



**Secretaría de
Educación**
Gobierno del Estado

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 162, ZAMORA, MICH.**

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN
PRIMARIA**

ARIANNA TORRES TORRES

ZAMORA, MICH., FEBRERO 2014.



Secretaría de
Educación
Gobierno del Estado

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 162, ZAMORA, MICH.**

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN
PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN
PRÁCTICA DOCENTE**

**PRESENTA:
ARIANNA TORRES TORRES**

ZAMORA, MICH., FEBRERO DE 2014

DICTAMEN

*La presente tesis está dedicada principalmente a Dios,
que ilumina y bendice mi camino siempre.*

*A mis padres, que con su amor y dedicación
me formaron con ejemplo de trabajo y honestidad.*

*A mi amado esposo, que con su paciencia
me ha acompañado, alienta mis sueños y seca mis lágrimas.*

*A mis queridos hijos, que entienden que su madre
tiene un papel importante en esta vida con otros niños,
que me esperan con abrazos y besos.*

*A todos mis alumnos que alientan día a día mi labor,
que esperan con sus ojitos bien abiertos lo que pasará.*

*Espero ser para cada uno de ellos un ejemplo de vida,
alentarlos y trascender en sus pensamientos y corazones.*

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMER MOMENTO. RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Racionalidad.....	10
1.2 El conocimiento desde la historia.....	11
1.3 Epistemología del conocimiento.....	14
1.4 Metodología: Dialéctica constructiva.....	16
SEGUNDO MOMENTO. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO POSIBLE	
2.1 Campo problemático.....	23
2.2 Objeto de conocimiento.....	24
2.3 Visión de futuro.....	28
TERCER MOMENTO. PROBLEMATIZACIÓN EMPÍRICA	
3.1 La educación emocional en el mundo y en México.....	32
3.2 Contexto socio-histórico y cultural.....	35
3.3 Diagnóstico de construcción.....	41
CUARTO MOMENTO. PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA	
4.1 Teorías del aprendizaje.....	45
4.2 El currículum.....	50
4.3 Antecedentes históricos de la educación emocional.....	54
4.4 Educación emocional.....	58
4.5 Competencias emocionales.....	63
4.6 Evaluación.....	66
4.7 Conceptos ordenadores.....	67

QUINTO MOMENTO. LA VIABILIDAD

5.1 Planeación de competencias críticas.....	70
5.2 Planeación de actividades permanentes.....	72
5.3 Planeación de la práctica concreta de la propuesta (cronograma).....	75
5.4 Narrativa.....	77

SEXTO MOMENTO. LA TEORIZACIÓN

6.1 La teorización desde todos los momentos.....	86
6.2 Teorización de la narrativa.....	92
6.3 Palabras finales.....	101

FUENTES DE CONSULTA.....	103
--------------------------	-----

APÉNDICES:

Instrumentos de diagnóstico.....	109
Evidencia: fotos.....	118

INTRODUCCIÓN

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en el currículum propuesto por la Secretaría de Educación Pública. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales y de habilidades de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar actividades fundamentadas en un marco teórico.

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen muchos argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un número importante de docentes informan que hoy en día se imposibilita el trabajo y la creciente agresividad en las aulas. La falta de convivencia en las escuelas implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, como prevención es necesaria la educación emocional y el fortalecimiento de competencias emocionales.

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje es esencial ya que se busca que oriente el aprendizaje de los alumnos.

El conocido Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro (Delors, et al. 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad.

Este proyecto tiene como principal fin el de informar la investigación recabada sobre el tema, así como transformar la convivencia en el grupo y trascender a toda la comunidad.

En la actualidad nos vemos rodeados de comentarios y actuaciones agresivas, la mayor preocupación de los docentes, observado en charlas y entrevistas, ha

sido la falta de control de la conducta, así como de las constantes agresiones entre alumnos imposibilitando el trabajo colaborativo del que hablan los nuevos programas. El trabajo en equipo es cada vez más difícil, los alumnos se niegan a proponer y ayudar a sus compañeros, además de que existe el problema de las conductas agresivas y los juegos bruscos en el recreo.

Es por eso que considero necesaria la educación de las emociones para lograr que se regulen y expresen de manera adecuada, en este proyecto se lograron valiosos avances en la forma de reflexionar sobre la labor docente, tanto de la investigadora como del grupo de maestros y directivos, no obstante reconozco la falta de motivación de los padres. En los alumnos se logró una transformación de la conciencia, sobre lo que siente y como expresarlo.

Este proyecto se realizó en Venustiano Carranza Michoacán, en el colegio particular incorporado Victoria, comenzando con el grupo de tercer grado y extendido a toda la institución, los sujetos implicados en el proyecto fueron, las docentes frente a grupo, directora y alumnos principalmente de tercer y segundo grado, aunque se extendió a los demás grados al observar resultados en la transformación de la conducta de los anteriores.

Se utilizó como espacio de trabajo el aula de clases principalmente y en ocasiones el patio de la escuela, aunque este haya sido uno de los obstáculos a enfrentar en la realización del proyecto, ya que los salones son muy pequeños y el patio estaba constantemente ocupado para otras actividades.

La metodología elegida para trabajar en el presente proyecto es el de la dialéctica constructiva, esto como una forma de transformar el conocimiento en conciencia, como una manera de pensar la realidad de los sujetos involucrados, pues la dialéctica constructiva considera que las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, tiene la finalidad de generar construcciones. el aspecto dialéctico consiste en comparar y contrastar las construcciones individuales existentes de todos los sujetos involucrados, de manera que cada respondiente deberá confrontar las construcciones del pensamiento y de sus emociones con las de otros.

Consta de los siguientes momentos:

La Racionalidad de la investigación explica la realidad de la investigación así como los antecedentes que fundamentan la metodología de la investigación.

Construcción del objeto de conocimiento posible, el cual está integrado por el campo problemático, el objeto de conocimiento y la visión de futuro desde el contexto sociocultural.

La problematización empírica, en este momento se analiza de una manera crítica de lo general a lo particular, la problemática a desarrollar, aquí es donde se vincula la problematización con la realidad en la que se efectúa la investigación, diagnóstico de reconstrucción. Se explicita en este momento los instrumentos utilizados para la propuesta investigativa y la relación de mediaciones con el objeto del conocimiento.

En la problematización teórica se incluye el pensamiento categorial, el uso crítico de la teoría, las teorías relacionadas con el objeto de conocimiento y las teorías relacionadas con la visión de futuro.

La viabilidad es la planeación de las actividades, las condiciones generales en que se desarrollaron en la narrativa. Se establece una relación de conocimiento con la realidad, donde se articula la dinámica estructural con la de la praxis intencionada de los sujetos sociales desde la criticidad de la historicidad para determinar las palabras claves.

La teorización se entiende como la construcción de la nueva teoría, nacida de la articulación teoría práctica de la propia teoría en los anteriores momentos del proceso investigativo. Así también de las palabras finales como última reflexión y evaluación de la transformación crítica.

Los momentos se vinculan uno con otro y con el tema de investigación a lo largo de todo el proyecto. Al finalizar un momento, que representa un tiempo y un espacio de la investigación lleva al siguiente momento como un paso adelante en la transformación del pensamiento crítico.

Las fuentes consultadas para elaborar este proyecto y por último los apéndices que explican e ilustran algunos momentos de la investigación.

PRIMER MOMENTO. RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Racionalidad

La razón es la posibilidad de pensar, lo que muchas personas dicen, “lo que nos diferencia de los animales”. La racionalidad va más allá, lo entiendo como un nivel del pensamiento que capacita a las personas a discernir lo que se le presenta y los prepara a reaccionar con conciencia, eligiendo el bienestar que satisface las necesidades primordiales de cada individuo. De este modo la razón para el ser humano es el medio por el cual consigue lo que se propone, tomando en cuenta los obstáculos que pudiera enfrentar en el medio en el que se desenvuelve.

Sin duda esta capacidad permite que el ser humano sea competitivo y obtenga habilidad para adaptarse al constante cambio de una sociedad productiva que exige la adaptación constante. Por lo tanto la ciencia ha luchado por encontrar explicaciones del cómo conectamos la razón con las situaciones que se nos presentan y la manera en que podríamos transformar pensamientos. Para enfrentar la realidad es necesario crear un método para establecer expectativas.

Para Zemelman (1998), esta realidad es concebida bajo la exigencia de objetividad, como una articulación heterogénea y compleja de fenómenos. Pero lo importante radica en una concepción vinculante del hombre con su realidad. Dentro de este enfoque se involucra un dispositivo dialéctico que, al no estar conforme de su función lógica centrada en contradicciones, aspira a cumplir su función epistémica a través de formas de razonamiento (crítica, totalidad, etcétera) y mediante contenidos abiertos a la realidad; es concebida bajo la exigencia de objetividad, como una articulación heterogénea y compleja de fenómenos. Pero en todo caso, lo importante radica en una concepción vinculante del hombre con su realidad.

Saavedra (2006) explica citando a Zemelman (1987) que la construcción en movimiento de la realidad de la que habla el autor se transforma sin sujetarse a predeterminaciones de hechos poco frecuentes y que no cambian.

Así mismo los docentes tienen la posibilidad de unir las partes del proceso de la praxis, esto depende de la relación de conocimiento con su propia realidad y de la capacidad de establecerla.

Colocarse frente a la realidad es para Saavedra (2006) un desafío, lo cual implica pasar de lo empírico a lo problemático para determinar bases de teorización posibles, luego pasar de la problematización a la articulación posible de relaciones y finalmente pasar de la articulación de relaciones a la construcción de opciones y en estos están basados los momentos del presente proyecto.

1.2 El conocimiento desde la historia

Siempre existes preguntas para explicarnos lo que nos rodea de igual manera los epistemólogos se han preguntado sobre el origen del conocimiento humano y cómo certificar su veracidad, por lo cual considero importante y esencial dar una mirada crítica al pasado y de esta manera entender el proceso que nos llevará al conocimiento.

El ser humano no sólo ha hecho suyo el conocimiento para cubrir sus necesidades básicas del momento como cubrirse del frío, alimentarse, aprender a defenderse, sino que se ha visto en la necesidad de transformar su entorno creando con esto historia y de alguna forma ha creado cultura la cual trascenderá en el tiempo. Este conocimiento también le ha permitido conocerse y ubicarse en el lugar que ocupa en tiempo y espacio. Saavedra comenta que: “la historia humana no es el recuento de los hechos protagonizados por individuos, naciones, sociedades y civilizaciones, sino los avances y retrocesos de la especie humana como un todo, una explicación de cómo ha crecido y se ha transformado el conocimiento que ha construido” (Saavedra, 2013, p. 18).

Para comprender es de suma importancia revisar los paradigmas y tomarlos como referencia y base de esta investigación es por eso que explico brevemente el paradigma Aristotélico y para entender este cabe mencionar que Aristóteles fue discípulo de Platón y fue tutor de Alejandro Magno, le dio importancia al razonamiento sobre lo que nos rodea y de lo cual se tiene conocimiento, inventando la lógica, que comenta Saavedra (2013) consiste en

las reglas del pensamiento y la separación de las ciencias del cuál formuló un estudio sistemático.

El Organon (método) el cual es explicado por Saavedra (2013), consta de cinco tratados.

- a) Las categorías que tratan las diversas clases de objetos que pueden actuar como sujetos en una proposición.
- b) De interpretación donde se examina las combinaciones de términos que constituyen proposiciones.
- c) Los primeros analíticos contienen la teoría de la deducción y la silogística
- d) Los segundos analíticos trata de las condiciones que deben satisfacer las proposiciones iniciales de las demostraciones para que haya verdadera ciencia.
- e) Los tópicos tienen por objeto la dialéctica, se fundan los razonamientos empleados en la retórica, poniendo de manifiesto el carácter de probabilidad y no de necesidad de sus premisas.

Para Aristóteles la ciencia debe mostrar como lo particular se deduce de lo general y la estructura fundamental del proceso lógico tiene que ver con designar un juicio, el mismo que en teoría explica que consiste en afirmar o negar la compatibilidad o separación de los conceptos.

En la explicación aristotélica la realidad y el mundo en que vivimos corresponde a la filosofía y al cual se encuentra en la experiencia de cada individuo creando una estructura intangible.

En la antigüedad el conocimiento poseído por los seres humanos era pragmático (que busca las consecuencias prácticas del pensamiento y pone el criterio de verdad en su eficacia y valor para la vida) los griegos lo aceleraron con la filosofía observando el mundo e indagando sobre lo que se les presentaba, así emerge la ciencia, el conocimiento organizado, que puede ser observado, analizado y comprobado. También con esto la necesidad de educar, de que todos los individuos de una sociedad adquirieran el conocimiento, esto sería una virtud de la nación.

Según la filosofía aristotélica lo que los seres humanos hacemos tiene finalidad en otro lugar, determinada por su forma o esencia y a la cual aspira. Todo tiene una explicación del por qué estar y que todo lo que pasa a nuestro alrededor tendrá repercusión con otra cosa a la vez, pues reitero que somos seres sociales en un mundo no estático “Para Aristóteles al principio está la observación, pero la explicación científica sólo se consigue cuando se logra dar razones de esos hechos o fenómenos”. (Mardones, 1987, p. 16).

La idea de Aristóteles incluye dos etapas: “la primera que él denomina inducción; consiste en obtener principios explicativos a partir de los fenómenos que se han de explicar y el segundo llamado deductivo; que consiste en deducir enunciados acerca de los fenómenos a partir de las premisas que incluyen o contengan los principios explicativos”. (Mardones, 1987, p. 17).

Los filósofos renacentistas provocan la separación entre las ciencias y las humanidades, pues los filósofos humanistas tienen posturas de menosprecio hacia la investigación científica. Al descubrimiento de Arquímedes, Galileo y Pitágoras de que el universo posee una ordenación matemática y que esto con los fenómenos naturales dan origen a la física.

Los anteriores también adoptan una actitud ante el hombre y la naturaleza, consideran al hombre como punto de referencia y que es por naturaleza bueno, libre y digno.

Menciona Saavedra (2013) que durante la revolución científica tuvo como resultado la destrucción de la imagen ptolemaico-aristotélica en sus dos aspectos: el astronómico y el físico superado por Galileo y otros.

Por otro lado la tradición Galileana, o la ciencia como explicación causal, parte del hecho de que “nada acontece en el mundo cultural y humano de la noche a la mañana, sino que la idea se va incubando lentamente o de forma más acelerada, al socaire de los acontecimientos sociales, políticos, económicos o religiosos”. (Mardones, 1987, p. 18)

Según esta teoría, se deja de mirar el universo como un conjunto de sustancias con sus propiedades y poderes, para verlo como un flujo de acontecimientos que suceden según las leyes. De esta forma se crea una nueva imagen o

visión del mundo. “el centro no es ya el mundo, sino el hombre. Por esta razón su mirada cosifica, reduce a objeto para sus necesidades y utilidades a la naturaleza”. (Mardones, 1987, p.18)

1.3 Epistemología del conocimiento

Es importante revisar el origen del conocimiento para poder entender de dónde partiremos para transformarlo es por eso que hago una breve y generalizada explicación de ello.

Descartes exigía fundamentar todo conocimiento partiendo del yo pienso como primera verdad indudable, es decir lo que cada persona cree en base a su experiencia es la verdad y es ella misma quién pondrá a verificación su conocimiento, pero Kant que este pensamiento espiritual no puede ser objetivo con validez para todos, es decir lo que es verdad para uno puede no serlo para los demás.

De acuerdo con Byron, Browne y Poter, (1986) la epistemología es la teoría filosófica que trata de explicar la naturaleza, variedades, orígenes, objetos y límites del conocimiento científico. También menciona Lenk (1988) que es una disciplina filosófica básica que investiga los métodos de formación y aplicación, de corroboración y evaluación de las teorías y conceptos científicos y, a su vez, intenta fundamentarlos y evaluarlos

Estas definiciones son compartidas por Cerda (1998) al definir la epistemología como aquella teoría de la ciencia que estudia críticamente los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias con el propósito de determinar su origen y estructurar su valor y alcance objetivo.

Históricamente en Grecia, el tipo de conocimiento llamado episteme, el cual mencioné antes, se oponía al conocimiento denominado doxa, pues la doxa era el conocimiento ordinario del hombre, el cual no era sometido a la reflexión crítica.

Por otra parte, es usual utilizar los términos epistemología, gnoseología, teoría del conocimiento y filosofía de la ciencia como sinónimos. Sin embargo, de acuerdo con Reyes(1988), el término más cercano a epistemología es el de

filosofía de la ciencia debido a que la palabra griega episteme se refiere, antes mencionado, no a cualquier conocimiento, si no a lo que conocemos por ciencia es decir, que cumpla con una comprobación científica.

Para Saavedra (2009) la epistemología parte de ser un producto, un término polisémico, porque episteme deviene de ciencia, donde epi significa arriba y histanem significa permanecer. Tiene carácter polisémico, ya que se plantea desde diferentes posturas: como la teoría del conocimiento, también se le conoce como la teoría del conocer del conocer, también es la teoría del comprender ciencia, un esquema de acción, un proceso en ese sentido de observación hermenéutica y de transformación.

De acuerdo a la explicación antes mencionada del término epistemología considero la importancia de partir de esta visión pues la epistemología plantea entonces la forma de comprender e interpretar el mundo desde el sujeto, es decir, desde el ser humano porque todo conocimiento es humano por naturaleza, por esencia y por presencia por que ha sido concebido, imaginado y llevado a la acción. Y no sólo de manera individual sino también en sociedad, ya que no estamos solos en el mundo y dependemos de la convivencia con los otros sujetos.

A esto Morin (1995) plantea las categorías para el sujeto de la dialéctica en el mundo de la complejidad es decir el sujeto es social y es parte del mundo, es por esto que a través de la historia de la propia epistemología o filosofía de la ciencia hay dos formas de interpretar los fenómenos, los hechos, los pensamientos que son: el sentido común y el pensamiento científico.

La epistemología tiene como fin explicar el conocimiento humano, su origen y los fundamentos del conocimiento, la esencia del conocimiento y la verdad, las primeras explicaciones sobre esto parten de las epistemologías objetuales de primer orden que Saavedra (2009) explica.

En la visión del pensamiento científico existen dos vías para llegar a él, por una parte desde la visión Descartesina o epistemologías objetuales, es decir desde el llamado método científico, donde cada conocimiento para que sea científico

debe ser observable, comprobable y verificable desde la visión racional paramétrica, (proceso de comprobación científica).

Para Kohan (2006) el proceso natural del ser humano para interpretar, comprender y asimilar es el sentido común, entendido este como el ámbito espontáneo de las opiniones cotidianas, y es por ello la complejidad en las discusiones ideológicas y las diversas concepciones del mundo y escalas de valores, las cuales son las que competen a este proyecto.

Por otra parte el pensamiento científico plantea de manera racional, es decir Descartesiano, la naturaleza del conocimiento desde Popkewitz citado por Valdovinos y Reyes (2009) es por esto que la ciencia es el conjunto de valores, métodos, procedimientos y compromisos.

En Saavedra (1992) las epistemologías de segundo orden están articuladas las ciencias llamadas exactas con las llamadas subjetivas, se decir las de la razón con las del espíritu, tanto unas como las otras han aportado elementos relevantes en el conocimiento del pensamiento, como proceso cultural articulado, es decir una transformación radical desde el segundo orden del funcionamiento del pensar y la inteligencia. Es por eso que la realidad se manifiesta, por lo tanto, en objetos, acciones y fenómenos los cuales son complejos, dialécticos e integrales y estos objetos están relacionados con el sujeto social y su convivencia con los otros

Lo anterior explica y argumenta la necesidad de transformar la convivencia de esta sociedad en este tiempo por lo cual mi propuesta investigativa surge desde las epistemologías de segundo orden, la racionalidad crítica o lúcida desde Valdovinos y Reyes (2009) como la posibilidad de romper con la lógica de fragmentación del conocimiento humano pues las ciencias sociales como las naturales no pueden ser indiferentes unas de otras, los fenómenos particulares dependen de la totalidad y por esto no existe la neutralidad valorativa.

1.4 Metodología: Dialéctica constructiva

La metodología hace referencia al conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar una gama de objetivos que rigen en una investigación

científica o tareas que requieran habilidades, conocimientos o cuidados específicos. Alternativamente puede definirse la metodología como el estudio o elección de un método pertinente para un determinado objetivo.

El método es el proceso por el cual se adquiere el conocimiento, para comprender lo que pasa a nuestro alrededor de una manera crítica que se enfrenta al legado cultural e histórico para juzgar la verdad y su función ante la sociedad y no sólo se reduce a las ciencias de la naturaleza y de la matemática, sino a todas las ciencias.

Saavedra (2001) plantea que el proceso metodológico o proceso estratégico metodológico, de la investigación dialéctica constructiva se sustenta en la perspectiva de recuperar la historicidad del conocimiento desde su misma construcción. Esto trata de recuperar el conocimiento que es pertinente y que puede articularse a la construcción, transformación de una opción viable y posible.

Después de analizar la historicidad del conocimiento, la razón y dos paradigmas importantes de ello, escogí para trabajar este proyecto la dialéctica constructiva que para Valdovinos y Reyes (2009) entiende y atiende al mundo y sus objetos subjetivizados, como el proceso de conocimiento pensado desde la totalidad, como totalidad con apertura hacia lo indeterminado, como proceso inacabado, pero al mismo tiempo potenciabile y posible.

Saavedra (2001) sustenta que esta metodología crea la transformación del conocimiento de ciencia a conciencia, esto implica la ruptura de la condición marginal de los sujetos, ello es factible mediante prácticas que no sólo busque sino que logren formar conciencia en la perspectiva de pensar. Este pensar el saber o saber pensar desde la lógica de la racionalidad gnoseológica y dialéctica es un instrumento de transformación para volver a actuar frente al miedo y su lógica de detenimiento como condición, de opacidad frente al mundo, y su coyuntura histórica y social.

Este tipo de investigación dialéctico constructiva desde Valdovinos y Reyes maneja tres supuestos básicos:

“El primero es el movimiento, como el transitar de todo lo que existe, el segundo es la articulación, como el espacio de convergencia donde los elementos están en unidad para potenciarse, y por último la direccionalidad, como la visión de los principios ético políticos y la visión de futuro hacia donde se pretende ir.” (2009, p.33).

Desde esta visión se busca transformar la convivencia, desde un nivel que logre criticidad y en la reconstrucción del conocimiento del ser estar siendo.

Al realizar el proceso investigativo desde esta perspectiva, permite observar su viabilidad y que continua siendo innovador de esta época el hacer investigativo de la educación pues es considerada una opción emergente de construcción de opciones de futuro y supervivencia del pensamiento crítico categorial sobre el pensamiento cerrado parametral que aún existe.

