativa, y 1 estudiante “Pocas veces lo hace”; finalmente 17 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se sienten dispuestos para tomar su decisión, y 3 “Pocas veces” se sienten dispuestos.

**Figura 35. ¿Cuándo se te dificulta hacer una tarea?**



La figura 35 muestra que de 20 estudiantes, 13 de ellos ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” reconocen que necesitan ayuda cuando se les dificulta una tarea, 3 “Pocas veces” lo reconocen y 4 estudiantes “Nunca” lo reconocen; asimismo 12 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan ayuda para terminar la tarea, 3 “Pocas veces” la buscan y 5 estudiantes “Nunca” buscan esa ayuda; finalmente; 13 estudiantes tienen la disponibilidad para que alguien más les ayude esto considerado las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 3 estudiantes “Pocas veces” tiene esa disponibilidad, y 4 “Nunca” la tiene.

**Figura 36:** Matriz sociométrica de las preguntas:  
 ¿Con qué compañeros(as) es más fácil platicar? y ¿Con qué compañeros(as) **NO**  
 es más fácil platicar

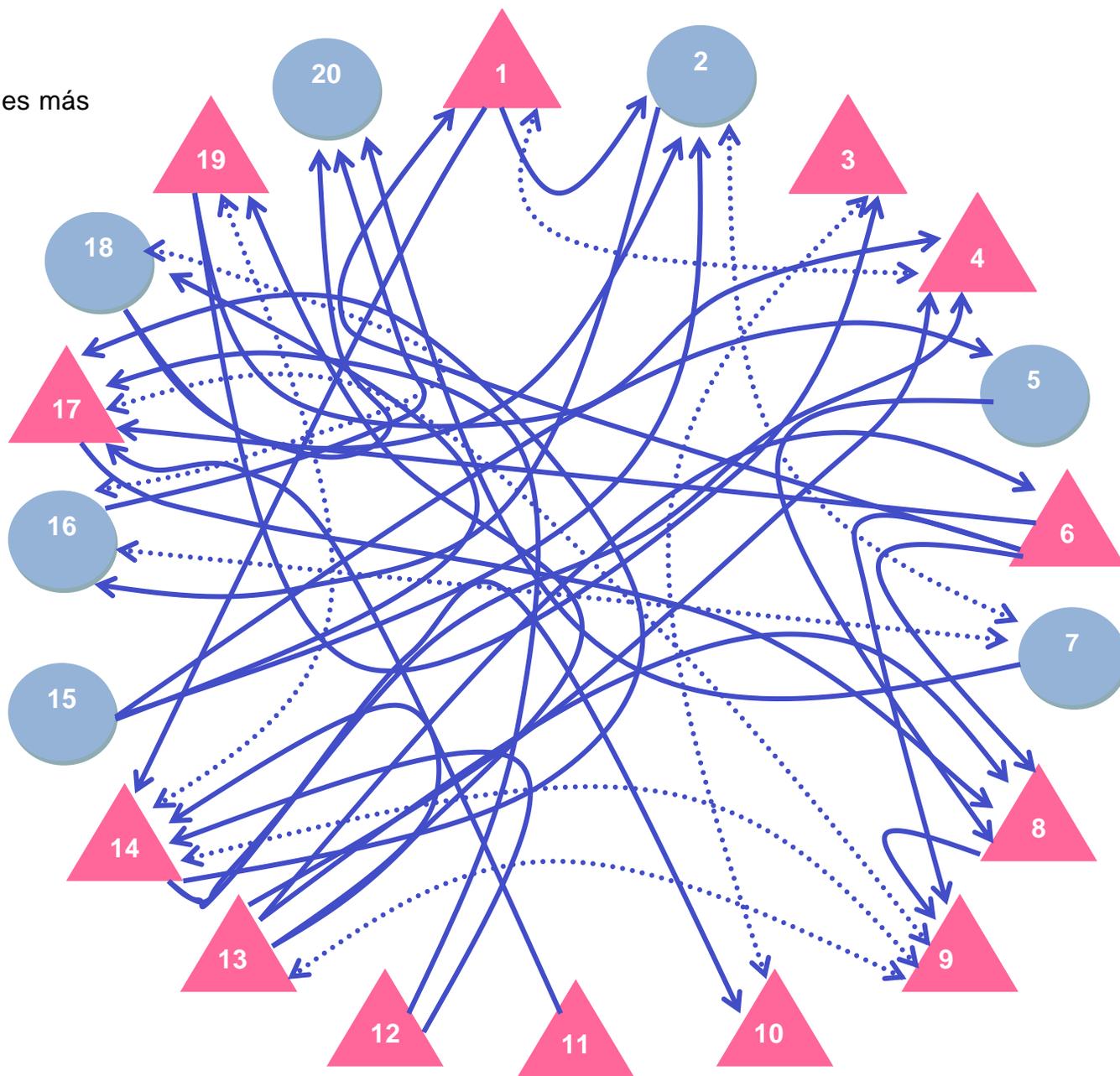
La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 49 aceptaciones, 27 rechazos y 6 contradicciones.

		ELEGIDOS																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ELECTORES	1		+		+					x					+	x	x				x
	2					x		+										+			
	3										+				x						
	4	+					x														
	5						x		+												
	6	+				x			+	+									+		
	7		+												x		+				+
	8	x								+											
	9					x	x							+	+	x			+		
	10			+			x														
	11												x						+		
	12					o									+				+		
	13		o		+		+		+	+					+		x		+		+
	14				+		x			+	+	o	x								+
	15		+			+												o		+	o
	16						x	+							x				+		+
	17						x		+	+		x									
	18		+					o									x	+			+
	19			+	+		x					x			+						
	20			x																	+
Total (+)	2	4	2	4	1	1	2	4	5	2	0	0	1	5	0	3	5	2	3	3	
Total (x)	1	0	1	0	3	8	0	0	1	0	2	2	0	3	3	2	0	0	0	1	
Total (o)	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	

Ahora bien, la interpretación de los datos concentrados en esta matriz se muestra en las dos gráficas siguientes:

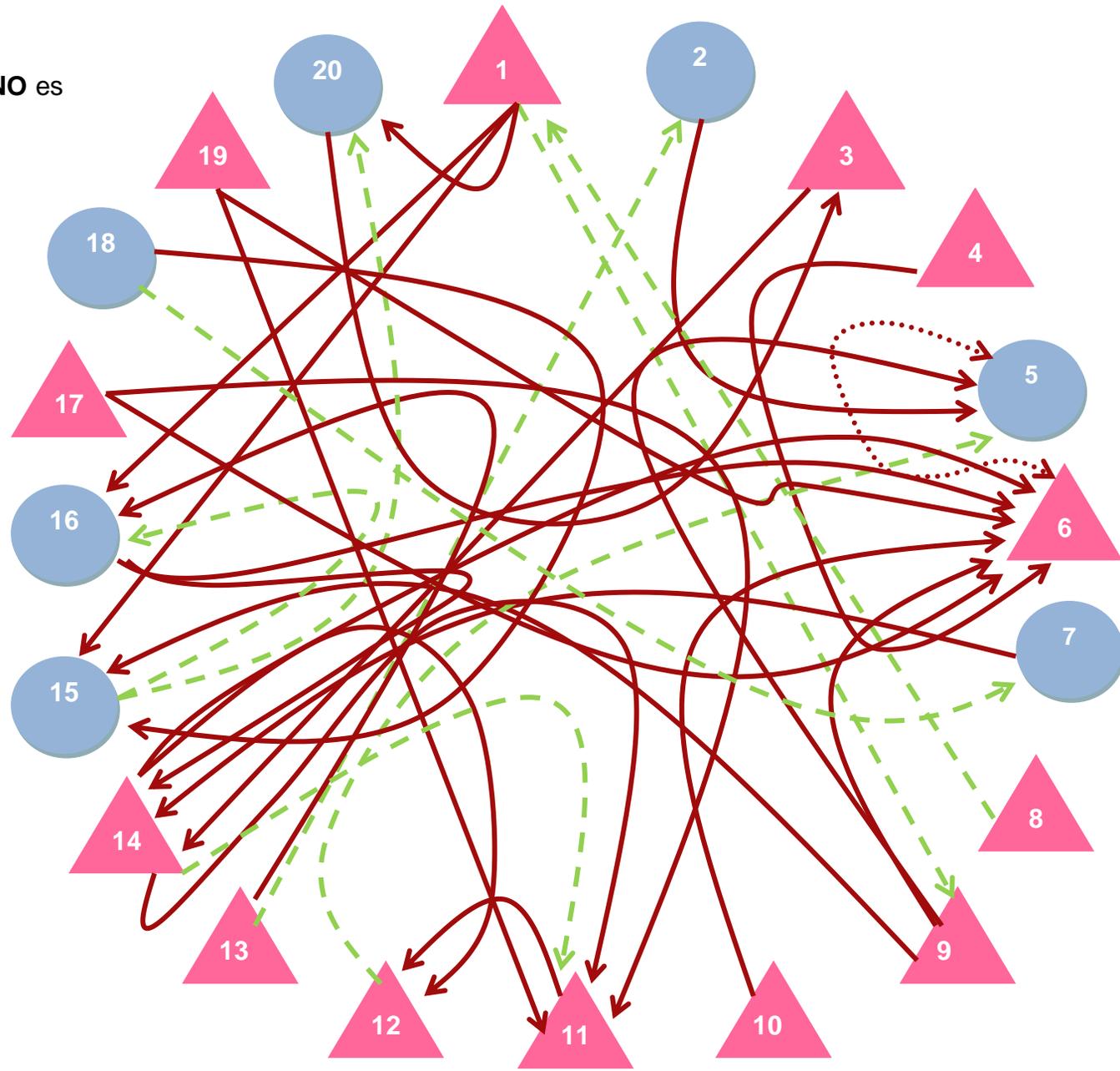
**Figura 37:** ¿Con que compañeros(as) es más fácil platicar?

La figura 37 muestra que en el grupo de estudiantes, existe una mayor facilidad para platicar con los estudiantes número 9, 14 y 17, al tener aproximadamente de cinco a seis elecciones de aceptación; a su vez, se puede apreciar que existen nueve elecciones recíprocas entre los estudiantes número 1 y 4, 2 y 7, 3 y 10, 7 y 16, 9 y 17, 9 y 14, 9 y 13, 14 y 19, 16 y 18.; también se encontró que los estudiantes número 11, 12 y 15 no recibieron elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a cuatro elecciones de aceptación.



**Figura 38:** ¿Con que compañeros(as) **NO** es fácil platicar?

La figura 38 muestra que en el grupo de estudiantes **NO** existe una facilidad para platicar con el estudiante número 6 al contar con siete elecciones de rechazo; así mismo los estudiantes número 4, 7, 8, 10, 13, 17, 18 y 19 no han recibido elecciones de rechazo; a su vez los estudiantes número 12, 13, 14, 15 y 16 han caído en contradicción; el estudiante número 5 y el 6 se han elegido recíprocamente; finalmente los estudiantes restantes han recibido, de una a dos elecciones de rechazo.



**Figura 39:** Matriz sociométrica de las preguntas:  
 ¿Con qué compañeros(as) te gustaría trabajar en equipo? y ¿Con qué  
 compañeros(as) **NO** te gustaría trabajar en equipo?

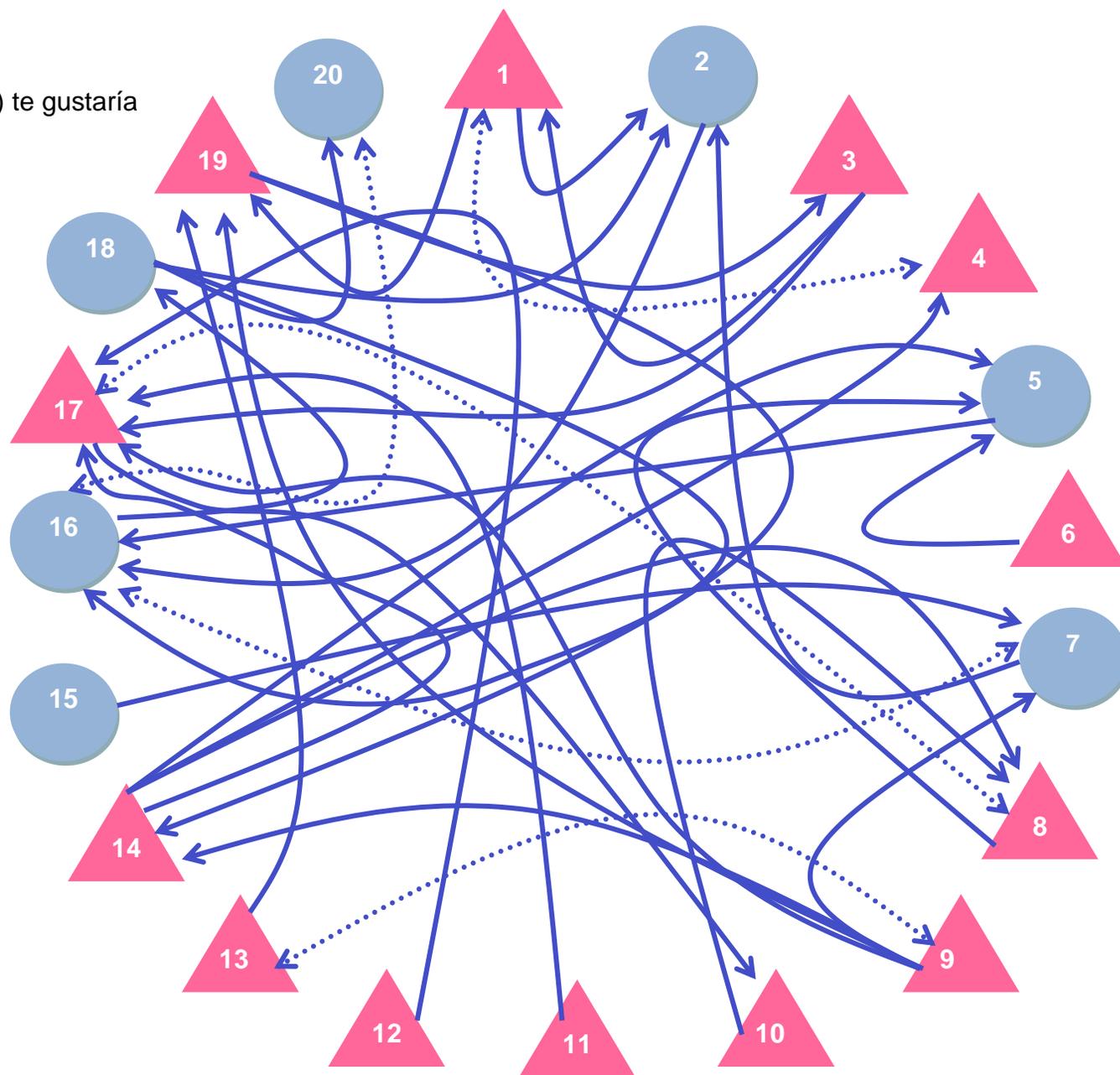
La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 39 aceptaciones, 29 rechazos y 2 contradicciones.

		ELEGIDOS																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
ELECTORES	1		+	x	+								x								+	
	2												x					+				
	3	+										x							+			
	4	+										x										
	5						x											+				
	6					+												x				
	7		+				x											+				
	8					+	x												+			
	9						x	+							+	+			+			+
	10									+			x									
	11														x		x		+			
	12					x													+			
	13							x			+			x				x				+
	14				+	+		x	+					x				x	+			
	15								+									o				o
	16						x	+								x				+		+
	17									+		+	x		x							
	18		+														x	+				+
	19			+			x						x	x		+						
	20											x						+				
Total (+)		2	3	1	2	3	0	3	3	1	1	0	0	1	2	0	5	6	1	3	2	
Total (x)		0	0	1	0	1	6	2	0	0	1	5	5	2	1	2	3	0	0	0	0	
Total (o)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	

Ahora bien, la interpretación de los datos concentrados en esta matriz se muestra en las dos figuras siguientes:

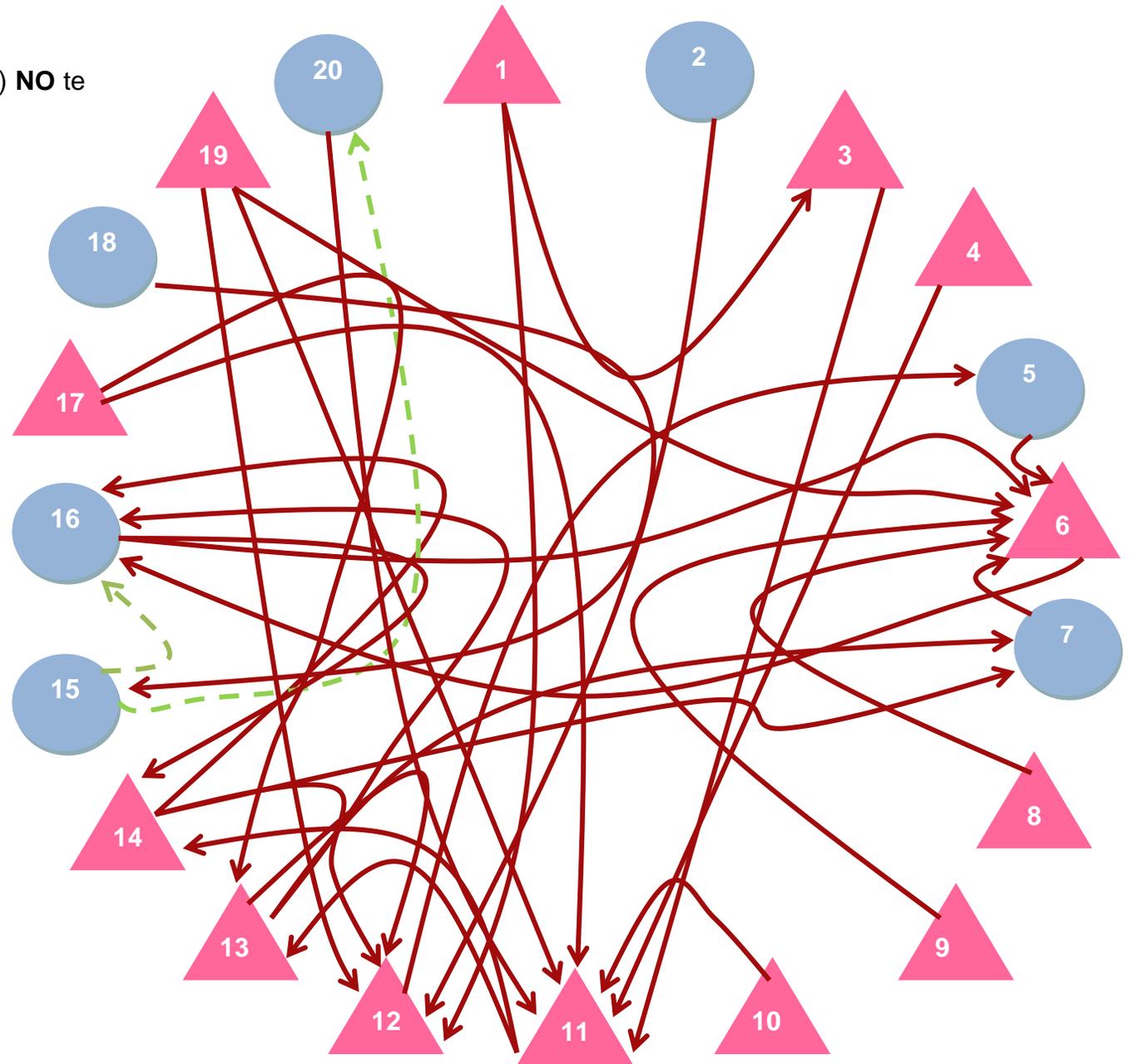
**Figura 40:** ¿Con que compañeros(as) te gustaría trabajar en equipo?

La figura 40 muestra que en el grupo de estudiantes existe una preferencia de gusto para trabajar en equipo con el estudiante número 16 y número 17 al contar con cinco y seis elecciones de aceptación respectivamente; así mismo se encontró cinco elecciones recíprocas entre los estudiantes número 1 y 4, 7 y 16, 8 y 17, 9 y 13, 1 y 20.; a su vez los estudiantes número 6, 11,12 y 15 no han recibido elecciones; finalmente se encontró que los estudiantes restantes han recibido de una a tres elecciones de aceptación.



**Figura 41:** ¿Con qué compañeros(as) **NO** te gustaría trabajar en equipo?

La figura 41 muestra que en el grupo de estudiantes **NO** existe una preferencia de gusto por trabajar con los estudiantes número 6, 11, 12 y 16 al tener de cuatro a seis elecciones de rechazo; así mismo los estudiantes número 15, 16, y 10 han caído en contradicción al elegir; mientras que los estudiantes número 1, 2, 4, 8, 9, 10, 17, 18 y 19 no han recibido elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a tres elecciones de rechazo.



**Figura 42:** Matriz sociométrica de las preguntas:

¿A qué compañeros(as) escuchas con mucha atención cuando están participando y ¿Con qué compañeros(as) **NO** escuchas con mucha atención cuando están participando?

La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 32 aceptaciones, 26 rechazos y 1 contradicción.

ELEGIDOS

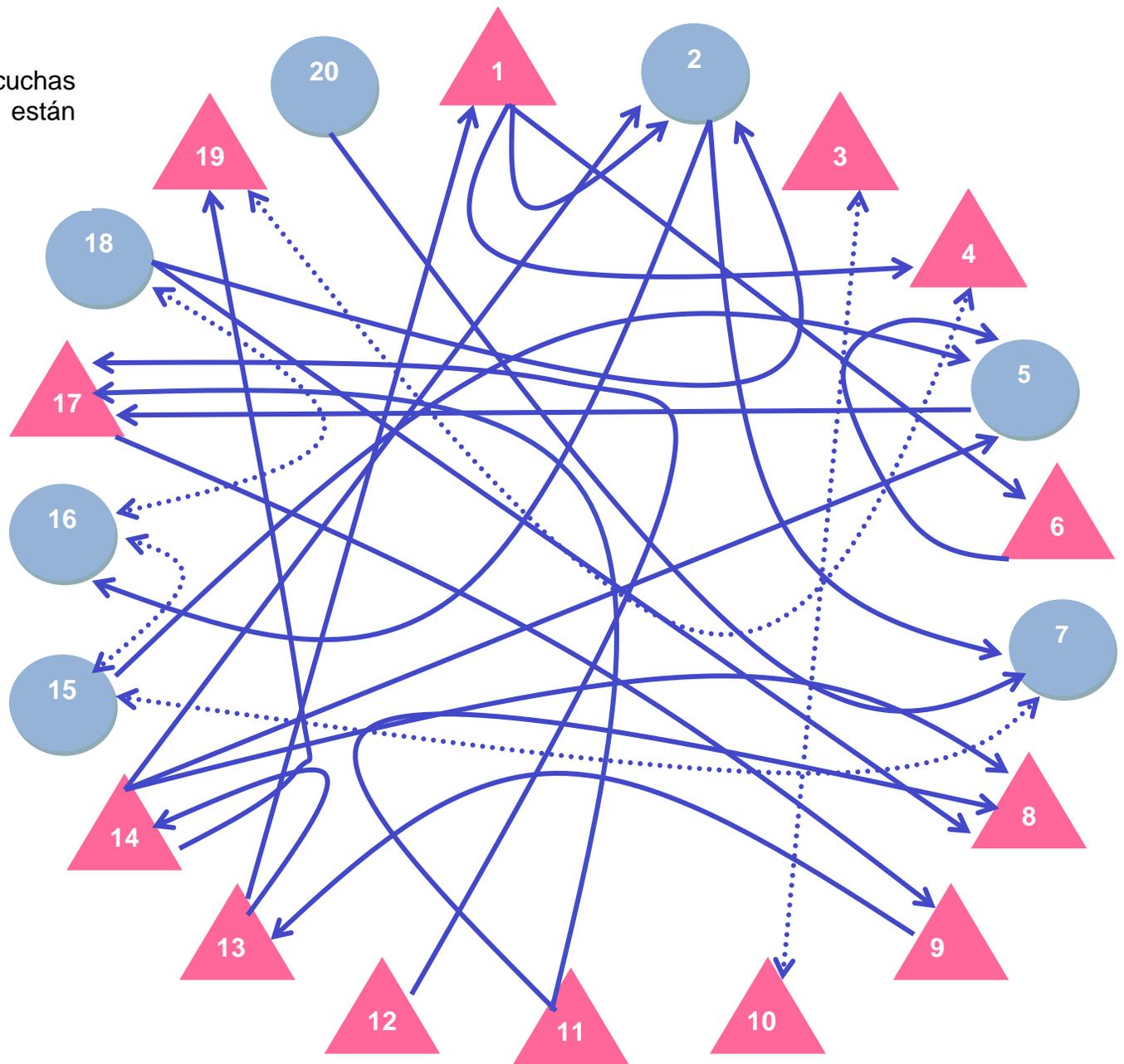
ELECTORES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1		+		+		+	x													
2						x	+									+				
3										+					x					
4						x													+	
5						x											+			
6					+											x				
7									x						+					
8											o									
9												x	+							x
10			+									x								
11								+				x					+			
12					x												+			
13	+											x		+		x				
14		+			+	x		+			x	x								+
15					+		+									+				x
16											x	x			+		x	+		
17									+			x								
18		+			x			+								+				
19				+							x					x	x			
20							+								x					
Total (+)	1	3	1	2	3	1	3	3	1	1	0	0	1	1	2	3	3	1	2	0
Total (x)	0	0	0	0	2	4	1	0	1	0	3	7	0	0	2	3	2	0	1	0
Total (o)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Ahora bien, la interpretación de los datos concentrados en esta matriz se muestra en las dos figuras siguientes:

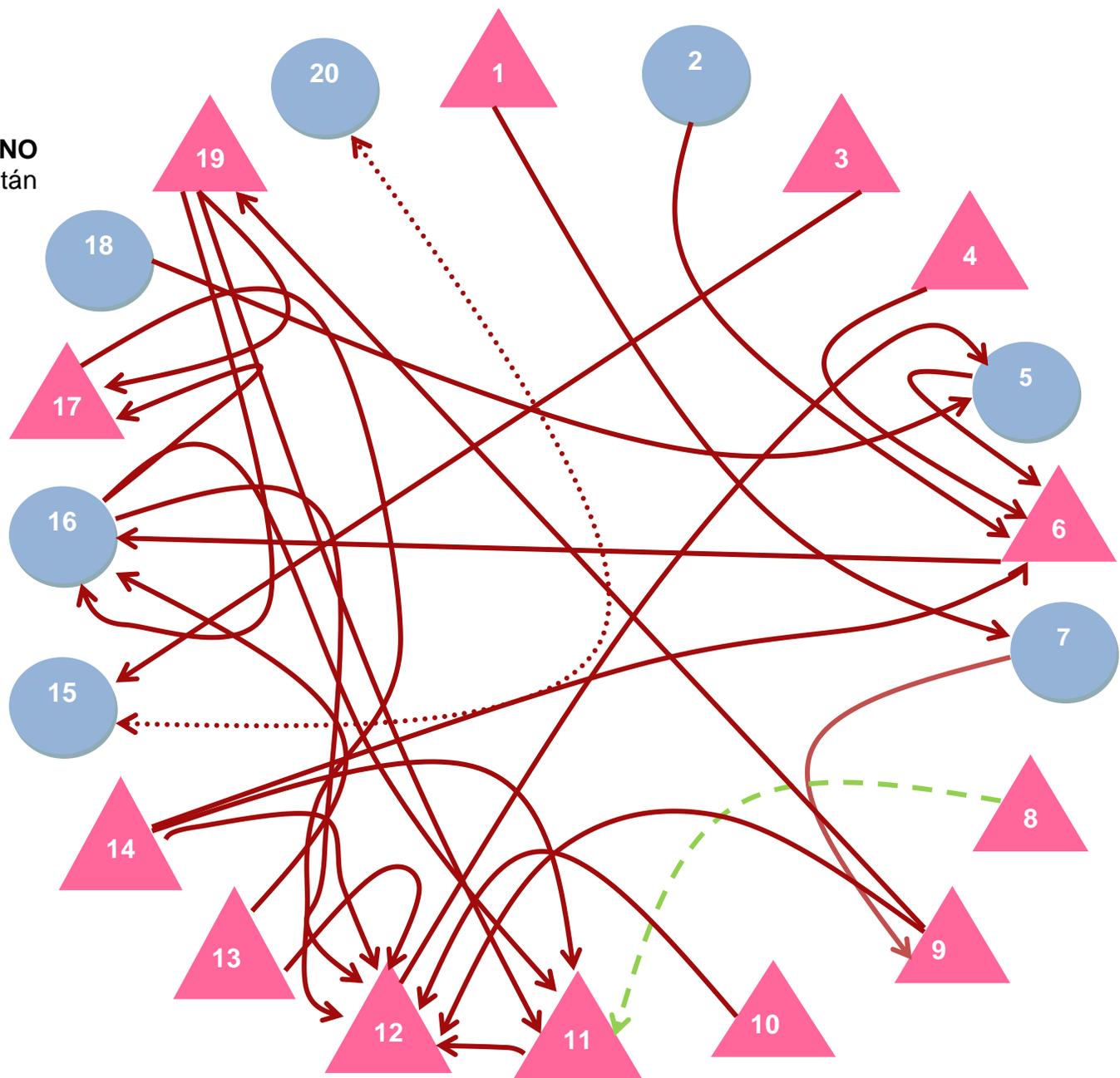
**Figura 43:** ¿A qué compañeros(as) escuchas con mucha atención cuando están participando?

