



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098, D.F. ORIENTE



**“EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA
FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS
ALUMNOS DE 4° DE PRIMARIA”**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

NADIA YISSEL DOMÍNGUEZ ISLAS

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARIA DEL SOCORRO CRUZ GARCÍA

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2017.

AGRADECIMIENTO

A DIOS...

Por acompañarme en todo este viaje de mi vida, por darme la oportunidad de llegar hasta donde he llegado y por ser mi fortaleza cada día.

A MI ABUELITO

A quien yo admiro y respeto mucho, por ser mi mayor inspiración y por su notable experiencia y consejos para afrontar los retos de la vida.

A MIS PADRES: MANUEL Y HERLINDA...

Les dedico un logro más con todo mi amor, respeto, y cariño, gracias por confiar en mí y apoyarme siempre en el emprendimiento de mis estudios, por darme la vida y por su amor incondicional, por apoyarme y alentarme siempre, por impulsarme siempre en ser mejor persona en todos los sentidos, ustedes son mi mayor inspiración, LOS AMO.

A MIS HERMANOS: ALINE, MANUEL Y JULIO...

Por compartir sus alegrías y tristezas conmigo, por mostrarme que la vida puede ser más bella a su lado, por sus consejos y su apoyo, por ser los mejores amigos y por contagiarme siempre de su alegría.

A MIS TÍOS...

A todos dedico este logro, en especial a mis tías Alicia, Gloria, Rosa y Dina; y a mis tíos Rubén y David por su cariño, por sus consejos y por sus palabras de aliento.

A HÉCTOR

Por tu amor, cariño y comprensión, por tu confianza, por compartir tus alegrías y tristezas conmigo, por tu apoyo incondicional.

A LOS MAESTROS DE LA UPN 098.

En especial a mi asesora la Mtra. Socorro, al Mtro. Jaime Raúl Castro Rico, al Mtro. Claudio Escobar por todas sus enseñanzas y su amistad a lo largo de este proceso, gratitud a la Mtra. Alicia, al Mtro. José Raúl y a la Mtra. Norma por su apoyo y su tiempo para la conclusión de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAPÍTULO I

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	4
---------------------------------------	----------

1.1 La convivencia en el contexto neoliberal y los aspectos que la impulsan	5
1.1.1 El papel de la tecnología en el contexto neoliberal.....	8
1.1.2 Miradas y perspectivas latinoamericanas sobre la violencia	10
1.1.3 Convivencia escolar y formación ciudadana en México.....	13
1.2. Política educativa neoliberal: Un análisis de la RIEB	17
1.2.1 ¿Qué es la Reforma Integral de Educación Básica?	25
1.3 ¿Qué sucede en el contexto escolar?	29
1.4 Problema empírico	32
1.4.1 Diagnóstico.....	36
1.4.2 Problematización	45
1.4.3 Planteamiento del problema	47
1.4.3.1 Delimitación del problema	50
1.5 Justificación	52
1.6 Propósitos.....	54
1.7 Método.....	55

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	63
------------------------------------	-----------

2.1 Desarrollo del niño	65
2.1.1 La pubertad.....	72
2.2 Convivencia escolar	74
2.2.1 Las emociones.....	78
2.2.1.1 Tipos de emociones	83

2.2.1.2 Manifestación neurofisiológica.....	85
2.2.1.3 Observación del comportamiento	87
2.2.1.4 Componente cognitivo.....	88
2.3 El desarrollo de la inteligencia emocional.....	90
2.3.1 La autorregulación.....	97
2.4 Tipos de respuestas ante un conflicto: impulsividad, agresión y violencia.....	100
2.5 Las habilidades sociales.....	104
2.6 Definición de estrategia.....	106

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	108
3.1 Proyecto situado como propuesta didáctica.....	113
3.2 Estrategias de evaluación	118
3.2.1 Portafolios de evidencias.....	119
3.2.2 Guía de observación	120
3.2.3 Rúbrica.....	121
3.3 Aprendizaje cooperativo	121
3.4 Mediación pedagógica.....	122

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE INTERVENCIÓN	124
4.1 Presentación de la propuesta de intervención	125
4.1.1 ¿Cómo se organiza la propuesta de intervención educativa?.....	126
4.2 Estrategia de intervención.....	132
4.2.1 Proyecto dirigido, como una estrategia de intervención	133
4.3 Planeación	134
4.4 Estrategias de evaluación	150
4.4.1 Portafolios de evidencias.....	150

4.4.2 Guía de observación	151
4.4.3 Rúbrica	154
4.5 Sistematización de resultados	155

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES O COMENTARIOS FINALES	214
FUENTES DE CONSULTA.....	220
ANEXOS.....	227

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo en calidad de Proyecto de Intervención, es producto de la Maestría en Educación Básica con especialización en Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía, programa de carácter profesionalizante que desarrolla la UPN 098, Oriente. La racionalidad del mismo, se enmarca en la lógica de la Investigación Cualitativa, en particular, al interior de la metodología de investigación-acción que permite intervenir nuestra práctica educacional, a la luz de la acción reflexiva del profesor, permitiendo con ello, reconocer los fenómenos socioeducativos que acontecen diariamente, con el fin de realizar una valoración analítica y crítica de los mismos e intervenir sobre éstos. En tal sentido, el propósito de la misma, es buscar una solución posible a un problema empírico, que se ha generado en el aula y requiere intervención en un espacio y tiempo determinados, para transformar y mejorar la propia práctica docente e impactar en el grupo y la comunidad escolar en la que se labora, con miras, a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como, superar los problemas de convivencia que viven algunos niños en su ámbito escolar y que son muy habituales en la sociedad actual.