Según Saavedra (2006), citando a Bobbit (1913) el discurso pedagógico se transformó pues se intentaba adquirir un sentido más científico, esto debido al desarrollo de la racionalidad darwiniana y la aparición de la psicología experimental, surgió la pedagogía científica conformada por un saber fundamentado por una teoría de la ciencia de corte positivista y pragmático en una sociología funcionalista y en una psicología conductista.

Lo anterior coincide con la propuesta de un paradigma crítico que concibe a la emancipación implícita en el acto del habla, esto al mantener la constante reflexión es decir plantear y plantearse preguntas.

Saavedra (2006) explica que la emancipación consiste en la comprensión, la cual implica una crítica dialéctica de la realidad del contexto social en el que encuentran inmersos los actores y en la que se acepte la necesidad de aprender de los demás. Este pensamiento es necesario para la sociedad actual ya que esta permitirá liberarnos como personas y es la forma de liberar a la educación.

La crítica es un punto de partida y de llegada pertinente a la hora de referir las posibilidades de la ampliación racional en el marco epistemológico de la conciencia histórica, de acuerdo con Zemelman (1992). La ampliación racional

se alcanza, por mediación de la crítica, a través de la apertura del pensamiento hacia la objetividad de la realidad en movimiento permanente.

La crítica permite a los sujetos vincularse con el mundo desde:

De acuerdo con Zemelman (1992), una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente, pero también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta a la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos.

Bajo esta postura, el desarrollo del conocimiento es indisociable del desarrollo de la conciencia y autoconciencia de los sujetos, por ese motivo se recurre a “... la necesidad de una actividad conjugada entre la crítica de la realidad, objeto de estudio y de la autocrítica del sujeto que se apropia de esa realidad” (Zemelman, 1992, p 80).

Desde el enfoque zemelmiano esta forma de razonamiento destaca la dimensión colectiva de los sujetos: “lo más importante de la capacidad crítica es su vinculación con el descubrimiento del hombre como sujeto social de la historia, no ya como individuo” (Zemelman, 1992, p. 104).

La totalidad, dentro de la postura zemelmiana, es una forma de organizar el razonamiento. De esta manera “... el progreso del pensamiento crítico se vincula con la capacidad de reaccionar contra lo fragmentario del conocimiento” (Zemelman, 1992, p. 103) y una forma significativa de reacción está planteada bajo la exigencia de totalidad. Por eso si lo delimitado, lo acotado, lo fragmentario es el punto de partida de toda investigación, el punto de llegada de la totalidad implica manejar lo fragmentario con base en las vinculaciones posibles y desde el imperativo de articular los fenómenos dentro del campo de opciones posibles. De esta forma el contexto observado desde la realidad se denomina articulación.

Si de lo que se trata es la ampliación de la racionalidad mediante formas de razonamiento, la totalidad posibilita el enriquecimiento de la racionalidad ya que medía en la vinculación con la realidad y, por eso, “... permite transformar la objetividad real en contenidos organizados” (Zemelman, 1992, p. 48).

En este contexto "... la dialéctica consiste en captar la realidad histórica mediante la construcción racional de la totalidad concreta" (Zemelman, 1992, p.200). Asimismo, la totalidad asume una cualidad dinámica ante la diversidad de articulaciones entre niveles y planos de la realidad de la cual da cuenta. De esta manera "... la totalidad constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico" (Zemelman, 1992, p. 133)

En el marco dialéctico zemelmiano de la determinación-indeterminación la totalidad es entendida como "... una forma de razonamiento capaz de conjugar lo determinado y lo indeterminado" (Zemelman, 1992, p. 239) y desde "... la articulación dinámica de los recursos reales caracterizada por sus dinamismos, ritmos temporales y despliegues espaciales; y esa articulación puede concretarse en diferentes recortes del desarrollo histórico" (Zemelman, 1992, p. 68).

"Concebimos la dialéctica, entonces como una exigencia de articulación y no exclusivamente como expresión de la contradicción; por eso privilegiamos a lo articulable sobre la transformación... la articulación plantea la necesidad de mediaciones entre los elementos reales" (Zemelman, 1994,p. 7). Esa necesidad de mediaciones reales "... obliga a adentrarse en las profundidades del hombre mismo mediante la crítica a las mediaciones del conocimiento especializado, por lo tanto alejarnos del filósofo que reduce lo humano a discurso propio del discurso sobre lo humano" (Zemelman, 2002, p. 104).

Covarrubias comenta respecto al paradigma dialéctico que a "...la concepción fijo-fragmentarista del mundo se contraponen la concepción dialéctica que piensa la realidad como totalidad y a las "cosas" como condensación del todo, siendo la particularidad síntesis y expresión diferenciada de la totalidad" (Covarrubias 1995 p. 91).

En la propuesta Dialéctico-Constructiva se destaca la necesidad de que los investigadores tengan una formación epistémico-metodológica previa al inicio de un proceso investigativo. Se trata de que dicha formación permita al

investigador darse cuenta de la relación que se mantiene con una realidad que cambia permanentemente; que se percaten que se han identificado cuatro tipos de conocimiento: empírico, mágico-religioso, artístico y teórico; que se den cuenta de la importancia de conocer el proceso de constitución de conciencia de los sujetos que investigan o que son investigados; que reconozcan que, en su esencia, la educación es un proceso de constitución de conciencia en el que la participación de la escuela y la familia está en desventaja ante otros órganos que, como la televisión, inciden con mayor fuerza en ese proceso; que se conozca la estructura de la teoría y los procesos de apropiación y generación de conocimiento, como una alternativa a lo que tradicionalmente conocemos como proceso de enseñanza- aprendizaje, y que se discuta lo concerniente a la temporalidad con la cual se suceden los acontecimientos en la realidad

Los fundamentos teóricos del sistema de investigación Dialéctico-Constructivo se localizan, principalmente, en las obras de Kant, Hegel, Marx y otros teóricos contemporáneos como Hugo Zemelman y Saavedra. Las obras en las cuales se han discutido las aportaciones de los filósofos mencionados se presentan las técnicas y procedimientos que permiten entender las tres fases de la investigación que, si bien forman un solo proceso, están claramente diferenciadas como lógica de apropiación, como lógica ontológica y como lógica de exposición. Es decir, existe claridad en cuanto a la que implica la redacción de un proyecto de investigación, el proceso investigativo en sí mismo y la exposición de lo investigado.

En el sistema de investigación Dialéctico-Constructivo el propósito principal es el conocimiento, la dialéctica no es excluyente y por lo mismo, para organizar, guiar y recuperar información de campo fue necesario incluir los siguientes apartados: racionalidad de la investigación, campo problemático de objeto de conocimiento posible, problematización empírica, problematización teórica, viabilidad y teorización.

SEGUNDO MOMENTO. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO POSIBLE.

En esta realidad compleja y globalizante existe la necesidad de que el maestro sea un mediador intercultural en esta sociedad del conocimiento que nos reta como docentes. Nos exige lo mejor de sí mismos para nuestro quehacer diario, es en este momento que se reconoce la necesidad de investigar el trabajo que hacemos día a día. Los problemas a los que nos enfrentamos, la jerarquización de ellos y la construcción del objeto de conocimiento.

La construcción del objeto de conocimiento permite comprender el proceso de cambio de lo epistemológico a lo pedagógico, para establecer la relación continuidad-discontinuidad. De acuerdo con Saavedra (2001) este momento tiene la intención de delimitar el campo problemático en que se inserta el objeto de conocimiento que se pretende construir, ya que la construcción del objeto se realiza mediante la reconstrucción racional de la realidad, lo cual exige una delimitación articulada y abierta.

De acuerdo con Zemelman (1992) este momento nunca pretende abordar la realidad como dada, sino como un contorno que se llega a precisar en contenidos específicos, pero también como potenciales porque son, a su vez contornos de otros contenidos, es decir una realidad puede llevar a otra, el problema expuesto depende de varias categorías.

Hablar, hoy en día, de educación es complejo pues constituye una serie de problemas que no se pueden tratar separadamente aunque esto suele pasar, son problemas económicos, culturales, políticos, de orden social y también psicológicos. Considero importante plantear la jerarquización de ellos, para tratar los asuntos en categorías para con ello se logre la transformación de la conciencia de los sujetos expuestos a la investigación.

Y para la dialéctica “el objeto no es lo esencial, sino el sujeto que se encuentra construyendo una visión de futuro, tomando como base su recorte de realidad y las opciones que se le presentan” (Valdovinos J. J., Reyes R., Guzmán L., Núñez D. & Herrera R, 2011, p. 7)

Así mismo el objeto de conocimiento para Valdovinos y Reyes (2009) se convierte, desde la práctica reflexiva de Schön, en campos de objetos de la investigación, los cuales como movimiento se deben de ir mirando y contrastando con la realidad, con su contexto, para problematizar empíricamente, para luego hacerlo teoría, observar la viabilidad y la aplicación.

En este proceso se coloca al objeto de conocimiento, a la visión de futuro con la reflexión crítica, objetiviza al sujeto y lo rehace, lo repiensa, lo reactiva y se reconoce como ser social capaz de transformar su espacio y la convivencia con los demás.

2.1 Campo problemático.

Un proyecto representa sólo una dirección posible, de manera que antes de elegir uno es necesario reconocer el campo de opciones y determinar la posibilidad objetiva de éstas. Para que este proyecto sea viable es necesario reconstruir el contexto que rodea a la problemática. Es necesario pensar y repensar críticamente a la realidad como una articulación de procesos, y con ello estudiar los fenómenos que de esto emerge y a los cuales nos enfrentamos.

Esta articulación exige considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran, es observarla, describirla y analizarla con el fin de encontrar categorías, sin intentar encerrarla en un esquema teórico, evitando las concepciones los prejuicios, de las costumbres o de los intereses sociales, de este modo entiendo que se debe observar objetivamente tomando en cuenta tanto lo teórico como lo social pero sin encasillar en ninguno de los dos ámbitos.

La realidad de la que hablo aquí tiene que ver con el tiempo presente, en el cual el propósito es reconocer las limitaciones que he encontrado en mi aula, tanto cómo docente, la relación con los alumnos, el ambiente, otros maestros y el contexto en sí que nos rodea, para que con estas reconocer opciones que permitan la transformación de la realidad. Captar a la realidad como presente exponer las situaciones encontradas mediante la propia investigación que en

su momento será capaz de anticipar a los próximos presentes sin olvidar el carácter dinámico del presente.

Por otro lado la "... exigencia de objetividad se puede conceptualizar como una indeterminación que rompe el límite de las determinaciones mediante el mecanismo de problematización, y constituye un rescate de la dialéctica, no ya como especulación filosófica desvinculada de la práctica de investigación, sino corriente metodológica (en proceso de desarrollo)" (Zemelman, 1992, p 75).

Con lo anterior el objeto de conocimiento constituye el eje central del proceso investigativo y su construcción establece la diferencia básica entre el paradigma dialéctico-constructivo y este proceso tiene como finalidad determinar las relaciones entre las variables para aplicarlas en la realidad de manera generalizada.

2.2 Objeto de conocimiento.

Este sirve de punto de partida y surge de las necesidades educativas en las que están involucrados los alumnos. Es necesario que la observación de lo real no se enmarque dentro de los límites del problema inicial y evitar obligar a la realidad a una convención teórica.

La problemática debe ser un punto de partida para la reconstrucción articulada y vincular al sujeto social con la realidad objeto de su praxis. Esto llevado a la realidad de mi práctica es observables todos los aspectos, tanto culturales, políticos, económicos y culturales, pero en mi caso el punto de partida es el social, ya que me he dado cuenta de que los alumnos tienen conductas agresivas. Se trata del problema del abuso o la prepotencia social; un tipo de vinculación interpersonal claramente perverso que es frecuente hoy en día en las escuelas que se dotan de disciplinas muy rígidas y de modelos generales de actitudes sociales basadas en el ejercicio injusto del poder. Es ésta la forma más grave de conflictividad.

Según Ortega (2003) Esta relación agresiva de los alumnos con otros (entre iguales) puede terminar en una relación de violencia y maltrato, esta negativa relación comienza con juegos "inofensivos" pero agresivos que acaban con

violencia, hoy en día los alumnos tienen juegos en los que se involucra el contacto físico y la fuerza contra otros niños.

Recuerdo que mientras vigilaba el recreo observé a un niño sobre otro apretándolo con fuerza, al cuestionar por qué era la pela muy indignados me contestan que están jugando y no peleando, a lo que encuentro que los alumnos ven la violencia de manera muy común y no negativa. Por lo que los maestros tenemos la responsabilidad de transformar ese pensamiento.

Se trata de una cadena de agresiones unos con otros, cada uno de los involucrados adoptan roles que hacen de este un fenómeno complejo de naturaleza sociocultural que tiene efectos negativos para toda la sociedad. "Son víctimas, agresores y espectadores más o menos activos, ya que unos animan al agresor, otros tratan de ayudar a la víctima, no siempre con éxito, y otros, finalmente, se inhiben en una suerte de perplejidad moral que, a la larga, causa daño al desarrollo y el aprendizaje de valores de sociabilidad y actitudes morales necesarias." (Ortega, 2003, p. 20)

Es común en el colegio Victoria que los alumnos tengan actitudes prepotentes con los compañeros que encuentra vulnerables, suelen ser con más frecuencia los que tienen un nivel económico bajo (becarios) o los que cuentan con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, el agresor se justifica acusando de provocación a la víctima, suelen afirmar que un gesto o una frase del compañero provocó la agresión física o afirmando que se trata de una broma.

Así mismo también Busca la complicidad de otros, es decir busca ser respaldado por un pequeño grupo del cual querrá ser el líder. Menciona Ortega (2003) que en ocasiones consigue la tolerancia de los adultos mediante la argumentación de que no ha tenido la intención minimización de la intención de herir.

Lo anterior crea a los niños que no respetan las normas y consideran que tiene inteligencia y habilidad para salirse con la suya, es decir que romperá las reglas y con sólo argumentar o hacer ciertos gestos convencerá de que no es culpable, de este modo no debemos olvidar que el alumno que es agresivo,

golpea u ofende a otro y no recibe reprimenda se afectará a sí mismo y a los otros creando un círculo vicioso, pues los demás comenzarán a imitar las conductas, pues consideraran que esto les crea un prestigio y cierto poder de mando, afectando así su desarrollo social-persona y la convivencia escolar

Lo anterior es causa de que el alumno comprenda de manera errónea los roles que debe desempeñar en la sociedad, los estándares de sus valores cambian, es decir lo que para la mayoría de la sociedad está mal para él no lo es. Aumentando el riesgo, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que ataquen su comportamiento antisocial.

Por otro lado las víctimas del maltrato de sus compañeros, se encuentran desanimados y deprimidos algunos aprenderán que la única forma de sobrevivir es la violencia y buscarán convertirse en violentos. Por otro lado cuando los adultos nos sentimos cansados de la situación y preferimos etiquetar a los alumnos como “el agresivo”, “el inquieto” o “el que pega” y no tomamos medidas reales que permita reflexionar y expresar sobre lo que siente, además de comparar lo que provoca en él bienestar o malestar y elija estar bien con los demás y consigo mismo.

Es por eso que Bisquerra (2003) menciona que la educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Es decir que no está considerado en los planes de estudios que la mayoría de los profesores utilizamos.

El principal objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Para lograr éstas se necesitan materiales curriculares y para evaluar logros de los maestros son necesarios los instrumentos de recogida de datos.

Todo lo anterior con la finalidad de contribuir a un mejor bienestar social, la cual se justifica en los desequilibrios emocionales de la misma, y para esto fue necesario diseñar programas fundamentados en un marco teórico y la evaluación de estos programas fue la pieza clave para pasar de la intervención a la investigación.

Los comportamientos problemáticos-sociales que justifican los programas son: violencia, depresión, suicidio y consumo de drogas. Los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad.

Además de la necesidad de prevenir sobre los problemas anteriores es importante construir un bienestar. Es por ello que se requiere del conocimiento de algunos conceptos que ayuden a los profesores a entender los procesos por los cuales los alumnos tendrán conciencia de sus emociones verbales y no verbales

Para esto es necesario delimitar el problema, la delimitación, cuestiona al eje problemático y lo somete a un proceso de reformulación mediante un razonamiento abierto con base en la exigencia epistemológica de lo real.

Será resultado de una red capaz de articularse entre niveles, la cual configura la problemática del eje y constituye el primer paso de la delimitación sin jerarquizar los niveles. Así la problemática es la delimitación que resulta de ese conjunto de relaciones posibles.

Podría hacerme las siguientes interrogantes a manera de delimitar el problema que hasta el momento encuentro muy generalizado.

¿Qué tanto tiene que ver las relaciones afectivas maestra-alumno?

¿Los alumnos tienen conocimiento de cómo se le nombra a lo que sienten?

¿Saben de dónde provienen y que consecuencia tiene para su cuerpo sus emociones?

¿Cómo influyen los medios de comunicación en la agresividad de los alumnos?

¿El ambiente en el que se desarrolla el alumno influye en el comportamiento?

¿Cuáles son los castigos que los padres imponen?

¿A quiénes los alumnos ven como autoridad?

¿A qué se debe la pérdida de valores?

¿Qué influencia tiene los nuevos programas de educación respecto a la materia?

Es necesario tomar en cuenta el doble movimiento de la realidad y mantener abierta las relaciones posibles de articulación de los recortes de datos empíricos en función de una situación concreta. Las observables que puedo explicar son las siguientes:

La dificultad para resolver sus propios problemas utilizando como herramientas el diálogo.

Los medios no tienen influencia sobre el origen de la violencia, sino que la incrementa. Observando sus mensajes de diversas formas de violencia: la agresión, la impunidad, el asesinato, la injusticia, la estafa, la desigualdad social, la ostentación de la riqueza, la exhibición de lo privado y de lo horroroso, la sexualidad perversa, etc., con el agregado de que los niños accede fácilmente a ellas, fuera del alcance de los padres.

2.3 Visión de futuro.

En una sesión con alumnos que mostraron sus trabajos de titulación de maestría, había una discusión sobre el concepto de utopía y si es adecuado pensar utópicamente cuando se trata de los alumnos y el labor del docente. Para algunos docentes creen pensar en una utopía es un sueño irreal e inalcanzable, pero para la metodología dialéctico- crítica la utopía abarca lo deseado, es el pensamiento ilimitado, es decir es la forma de mirar al presente que el investigador quiere y desea alcanzar sin dejar de lado la perspectiva del presente.

Según Saavedra(2006), las utopías surgen en circunstancias difíciles o para sociedades en las que se vive alguna injusticia o desigualdad, ya que son creencias de lugares imaginarios donde se desconoce el sufrimiento y el lograr la felicidad y establecimiento de esas sociedades, se considera como la constante de la vida cotidiana. Con esto considera que los constructores de utopías estudian el contexto tanto social, económico y político de una parte de la historia.

La utopía no es necesariamente como irrealizable, sino por el contrario es la visión deseable que el investigador tiene de su realidad con la finalidad de cambiar, de soltar las cadenas de la injusticia, de la ignorancia o de transformar las conductas.

Para Zemelman(1993) las visiones del mundo se convierten en mundos posibles y en consecuencia la transformación de los mundos posibles en vida histórica. Por lo tanto cuando el investigador busca en gran medida cambiar con acciones del presente el futuro para que estos hechos se conviertan en parte de nuestra historia.

Las investigaciones en las que se tiene una visión utópica apuntan hacia una crítica política y social de la realidad existente desde la cual se propone una alternativa de sociedad, en un esfuerzo de intentar en su mayor aproximación a lo considerado imposible dentro de un espacio determinado para convertir esto en una utopía posible.

Una manera de reflexionar es imaginar una realidad distinta a la que vivimos, no sólo para analizar el presente sino también para cambiar el futuro.

Como menciona Saavedra (2006) el futuro es considerado como un “horizonte” esto lo defino como la línea que se mira a una distancia casi inalcanzable pero que siempre estará en tentativa de cambio según la mirada del investigador y en la que se construyen objetos posibles, pues de otra manera no sería un proyecto viable.

En una sociedad como la actual sometida a cambios tecnológicos tan acelerados, es difícil saber cuáles van a ser las necesidades inmediatas para el futuro, al igual que decidir hasta dónde podemos llegar, se tiene el concepto de que si se trata de un contexto desarrollado será más ambiciosa la utopía y si se trata de un contexto humilde con poco desarrollo la mirada al horizonte será de propósitos cortos y realistas. Sin duda el contexto en el que se desarrolla la investigación vale la pena ser ambiciosa.

Es por eso y en consecuencia a lo anterior que es necesario hacerse la pregunta: ¿Cómo se verán los alumnos y la investigadora?

Se pretende un nivel más allá de la de un proceso de reflexión, se requiere de ir más allá de crear conciencia, por parte de cada alumno o alumna que sea atendido. El objetivo prioritario es, pues, que los alumnos comprendan el alcance para sí mismos y para los demás de sus conductas y, sobre todo, que aprendan a hacerse cargo de sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás. Este proceso aumenta las habilidades de pensamiento reflexivo y de autocontrol, a la vez que les proporciona un espacio para el análisis de sus propias experiencias y la búsqueda de una resolución efectiva de los conflictos interpersonales.

A continuación se detallan los objetivos y finalidades para la transformación de la convivencia, es importante señalar que cada aula debe concretar las particularidades ya que parte de la necesidad de cada una.

- Habilitar un espacio que proporcione al alumnado las condiciones necesarias para reflexionar sobre su conducta contraria a las normas de convivencia, su comportamiento en determinados conflictos y sobre cómo afecta todo ello al desarrollo de las clases.

- Conozcan, nombren e identifiquen sus emociones y sentimientos.
- Posibilitar el que aprendan a responsabilizarse de sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás.
- Contribuir a desarrollar actitudes cooperativas, solidarias y de respeto.
- Posibilitar que el alumno se sienta competente emocionalmente y en la realización de ciertas tareas.
- Reconstruir y favorecer su autoestima y autocontrol.
- Ayudarle a adquirir una buena disposición hacia las tareas escolares.
- Resolver los conflictos de manera pacífica desde el diálogo y la reflexión.
- Compensar las deficiencias que impiden a algunos alumnos su integración escolar.

- Educar para la vida, potenciando las relaciones interpersonales de cada alumno, es decir, para su integración satisfactoria en la comunidad.
- Mejorar la vida académica y personal del alumno.

En definitiva se pretende transformar la convivencia desde un nivel dialéctico constructivo que no sólo fomente la reflexión sino una reconstrucción del propio pensamiento aplicable a su vida cotidiana.

Es necesario entender a la realidad como un presente para poder potenciar proyectos capaces de anticipar objetivamente el curso que seguirá la realidad. De esta manera razonar frente a las realidades dará como resultado dar una dirección al desarrollo que respondan a los intereses sociales. Pues la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro.