La figura 43 muestra que los estudiantes escuchan con mucha atención cuando participan a los estudiantes número 2, 5, 7, 8, 16 y 17 al contar con tres a cuatro elecciones de aceptación; así mismo existen cinco elecciones recíprocas entre los estudiantes número 3 y 10, 4 y 19, 7 y 15, 15 y 16. 16, 18; también se encontró que los estudiantes número 11, 12 y 20 no recibieron elecciones; finalmente los estudiantes que restan cuentan con una a dos elecciones de aceptación.



**Figura 44:** ¿Con que compañeros(as) **NO** escuchas con mucha atención cuando están participando?

La figura 44 muestra que los estudiantes **NO** escuchan con mucha atención cuando están participando a los estudiantes número 6, 11, y 12 al tener de cuatro a siete elecciones de rechazo; así mismo se encontró una elección recíproca entre los estudiantes número 15 y 20; así mismo el estudiante número 8 ha caído en contradicción al elegir; mientras que los estudiantes número 1,2,3,4,8,10,13,14 y 18 no recibieron elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a tres elecciones de rechazo.



**Figura 45:** Matriz Sociométrica de las preguntas:

¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) te acercarías para platicárselo? y ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) **NO** te acercarías para platicárselo?

La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 42 aceptaciones, 27 rechazos y 0 contradicciones.

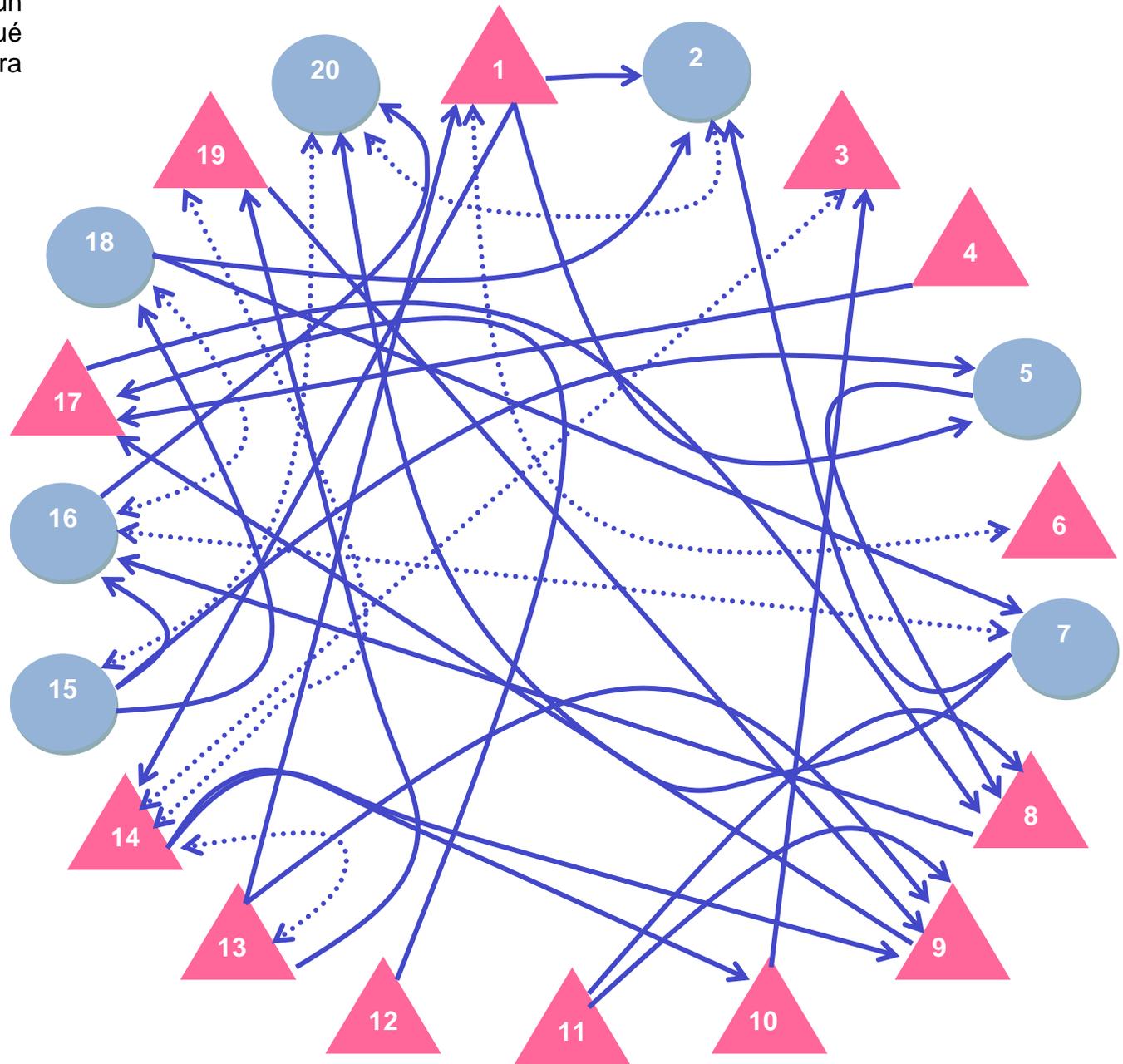
ELEGIDOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1		+			+	+								+			x			
2						x														+
3												x		+						
4														x			+			
5						x		+												
6	+													x						
7		+				x										+				+
8												x				+				
9			x			x												+		
10			+			x														
11								+	+			x				x				
12					x													+		
13	+				x				+			x		+		x			+	x
14			+			x			+	+			+						+	
15		x			+											+		+		+
16						x	+							x				+		+
17			x					+												
18		+			x		+								x	+				
19						x			+					+						
20		+	x												+					
Total (+)	2	4	2	0	2	1	2	3	4	1	0	0	1	4	1	4	3	2	2	4
Total (x)	0	1	3	0	3	8	0	0	0	0	0	4	0	3	1	2	1	0	0	1
Total (o)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

La interpretación de los datos obtenidos en esta matriz se muestra en las dos figuras siguientes:

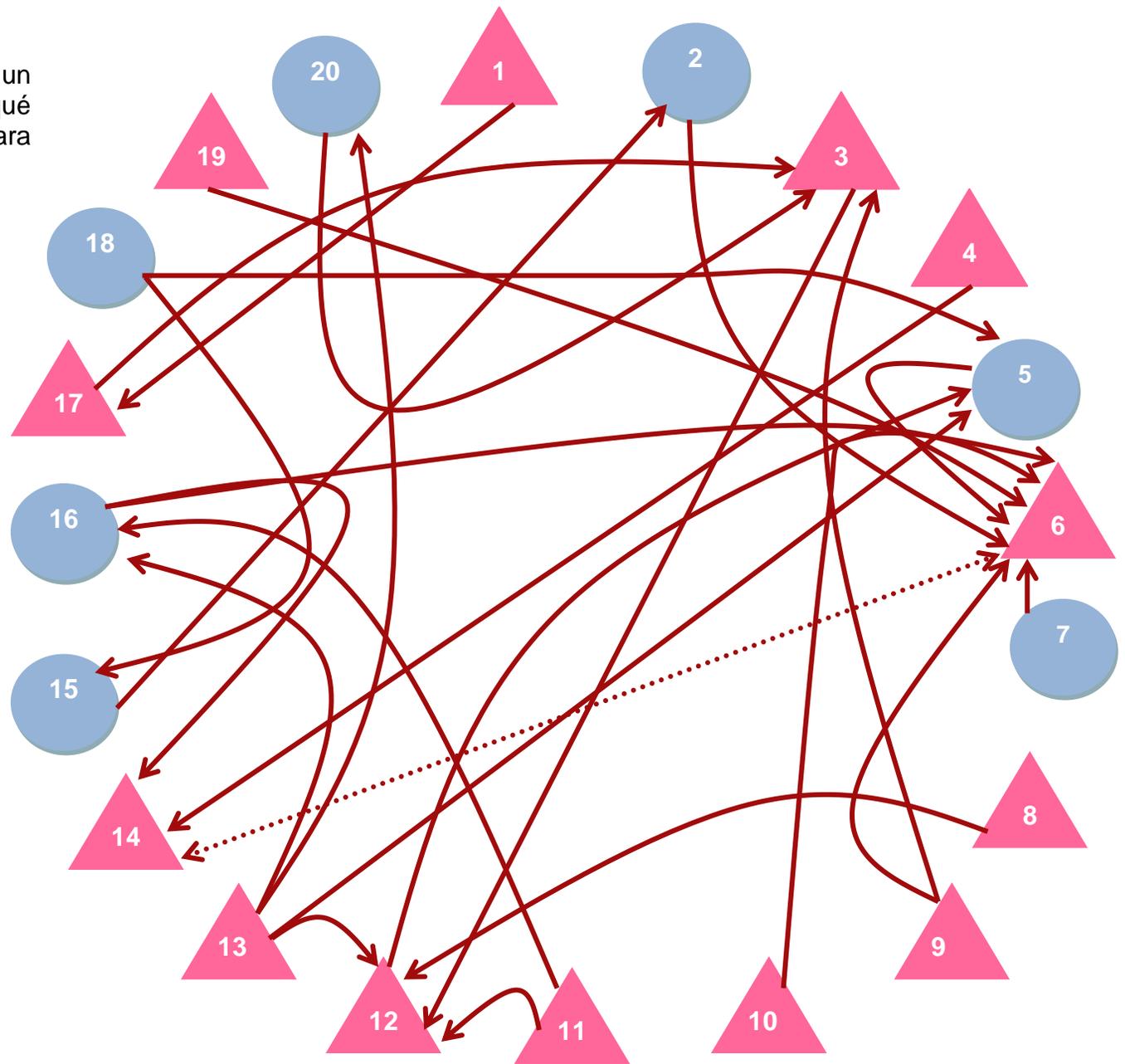
**Figura 46:** ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) te acercaría para platicárselo?

La figura 46 muestra que al momento de presentarse un problema en la vida de los estudiantes, estos últimos se acercaría a platicárselo a los estudiantes número 9, 16, y 20 al tener cuatro elecciones de aceptación cada uno; así mismo existen ocho elecciones recíprocas entre los estudiantes número 2 y 20, 3 y 14, 6 y 1, 7 y 16, 13 y 14, 14 y 19, 15 y 20, 16 y 18.; mientras que los estudiantes número 4, 11, y 12 no han recibido elecciones; finalmente se encontró que los estudiantes que restan recibieron de una a tres elecciones de aceptación.



**Figura 47:** ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) **NO** te acercaría para platicárselo?

La figura 47 muestra que al momento de presentarse un problema en la vida de los estudiantes, estos últimos **NO** se acercaría a platicárselo a los estudiantes número 6 y 12, al tener de cuatro a ocho elecciones de rechazo; así mismo se encontró una elección de rechazo recíproco entre los estudiantes número 6 y 14; a su vez los estudiantes número 7,8,9,10,11,13,18,19 y 20 no recibieron elecciones; finalmente los estudiantes que restan han recibido de una a tres elecciones de rechazo.



**Figura 48:** Matriz Sociométrica de las preguntas:  
 ¿A qué compañeros(as) ayudarías en una situación difícil? y ¿A qué  
 compañeros(as) **NO** ayudarías en una situación difícil?

La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 42 aceptaciones, 20 rechazos y 1 contradicción.

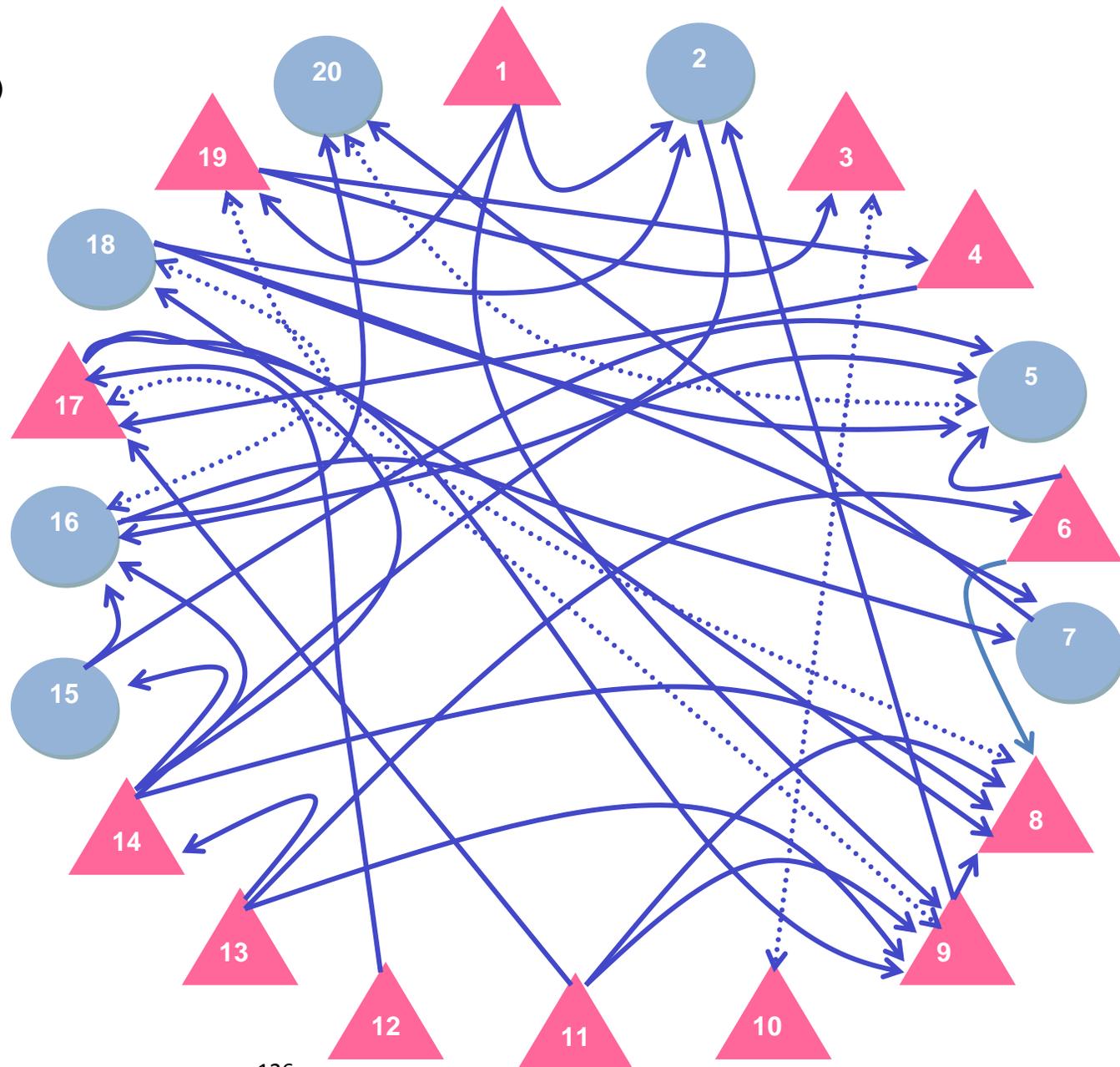
ELEGIDOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1		+					x		+										+	
2												x				+				
3										+							x			
4												x					+			
5																				+
6					+			+					x							
7													x							+
8						x													+	
9		+			x			+									+			
10			+														x			
11							x	+	+							x	+			
12														x			+			
13						+			+					+		x				
14					+	x		+							+	+		+		
15					+											+				o
16							+											+	x	+
17						x		+	+											
18		+			+		+					x				+				
19			+	+				+			x									
20					+									x						
Total (+)	0	3	2	1	5	1	2	6	4	1	0	0	0	1	1	4	4	2	2	3
Total (x)	0	0	0	0	1	4	2	0	0	0	1	3	1	3	0	2	2	0	1	0
Total (o)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Ahora bien, la interpretación de los datos obtenidos en esta matriz se muestra en las dos figuras siguientes

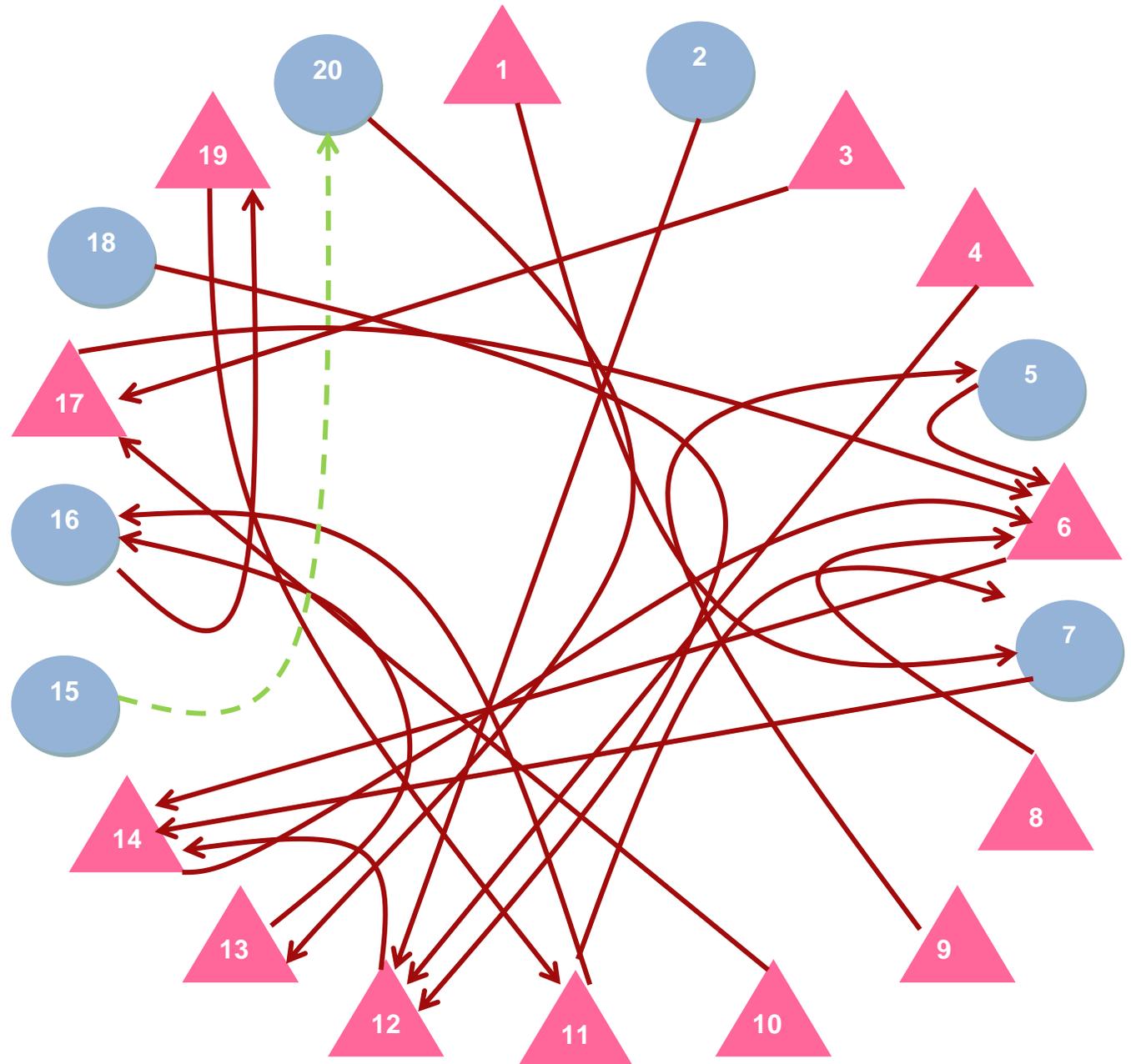
**Figura 49:** ¿A qué compañeros(as) ayudarías en una situación difícil?

La Figura 49 muestra que en el grupo de estudiantes existe una preferencia de ayudar a los estudiantes número 5,8 y 9 en una situación difícil al tener de cinco a seis elecciones de aceptación; a su vez se encontró cinco elecciones recíprocas entre los estudiantes 3 y 10, 5 y 20, 8 y 19, 16 y 18, 17 y 18.; así mismo los estudiantes número 1, 11 y 12 no han recibido elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a cuatro elecciones de aceptación.



**Figura 50:** ¿A qué compañeros(as) **NO** ayudarías en una situación difícil?

La figura 50 muestra que en el grupo de estudiantes **NO** existe una preferencia de ayudar a la estudiante número 6 en una situación difícil al tener cuatro elecciones de rechazo: además de ello se encontró que el estudiante número 15 ha caído en contradicción; así mismo los estudiantes número 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 15 y 18 no han recibido elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a tres elecciones de rechazo.

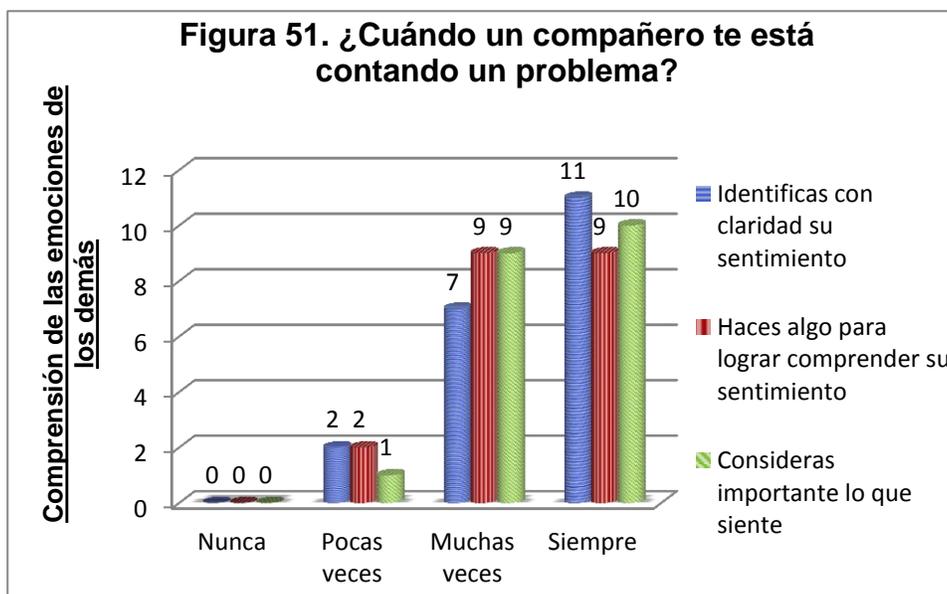


#### 4.5. Análisis de los resultados de la intervención

A continuación se presenta el análisis de los resultados en el grupo de estudiantes, a partir de la intervención. Estos resultados se contrastaron con los resultados de la primera fase descrita en la estrategia metodológica, esto con el fin de identificar la influencia que tiene la educación emocional en la convivencia escolar.

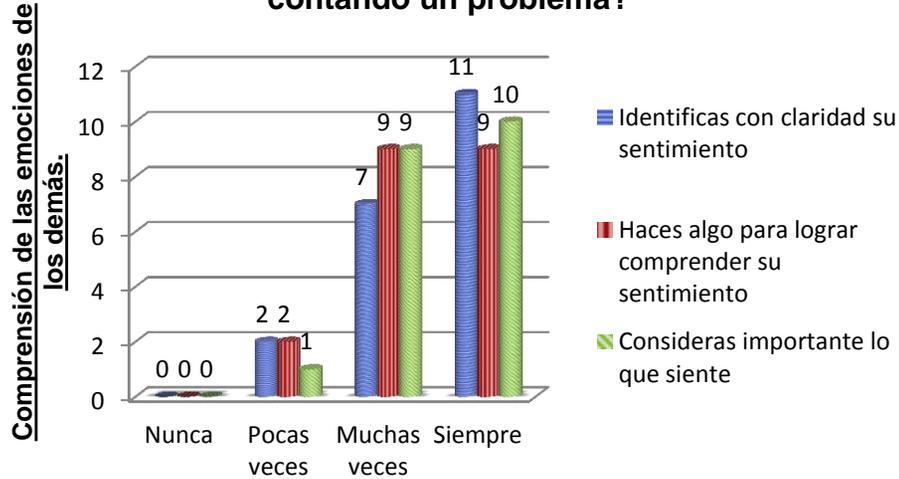
Así mismo, este análisis se realizó a partir de la interpretación de los datos de cada variable, comenzando con los datos relacionados con las competencias emocionales que poseen los estudiantes y posteriormente los datos de los sociogramas para la convivencia escolar

#### Competencia: Conciencia emocional



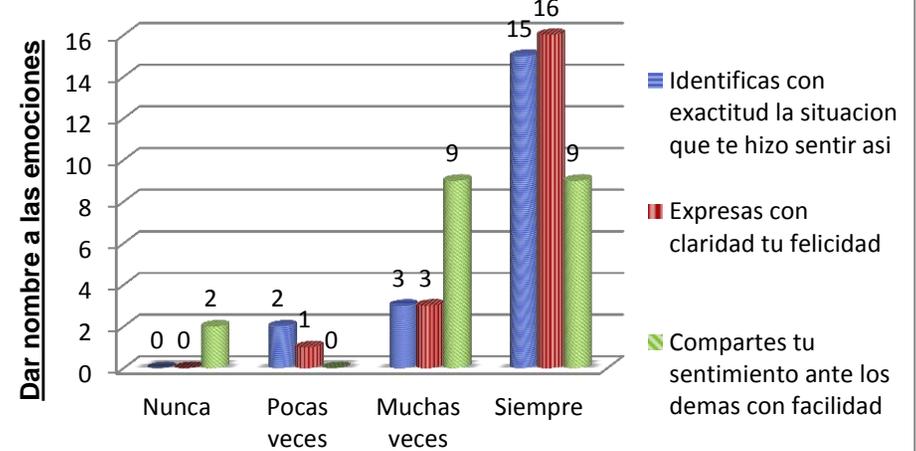
La figura 51 muestra que al preguntarle a los 20 estudiantes sobre cómo se sienten; 19 de ellos considerando las categorías “Muchas Veces” y “Siempre” saben cómo se sienten y 1 estudiante más en pocas veces lo sabe; considerando las mismas categorías 19 estudiantes expresan con claridad lo que sienten y 1 estudiante pocas veces lo expresa; finalmente los 20 estudiantes tienen la disponibilidad para compartir lo que sienten esto al considerar las categorías muchas veces y siempre.

**Figura 52. ¿Cuándo un compañero te está contando un problema?**



La figura 52 muestra que de 20 estudiantes; 18 identifican con claridad el sentimiento que experimenta un compañero cuando este les está contando un problema, lo anterior al considerar las categorías “Muchas veces” y “Siempre” y 2 estudiantes “Pocas veces” identifican con claridad el sentimiento de su compañero; así mismo 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” logran comprender el sentimiento de su compañero y 2 estudiantes “Pocas veces” lo logran; finalmente 19 de ellos “Muchas veces” y “Siempre” consideran importante el sentimiento de su compañero.