El proyecto, aborda la importancia del desarrollo de la autorregulación, como una de las competencias cívicas y éticas, implícitas dentro del Plan y Programa de estudios 2011 en la Educación Primaria (SEP, 2011), cuya finalidad privilegia la importancia de la autorregulación entre iguales, dentro del ámbito escolar, en específico, en el aula, para prevenir y solucionar situaciones de agresión y violencia, donde, el docente habrá de actuar, como mediador a lo largo de la presente intervención.

El proyecto de intervención parte de un análisis profundo de las causas que están implicadas dentro del problema, sobre un panorama contextualizado, esto es, para entender y comprender la situación problema, de forma que se obtenga conocimiento sobre el propio hacer docente, en busca de las situaciones teóricas-metodológicas para actuar en la práctica docente.

El contenido del trabajo, se divide en cinco capítulos. El *Capítulo I*, atiende el contexto problematizador, hace referencia a las situaciones que originan el problema de investigación

de índole internacional, las cuales, tienen impacto en el contexto nacional y local, en el que hay efectos en los sujetos que la padecen (alumnos, docentes y padres de familia). Así mismo, contiene el diagnóstico, donde se utilizaron diversos instrumentos para recabar datos y conocer la situación problemática más a fondo, las preguntas de la indagatoria que sustentan el problema de investigación y lo delimitan, explican el porqué, el para qué y cómo se va desarrollar la investigación durante la intervención del docente.

El *Capítulo II*, fundamenta la teoría para conocer de forma más precisa y detallada las causas y consecuencias del problema desde diferentes dimensiones sociales, psicológicas, pedagógicas, etc., que afectan al mismo, con el propósito de conocer la situación a la que el docente se habrá de enfrentar. Se abordan las características del desarrollo de los niños de 9 a 11 años, sustentadas en diversas teorías que dan un soporte a la indagatoria, así mismo se hace un acercamiento a las concepciones teóricas que se relacionan con la convivencia escolar que involucra a la autorregulación emocional y las habilidades sociales.

En el *Capítulo III*, se presenta qué es una propuesta de intervención y cómo se organiza, abarcando cuatro fases: planeación, implementación, evaluación y reflexión; también se presenta el tipo de proyecto que se trabajará en la intervención además y las estrategias de evaluación que se emplearan para cada una de las sesiones: rubrica, portafolios de evidencias y guía de observación; así mismo, se aborda el aprendizaje cooperativo y la mediación pedagógica, donde se sustentan cada una de las actividades del proyecto.

En el *Capítulo IV*, se muestra el diseño del Plan de Acción en calidad de Proyecto de Intervención, mismo con el que se actuará para trabajar en el aula, y transformar la práctica docente, éste alude, a trabajar distintas situaciones didácticas implícitas en un proyecto dirigido, para lograr en los alumnos que 'autorregulen su comportamiento', que de acuerdo al Plan y Programa de estudios (SEP: 171), consiste en la facultad de los sujetos de regular su comportamiento de manera responsable y autónoma. "Aprender a regularse implica reconocer que todas las personas pueden responder ante situaciones que despiertan sentimientos y emociones, pero también que poseen la facultad de regular su manifestación para no dañar la propia dignidad o la de otras personas". A esto se le conoce como autorregulación emocional.

En el transcurso de la intervención, se abordará el autocontrol de sentimientos y emociones, como son la ira, la tristeza, entre otras, tarea que implica identificarlos, reconocerlos y controlar su manifestación para no dañar la autoestima propia ni la de los demás; que de acuerdo con los contenidos curriculares que aterrizan en los Planes y Programas de Estudio del 2011 (SEP: 168), el trabajo se orientará en dos dimensiones: la personal y la social. La primera, consiste en que el niño aprenda a conocerse (física, cualitativa y emocionalmente) para favorecer su autoestima y tomar conciencia sobre sus sentimientos y acciones; y la segunda dimensión, se refiere a que aprenda a expresar sus sentimientos en la convivencia social, sobre todo en el contexto escolar, espacio en el que se dan distintos tipos de interacciones: alumno-alumno, docente-alumno y alumno-docente y que brinda la oportunidad de que el alumno desarrolle habilidades sociales, como: la empatía, la comunicación, la escucha activa, el diálogo y la reflexión para autorregular sus emociones y desarrollar el sentido de colaboración, cooperación y negociación en la convivencia y durante el trabajo en clase.

Lo anterior aterriza en la planeación de un proyecto de intervención llamado “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones” encaminado a autorregular las emociones de los alumnos que tiendan a desbordarse durante la convivencia. Éste se compone de seis sesiones que llevan una continuidad y gradualidad entre sí en el desarrollo de dos competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética: “Conocimiento y cuidado de sí mismo” y “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”. También se muestra la organización de las estrategias de evaluación: portafolios de evidencias, guía de observación y rúbrica; instrumentos empleados para evaluar cada una de las seis sesiones del proyecto, mismos que contienen los resultados de las evaluaciones de las actividades efectuadas por cada sesión, proceso que implica su análisis e interpretación, a la par se reflexiona sobre la intervención de la práctica docente.

Finalmente, en el *Capítulo V* se presentan las conclusiones de la intervención que se llevó a cabo ante el problema de investigación, mismas que serán la brecha para continuar con la espiral de la investigación-acción.