Este razonamiento a la realidad debe concentrarse en lo posible y es así cuando los sujetos son realmente activos

TERCER MOMENTO. PROBLEMATIZACIÓN EMPÍRICA

“Como sea, esto hay que indagarlo” Aristóteles

En este momento explico la realidad y su problematización desde la propia práctica, la investigación del problema que aqueja en mi centro de trabajo y a su vez cómo está visto en el mundo y para lograrlo es necesario seguir un “proceso de problematización de la realidad presente, de donde surgen insumos para los componentes que permitan la construcción de opciones de las urgencias socio-históricas de un universo específico” (Saavedra, 2001, p. 143).

Es la búsqueda de problematizar la realidad partiendo de la labor del docente, y que afirma Saavedra (2001) que debemos atrevernos a pensar en una realidad de una manera diferente a la socialmente estamos emergidos, cuando se logra pensar la realidad desde una visión crítica y no a partir del conocimiento estructurado es cuando se transforma el pensamiento propio y a su vez la relación con su medio.

3.1 La educación emocional en el mundo y en México

Me di a la tarea de investigar lo que se dice y hace en el mundo sobre educación emocional y las principales aportaciones son en España, donde se comienza a escuchar el término, esto surge de la necesidad de mejorar los niveles de inteligencia en los niños, la necesidad de incrementar el nivel de intelecto para competir de manera eficiente con el mundo.

Aunque otras partes del mundo han considerado que la educación emocional es una orientación que concibe la educación más allá del puro aspecto de instrucción y pretende y persigue, por tanto, el desarrollo pleno e integral del alumno.

En una entrevista a Elsa Punset una de las investigadoras españolas que más y mejor se ha adentrado en ese tema de las emociones mencionaba que uno de los grandes cambios de esta etapa social es que al fin estamos accediendo a la comprensión de lo que nos pasa por dentro, empezamos a comprender de

forma específica y clara los mecanismos mentales y emocionales que nos controlan.

Corroborando la importancia de la educación emocional, las cifras de las principales organizaciones sanitarias del mundo, entre ellas, la Organización Mundial de la Salud menciona que un 20% de la población mundial sufrirá algún tipo de enfermedad mental discapacitante en el 2020. Muchas son de origen emocional. Según el psiquiatra Celso Arango, jefe de la unidad de adolescentes del hospital Gregorio Marañón, "...no somos conscientes de que un 20% de los niños y adolescentes del mundo sufren algún tipo de trastorno mental y de que la falta de intervención temprana empeora el futuro de estos menores."

Otras cifras divididas en categorías según Bisquerra (2003) en la Revista de Investigación Educativa Vol. 21 n° 1.

Violencia. — En 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas en el mundo. El suicidio es la principal causa con más del 50 % (unos 815.000). Le siguen los homicidios con un 31 % (unos 500.000) y los conflictos bélicos con un 19 % (unos 300.000).

Se cometieron 1234 asesinatos en 2001. Más de un tercio de los adolescentes se han visto implicados en una lucha física en el último año. La violencia doméstica es la segunda preocupación política, después del terrorismo. Durante el año 2000 fueron atendidas por malos tratos 59.527 mujeres y 65 fueron asesinadas por sus parejas o ex-parejas.

Depresión. — Un 5 % de los jóvenes pasan por estados depresivos.

Se estima que a lo largo del siglo XXI un 25 % de las personas pasará por estados de depresión. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima.

Suicidio. — El 20 % de los jóvenes han contemplado la posibilidad de suicidarse. Ha aumentado en un 50 % el número de suicidios entre los menores de 25 años en los últimos 10 años. En España se suicidan cada año

unos 100 adolescentes. Un grado elevado de satisfacción con la vida en general y las ganas de vivir son la mejor prevención contra el suicidio. El riesgo de suicidio emerge cuando el balance de felicidad arroja un saldo negativo.

Consumo de drogas. — Los datos sobre consumo de drogas son abundantes y de dominio público, por tanto no me extenderé en ellos. Recordemos solamente que más de la mitad de los adolescentes han consumido alcohol en el último mes, a pesar de estar prohibido.

Son alarmantes las cifras anteriores sin dudar que lo estamos viviendo todos los días en clase los problemas de indisciplina y agresividad son cada vez más numerosas y lo que es peor parece viciar a la sociedad, es decir otros niños imitan las conductas y los adultos suelen tomar medidas ya sea ignorar el problema o castigos violentos.

En México se llevan algunos talleres y diplomados capacitando a los docentes para la educación emocional, pero en su mayoría estos son de particulares, yo misma he tomado un taller de "alfabetización emocional" del cual adquiero el interés por el tema y mucha de su metodología.

Por otra parte considero que las escuelas ya no pueden conformarse con transmitir conocimientos académicos a sus alumnos, sino que deben ser capaces de dotarles de las destrezas y habilidades sociales y emocionales necesarias para facilitar su desarrollo e incorporación a un mundo adulto cada vez más complejo y diverso. Este cambio de paradigma no supone inversiones extraordinarias, sino un reordenamiento de prioridades y recursos educativos.

Se debe incorporar con urgencia al sistema educativo y a la formación de docentes los recientes descubrimientos de la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro y de las emociones, los mecanismos óptimos de aprendizaje, las etapas de desarrollo emocional y social y las ventanas de aprendizaje de las personas.

Este es el camino que están emprendiendo tanto las recientes directrices europeas, como países punteros en materia educativa, muchos de ellos inmersos en la revisión de sus sistemas educativos. Y con esto no quiero decir que tenemos que copiar sistemas de otros países sino que la preocupación por

el tema es mundial y podemos retomar ciertos puntos para adecuar al contexto y a nuestras necesidades las ideas y teorías que puedan servir a la transformación.

La necesidad de transformar determinados aspectos de los sistemas educativos son evidentes en numerosos países de nuestro entorno, citándose la tasa elevada de fracaso escolar como un índice muy preocupante, la desmotivación académica o la constatación de que la formación que reciben los alumnos en las escuelas ya no parece ser capaz de garantizarles un puesto de trabajo. Aquí cabe recordar que numerosos estudios, como el de Spencer & Spencer, que ya en 1993 examinó 286 tipos de trabajos en decenas de empresas y organizaciones en todo el mundo, detectando 21 competencias que distinguían a los trabajadores estrella de los trabajadores promedio: 18 de estas competencias se basan en la inteligencia emocional.

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples (conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc.) Por otra parte, además de prevenir, es importante construir bienestar. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc.

A pesar del retraso que acumulamos en la difusión, implementación y control científico de los programas de aprendizaje emocional y social, hay determinadas escuelas que ya están implementando programas serios y científicamente avalados, este dato es dado por CUIDARTE A.C.(asociación encargada de impartir talleres relacionados con educación emocional)

3.2 Contexto socio-histórico y cultural de la comunidad.

Una comunidad es un grupo o conjunto de individuos, seres humanos, o de animales que comparten elementos en común, tales como un idioma, costumbres, valores, tareas, visión del mundo, edad, ubicación geográfica (un barrio por ejemplo), estatus social, roles.

Por lo general en una comunidad se crea una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada. Generalmente, una comunidad se une bajo la necesidad o meta de un objetivo en común, como puede ser el bien común; si bien esto no es algo necesario, basta una identidad común para conformar una comunidad sin la necesidad de un objetivo específico.

Como nos lo menciona anteriormente Comunidad se refiere a un grupo de individuos, o de animales, pero en este caso me refiero a las personas que pertenecen a un lugar, ya que tienen en común varias cosas que los identifica, desde el idioma, valores costumbres etc. Por lo cual hago una breve descripción de la información recaudada, tanto teórica como empírica, de la comunidad.

El municipio de Venustiano Carranza pertenece al Estado de Michoacán de Ocampo localizado en la parte noreste de México en el estado de Michoacán a 170km de Morelia la capital del estado, la ubicación del poblado es privilegiado porque está a 15 minutos del majestuoso Lago de Chapala. “El poblado Venustiano Carranza está situado a 20 ° 06 de latitud norte, 102 ° de longitud oeste, con una elevación sobre el nivel del mar de 1,500 metros”. (VEGA, 2007. p, 3) ver figura 1

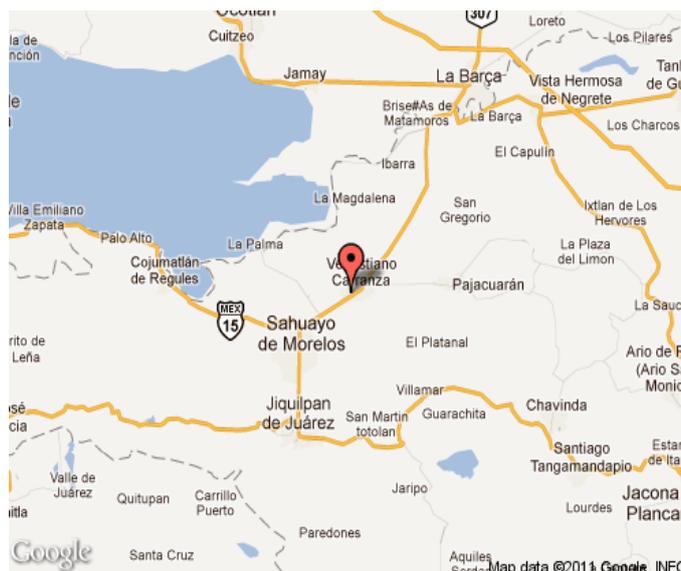


Figura 1 Mapa de la ubicación del Municipio de Venustiano Carranza, Michoacán. Consultado en Enero 2013.

La mayoría de las viviendas son aun de adobón, y son muy parecidas, entre ellas, me refiero a su diseño, en su mayoría con un pasillo, dos recamaras sobre este pasillo, cocina , un baño y un corral grande, la estructura de las viviendas dice mucho de la manera de convivir de la sociedad, por ejemplo las cocinas grandes en las casas más antiguas nos informa que se consideraba la hora de la comida como un momento de reunión familiar, en la que ningún miembro de ésta podía faltar.

Pero por el contrario también están las casas nuevas, las cuales reflejan la modernidad de la comunidad, éstas son importantes analizarlas pues constituyen el espacio-habitable de la mayoría de los alumnos del “Colegio Victoria” donde se llevó a cabo esta propuesta.

Anteriormente muchos de los maridos se iban a Estados Unidos por una mejor vida, y estos dejaban a sus esposas con los bebés, para así después de algunos dos años regresar, volver a embarazarse a sus esposas y ellos lo que querían era construir simplemente cuartos, donde pudieran dormir, esto constituyó una parte primordial en la formación de valores familiares, las madres eran las únicas responsables de educar. En la actualidad esto ha venido cambiando y no sólo en esta comunidad sino en las diferentes partes del país donde se están desarrollando nuevos empleos para las mujeres, desafortunadamente los niños están quedándose solos o con niñeras.

En cuanto a educación formal, es decir la impartida en una institución, en Venustiano Carranza, existen todos los niveles educativos, desde preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y una extensión de la Universidad IMCED. A continuación describo cuantas son Públicas y Privadas:

El nivel Preescolar cuenta con 6 escuelas, de los cuales 5 son públicos y 1 es privado. Estando tanto públicos como privados en buen estado.

El nivel de Primaria cuenta con 5 escuelas de las cuales 4 son públicas y 1 es privada, de la cual hablo más adelante, estando todos en muy buen estado, me refiero con esto a que cuenta con un edificio propio y firme, para que los niños puedan asistir por una educación.

El nivel de Secundaria, cuenta con 2 edificios de los cuales 1 es público y la otra es privada. Estando en un estado medio la pública, y la privada en un muy buen estado.

El nivel de Preparatoria, cuenta con solo 1 edificio y este pertenece a la educación pública no privada. Estando en muy buen estado.

En el nivel de Universidad, cuenta con una extensión del IMCED de la Ciudad de Morelia, donde se dan clases en sistema abierto los viernes y sábados, pero también hay algunas clases entre semanas, este instituto ha permitido el desarrollo intelectual de muchos jóvenes en su mayoría mujeres que no pueden trasladarse a una ciudad para estudiar

Aunque cabe recalcar que sólo las personas que cuentan con una mejor posición económica pueden asistir a las particulares, todos los demás a las públicas, y desafortunadamente se cree aún que la enseñanza es mejor en la Educación Privada que la gratuita, ya que ellos no dejan de laborar como las de Gobierno.

Es de suma importancia conocer la historia de nuestra comunidad ya que es así más fácil, poder comprender, su cultura, las costumbres, manera de vivir de las personas que pertenecen aquí, además de que así puedas ser partícipe de ella. La historia de la comunidad donde laboro la entiendo como una pequeña biografía del lugar donde nacieron mis alumnos en la actualidad y a mis futuros alumnos, una introducción donde me dicen de sus costumbres, cultura, por la que ellos recorren día a día. Es de suma importancia conocer a la comunidad desde sus inicios, sus costumbres, culturas, tradiciones, comidas, música de todo y esto me es de gran ayuda, para mi práctica docente ya que así, se cómo trabajar con los pequeños, de qué manera enseñarles la historia de su comunidad, las tradiciones que esta tiene.

Cabe destacar que se tiene un aspecto cultural muy abierto, ya que no hay patrones estrictos de seguir un modelo, pero es con la utilización de instrumentos al momento de ser mediador del conocimiento, se te facilita más el cómo hablarles, referirte a ellos, ganarse su confianza, comprendo la cultura como la formación de un pequeño, desde que se encuentra en el vientre,

creciendo con las actividades, ambiente, costumbre, tradiciones, comidas, etc., de cómo se los van transmitiendo sus familiares, vecinos, amigos, todo ya que pues desde que se fundó esta comunidad ya traía consigo mismo, su cultura, y nuestros antepasados se han ido dando a la tarea de irnosla transmitiendo, formando.

Las familias que pertenecen a mi comunidad se componen de distintas maneras, ya que pues hay familias donde son de matrimonios unidos, separados, madres solteras, padres, viudos, dependiendo de cómo haya sido su vida, las familias en su mayoría se ayudan entre sí, aun cuando no son familia, esto podría también ser por la necesidad de sobresalir en la sociedad.

Las familias de aquí se ganan la vida, de distintas maneras, se dedicaban a sus tierras, sembrar, cosechar maíz, salvado lo más común es que se van a la laguna a pescar, también hombres y mujeres trabajan en la empacadora de fresas que está en la comunidad.

Hoy en día es poca la gente que se dedica a la agricultura, las personas que lo hacen son de la tercera edad, otros se dedican a vender pescado, se levantan temprano a pescar a la laguna y después a vender el pescado en sus casas, otros son dedicados a la construcción. Algo que ha hecho crecer un poco la economía en Venustiano Carranza, son las tiendas de ropa que se abrieron, ya que gracias a ellas viene mucha gente de varios lados, aunque estas han traído otras desventajas principalmente en el consumismo de la misma comunidad, la vanidad y las envidias. La empacadora de fresas continúa en funcionamiento, pero pues ya no trabaja igual que antes debido a que se comenta que se encuentra en quiebra. Algo que me gustaría resaltar es que se le da la oportunidad más de trabajar a la mujer, y poder ayudar con el gasto de la casa. Poco a poco se va dejando a tras la idea de que la mujer sólo se debía de quedar en su casa, cuidando a sus hijos y llevando a cabo las labores del hogar.

La vida cotidiana de las familia de aquí es rutinaria, es decir, tienen actividades diarias y muy pocas veces cambian, ya que pues desde temprano se levanta la gente se va al mercado, a sus trabajos, la gente adulta como los ancianos se van a misa de 6 de la mañana, las mujeres se van al molino.

Después de la hora de la comida le gente se sienta afuera de sus casas, a tejer o a platicar simplemente con la familia o vecinos, amigos, en algunas ocasiones hasta altas horas de la noche, sus maneras de socializar es en eventos que se hagan en el pueblo, en la calle, o en las fiestas que acostumbra realizar (bautizos, primeras, comuniones, bodas, etc)

Los niños y jóvenes por las tardes van a un lugar que se llama el arco donde hay juegos (resbaladillas, columpios, bambinetes, etc.) canchas de futbol, básquet bol, voli bol, un lugar donde la gente puede correr, o simplemente caminar, aunque últimamente se ha utilizado como centro de reunión de grupos delictivos o para consumir drogas y alcohol.

Se tiene un aspecto cultural muy abierta, ya que no hay patrones estrictos de seguir un modelo, y constantemente va variando estos cambios dependen de acuerdo a los que sean los organizadores, como por ejemplo, cada que hay nuevo presidente municipal, trae con él sus ideas y debido a estas ideas y las del sacerdote de la parroquia, son como se hacen las fiestas, a continuación describo cuales son las fechas importantes, que se festejan tradicionalmente.

20- 29 Junio Fiesta Patronal en honor a San Pedro

Marzo/Abril Semana Santa y viacrucis

26 Abril - 3 mayo Fiesta de la Santa Cruz

1 de Enero Fiestas en honor a la Divina Providencia

12 de diciembre Fiestas en honor a la Virgen de de Guadalupe

Septiembre 15 y 16 Celebración de las fiestas patrias

20 Noviembre Aniversario de la Revolución Mexicana

1 de noviembre Día de los altares

2 de noviembre Día de muertos

En donde la gente participa desde, procesiones cuando se trata de la iglesia, desfiles, por parte del presente o de algún acto cívico como por ejemplo el día de la primavera, el 20 de noviembre.

Se tienen valores muy arraigados tal vez sea porque es una comunidad pequeña, de gente unida, se ve el valor de la honestidad, amistad, educación, aunque estos se han ido transformando con el cambio en la sociedad y sus nuevas necesidades, entre otros muchos más, creencias tiene varias religiosas, como por ejemplo en el de la Virgen de la Zavila, donde se cree que es milagrosa y el Divino Niño entre otras varias.

La escuela donde se llevó a cabo el proyecto es una Colegio privado, ubicado en el centro de Venustiano Carranza, a su lado se encuentra la única parroquia católica del pueblo, y a una cuadra se encuentra la plaza principal, el mercado y la presidencia municipal, por lo que es un lugar concurrido todo el día.

Es una institución manejada por monjas de la congregación de las Hermanas Pobres del Sagrado Corazón, las cuales son muy respetadas en la comunidad y eso les brinda gran liderazgo para realizar actividades con la comunidad.

El colegio es pequeño y sólo cuenta con un salón por grado, en la misma institución se encuentra la secundaria, los alumnos de primaria tienen mucha cercanía con ellos lo cual ha provocado disputas entre ellos por el espacio pues los alumnos de primaria comentan que ocupan menos tiempo el patio que los de secundaria.

Los alumnos de primaria, principalmente los de tercero y segundo grado son niños impulsivos, en su mayoría han aprendido que no hay consecuencias de sus actos pues, el hecho de que sea un colegio particular, los padres han tomado la postura de que se tiene que consentir a sus hijos, por el hecho de pagar una colegiatura, además de que hoy en día las escuelas están vistas como guarderías y no como espacios formadores.

Los grupos son de alrededor de cuarenta alumnos por grado, el espacio para ellos es una problemática pues es complicado hacer equipos y mover bancas así que se utilizó en gran medida el patio para el proyecto.

El docente debe de conocer bien o comprender la vida cotidiana, de la comunidad en la cual estamos ejerciendo nuestro trabajo, debemos de involucrarnos, y así me ayuda a conocer más el entorno social de los alumnos,

se puede saber cómo manejar las actividades con ellos, ya que pasan buen tiempo de su día en la escuela

3.3 Diagnóstico de construcción

Zemelman (1989) menciona que el diagnóstico debe tener la capacidad para determinar un campo de posibilidades y no restringirse a un sólo aspecto. Es por eso que en el diagnóstico se utilizan diferentes técnicas y herramientas que ayudan a encontrar posibles causas y consecuencias de la agresividad en los alumnos.

La escuela aunque es un lugar en el que se desarrolla un proceso social que apunta a propiciar el óptimo desarrollo de las personas, no es ajena a esta problemática. Actualmente, la violencia escolar y la agresividad entre estudiantes es una preocupación mundial; el fenómeno del *bullying* (acoso o intimidación escolar) es una forma seria de agresión y violencia que tiene efectos duraderos que trascienden la etapa escolar, la agresividad se considera un problema social que debería involucrar tanto a maestros como a psicólogos y otros especialistas en el tema educativo. El bullying es un fenómeno transcultural que ocurre en diversos lugares del mundo (Magendzo, Toledo, 2008), y si bien es cierto que es más frecuente en los niveles de primaria y secundaria, se sabe que es en la primera infancia cuando los niños empiezan a evidenciar conductas agresivas, siendo este el periodo crítico para enseñarles los comportamientos básicos de la interacción social y desarrollar en ellos sus capacidades iniciales de cooperación, convivencia, solución de conflictos y comunicación. Además, existe una fuerte correlación entre las conductas delictivas durante la pubertad y los reportes de los maestros sobre el comportamiento de los niños en edad escolar.

Ante una conducta agresiva emitida por un niño lo primero que se hizo fue identificar los antecedentes y los consecuentes de dicho comportamiento. Los antecedentes nos dirán cómo el niño tolera la frustración, qué situaciones frustrantes soporta menos. Las consecuencias nos dirán qué gana el niño con la conducta agresiva.

Pero sólo evaluando antecedentes y consecuentes no es suficiente para lograr una evaluación completa de la conducta agresiva que emite un niño, se debe también evaluar si el niño posee las habilidades cognitivas y conductuales necesarias para responder a las situaciones conflictivas que puedan presentársele. También es importante saber cómo interpreta el niño una situación, ya que un mismo tipo de situación puede provocar un comportamiento u otro en función de la intención que el niño le adjudique.

Para evaluar el comportamiento agresivo se utilizaron técnicas directas como la observación natural o el autorregistro y técnicas indirectas como entrevistas y cuestionarios. Una vez determinado que el niño se comporta agresivamente es importante identificar las situaciones en las que el comportamiento del niño es agresivo. Para todos los pasos que comporta una correcta evaluación se dispone de múltiples instrumentos clínico, uno de los utilizados es el de la interpretación de dibujos, de los que recibí ayuda de la psicóloga Karina García egresada del IMCED.

Algunas pautas en la guía de observación para identificar un comportamiento agresivo fueron:

- 1 - Identificar el tipo de conducta, es decir, qué es lo que el niño está haciendo exactamente. Si el niño patalea, grita, o de qué forma expresa su agresividad.

- 2- Apuntar diariamente, cuantas veces el niño aplica la conducta de agresividad. Anotar qué es lo que provocó el comportamiento. Con lo cual será necesario registrar los porqués y las respuestas. Apuntar también en qué momentos los ataques agresivos son más frecuentes.

Las guías de observación así como de entrevistas y los cuestionarios se encuentran en los apéndices.