**Figura 53. ¿Cuándo te sientes feliz?**



La figura 53 muestra que de 20 estudiantes; 18 identifican con exactitud la situación que los hizo sentir felices, esto al considerar las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, y 2 estudiantes “Pocas veces” identifican la situación que los hizo sentir así; así mismo 19 estudiantes respondieron que expresan con claridad su felicidad en “Muchas veces” y “Siempre”, y 1 estudiante “Pocas veces” la expresa claramente; finalmente 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” comparten su sentimiento ante los demás con facilidad, y 2 estudiantes nunca lo comparten.

Con base en la comparación de los resultados de la competencia “Conciencia emocional” antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

En relación con el indicador “Conciencia sobre las propias emociones” los estudiantes antes de la intervención tenían un dominio conceptual de 85%, procedimental de 80% y actitudinal de 60 %. Es decir los aspectos conceptuales y procedimentales eran de mayor dominio en comparación con el aspecto actitudinal. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente 75% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual aumento 10% al posicionarse en 95%, el procedimental se incrementó 15% posicionándose en un 95% de dominio y el actitudinal aumentó considerablemente un 40% al tener un dominio del 100%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 22% sobre los tres aspectos antes descritos, es decir el dominio después de la intervención fue del 97%

Así mismo, el indicador “Captar con precisión las emociones de los demás” muestra que antes de la intervención los estudiantes tenían un dominio de 55% del aspecto conceptual, 90% en el procedimental y 95% en lo actitudinal. Es decir, el aspecto conceptual presentaba un déficit mayor en relación con el procedimental y actitudinal. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente del 80% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró un aumento de 35% en el aspecto conceptual al posicionarse con un 90% de dominio, el procedimental se mantuvo en el mismo dominio con un 90%, así como el aspecto actitudinal con un 95%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 12 % sobre los tres aspectos antes descritos, es decir el dominio después de la intervención fue del 92%

Finalmente en relación con el indicador “Dar nombre a las emociones”, antes de la intervención el grupo de estudiantes tenía 75% de dominio en el aspecto conceptual, 90% en el procedimental y 55% en el actitudinal. Es decir el aspecto

procedimental era el de mayor dominio en comparación con el conceptual y actitudinal. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 73% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el aspecto conceptual aumentó un 15% al posicionarse con un 90% de dominio, el procedimental se incrementó un 5% al poseer un 95% y el aspecto actitudinal aumentó considerablemente un 35% al posicionarse después de la intervención con un 90% de dominio. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 19% sobre los tres aspectos antes descrito, es decir el dominio después de la intervención fue del 92%

Todo lo anterior indica que el primer y tercer indicador de la competencia en cuestión, antes de la intervención tenían un déficit mayor en relación con el segundo indicador, en general el dominio de esta competencia estaba en un 76%. Momento posterior a la intervención este déficit disminuyó, aumentando el dominio de los tres indicadores, es decir el dominio de la competencia "Conciencia emocional" se posicionó en un 94%.

En otras palabras el grupo de estudiantes presenta mayor fortaleza en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, al aumentar en un 18% de dominio después de la intervención. Lo anterior se representa en el esquema siguiente: **(Véase figura 54)**

**Figura 54:** Comparación del antes y después de la competencia conciencia emocional.

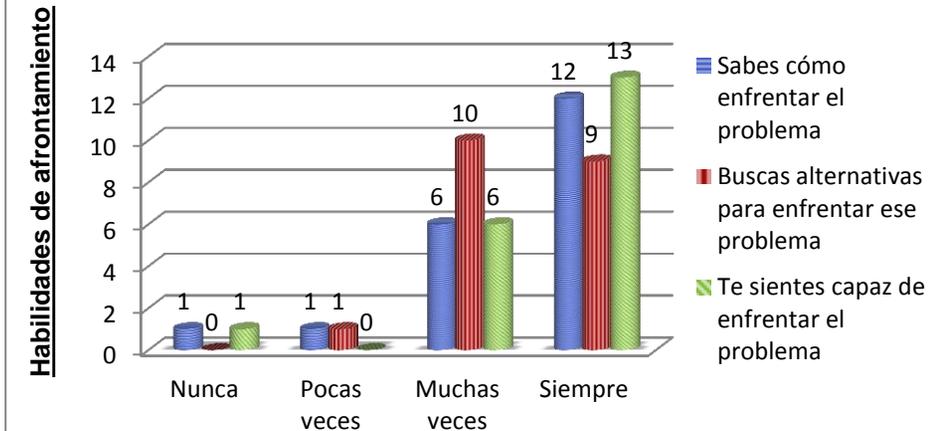
Indicador	Competencia: Conciencia emocional.					
Conciencia sobre las propias emociones	Antes de la intervención Figura 22			Después de la intervención Figura 51		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	85%	80%	60%	95%	95%	100%
Captar con precisión las emociones de los demás.	Antes de la intervención Figura 23			Después de la intervención Figura 52		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	55%	90%	95%	90%	90%	95%
Dar nombre a las emociones	Antes de la intervención Figura 24			Después de la intervención Figura 53		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	75%	90%	55%	90%	95%	90%
Total del dominio en %	76%			94%		

**Fuente:** (Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados en la fase diagnóstica y fase de análisis, 2016)

**Nota:** El dominio de cada aspecto se valoró sobre la escala de respuestas “Muchas Veces” y Siempre”

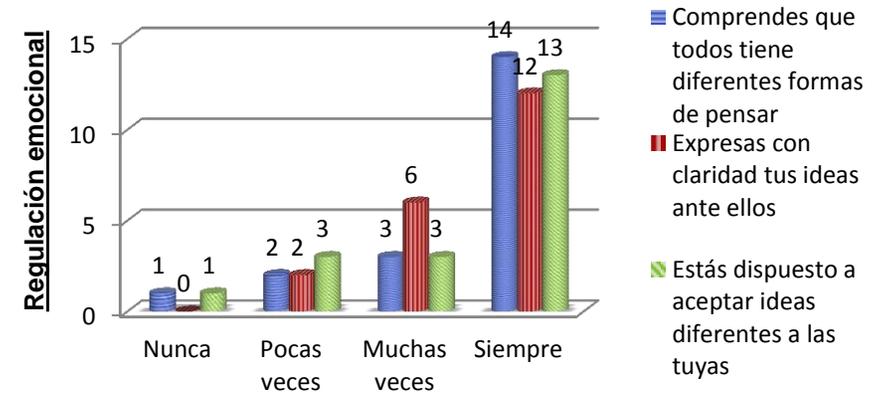
## Competencia: Regulación emocional

**Figura 55. ¿Cuándo tienes algún problema en tu escuela?**



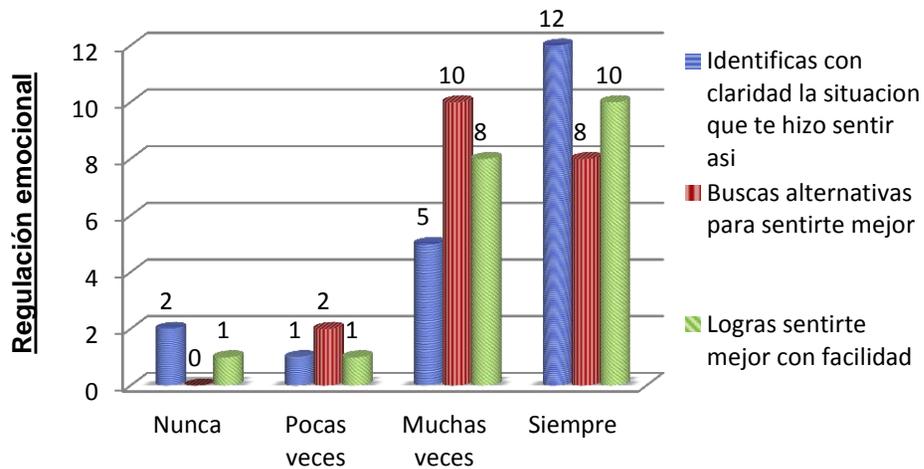
La figura 55 muestra que cuando los 20 estudiantes tienen algún problema en la escuela; 18 de ellos considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre” saben cómo enfrentar ese problema, 1 “Pocas veces” lo sabe y 1 “Nunca” sabe cómo enfrentar el problema; así mismo 18 estudiantes buscan alternativas para enfrentar el problema, esto al considerar “Muchas veces” y Siempre”, 1 “Pocas veces” busca alternativas y 1 estudiante “Nunca” las busca; finalmente 19 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se sienten capaces para enfrentar el problema y 1 estudiante nunca se siente capaz

**Figura 56. ¿Cuándo tus ideas son diferentes a las de tus compañeros(as)?**



La figura 56 muestra que cuando las ideas de los 20 estudiantes son diferentes a las de sus compañeros; 17 comprenden que todos tienen diferentes formas de pensar en “Muchas veces” y “Siempre”, 2 “Pocas veces” lo comprenden y 1 estudiante “Nunca” lo comprende; así mismo 18 de ellos considerando las categorías “Muchas Veces” y “Siempre”, expresan con claridad sus ideas ante las de sus compañeros, y 2 “Pocas veces” se expresan con claridad; finalmente 16 estudiantes están dispuestos a aceptar ideas diferentes a las suyas en “Muchas veces” y “Siempre”, 3 “Pocas veces” están dispuestos y 1 estudiante “Nunca” está dispuesto.

**Figura 57. ¿Cuándo te sientes enojado (a)?**



La figura 57 muestra que cuando 20 estudiantes se sienten enojados; 17 de ellos identifican con claridad la situación que los hizo sentir así, esto considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 1 “Pocas veces” identifican con claridad la situación y 2 estudiantes “Nunca” identifican la situación; a su vez 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan alternativas para sentirse mejor y 2 “Pocas veces” buscan alternativas; finalmente 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre”, logran sentirse mejor con facilidad, 1 “Pocas veces” logra esto y 1 estudiante “Nunca” lo logra.

Con base en la comparación de los resultados de la competencia “Regulación emocional” antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

En relación con el indicador “Habilidades de afrontamiento”, los estudiantes antes de la intervención tenían un dominio conceptual de 60%, procedimental de 60% y actitudinal de 85 %. Es decir, el aspecto actitudinal era el de mayor dominio en comparación al aspecto conceptuales y procedimental. En este sentido los estudiantes tenían un dominio aproximadamente del 68% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual aumentó 30% al posicionarse en 90%, el procedimental creció 35% posicionándose en un 95% de dominio y el actitudinal aumentó 5% al tener un dominio del 90%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio de este indicador aumentó aproximadamente 24% sobre los tres aspectos antes descritos, es decir el dominio después de la intervención fue del 92%

Así mismo, el indicador “Regular los sentimientos de impulsividad” muestra que antes de la intervención los estudiantes tenían un dominio conceptual de 85%, procedimental de 85% y actitudinal de 75%. Es decir, el aspecto conceptual y procedimental eran los de mayor dominio en comparación con el aspecto actitudinal. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 82% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual disminuyó un 5% al posicionarse en un 80%, el procedimental aumento 5% al contar con un dominio del 90%, y el actitudinal aumentó 5% al tener un 80% de dominio. Lo cual indica que después de la intervención el dominio de este indicador aumentó sólo 1%, es decir el dominio después de la intervención fue del 83%.

Finalmente en relación con el indicador “Habilidad para afrontar emociones negativas” se encontró que antes de la intervención el grupo de estudiantes tenía un dominio del 60% en el aspecto conceptual, 60% en lo procedimental y 65% en lo actitudinal. Es decir el aspecto actitudinal era el de mayor dominio en

comparación al aspecto conceptual y procedimental. En este sentido lo estudiantes tenían un dominio de aproximadamente del 62% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual aumentó un 25% al posicionarse en un 85%, el procedimental aumentó un 30% al contar con un dominio del 90% y el actitudinal aumentó 25% al tener un dominio del 90%. Lo que indica que después de la intervención el dominio de este indicador aumentó aproximadamente 26%, es decir el dominio después de la intervención fue del 88%.

Lo anterior indica que el primer y tercer indicador de la competencia en cuestión, antes de la intervención tenía un déficit mayor en relación con el segundo indicador., en general el dominio de esta competencia estaba en 71%. Momento posterior a la intervención este déficit disminuyó, aumentando el dominio de los tres indicadores, es decir el dominio de la competencia “Regulación emocional” se posiciono en un 88%.

En otras palabras el grupo de estudiantes presenta mayor fortaleza en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales al aumentar en un 17% de dominio después de la intervención. Lo anterior se representa en el esquema siguiente: **(Véase figura 58)**.

**Figura 58:** Comparación del antes y después de la competencia regulación emocional.

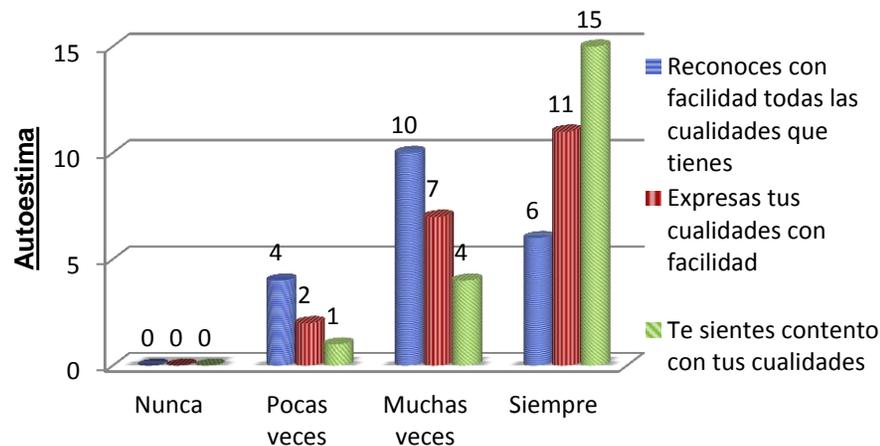
Indicador	Competencia: Regulación emocional					
	Antes de la intervención Figura 25			Después de la intervención Figura 55		
Habilidades de afrontamiento	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
		60%	60%	85%	90%	95%
Regular sentimientos de impulsividad..	Antes de la intervención Figura 26			Después de la intervención Figura 56		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	85%	85%	75%	80%	90%	80%
Habilidad para afrontar emociones negativas	Antes de la intervención Figura 27			Después de la intervención Figura 57		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	60%	60%	65%	85%	90%	90%
Total del dominio en %	71%			88%		

**Fuente:** (Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados en la fase diagnóstica y fase de análisis, 2016)

**Nota:** El dominio de cada aspecto se valoró sobre la escala de respuestas “Muchas Veces” y Siempre”

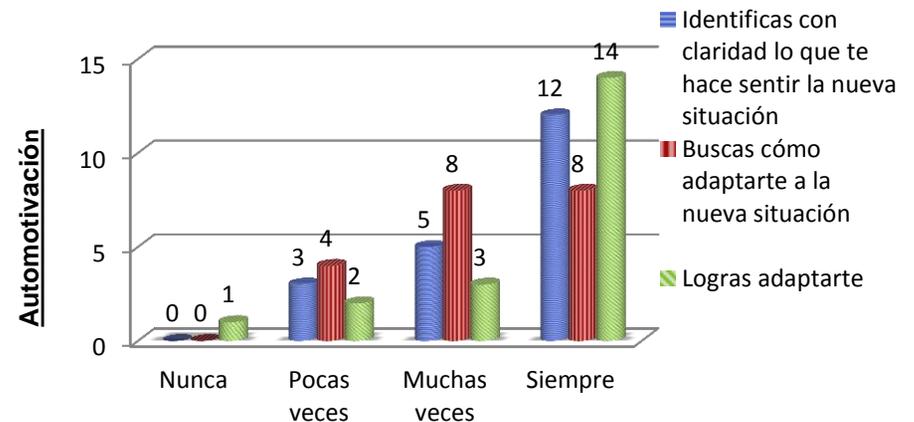
## Competencia: Autonomía emocional

**Figura 59. ¿Cuándo alguien te pregunta sobre las cualidades que posees?**



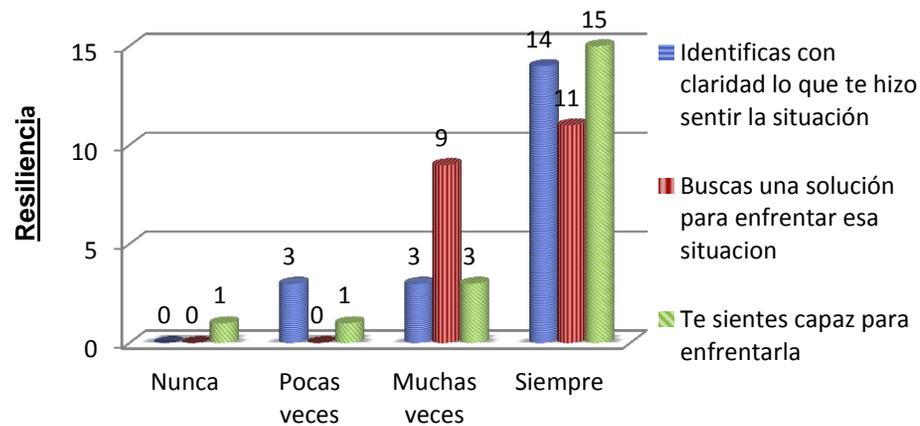
La figura 59 muestra que cuando alguien les pregunta a los 20 estudiantes sobre las cualidades que poseen; 16 ellos reconocen con facilidad todas las cualidades que tienen, esto considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 4 estudiantes “Pocas veces” las reconocen con facilidad; así mismo, 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” expresan sus cualidades con facilidad, 2 “Pocas veces” las expresan; finalmente 19 estudiantes ubicados en “Muchas veces” y “Siempre” se sienten contentos con las cualidades que tienen y 1 “Pocas veces” se siente contentos con ellas.

**Figura 60. ¿Cuándo experimentas nuevas situaciones en tu escuela?**



La figura 60 muestra que cuando los 20 estudiantes experimentan nuevas situaciones en su escuela; 17 de ellos “Muchas veces” y “Siempre” identifican con claridad lo que les hizo sentir la situación nueva y 3 estudiantes “Pocas veces” la identifican; a su vez 16 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” buscan cómo adaptarse a la nueva situación, y 4 estudiantes “Pocas veces” buscan cómo adaptarse; finalmente 17 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” logran adaptarse a las nuevas situaciones, 2 “Pocas veces” lo logran y 1 estudiante “Nunca” lo logra.

**Figura 61. ¿Cuándo se presenta una situación difícil en tu vida?**



La figura 61 muestra que cuando se les presenta una situación difícil en la vida de los 20 estudiantes; 17 de ellos “Muchas veces” y “Siempre” identifican con claridad lo que les hizo sentir la situación, y 3 estudiantes “Pocas veces” lo identifican; a su vez 20 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” buscan una solución para enfrentar la situación difícil; finalmente se observa que 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se sienten capaces para enfrentar la situación, 1 en “Pocas veces” se siente capaz y 1 estudiante “Nunca” se siente capaz.

Con base en la comparación de los resultados de la competencia “Autonomía emocional” antes y después la intervención puede decirse lo siguiente:

En relación con el indicador “Autoestima” los estudiantes antes de la intervención tenían un dominio conceptual de 60%, procedimental de 65% y actitudinal de 90%. Es decir el aspecto actitudinal era de mayor dominio en comparación al aspecto conceptual y procedimental. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 72% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual aumentó 20% al posicionarse en 80%, el procedimental aumentó 25% posicionándose en un 90% de dominio y el actitudinal 5% al tener un dominio del 95%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 16%, es decir el dominio después de la intervención fue del 88%.

Así mismo, el indicador “Automotivación” muestra que antes de la intervención los estudiantes tenían un dominio de 80% del aspecto conceptual, 55% del procedimental y 75% de lo actitudinal. Es decir el aspecto conceptual presentaba mayor dominio en relación con el procedimental y actitudinal. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente 70% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró un aumento de 5% del aspecto conceptual al posicionarse con un 85% de dominio, el procedimental incrementó en un 25% dominio al contar con un 80%, y el aspecto actitudinal aumentó 10%, al tener un 95%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio creció aproximadamente 13%, es decir el dominio después de la intervención fue del 83%.

Finalmente en relación con el indicador “Resiliencia”, antes de la intervención, el grupo de estudiantes tenía un 85% de dominio en el aspecto conceptual, 85% en el procedimental y 75% en el actitudinal. Es decir los aspectos conceptuales y procedimentales son de mayor dominio en comparación con el actitudinal. En este

sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 82% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el aspecto conceptual se mantuvo con un 85% de dominio, el procedimental aumentó un 15% al poseer un 100% y el aspecto actitudinal aumentó un 15% al posicionarse después de la intervención con un 90% de dominio. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 10%, es decir el dominio después de la intervención fue del 92%.

Todo lo anterior indica que el primer y segundo indicador de la competencia en cuestión antes de la intervención tenía un déficit mayor en relación con el tercer indicador, en general el dominio de esta competencia estaba en un 75%. Momento posterior a la intervención este déficit disminuyó, aumentando el dominio de los tres indicadores, es decir el dominio de la competencia “Autonomía emocional” se posiciono en un 88%.

En otras palabras, el grupo de estudiantes presenta mayor fortaleza en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, al aumentar en un 13% de dominio después de la intervención. Lo anterior se representa en el esquema siguiente: **(Véase figura 62)**

**Figura 62:** Comparación del antes y después de la competencia Autonomía emocional

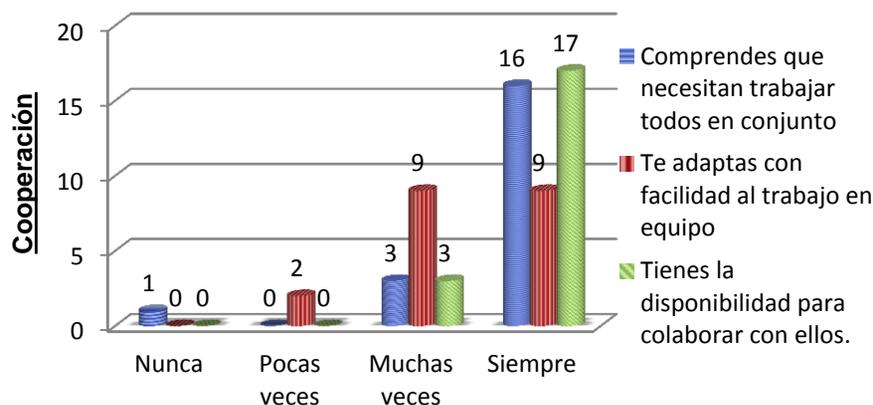
Indicador	Competencia: Autonomía emocional					
Autoestima	Antes de la intervención Figura 28			Después de la intervención Figura 59		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	60%	65%	90%	80%	90%	95%
Automotivación.	Antes de la intervención Figura 29			Después de la intervención Figura 60		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	80%	55%	75%	85%	80%	85%
Resiliencia	Antes de la intervención Figura 30			Después de la intervención Figura 61		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	85%	85%	75%	85%	100%	90%
Total del dominio en %	75%			88%		

**Fuente:** (Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados en la fase diagnóstica y fase de análisis, 2016)

**Nota:** El dominio de cada aspecto se valoró sobre la escala de respuestas “Muchas Veces” y Siempre”

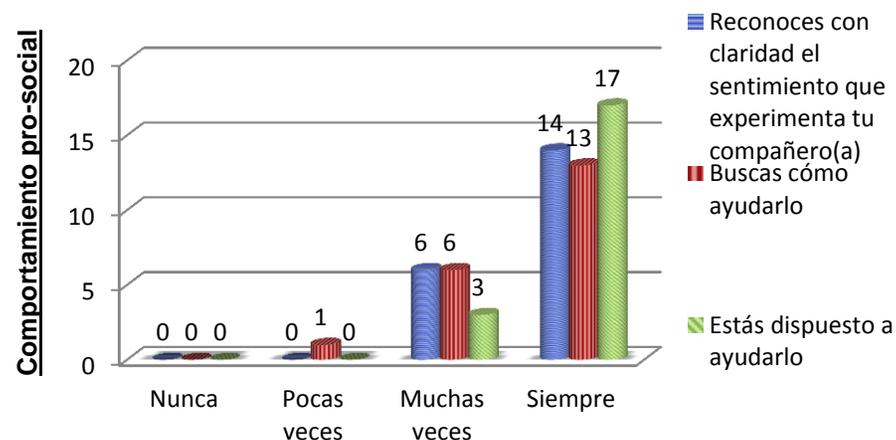
## Competencia: Competencia social

**Figura 63. ¿Cuándo tu maestra(o) te dice que tienes que trabajar en equipo con tus compañeros(as)?**



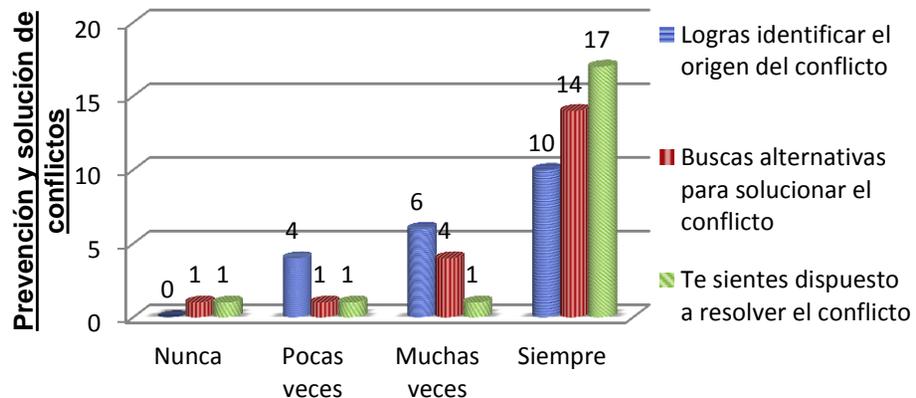
La figura 63 muestra que cuando la maestra, les dice a los 20 estudiantes que tiene que trabajar en equipo con sus compañeros; 19 de ellos “Muchas veces” y “Siempre” comprenden que necesitan trabajar todos en conjunto y 1 estudiante “Nunca” lo comprende; así mismo 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se adaptan con facilidad al trabajo en equipo, y 2 “Pocas veces” se adaptan con facilidad; finalmente 20 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” tienen la disponibilidad para colaborar con sus compañeros

**Figura 64. ¿Cuándo un compañero(a) te pide ayuda?**



La figura 64 muestra que de 20 estudiantes; los 20 ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” reconocen con claridad el sentimiento que experimenta un compañero, cuando este último les pide ayuda; así mismo 19 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan cómo ayudarlo y 1 “Pocas veces” busca como ayudarlo; finalmente considerando las categorías “Muchas veces” y “Siempre” 20 estudiantes están dispuestos a ayudarlo.

**Figura 65. ¿Cuándo surge un conflicto en tu salón de clases?**



La figura 65 muestra que de 20 estudiantes; 16 estudiantes ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” logran identificar el origen del conflicto, cuando este último surge en su salón de clase y 4 lo logran identificar “Pocas veces”; así mismo 18 estudiantes “Muchas veces” y ”Siempre” buscan alternativas para solucionar ese conflicto, 1 “Pocas veces” busca alternativas y 1 estudiante “Nunca “ las busca; finalmente 18 estudiantes se sienten dispuestos a resolver el conflicto, esto al considerar las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 1 “Pocas veces” se siente dispuesto y 1 “Nunca” se siente dispuesto

Con base en la comparación de los resultados de la competencia “Competencia social” antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

En relación con el indicador “Cooperación” los estudiantes antes de la intervención tenían un dominio conceptual de 90%, procedimental de 80% y actitudinal de 90 %. Es decir, el aspecto conceptual y actitudinal eran de mayor dominio en comparación con el aspecto procedimental. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 87% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual aumentó 5% al posicionarse en 95%, el procedimental aumentó 10% posicionándose en un 90% de dominio y el actitudinal 5% al tener un dominio del 95%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 6%, es decir el dominio después de la intervención fue del 93%.