CAPÍTULO I

CONTEXTO

PROBLEMATIZADOR

1.1 LA CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y LOS ASPECTOS QUE LA IMPULSAN

En las últimas décadas, se ha hecho evidente un creciente nivel de violencia en las escuelas, donde no se logra establecer un buen clima de convivencia, observándose actitudes violentas entre los alumnos, que no sólo afectan a sus relaciones interpersonales con los demás (compañeros, docentes, padres de familia, personal de apoyo e intendencia, etc.), sino, que afectan a nivel intrapersonal, en la autoestima del alumnado y en su rendimiento académico.

La escuela es considerada un espacio donde los niños y niñas socializan, comparten, intercambian ideas, en fin, es el lugar en el que sus miembros (alumnos, docentes, padres de familia) que provienen de diversos rasgos culturales (raza, etnia, religión, etc.), conviven entre sí.

La convivencia es considerada como uno de los pilares de la educación, que de acuerdo con Delors (1991, 34), lo denomina *Aprender a vivir juntos*, se refiere a la comprensión del otro y la percepción de distintas formas de interdependencia, como: realizar proyectos comunes y solucionar conflictos, respetando valores de pluralismo, inclusión, comprensión mutua y paz. Esto es, la forma de estar juntos con los demás, a partir del respeto y la tolerancia hacia los otros.

Hoy en día, existen diversos tipos de relaciones sociales en las escuelas, pero la sana convivencia no ocurre de forma natural, ni tampoco es un aspecto fácil de conseguir entre sus miembros, ésta debe de gestarse por todos sus actores (autoridades externas, docentes, padres de familia, alumnos, personal de apoyo, etc.), y se conforma de un clima escolar en el que los sujetos pueden estar bien juntos (Furlan y Carol, 2013: 24).

En la sociedad actual, la idea de enseñar la no-violencia en la escuela es una tarea difícil y a veces utópica, pues naturalmente, los seres humanos valoran excesivamente sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y, alimentan prejuicios desfavorables hacia los demás,

permitiendo la discriminación, la descalificación y la exclusión hacia los otros, afectando a la convivencia.

Furlán y Carol (2013, 24), mencionan que “la violencia es un estado externo, polarizado y se refiere a actos mal intencionados o ejecutados con saña”. Quienes la ejecutan y la permiten, viven en un clima escolar tenso y caótico, que provoca dolor, miedo, angustia y autodefensa a los sujetos a quienes la padecen, los cuales, difícilmente se pueden concentrar en las actividades académicas.

La violencia es impulsada a nivel internacional, por la atmósfera competitiva que impera en el mercado global de cada nación, que tiende a privilegiar el espíritu de la competencia y el éxito individual, cuya competencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerbaban las rivalidades históricas.

Hoy en día, la individualidad es un aspecto que se deriva del mercado global y, por lo tanto tiende a dividir a la sociedad, esto a su vez impacta en las escuelas, porque las personas están más interesadas en el mundo del *consumismo*¹ de marcas, servicios, etc., impulsados por la modernidad, que en aspectos relativos a la sana convivencia, como: la empatía, altruismo, solidaridad, respeto, alteridad, etc.

Existe gran interés por consumir cada vez más, esto es normal para la sociedad actual, tal como afirma Bauman (Bauman, 2006: 109). “cada persona define su humanidad en función de la sociedad con la que se identifica, y esta sociedad se identifica con el *consumismo*²”.

¹ Lipovetsky menciona que el problema de la sociedad actual, sitúa la calidad de vida de los individuos en ámbitos, como: pareja, sexualidad, alimentación, estética corporal, habitad, entorno, ocio, etc.; exigencias de bienestar que prometen una vida mejor, prevaleciendo valores hedonistas, como: la súper oferta, los ideales psicológicos y los ríos de información, que hacen más reflexivo al individuo; pero tiende a sufrir decepciones, pues el deseo y la frustración van ligados en la vida del hombre moderno, el cual, anhela obtener muchas cosas y al mismo tiempo posee mayor dificultad para saciar todos sus deseos, debido a la aceleración de la globalización y, en consecuencia, del consumismo. Revise Lipovetsky, G. La sociedad de la decepción, Barcelona, 2008. P. 21.

² Bauman opina que la sociedad de consumo justifica su existencia con la promesa de satisfacer los deseos humanos y se caracteriza por que juzga y evalúa a sus miembros en relación, por sus capacidades y conducta (adicción y compulsión) en relación al consumo; no aspira a mejorar las cosas, sino a que abunden y se propaguen; es impaciente, pues busca que sus miembros tiendan a sustituir rápida y radicalmente sus bienes

La competencia económica tiene gran impacto en la cultura y en la educación actual, las personas se vuelven más individualistas en el mundo del consumo, proveniente de un contexto global, que no favorecen a los valores de cooperación y ayuda, ni las actitudes altruistas y pro-sociales. Apps (2003: 51), afirma que “el individualismo y la elección son factores que coadyuvan a limitar el enfoque humanístico en la sociedad”, las grandes mayorías se preocupan por las cosas (materialistas) y poco, por cuestiones *humanísticas*.³

Ante este problema tan retador, nos encontramos en una sociedad en la que las humanidades (filosofía, artes, literatura, música, etc.) han perdido mucho valor debido a la aceleración de la competencia global, ya que para los inversionistas son más importantes las ciencias (matemáticas, cálculo, etc.), enfocadas al crecimiento económico, que aspectos relacionados a la sana convivencia, aspectos que mejorarían las relaciones interpersonales.

Como dice el suministrador estadounidense de personal ejecutivo para empresas trasnacionales: *“Ningún cliente me ha dicho jamás que quería una persona con buenos valores comunitarios”* (Chomsky y Dieterich, 1998: 151).