A continuación narro las observaciones de algunos alumnos en sus producciones en caso, el dibujo de "la familia" (*ver apéndice*) en el cual ellos dibujan lo que ellos consideran por familia y en la parte de atrás escriben una

historia utilizando los personajes antes dibujados, esto con la finalidad de encontrar relaciones violentas en casa y posibles causas de agresividad.

Alumno 1: En clase en varias ocasiones responde con actitudes violentas a sus compañeros, golpea y maldice sin detenerse. Es agresivo cuando sus iguales comentan en clase sobre algo de su vida diaria y él lo considera que presumen o aluden de manera que lo hacen sentir inferior. No acepta que sus compañeros le digan que se ha equivocado o que sus comentarios molestan la tranquilidad de la clase, responde con agresiones verbales o en su defecto golpes.

Los padres de familia del colegio en su mayoría son comerciantes, pasan mucho tiempo fuera de casa y no tienen tiempo para acudir a las citas programadas para las entrevistas.

Haciendo un gran esfuerzo por obtener las entrevistas arrojaron los siguientes resultados.

Los padres delegan la responsabilidad de la disciplina a la institución escolar, se quejan de los niños que golpean a sus hijos, pero no consideran que sus hijos merezcan sanciones por sus actos. Conocen muy generalmente los que sus hijos hacen. En un cuestionamiento que se les hizo sobre las actividades favoritas de sus hijos, la mayoría contestó que ver la televisión o jugar con videojuegos pero al cuestionarles de qué programa era el favorito o cuál videojuego jugaba su hijo, contestaron no saber. Por lo cual da como resultado que no cuidan ni vigilan lo que sus hijos observan. Esa misma pregunta aplicada a pocos hombres adultos, ya que en su mayoría son mujeres las que asisten a las juntas escolares, supo decir que programas y cuáles son los videojuegos y aceptaron que esos programas tienen ejemplificación de violencia. Tal vez los hombres aceptan ser violentos por el deber demostrar fuerza.

Otra de las cuestiones en las entrevistas fue la manera en la que los padres reprenden a los niños, por lo cual coinciden en que se les regaña y se le pone un castigo que es evitarle lo que más le gusta como la televisión, videojuego, computadora o celular. Es por ese motivo que los alumnos idealizan los objetos

caros ya que son considerados como su premio. En esta misma pregunta los alumnos contestaron, (entrevista a alumnos) que muchas veces sus padres les golpean con objetos como: zapatos, cucharones, varitas o cinturones; provocando en ellos en primer momento más agresividad al ejemplificar en ellos la violencia y en segundo momento costumbre al maltrato es decir aceptan que los golpes resuelven las actitudes que no son favorables o aceptadas por la sociedad.

El colegio por ser una institución privada tiene que cuidar una imagen de buena conducta entre su alumnado, es por eso que se recurre a medidas tradicionalistas de orden como colocar las manos atrás cada que hay que avanzar y cruzar las manos en la formación para escuchar. Todo esto es muy bien visto por los padres, pues al preguntarles sobre cómo consideraban que se manejaba el control de conducta en la escuela, respondieron todos que era adecuado y correcto pues da buena imagen a la sociedad. Pero los alumnos piensan exactamente lo contrario se quejan de que son tratados como soldados y que cuando hacen realmente algo muy malo no son castigados como ellos pensaban. Esto pasa porque los padres son considerados clientes de la institución y si están al corriente con los pagos no hay motivo para suspender o expulsar a los alumnos y los niños piensan que este castigo es el peor y se lo merecerá un niño que haya actuado de una manera muy incorrecta.

Los padres consideran que las causas de la agresión en la época que vivimos es la cantidad de programas violentos y sexuales, la falta de comunicación de padres a hijos, la forma incorrecta en que están educando, la falta de castigos en las escuelas y la violencia que ven en los noticieros. Muy pocos consideran que deben recibir ayuda para orientarse en la educación que están transmitiendo, la mayoría cree que no tiene tiempo para vigilar lo que su hijo hace, pues consideran más importantes los quehaceres de casa o el trabajo que es lo que brinda sustento económico. ¿Entonces de quién es la responsabilidad? ¿Qué le toca hacer a la institución?

CUARTO MOMENTO. PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA

4.1 Teorías del aprendizaje

Se define el aprendizaje como un proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades, es decir, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de información, entiendo el aprendizaje no se refiere a la acumulación de conocimientos guardados en el cerebro como los archivos de una computadora sino que la persona sea capaz de utilizar los conocimientos para desarrollarse e involucrarse con la sociedad.

La tarea de guiar y crear ambientes de aprendizaje queda a cargo de los profesores, los cuales deben estimular a pensar a los alumnos, que les otorguen retos alcanzables que los hagan personas propositivas.

Todo proyecto educativo está constituido por una serie de etapas, la primera es la planificación, esta debe ser como ya lo vimos en otros momentos adecuada al contexto donde se trabaja y estas intenciones son coherentes con los objetivos que se quiere alcanzar y por qué medios lo logrará, finalmente la forma en que se evaluará.

La planificación debe cumplir las funciones de percepción, atención, representación, reconocimientos de patrones, memoria y procesamiento de información por parte de los alumnos.

Al respecto Rosa María Garza (2004) menciona que los estilos de personalidad afectan el aprendizaje y se les denominan estilos de aprendizaje, además señala que existen dos factores que influyen en la manera de aprender: la percepción y el procesamiento de la información. Por lo que el compromiso de los docentes es planear estrategias adecuadas para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos para que les permita acceder por diversas vías al conocimiento.

También se menciona que “un estilo de aprendizaje está relacionado con las conductas que sirven como indicadores de la manera en que aprendemos y nos adaptamos al ambiente. Ya que cada persona tiene diversos estilos de aprender, enseñar y dirigir.

Se requiere adecuar las estrategias educativas para mejorar el proceso de

formación y de evaluación acorde a los contenidos y al estilo de aprendizaje del alumno. Así mismo se deduce que para observar efectos positivos en el desarrollo de las competencias en los estudiantes se requiere evaluar y retroalimentar en forma continua la aplicación del currículum en el aula con el propósito de establecer mejoras continuas en los programas de las materias e incrementar el aprendizaje significativo en los alumnos.

El aprendizaje desde el punto de vista conductista

Los orígenes de la teoría conductual del aprendizaje se encuentran en los estudios de Pávlov con animales. Los objetivos de aprendizaje debían contar con tres elementos, según Robert Meger (1990): la conducta del estudiante, las condiciones de actuación y el criterio mínimo de aceptación.

Este aprendizaje se refiere al cambio de conducta del alumno y utiliza una serie de criterios para registrar dichas conductas durante el proceso de aprendizaje.

El diseño de objetivos de aprendizaje propuestos a mitad del siglo XX tuvo gran influencia en las posturas positivistas, se buscaban objetivos observables y por lo tanto medibles que permiten al docente darse cuenta de que los alumnos en realidad estaban aprendiendo.

Como menciona Pozo (1993) para que se dé el aprendizaje en los estudiantes, dentro de este esquema es de suma importancia que no sólo el diseño de objetivos esté orientado a ello, sino que el mismo diseño instruccional cuente con ciertos elementos básicos:

- Estímulos para generar las respuestas esperadas
- Un ambiente adecuado
- Un aprendiz pasivo que se limite a responder a los estímulos que se le presenten
- Estímulo en cadena

De acuerdo con esto varios autores mencionan lineamientos para mejorar la enseñanza basada en el conductismo:

- Ser claro acerca de lo que se va a enseñar
- Enseñar primero lo primero
- Evitar que todos los estudiantes avancen esencialmente al mismo ritmo
- Programar los temas

En esta teoría de aprendizaje se manejaron dos modalidades básicas de la instrucción: los programas lineales que se refieren a que los estudiantes tienen que elegir su respuesta si acierta pasa al siguiente cuadro y la del programa ramificado en la que los estudiantes tienen una serie de opciones para elegir la respuesta correcta.

El conductismo ha aportado con transcendencia al campo de la docencia estrategias que generan cambios de conducta, aquellas relacionadas con el terreno afectivo del estudiante, como eliminar la ansiedad, la angustia, cómo generar un ambiente de confianza para que el estudiante pierda el temor, etc. Son áreas que los docentes han enfrentado a través del conductismo y que corresponde a la investigación de este proyecto.

El aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivista

El sujeto que aprende ya no es un ser pasivo que recibe estímulos y responde a los mismos de manera mecánica, puede tener logros de aprendizaje en la medida que lo desee y se entrene para ello. Es necesario buscar estrategias que permitan que los estudiantes conozcan cómo operan sus procesos mentales (meta-conocimiento) en la tarea de aprender para que así puedan optimizar su potencialidad de aprendizaje.

El alumno ya no dependía de factores externos, sino de factores mentales internos, las teorías cognositivistas que aparecieron posteriormente trataron de salvar esta situación y le dieron una orientación de organización y de estructura. Por eso aparece el concepto de “aprendizaje significativo” de Ausbel, la teoría constructivista de Piaget, constructivismo cultural de Vygotsky etc.

Estas teorías son diversas pero Pozo (1993) hace una clasificación que las identifica como asociacionistas y constructivistas, estas últimas se salieron de la concepción analógica mente-computadora y plantearon que el aprendizaje era un proceso todavía mucho más activo que estaba fuertemente influido por la estructura misma del conocimiento, las estructuras mentales y el medio cultural del sujeto que aprende. Es importante señalar que no menciono todas teorías sólo las que convienen a mi investigación.

Las teorías de la reestructuración consideran el cambio como un proceso inherente al organismo, adoptando una posición de organización. Ello les lleva a interesarse por los procesos de desarrollo y por los cambios a largo plazo más que por los microcambios generados experimentalmente, es decir al aprendizaje que le es funcional para toda su vida.

La «*Gestalt*»: aprendizaje por «*Insight*»

Las ideas que presiden la obra de la *Gestalt* son totalmente opuestas a los principios del asociacionismo. Estas ideas se podrían definir como antiatomistas pues rechazan la concepción del conocimiento como una suma de partes preexistentes y estructuralistas, ya que conciben que la unidad mínima de análisis es la estructura o la globalidad. Rechaza frontalmente la idea de que el conocimiento tiene una naturaleza acumulativa o cuantitativa, de forma que cualquier actividad o conducta puede descomponerse en una serie de partes arbitrariamente separadas. Es decir que no se puede aprender con sólo mirar o escuchar es necesaria la participación y el hacer.

La importancia de la *Gestalt* o estructura global de los hechos y los conocimientos hizo que se concediera mucha más importancia a la comprensión que a la simple acumulación de conocimientos.

Las gestaltistas creen que la reestructuración tiene lugar por *insight* o comprensión súbita del problema. A diferencia de los estudios de los conductistas, en los que los animales aprenden por ensayo y error, los monos de KOHLER aprenden reorganizando los elementos del problema tras una profunda reflexión.

La comprensión de un problema está ligada a una toma de conciencia de sus rasgos estructurales. Una nueva estructura surge cuando se logra desequilibrar la estructura anterior. Aunque según algunas interpretaciones simplificadoras, el *insight* sería un proceso repentino o inmediato, algunos gestalistas admiten que puede exigir un largo periodo previo de preparación.

La teoría de la equilibración de Piaget

Cuando hablamos de las teorías psicológicas del aprendizaje es obligado referirse a la obra de Piaget. Y sin embargo se ocupó en muy pocas ocasiones de los problemas del aprendizaje y casi siempre con un cierto distanciamiento. Para Piaget, el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración.

La asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles, los adultos disponemos de esquemas complejos para asimilar la realidad. Así, la categorización conceptual sería un claro ejemplo de asimilación de un objeto a un esquema cognitivo.

El mundo carece de significados propios y somos nosotros los que proyectamos nuestros propios significados sobre una realidad ambigua. KOFFKA, “vemos las cosas no como son sino como somos nosotros”. Asimilamos las vagas formas del mundo a nuestras ideas. Así conocemos, adaptando las cosas a la forma y el conocimiento de nuestros conceptos. Pero si el conocimiento se basara solo en la asimilación, viviríamos en un mundo de fantasías y fabulaciones.

La acomodación no sólo explica la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación a adecuarse a la realidad, sino que, sobre todo, sirve para explicar el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce. Si mis esquemas son insuficientes para asimilar una situación determinada, probablemente modificaré alguno de mis esquemas, adaptándolo a las características de la situación. La acomodación supone no sólo una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o

conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. La adquisición de un nuevo concepto puede modificar toda la estructura conceptual precedente.

Ausubel y el aprendizaje significativo.

Parte de la base de que se aprende lo que se comprende y establece las diferencias entre el aprendizaje memorístico o por repetición y el aprendizaje significativo. No descarta ninguno de los dos y los considera complementarios y no dicotómicos.

Su análisis se basa en la observación directa en el aula y considera que el conocimiento se organiza en estructuras. Estas estructuras que contienen ideas previas deben asimilar los nuevos conocimientos. Si estos se asimilan en forma de datos aislados, ilógicos y no “anclan” en las estructuras previas, el aprendizaje no es significativo. Cuando los nuevos conocimientos anclan, se relacionan y encuentran su lugar en esas estructuras, el mismo será significativo y provocará un nuevo equilibrio. Esta asimilación se produce gracias a la existencia de organizadores avanzados (conocimientos previos) que favorecen el anclaje de los mismos. El aprendizaje receptivo o por descubrimiento dependerá de la forma en que los nuevos conocimientos se integren a las estructuras del sujeto.

4.2 El currículum

En este apartado hago una breve descripción del programa de estudio que utilicé como guía para mi trabajo, por una parte porque ese es el que me enseñaron a manejar en la Normal, y por otro por la exigencia de la Directora del colegio donde laboro, aunque reconozco que el currículum debe ser flexible, adecuado a cada contexto.

Características del plan de estudios 2011 educación básica.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano

democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

El Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos.

Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje
- Generar ambientes de aprendizaje
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- Incorporar temas de relevancia social
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- Reorientar el liderazgo

- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Competencias para la vida

Las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la vida en sociedad.

III. Perfil de egreso de la Educación Básica

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia

proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

La temática curricular, el análisis del currículum y su implementación en las instituciones educativas es en nuestros días un elemento esencial a la hora de comprender la dinámica de los procesos que se dan a lo interno de un salón de clases y a lo interno de un centro educacional.

Las relaciones que se establecen entre cada uno de los documentos o componentes del currículum, se verifican desde la práctica educativa y a través del rol del profesor y de cada uno de los implicados en el proceso, incluyendo a los estudiantes que se convierten en evaluadores del accionar práctico de cada docente y de cada funcionario de la institución, que vivencian el currículum y aunque muchas veces no lo nombran como tal lo viven día a día y lo valoran

desde su aprendizaje, desde sus motivaciones y desde sus experiencias y vivencias.

El estudio y la reflexión constante en relación a los programas y los planes de estudio deben caracterizar a la institución. La revisión, la evaluación es fundamental tratando de darle al profesor un papel protagónico, pues las incongruencias que puedan existir en un programa son detectadas por un profesor competente.

El perfeccionamiento de programas con vistas a una mayor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje influye en el diseño curricular y con esto en la formación integral del discente.

Debe tenerse en cuenta además que el papel del profesor y su accionar práctico se encuentran permeados por características de su personalidad , por su experiencia en el desempeño del rol, por sus conocimientos, por lo que existen modificaciones al programa que surgen en ocasiones en la propia interacción alumno – profesor , las cuales son reconocidas como parte de un currículum oculto, que en ocasiones podrían valorarse como "imperceptibles" , pero que se presentan sin lugar a dudas en nuestro accionar y llegan a convertirse en significativas para los estudiantes dentro del currículum vivido .

Comprender la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad y la importancia de la formación integral de los futuros profesionales traerá consigo la necesidad de trabajar en base a currículum flexibles como una característica esencial para la atención individualizada a partir de las características de cada estudiante, buscando educación además de instrucción.

Todavía queda mucho por avanzar en relación a la temática curricular y a la comprensión de la necesidad de romper con visiones tradicionalistas e inflexibles del currículum, la teorización y la práctica muchas veces no van de la mano y los discursos sobre educación formativa se alejan de la actuación real. El cambio auténtico de las representaciones tradicionalistas que se presentan en cuanto al tema de la educación, de una educación (evaluación) sumativa a una educación formativa requieren de tiempo, esfuerzo, superación y

conciencia de necesidad por lo que van más allá de la teorización y se enmarca en un actuar práctico y en una autoevaluación constante de nuestro desempeño como docentes. Una mirada al currículum desde la institución educativa deja ante nosotros problemáticas sin resolver aún, pero con solución desde nuestra labor como profesionales de la educación.

4.3 Antecedentes históricos de la educación emocional

A continuación me referiré preferentemente a los antecedentes centrados en la emoción. Como antecedentes están particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de mediados del siglo XX ponen un énfasis especial en la emoción. Después vendrán la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, que adoptan un modelo de psicoterapia.

Cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente, cuando se ponen barreras a este objetivo básico pueden derivarse comportamientos desviados. Taylor et al. (1997) al ocuparse de los desórdenes afectivos hacen referencia a algunos aspectos históricos de la inteligencia emocional.

Payne (1986) plantea el problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. La ignorancia emocional puede ser destructiva. Por esto, los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales. Interesa subrayar que este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional del que tenemos referencia, se refiere a la educación de la misma, pues considero que es aquí donde recae su importancia.

Sin embargo los anteriores documentos prácticamente no tuvieron trascendencia en los estudios científicos sobre inteligencia emocional.

Como resultado de mi investigación sobre los antecedentes del tema, me encuentro que en 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Este hecho, claramente educativo, fue

anterior a la publicación del libro de Goleman (1995). El documento más acercado al tema de esta investigación.

Como es conocido, fue el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995) el que difundió este concepto de forma espectacular pues reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer.

Otros autores toman en consideración la relación entre inteligencia y economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con empleos bien pagados y con más salud. Las personas inteligentes consiguen reconocidos títulos universitarios que les permiten acceder a buenos empleos, con buenos sueldos, y como consecuencia son felices. En cambio las personas poco inteligentes tienen dificultades de aprendizaje, obtienen títulos de bajo nivel o ninguno, tienen dificultades en lograr empleos y los que obtienen son temporales, poco considerados y mal pagados; como consecuencia no pueden ser felices. Lo cual era un pensamiento por completo elitista.

En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptando una postura de reacción al elitismo. Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices. En este sentido, Goleman tomaba la postura igualitaria, frente al elitismo.

En este tiempo se comenzaba a dar peso a las portaciones importantes a favor de la emoción por parte de la investigación científica y no sólo a la razón.

Esto ayuda a entender mejor lo popular de la inteligencia emocional que se produjo a partir de este momento.

Goleman (1995) plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, Super-Yo, principio de realidad, etc.

Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional e incomparable uno del otro.

Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar este cambio.

Pero es la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos; la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y personal; las aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y una creciente preocupación por el bienestar más que por los ingresos económicos, la creciente preocupación por el estrés y la depresión, la que hace relevante la importancia de la educación emocional en tiempos pasados.

Desde entonces la inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por diversos autores. Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen como se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural.

La educación emocional no nace por si sola sino que recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos más relevantes de la educación emocional son los siguientes.

Los movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante.

Entre ellos recordemos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc.

La psicología humanista, con Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros, puso un énfasis especial en las emociones; la logoterapia de V. Frankl, al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la responsabilidad en la

actitud ante la vida; la psicología cognitiva, y en especial la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, es otro referente significativo.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene destacar las aportaciones para la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar como los modelos, estos pueden ser otros alumnos, padres o maestros, cualquier persona que pueda influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos. Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia.

Las teorías de las emociones, que se remontan a los orígenes de la historia de la filosofía y de la literatura, pero cuyos orígenes claramente científicos probablemente haya que buscarlos a finales del siglo XIX. Hay que señalar que después de unos brillantes inicios con Ch. Darwin, William James, Cannon y otros, el estudio de la emoción sufrió una cierta inactividad hasta finales de los años ochenta, con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva.

Las recientes aportaciones de la neurociencia han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc.

Las aportaciones de la psiconeuro-inmunología indican como las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas

del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.

Según Bisquerra (2000) la fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de contenidos del programa de intervención. Criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos son: 1) los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; 2) los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo; 3) deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

4.4 Educación emocional

Para comenzar a hablar de educación emocional necesito definir saber qué es una emoción y que implicaciones para la práctica se derivan de este concepto.

Para Bisquerra (2003) Una emoción se produce de la siguiente forma:

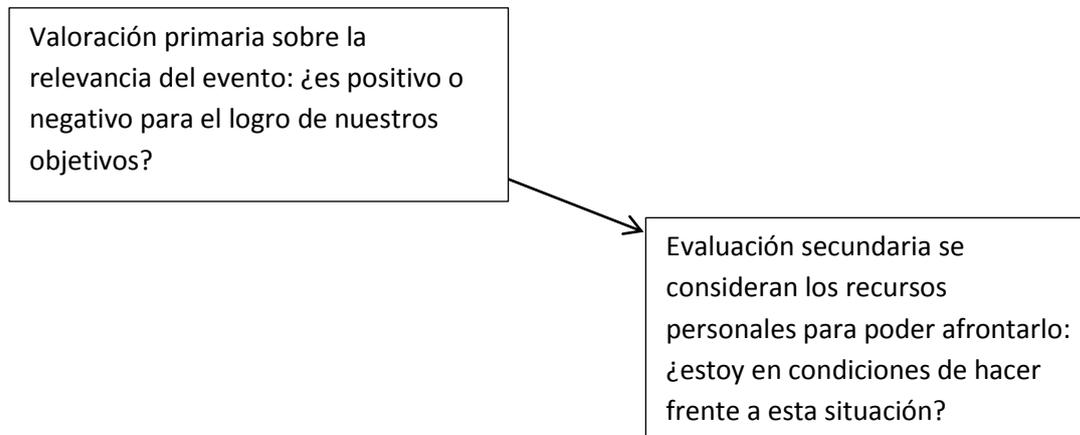
1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.

2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.

De acuerdo con lo anterior una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Es decir la emoción requiere de un suceso que genere en la persona una respuesta, esto puede variar dependiendo de la experiencia vivida por cada persona pero sí es verdad que existe una regulación de la moral lo que hace la división de emociones que producen bienestar o malestar que regulan la convivencia de la sociedad.

En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:

Faces de la valoración



Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias.

Cuando me refiero a las acciones emocionales voluntarias me refiero a los sentimientos. Estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Coincido con Frijda (1994) al afirmar que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida, los cuales construirán nuestros recuerdos y nos formarán como persona social. Las emociones requieren de nuestra energía corporal y marcan nuestro futuro.