Así mismo, el indicador “Comportamiento pro-social” muestra que antes de la intervención los estudiantes tenían un dominio de 95% del aspecto conceptual, 90% del procedimental y 95% de actitudinal. Es decir, el aspecto conceptual y actitudinal presentaba mayor dominio en relación con el procedimental. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente del 93% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró un crecimiento de 5% del aspecto conceptual al posicionarse con 100% de dominio, el procedimental aumentó 5% de dominio al contar con un 95%, y el aspecto actitudinal creció 10%, al tener 100% de dominio. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 5%, es decir el dominio después de la intervención fue del 98 %.

Finalmente, en relación con el indicador “Solución de conflictos”, antes de la intervención el grupo de estudiantes tenía 70% de dominio en el aspecto conceptual, 75% en el procedimental y 90% en el actitudinal. Es decir el aspecto

actitudinal mostró ser el de mayor dominio, en comparación con los conceptuales y procedimentales. En este sentido, los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 78% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el aspecto conceptual creció un 10% al posicionarse con el 80%, el procedimental aumentó un 15% al tener un 90% y el aspecto actitudinal se mantuvo con un 90% de dominio. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 9%, es decir el dominio después de la intervención fue del 87%.

Lo anterior indica que el tercer indicador de la competencia en cuestión antes de la intervención tenía un déficit mayor en relación con el primer y segundo indicador, en general el dominio de esta competencia estaba en 86%. Momento posterior a la intervención este déficit disminuyó aumentando el dominio de los tres indicadores, es decir el dominio de la competencia “Competencia social” se posicionó en un 93%.

En otras palabras, el grupo de estudiantes presenta mayor fortaleza en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales al aumentar en un 7% de dominio después de la intervención. Lo anterior se representa en el esquema siguiente: **(Véase figura 66)**

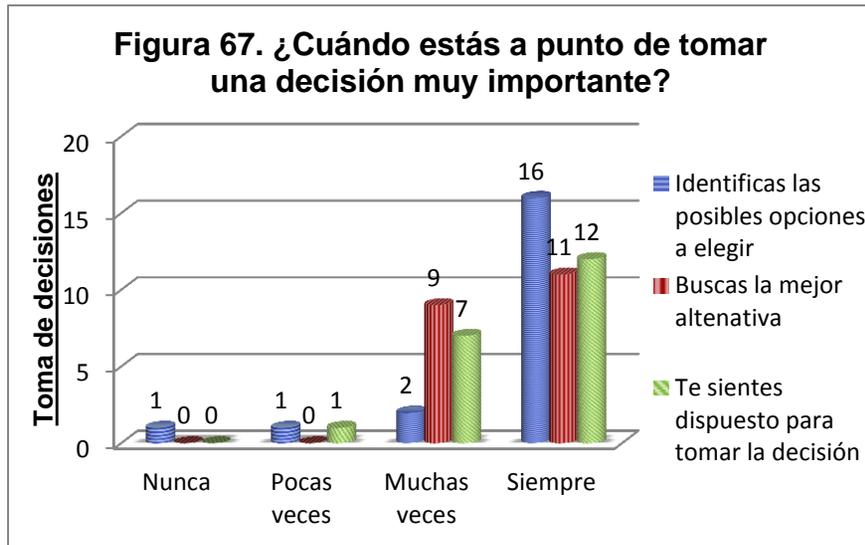
**Figura 66:** Comparación del antes y después de la competencia social

Indicador	Competencia: Competencia social					
Cooperación	Antes de la intervención Figura 32			Después de la intervención Figura 63		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	90%	80%	90%	95%	90%	95%
Comportamiento pro-social	Antes de la intervención Figura 33			Después de la intervención Figura 64		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	95%	90%	95%	100%	95%	100%
Solución de conflictos	Antes de la intervención Figura 34			Después de la intervención Figura 65		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	70%	75%	90%	80%	90%	90%
Total del dominio en %	86%			93%		

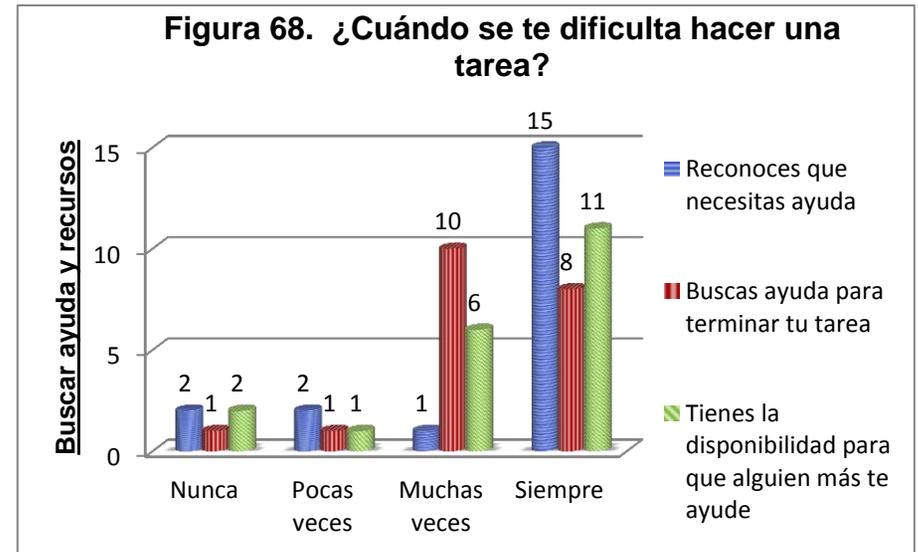
**Fuente:** (Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados en la fase diagnóstica y fase de análisis, 2016)

**Nota:** El dominio de cada aspecto se valoró sobre la escala de respuestas “Muchas Veces” y Siempre”

## Competencia: Competencia para la vida y el bienestar.



La figura 67 muestra que de 20 estudiantes, 18 ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” identifican las posibles opciones a elegir cuando están a punto de tomar una decisión muy importante, 1 “Pocas veces” las identifica y 1 “Nunca” las identifica; así mismo los 20 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan la mejor alternativa; finalmente 19 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” se sienten dispuestos para tomar su decisión, y 1 estudiante “Pocas veces” se siente dispuesto.



La figura 68 muestra que de 20 estudiantes, 16 de ellos ubicados en las categorías “Muchas veces” y “Siempre” reconocen que necesitan ayuda cuando se les dificulta una tarea, 2 “Pocas veces” lo reconocen y 2 estudiantes “Nunca” lo reconocen; asimismo 18 estudiantes “Muchas veces” y “Siempre” buscan ayuda para terminar la tarea, 1 “Pocas veces” la busca y 1 estudiantes “Nunca” busca esa ayuda; finalmente 17 estudiantes tienen la disponibilidad para que alguien más les ayude esto considerado las categorías “Muchas veces” y “Siempre”, 1 estudiantes “Pocas veces” tiene esa disponibilidad, y 4 “Nunca” la tiene.

Con base en la comparación de los resultados de la “Competencia para la vida y el bienestar” antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

En relación con el indicador “Toma de decisiones” los estudiantes antes de la intervención tenían un dominio conceptual de 80%, procedimental de 95% y actitudinal de 85%. Es decir el aspecto procedimental era el de mayor dominio en comparación con el aspecto conceptual y actitudinal. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente el 87% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró que el dominio conceptual aumentó 10% al posicionarse en 90%, el procedimental creció 5% posicionándose en un 90% de dominio y el actitudinal se mantuvo con 85%. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente 5%, es decir el dominio después de la intervención fue del 92%.

Así mismo, el indicador “Buscar ayuda y recursos” muestra que antes de la intervención los estudiantes tenían un dominio de 65% del aspecto conceptual, 60% de procedimental y 65% en lo actitudinal. Es decir, el aspecto conceptual y actitudinal presentaba mayor dominio en relación con el procedimental. En este sentido los estudiantes tenían un dominio de aproximadamente 64% sobre este indicador.

Después de la intervención se encontró un aumento en un 15% del aspecto conceptual al posicionarse con un 80% de dominio, el procedimental creció en un 30% de dominio al contar con un 90%, y el aspecto actitudinal aumentó 20%, al tener 85% de dominio. Lo cual indica que después de la intervención el dominio aumentó aproximadamente a 21%, es decir el dominio después de la intervención fue del 85 %.

Todo lo anterior indica que el segundo indicador de la competencia en cuestión antes de la intervención tenía un déficit mayor en relación con el primer indicador, en general el dominio de esta competencia estaba en un 76%. Momento posterior a la intervención este déficit disminuyó, aumentando el dominio de los tres

indicadores, es decir el dominio de la competencia “Competencia para la vida y el bienestar” se posiciono en un 89%.

En otras palabras, el grupo de estudiantes presenta mayor fortaleza en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales al aumentar en un 13% de dominio después de la intervención. Lo anterior se representa en la siguiente figura:

**Figura 69:** Comparación del antes y después de la competencia para la vida y el bienestar

Indicador	Competencia: Competencia para la vida y el bienestar					
	Antes de la intervención Figura 34			Después de la intervención Figura 67		
Toma de decisiones	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
		80%	95%	85%	90%	100%
Buscar ayuda y recursos.	Antes de la intervención Figura 35			Después de la intervención Figura 68		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
	65%	60%	65%	80%	90%	85%
Total del dominio en %	76%			89%		

**Fuente:** (Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados en la fase diagnóstica y fase de análisis, 2016)

**Nota:** El dominio de cada aspecto se valoró sobre la escala de respuestas “Muchas Veces” y Siempre”

En términos generales y a partir del análisis anterior se puede decir que existe un aumento considerable en el dominio de cada competencia emocional, esto después de la intervención que se llevó a cabo en el grupo de estudiantes. De esta manera el desarrollo de la educación en el grupo de estudiantes seleccionados presentó los cambios previamente presentados. Ahora se continuará con el análisis de la convivencia escolar a partir de los datos que arrojaron los sociogramas.

**Figura 70:** Matriz sociométrica de las preguntas:  
 ¿Con qué compañeros(as) es más fácil platicar? y ¿Con qué compañeros(as) **NO**  
 es más fácil platicar

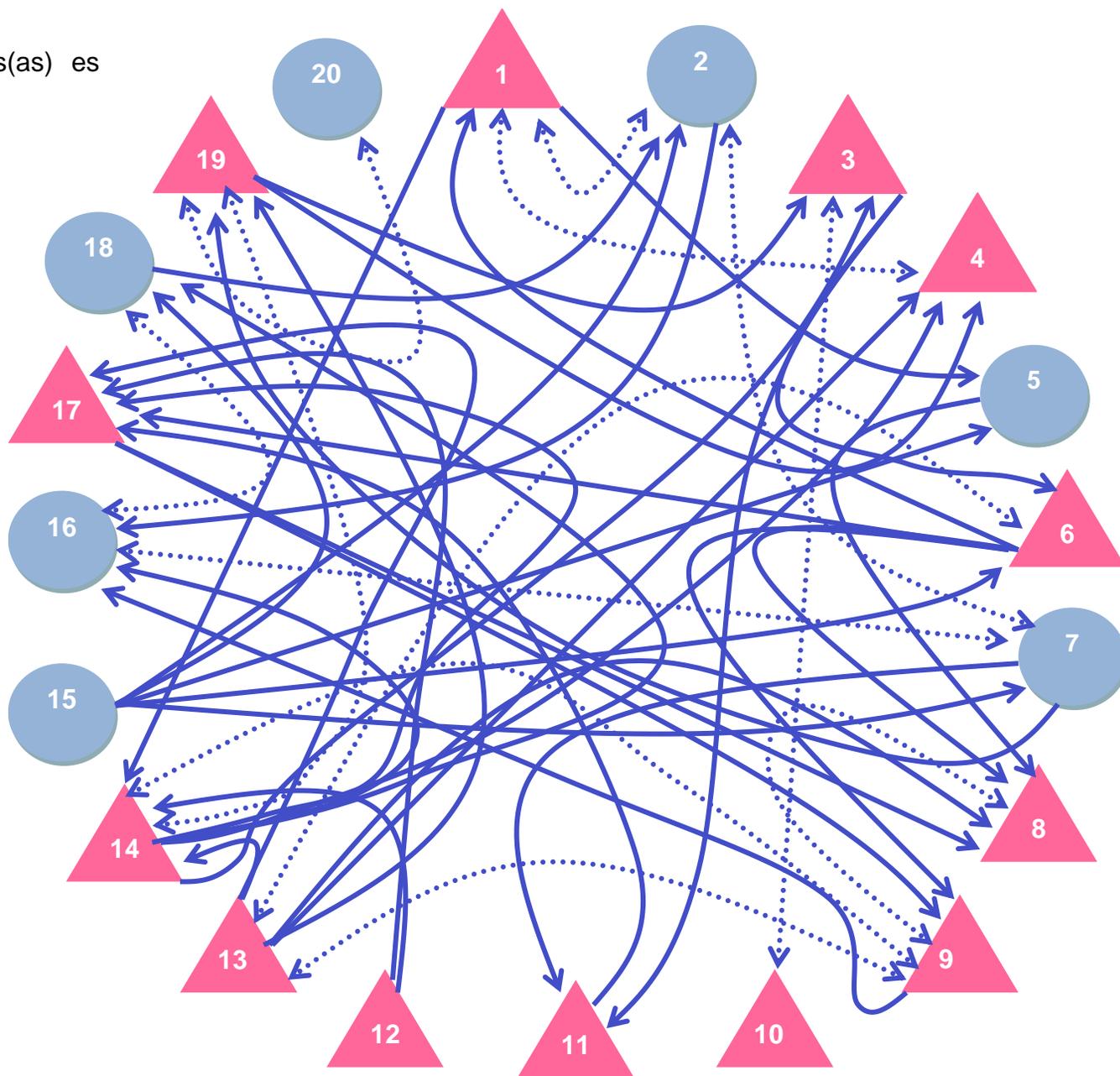
La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 59 aceptaciones, 20 rechazos y 1 contradicción.

		ELEGIDOS																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ELECTORES	1		+		+	+									+						x
	2	+				x		+									+				
	3						+				+	+			x						
	4	+									x										
	5						x		+												
	6	+				x			+	+				+					+		
	7		+									+			x		+			+	+
	8	x								+											
	9						x		+					+	+	x	+				
	10			+			x														
	11													x					+		
	12					o										+			+		
	13				+		+		+							+		x	+		+
	14			+	+					+				x			+	+	+	+	+
	15		+			+	+	+												+	x
	16						x	+												+	
	17								+	+		x									
	18		+														x	+			
	19			+	+			x								+					
	20			x																	+
Total (+)	3	4	3	4	2	3	3	5	4	1	2	0	2	5	0	5	5	3	4	1	
Total (x)	1	0	1	0	2	4	1	0	0	1	1	2	0	2	2	1	0	0	0	2	
Total (o)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	

Ahora bien, la interpretación y el análisis de los datos concentrados en esta matriz se muestran a continuación.

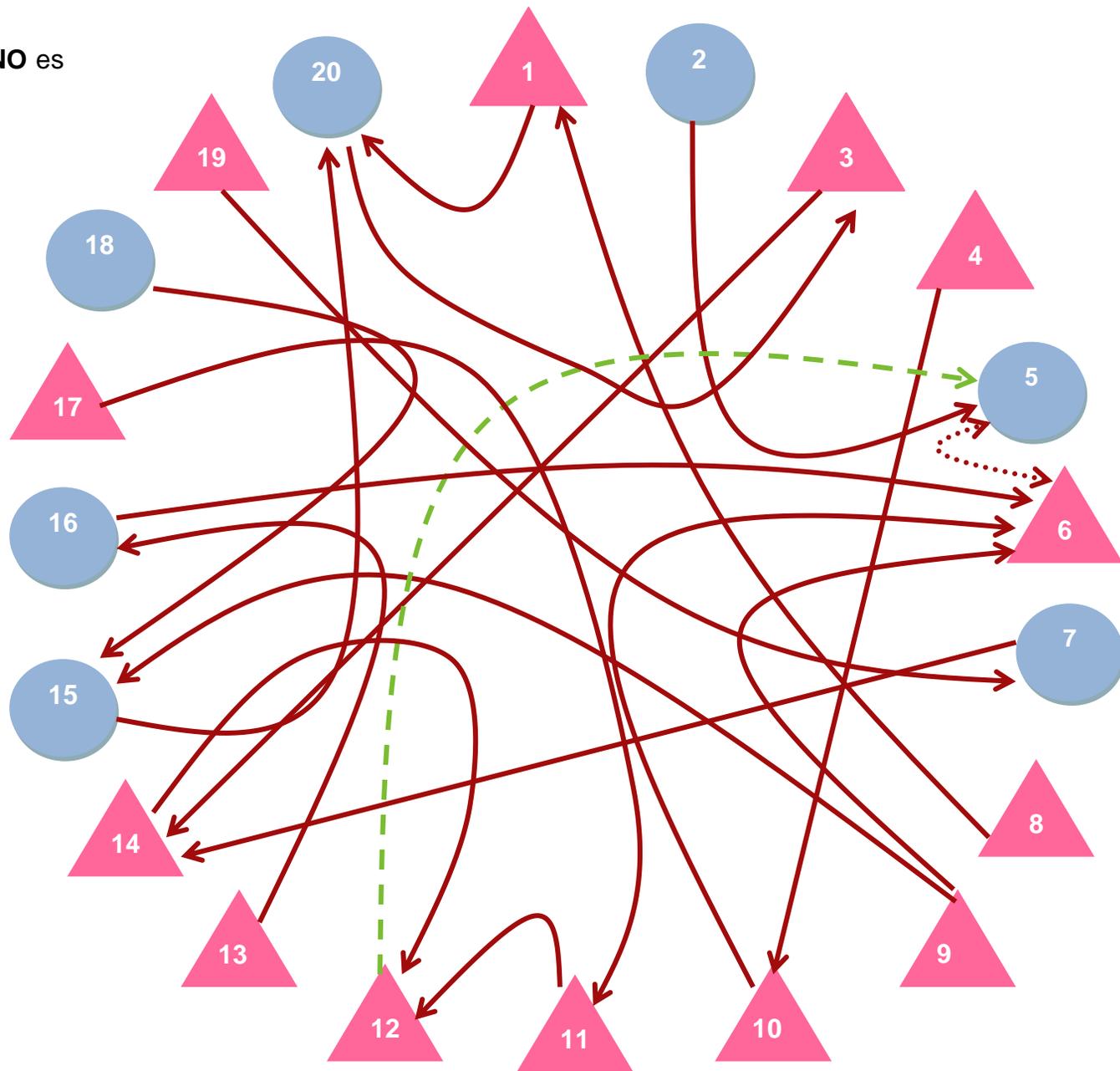
**Figura 71.** ¿Con qué compañeros(as) es más fácil platicar?

La figura 71 muestra que en el grupo de estudiantes existe una mayor facilidad para platicar con los estudiantes número 2, 4, 8, 9, 14, 16, 17 y 19 al tener aproximadamente de cuatro a cinco elecciones de aceptación; así mismo se puede apreciar que existen doce elecciones recíprocas entre los estudiantes número 1 y 4, 1 y 2, 2 y 7, 3 y 10, 6 y 13, 7 y 16, 8 y 9, 9 y 14, 9 y 13, 14 y 19, 16 y 18, 19 y 20.; también se encontró que los estudiantes número 12 y 15 no recibieron elecciones. Finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a tres elecciones de aceptación.



**Figura 72.** ¿Con qué compañeros(as) **NO** es más fácil platicar?

La figura 72 muestra que en el grupo de estudiantes **NO** existe una facilidad para platicar con el estudiante número 6 al contar con cuatro elecciones de rechazo; así mismo los estudiantes número 5 y 6 se han elegido recíprocamente; el estudiante número 12 ha caído en contradicción al elegir al estudiante 5; a su vez los estudiantes número 2, 4, 8, 9, 13, 17, 18, 19, no han recibido elecciones de rechazo; finalmente los estudiantes restantes han recibido de una a tres elecciones de rechazo.



La matriz sociométrica con relación a la convivencia escolar y sus correspondientes gráficas que se mostraron anteriormente corresponden a la categoría “dialogar y al indicador “Mantener conversaciones”. Con base en la comparación de este indicador antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

Al comparar visualmente la matriz sociométrica del antes y después de la intervención se encontraron diferencias, estas se pueden observar en la figura 73

**Figura 73:** Comparación de matrices del indicador “Mantener conversaciones”

Antes de la intervención

Después de la intervención

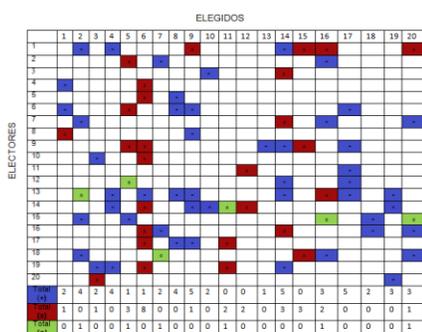


Figura 36

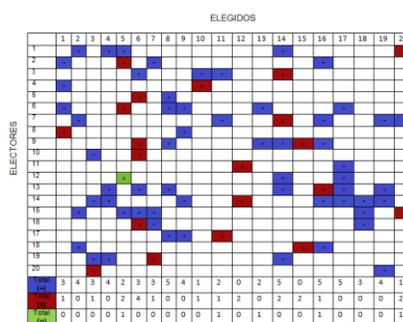


Figura 70

Antes de la intervención existían 49 aceptaciones, 27 rechazos, y 6 contradicciones y después de la intervención se encontraron 59 aceptaciones, 20 rechazos y 1 contradicción. Estas diferencias se explican a continuación:

En relación con la figura de aceptación número 37, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían tres estudiantes que contaban con cinco a seis elecciones estos estudiantes fueron los de más preferencia, sin embargo los demás estudiantes contaban con una a cuatro elecciones, a excepción de tres estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron nueve elecciones recíprocas entre los estudiantes.

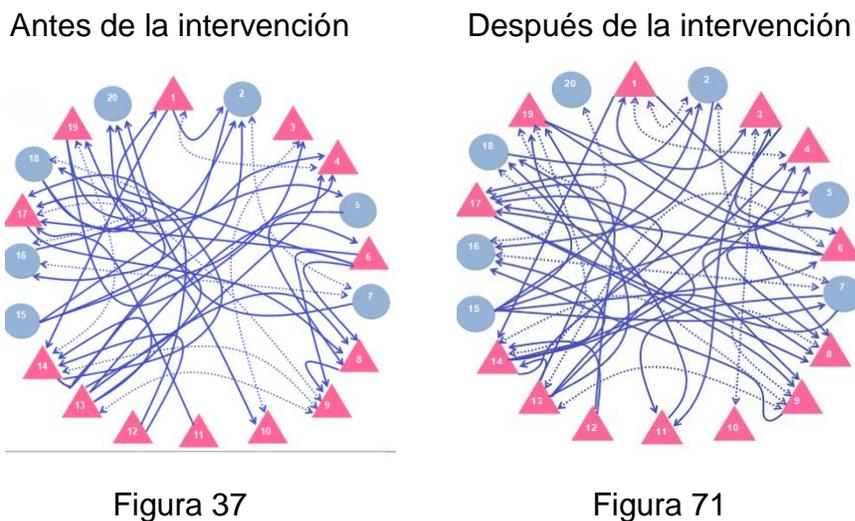
**Después de la intervención** en la figura número 71 de aceptación, se encontró que ocho estudiantes contaban con cuatro a cinco elecciones de aceptación estos estudiantes fueron los de más preferencia, sin embargo los demás estudiantes

recibieron de una a tres elecciones, a excepción de dos estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron 12 elecciones recíprocas entre los estudiantes

Esto quiere decir que después de la intervención aumentó el número de preferencia a cuatro estudiantes más, y disminuyó el número de estudiantes no elegidos a uno. También aumentaron las elecciones recíprocas de aceptación, ya que antes de la intervención existían nueve y después de ella se encontraron 12.

Lo anterior se puede observar en la figura 74.

**Figura 74:** Comparación de socio gramas de aceptación del indicador “Mantener conversaciones”



Ahora bien, en relación con la figura de rechazo número 38, **antes de la intervención** se pudo constatar que existía un estudiante con siete elecciones de rechazo, este estudiante fue el más elegido para rechazar en este indicador, sin embargo los demás estudiantes recibieron de una a dos elecciones. A excepción de ocho estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontró que cinco estudiantes eligieron contradictoriamente.

**Después de la intervención** como se muestra en la figura 72 de rechazo se encontró que existía un estudiante con cuatro elecciones, este estudiante fue el

mismo que se eligió para rechazar en este indicador antes de la intervención. Los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones, a excepción de ocho estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontró que un estudiante eligió contradictoriamente.

Esto quiere decir que después de la intervención se mantuvo el rechazo al mismo estudiante, pero con la diferencia de recibir tres elecciones menos. También se mantuvo el número de estudiantes no elegidos a ocho, así mismo disminuyó el número de estudiantes que eligieron contradictoriamente. Finalmente se encontró que antes y después la intervención no existieron elecciones recíprocas de rechazo.

Lo anterior se puede observar en la figura 75.

**Figura 75.** Comparación de socio gramas de rechazo del indicador “Mantener conversaciones”

Antes de la intervención

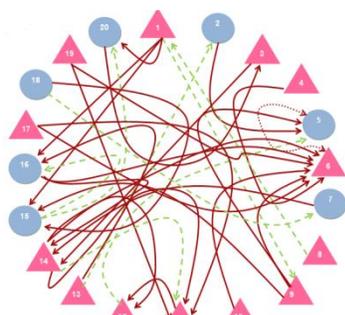


Figura 38

Después de la intervención

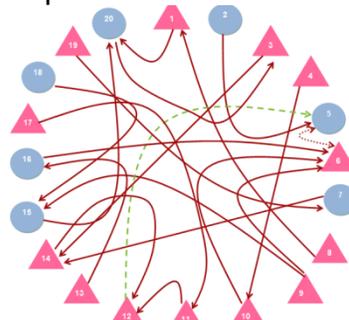


Figura 72

De manera general se puede decir que en el grupo de estudiantes aumentó la facilidad para mantener conversaciones con otros integrantes del grupo, después de la intervención. Al encontrarse que las elecciones de aceptación aumentaron en los estudiantes y las de rechazo disminuyeron.

**Figura 76:** Matriz sociométrica de las preguntas:  
 ¿Con qué compañeros(as) te gustaría trabajar en equipo? y ¿Con qué  
 compañeros(as) **NO** te gustaría trabajar en equipo?