Desafortunadamente, las *humanidades*⁴ en los sistemas educativos han quedado relegadas frente a especialidades, asignaturas o profesiones relacionadas a la ciencia, la tecnología, la administración de empresas, el comercio, etc., las cuales, son incorporadas por las autoridades educativas a nivel nacional e internacional. El modelo de enseñanza actual está dirigido al desarrollo cognitivo del alumnado y no a su desarrollo emocional, encontrándose una clara diferenciación entre el aspecto cognitivo y emocional, por ende, los niños tienen

de consumo por otros “mejores”; influye en las relaciones interhumanas..., revise Zygmunt Bauman, *Vida Líquida*, México, 2006. p. 109 a 119.

³ Chomsky y Dieterich consideran que “el personaje del siglo XXI es un trabajador productor de ganancias y un ente consumista, con un horizonte mental fijado en la inmediatez”, cuyas elites globales buscan enriquecerse material y espiritualmente, mientras otras son vulnerables a los intereses mezquinos y utilitaristas de los altos ejecutivos, inversionistas, especulantes y políticos trasnacionales, dando como resultado el aumento de la riqueza y de la pobreza. Revise Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global: Educación, mercado y democracia*, México, 1998. p. 151-156.

⁴ Wallerstein (2005), afirma que ya a finales del siglo XVIII, hubo una ruptura entre la filosofía y la ciencia, pues ésta última no se enfocaba en buscar lo bueno o malo, sino la verdad, ostentando un papel neutral frente a los valores. Para conocer más sobre el tema, revise Immanuel Wallerstein, *Orígenes históricos del análisis de sistemas-mundo: de las disciplinas de las ciencias sociales a las ciencias sociales históricas*, en *Análisis de Sistemas-mundo*, México. 2005. p. 16.

dificultades para comprender y expresar sus sentimientos, y, se adiestran más a cuestiones intelectuales (De Souza, 2008: 41).

El neoliberalismo trajo consigo una racionalidad dominante en lo económico, educativo e individual, se ha encargado de borrar la idea de un público democrático con la implementación de reformas que impactan en la estabilidad económica, política, educativa y cultural de la sociedad.

Las organizaciones transnacionales, como: el Banco Mundial (BM), OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (por sus siglas en inglés, UNESCO), entre otras; encaminan a las autoridades nacionales a la competitividad económica mundial y a la apertura de la *inversión extranjera*⁵, las cuales, han capturado el poder político y debilitado la democracia representativa, a través de un proceso marcado por la impunidad, la corrupción, la represión y la violencia haciendo posible la disminución de la participación de la ciudadanía y de borrar un público democrático mediante la cultura del entretenimiento, como los medios masivos de comunicación (la televisión, el internet, dispositivos electrónicos, etc.).

Esta cultura del entretenimiento, es otro detonante, que ocasiona el aumento de la violencia en la sociedad actual, en su contenido, promueven programas referentes a peleas, abuso de poder, machismo, adiestramiento, etc., realidades virtuales que se meten en el subconsciente de las personas, y éstas comienzan hacer de la violencia algo tan natural, sin percatarse del daño que produce.

1.1.1 El papel de la tecnología en el contexto neoliberal

El entretenimiento es sin lugar a dudas, otra forma moderna de consumir, mismo que se relaciona con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que conlleva a

⁵ Aboites menciona que la inversión extranjera ha sido impulsada por los gobiernos nacionales en la elaboración de planes de desarrollo establecidos a nivel constitucional, trayendo como consecuencia: la privatización de empresas estatales, la disminución del presupuesto para los sectores sociales, mayor nivel de desempleo, desaparición de subsidios a productos básicos y la eliminación del estado benefactor. Revise Aboites, La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012), México. 2012. p. 41.

apreciar la información, mensajes e imágenes del televisor o Internet, que tienen posibilidades de construir realidades virtuales, trayendo efectos poderosos en los patrones de conducta de las personas (Tedesco, 2000: 47).

La posibilidad de participación activa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos públicos, ha sido limitada, de acuerdo con Escobar (2014: 13), la ciudadanía está directamente relacionada con el efecto del “cambio estructural” del espacio público, su deformación y la aparición de los nuevos medios de comunicación de masas: que influye en el inconsciente de las personas, dejando atrás a los ciudadanos razonantes y cesando espacios de discusión y debate.

Las personas adictas al uso de los dispositivos tecnológicos, como el televisor y el internet; poseen una capacidad de razonamiento abstracto limitado, con base en Sartori (1998: 37), “el *homo sapiens* producto de la cultura escrita, se transforma en un *homo videns*”, para el cual, la palabra escrita ha sido destronada por la imagen, que le impide una reflexión de una ciudadanía competente.

Estas personas se convierten en “entes” obedientes, conformistas e individualistas, que llevan a cabo lo que les es señalado o mostrado, sin cuestionarse, lo que está sucediendo a su alrededor y, la forma en que pueden ser partícipes ante los problemas que aquejan a su comunidad y nación. Los niños y jóvenes son los más vulnerables frente al uso de estos dispositivos, cuando acceden a su uso, sin tener un propósito productivo ni la orientación de un adulto.

Un estudio de la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVCU), señaló que en televisión “los contenidos en horario infantil fomentan contravalores, como: la falta de respeto a los educadores, cuestionan la autoridad familiar, ofrecen visiones machistas y alaban la rivalidad malsana”. Estos modelos, se reproducen en la escuela y favorecen estereotipos que presentan a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etc., y a los niños como independientes, poderosos y fuertes, que resuelven conflictos y diferencias por medio de golpes e intimidaciones. Estos estereotipos provienen de la oferta publicitaria: televisión, radio, internet, etc. (Furlán y Carol, 2013: 120).