Según Bisquerra (2003) existen tres componentes en una emoción: el neurofisiológico, el conductual y la cognitiva. La neurofisiológica se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, aparecen en un instante sin pensarlo, por ejemplo cuando sentimos vergüenza por algo la cara se enrojece y sentimos mucho calor, aunque quisiéramos impedirlo esta reacción del cuerpo no podemos evitarlo. Sin embargo se pueden prevenir mediante

técnicas apropiadas como la relajación. Por ejemplo aunque sé que suele ponerse roja la cara al hablar en público (ejemplo), anteriormente es conveniente prepararse para evitar la vergüenza, respirar profundo para sentir más confianza, es posible quitar una emoción por otra con el tiempo. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.) es por ello la importancia de la relajación y la necesidad de analizar qué emociones me producen malestar.

El siguiente cuadro ilustra lo anterior:

Indicadores para distinguir emociones, sentimientos y estados de ánimo

LAS EMOCIONES	LOS SENTIMIENTOS	LOS ESTADOS DE ÁNIMO
Reacción inmediata a un evento significativo	Son duraderos y profundos	Son como un lente en la interacción e interpretación del entorno
Son repentinas momentáneas y fugaces	Se necesita de un significado en la experiencia	Son perdurables desde unas horas hasta varios meses.
Son inevitables	Pueden controlarse	Pueden controlarse o cambiarse
Son intensas	Su intensidad es variable	Su intensidad tiende a ser estable
Generan cambios fisiológicos incontrolables	Puede o no haber un registro evidente de su presencia en el cuerpo.	Tienden a configurar una expresión permanente
Expresiones faciales y corporales que los comunican	Puede o no haber expresiones faciales.	Llegan a alterar el funcionamiento general del cuerpo.
Prepara al organismo para la adaptación al entorno	Son comunicables	Procesan y laboran las emociones y los sentimientos

Los maestros frecuentemente aprendemos a conocer a nuestros alumnos cuando nos involucramos con sus emociones, aprendemos a identificar sus gestos y movimientos corporales, o así debería de ser para lograr crear un canal de comunicación sin palabras. Con el tiempo los niños van aprendiendo a disimular erróneamente sus sentimientos y emociones, por ejemplo disfrazar a la tristeza con la furia, como dice Jorge Bucay en su cuento "la tristeza y la furia", y de esta manera engañar al observador ya sea a los adultos a sus propios compañeros provocando que los canales de comunicación sean confusos o se cierren por completo y eviten la convivencia. Por otro lado para Bisquerra "aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales". (2008, p. 173). Considero que regular no significa ocultar o engañar a los propios sentimientos, sino aprender a discernir lo que provoca bienestar y optar por ello.

Para Ramos (2013) el etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento, para esto es importante ampliar el vocabulario de emociones ya que debemos conocer cómo nombrar lo que sentimos. De acuerdo con Bisquerra (2003) se refiere a tener conocimiento y habilidades para emplear diversas palabras que nombren y definan de manera cercana la experiencia que están viviendo. Pues en muchas veces hemos escuchado la frase o tenido la sensación de "no sé qué me pasa" lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

El punto de vista de Goleman (1995) probablemente sea el que se haya difundido más. Recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), Bisquerra(2002), donde recupero los siguientes cinco puntos, considera que la inteligencia emocional es:

- 1) *Conocer las propias emociones*: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. De no ser así, en este sentido nos deja desprotegidos de las emociones incontroladas.

2) *Manejar las emociones*: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) *Motivarse a sí mismo*: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados pues es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4) *Reconocer las emociones de los demás*: la empatía es fundamental, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones, es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.

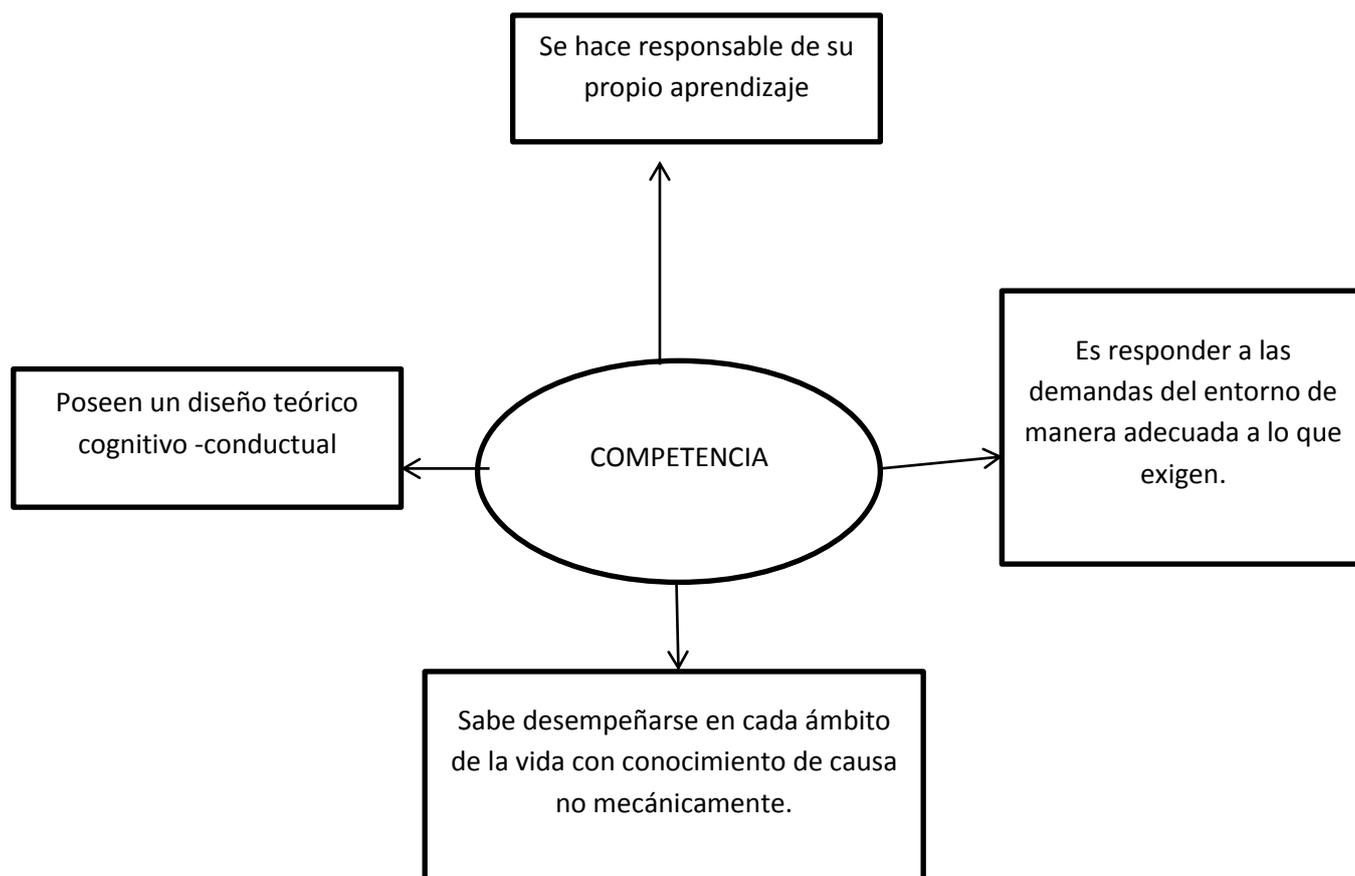
5) *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano el desarrollo de la personalidad integral del individuo, es una forma de prevención y para esto se requiere de la adquisición de competencias que se pueden aplicar a situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc.

4.5 Competencias emocionales

La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. Las competencias básicas de una persona son las que debe dominar al finalizar la escolaridad.

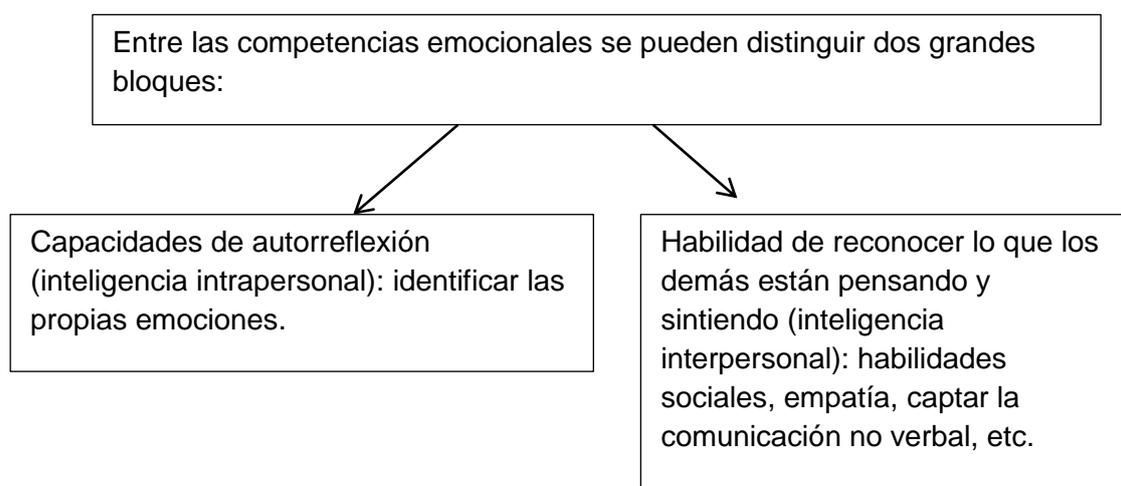


Las habilidades sociales es una expresión que se difundió en los años ochenta y que en la década de los noventa se ha ido denominando como competencia social las cuales se deben complementar con las competencias emocionales (o socio-emocionales) por parte de autores como Cherniss Coombs-Richardson Zins etc. Mientras que otros se refieren específicamente a las competencias emocionales Goleman y Rhee Greenberg et al. (1995).

En resumen, hay un convencimiento en la necesidad de desarrollar competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales.

Las competencias emocionales se entienden como una forma de denominar, como mínimo a un sub-conjunto, de las competencias básicas para la vida.

La competencia es una construcción amplia que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.



Por nuestra parte, recogiendo las propuestas anteriores y a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra, 2000) considereremos la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

1. Vocabulario emocional es la capacidad de poner en palabras las experiencias afectivas.
 - 1.2. Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
2. Conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
 - 2.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a la falta de atención a ellos.

3. Conciencia corporal emocional: es la capacidad para reconocer las manifestaciones corporales, faciales o sonidos y ruidos que son provocados por las emociones y los sentimientos, tanto en uno mismo, como en los demás, permitiendo que se puedan distinguir determinados matices afectivos. Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4. Expresión emocional. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

.5. Empatía es la capacidad de identificarnos con alguien más, entender y hasta experimentar lo que otros están sintiendo, incluyendo la comprensión de su perspectiva, pensamientos, deseos y creencias, para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

¿Cómo se desarrollan las competencias? Según Frade (2008)

- Por su uso, no se desarrolla lo que no se usa.
- No se despliega lo que no se utiliza hoy, en presente, tercera persona y singular
- Piaget: aprendemos cuando enfrentamos un conflicto cognitivo que modifique nuestros esquemas
- Los seres humanos aprenden cuando existe una demanda en el entorno que implica un problema y/o una necesidad.
- Interacción entre las personas y el ambiente.
- Acciones sucesivas: antecedentes y consecuencias.

- Experimentación, problematización, búsqueda de causa, efecto, por interés en resolver algo.
- Utilización del conocimiento mediante diferentes habilidades de pensamiento en la resolución de problemas de la vida.

4.6 Evaluación

Con lo que llevamos expuesto he querido justificar la importancia y la necesidad de la educación emocional para atender a las necesidades sociales del siglo XXI. De esto se deriva el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional.

El término evaluación se entiende y también se utiliza para describir un proceso que incluye la recolección cuidadosa de evidencias acerca del logro de los objetivos, la formación de juicios en base a esa evidencia y la apreciación de dicha evidencia a la luz de los objetivos.

La educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes: estos cambios constituyen los objetivos de la educación. La evaluación es el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación.

Pero estos programas (de educación emocional) tienen unas características propias que los distinguen claramente de los programas cognitivos, lo cual tiene implicaciones metodológicas para la evaluación de programas. La dificultad en evaluar las emociones y los efectos de estos programas implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional. Esto apunta hacia una complementariedad metodológica que aporte evidencias cuantitativas y cualitativas, lo cual implica utilizar estrategias basadas en la observación, entrevistas, análisis de documentos, etc., con el riesgo de la subjetividad.

En resumen, se requieren estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos apropiados para la evaluación en educación emocional.

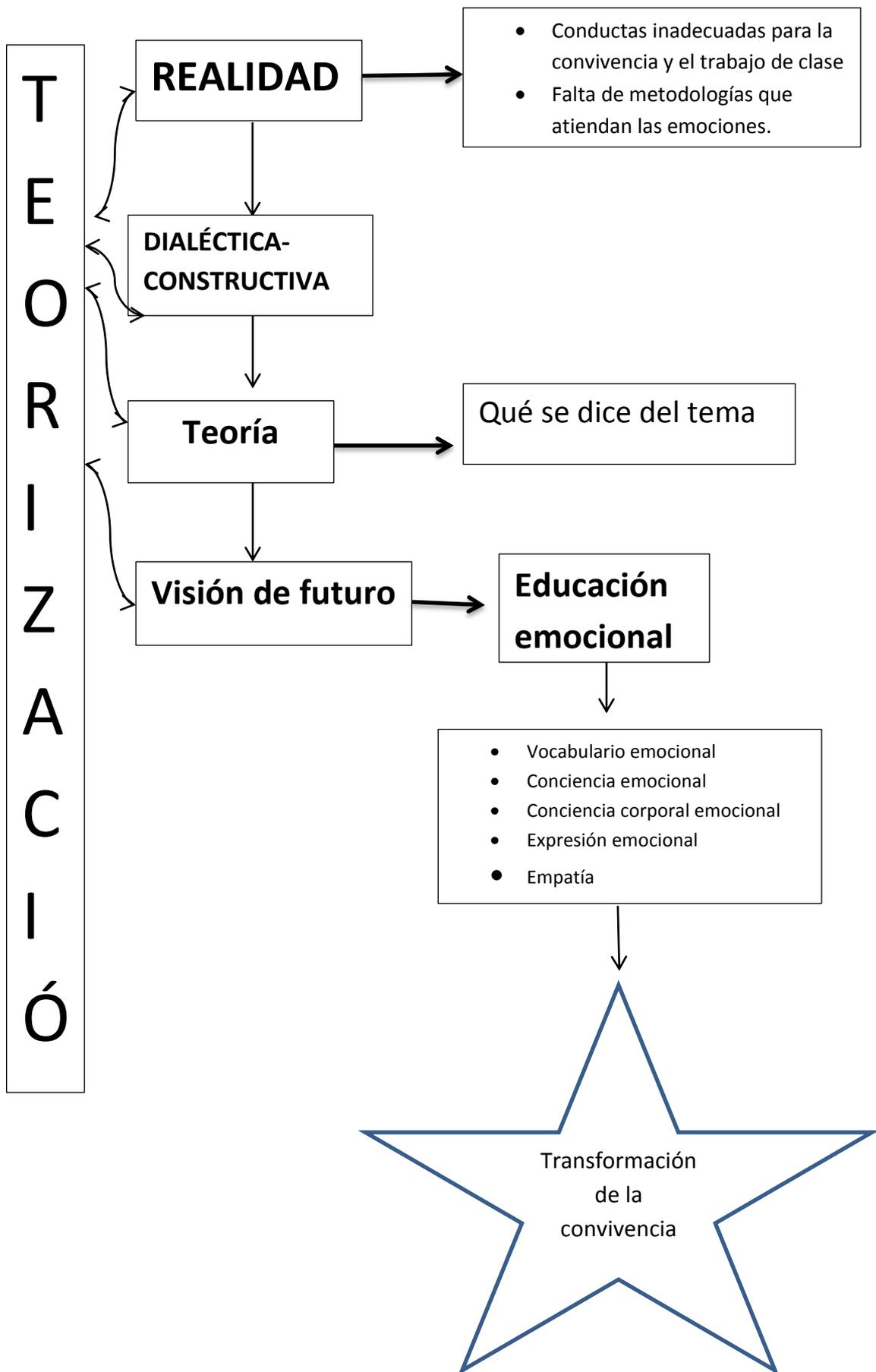
4.7 Conceptos ordenadores

Este apartado está constituido por la selección de los conceptos ordenadores más apropiados para llegar al conocimiento del problema, puesto que ayuda a determinar la naturaleza específica que éste asume. La reconstrucción opera mediante relaciones capaces de establecer entre sí el conjunto de niveles articulados de la realidad, a partir de la exigencia planteada por el problema eje (Zemelman 1987).

Los conceptos que Zemelman (1987) denomina que los ordenadores cumplen una forma de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese.

“La esencia de la cuestión está en pensar los conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. La teoría reviste, de este modo, un carácter abierto, puesto que está determinado por la configuración problemática que puede trascenderla. *Cuando la teoría se utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos los denominamos ordenadores*” (Zemelman 1992 p. 201).

La articulación de los conceptos ordenadores básicos radica en la posibilidad de traducirlos en indicadores "empíricos" cuya función no es la "verificación" del propio concepto sino "la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos" (Zemelman, 1987).



QUINTO MOMENTO: LA VIABILIDAD

La Viabilidad es la cualidad de viable es decir que tiene probabilidades de llevarse a cabo o de concretarse gracias a sus circunstancias o características. El concepto también hace referencia a la condición del camino donde se puede transitar, para lograr un fin ya establecido, a partir de un problema eje.

Corresponde a un plan de viabilidad que deje patente las posibilidades de éxito que aquellas iniciativas pueden tener.

La viabilidad de la investigación también toma en cuenta los recursos financieros, humanos y materiales de los que se pueden echar mano para realizar la investigación y evalúa si estos son los suficientes para llevar a buen término la investigación.

De acuerdo con Zemelman (1987) la viabilidad es el proceso mediante el cual los sujetos sociales entran en relación con la realidad para articular a su dinámica de la praxis; es decir, es el momento en el que los sujetos buscan imprimirle una dirección determinada a los procesos sociales.

La viabilidad en este proyecto se ve reflejada y explicada como la “puesta en práctica” así mismo también cabe resaltar que se busca se comprenda a esta como la praxis, por lo que señala Saavedra (2001) esta se materializa, se concretiza y se potencia en el presente. Y es precisamente la praxis docente la que, se necesita para lograr la transformación de la convivencia.

Es en este momento es en el se describen las actividades secuenciales elegidas para la intervención y de ellas la narración descriptiva de lo observado, de los cuales emanen elementos para teorización, pues “la viabilidad es el proceso a través del cual se aplica una decisión mediante un plan, un programa, un proyecto; es una puesta en marcha o la práctica de la opción construida, o de algunos aspectos de ella”. (Saavedra, 2001, p. 152).

5.1 Planeación de competencias críticas.

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un

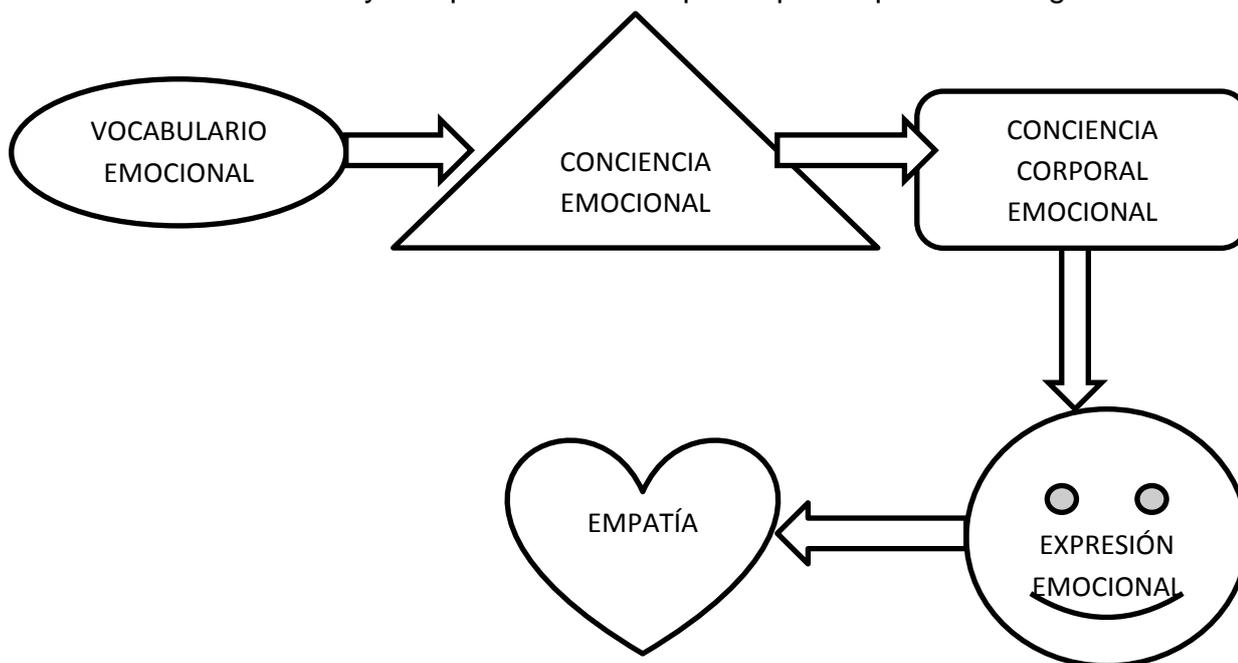
programa dirigido a los alumnos, este tema “educación emocional” está pensado y aplicado a alumnos, pero sin duda se puede aplicar a profesores, lo cual es mi intención secundaria, pues lo he propuesto en algunas juntas de consejo.

Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el marco conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, alegría, amor, felicidad, etc.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica: dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, etc., con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

Las competencias a desarrollar en la praxis son las siguientes y deben trabajarse en esta secuencia ya que una lleva a la otra y es hasta que una ya está reflexionada y comprendida hasta que se puede pasar a la siguiente:



La motivación está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación provienen de la raíz latina movere (mover); igual que emoción (de ex-movere, mover hacia fuera).

La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal.

Las habilidades socio-emocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

5.2 Planeación de actividades permanentes

Estas actividades tienen como objetivo la transformar el clima de convivencia a nivel institución, las cuales son propuestas y evaluadas en conjunto, a lo largo de un ciclo escolar.

- Reuniones de padres y profesores al comienzo del curso dando a conocer las normas.
- Promover reuniones de delegados para tratar y proponer medidas para transformar la convivencia y otros aspectos de organización del colegio.
- Nombramiento de tutor de Convivencia por grupo.

Se trabajó en cada aula:

- Conocimiento de las normas: derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa.
- Uso de la Asamblea como medida de expresión. (Técnicas Freinet)
- Trabajo de prevención en conductas contrarias a la convivencia.
- La mediación de conflictos entre iguales.
- Habilidades sociales: asertividad.