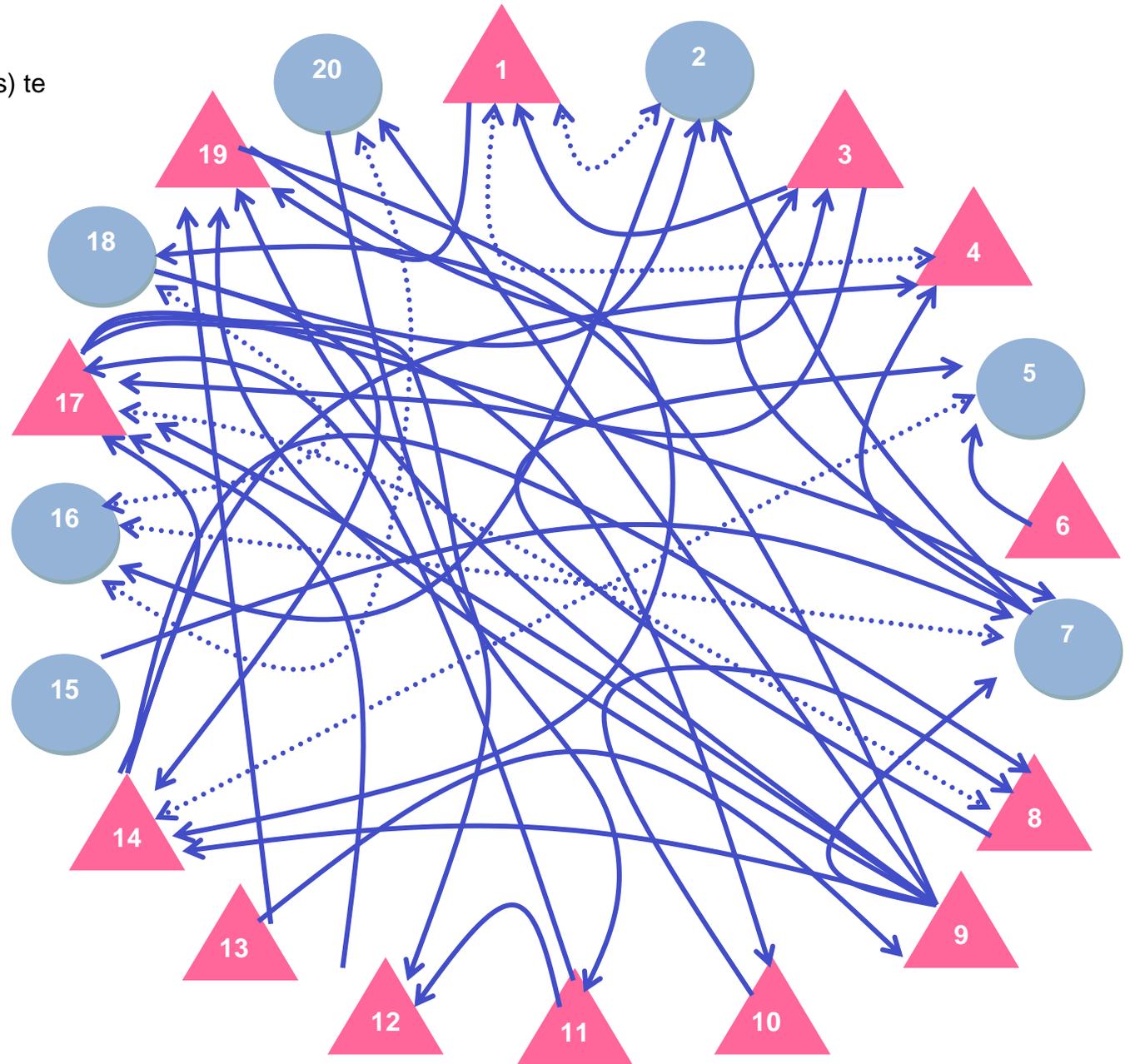
La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 49 aceptaciones, 22 rechazos y 0 contradicciones.

		ELEGIDOS																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
ELECTORES	1		+	x	+															+		
	2	+											x				+					
	3	+										x							+			
	4	+										x										
	5						x									+						
	6					+												x				
	7		+	+	+		x											+				
	8					+	x												+			
	9						x	+								+			+	+	+	+
	10								+				x									
	11													+	x					+		
	12					x														+		
	13										+										+	
	14				+	+		x	+					x					+			
	15							+														x
	16							+								x				+		+
	17							+	+		+		+	x								
	18		+													+	x	+				+
	19			+			x						x			+						
	20											x	+					+				
Total (+)		3	3	2	3	3	0	4	3	1	1	1	2	0	4	0	4	6	2	4	3	
Total (x)		0	0	1	0	1	5	1	0	0	1	4	2	2	1	1	2	0	0	0	1	
Total (o)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	

Ahora bien la interpretación y el análisis de los datos concentrados en esta matriz se muestran a continuación:

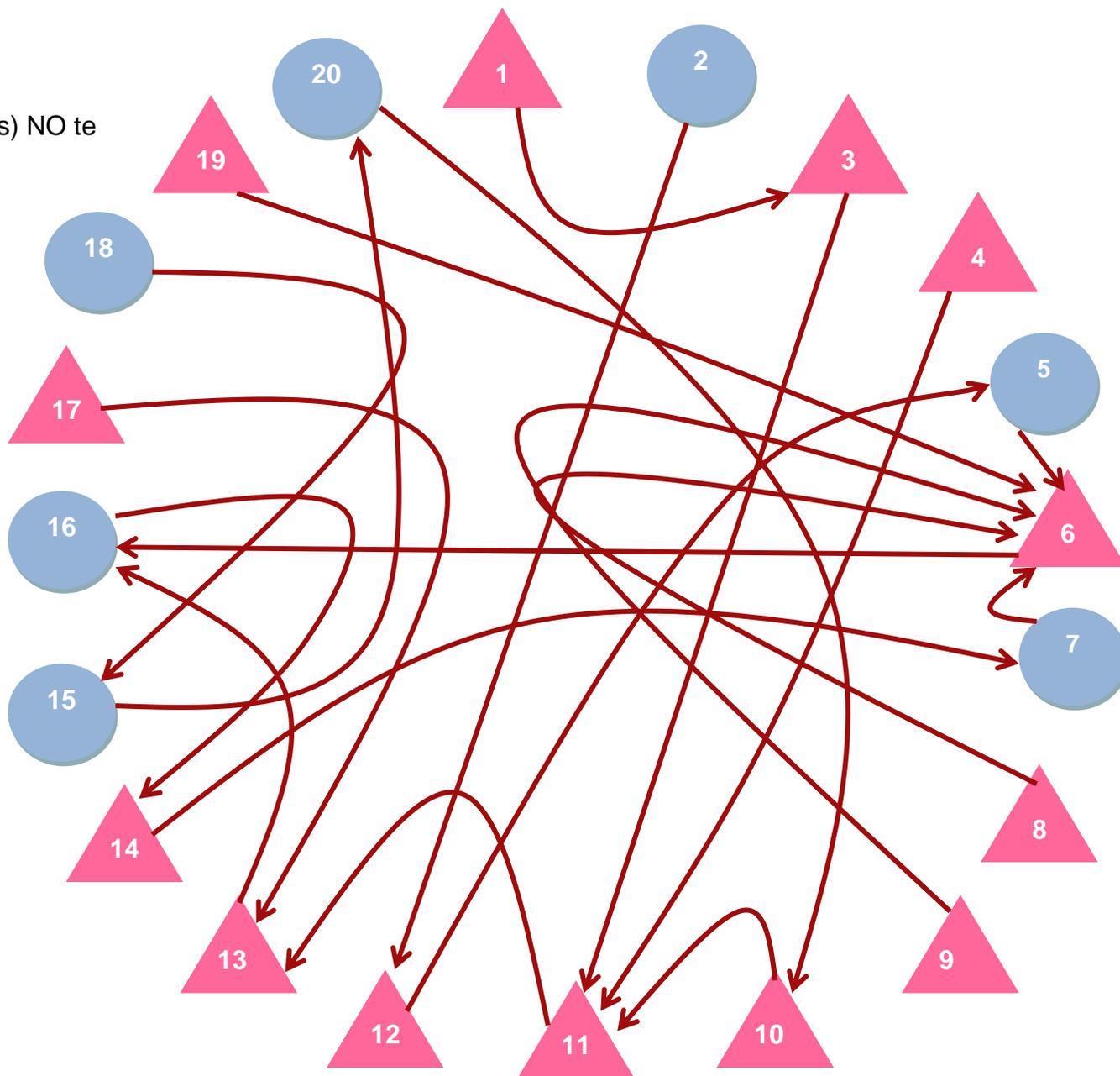
**Figura 77.** ¿Con qué compañeros(as) te gustaría trabajar en equipo?

La figura 77 muestra que en el grupo de estudiantes existe una preferencia de gusto para trabajar en equipo con los estudiantes número 7, 14, 16, 17 y 19 al contar con cuatro a seis elecciones; así mismo se encontraron siete elecciones recíprocas entre los estudiantes número 1 y 2, 1 y 4, 5 y 14, 7 y 16, 8 y 17, 16 y 20, 16 y 18.; a su vez los estudiantes número 13 y 15 no recibieron elecciones; finalmente se encontró que los estudiantes restantes recibieron de una a tres elecciones de aceptación.



**Figura 78.** ¿Con qué compañeros(as) NO te gustaría trabajar en equipo?

La figura 78 muestra que en el grupo de estudiantes **NO** existe una preferencia de gusto por trabajar con el estudiante número 6 al tener cinco elecciones de rechazo; así mismo los estudiantes número 1, 2, 3, 4, 8, 9, 17, 18 y 19 no recibieron elecciones de rechazo; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a tres elecciones de rechazo.



La matriz sociométrica con relación a la convivencia escolar y sus correspondientes gráficas que se mostraron anteriormente corresponden a la categoría “Participación” y al indicador “Disponibilidad para compartir situaciones en común con otros (trabajo en equipo)”. Con base en la comparación de este indicador antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

Al comparar visualmente la matriz sociométrica del antes y después de la intervención se encontraron diferencias, estas se puede observar en la figura 79.

**Figura 79:** Comparación de matrices del indicador “Disponibilidad para compartir situación en común con otros”

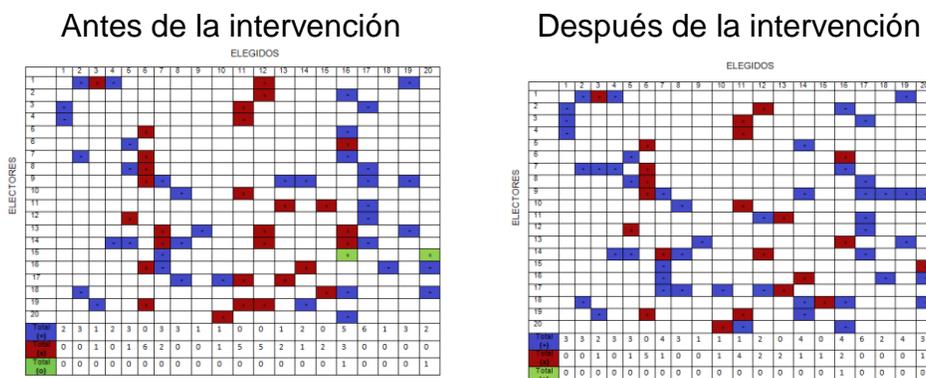


Figura 39

Figura 76

Antes de la intervención existían 39 aceptaciones, 29 rechazos, y 2 contradicciones, después de la intervención se encontraron 49 aceptaciones 22 rechazos y 0 contradicciones. Específicamente estas diferencias se explican a continuación:

En relación a la figura de aceptación número 40, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían 2 estudiantes que contaban con cinco a seis elecciones estos estudiantes fueron los de más preferencia, sin embargo los demás estudiantes contaban con una a tres elecciones, a excepción de cuatro estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron cinco elecciones recíprocas entre los estudiantes.

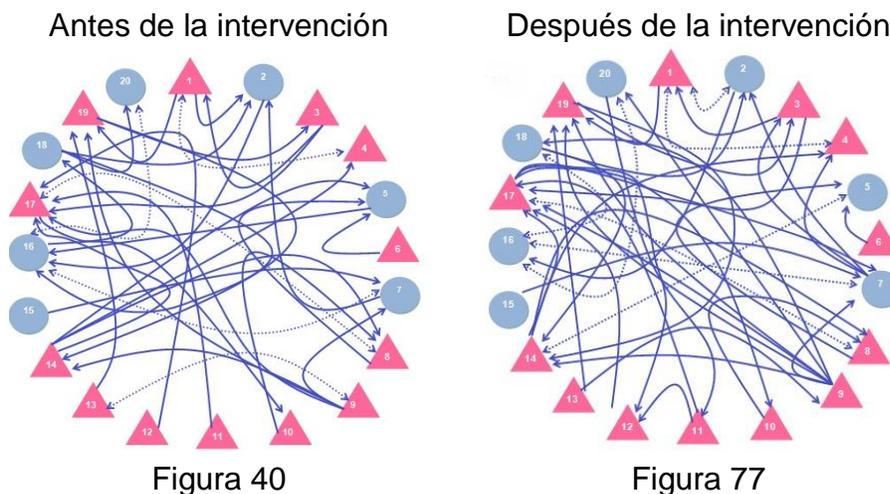
**Después de la intervención** en la figura número 77 de aceptación, se encontró que cinco estudiantes eran los de más preferencia al contar con cuatro a seis

elecciones de aceptación. Los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones, a excepción de dos estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron siete elecciones recíprocas entre los estudiantes

Esto quiere decir que después de la intervención aumentó el número de preferencia a un estudiante más, y disminuyó el número de estudiantes no elegidos a la mitad. También aumentaron las elecciones recíprocas ya que antes de la intervención existían cinco y después de ella se encontraron siete.

Lo anterior se puede observar en la figura 80.

**Figura 80:** Comparación de socio gramas de aceptación del indicador “Disponibilidad para compartir situación en común con otros”



Ahora bien, en relación con la figura de rechazo número 41, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían cuatro estudiantes con cuatro a seis elecciones de rechazo, estos estudiantes fueron los más elegidos para rechazar en este indicador. Los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones, a excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontró que tres estudiantes eligieron contradictoriamente.

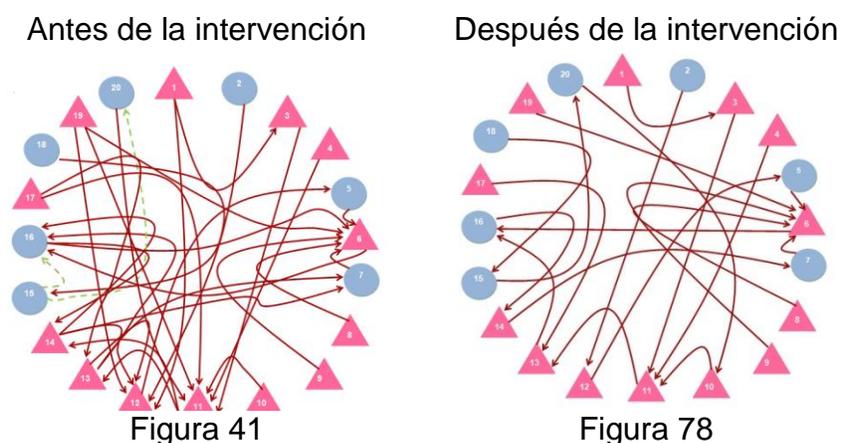
**Después de la intervención** en la figura 78 de rechazo se encontró que existía un estudiante con cinco elecciones, este estudiante fue uno de los estudiantes que se eligieron para rechazar en este indicador antes de la intervención y el que fue más

elegido para rechazar después de ella. Los demás estudiantes recibieron de una tres elecciones, a excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones.

Esto quiere decir que después de la intervención disminuyeron el número de estudiantes rechazados con más elecciones, pero se mantuvo el rechazo hacia un mismo estudiante. A pesar de mantener el rechazo por el mismo estudiante disminuyó considerablemente su número de elecciones. También se mantuvo el número de estudiantes no elegidos a nueve. Finalmente se encontró que antes y después la intervención no existieron elecciones recíprocas.

Lo anterior se puede observar en la figura 81.

**Figura 81:** Comparación de socio gramas de rechazo del indicador “Disponibilidad para compartir situación en común con otros”



De manera general se puede decir que la disponibilidad para compartir situaciones en común, aumentó después de la intervención con el grupo de estudiantes. Esto al encontrarse que las elecciones de aceptación aumentaron en los estudiantes y las de rechazo disminuyeron.

**Figura 82:** Matriz sociométrica de las preguntas:

A qué compañeros(as) escuchas con mucha atención cuando están participando?  
 y ¿Con qué compañeros(as) **NO** escuchas con mucha atención cuando están participando?

La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 42 aceptaciones, 20 rechazos y 0 contradicciones.

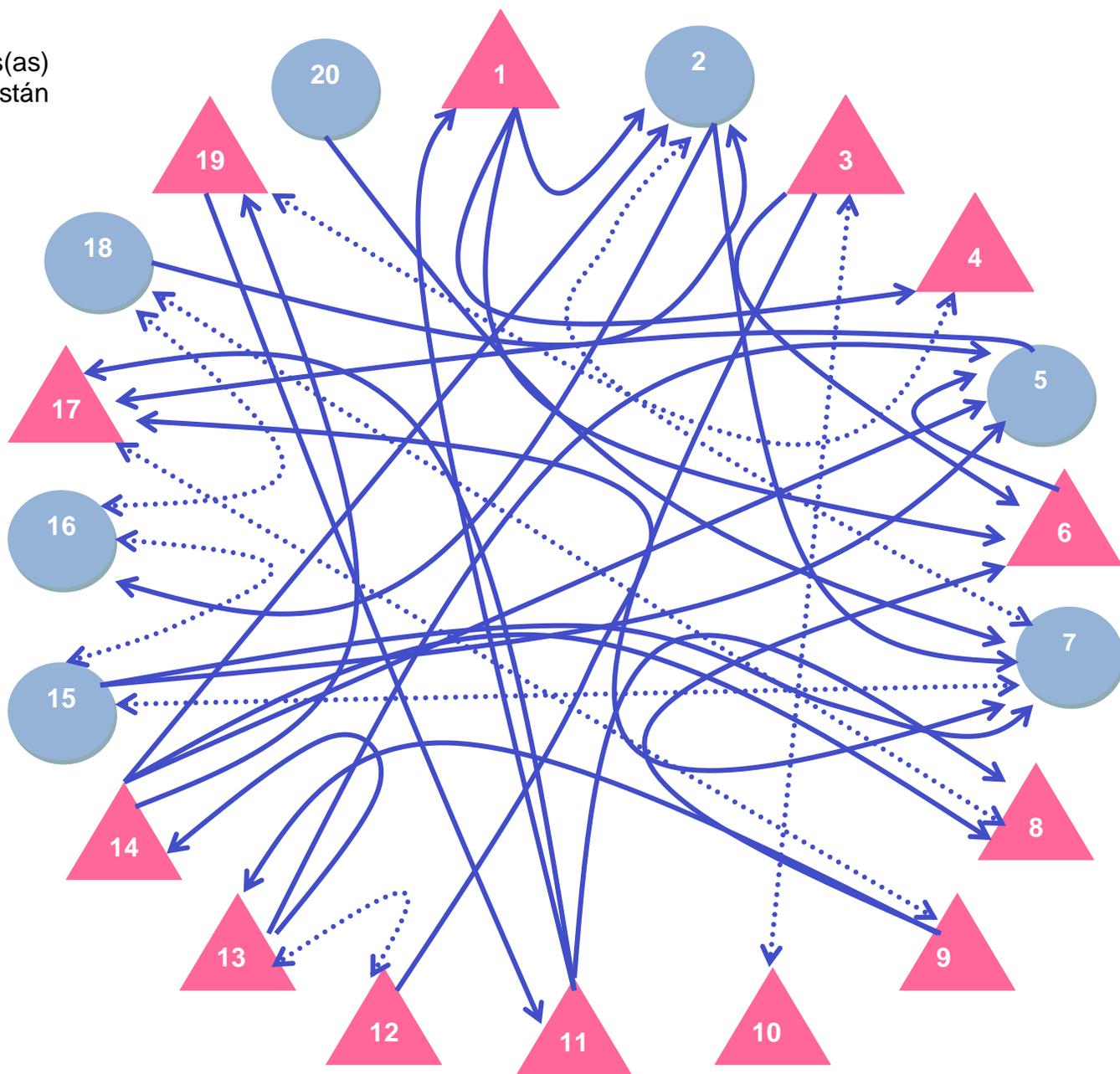
ELEGIDOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1		+		+		+	x													
2						x	+									+				
3						+	+			+					x					
4						x														+
5						x											+			
6					+											x				
7		+							x						+					
8										x								+		
9						+							+				+			x
10			+									x								
11	+							+				x					+			
12					x								+				+			
13					+							+		+		x				
14		+			+			+			x									+
15					+		+									+				x
16															+		x	+		
17									+			x								
18		+			x			+								+				
19				+						+								x		
20							+								x					
Total (+)	1	4	1	2	4	3	3	4	1	1	1	1	2	1	2	3	4	2	2	0
Total (x)	0	0	0	0	2	3	1	0	1	0	2	3	0	0	2	2	2	0	1	1
Total (o)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Ahora bien, la interpretación y el análisis de los datos concentrados en esta matriz se muestran a continuación.

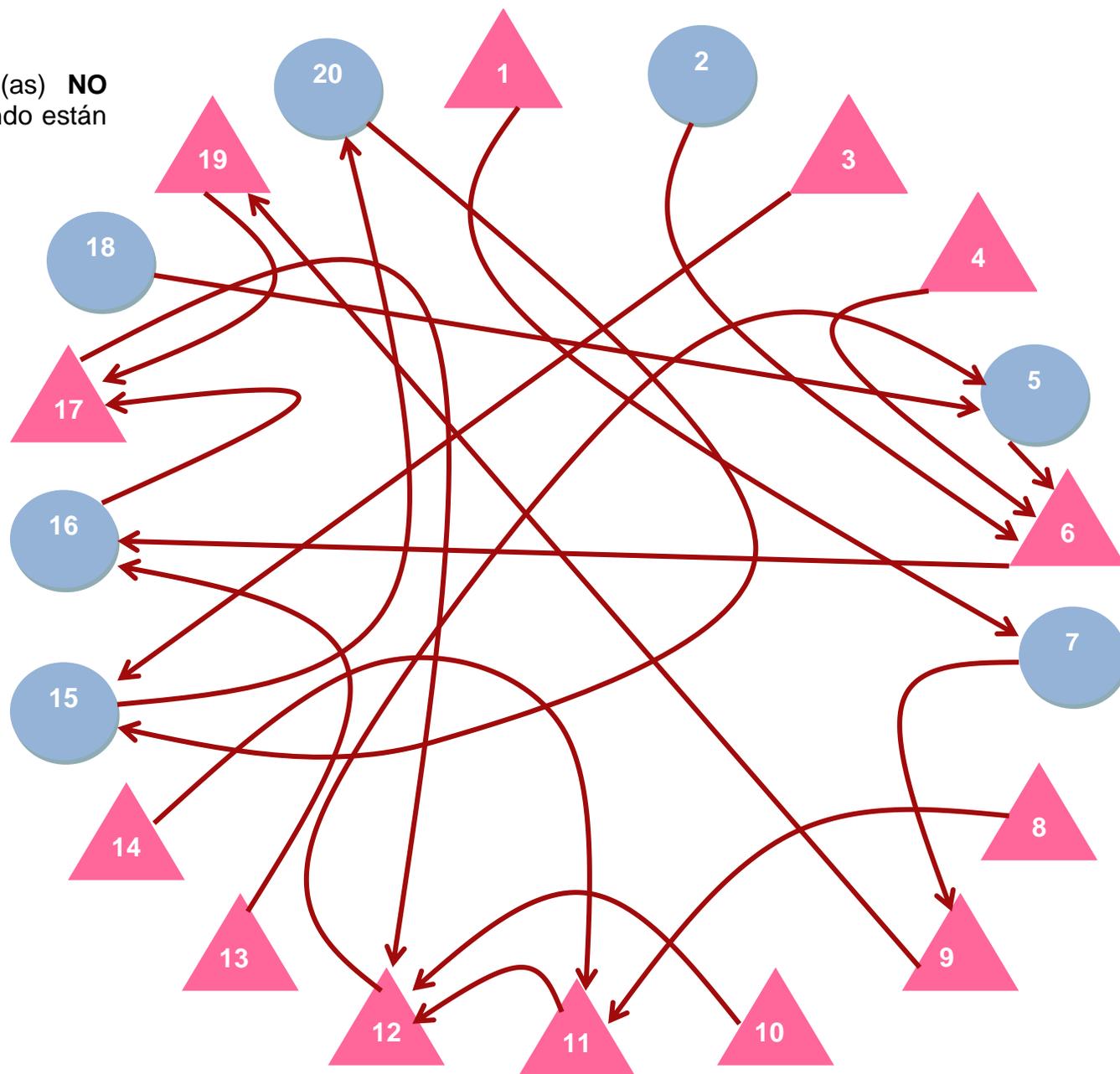
**Figura 83.** ¿A qué compañeros(as) escuchas con mucha atención cuando están participando?

La figura 83 muestra que los estudiantes escuchan con mucha atención cuando están participando a los estudiantes número 2, 5, 7, 16 y 17 al contar con tres a seis elecciones de aceptación; así mismo se encontraron nueve elecciones recíprocas entre los estudiantes número 2 y 4, 3 y 10, 7 y 19, 7 y 15, 8 y 18, 9 y 17, 12 y 13, 15 y 16, 16 y 18, también se encontró que el estudiante número 20 no recibió elecciones; finalmente los estudiantes que restan cuentan con una a dos elecciones.



**Figura 84.** ¿A qué compañeros(as) **NO** escuchas con mucha atención cuando estás participando?

La figura 84 muestra que los estudiantes **NO** escuchan con mucha atención cuando están participando a los estudiantes número 6 y 12 al tener de tres elecciones cada uno; así mismo se encontró que los estudiantes número 1, 2, 3, 4, 8, 10, 13, 14 y 18 no recibieron elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a dos elecciones de rechazo.



La matriz sociométrica con relación a la convivencia escolar y sus correspondientes gráficas que se mostraron anteriormente corresponden a la categoría “Diálogo” y al indicador “Escuchar con atención lo que otros estén expresando”. Con base en la comparación de este indicador antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

Al comparar visualmente la matriz sociométrica del antes y después de la intervención se encontraron diferencias, estas se puede observar en la figura 85.

**Figura 85:** Comparación de matrices del indicador “Escuchar con atención lo que otro estén expresando”

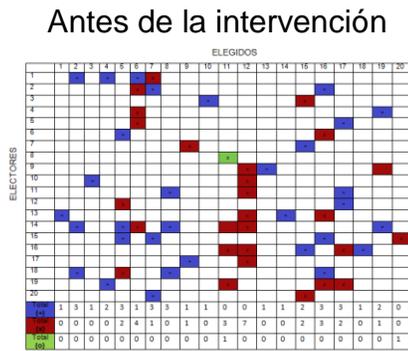


Figura 42

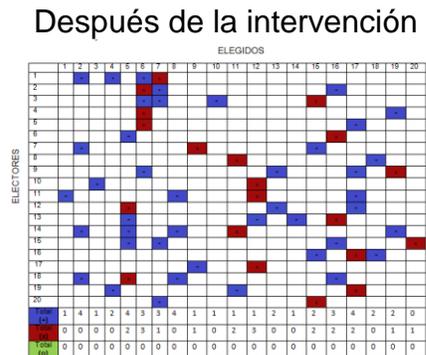


Figura 82

Antes de la intervención existían 32 aceptaciones, 26 rechazos, y 1 contradicción después de la intervención se encontraron 42 aceptaciones 20 rechazos y 0 contradicciones. Específicamente estas diferencias se explican a continuación:

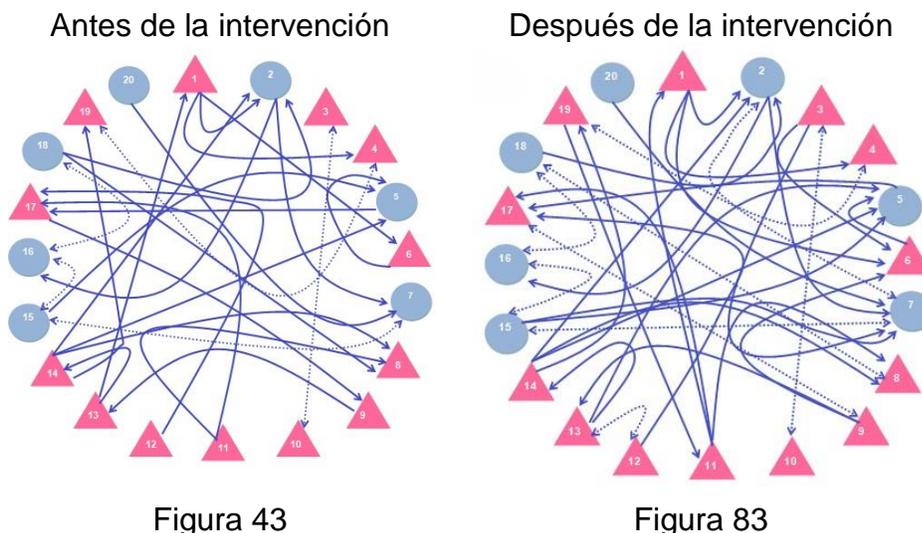
En relación con la figura de aceptación número 43, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían seis estudiantes que contaban con tres a cinco elecciones, estos estudiantes fueron los de más preferencia; sin embargo los demás estudiantes contaban con una a dos elecciones, a excepción de tres estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron cinco elecciones recíprocas entre los estudiantes.