La sociedad actual, necesita de sujetos conocedores de sus derechos y deberes, que sean conscientes y reflexivos de los problemas que enfrentan sus comunidades y, de los temas que en ellas, se suscitan, esto es, ciudadanos que construyan su propia opinión, lleven a cabo elecciones, participen activamente en las decisiones sociales y actúen eficazmente frente a nuestra realidad social, ejerciendo su ciudadanía (Aguilar et. al., 2002: 13).

La cuestión que queda por preguntar es ¿Cómo intervenir desde el ámbito educativo para que los niños y jóvenes reflexionen sobre las consecuencias de la violencia en su contexto social?, ¿Cómo encaminarlos u orientarlos a otras opciones de convivencia sana y pacífica dentro de nuestro papel como docentes?.

1.1.2 Miradas y perspectivas latinoamericanas sobre la violencia

La violencia no es un tema exclusivo de los países primermundistas, también es un tema de los países latinoamericanos dentro de los cuales, se encuentra México.

La violencia escolar es parte de la vida cotidiana en las escuelas de México, ésta se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, demostrando que es un fenómeno que ha estado presente hace muchas décadas, y forma parte de la cultura que se promueve y se reproduce en las escuelas.

Gómez (2005), da a conocer testimonios de personas que en sus épocas recibían castigos y reprimendas por parte de sus maestros, “señalaban que los castigos, las tareas y la vida escolar estaba cargada de mucha represión y que los alumnos no podían expresar la menor queja, además, los padres de familia confiaban ciegamente en la palabra y los métodos del profesor” (Furlán y Carol, 2013: 185).

Hoy en día la violencia no es un tema de asombro, esta se encuentra arraigada en nuestra sociedad, por las películas, las imágenes, la música, los medios de comunicación (televisión, radio, etc.), noticias y acontecimientos agresivos que suceden a nuestro alrededor. Por ende, la violencia se presenta en los primeros años de escolaridad y tiene una fuerte influencia en

la personalidad e identidad del sujeto, ya que la adapta como una forma “natural” de convivir con su entorno.

En México, la violencia es un tema que se gestiona de un modo conceptual, es decir, en las escuelas, se tiende a analizar su concepto y los significados que emanan de este término, sin embargo, se toma poca importancia a las acciones que promueve y a sus consecuencias en su inmediatez o a futuro. González (2011), menciona que “cuando se habla de la violencia escolar como un concepto, una categoría o una noción se está esquivando el poder que produce, las acciones que promueve y, sobre todo, el horizonte que define”. Por ende, es necesario atender el problema desde “la raíz”, ya que la violencia es precisamente eso, un problema que no sólo debe ser analizado, sino requiere ser atendido desde los aspectos que la originan (causas) hasta contemplar sus consecuencias.

En las escuelas, los docentes se encuentran más enfocados ante las exigencias de sus autoridades educativas en cumplir con tareas administrativas y, otras de índole académico, que se relacionan con español, matemáticas y ciencias; dichas asignaturas están relacionadas a la convivencia, como es el caso de la violencia. Por ende, la violencia se ha vuelto un tema de gestión por parte de las autoridades educativas, producto de la elaboración de “una serie nueva entre objetos de gestión, propósitos, técnicas, instrumentos, procedimientos, instituciones y organismos de prevención y control” (Furlan y Carol, 2013: 61); en el que invitan a personas externas a dar pláticas o conferencias sobre temas derivados de la violencia y acoso escolar, como: el bullying, violencia intrafamiliar, equidad de género, drogadicción, entre otros.

La violencia es un conjunto de actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica, sexual y moral de cualquier persona. Toda violencia causa daño y ejerce abuso de poder, la Organización Mundial de la Salud (OMS), define violencia, como:

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Panamericana de la Salud, 2002: 5).

En la actualidad, la violencia escolar es una problemática compleja, heterogénea y contradictoria. Designa prácticas diferentes que van desde los tradicionales castigos a los niños, los abusos sexuales, los golpes entre alumnos, agresiones verbales (gritos, insultos, groserías o palabras anti sonantes) y las fechorías de las pandillas extra o intra escolares, a la drogadicción o amenazas de narcos, cholos y maras, los secuestros y asesinatos de estudiantes, los ataques de alumnos a maestros, a sus compañeros o a las instituciones educativas.

Estos actos de violencia son tangibles, como una violación, maltratos y golpes; o bien, intangibles, es decir, no se ven, ni dejan huella física, pero de igual forma lesionan a las personas en su vida emocional y en su autoestima.

Miguel Ángel Pasillas (Furlán y Carol, 2013: 64), analiza las causas de la violencia escolar en México, donde los derechos son vistos como resultado de proceso de lucha. Aborda la noción de reconocimiento y la lucha por el reconocimiento en relación con la constitución del sujeto y con alusión al entorno escolar.

Pasillas (2013), explica que el sujeto tiene dificultad de forjar una identidad y pertenencia en el mundo, considerada como una lucha, una acción consistente y no como algo ya dado; por lo tanto, existen dificultades para conseguir el reconocimiento (como aceptación) de los "otros" y otorgar (como derecho) el reconocimiento a "los otros". Bajo este contexto, el sujeto quiere que lo acepten los demás, pero tiene dificultad para reconocer y valorar a los otros, algo contradictorio.

Toda persona vive a diario conflictos que son inherentes de su vida social, en la que subyace un choque de objetivos, posiciones y perspectivas diferentes entre dos o más personas, entre grupos, incluso entre naciones; cuando no reconoce el valor que tiene la otra persona o los demás y no se crea esa empatía, esta confrontación aumenta hasta crear actitudes hostiles, donde se expresan conductas de violencia física o verbal, que conlleva diferentes actos que dañan fisiológica, psicológica y emocionalmente a sí mismo y a los demás; conductas que suelen ir en aumento.