- Actividades de prevención de riesgos. Campañas de difusión.
- Campañas de difusión de normas, derechos y deberes.
- Actividades de aprendizaje de habilidades de comunicación y relación entre alumnos y entre alumnos y profesores durante los primeros días del curso.
- Se elaboró un código de clase o normas de aula con la participación de los alumnos. Pues estas se respetan más fácil y significativamente que las normas externas impuestas. Se sitúan en lugar visible y se incluyen las consecuencias (correcciones) en caso de incumplimiento.
- Creación de la figura de alumnos- ayudantes que ejercen un papel de apoyo, ayuda y acompañamiento para sus compañeros
- Aplicación de la Mediación para la resolución de los conflictos (Equipo de Mediación).
- Utilización de la Agenda escolar para la comunicación entre familias y el colegio.
- Campaña de Embellecimiento del colegio: concurso “el mejor grupo del colegio” para fomentar el orden, limpieza, trabajo cooperativo, ambiente de trabajo y convivencia, sentido de pertenencia al centro.
- Jornadas Multiculturales y de Convivencia o Actividades organizadas por los diversos departamentos (ahorro de energía, Taller de reciclado de papel, campañas de solidaridad,etc...).
- Pictogramas sobre normas y realización de carteles para colocar en las aulas.
- Fomento a la participación de actividades deportivas.
- Formar grupos de limpieza con alumnos castigados.
- Reparación de daños (apartado de sanciones).

- Salidas extraescolares que fomenten la convivencia: campamentos, trabajos de campo, etc.
- Participación en campañas institucionales (ejemplo: celebración del día de la Paz y no Violencia,...).
- Informar lo antes posible a las familias de los asuntos de problemas de convivencia de sus hijos.
- Acciones formativas destinadas a Padres y Madres (charlas)

Es importante para concientizar a los alumnos y crear un ambiente de convivencia, para esto es importante considerar la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de reconocer y controlar las emociones tanto propias como ajenas y utilizar la información para guiar los pensamientos y acciones. Goleman (1993) ha descrito cinco componentes de la inteligencia emocional, las cuales se utilizan como guía para crear y adecuar las actividades planeadas.

- Autoconocimiento
- Autocontrol
- Automotivación
- Empatía
- Habilidades sociales (la capacidad de relacionarse con los demás)

5.3 Planeación de la práctica concreta de la propuesta (cronograma)

En este apartado se muestran las estrategias aplicadas de cada competencia emocional, los objetivos y definiciones de cada una de ellas se encuentran en el momento anterior.

COMPETENCIA EMOCIONAL	ESTRATEGIA	TEMPORALIZACIÓN
	Reconstrucción del diagnóstico	Agosto - septiembre
	Encuadre del taller	Septiembre
Vocabulario emocional	Qué es vocabulario emocional	Octubre
	Ronda de nombres para emociones y sentimientos	
	Basta emocional	
	Osos y osas	
	Memorama emocional	
	Emociones, sentimientos y colores.	
	Buscando la emo	
Conciencia emocional	Qué es la conciencia emocional	Noviembre
	Sentimiento o emoción	
	Clasificando emociones y sentimientos	
	¿Femenino o masculino?	
	El semáforo de los sentimientos	
	En casa sí en casa no	
	Bienestar y malestar	
	Enredos emocionales	
	Familias emocionales	
	Dibujando las emociones y	

	los sentimientos	
	Adivina qué	
	Lotería emocional	
Conciencia corporal emocional	Qué es conciencia corporal emocional	Diciembre-enero
	Ronda dentro ronda afuera	
	Espejos emocionales	
	Dígalo con mímica	
Expresión emocional	Qué es la expresión emocional	Febrero-marzo
	¿Qué es?	
Empatía	Qué es empatía	Abril-mayo
	Otros zapatos	

5.4 La narrativa

En este apartado se narra elementos importantes de la observación durante algunas de las secuencias aplicadas al grupo.

NARRATIVA	PALABRAS CLAVE
<p>“Encuadre del taller”</p> <p>Sesión 1. En esta actividad se dio a conocer el nombre del taller, las competencias sin definir las, al momento de ir mencionando cada concepto se iba pegando los carteles de colores, lo cual <u>motivó</u> a los alumnos a conocer más del taller. Les pregunté sobre sus <u>expectativas</u> y ellos comentaron que escribiríamos mucho, que sería emocionante esto porque se dejaban llevar por el título del taller, pero en realidad me di cuenta de que los términos empleados eran muy elevados y no comprendidos. Durante esta sesión se establecieron <u>acuerdos</u> sobre las reglas en el taller y los horarios para el mismo.</p> <p>Una vez ya establecidas las reglas hicimos una dinámica de iniciación al taller, posteriormente cantamos una canción llamada “un tamborcito” la cual se canta en distintos tonos según la emoción.</p>	<p>MOTIVACIÓN</p> <p>EXPECTATIVAS</p> <p>ACUERDOS</p>
<p>Sesión 2. En esta sesión con ayuda del material comprado por la Madre explique las definiciones de cada competencia, también hicimos la dinámica de: yo me llamo _____ y mi cuerpo se mueve así, en la que al principio los alumnos no les daba pena <u>participar</u> y otros querían que solo a ellos les diera la oportunidad de participar. En ese momento me sentí muy preocupada por el orden de la clase y</p>	<p>PARTICIPACIÓN</p> <p>DESORDEN</p>

<p>sentí temor a los regaños de la Madre por el <u>desorden</u>, volví a realizar la actividad pidiendo recordaran las reglas del taller.</p>	
<p>“¿qué es vocabulario emocional? Comencé explicando que existen muchas palabras para nombrar a las emociones y los sentimientos pero que sólo utilizamos pocas, que tomaríamos el reto de aprendernos 48 palabras como mínimo. Para ejemplificar esto les pedí que contestaran a la pregunta de cómo se sienten sin decir bien o mal y tratando de no repetir es decir de buscar otras palabras. Para fortalecer el aprendizaje y a su vez hacer correlación con las asignaturas, decidimos hacer el dictado diario del campo semántico de las emociones y sentimientos para esto dicté durante una semana emociones y sentimientos, la cuestión de pedirles un <u>producto escrito</u> me ayudó a mantener el orden en clase durante el taller.</p>	<p>PRODUCTO ESCRITO</p>
<p>Ronda de nombres para emociones y sentimientos En esta actividad observamos la dificultad de nombrar emociones y sentimientos, pues sólo conocían 5 de ellos la mayoría mencionaba acciones o situaciones pero no sabía nombrar emociones. Para que no se <u>desilusionaran</u> tanto de la actividad les fui ayudando con mencionarles situaciones y usando la mímica. Pero después de eso pensé que si estaría bien lo que hice pues los <u>induje</u> a decir lo que yo quería escuchar.</p>	<p>DESILUCIÓN INDUCIR</p>
<p>Basta emocional En esta actividad los alumnos ya estaban más relacionados con el <u>vocabulario</u> pues ya tenían los</p>	<p>VOCABULARIO</p>

<p>dictados diarios, en el caso de que no supieran que escribir les daba unos segundos para que revisaran su libreta. Se mostraron muy emocionados y con <u>orden</u> pues estaban sentados y escribiendo.</p>	<p>ORDEN</p>
<p>Osos y osas</p> <p>En esta actividad no entendí bien la finalidad o mejor dicho no la observé reflejada en los alumnos así que la adecue, hice una línea en el pizarrón para dividir osos de osas, les pedí que nombraran estados de ánimo que para esto tenían que darle la terminación oso u osas según fuera el caso (si es niño o niña) y quien dijera bien el estado de ánimo ganaría un punto para su equipo.</p> <p>Pero comentando con la asesora de Cuidarte me dijo que era peligroso hacer <u>distinción de género</u>, lo cual me hizo sentir otra vez un poco insegura pues creo que las actividades tienen por algo el formato establecido y es peligroso darnos libertad para adecuar las actividades, además de que no somos especialistas en psicología y en ocasiones suele ser más un reto para nosotros mismos como profesores.</p>	<p>DISTINCIÓN DE GÉNERO.</p> <p>PELIGRO</p> <p>RETO</p>
<p>Emociones sentimientos y colores</p> <p>En esta actividad les entregué una hoja blanca para que escribieran su emoción tratando de que no se repitieran a las de sus compañeros, lo cual ya no fue tan complicado pues ya estaban asociados al vocabulario. Después pedí que escogieran un color para su emoción, como comenzaban a escoger colores que a ellos les gustaba pues comencé a decir nuevamente que <u>asociaran</u> la emoción con el</p>	<p>ASOCIACIÓN</p> <p>AGRESIVIDAD</p> <p>ANSIEDAD</p>

<p>color, la mayoría escogía el rojo o el naranja, lo cual investigue que se asocia con la <u>agresividad</u> y la <u>ansiedad</u>.</p>	
<p>¿Qué es conciencia emocional?</p> <p>Se dio a conocer nuevamente la definición de lo que es conciencia emocional, pero ahora con palabras más entendibles para ellos y con ejemplos, se mostraron interesados y participativos para expresar otros ejemplos. Aunque consideré de cualquier modo la lectura <u>repetitiva</u> de la definición al inicio del taller al igual que el nombre del taller y las reglas.</p> <p>¿sentimiento o emoción?</p> <p>En esta actividad eligieron una pieza del rompecabezas emocional por alumno para que pasarán al pizarrón y la colocaran en la columna de emoción o sentimiento, confieso que tenía dudas sobre que entendieran la diferencia entre ellas, pues a mí me había costado trabajo, pero los alumnos me dieron <u>argumentos</u> bastante válidos para acomodar su tarjeta en la columna elegida, lo cual me dejó satisfecha, en esta actividad ellos me enseñaron más de lo que yo pude guiarlos.</p>	<p>REPETICIÓN</p> <p>ARGUMENTOS</p>
<p>¿Femenino o masculino?</p> <p>Durante esta actividad me di cuenta de todos los <u>prejuicios</u> que existen aún para evitar demostrar lo que se siente especialmente para los hombres y por lo contrario a las niñas se les establece qué emociones pueden expresar. Pero al finalizar cuando les dije que todos deberíamos de expresar lo que se siente sin importar si son niñas o niños, se mostraron un poco aliviados pero es cuando me cabe la duda de hasta donde es posible o sano</p>	<p>PREJUICIOS</p>

<p>disfrazar lo que se siente, por no lastimar o molestar a los demás.</p>	
<p>El semáforo de los sentimientos Para esta actividad recorté papelitos para que cada uno tuviera de cada color del semáforo, es una de las que más me gustó por la <u>participación adecuada</u> de los alumnos, como cada quién contaba con su <u>material</u> no había necesidad de que se levantarán (pues el <u>espacio</u> es muy pequeño) los alumnos asumen que muchos de los sentimientos causan peligros.</p>	<p>PARTICIPACIÓN ADECUADA. MATERIAL ESPACIO</p>
<p>En casa sí en casa no En esta actividad, los alumnos manifestaron que los padres les piden no expresar sus emociones fuera de casa pero considero que por lo contrario al sentirse <u>reprimirlos</u> los transforman en agresividad. Aunque en casa sienten que pueden <u>expresar</u> lo que sienten aún allí se sienten <u>inseguros</u> al convivir y hablar de todo lo que piensan.</p>	<p>REPRIMIR INSEGURIDAD EXPRESAR</p>
<p>Bienestar y malestar En esta actividad se mostró la participación de los alumnos por pasar a pegar la emoción en el lugar indicado, al argumentar del por qué se colocaban de ese lado los alumnos no sabían defender su postura utilizaban mucho las frases: “porqué es bueno o porque es malo” cómo si estuvieran seguros de que yo al igual que la mayoría de la gente pensábamos igual. Es decir según los <u>estereotipos</u> de la comunidad.</p>	<p>ESTEREOTIPOS</p>
<p>Familias emocionales</p>	

<p>Las familias emocionales representaron un gran reto, pues para mí se me hacían muy complejas de entender, es por eso que acudí una vez más a hacer apuntes del tema: una familia emocional por día para poder hacer esta actividad, ya que tuvimos 10 familias emocionales anotadas en el cuaderno, comentadas y analizadas fue cuando hicimos el juego, lo organicé por equipos de 4 personas, cada equipo tubo 5 oportunidades para formar su rompecabezas, ganaba el equipo que lo hiciera primero, todos los equipos lo lograron menos dos a los cuales les ayudamos entre todos.</p> <p>Al final analizamos la importancia de saber <u>de dónde se genera</u> la emoción que estamos manifestando y también si es en verdad que así se le nombra a lo que siento.</p>	<p>DE DÓNDE SE GENERA.</p>
<p>Dibujando las emociones y sentimientos</p> <p>Para esta actividad se propone un cuento específico en la guía pero yo utilicé el de la ratoncita tímida, ya que el otro no lo tenía, busqué uno en el que se expresaran con claridad las emociones, los alumnos ya están más relacionados con el vocabulario y con la <u>identificación</u> de ellos dentro de <u>situaciones</u>, escribieron y contestaron unas preguntas de comprensión y además hicieron un dibujo de la ratoncita.</p>	<p>IDENTIFICACIÓN</p> <p>SITUACIONES</p>
<p>Adivina qué</p> <p>Una de mis favoritas fue esta pues los alumnos mostraron mucho interés y además me di cuenta de lo mucho que estaban aprendiendo, al final de la actividad dialogamos sobre la importancia de identificar las emociones de acuerdo a lo que <u>producen en nuestro cuerpo</u>.</p>	<p>REACCIONES DEL CUERPO</p>

<p>Lotería emocional</p> <p>Esta actividad es una de las más pedidas por los alumnos pues la asocian con los juegos tradicionales, pero yo me sentí un poco insatisfecha ya que los alumnos al contar su anécdota mencionaban eventos fantasiosos y creo que yo no sabía cómo <u>guiarlos</u> o qué comentarles al respecto.</p>	<p>GUIARLOS</p>
<p>¿Qué es conciencia emocional corporal?</p> <p>Aquí se mencionó la definición, adecuada a su lenguaje y se dieron ejemplos. Hicimos un rotafolio que pegamos en el salón para recordar.</p> <p>Espejos emocionales</p> <p>Esta actividad no la hice con todo el grupo ni en dos círculos, escogía algunos niños para que uno expresara y el otro fuera el espejo y al final mencioné los aspectos importantes en la <u>gesticulación, sonido y movimiento</u> corporal para identificar a las emociones.</p>	<p>GESTICULACIÓN</p> <p>SONIDO</p> <p>MOVIMIENTO</p>
<p>Dígalo con mímica</p> <p>Aunque es difícil que dejen de reír e imiten algunas emociones, lograron identificar algunos gestos correspondientes a cada emoción o en otras ocasiones sólo adivinaron. Al final comenté que no es bueno <u>disfrazar</u> lo que se siente, en la vida cotidiana, como paso en el juego.</p>	<p>DISFRAZAR</p>
<p>Qué es expresión emocional</p> <p>Se dio la definición nuevamente, <u>ejemplificando</u> el término y la importancia de expresar lo que sienten para comunicarlo a los demás.</p>	<p>EJEMPLIFICAR</p>
<p>Orquesta emocional</p> <p>La definición se muestra en la actividad de orquesta emocional, aunque en un principio se vio mucho</p>	

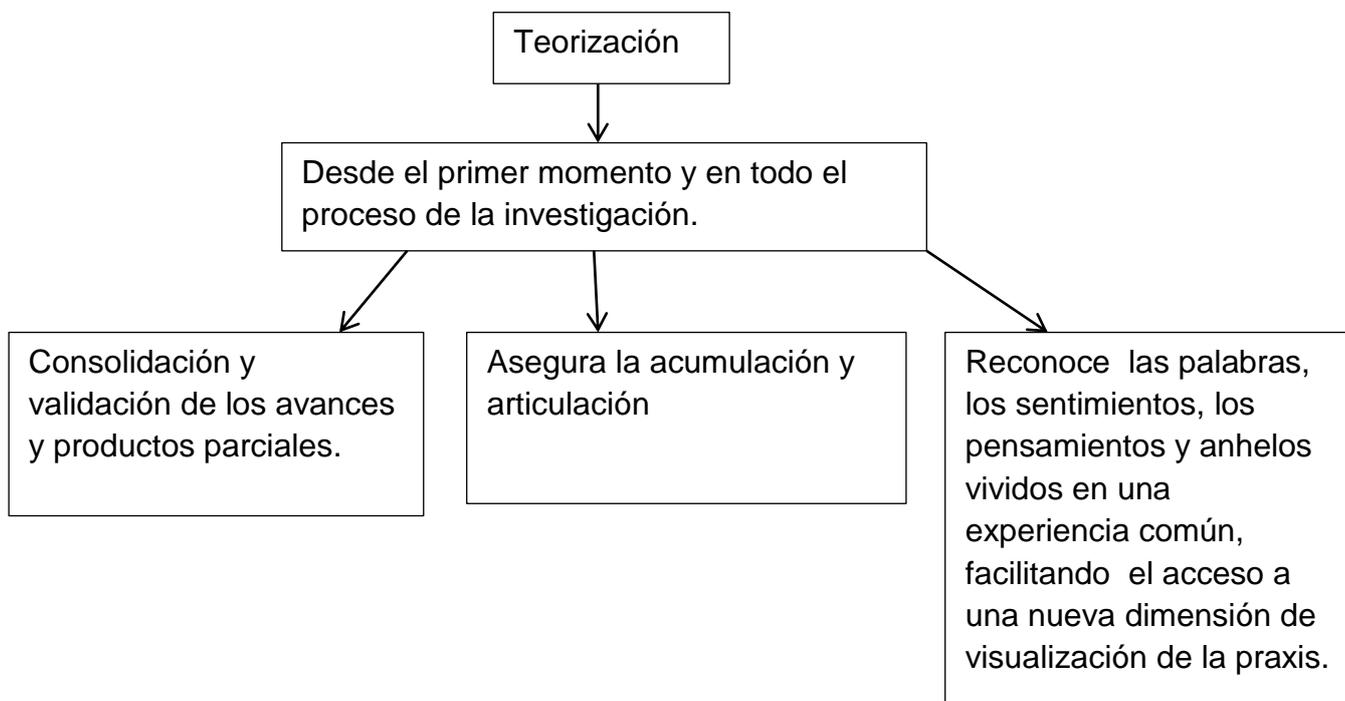
<p>desorden en el salón, las distintas melodías en verdad hacían cambiar sus expresiones, aunque la timidez no dejaba que se concentraran y dejaran de reír.</p>	
<p>¿Qué es empatía? Los alumnos confundían desde un principio a la empatía con una emoción es en este momento donde se dan cuenta de que lo que tanto les confundía como término es algo que han <u>experimentado</u>, por ejemplo ellos quieren participar y <u>ser escuchados</u> siempre, pero tienen un compañero que llora si no le doy la palabra y se pusieron en su lugar para entenderlo sin que yo guiara a hacerlo.</p>	<p>EXPERIMENTAR SER ESCUCHADOS</p>
<p>Otros zapatos Fui leyendo las tarjetas correspondientes a la edad (7 a 9 años), las cuales describen situaciones de su vida cotidiana y ellos levantaban la paleta o las paletas que reflejaban lo que sentían,(tristeza, enojo, felicidad o miedo) al principio no sabían cómo se relacionaba esta actividad con la empatía pero fui analizando las tarjetas con mayor detenimiento, pregunté a algunos alumnos que levantaban paletas diferentes a la mayoría y ellos argumentaban sus respuestas con anécdotas.</p>	

SEXTO MOMENTO. LA TEORIZACIÓN.

En este último momento de la investigación es donde se articulan todos los momentos, esto como un recurso clave para la construcción de objetos de conocimiento, esta articulación es sustentada en la adaptación de la teoría a las necesidades de la investigación favoreciendo la construcción del objeto de conocimiento.

Saavedra (2006) comenta que Aristóteles entendía la teoría como una actividad humano no sólo como científica, “es un momento de reflexión sobre los haceres, los quehaceres, pensares o quererres de un determinado campo del conocimiento, un momento de expresión de los significados de las elaboraciones conceptuales” (p. 417)

La teorización es el resultado del ejercicio de abstracción para dimensionar la teoría y “es el resultado de una jerarquía de mediaciones que consiste en construir crítica para usar la teoría y teoría para usar la crítica, con el propósito de dar sentido a la realidad y no de contrastarla o comprobarla frente a una teoría determinada”. (Saavedra, 2006 p.419), esta se concibe como un proceso interactivo, entre los cinco momentos anteriores que tiene como privilegio el análisis.



La teorización fue colocada en este caso de la investigación al final con el objetivo que los sujetos se apropien de una conciencia que les permita reconstruirla y darle direccionalidad.

6.1 La teorización desde todos los momentos

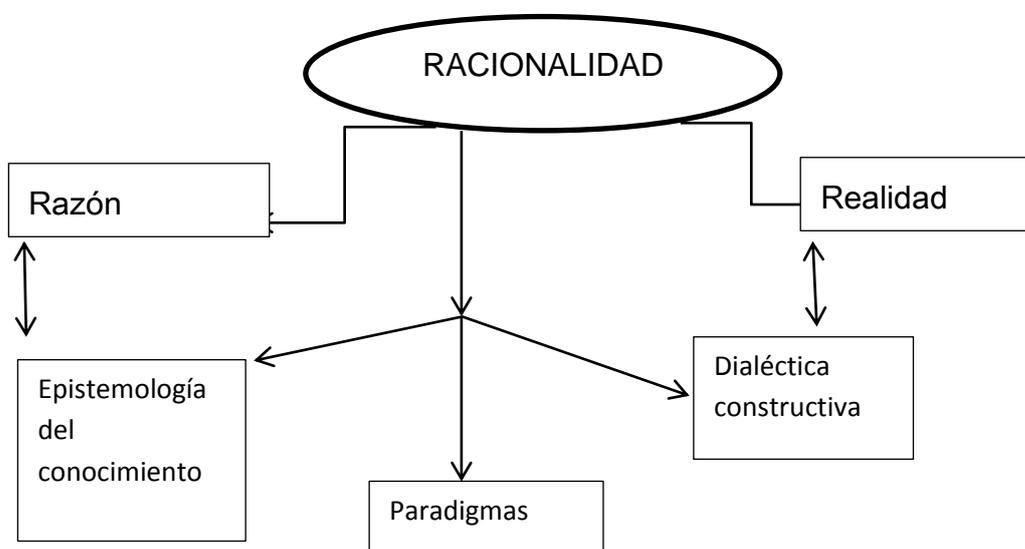
De acuerdo con lo anterior en este apartado se teorizan articuladamente los cinco momentos anteriores de la investigación, con el objetivo de reflexionar y darle direccionalidad al proyecto.