**Después de la intervención** en la figura número 83 de aceptación, se encontró a seis estudiantes que al contar con tres a cinco elecciones de aceptación eran los estudiantes más elegidos y los mismos estudiantes elegidos antes de la intervención de más preferencia. Los demás estudiantes recibieron de una a dos elecciones, a excepción de un estudiante que no recibió elecciones. Así mismo se encontraron nueve elecciones recíprocas entre los estudiantes

Lo anterior significa que después de la intervención se mantuvo la preferencia por los mismos estudiantes, y disminuyó el número de estudiantes no elegidos a uno. También aumentaron las elecciones recíprocas ya que antes de la intervención existían cinco y después de ella se encontraron nueve.

Lo anterior se puede observar en la figura 86.

**Figura 86:** Comparación de socio gramas de aceptación del indicador “Escuchar con atención lo que otros estén expresando”



En relación con la figura de rechazo número 44, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían tres estudiantes con cuatro a siete elecciones de rechazo, estos estudiantes fueron los más elegidos para rechazar en este indicador, sin embargo los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones. A excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo se encontró que

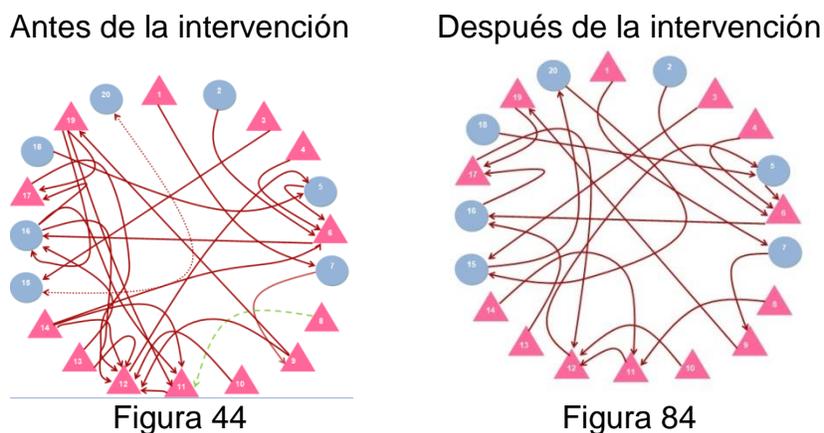
tres estudiantes eligieron contradictoriamente y que dos estudiantes se eligieron recíprocamente.

**Después de la intervención** en la figura 84 de rechazo se encontró a dos estudiantes con tres elecciones cada uno, uno de estos estudiantes fue el más elegido para rechazar en este indicador antes de la intervención. Así mismo, los demás estudiantes recibieron de una a dos elecciones. A excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones.

Esto quiere decir, que después de la intervención disminuyó el número de estudiantes rechazados con más elecciones a uno, pero se mantuvo el rechazo hacia una misma estudiante. También se mantuvo el número de estudiantes no elegidos a nueve. Finalmente se encontró después la intervención desapareció la elección recíprocas que existía antes de la intervención.

Lo anterior se puede observar en la figura 87.

**Figura 87:** Comparación de socio gramas de rechazo del indicador “Escuchar con atención lo que otros estén expresando”



De manera general se puede decir que la habilidad para escuchar lo que otros expresan, aumentaron mínimamente en el grupo después de la intervención. Esto al encontrarse que las elecciones de aceptación aumentaron y las de rechazo disminuyeron.

**Figura 88:** Matriz Sociométrica de las preguntas:

¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) te acercarías para platicárselo? y ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) **NO** te acercarías para platicárselo?

La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 50 aceptaciones, 23 rechazos y 0 contradicciones.

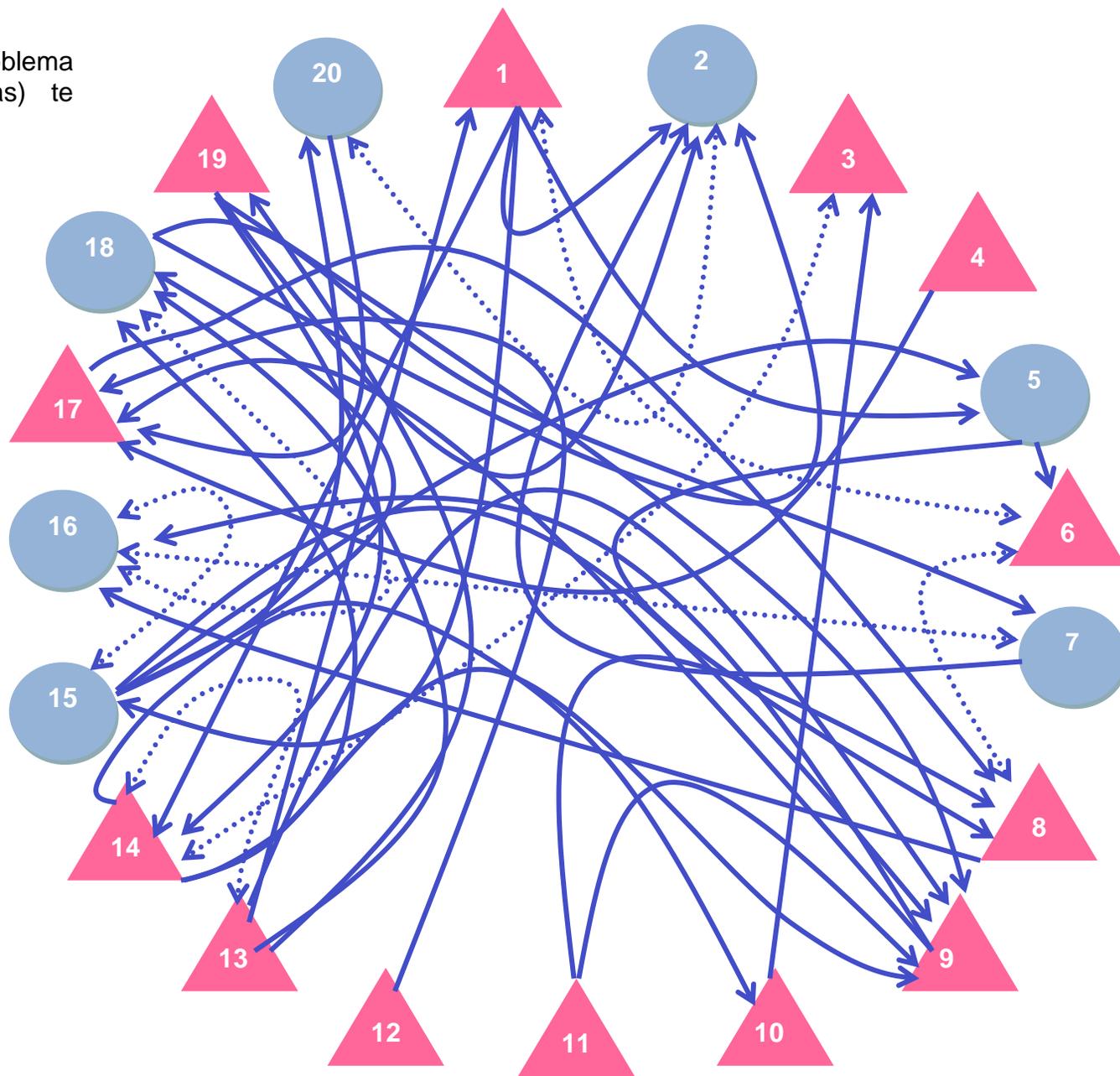
ELEGIDOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1		+			+	+								+	+		x			
2						x														+
3												x		+						
4														x			+			
5						+		+			x									
6	+							+						x						
7		+				x										+				+
8						+					x					+				
9			x													+	+			
10			+			x														
11								+	+			x				x				
12					x												+			
13	+								+	+		x		+				+	+	x
14			+						+	+			+					+	x	
15		x			+				+							+		+		+
16							+							x	+			+		
17			x					+												
18		+					+								x	+				
19		+				x			+					+						
20		+	x														+			
Total (+)	2	5	2	0	2	3	2	4	5	1	0	0	1	4	2	5	4	4	1	3
Total (x)	0	1	3	0	1	4	0	0	0	0	2	4	0	3	1	1	1	0	1	1
Total (o)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Ahora bien, la interpretación y el análisis de los datos obtenidos en esta matriz se muestran a continuación.

**Figura 89.** ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) te acercarías para platicárselo?

La figura 89 muestra que al momento de presentarse un problema en la vida de los estudiantes, estos últimos se acercarían a platicárselo a los estudiantes número 2, 6, 9, 14, 16, 17, y 18 al tener de cuatro a cinco elecciones; así mismo existen ocho elecciones recíprocas entre los estudiantes número 1 y 6, 2 y 20, 3 y 14, 6 y 8, 7 y 16, 13 y 14, 15 y 16, 16 y 18.; mientras que los estudiantes número 11 y 12 no recibieron elecciones; finalmente los estudiantes que restan recibieron de una a tres elecciones de aceptación.

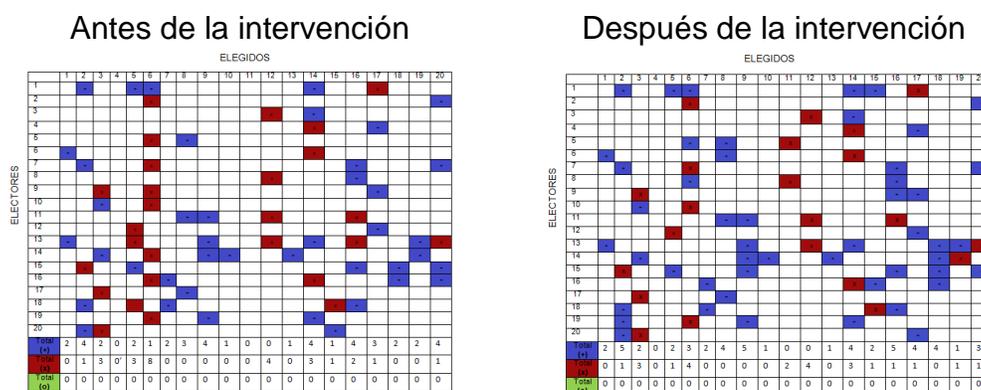




La matriz sociométrica con relación a la convivencia escolar y sus correspondientes gráficas que se mostraron anteriormente corresponden a la categoría “Interrelacionarse” y al indicador “Actitudes de confianza hacia otros”. Con base en la comparación de este indicador antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente:

Al comparar visualmente la matriz sociométrica del antes y después de la intervención se encontraron diferencias, estas se puede observar en la figura 91.

**Figura 91:** Comparación de matrices del indicador “Actitudes de confianza hacia otros”



Antes de la intervención existían 42 aceptaciones, 27 rechazos, y 0 contradicciones después de la intervención se encontraron 50 aceptaciones 23 rechazos y 0 contradicciones. Específicamente estas diferencias se explican a continuación:

En relación con la figura de aceptación número 46, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían tres estudiantes que contaban con cuatro elecciones, estos estudiantes fueron los de más preferencia; sin embargo los demás estudiantes contaron con una a tres elecciones, a excepción de tres estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron ocho elecciones recíprocas entre los estudiantes.

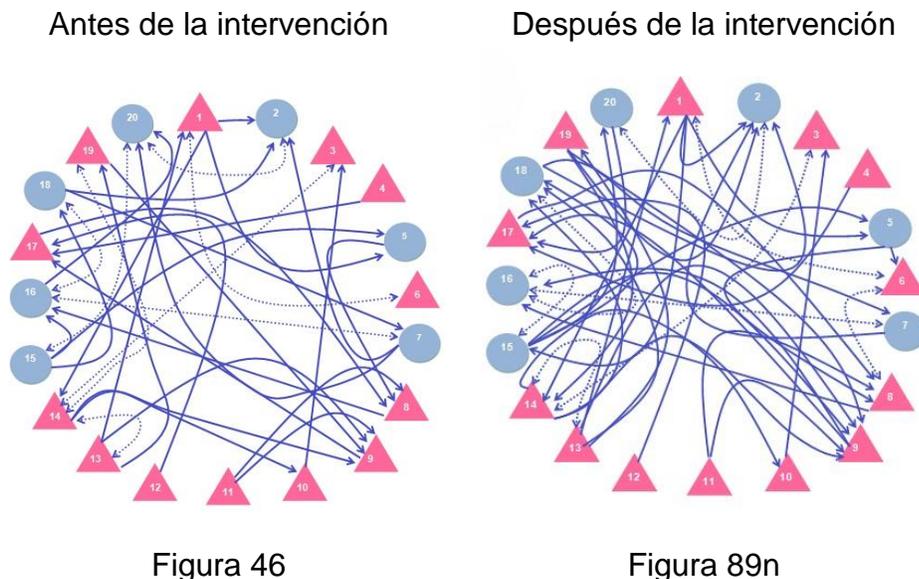
**Después de la intervención** en la figura número 89 de aceptación, se encontró que siete estudiantes contaban con cuatro a cinco elecciones de aceptación cada

uno, de igual manera dos estudiantes de los siete anteriores fueron los que se mantuvieron con preferencia antes y después de la intervención. Ahora bien, estos estudiantes fueron los estudiantes elegidos con más preferencia; sin embargo los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones, a excepción de dos estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron ocho elecciones recíprocas entre los estudiantes

Esto quiere decir que después de la intervención aumentó la preferencia a un estudiante más; así mismo se mantuvo la preferencia por un mismo estudiante; también se puede apreciar que disminuyó el número de estudiantes no elegidos a uno menos; finalmente se encontró que las elecciones recíprocas se mantuvieron con el mismo número, ya que antes de la intervención existían ocho y después de ella se encontraron ocho.

Lo anterior se puede observar en la figura 92.

**Figura 92:** Comparación de socio gramas de aceptación del indicador “Actitudes de confianza hacia otros”



Con relación a la figura de rechazo número 47, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían dos estudiantes con cuatro a ocho elecciones de rechazo, estos estudiantes fueron los de más preferencia para rechazar en este indicador, sin embargo los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones, a

excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo se encontró una elección recíproca entre dos estudiantes.

**Después de la intervención** en la figura 90 de rechazo se encontró un sólo estudiante con más preferencia a rechazar al tener cuatro elecciones, este mismo estudiante también fue elegido con más preferencia para rechazar antes de la intervención. Los demás estudiantes recibieron de una a dos elecciones, a excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones.

Esto quiere decir que después de la intervención disminuyó el número de estudiantes rechazados con más elecciones a uno, pero se mantuvo el rechazo hacia esta misma estudiante (con menos elecciones). También se mantuvo el número de estudiantes no elegidos a nueve. Finalmente se encontró después la intervención desapareció la elección recíproca que existía entre dos estudiantes antes de la intervención.

Lo anterior se puede observar en la figura 93.

**Figura 93:** Comparación de socio gramas de rechazo del indicador "Actitudes de confianza hacia otros"

Antes de la intervención

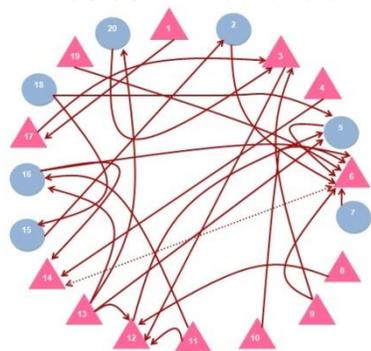


Figura 47

Después de la intervención

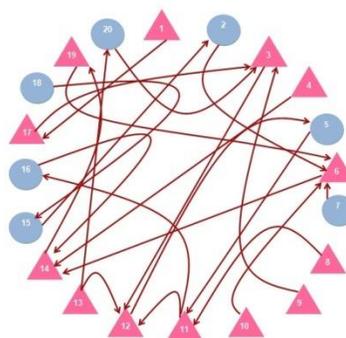


Figura 90

De manera general se puede decir que las actitudes de confianza hacia otros aumentaron mínimamente, después de la intervención con el grupo de estudiantes, ya que, las elecciones de aceptación aumentaron mínimamente y las elecciones de rechazo disminuyeron en niveles bajos.

**Figura 94: Matriz Sociométrica de las preguntas:**  
 ¿A qué compañeros(as) ayudarías en una situación difícil? y ¿A qué  
 compañeros(as) **NO** ayudarías en una situación difícil?

La matriz que se muestra a continuación tiene concentradas 48 aceptaciones, 19 rechazos y 0 contradicciones.

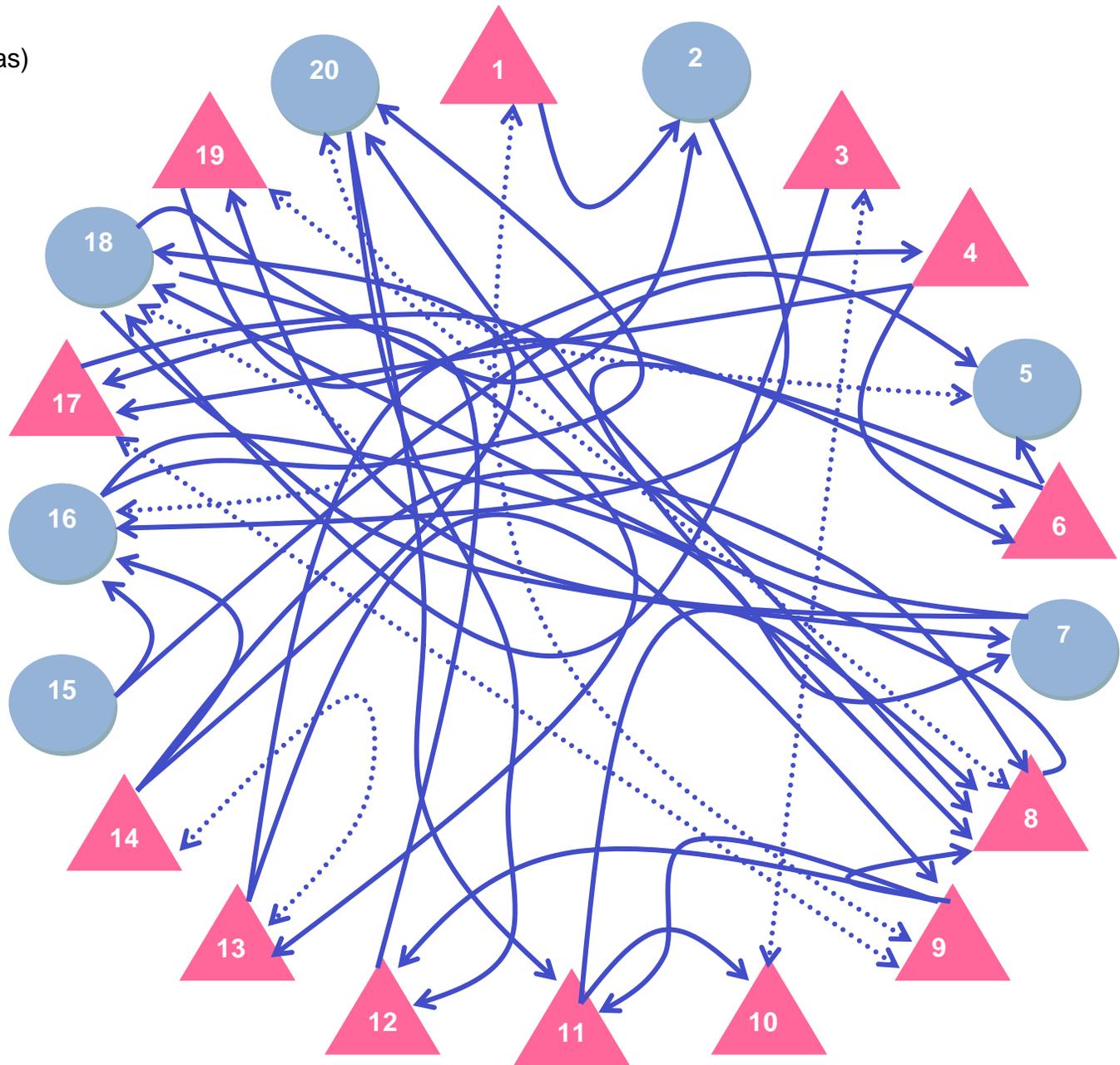
ELEGIDOS

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
ELECTORES	1		+					x		+												
	2												x				+					
	3											+							x	+		
	4							+											+			x
	5							x														+
	6					+				+						x						
	7																x				+	+
	8							x												+	+	
	9	+					x			+			+		+					+		
	10			+																x		
	11								x	+		+										
	12															x				+		
	13							+			+						+		x			
	14							x		+					+		+	+		+		
	15					+												+				x
	16								+											+	x	+
	17									+	+						x					
	18		+						+						x	+		+				
	19				+					+					x							
	20						+						+	+	x							
Total (+)	1	2	1	1	3	3	2	6	3	2	2	2	1	3	1	1	4	3	4	2	3	
Total (x)	0	0	0	0	1	3	2	0	0	0	0	0	3	2	2	1	1	2	0	1	1	
Total (o)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Ahora bien la interpretación y el análisis de los datos obtenidos en esta matriz se muestran a continuación.

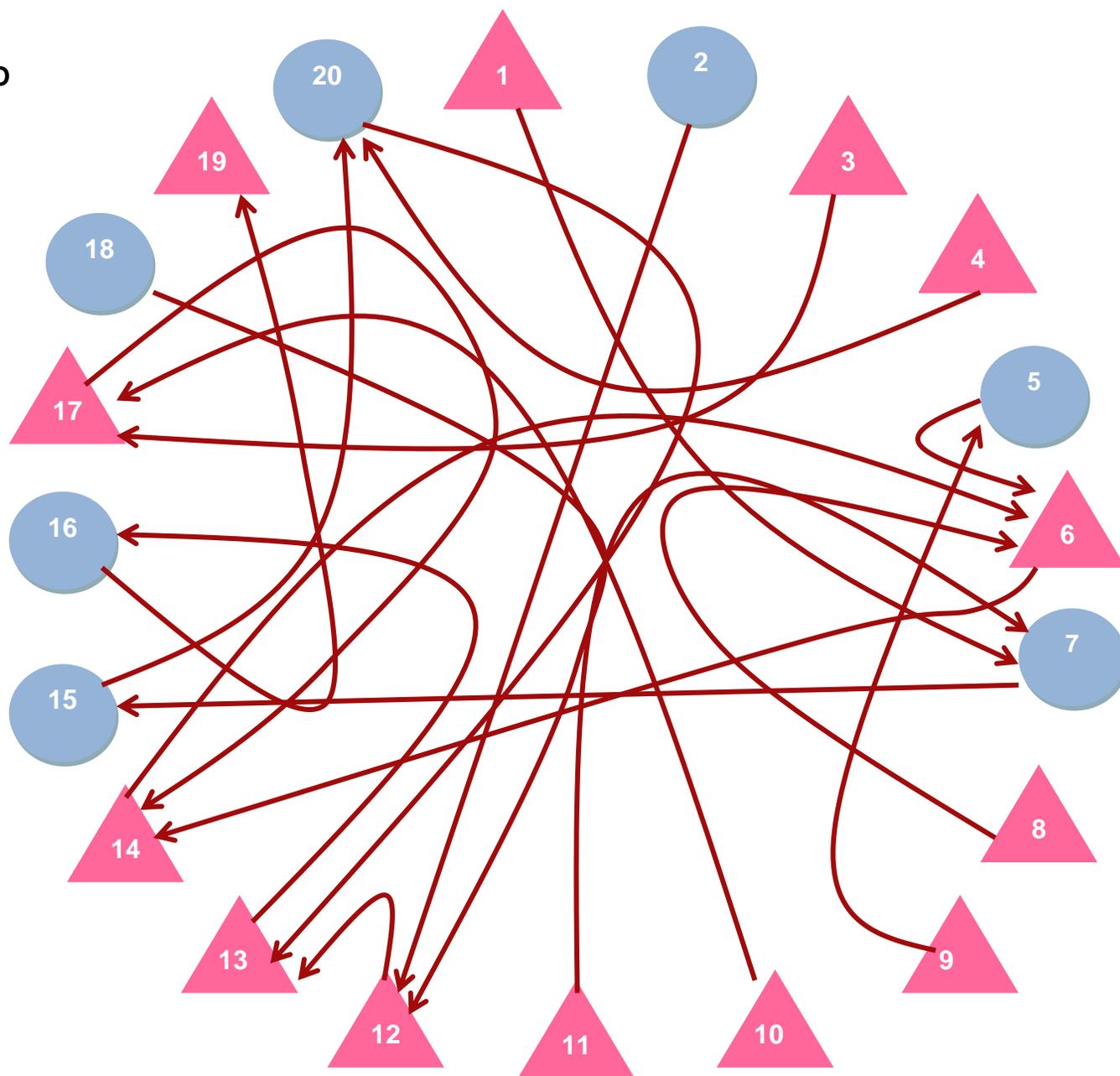
**Figura 95.** ¿A qué compañeros(as) ayudarías en una situación difícil?

La figura 95 muestra que el grupo de estudiantes existe una preferencia de ayudar a los estudiantes número 8, 9, 16, 17, 18, 20 en una situación difícil al tener de tres a seis elecciones de aceptación; así mismo se encontraron siete elecciones recíprocas entre los estudiantes 1 y 9, 3 y 10, 5 y 20, 8 y 19, 9 y 17, 13 y 14, 16 y 18; finalmente los estudiantes que restan recibieron de una a tres elecciones de aceptación.



**Figura 96.** ¿A qué compañeros(as) **NO** ayudarías en una situación difícil?

La figura 96 muestra que el grupo de estudiantes **NO** existe una preferencia de ayudar al estudiante número 6 al tener tres elecciones; además de ello se encontró que los estudiantes número 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11 y 18 no han recibido elecciones; finalmente los estudiantes restantes recibieron de una a dos elecciones de rechazo.



La matriz sociométrica con relación a la convivencia escolar y sus correspondientes gráficas que se mostraron anteriormente corresponden a la categoría “Comprometerse” y al indicador “Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite”. Con base en la comparación de este indicador antes y después de la intervención puede decirse lo siguiente.

Al comparar visualmente la matriz sociométrica del antes y después de la intervención se encontraron diferencias, estas se puede observar en la figura 97.

**Figura 97:** Comparación de matrices del indicador “Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite”

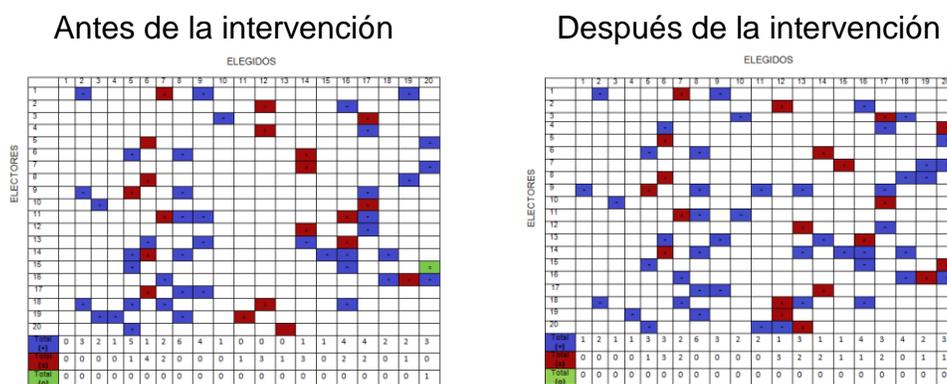


Figura 48

Figura 94

Antes de la intervención existían 42 aceptaciones, 20 rechazos, y 1 contradicción, después de la intervención se encontraron 48 aceptaciones 19 rechazos y 0 contradicciones. Específicamente estas diferencias se explican a continuación:

En relación con figura de aceptación número 49, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían tres estudiantes que contaban con cinco a seis elecciones, estos estudiantes fueron los de más preferencia; sin embargo los demás estudiantes contaron con una a cuatro elecciones, a excepción de tres estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontraron cinco elecciones recíprocas entre los estudiantes.

**Después de la intervención** en la figura número 95 de aceptación, se encontró que seis estudiantes contaban con tres a seis elecciones de aceptación, dos de

estos estudiantes se mantuvieron con preferencia antes y después de la intervención, estos estudiantes fueron los elegidos con más preferencia; sin embargo los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones. Así mismo, se encontraron siete elecciones recíprocas entre los estudiantes.