Por ende, urge que en las escuelas se estudie este tema, considerando sus causas y entender parcialmente las consecuencias, así como, buscar alternativas para disminuirla o eliminarla, a partir de la formación de la identidad de uno mismo como sujeto, donde se requiere el reconocimiento de tres esferas: amor, derechos y respeto o valoración a niveles intra e inter personal.

También se requiere que las autoridades escolares pongan de su parte, para establecer programas de seguridad y atender situaciones derivadas de actos violentos.

1.1.3 Convivencia escolar y formación ciudadana en México

La convivencia está implicada en la naturaleza gregaria de la especie humana. Una gran parte de la acción humana sólo se da en medida en que el agente se comunica y se entiende a través del “lenguaje”, aspecto innato del ser humano; y al mismo tiempo, se constituye como una parte integrante de un “nosotros”. No somos seres aislados, nos hacemos con otros.

En el contexto escolar la vida compartida de un “nosotros”, se denota a partir del dialogo y/o la confrontación con los “otros” en una diversidad de personas, la interacción con los demás permite conocer ideas y formas de pensar distintas a las propias, así como, expresar lo que pensamos y sentimos, de tal forma que al convivir, el modo de vivir se torna más congruente con el del otro.

Federico Mayor (Furlán y Carol, 2013: 96), comenta que convivir significa compartir vivencias juntos, es conversar en diálogo amistoso en cualquier ámbito social, como el educativo. En la escuela, se diseñan ambientes de aprendizaje que implican distintos tipos de interacciones: alumno-alumno, alumno-docente, etc., las cuales, brindan oportunidad a los actores educativos de trabajar en forma colaborativa que incluya y atienda a la diversidad de personas.

Furlán (2013: 80), considera que “la convivencia es aquel conjunto de acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y

la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz”. Convivencia no solo estriba en dialogar o compartir, también es una forma de solucionar conflictos, negociar y tomar acuerdos con los demás.

En México, el estudio de la convivencia se sitúa en dos enfoques de estudio: el primero, se denomina Normativo-prescriptivo, de acuerdo con Furlán (2013: 77), su estudio requiere de un carácter remedial o de prevención. Desde este enfoque “el fomento de la convivencia escolar surge como una apuesta política que se basa en una serie de programas educativos, como “Eduquemos para la paz”, entre otros, para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas”. El segundo, enfoque analítico se refiere a la comprensión e interpretación de lo que sucede en las interacciones en el interior de las escuelas, como: negociaciones, elaboración de soluciones, acuerdos, etc., es decir, es un análisis de las interacciones sociales que sucede en el aula, donde la mediación del docente es indispensable.

El estudio de la convivencia aborda el desarrollo de programas en la educación ciudadana, que se están gestando para abordar problemas y comportamientos en las nuevas generaciones relacionados a la indisciplina y violencia en las escuelas que respondan a los problemas que enfrentamos en la actualidad, como es la prevención y disminución de la violencia. En este contexto, se adjudican términos como educación cívica y educación para la democracia (Obando et al., 2013: 4).

La educación cívica impulsada en el nivel de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), no es un conjunto de saberes teóricos acerca de la convivencia, sino, es un proceso de construcción de los sujetos en una comunidad política, vinculados por valores de reciprocidad, tales como: el respeto a los derechos humanos, responsabilidad, libertad y un sentido de solidaridad; valores que deben estar presentes en la formación de una ciudadanía democrática (Alba, 2011: 24).

Fierro y Lizardi (Furlán y Carol, 2013: 88), señalan que la Constitución General de la República asigna a la escuela la formación de ciudadanos, en: Formar en y para la

democracia y formar a través de la democracia mediante de la materia de Formación Cívica y Ética (FCyE).

El Programa de FCyE comprende “los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo entre todos los actores de la comunidad educativa, así como la forma en que resuelven los conflictos, los espacios comunes que se comparten y el trato que se le da a niñas, niños y a los adultos de la escuela” sin ningún tipo de discriminación o distinción por razones personales, de clase o de grupo.

De acuerdo a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la asignatura de FCyE, se encuentra implícita dentro del campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia, cuya finalidad es:

“...que los estudiantes aprendan a manejar armónicamente las relaciones personales y efectivas para desarrollar la identidad personal y, construir su identidad y conciencia social; así mismo, actúe con juicio crítico a favor de la democracia, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos...” (SEP, 2011: 53).

En las escuelas de Educación Básica, se hace énfasis en la convivencia pacífica, de acuerdo con Furlán (2013: 81), “alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y la atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria”, es decir, se considera al otro para compartir, aprender, intercambiar, conocer, pero sobre todo, para solucionar conflictos, al negociar y establecer acuerdos que beneficien a ambas partes; donde no solo participan los implicados (alumnos), sino es fundamental la intervención del docente como mediador.

Para el estudio de la convivencia pacífica, se consideran cuatro niveles de análisis:

- 1) La relación interpersonal.
- 2) El espacio grupo-aula.
- 3) La organización escolar.
- 4) Espacio socio-comunitario.

Estos niveles se centran en *la cultura de la paz* para prevenir la violencia, a través de herramientas que coadyuven en la solución de conflictos donde el docente desarrolle estrategias de intervención como mediador.