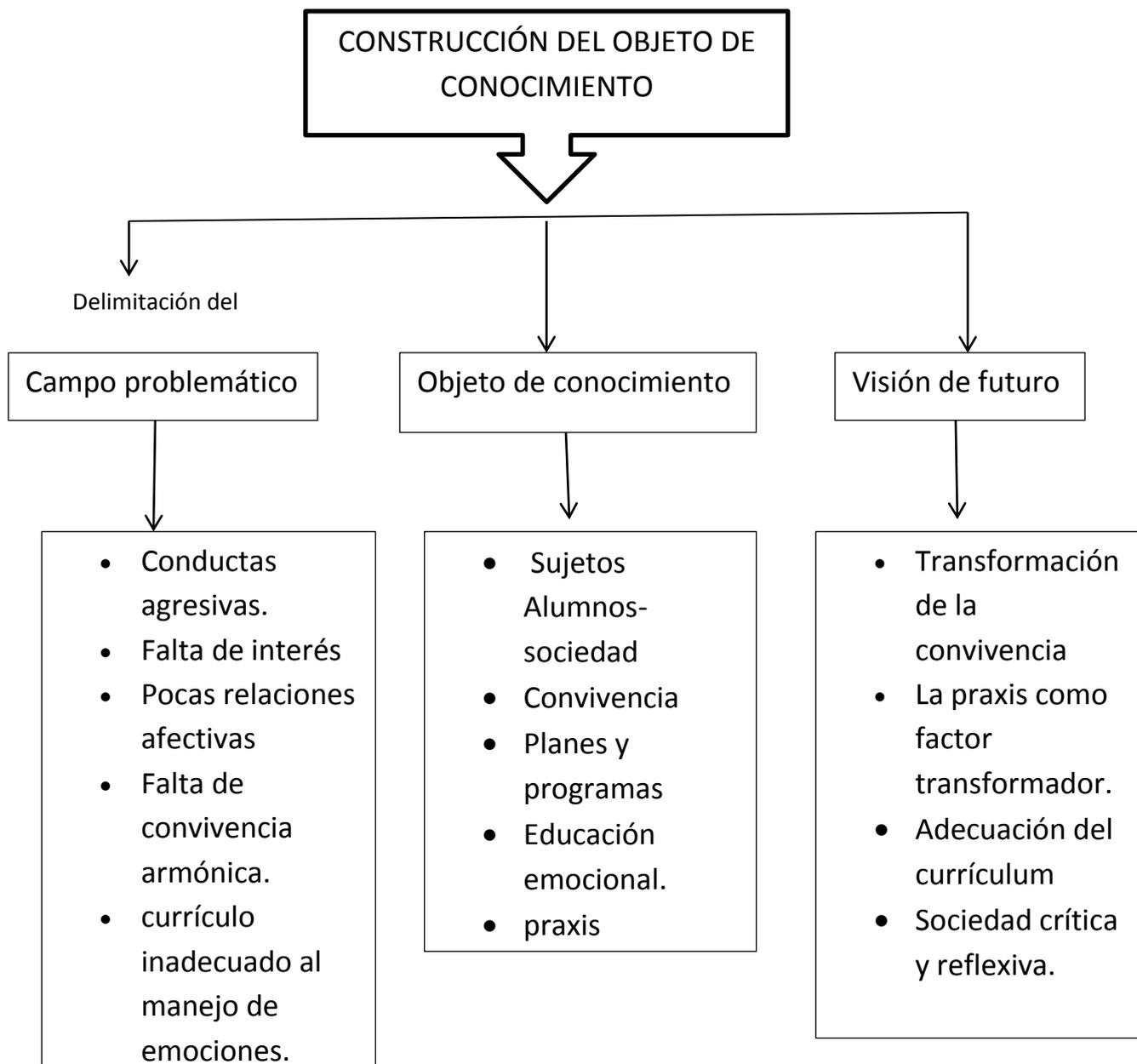
MOMENTOS	TEORIZACIÓN
1. RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	La investigación tiene como base la razón y la realidad, la facultad de pensar objetiva y sistemáticamente acerca de los fenómenos sociales que limitan a la comunidad del crecimiento o liberación del pensamiento. Por otra parte, también se argumenta que el proceso de toma de decisiones inteligentes, también se ve fragmentado, si éste no se fundamenta en la investigación. Este trabajo progresa a través de la dialéctica entre la teoría y la realidad, la recolección pormenorizada de la información, la categorización y estructuración rigurosa de los "datos cualitativos", la sustentación de la veracidad de los argumentos.
2. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO.	Construir un objeto implica ante todo romper con el sentido común, es decir con representaciones compartidas por todos, implica la delimitación de un campo científico el cual no debe

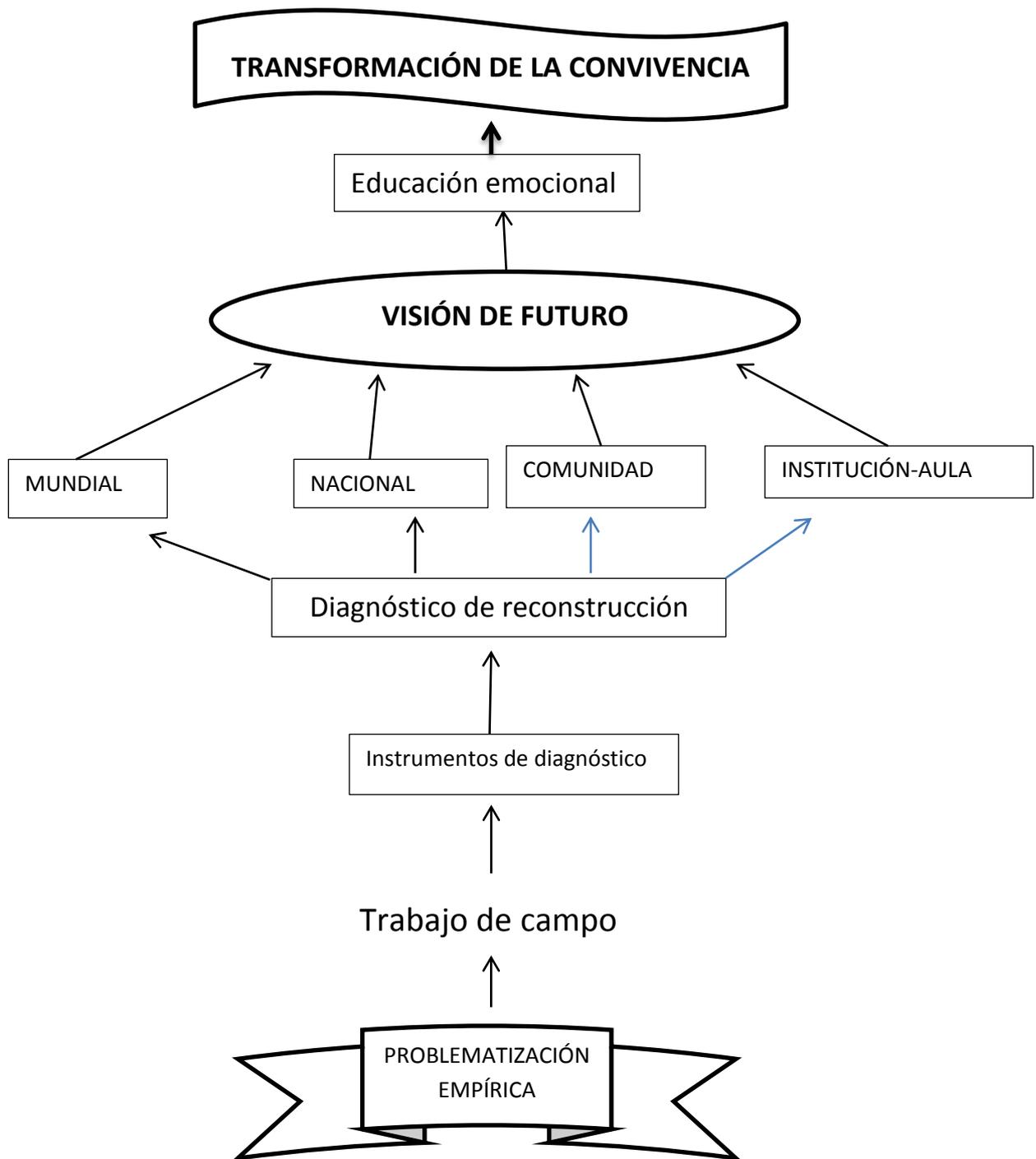
	<p>estar delimitado por la simple percepción. Es necesario desmontar las totalidades concretas de la convivencia en el aula, sometiendo a la crítica las categorías, los problemas y esquemas, es decir jerarquizar los problemas encontrados para poder definir la visión de futuro.</p> <p>En este momento fue necesario un diálogo entre hipótesis y experiencia, lo real nunca tiene la iniciativa puesto que sólo puede responder si se lo interroga.</p>
<p>PROBLEMATIZACIÓN EMPÍRICA</p>	<p>¿Qué es lo que se dice en el mundo del tema de investigación? Es en este momento en el que se indaga con entusiasmo, se demuestra la capacidad de observación criticidad y análisis de los resultados. No basta con que el investigador escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen, pues se requiere de un pensamiento crítico y reflexivo para no caer en falsedades.</p>
<p>PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA</p>	<p>Sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar la realidad. Los hechos no hablan por sí solos, pues bien cómo es de suma importancia la experiencia también lo es la teoría pues una sin la otra no existe coherencia y criticidad. “la</p>

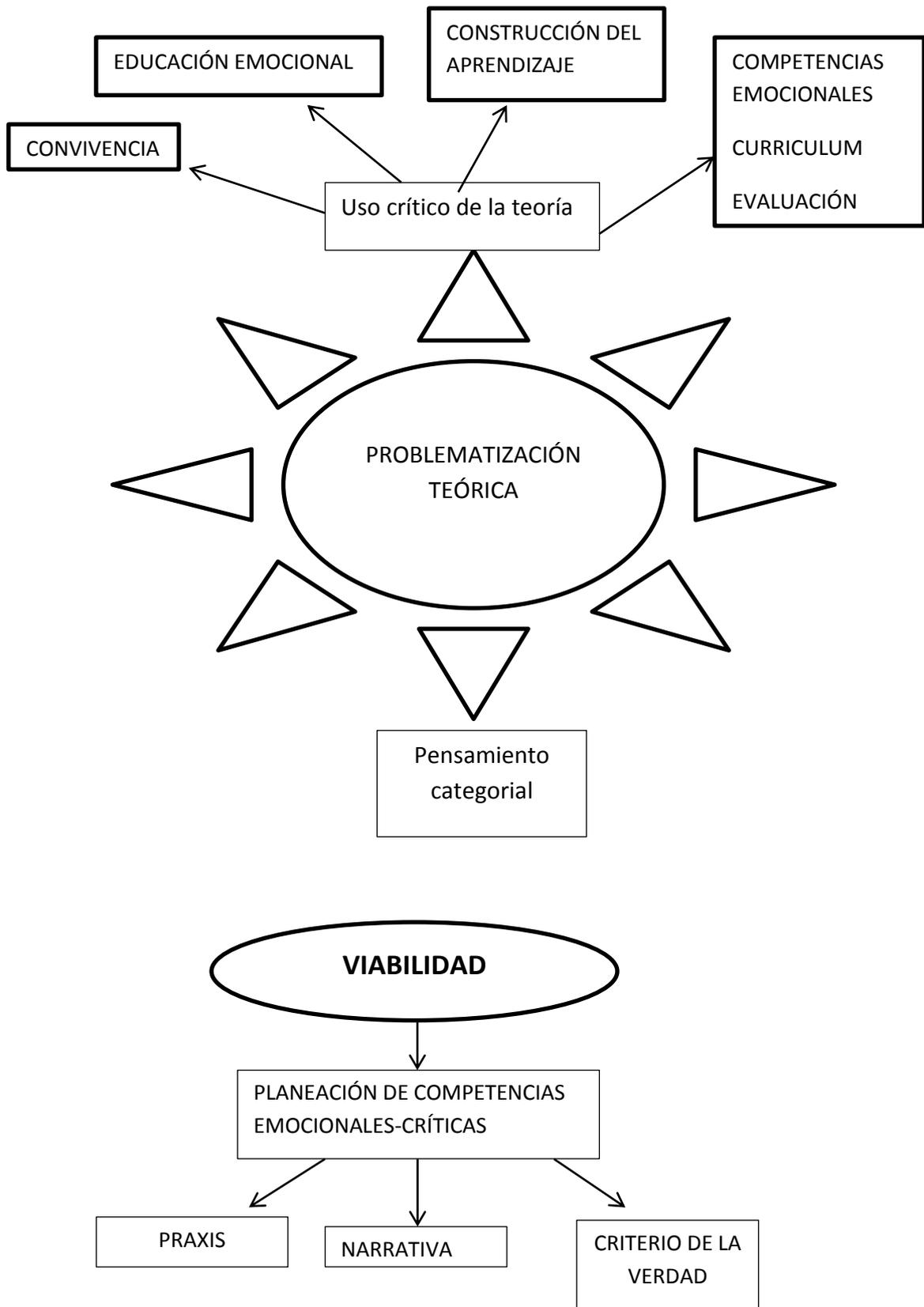
	<p>teoría es apropiada y analizada desde el punto de vista de la educación emocional, “siempre existe un autor que nos conquista pero no por ello hay que casarse con él”</p>
<p>VIABILIDAD</p>	<p>Es “manos a la obra” ya que se consigue recaudar la mayor información posible, es en este momento que se requirió de analizar el mejor camino para lograr la transformación de la convivencia a través de la educación emocional, tomando en cuenta los programas de este tema y las competencias a desarrollar, así también la narrativa de las sesiones, extrayendo de cada una de ellas las palabras clave para teorizar.</p>

A continuación explico con esquemas los resultados más significativos de cada uno de ellos.









6.2 Teorización de la narrativa.

En este apartado se extraen las palabras clave de la narrativa para con ellas hacer teoría, ya que con esto se logra una reflexión dialéctico-constructiva, para la praxis y la criticidad del sujeto. Todo esto presentado en el siguiente cuadro:

PALABRAS CLAVE	
MOTIVACIÓN EXPECTATIVAS ACUERDOS	<p>Todo proyecto requiere de la motivación para lograr la participación de los sujetos, considero que requiere de un proceso que logre influir de alguna manera en la conducta de las personas. Es lo que hace que un individuo actúe y se comporte durante la duración del proyecto de manera involucrada e interesada. Ya que esta se logra, es posible decidir, una situación, a la cual queremos llegar, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.</p> <p>Los factores que ocasionan la motivación y regulan la conducta humana logran que los individuos se comprometan con las actividades.</p> <p>Para lograr una motivación es de suma importancia reconocer las expectativas de los alumnos, están ayudarán al docente a establecer las herramientas para mantener motivados a los alumnos, esto tiene mucho que ver con la toma de acuerdos en conjunto ya que cuando son tomadas en cuenta las expectativas para motivar, la toma de acuerdos se transforma en un compromiso inquebrantable para los actores.</p> <p>Con lo anterior quiero enfatizar que la educación emocional, debe ser comprendida y analizada por los alumnos de modo que se sientan parte de la organización y el conocimiento de las expectativas de cada uno de ellos serán los instrumentos de</p>

	motivación del docente.
<p>PARTICIPACIÓN</p> <p>DESORDEN</p> <p>DESILUCIÓN</p> <p>REPETICIÓN</p>	<p>En esta época es muy común escuchar la palabra participación y esta puede tener varios sentidos, pero en este momento resulta indispensable referirnos a lo que ocupa este proyecto, la transformación de la convivencia, por lo tanto es objetivo de éste que la escuela quiera generar en un espacio de vida democrática, que plantee formar a sus alumnos en la participación conjunta con los maestros en el trabajo y en la convivencia escolar, piense y disponga, en su organización.</p> <p>Lo anterior como diseño de fórmulas que faciliten el vínculo entre el cumplimiento de la función propia de cada individuo y entre maestros y alumnos, y, al mismo tiempo, el cumplimiento de los principios democráticos como ciudadanos.</p> <p>Para poder optimizar en esta dirección requiere la creación de un clima general abierto, donde los límites, las normas y las pautas de actuación queden bien definidos, además de que sean de común acuerdo. Esto genera un clima escolar donde se establecen el conjunto de valores que delimitan el marco de referencia y donde se diseñen las prácticas pedagógicas adecuadas al contexto, que, en sintonía con los valores definidos, pauten la vida y el trabajo escolar.</p> <p>Es necesaria una articulación de valores como: libertad, autonomía, espíritu crítico, capacidad de iniciativa y de análisis, responsabilidad individual y compartida, solidaridad, respeto mutuo, espíritu de grupo, tolerancia y que estos no queden en un discurso subjetivo, sino que deben ir acompañados de prácticas guiadas y de espacios donde,</p>

	<p>realmente, se posibilite la participación de los alumnos. En definitiva, hay que tener muy claro que "participar" no se limita a pertenecer, porque toca, ni a simplemente dejarlos hacer y mucho menos quiere decir que se debe estar siempre de acuerdo con todo lo que se dice o se propone. Participar en la escuela es un camino de aprendizaje que pasa por implicarse en las actividades mediante la palabra y la acción cooperativa, el diálogo y los proyectos compartidos.</p> <p>Cuando los alumnos se encuentran involucrados y participando se controla el desorden, aunque esta palabra tiene como sinónimo el caos y frecuentemente el antónimo de organización, es un concepto que causa mucho debate sobre todo entre la escuela tradicionalista y la escuela nueva.</p> <p>Pero, a qué se debe el desorden</p> <p>Es muy importante considerar el factor emocional. En algunas los alumnos no pueden concentrarse ya que sus preocupaciones emocionales los invaden y toman posesión de ellos, como consecuencia, se pierden del momento presente quedando atrapados y apegados en esas emociones.</p> <p>La falta de concentración, el trabajo que realice el alumno no va a ser óptimo, tendrá un bajo rendimiento, se sentirá desmotivado, su autoestima podrá verse afectada por los reclamos constantes de los adultos, es por ello la importancia de involucrar, motivar, indagar y de la participación activa y adecuada de cada uno de los actores.</p>
PRODUCTO ESCRITO	<p>El habla es una habilidad natural de los seres humanos, es decir que se aprende sólo con la observación de modelos. Todos nosotros somos</p>

<p>VOCABULARIO</p>	<p>capaces de comunicarnos por medio de la palabra, excepto los que sufre alguna enfermedad que los incapacite, para transmitir nuestras necesidades básicas y para hacer partícipes de nuestro estado de ánimo, de nuestras emociones y de nuestras inquietudes. Se aprende a hablar en el seno de la vida social: desde el núcleo familiar inicial. Pero la escritura, sin embargo, no es algo natural entre los seres humanos. Lo parece porque vivimos en la una sociedad con un porcentaje de alfabetización elevado, es decir que la escritura está por todos lados, lo cual facilita adquisición del aprendizaje. La escritura ayuda a los alumnos a repasar, no repetir, dependiendo de la función que se le dé pero cuando los alumnos crean un texto a partir de sus experiencias y emociones interiorizan lo que ocurre en el aula y logran que sea funcional a su vida.</p>
<p>INDUCIR GUIARLOS</p>	<p>Sin duda inducir no es lo que se espera de los docentes pues este término es mejor utilizado en las situaciones en las que se engaña para que piensen lo mismo, o que lleguen al punto que se requiere sin indagar ni pensarlo correctamente. Por otro lado la concepción del maestro como guía del aprendizaje es mal entendida suele relacionarse con un profesor poco exigente o con escasa disciplina o bien se le percibe como aquel que sólo proporciona el programa, las actividades y las tareas, para que sea el alumno quien realice lo estipulado en las asignaturas; la concepción correcta es de un guía que utilice determinadas estrategias específicas de intervención didáctica.</p>

	<p>Por otra parte, se debe tener en cuenta que el objetivo de facilitar el aprendizaje es que el alumno logre cada vez mayor autonomía. La autonomía debe ser vista como requisito indispensable de acceso a la era de la información y el conocimiento. La autonomía en el aprender es punto de llegada, más que punto de partida y por ello resultan de gran utilidad las ideas referidas al establecimiento de niveles de competencia que vayan haciendo cada vez más accesible y compleja la tarea.</p> <p>Dichos niveles de competencia deben ser acompañados de las condiciones de desempeño requeridas para que los alumnos adquieran niveles superiores de desarrollo intelectual</p> <p>Para facilitar la autonomía, son necesarias estrategias que determinen una nueva forma de adquirir la cultura académica, es decir, ya no se trata de un maestro monopolizador de una información que transmite a sus alumnos, sino de propiciar que ellos tengan acceso a esa información de manera planificada.</p> <p>Se trata de transitar junto a los alumnos por estrategias importantes en el aprender, para que ellos mismos arriben a una nueva epistemología (forma de construir su saber) de la ciencia objeto de estudio.</p>
<p>DISTINCIÓN DE GÉNERO. ESTEREOTIPOS PREJUICIOS REPRIMIR</p>	<p>En nuestra sociedad, aún antes de que nazca un ser humano ya hay todo un conjunto de expectativas respecto al hecho de ser "hombre" o "mujer". Expectativas que desde los primeros contactos del niño con el exterior, le van transmitiendo una serie de mensajes sobre su</p>

	<p>condición de género.</p> <p>En estos procesos de socialización, la familia y la escuela tienen un papel primordial y en este tiempo también los medios de comunicación. Se va formando en los niños una visión axiológica que los prepara y predispone para pensar y actuar de cierta manera, reproduciendo ciertos ejemplos de socialización.</p> <p>La situación socioeconómica de las últimas décadas ha propiciado numerosos cambios en las dinámicas familiares y escolares y en las concepciones que sobre el género se tenían tradicionalmente, al requerirse que la mujer trabaje y perciba la necesidad de capacitarse para acceder a puestos mejores. Esto ha generado asimismo que las tareas domésticas también sean compartidas por ambos sexos, por lo menos en los casos analizados. De la misma manera en términos generales las decisiones respecto a permisos, compras, salidas, educación de los hijos, son compartidas, aunque sigue prevaleciendo la idea y las prácticas de que las actividades que requieren mayor importancia son más propias para el hombre y las de casa para la mujer. Uno de los aspectos que conserva la casi exclusividad masculina son los puestos de representación política, respecto a los cuales ambos sexos consideran que en nuestro contexto es muy difícil cambiar esta situación.</p> <p>Los alumnos están reconociendo estas diferencias ya que se les permiten o prohíben ciertas cosas dependiendo de si es hombre o mujer, lo que arrojó la actividad respecto a esto fue que los hombres son los que se encuentran más limitados a la</p>
--	---

	<p>expresión facial y corporal de las emociones y esto tiene como resultado la frustración y la agresividad entre ellos y con sus compañeras. De lo cual hablo en la siguiente fila.</p>
<p>AGRESIVIDAD ANSIEDAD</p>	<p>La agresividad infantil ha constituido en la actualidad una de las principales quejas de los profesores respecto de los niños. A menudo nos enfrentamos a niños agresivos, manipuladores o rebeldes pero no sabemos muy bien cómo debemos actuar con ellos o cómo podemos incidir en su conducta para llegar a cambiarla.</p> <p>Sin duda la agresividad en los alumnos tiene que ver con el ejemplo de los adultos, es decir el niño reconoce e imita las conductas de uno o varios adultos que son significativos para él. La falta de límites y de atención para ellos los hace que actúen agresivamente para llamar la atención y ser escuchados, provocando altos índices de estrés.</p> <p>Los niños de hoy tienen muchos motivos para estresarse como, presiones de la escuela, expectativas altas sobre su actuación deportiva, problemas de salud, familias en crisis, no es sorpresa que tantos niños padezcan ansiedad y agresividad.</p> <p>El acceso permanente y continuo a material inapropiado y violento es una realidad cotidiano para los niños. Ellos tienen poca tolerancia para las historias sangrientas y espeluznantes, ya que todo se vuelve personal pueden imaginar que todo eso es real, y podría pasarles a ellos o a su familia.</p> <p>Por lo tanto, es importante controlar esta fuente de ansiedad gratuita.</p>

	<p>conocimientos con los objetos y el espacio.</p> <p>La experiencia de aprendizaje requiere de un espacio adecuado donde el alumno y el mediador puedan interactuar en un ambiente significativo para el aprendizaje, ya que integra la aplicación adecuada de los fundamentos, estrategias y recursos pedagógicos, la comunicación efectiva, y el uso de herramientas tecnológicas que generen la dinámica de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>INSEGURIDAD EXPRESAR</p>	<p>La inseguridad tiene muchos efectos en la vida de una persona. Hay varios niveles de la misma. Casi siempre causa cierto grado de aislamiento; cuanto mayor es la inseguridad, mayor es el grado de aislamiento. La inseguridad suele tener sus raíces en los primeros años de la infancia de una persona. Tengo claro que los alumnos muestran inseguridad cuando no se sienten preparados y apoyados, es decir necesitan de un conocimiento previo y una guía para el nuevo conocimiento. Es muy importante que el mediador, en este caso el docente conozca bien los objetivos de la secuencia para poder dar seguridad a los alumnos.</p> <p>La inseguridad puede ser superada. Se necesita tiempo, paciencia y una comprensión gradual de que el valor propio es puramente una cuestión de perspectiva.</p>

6.3 Palabras finales

El trabajo fue difícil al principio, para organizarme en los tiempos de clase, y después para analizar todo lo que estaba sucediendo, se tuvieron muchos logros principalmente personales, pues ayudó a mi preparación como docente.