Esto quiere decir que después de la intervención aumentó la preferencia a tres estudiantes más; así mismo se mantuvo la preferencia por dos estudiantes; también se puede apreciar que desaparecieron los estudiantes no elegidos; finalmente se encontró que las elecciones recíprocas aumentaron, ya que antes de la intervención existían cinco y después de ella se encontraron siete

Lo anterior se puede observar en la figura 98.

**Figura 98:** Comparación de socio gramas de aceptación del indicador “Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite”

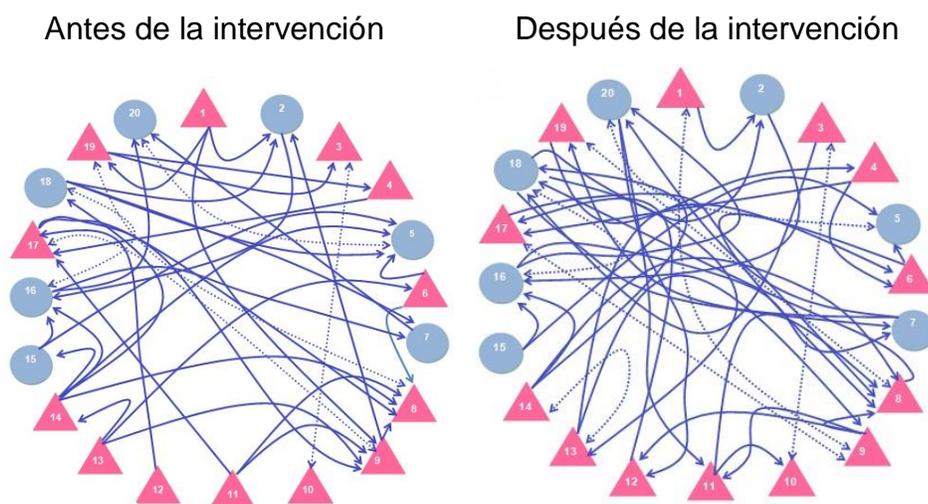


Figura 49

Figura 95

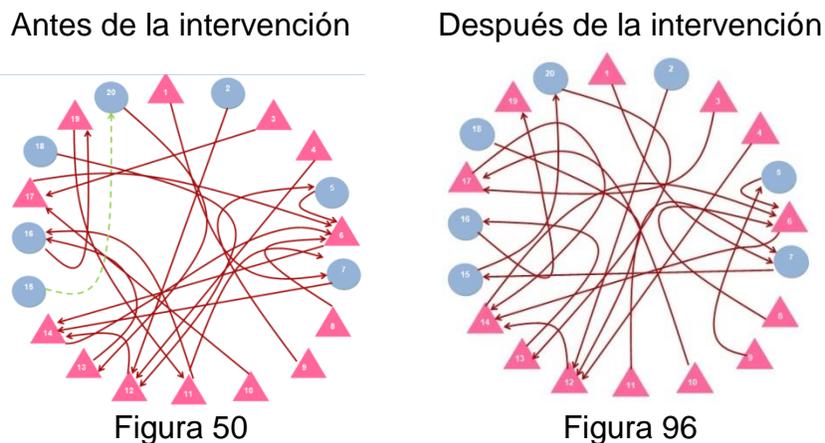
Ahora bien, en relación con la figura de rechazo número 50, **antes de la intervención** se pudo constatar que existían un estudiante con cuatro elecciones de rechazo, este estudiante fue la más elegida para rechazar en este indicador, sin embargo los demás estudiantes recibieron de una a tres elecciones, a excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones. Así mismo, se encontró a un sólo estudiante que eligió contradictoriamente.

**Después de la intervención** en la figura 96 de rechazo se encontró a un estudiante con tres elecciones, este estudiante fue elegido con más preferencia antes de la intervención el más elegido para rechazar en este indicador. Los demás estudiantes recibieron de una a dos elecciones, a excepción de nueve estudiantes que no recibieron elecciones.

Esto quiere decir que después de la intervención se mantuvo la preferencia para rechazar a un mismo estudiante, con la diferencia de recibir menos elecciones. También se mantuvo el número de estudiantes no elegidos a nueve y finalmente se encontró que después la intervención desapareció la elección contradictoria.

Lo anterior se puede observar en la figura 99.

**Figura 99:** Comparación de socio gramas de rechazo del indicador “Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite”



De manera general se puede decir que el indicador “Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite”, aumentó mínimamente después de la intervención al encontrarse que las elecciones de aceptación aumentaron y las elecciones de rechazo disminuyeron en niveles bajos.

En términos generales y a partir del análisis de los cinco indicadores anteriormente presentados se puede decir que existe un aumento considerable en el dominio del primer, segundo y tercer indicador. En el caso de los dos indicadores restantes se

observó un aumento en las elecciones de aceptación, pero una disminución mínima en las elecciones de rechazo. Esto se representa en la figura siguiente:

**Figura 100:** Datos generales de los sociogramas, antes y después de la intervención.

Indicador	Antes de la intervención		Después de la intervención	
	Número de Aceptaciones	Número de Rechazos	Número de Aceptaciones	Número de Rechazos
Mantener conversaciones	49	27	59	20
Disponibilidad para compartir situaciones en común con otros (trabajo en equipo)	39	29	49	22
Escuchar con atención lo que otros estén expresando	32	26	42	20
Actitudes de confianza hacia otros	42	27	50	23
Ofrecer ayuda a un integrante del grupo que lo necesite	42	20	48	19

De esta manera el desarrollo de la educación emocional en el grupo de estudiantes seleccionados presentó los cambios previamente presentados sobre su convivencia escolar.

En resumen, en este capítulo se encontraron dos grandes hallazgos después de la intervención con contenido emocional. El primero con relación a la educación emocional, mostró que la intervención permitió potenciar las competencias emocionales de los estudiantes ya que el dominio de cada competencia subió. En segundo lugar y con relación a la convivencia escolar, se mostró un crecimiento en el número de aceptaciones y un descenso importante en el número de rechazos entre los estudiantes. Es decir, se encontró un buen nivel de convivencia escolar después de la intervención.

## Conclusiones

Como se ha explicado a lo largo de esta investigación, las emociones dentro de cualquier proceso educativo juegan un papel fundamental, en este caso en la forma en cómo los estudiantes se relacionan y conviven con su contexto.

En este sentido, la educación emocional se convierte en un aspecto fundamental que cualquier pedagogo debería considerar en su práctica profesional, desde la perspectiva de que los estudiantes son seres integrales en el que sus emociones al igual que los aspectos cognitivos también pueden potenciarse desde la escuela.

Así mismo, retomar la convivencia escolar adquiere grandes dimensiones en pleno siglo XXI, donde el contexto esta cada vez más permeado por la violencia, hace que la labor de cualquier profesional de la educación se encuentre con dificultades, que muchas veces, no permiten potenciar al individuo en todo su esplendor.

Por lo anterior, en esta investigación se trabajó con la educación emocional y con la convivencia escolar dos temas de gran relevancia para la pedagogía, ya que la labor del pedagogo debe estar concentrada en guiar y acompañar al proceso educativo para que este sea de lo más enriquecedor para aquellos que reciben el fruto del trabajo de docentes, directivos, pedagogos, etc., es decir para los estudiantes.

Por lo que se ha dicho en párrafos anteriores, se presenta a continuación los resultados más relevantes que se obtuvieron en esta investigación. Esto para cumplir con el objetivo marcado, es decir para identificar la influencia que tiene la educación emocional sobre la convivencia escolar de los estudiantes ya mencionados.

En primer lugar, se encontró una relación estrecha entre la educación de las emociones y las ya mencionadas competencias emocionales, ya que, después de desarrollar una intervención con contenido emocional en el grupo de estudiantes

se muestra que un cambio favorable en las competencias emocionales que estos poseen. Algunos de estos cambios se identificaron en la disponibilidad que los estudiantes mostraron para compartir situaciones con sus demás compañeros, en las habilidades para solucionar conflictos, en la disposición para ayudar, etc., después de la intervención

Esto se puede corroborar en las figuras número 54, 58, 62, 66 y 69 donde se muestra un comparativo del nivel del dominio de las competencias emocionales antes de la intervención y después de esta. En estas figuras se muestra, que si bien existen indicadores en donde se mantuvieron los niveles de dominio, también existen indicadores que aumentaron considerablemente su nivel de dominio, en cuanto a la disminución del dominio solo se presentó un caso en un indicador.

Por lo cual, en las cinco competencias emocionales, se puede decir que existe un aumento considerable en su dominio después de la intervención. En otras palabras, el desarrollo de la educación emocional en estos estudiantes potenció las competencias emocionales que estos ya poseían.

En este sentido y como se ha explicado en la investigación teórica, poseer alto dominio en cada una de las competencias emocionales potencia entre varios aspectos al fomento de habilidades sociales que permitan al individuo convivir con las personas de su entorno. En cuanto a esta variable, y como segundo lugar se encontró lo siguiente:

Después de la intervención con contenido emocional se encontró un considerable aumento en las elecciones de aceptación de los integrantes del grupo hacia el mismo grupo, y un descenso en sus rechazos.

Lo anterior, se puede observar en las figuras de aceptación número 37 (antes de la intervención) y la número 71 (después de la intervención), en donde se muestra que la facilidad para mantener conversaciones con los integrantes del grupo, aumentó considerablemente después de la intervención; ya que la gráfica después de la intervención muestra más estudiantes con la mayor preferencia, un número

mayor de aceptación recíproca y menos estudiantes no elegidos, esto en comparación con la gráfica antes de la intervención.

En cuanto a la gráfica de rechazo de este mismo indicador, se encontró una diferencia considerable en el número de elecciones de rechazo. Esta diferencia se observa en la disminución notable de elecciones de rechazo y elecciones contradictorias después de la intervención. Esto se puede apreciar en las figuras de rechazo número 38 (antes de la intervención) y número 72 (después de la intervención).

Otro ejemplo, se puede observar en las figuras de aceptación número 40 (antes de la intervención) y número 77 (después de la intervención), en donde se muestra que la disponibilidad para compartir situaciones en común aumentó después de la intervención; ya que la gráfica después de la intervención muestra una disminución en los estudiantes no elegidos, un aumento en elecciones recíprocas, y una constante en las elecciones de estudiantes con mayor preferencia, esto a diferencia de la figura que muestra el estado del grupo antes de la intervención.

Respecto al rechazo, se encontró un descenso importante en el número de elecciones de rechazo y un descenso de estudiantes elegidos con mayor preferencia a rechazar, así como una constante en el número de estudiantes no elegidos. Lo anterior se puede observar en las figuras de rechazo número 41 (antes de la intervención) y la número 78 (después de la intervención).

De manera general, si se suman las elecciones de aceptación y de rechazo en todos los indicadores de la convivencia escolar se puede encontrar que las elecciones de aceptación son mayores a las de rechazo en ambas ocasiones (antes y después de la intervención).

Lo anterior, quiere decir que antes de la intervención los estudiantes tenían más aceptación que rechazo, sin embargo en este último aspecto tendían a elegir con mayor facilidad a sus compañeros para rechazar. Esto se muestra en algunos estudiantes que elegían a más de un compañero para rechazar.

Después de la intervención, al igual que antes se mostraron más elecciones de aceptación que de rechazo, pero con una diferencia notable. Esta diferencia se puede identificar en el descenso considerable de elecciones de rechazo y un aumento de elecciones recíprocas de aceptación; ya que la mayoría de los estudiantes solo eligieron a un compañero para rechazar y se eligieron más veces entre sí para aceptarse; ello posiciona a la convivencia escolar de este grupo de estudiantes en un nivel favorable. Esto se puede observar en la figura número 100.

A partir de lo anterior, se puede concluir que la educación emocional tiene una influencia favorable en la convivencia escolar. Es decir, que tras el desarrollo de la educación emocional en un grupo de estudiantes seleccionados, se encontró que existe un aumento positivo en la convivencia escolar de estos.

En otras palabras, la presente investigación permitió construir evidencia empírica sobre la influencia positiva de la educación emocional sobre la convivencia escolar. Por tal razón, la educación emocional se convierte un tema de alta importancia para el pedagogo, ya que utilizarla dentro de la práctica pedagógica potencia lo que aquí se ha corroborado.

Por ello, se reconoce que hoy en día dentro de las escuelas ya no es suficiente potenciar solo los aspectos cognitivos. Se conoce y reconoce el efecto positivo de acompañar a los estudiantes en el conocimiento de sí mismos. Por lo cual se invita a los pedagogos a continuar con esta labor e intervenir de forma que se consideren los aspectos emocionales de los estudiantes.

Esto sin olvidar, que lo cognitivo y lo emocional se deben trabajar de forma conjunta, día a día, considerando que la dimensión emocional es igual de importante que la dimensión cognitiva. Todo esto para potenciar el proceso educativo de forma integral y no caer en lo que tradicionalmente se ha hecho favoreciendo sólo un aspecto.

Para conseguir lo anterior, es decir para lograr que el pedagogo incluya la educación emocional en su práctica, es necesario que este cuente con la formación necesaria para trabajarla, esto significa que las instituciones formadoras de estos profesionales cuenten con programas educativos que permitan esta formación. Aquí valdría la pena preguntarse lo siguiente: ¿Cómo formar a un pedagogo en la educación emocional?, pregunta que abre para futuras investigaciones sobre el campo emocional dentro de la pedagogía.

Para finalizar, considerando la formación pedagógica que me ha otorgado el tránsito por la licenciatura en pedagogía y la evidencia que aquí se muestra, considero que retomar la educación de las emociones como aspecto potenciador de la convivencia escolar es un aspecto que cualquier pedagogo puede y debería utilizar en su práctica.

De esta manera crear vínculos de convivencia entre los estudiantes donde se consideren a las emociones como parte elemental, ayuda a consolidar un proceso educativo más enriquecedor y provechoso para los estudiantes de hoy en día, y los que se integrarán en un futuro no muy lejano.

## Bibliografía

- Abbagnano, N y Visalberghi. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE
- Acevedo, J. (1984). *Historia de la educación y la pedagogía*. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
- Andrés, T. (2007). Desarrollo en la primera infancia (dos a siete años) II. En E. González, A. Muñoz (coord.), *Psicología vital del ciclo* (pp. 207-226). Madrid, España: CCS
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista española de Pedagogía*, 53(200). Pp. 59-73. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/23765577?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23765577?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Bautista, E. et al. (2009). Utilidad del sociograma como Herramienta para el Analisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina* 1(18), 1-5. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2009000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000200010)
- Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, A. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX*, 1 (10), 61-82. Recuperado de <http://awww.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R y GROU. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS Praxis Educación
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla p

- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Castro, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf)
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: editorial Troquel.
- Constitución política de los Estados Unidos mexicanos* (1967). México. Recuperado el 10 de Septiembre del 2015, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia: Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. España: Educadores XXI.
- Delors, J. (1994) “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: EL correo de la UNESCO, pp. 91-103
- Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General del Servicio Profesional docente. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Erikson, E. (1963). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Extremera, N y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. REDIE. *Revista Electrónica de*

*Investigación Educativa*, 6(2), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>

Flores, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil: Una propuesta de educación para la convivencia*. Valladolid: Trillas

Froebel, F. (1913). *La Educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.

Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18(1) 143-159. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.

Garza, A. (1996). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: El Colegio de México.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier| Vergara Editor

Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional* (33ª ed.) México: Javier Vergara Editor.

Gómez, B. J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro

González, J. (2004). *Relaciones interpersonales*. México, D.F: Manual Moderno-  
Gonzales, J., y Criado, J- (2004). *Educar en la no violencia: Enfoques y estrategias de intervención*. Madrid: CCS

Google Maps (2016). Escuela Primaria "Maria Chavarría Vital". Recuperado de <https://www.google.com.mx/maps/search/escuela+primaria+maria+chavarría+vital+/@19.3031769,-99.0458646,17z/data=!3m1!4b1>

Gutiérrez, M. (1999). El sociograma como instrumento que desvela complejidad. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 1(2), 129-151. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199632>

- Halfdan, F. (2004). Taller 3: Calidad de la educación y competencias para la vida. *En: 47ª reunión de la conferencia internacional de la educación de la UNESCO, las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación.* Ginebra, UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Worksh ops/Background%20at-3-ESP.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.
- Ianni, R. (2003). La convivencia escolar, una tarea necesaria, posible y compleja. *Organización de los estados Iberoamericanos: Monografías Virtuales.* Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Iturri, C. (2013). *Acercamiento a la educación holística desde una perspectiva actual.* Universidad Pública de Navarra [Tesis para obtener el grado de maestro en educación primaria]. Consultado en <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/8451/TFG-%20ITURRI%20URTASUN,%20CRISTINA.pdf?sequence=1>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia.* Barcelona: Graó.
- Ley general de educación* (2001). México, D.F. Recuperado el 10 de Septiembre del 2015 de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- López, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): Reflexiones y propuestas prácticas.* Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, V. (2001) Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de Educación*, 12 (1), pp. 295-318. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0101120295/A/16905>.

- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Montessori, M. (1998). *Educación y paz*. Argentina: Errepar.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oñeate, M. (2007). Desarrollo en la primera infancia (dos a siete años) I. En E. González, A. Muñoz (coord.), *Psicología del ciclo vital* (pp. 177-206). Madrid: Editorial CCS
- Ortega, R. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia: 10 ideas clave*. Barcelona: GRAO.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12() 61-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16712105>
- Palou, S. (2005) *Sentir crecer. El crecimiento emocional en la infancia*: GRAO. Barcelona
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV() 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez, E. y Carbero, M. (2007) *Ámbitos de aplicación de la educación emocional: proyectos innovadores y temáticas emergentes*. En Álvarez y Bisquerra (coord. Manual de orientación y tutoría (versión electrónica). Barcelona: Praxis. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Ambitos-de-aplicaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-emocional-proyectos-innovadores-y-tem%C3%A1ticas-emergentes..pdf>
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.

- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A1KrS6q>
- Renom, P., Bisquerra, A. y GROP. (2003). *Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Rousseau, J. (1984). *Emilio ó De la educación*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Salovey, P., y Mayer. J (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Menestre, J y Fernández, P (coord.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-46). Madrid: Pirámide.
- SEP. (2001). *Objetivos de la educación primaria*. Recuperado de <http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/inicio%20de%20curso%202000-2001%20SEN/prim.htm>
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011: Guía para el maestro*. Educación básica, primer grado. México. SEP. Recuperado de [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/primer\\_grado.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/primer_grado.pdf)
- Silberman, M. y Hansburg, F. (2001). *Inteligencia interpersonal: Una nueva manera de relacionarse con los demás*. Barcelona: Paidós.
- Toro. M. (2010). *Educar con "co-razón"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO (2001). 46ª Conferencia Internacional de Educación. *La educación para todos para aprender a vivir juntos*. Ginebra, 5 al 8 de Setiembre de 2001. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/pdf/cierapfins.pdf>
- Vallés, A y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# ANEXOS

# Anexo 1



¡Hola!. Este cuestionario tiene el propósito de conocer las emociones que experimentas en tu salón de clases. Por lo cual, esto **NO es un examen** y no tendrá una calificación, así que puedes contestar con toda la libertad.

El tiempo para contestarlo es aproximadamente de 10 minutos, pero si te hace falta tiempo no te preocupes, toma el tiempo que necesites.

¿Eres?: ( ) Niño    Niña ( )

¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee cada pregunta y de las 4 alternativas de respuesta selecciona una.

1. ¿Cuándo te preguntan sobre cómo te sientes?				
CE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Sabes cómo te sientes				
Expresas lo que sientes con claridad				
Tienes la disponibilidad para compartir lo que lo que sientes				

2. ¿Cuando un compañero te está contando un problema				
CE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identificas con claridad su sentimiento				
Haces algo para lograr comprender su sentimiento				
Consideras importante lo que siente				

<b>3. ¿Cuándo te sientes feliz?</b>				
CE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identificas con exactitud la situación que te hizo sentir así				
Expresas con claridad tu sentimiento				
Compartes tu sentimiento ante los demás con facilidad				

<b>4. ¿Cuándo tienes algún problema en tu escuela?</b>				
RE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Sabes cómo enfrentar el problema				
Buscas alternativas para enfrentar ese problema				
Te sientes capaz de enfrentar el problema.				

<b>5. ¿Cuándo tus ideas son diferentes a las de tus compañeros?</b>				
RE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Comprendes que todos tienen diferentes formas de pensar				
Expresas con claridad tus ideas ante ellos.				
Estás dispuesto a aceptar ideas diferentes a las tuyas				

<b>6. ¿Cuándo te sientes enojado (a)?</b>				
RE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identificas con claridad la situación que te hizo sentir así				
Buscas alternativas para sentirte mejor				
Logras sentirte mejor con facilidad				

<b>7. ¿Cuándo alguien te pregunta sobre las cualidades que posees?</b>				
AE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Reconoces con facilidad todas las cualidades que tienes				
Expresas tus cualidades con facilidad				
Te sientes contento con tus cualidades.				

<b>8. ¿Cuándo experimentas nuevas situaciones en tu escuela?</b>				
AE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identificas con claridad lo que te hace sentir la nueva situación				
Buscas cómo adaptarte a la nueva situación				
Logras adaptarte				

<b>9. ¿Cuándo se presenta una situación difícil en tu vida?</b>				
AE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identificas con claridad lo que te hace sentir la situación				
Buscas una solución, para enfrentar esa situación				
Te sientes capaz para enfrentarla.				

<b>10. ¿Cuándo tu maestra te dice que tienes que trabajar en equipo con tus compañeros?</b>				
CS	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Comprendes que necesitan trabajar todos en conjunto				
Te adaptas con facilidad al trabajo en equipo				
Tienes la disponibilidad para colaborar con ellos.				

<b>11. ¿Cuándo un compañero(a) te pide ayuda?</b>				
CS	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Reconoces con claridad el sentimiento que tu compañero experimenta				
Buscas en que podrías ayudarlo				
Estás dispuesto a ayudarlo.				

<b>12. ¿Cuándo surge un conflicto en tu salón de clases?</b>				
CS	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Logras identificar el origen del conflicto				
Buscas alternativas para solucionar el conflicto				
Te sientes dispuesto a resolver el conflicto				

<b>13. ¿Cuándo estás a punto de tomar una decisión muy importante?</b>				
CVB	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identificas las posibles opciones a elegir				
Buscas la mejor alternativa				
Te sientes dispuesto para tomar la decisión.				

<b>14. ¿Cuándo se te dificulta hacer una tarea?</b>				
CVB	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Reconoces que necesitas ayuda				
Buscas ayuda para terminar tu tarea				
Tienes la disponibilidad para que alguien más te ayude.				

## Anexo 2



**Instrucciones:** Responde cada pregunta con los nombres de tus compañeros, ya sea el caso (uno, dos, tres, etc.) No olvides que no puedes dejar ninguna pregunta sin respuesta y que solo podrás

contestar con los nombres de los compañeros que conforman tu grupo en esta primaria.

¡Por último, tus respuestas son secretas, nadie las conocerá solamente yo!

Nombre: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

1. ¿Con qué compañeros(as) es más fácil platicar?

---

---

---

---

2. ¿Con qué compañeros(as) te gustaría trabajar en equipo?

---

---

---

---

3. ¿A qué compañeros(as) escuchas con mucha atención cuando están participando?

---

---

---

---

4. ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) te acercarías para platicárselo?

---

---

---

---

5. ¿A qué compañeros(as) ayudarías en una situación difícil?

---

---

---

---

6. ¿Con qué compañeros(as) **NO** es fácil platicar?

---

---

---

---

7. ¿Con qué compañeros(as) **NO** te gustaría trabajar en equipo?

---

---

---

---

8. ¿A qué compañeros(as) **NO** escuchas con mucha atención cuando están participando?

---

---

---

---

9. ¿Cuándo se presente un problema en tu vida con qué compañeros(as) **NO** te acercarías para platicárselo?

---

---

---

---

10. ¿A qué compañeros(as) **NO** ayudarías en una situación difícil?

---

---

---

---

**¡Muchas gracias por tu participación!**

## Anexo 3

“Educando mis emociones, conviviendo con mis compañeros”

**Objetivo:** Que los estudiantes analicen diferentes situaciones emocionales de su vida cotidiana, mediante el desarrollo de las competencias emocionales, con la finalidad que de estos convivan en su grupo escolar.

## Bloque 1: Conociéndome y conociéndote a través de nuestros sentimientos

**Propósito:** Los estudiantes reconocerán sus propias emociones a través de la expresión verbal de diferentes situaciones emocionales, con la finalidad de crear conciencia sobre sus propias emociones

Sesión 1: ¡Nos estamos conociendo!				
Propósito	Contenido s	Actividades	Recursos	Tiempo
El propósito de esta actividad es que los estudiantes demuestren afecto, amabilidad y respeto a sus compañeros mediante la expresión de estos mismos, para generar un ambiente armónico de trabajo	✓ Apertura del curso	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que escriban en una hoja su nombre, posteriormente se les pedirá que se sienten en un círculo, en esta actividad también debe participar el facilitador. Posteriormente y ya sentados los estudiantes junto con el facilitador, se pedirá que pasen el papel escrito con su nombre al compañero que tengan a su izquierda, y así hasta que el facilitador considere que el papel de cada niño haya quedado en manos de un estudiante diferente.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lápices</p>	10 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> Posteriormente el facilitador le preguntará al estudiante que le haya tocado, lo siguiente: ¿Cómo te sientes? Se dejará que el estudiante responda cómo es su costumbre hacerlo: “Bien” o “Mal” o “Más o Menos” etc. Finalmente el facilitador le da un saludo y un abrazo, deseándole que pase un buen día. El estudiante que acaba de ser saludado por el facilitador hace lo mismo con el niño que le haya tocado en el papel y así consecutivamente hasta que todos los estudiantes hayan participado</p>		30 minutos
		<p><b>Cierre:</b> El facilitador agradecerá a todos los estudiantes por participar en la actividad, enfatizando en lo importante que es mostrar actitudes de afecto, amabilidad y respeto por los demás compañeros. Con ello les dará la bienvenida al curso de “Educando mis emociones, conviviendo con mis compañeros”</p>		10 minutos
<p><b>Observaciones:</b> Esta actividad es recomendable aplicarla al comienzo, en un momento intermedio y al final del curso. O en su caso cada que inicie una sesión nueva es recomendable que el facilitador le pregunte a los estudiantes el ¿Cómo se sienten?</p>				

### Sesión 2: ¡Conoce tus emociones y exprésalas!

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen sus emociones mediante la expresión emocional facial, para que aprecien y etiqueten sus estados emocionales con mayor precisión</p>	<p>✓ Toma de conciencia sobre las propias emociones ✓ Dar nombre a las emociones</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que se acomoden en un círculo, posteriormente el facilitador colocará en el centro del círculo muchas caras impresas con expresiones emocionales diferentes. Estas expresiones son las que caracterizan la edad de los estudiantes en cuestión: alegría, tristeza, miedo, enojo, sorpresa</p>	<p>“n” caras impresas de enojo, tristeza, miedo, alegría, sorpresa</p>	<p>10 minutos</p>
		<p><b>Desarrollo:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que tomen la expresión que muestra cómo se sienten en ese momento y la expresen. Se deberá colocar las suficientes caras para que todos los estudiantes puedan escoger libremente la cara, es decir si hay 20 alumnos, deberán existir 20 caras de enojo, de tristeza, etc.</p> <p>Es recomendable que el facilitador sea el primero que elija y exprese su emoción, esto como motivación para que los niños continúen con mayor confianza la actividad</p> <p>Si algún estudiante no se siente identificado con alguna cara se le dará una hoja en blanco donde deberá expresar la suya.</p>	<p>Hojas blancas</p>	<p>25 minutos</p>
		<p><b>Cierre:</b> Finalmente y cuando todos los estudiantes hayan expresado su emoción, el facilitador hará la siguiente pregunta. ¿Por qué se sienten así?</p> <p>Será una pregunta libre, por lo cual responderán los estudiantes que así lo quieran. El facilitador escuchará atentamente a los estudiantes que respondan y les agradecerá su participación así como a todo el grupo.</p>		<p>15 minutos</p>

### Sesión 3: ¡Adivina adivinador!

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes distingan las diferentes emociones, mediante el desarrollo de la comunicación no verbal, con la finalidad de captar con precisión las emociones de los demás compañeros</p>	<p>✓ Comprensión de las emociones de los demás</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador agrupará a los estudiantes en equipos 5 equipos, o en equipos proporcionales. Posteriormente, el facilitador le dará a cada equipo el nombre impreso de las siguientes emociones: enojo, miedo, tristeza, alegría, sorpresa. Para que todos los estudiantes puedan escoger libremente le emocional es necesario que se tengan las suficientes hojas impresas, es decir si hay 20 alumnos, deberán existir 20 hojas impresas de enojo, de tristeza, etc.</p>	<p>“n” nombres impresos de la emociones, enojo, miedo, tristeza, alegría y sorpresa</p>	<p>10 minutos</p>
		<p><b>Desarrollo:</b> Se les pedirá a los estudiantes que escojan cualquiera expresión facial, la cual tendrán que mantener oculta de sus demás compañeros de equipo, y que la expresen con su cuerpo, para que sus compañeros de equipo adivinen su emoción. Es decir si un estudiante escoge la expresión tristeza este debe representar con su cara y cuerpo esta emoción los demás estudiantes adivinaran el estado de ánimo del compañero según su expresión corporal. La actividad puede repetirse varias veces hasta que los alumnos hayan interpretado todas las expresiones faciales disponibles.</p>		<p>25 minutos</p>
		<p><b>Cierre:</b> El facilitador les preguntará a los estudiantes lo siguiente: ¿Cómo adivinaste la emoción de tu compañero?</p> <p>Los estudiantes que así lo quieran responderán, con base en las respuestas, el facilitador hará una recopilación ante los estudiantes sobre cómo representaron cada emoción y les agradecerá su participación.</p>		<p>15 minutos</p>

## Bloque 2: ¡Me regulo, pienso y siento!

**Objetivo:** Los estudiantes conocerán distintas formas de manejar sus emociones negativas, mediante el uso de técnicas que les permitan tener una regulación emocional.