La escuela es el primer espacio social donde el niño aprende a socializar con los demás, al hacerlo, desarrolla habilidades sociales y emocionales que le permitirán interactuar con las personas que le rodean aprendiendo estrategias para generar, mantener y construir relaciones armónicas con los demás, donde los ambientes de aprendizaje son un puente muy importante, siendo éstos los que no sólo incluyen las interacciones, sino, el espacio en que se desarrolla la comunicación que posibilita el aprendizaje en el aula, por lo tanto, se conjuntan tres espacios:

- 1) El áulico.
- 2) El escolar.
- 3) El comunitario.

Galtung y Lederach (Furlán y Carol, 2013: 101), plantean estrategias, como: el desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores para resolver los conflictos personales o colectivos dentro de la escuela desde la creatividad, la no-violencia y la empatía, con la finalidad de favorecer un buen clima de convivencia en la escuela. Algunos elementos de la convivencia escolar que permiten a los actores educativos vivir juntos (convivir de manera armónica), son: el diálogo, el respeto, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz, independientemente de sus diferencias, creencias, desacuerdos y puntos de vista distintos.

Las estrategias para mejorar las relaciones sociales cuando se presentan conflictos durante las interacciones, son aplicables tanto a docentes como a alumnos, ya que ambos comparten el mismo ambiente escolar y la actitud del docente muchas veces es imitada por los alumnos, por tanto, el docente debe comenzar por llevarlas a cabo durante la convivencia escolar.

Si alumnos y docentes construyen una convivencia pacífica, el clima escolar sería más ameno o agradable, facilitaría el aprendizaje y el bienestar de los sujetos escolares. Por tanto, es importante, que todos los actores desarrollen habilidades sociales y emocionales

para los alumnos puedan solventar sus propios conflictos de forma intra e interpersonal, además puedan expresar sentimientos, emociones e ideas sin lastimar a los otros ni a sí mismos.

Es importante considerar lo establecido en las políticas educativas, para retomar situaciones que den aportaciones al tema de la convivencia pacífica en la escuela.

1.2 Política educativa neoliberal: Un análisis de la RIEB

Toda autoridad requiere de políticas públicas para establecer, desarrollar, aplicar leyes y acuerdos de carácter político, educativo, mercantil y social en un contexto determinado, tal es el caso de la RIEB, producto de una política pública en materia educativa, que obedece a mandatos de grupos dominantes de carácter local y de organizaciones internacionales, como: el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), FMI (Fondo Monetario Internacional) y el BM (Banco Mundial), entre otras.

Las organizaciones internacionales proporcionan los recursos económicos, influyen en el recorte del gasto público de un país, dan apertura al intercambio y competitividad comercial de muchos países, entre ellos México, cuyos gobiernos han creado una mayor dependencia económica y política, recurriendo a estas organizaciones para subsanar sus necesidades, por ende, éstas intervienen en las decisiones que toman los países en la formulación de sus políticas públicas, que de acuerdo con Kaufman (2005: 13), éstas son las que prestan respaldo financiero a los gobiernos nacionales para sus gastos públicos, brindan información y asesoría a países en materia educativa, retomando las experiencias de otros lugares del mundo.

En el contexto de la globalización, la educación se considera como la mejor política económica para asegurar la competitividad de la economía nacional. Esta funciona como una empresa, que produce el capital humano requerido en la economía global, en el que la OCDE y otras organizaciones internacionales han influido mucho. Rizvi y Ligard (2013: 25), señalan que “el rol de la educación es satisfacer las necesidades de la economía global y asegurar la competitividad de la economía nacional”, por ende, en los sistemas educativos se

hacen múltiples reformas que versan sobre el desarrollo económico de un país y su propósito es preparar al capital humano en la competencia económica global.

Al respecto, Gorostiaga y Tello (2011: 366), mencionan que la política educativa comprende la implementación de nuevas leyes, que tienen como fin: la necesidad de impulsar la formación del capital humano para el desarrollo económico y social que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales, a través del diseño de reformas que impulsan el desarrollo de competencias en la formación educativa.

Las reformas han tenido la intención de mejorar la situación económica, educativa y social de un país, sin embargo, en la actualidad, no han cumplido con dicho propósito, pues estas iniciativas surgen y dependen de intereses mezquinos de los grupos dominantes de nivel nacional e internacional, de presidentes y altos personeros del gobierno, que tienen el poder y control de estas naciones, personas que no tienen una formación en el área educativa, sino, en políticas macroeconómicas.

En México, los funcionarios macroeconómicos lideraron una iniciativa de reforma, como los expresidentes Carlos Salinas y su ministro de educación Ernesto Zedillo, que dieron una iniciativa en el diseño de programas educativos para hacer competitiva a la economía mexicana, caso semejante a los presidentes que han continuado con la idea de reformar acuerdos, planes y programas para seguir dicho fin; por ejemplo, la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), que emerge de una política pública, basada en un enfoque por competencias, dirige la formación de estudiantes en áreas que satisfacen las demandas del sector empresarial y reduce la carga horaria de asignaturas como la historia, la filosofía y las artes; sentando las bases del desarrollo integral del individuo en asignaturas como: español, matemáticas y ciencias; además, los líderes que la han implementado, se han encargado de implementar exámenes estandarizados, el uso de las TIC y su vinculación con los intereses de la economía global.