Uno de los retos principales fue lograr adecuar las actividades para que fueran significativas a la situación de los alumnos y al espacio utilizado, pues como ya lo mencione antes era muy pequeño y la gestión del patio implicó un gran reto.

Me confundía la idea de no poder interpretar psicológicamente lo que estaba pasando durante las actividades, además de saber si lograría transformar la conducta de los alumnos del colegio, sino también por el ambiente social (fuera de la escuela) que están observando diariamente. Algo importante respecto a esto es no acostumbrarnos a la violencia, dejarles ver a los alumnos que es algo negativo y es bueno seguir asombrándonos de lo que sucede, pero sin aterrorizarnos con ellos.

Los logros con los alumnos fueron que aprendieron a nombrar lo que sienten a expresar y comunicar, aunque para mi apreciación falta más énfasis en que elijan las emociones que manifiestan bienestar y sentir empatía con sus compañeros aunque al término del proyecto se observó que existe mayor cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás, es decir en actividades comunes de clase recuerdan sus acuerdos para la convivencia establecidos en las actividades del proyecto.

Se ha mantenido un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir no claramente y mantenerlo, los alumnos aprendieron durante las actividades del proyecto a defender lo que sienten y piensan, después de considerar si es una emoción que produce bienestar y no afecta a sus compañeros.

.

Obtuvieron en gran medida la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares,

profesionales y sociales, esto al identificar el porqué de sus emociones, es decir el origen de ellas, visto en la actividad de familias emocionales.

En clase las maestras de grupo compartieron que los alumnos dominan las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Todo esto ejercitado en los juegos, pues se sintieron motivados por establecer los acuerdos de convivencia y eso implicó a que se comprometieran a cumplirlo y que poco a poco sea parte de su vida cotidiana.

Sin duda también hubo obstáculos a superar, algunos ya comentados al principio como el espacio para la realización del proyecto, pero sin duda lo que considero faltó fue la participación de los padres de familia, pues temo que lo aprendido por los alumnos no sea reforzado en casa. Como una manera de potenciar la transformación es incluir a los padres en las actividades de la educación emocional, así como también dejar algunas tareas o ejercicios a realizar en casa con los familiares.

FUENTES DE CONSULTA

- Álvarez, M. et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis
- Andrade, L. (Ed) (2006). *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, Rafael (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, Rafael (2002). *Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, Rafael (2003). *Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n.º* pp. 10-20
- Bisquerra, Rafael (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Kuwer.
- Blumemberg, H. (1999). *Las realidades en que vivimos*. Barcelona: Paidós.
- Byron W, Browne y Porter (1986). *Diccionario de Historia de la ciencia*. Barcelona: Herder.
- Cerda, Hugo (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.

- Covarruvias, Villa Francisco (1995) *Las herramientas de la razón*. México: UPN-SEP.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Diaz Barriga A. (1992). *El curriculum escolar surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editorial S.A.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. *Revista de Investigación* .pp. 7-43.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Fernández Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Ferreter, Mora. (1994). *Diccionario de filosofía*. Ariel, Barcelona.
- Fierro, Cecilia & Fortoul, Bertha (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Frade Rubio L. (2008). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Frade Rubio L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Freire, P. (1972). *“Pedagogía del oprimido”*. Buenos Aires: siglo XXI Argentina Editores.

- Frijda, N.H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman y R. Davidson (eds), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L., y Klein, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, edición 1997).
- Goleman, D. (1999a). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.
- Gómez, M^a J. (2002). *Educación emocional y lenguaje en el marco escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- GROP (1998b). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.

- Hacking, I. (2001). *¿La Construcción Social de Qué?* Madrid: Paidós.
- King, G, Keohane, R y Verba, S. 2000. *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos.* Madrid: Alianza.
- Kohan, Néstor. (2006). *Diccionario básico de categorías marxistas.* Rebelión. Argentina.
- Latapí, Pablo (1994). *La investigación Educativa en México.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenk, Hans (1998). *Entre la epistemología y la ciencia social.* Barcelona: Alfa.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias.* Barcelona: gestión 2000.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Barcelona: Praxis.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social.* Madrid: Pirámide.
- Mardones, J. M., N. Ursua (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales.* México: Fontamarrá 18.
- Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E., y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional.* Barcelona: FORCEM.
- Mier, R. (1998). *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales.* México: UAM-X.
- Morín, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo* Barcelona: Gedisa.
- Ortega, Rosario (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.

- Pérez, Paula (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pérez, Paula y Garanto J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Ramos, Natalia. (2003). *Inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairos.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Reyes, Román (1988). *Terminología científico – social, aproximación crítica*. Barcelona: Antopros. ,
- Saavedra, Manuel (2001). *Elaboración de Tesis Profesional*. México: Pax México.
- Saavedra, Manuel (2006). *Potenciación del discurso pedagógico para la formación profesional docente*. México: ENSM Morelia.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona.
- SEP (2009). *Programas de Estudio 2009, Primer grado Educación Básica Primaria*. México: SEP
- SEP (2010). *Programas de Estudio 2009, Quinto grado Educación Básica Primaria*. México: SEP
- Simmel, G. (1907). *Problemas de Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Nova.
- Valdovinos J. J., Reyes R., Guzmán L., Núñez D. & Herrera R. (2011). *El trabajo en colectivo, potenciador de Titulación el caso UPN Zamora*. Zamora, Mich. México: UPN 162.

- Valdovinos J. J., Reyes R., Núñez D., Herrera R. & Guzmán L (2009). *La autobiografía razonada, motor de la formación docente*. Uruapan, Mich. México: UPN 162.
- Valdovinos, Capistrán, José de Jesús, et al (2008): *Bases filosóficas de la teoría pedagógica*. Zamora, Mich: UPN.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.

APÉNDICES

Instrumentos de diagnóstico

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PADRES.

ELABORÓ LIC. ARIANNA TORRES TORRES

PROPÓSITOS: recabar datos para identificar como está la organización familiar y con ello encontrar posibles causas de las conductas agresivas en los alumnos.

Padre de: (seudónimo)

1. Profesión de los padres, cuántas horas trabajan, qué hacen en su tiempo libre.
2. Cuántos hijos tienen
3. Información de la situación del alumno respecto al ambiente familiar (relaciones con el padre, la madre, los hermanos) y social (relaciones con amigos, dificultad de establecerlas, etc.).
4. Cuál es el programa favorito del alumno.
5. Cuáles son las opiniones de los profesores anteriores.
6. La conducta del niño es parecida a la de otra persona
7. Cuál es la actividad que realizan en familia y cada cuando
8. Cuáles son las actividades favoritas del alumno
9. A qué quisiera que se dedicara su niño en un futuro
10. Descripción del hecho motivo de la entrevista.
11. Opinión del padre y la madre ante el tema de la entrevista.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS.

ELABORÓ: LIC. ARIANNA TORRES TORRES

PROPÓSITOS: recabar datos para identificar como está la organización familiar y con ello encontrar posibles causas de las conductas agresivas en los alumnos.

ALUMNO: (seudónimo)

1. Cuánto tiempo trabajan tus padres, qué hacen en su tiempo libre.
2. Cuántos hermanos tienes
3. Información de la situación del alumno respecto al ambiente familiar (relaciones con el padre, la madre, los hermanos) y social (relaciones con amigos, dificultad de establecerlas, etc.).
- 4.Cuál es el tu programa favorito a qué hora empieza
5. Que tienes que hacer para que se te permita verlo.
6. Cuáles tú opinión de los profesores anteriores.
7. Quién es tu persona favorita o a quién te gustaría parecerte
8. Cuál es la actividad que realizan en familia y cada cuando
9. Cuáles son tus actividades favoritas
10. Qué quieres ser de grande

UNIVERSIDAD PEDAGÒGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
GUIÓN DE OBSERVACIÓN PARA ALUMNOS.

ELABORÓ: LIC. ARIANNA TORRES TORRES

PROPÓSITOS: recabar datos para identificar como está la organización en el aula, identificar niños con mayor grado de agresividad y con ello encontrar posibles causas de las conductas agresivas en los alumnos.

1. Disposición para el trabajo.
2. Organización para aceptar integrantes en sus equipos
3. Manipulación del material
4. Respuestas a las preguntas de profesor a alumno
5. Tono en el que se dirige al preguntar algo
6. Grado en el que participan
7. Satisfacción mostrada por el producto final
8. Cuando se presentan las conductas agresivas identificar la hora y quienes se encuentran a su alrededor.
9. Como responde a las órdenes.

UNIVERSIDAD PEDAGÒGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Sociograma

ELABORÓ: LIC. ARIANNA TORRES TORRES

PROPÓSITOS: recabar datos para identificar como está la organización en el aula, identificar niños con mayor grado de liderazgo tanto negativo como positivo así mismo encontrar niños rechazados por el grupo.

Nombre:

- 1 ¿Con quién de tus compañeros te gusta jugar?
- 2 ¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en equipo?
- 3 ¿Con quién de tus compañeros NO te gusta juntarte
- 4 ¿con quién de tus compañeros no te gusta trabajar, por qué?
- 5 ¿a quién consideran como el más inteligente?
- 6 ¿cuál es el que causa mayor desorden?
- 7 ¿quién te gustaría que fuera tu amigo (no quién es)?
- 8 ¿quién consideras que requiere de más apoyo y por qué?.

UNIVERSIDAD PEDAGÒGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CUESTIONARIO PARA PADRES.

ELABORÓ LIC. ARIANNA TORRES TORRES

1.- ¿CUÁL ES LA ACTIVIDAD FAVORITA DE SU HIJO?

2.-¿QUÉ PROGRAMAS DE TELEVISIÓN LE GUSTAN A SU HIJO?

3.-¿CUÁL ES LA MANERA EN LA QUE REPRENDE A SU HIJO? ¿LE FUNCIONA?

4.- ¿QUÉ OPINA DE LA DISCIPLINA QUE SE APLICA EN LA ESCUELA Y EN EL SALÓN DE CLASE?

5.-¿CUÁL CREE QUE SEA LA CAUSA DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN LOS NIÑOS DE HOY EN DÍA?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Guión de observación de clase en el mismo contexto en que se lleva a cabo la investigación.

ELABORÓ LIC. ARIANNA TORRES TORRES

Propósito: Hacer una comparación de la labor docente dentro del mismo contexto en que se realiza la investigación, con el fin de encontrar factores que no pudiera observar en mi aula.

1. Disposición para el trabajo, tanto de los alumnos como de la maestra.
2. Organización para aceptar integrantes en sus equipos. (alumnos)
3. Manipulación del material por el alumno y la importancia que le da la maestra.
4. Respuestas a las preguntas de la maestra.(adecuadas, correctas y a tiempo.)
5. Tono en el que se dirige al preguntar algo, tanto maestra como alumno.
6. Grado en el que participan los alumnos y el tiempo que la maestra le da a las participaciones así como de la importancia que le da a cada una de ellas.
7. Satisfacción mostrada por el producto final, tanto del alumno como de la maestra.
8. Cuándo se presentan las conductas agresivas identificar la hora y quiénes se encuentran a su alrededor.
9. Cómo responde a las órdenes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE.
Elaboró: Lic. Arianna Torres T.

Estoy investigando las relaciones interpersonales entre alumnos. El interés se centra, especialmente, en los problemas de violencia y agresividad que entre ellos se dan y que nos han afectado. Este cuestionario pretende ayudar a conocer cómo son este tipo de relaciones y qué estrategias podemos diseñar para intervenir sobre este problema. Con las opiniones que tú nos proporciones facilitarás la tarea y estarás colaborando en la mejora del clima sociopersonal de la institución. Gracias por tus aportaciones.

1. ¿Cómo definirías el clima de relaciones interpersonales en tu clase?

- a. Muy bueno (muy satisfactorio para tí y para los escolares).
- b. Bueno (es un buen clima, aunque aspectos concretos se podrían mejorar).
- c. Insatisfactorio (hay problemas de conjunto que no se resuelven fácilmente).
- d. Muy malo (hay problemas permanentes, resulta muy duro trabajar así).

2. Señala las dos principales causas a las que atribuyes la agresividad entre alumnos.

3. ¿Qué haces para mejorar las relaciones interpersonales en tu clase?

4. Si tienes que distinguir entre lo que es simplemente un juego rudo y una auténtica agresión ¿en qué aspectos (gestos, actitudes y hechos) te fijas?

Compara:

JUEGO RUDO:

AGRESIÓN:

5. Nombra los tipos de actuaciones violentas más frecuentes entre los escolares.

6. ¿En qué lugares de la escuela y sus alrededores ocurren las agresiones entre los escolares de tu centro?

7. ¿Qué sueles hacer cuando hay un conflicto de violencia entre escolares?

Escribe si estás de acuerdo o en desacuerdo en las siguientes afirmaciones:

- a) Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi colegio. _____
- b) Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado. _____
- c) El profesor se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado. _____
- d) El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado. _____
- e) Los padres de los alumnos a menudo empeoran las situaciones de conflicto. _____
- f) En los casos de violencia, me siento respaldado por el resto de compañeros y de los directivos _____

- g) En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema. _____
- h) Los profesores, sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en la escuela. _____
- i) Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesores tome conciencia y se decida a actuar. _____
- j) Para eliminar los problemas de violencia entre compañeros que se producen en la escuela hay que implicar a las familias. _____.
- k) La carga de trabajo impide dedicarse a asuntos como los problemas de malas relaciones interpersonales. _____

En este espacio puedes expresar libremente tu opinión sobre la agresividad en los alumnos del colegio, posibles causas o medidas a tomar. Nuevamente Gracias.

Evidencias: fotos



Material elaborado para motivar la participación en el taller, octubre 2013



Definición de las 5 competencias, ejemplos de cada una. Octubre 2013



actividad: Cómo están hoy. Noviembre 2013



No saben cómo nombrar emociones pero comienzan a imitar mis gestos. Diciembre 2013



Eligiendo su emoción o sentimiento. Diciembre 2013



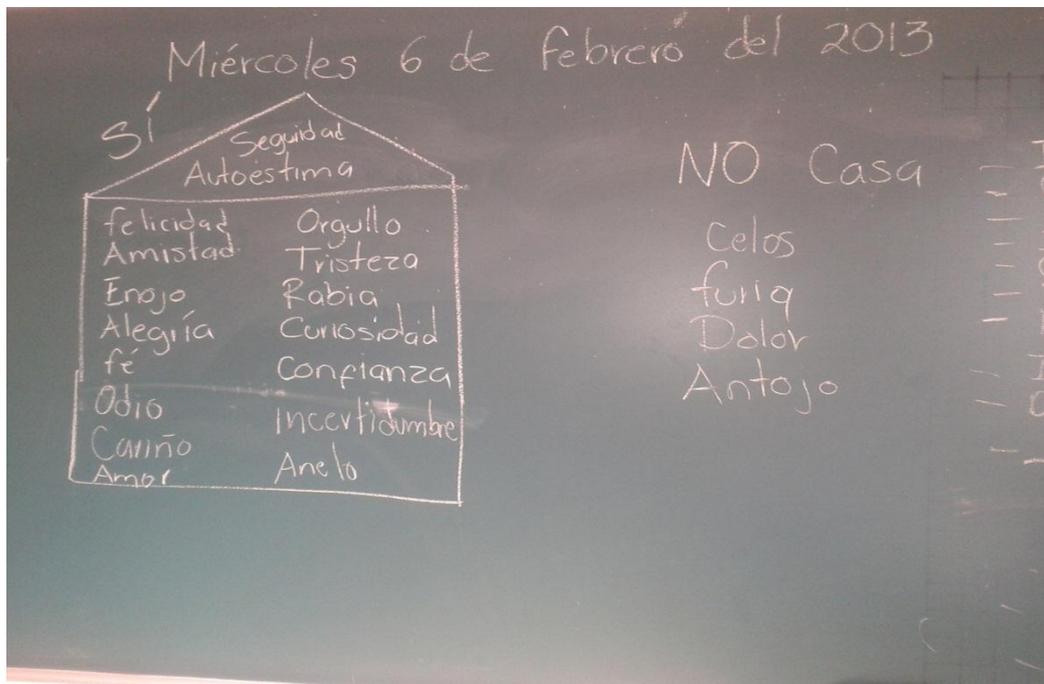
Pasan por filas para lograr mayor control. Diciembre 2013.



Emociones en su mayoría mal vistos para los hombres. Febrero 2013



Actividad: Semáforo de las emociones. Febrero 2013.



Emociones de "En casa si en casa no". Febrero 2013.



Las emociones que consideran de bienestar y malestar. Febrero 2013.



Comentan sobre el resultado de elegir las emociones de bienestar. Febrero 2013



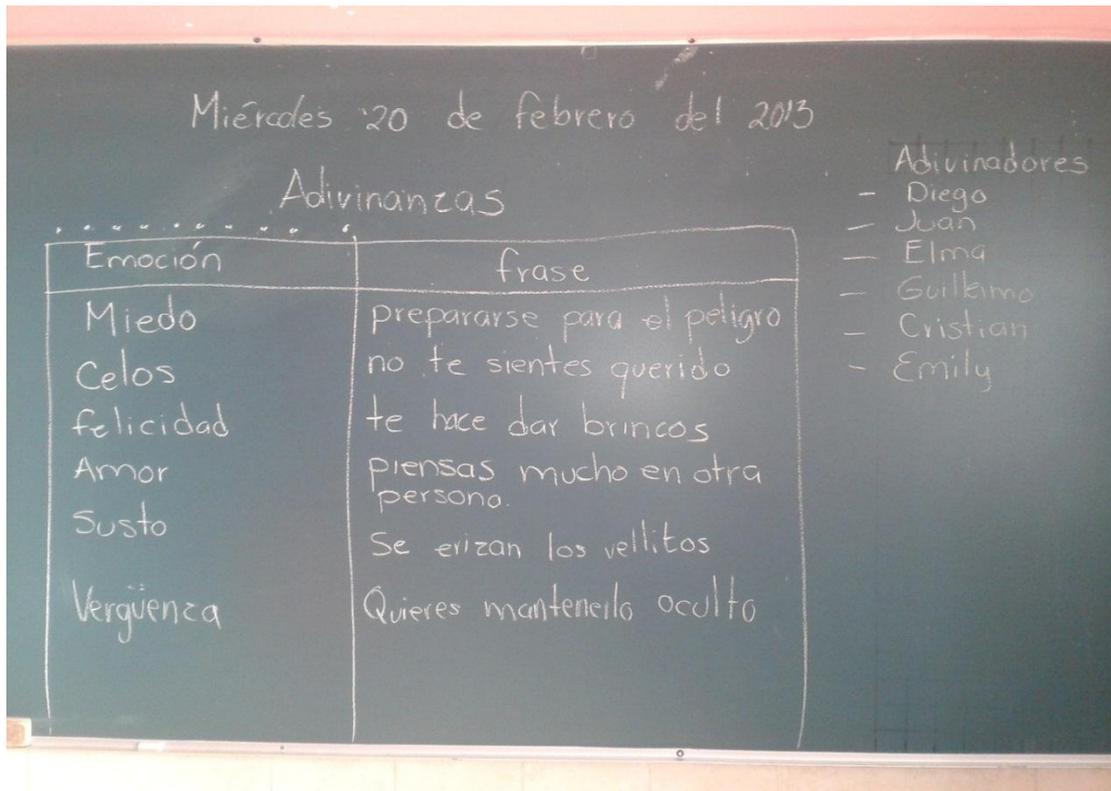
En ocasiones decidían cambiar de lado su emoción. Febrero 2013



Actividad: Familias emocionales. Febrero 2013.



Expresan emociones en cuentos y dibujos: Una ratoncita triste. Febrero 2013.



Actividad: adivina la emoción. Febrero 2013.



Los alumnos muestran interés y respetan turnos. Marzo 2013



Se muestran muy interesados en el juego. Marzo 2013



Actividad: Lotería emocional, ya conocen 38 emociones. Marzo 2013.



Actividad: Espejos emocionales. Marzo 2013



Alumno expresando dolor. Marzo 2013



Expresando rencor, pero no deja de reir. Marzo 2013



Alumna en actividad de mímica, se le dificulta expresar emociones. Marzo 2013.



Actividad: paletas emocionales. Abril 2013.



Les gustan las actividades y hay mayor orden. Abril 2013.