Sesión 4: ¡Todos somos un semáforo!				
Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
El propósito de esta actividad es que los estudiantes conozcan técnicas para regular comportamientos de riesgo, mediante el uso de una situación hipotética	✓ Regular sentimientos de impulsividad	<p><b>Inicio:</b> El facilitador recreará una situación de enojo de un niño(a) de la edad de los estudiantes            “Por ejemplo que el niño quiera algo y que no se lo compren”.            Posteriormente, se les preguntará a los estudiantes lo siguiente:            ¿Cómo reaccionarías ante esa situación?            Cada estudiante deberá responder, mientras el facilitador anotará en el pizarrón las respuestas.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Plumón para pizarrón</p>	15 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> El facilitador explicará que todos reaccionamos de manera diferente ante la misma situación, poniendo de ejemplo las respuestas anteriores.            Que hay reacciones como el semáforo de color, verde, amarillo y rojo, para representar esto Se pegara en el pizarrón tres círculos de papel con estos colores)</p> <p>Explicando que el color verde es el color de ¡Sigue adelante, todo está bien! el color amarillo es el color de ¡Alto, aun estas a tiempo y el color rojo es el color de ¡Alto, retrocede!</p>	<p>Círculos de papel de color verde, amarillo y verde.</p> <p>Cinta adhesiva</p>	20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Se le pedirá a los estudiantes que voluntariamente valoricen su respuesta, es decir si respondieron de color verde, amarillo o rojo.            Finalmente el facilitador debe propiciar un diálogo que ayude a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de mantenerse en el color verde.</p>		15 minutos

### Sesión 5: ¡Me enojo y respiro profundo!

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes conozcan técnicas para afrontar emociones negativas, mediante el uso de la relajación,</p>	<p>✓ Habilidades para afrontar emociones negativas</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador mostrará a los estudiantes imágenes impresas de “Personas con emociones negativas”, estos pueden ser recortes de revistas. Después el facilitador preguntará a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguien imagina cómo se siente esta persona?</li> <li>• ¿Quién se ha sentido así? Y ¿Por qué?</li> </ul> <p>Se dará un tiempo para que los estudiantes expresen sus respuestas</p>	<p>Recortes de personas expresando emociones negativas, como enojo y/o tristeza</p>	<p>20 minutos</p>
		<p>Posteriormente el facilitador deberá explicar a los estudiantes que existen diversas situaciones nos hacen sentir enojados, tristes etc. Poniendo como ejemplo las respuestas de los estudiantes de la actividad de inicio.</p> <p>Aunado a esto se enfatizara que, en caso de experimentar esas emociones debemos a aprender a despejar nuestra mente para poder afrontarlas por medio de la respiración Como ejemplo a lo anterior, se les pedirá que inhalen, cuenten hasta el 10 y exhalen haciendo uso de sus brazos así arriba y abajo respectivamente . Y que cada vez que se sientan enojados o tristes hagan lo mismo.</p>		<p>20 minutos</p>
		<p>Finalmente y para reforzar la actividad de desarrollo se les dará un globo sin aire a cada estudiante y se les pedirá que imaginen que son un globo cada que sientan emociones negativas. Para esto tienen que inflar el globo y sacarle el aire, hasta que logren sentirse mejor.</p> <p>El facilitador agradecerá la participación de los estudiantes en esta actividad.</p>	<p>Globos suficientes para todos los estudiantes</p>	<p>10 minutos</p>

Sesión 6: ¡Qué bonito se siente!				
Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen aquellas situaciones, cosas, personas, etc., que los hagan sentirse bien, mediante el uso de la imaginación, para autogenerar emociones positivas.	✓ Competencia para autogenerar emociones positivas	<p><b>Inicio:</b> el facilitador pedirá a los estudiantes que cierren los ojos, durante la actividad y que los abran hasta que se les de la instrucción. Posteriormente se les pedirá que imaginen una cosa, lugar, animal, personal, o situación que los haga sentir muy bien</p>		15 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> El facilitador reproducirá un audio de relajación mientras pregunta lo siguiente, (los estudiantes deberán responder las preguntas en silencio).            ¿Cómo es eso que te hace sentir muy bien?            ¿De qué color?            ¿De qué forma?            ¿Cómo huele?            ¿Qué textura tiene?</p> <p>Finalmente se pedirá que poco a poco abran los ojos y expresen ante todos sus respuestas.</p>	<p>Audio de relajación en formato mp3</p> <p>Reproductor de mp3</p>	15 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Todo el grupo escuchará las respuestas de los estudiantes y el facilitador cerrará la actividad enfatizando en lo siguiente:            Todos experimentamos situaciones que nos hacen sentir mal, sin embargo existen muchas más cosas agradables en la vida que nos ayudan a contrarrestar las situaciones desagradables. Por eso cada que quieren sentirse de manera positiva imaginen eso que les hace sentir bien, perciban su color, su aroma, su forma etc.</p>		20 minutos

### Bloque 3: ¡Me cuido y me amo!

**Propósito:** Los estudiantes identificarán sus cualidades, mediante la construcción de ideas y actitudes que les permitan la autoestimación positiva

Sesión 7: ¡El cofre del tesoro!				
Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan sus cualidades, mediante la expresión verbal de sus características personales, con la finalidad de que interioricen una imagen positiva de sí mismos.	✓ Imagen positiva de sí mismos	<p><b>Inicio:</b> El facilitador comenzará mostrando a los estudiantes la silueta de dos niños dibujada en papel, con diferentes características físicas, así mismo se debe introducir la siguiente idea: "Todas las personas tenemos cosas parecidas [tenemos dos ojos, una nariz, una boca, cabello, orejas] pero también tenemos cosas diferentes [Nuestros ojos son de color diferente, nuestra nariz es pequeña o grande, distinto color de pelo, algunos tenemos lunares otros usamos lentes]"</p>	Dos siluetas grandes dibujadas en papel de dos niños con características distintas	20 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> El facilitador les preguntará a los estudiantes las diferencias que encuentran entre las dos siluetas. Cuando los estudiantes hayan respondido la pregunta se dirá lo siguiente: ¡Claro, todos somos diferentes cada uno de ustedes es único, con características especiales! Continuando con la siguiente pregunta: ¿Alguien les ha dicho que son únicos en este mundo?</p> <p>Cuando responda algún estudiante, preguntarle ¡Qué es lo que hace diferente?, agradeciendo la participación de cada uno,</p>		20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> El facilitador agrupará a los estudiantes en equipos de 5 equipos, o en equipos proporcionales y les pedirá que se acomoden en forma de un círculo. Posteriormente el facilitador agradecerá la participación de los estudiantes en la actividad y pasará a cada equipo de estudiante un cofre hecho de cartón. Se dará la instrucción de no abrirlo hasta que todos los equipos tengan su cofre. Finalmente se le pide a cada equipo de estudiantes que se junten lo más posible para ver lo que tiene el cofre del tesoro. Cuando abran el cofre, deberá aparecer un espejo en el fondo con la frase "Tú eres el mayor tesoro" El facilitador agradecerá la participación de los estudiantes.</p>	5 Cofres hechos de cartón, con un espejo en el fondo.	10 minutos

**Sesión 8: ¡Cosas agradables!**

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan aquellas características agradables que los identifican como personas, a través de sus compañeros de grupo, con la finalidad de generarles actitudes positivas ante diferentes situaciones de la vida.</p>	<p>✓ Automotivación</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a todos los estudiantes que escriban en una hoja todas las cosas que les agraden de ellos, estas cosas pueden ser características físicas o personales.</p>	<p>Hojas blancas</p>	<p>10 minutos</p>
		<p><b>Desarrollo:</b> Cuando los estudiantes ya hayan escrito las cosas que más les agraden de ellos, se les pedirá que peguen la hoja en su espalda con las cosas escritas al reverso, es decir, se mostrará el lado de la hoja que se encuentre en blanco. Posteriormente el facilitador pedirá a todos los estudiantes que anoten en la hoja colocada en la espalda de sus compañeros las cosas que más le agraden de ellos. Ejemplo: El estudiante 1 deberá anotar en la hoja del estudiante 2 las cosas que más le agraden de este. Y así hasta que todos los estudiantes hayan escrito algo.</p>	<p>Cinta adhesiva</p>	<p>25 minutos</p>
		<p><b>Cierre:</b> Cuando hayan finalizado de escribir, se les dará un momento a los estudiantes para que lean lo que ellos expresaron sobre sí mismos y lo que otros les escribieron. Este momento el facilitador debe intervenir con la siguiente idea: “Todos tenemos cosas agradables, inclusive cosas que no conocíamos, por ello a partir desde hoy y siempre que hagamos cosas nuevas, ya sea en nuestra familia, con nuestros amigos, en la escuela hay que recordar todo lo que hoy nuestros compañeros han escrito sobre nosotros”</p>		<p>15 minutos</p>

<b>Sesión 9: ¡Hoy te lo voy a decir!</b>				
<b>Propósito</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen sus cualidades personales, mediante la conversación con sus demás compañeros, para asumir actitudes resilencia.	✓ Resiliencia	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que se formen un círculo y que se tomen de las manos. Posteriormente se pedirá la participación voluntaria para pasar al centro de ese círculo.</p>		10 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> Una vez que algún estudiante se encuentre en el centro se pedirá a los demás compañeros que expresen aquella características positivas, que mejor identifiquen a su compañeros por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualidades físicas: Ojos, cabello, manos, labios, tono de piel</li> <li>• Cualidades personales: Simpáticos, agradables, risueños) que mejor identifiquen al compañero que está al centro.</li> <li>•</li> </ul> <p>Lo recomendable es que todos los estudiantes pasen al centro del círculo, sin embargo, si no quieren hacerlo no se le debe obligar.</p>		30 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Cuando todos los estudiantes hayan participado el facilitador enfatizar en lo siguiente:          ¡Todos tenemos características positivas que nos identifican como personas, aun en situaciones nuevas o difíciles, por ello siempre que se encuentre frente a una situación desconocida o difícil recuerden todo lo positivo que hoy les han dicho sus compañeros!</p>		10 minutos

## Bloque 4: ¡Me conozco, te conozco y juntos sentimos!

**Propósito:** Los estudiantes desarrollarán la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, mediante la construcción de habilidades sociales, esto para permitirles convivir con todos los integrantes de un grupo.

<b>Sesión 10: ¡Toc, toc!</b>				
Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes expresen saludos y permisos, a través de una situación simulada, para que muestren habilidades sociales básicas ante los demás,</p>	<p>✓ Habilidades sociales básicas</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes (excepto a uno) que formen un círculo tomados de las manos. El estudiante que no ha formado el círculo con sus compañeros deberá estar afuera de este. Posteriormente el facilitador debe decirles a los estudiantes lo siguiente: “Imaginen que el círculo es el salón de clases y que el compañero que está afuera quiere entrar al salón.</p>		15 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> El facilitador preguntará a todos los estudiantes lo siguiente: ¿Qué debe hacer su compañero para poder entrar al salón?, anotando en el pizarrón las respuestas de los estudiantes Después de ello, el estudiante que está afuera deberá tocar la puerta del salón simulada por dos compañeros con el sonido ¡toc, toc!, cuando esto ocurra la puerta se abrirá y (Dos compañeros soltaran su mano para permitirle la entrada. Cuando el estudiante haya entrado al círculo, se preguntará lo siguiente a todos los estudiantes ¿Qué debemos decir cuando alguien nuevo entra al salón de clases?  Tomando en cuenta las respuestas de los niños se saludara al estudiante que acaba de entrar.</p>		20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Finalmente el facilitador deberá enfatizar en la siguiente idea: “Siempre que entremos a un lugar que no es nuestro, debemos saludar, tocar la puerta, pedir permiso”, ¿están de acuerdo? Tomando en cuenta la respuesta de los estudiantes el facilitador agradecerá a todos su participación.</p>		15 minutos

### Sesión 11: “Lo diferente no es malo”

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes comparen dos situaciones distintas, mediante el diseño de un dibujo que les permitan fomentar la capacidad para respetar y apreciar las diferencias de los demás.</p>	<p>✓ Respeto por los demás</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que dibujen un animal, cosa, fruta o algo que les guste mucho.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Colores</p>	<p>15 minutos</p>
		<p><b>Desarrollo:</b> Posteriormente se les pedirá que pongan mucha imaginación en su dibujo y que en un segundo dibujo le agreguen elementos que lo hagan parecer muy raro. Ejemplo: Si dibujaron un pez, en el segundo dibujo le agreguen patas u orejas. Cuando finalice la actividad se les pide a los estudiantes que expongan sus dibujos para que todos los observen con detenimiento.</p>		<p>15 minutos</p>
		<p><b>Cierre:</b> Finalmente el facilitador hará la segunda pregunta ¿Su segundo dibujo era diferente al primero o era algo malo?</p> <p>Con las respuestas de los estudiantes, se deberá enfatizar en la siguiente idea: “Lo diferente no es malo, solo es diferente; todos somos valiosos como personas, cosas, animales aunque tengamos características distintas.</p> <p>Para finalizar el facilitador pedir un aplauso del grupo para el grupo.</p>		<p>20 minutos</p>

Sesión 12: ¡Me escuchas y te escucho!				
Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
El propósito de esta actividad es que los estudiantes se expresen d claramente de manera oral, mediante una conversación grupal, con la finalidad de crear en él, la capacidad para comunicarse de manera expresiva y receptiva.	✓ Comunicación expresiva y receptiva	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que se acomoden en forma de círculo</p> <p>Posteriormente se les pedirá a los estudiantes que uno a uno cuenten lo que hicieron el día anterior en su casa. (Puede ir cambiando la temática para que no sea repetitivo, por ejemplo preguntar su juego favorito, su comida favorita, su fiesta de cumpleaños favorita etc.)</p> <p>Anteponiendo las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando mi compañero está hablando, yo lo escucho en silencio</li> <li>• Tengo respeto por lo que mi compañero esté contando.</li> </ul> <p>Todos los estudiantes deberán participar, contando una anécdota.</p>		20 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> cuando todos los estudiantes hayan participando, se les pedirá al azar a un estudiante que comente que fue lo que más le gusto sobre lo que sus compañeros contaron.</p> <p>El facilitador deberá hacer la misma pregunta a todos los estudiantes.</p>		20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Para finalizar el facilitador agradecerá la participación de los estudiantes en la actividad y enfatizará en lo siguiente  “Es importante escuchar con atención y respeto a los demás, para que todos logremos comunicarnos con claridad y entendernos”.</p>		10 minutos

**Sesión 13: ¡Me sentí bien cuando...!**

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen situaciones agradables en su vida, mediante la expresión verbal de estas ante sus compañeros, con la finalidad de fomentar habilidades para compartir emociones con mayor facilidad.</p>	<p>✓ Compartir emociones</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que se sienten alrededor del salón (en forma de círculo). Posteriormente a manera introductoria el facilitador debe contar una anécdota personal por la cual se sintió muy orgulloso.</p>		<p>15 minutos</p>
		<p><b>Desarrollo:</b> A continuación el facilitador pedirá a los estudiantes que hagan lo mismo, que cuenten una anécdota personal por la cual se hayan sentido muy orgulloso. Deben participar todos los estudiantes, sin embargo si algún estudiante no quiere hacerlo no se le debe obligar.</p> <p>Cuando hayan participado todos los estudiantes, se les pedirá que hagan un dibujo de su anécdota.</p>		<p>20 minutos</p>
		<p><b>Cierre:</b> Finalmente el facilitador pedirá a los estudiantes que expongan su dibujo ante el grupo. Con las siguientes instrucciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar la exposición de cada compañero, guardando silencio</li> <li>• Aplaudiendo por cada participación</li> </ul>	<p>Hojas blancas  Colores</p>	<p>20 minutos</p>

Sesión 14: “Un abrazo de oso”				
Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan las vivencias desagradables de sus compañeros, mediante la expresión de afecto, para que muestren actitudes de solidaridad ante otros.	✓ Comportamiento pro-social	<p><b>Inicio:</b> En un espacio amplio, el facilitador dividirá al grupo en dos equipos, y formará con ambos equipos dos líneas donde los estudiantes se encuentren frente a frente.</p> <p>Dará las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se darán una serie de preguntas sobre su vida personal, amigos, familia etc. Cuando su respuesta sea un “sí”, deberán avanzar un paso hacia adelante y abrazar fuertemente al compañero que se encuentra enfrente.</li> <li>• Si su respuesta es “No”, deberán dar un paso hacia atrás y quedarse ahí.</li> <li>• Con cada pregunta, cada estudiante se deberán mover hacia su derecha o izquierda, para que todos puedan abrazarse.</li> </ul>		15 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> el facilitador hará las preguntas siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguna vez se te ha perdido un juguete?</li> <li>• ¿Alguna vez se te ha perdido una mascota?</li> <li>• ¿Extrañas a alguien?</li> <li>• ¿Te has sentido feliz en esta semana?</li> <li>• ¿Te has sentido triste en esta semana?</li> </ul> <p>Posteriormente pedirá a todos los estudiantes que se sienten en forma de círculo.</p>		20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> para finalizar el facilitador hará las siguientes preguntas al grupo de estudiantes</p> <p>¿Cómo te sentiste abrazando a tus compañeros? ¿Tu sabías que tus compañeros se sientan tristes, alegres (esta pregunta depende de las respuestas de los estudiantes)</p> <p>Enfatizando en la siguiente idea:</p> <p>“Todos, absolutamente todos vivimos cosas distintas, cosas que nos hacen sentir bien o nos hacen sentir no tan bien, por lo cual es importante que mostremos ante nuestros compañeros cariño y respeto, ya que no sabemos cuando ellos están pasando por momentos desagradables” “Por ello siempre demos ¡Abrazos de osos!</p>		15 minutos

### Sesión 15: “El rompecabezas”

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen las posibles soluciones a distintas situaciones, mediante la resolución de una actividad grupal, con la finalidad de fomentar la cooperación</p>	<p>✓ Cooperación</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador proporcionará a los estudiantes 4 rompecabezas que deberán armar en equipos de 5 personas o proporcionales. Estos rompecabezas estarán en sobres de diferentes colores y en cada sobre debe haber al menos 3 piezas diferentes del rompecabezas. Es decir en el sobre 1 deberá haber 3 piezas del sobre 2, y así consecutivamente.</p>	<p>4 rompeca bezas en sobres de diferente s colores</p>	<p>15 minutos</p>
		<p><b>Desarrollo:</b> Cuando los estudiantes ya tengan los rompecabezas se les pedirá que los armen. Con la siguiente instrucción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No pueden hablar con compañeros de otro equipo, solo entre ustedes.</li> </ul> <p>Se dará un máximo de tiempo para armar el rompecabezas (10 minutos)</p>		<p>15 minutos</p>
		<p><b>Cierre:</b> Cuando haya culminado el tiempo para armar el rompecabezas se preguntara los siguiente: ¿Logran armar el rompecabezas? ¿Sí, no? ¿Por qué? Con las respuestas de los estudiantes, el facilitador deberá decir que las piezas faltantes estaban en sobre diferentes. Enfatizando en lo siguiente: “Las instrucciones eran claras, no hablar con los compañeros de otro equipo, sin embargo, si podían voltear a ver e ir a otro equipo por las piezas faltantes”, “Es importante tener la disponibilidad y trabajar equipo, ya que entre todos la solución era más sencilla”</p>		<p>20 minutos</p>

### Sesión 16: ¡Ayudemos a Maria!

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen la manera en como resuelven sus conflictos, mediante uso de una situación hipotética, con la finalidad de que estos afronten resolutivamente conflictos.</p>	<p>✓ Solución de conflictos</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador presentará a los estudiantes la siguiente situación hipotética:                      “Maria, es una niña que siempre saluda a todos, siempre sonríe, muy amable y con un compañerismo muy grande. Un día durante la clase de español se percató de que un compañero de clases la molestaba, jalándole su mochila, tirándole sus cosas etc.; María se encontraba muy confundida ya que no sabía qué hacer, ella siempre se había mostrado amable ante todos y ahora se encontraba en una situación difícil”</p> <p>Nota: el nombre de “Maria” puede cambiarse en el caso de que existiera un estudiante con ese nombre en el grupo.</p>		15 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> Se le pedirá a los estudiantes que se pongan en el lugar de “María” y que respondan lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tú qué harías si fueras Maria?</li> <li>• ¿Cómo resolverías el conflicto?</li> </ul> <p>Todos los estudiantes deberán responder las preguntas, mientras que el facilitador anotará estas mismas en el pizarrón.</p>		20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Se hará una recopilación de las posibles soluciones al problema de “Maria” y se llegara a un consenso.                      Aquí no hay una respuesta específica, ya que cada estudiante responde de diferente manera dependiendo su contexto.                      Por ello se debe dar tiempo para que los estudiantes resuelvan la actividad entre todos.</p>		15 minutos

## Bloque 5: ¡Mi vida diaria, una oportunidad de bienestar!

**Propósito:** Que los estudiantes identifiquen distintas habilidades que les permitan adoptar comportamientos apropiados en su vida diaria, mediante la resolución de diferentes problemáticas, para facilitar experiencias de satisfacción personal y social.

### Sesión 17: ¡Tomemos una decisión juntos!

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen aquellos aspectos que se tienen que tomar en cuenta para tomar decisiones, mediante un debate grupal, para fomentar la toma de decisiones de manera responsable.</p>	<p>✓ Toma de decisiones</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador, comenzará explicando a los estudiantes lo siguiente:                      “Todos los días tomamos muchas sesiones, desde elegir qué ropa me pondré hoy, que se me antoja de comer, ¿Jugaré primero o hago la tarea?, etc.”</p> <p>Posteriormente el facilitador pedirá a los estudiantes que digan en voz alta algunas decisiones que toman a lo largo del día. Estas respuestas se anotarán en el pizarrón.</p>		10 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> Con base en las respuestas de los estudiantes, el facilitador explicará que las decisiones que tomamos todos los días pueden ser muy fáciles o difíciles.</p> <p>A continuación, se deben pedir que clasifiquen las decisiones que han respondido en la actividad de inicio en difíciles o fáciles. Si en el pizarrón no existen decisiones fáciles o difíciles se deberá pedir un ejemplo a los estudiantes.</p> <p>Posteriormente, el facilitador hará las siguientes preguntas:                      ¿Cómo tomar decisiones difíciles?                      ¿Cómo tomar decisiones fáciles?                      Se escuchara a los estudiantes y se anotará en el pizarrón</p>		20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Finalmente los estudiantes junto con el facilitador deberán llegar a un acuerdo sobre cómo tomar decisiones difíciles y fáciles.                      El facilitador estará orientado sobre los siguiente ejes para tomar decisiones de ambos tipos “Difíciles y fáciles”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar aspectos éticos, sociales y de seguridad.</li> </ul>		20 minutos

### Sesión 18: ¿Yo necesito ayuda?

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen situaciones en su vida donde hayan necesitado ayuda de alguien más, mediante el diseño de un dibujo, con la finalidad de fomentar en ellos la capacidad de detectar la necesidad de ayuda.</p>	<p>✓ Buscar ayuda y recursos.</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que escriban al menos 3 cosas en las que han necesitado la ayuda de alguien más. Posteriormente se les pedirá que lean lo que escribieron y que expliquen el ¿Por que necesitaron la ayuda?</p>		10 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> Con base en las respuestas de los estudiantes, el facilitador hará una recopilación en el pizarrón de las veces que han pedido ayuda y las razones por las cuales la pidieron</p> <p>Posteriormente se les pregunta, si ha existido una vez en la que no hayan pedido ayuda y la razón por la cual no la han pedido. Todos los estudiantes tendrán que contestar</p> <p>Después el facilitador repartirá cada estudiante dos hoja en las cuales tendrán que dibujar algo alusivo a la razón por la cual si piden ayuda y la razón por la cual no.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Colores</p>	20 minutos
		<p><b>Cierre:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que doblen la hoja donde está el dibujo con las razones por la cual no piden ayuda y que la rompan en pedazos. Introduciendo la siguiente idea: “Hay veces que no nos atrevemos a pedir ayudar por muchas razones, por timidez, por orgullo etc., dificultando las cosas, por ello hoy estamos rompiendo con eso que no nos deja pedir ayuda cuando realmente la necesitamos”</p> <p>Finalmente se pedirá que guarden el dibujo en el que están las razones por las cuales si piden ayuda, introduciendo la siguiente idea: “De ahora en adelante recordemos este dibujo cuando necesitemos ayuda”.</p>		20 minutos

### Sesión 19: ¿Yo soy...?

Propósito	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen y etiqueten distintas situaciones emocionales positivas, mediante la expresión corporal, con la finalidad de crear en ellos un bienestar afectivo dentro de un grupo.,</p>	<p>✓ Bienestar subjetivo</p>	<p><b>Inicio:</b> El facilitador dividirá a los estudiantes en dos equipos proporcionales. Posteriormente se elegirá un estudiante de cada equipo al cual se le proporcionará uno de los papelitos en donde vienen escritas frases relacionadas con emociones positivas, ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Me siento alegre.</li> <li>✓ Hoy es un día especial</li> <li>✓ Me encanta estar con ustedes.</li> <li>✓ Los perros son muy bonitos</li> <li>✓ Hoy me siento súper</li> </ul> <p>Primero se proporcionará un papelito, guardando los restantes para los demás compañeros de cada equipo. El estudiante que tenga el papelito no puede mostrarlo a demás los integrantes de su equipo.</p>		15 minutos
		<p><b>Desarrollo:</b> El facilitador pedirá a los estudiantes que lean en silencio y en secreto la frase que les tocó en el papelito. Y que represente su frase de manera corporal, sin palabras, ni sonidos a los integrantes de su equipo. Los integrantes de cada equipo deberán adivinar la frase que el compañero intenta representar. Y así consecutivamente hasta que todos los estudiantes hayan representado una frase.</p>		30 minutos
		<p><b>Cierre:</b> Cuando todos hayan participado, se hará la siguiente pregunta: ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Se divirtieron?</p> <p>Finalmente el facilitador, agradecerá la participación de todos al curso, y cerrará este mismo con una actividad llamada “Abrazo Terapia”, que consiste en abrazar a cuantos compañeros se pueda. Esto para concluir con un ambiente armonioso</p>		20 minutos