Actualmente, las nuevas políticas educativas no pueden minimizar los problemas que existen en cada país, y más aún, cuando su propósito no es mejorar el sistema educativo, sino que éste, funcione en relación a los intereses mezquinos del sistema global para que el país entre

en competitividad en la economía neoliberal, Gorostiaga (2011: 366) aduce que las reformas educativas son un medio a través del cual la globalización impacta en lo social, estas políticas educativas apuntan a:

- Reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional.
- Reducir los presupuestos educativos: sin importar las necesidades económicas y educativas de los alumnos (falta de becas e insuficiencia en el currículo), de los docentes (insuficientes incentivos y cursos de actualización o preparación) y de las escuelas (necesidad de mantenimiento de infraestructura y equipamiento de recursos y materiales educativos, etc.).
- Establecer controles más directos sobre el currículum y la evaluación. Hayek (1997) cuestiona que el estado sea quien organice y administre a la educación básica sin dar apertura a expertos ni burócratas en materia educativa, imponiendo valores y creencias a los ciudadanos, poniendo en riesgo las libertades individuales (Miñana y Rodríguez, 2005: 19). A los inversionistas extranjeros no le interesa qué es lo que se enseña o el tipo de conocimiento que se produce, sino que el negocio de la enseñanza produzca beneficios económicos, que se compre y se venda, que se compita, siendo la enseñanza y el conocimiento una mercancía que se consume, dejando de ser un derecho, así que la evaluación, es utilizada como una forma de control, comparación y elección (Miñana y Rodríguez, 2005: 43).
- En lugar de mejorar la calidad educativa, se ha producido mayor fragmentación, segregación y exclusión, sobre todo en escuelas y grupos sociales marginados, como: los indígenas, migrantes y jornaleros, con el progresivo deterioro de la educación básica de tipo público que es responsabilidad del estado garantizar. Así la educación ha mutado progresivamente de ser un bien de interés común y un derecho social, a ser una “mercancía” regulada conforme la ley de la oferta y la demanda donde alumnos y padres de familia funcionan como “clientes”, dando apertura a la iniciativa privada y políticas de empresa y comercialización (Guerra y Rivera, 2011: 150).

Esto muestra que hay mayor desigualdad de oportunidades para acceder a la educación, mientras que la riqueza se concentra en unos cuantos, el empobrecimiento, el desempleo o subempleo condena a la mayoría de la población permitiendo que crezca el nivel de desnutrición y les limiten el derecho a la salud, a la educación y a la tierra, impidiendo tener un futuro digno (Chomsky y Dieterich, 1998: 8). Situación preocupante, pues dichas reformas no corresponden a las necesidades reales de la sociedad, existiendo un crecimiento desmesurado del poder internacional.

Las autoridades nacionales han optado por seguir las experiencias pedagógicas de otros países, copiando modelos educativos ajenos a nuestros contextos y necesidades sociales, que los incorporan como “reformas” en los sistemas educativos nacionales, sin saber si darán resultado o aumentarán la crisis educativa actual, que de acuerdo con Rizvi y Ligard (2013: 25), mencionan que estas reformas son ajenas a las necesidades reales de los países, pero que se convierten en una responsabilidad por cumplir por parte de las autoridades nacionales, a costas de la pérdida de su propia autonomía en el desarrollo de sus políticas.

Las reformas educativas son producto de trabajos y reflexiones de algunos especialistas de los distintos campos del conocimiento y, de personas interesadas en el desarrollo de la educación, cuyo proceso consiste, en la continua ampliación y reorientación del sistema educativo. La ampliación, se refiere en trasladar sus beneficios a todos los sectores sociales, su reorientación permite crear capacidad de reflexión crítica en las personas que les permita advertir su circunstancia individual y el papel que desempeñan en la colectividad (Monroy, 1997).

Las reformas apuestan por la inversión del capital humano para que los países entren en la competitividad económica tanto a nivel nacional como internacional, sus gobiernos reformaron sus políticas educativas para capacitar y formar técnica y profesionalmente a personas procurando hacerlas competentes para el trabajo, por ende, reformaron sus sistemas educativos nacionales para buscar favorecer su propio desarrollo (Kaufman, 2005: 7).

En México, se han llevado a cabo distintas reformas educativas en la historia del país, la actual Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), es resultado de políticas educativas que da paso a una reorganización del Sistema Educativo Nacional.

En estos antecedentes, se encuentra el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica en 1992 (SEP, 2011: 15), que tuvo como propósito, mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como, una mejor gestión de la educación básica, incrementando su permanencia; actualizar los planes y programas de estudio, fortalecer capacitación y actualización permanente de docentes, reconocer y estimular la calidad docente, fortalecer la infraestructura educativa, etc.; periodo en el que México tomaba apertura en la economía internacional.

La Alianza por la Calidad de la Educación (SEP, 2011: 16), suscrita como responsabilidad compartida entre el gobierno federal y el SNTE, estableció llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de “competencias”⁶ y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). Así como, valerse de la evaluación como estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

Una política educativa, como la RIEB (SEP 2011), está relacionada con la política económica, donde los sistemas nacionales sufren modificaciones en el currículum, adaptando formas de enseñanza inherentes al campo de competitividad global, como: el dominio del idioma inglés, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, el dominio de tecnología más sofisticada y digitalizada, la movilidad académica y social, donde los que poseen más habilidades son contratados por empresas internacionales.

Bajo esta brecha, se tiene como propósito preparar a los estudiantes en lugares de trabajo cada vez más transnacionales y transculturales que cuentan con el respaldo de los gobiernos

⁶ Santos define las competencias como: “Aquellas que promueven la intervención eficaz de un individuo para resolver situaciones o problemas que acontecen en diferentes ámbitos de su vida cotidiana”, cuyas acciones, requieren de la movilización conjunta de los conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber convivir) para dar respuestas a las diferentes problemáticas que emergen en su contexto social. (2009: 151 y 152).

nacionales y de organizaciones internacionales (Rizvi y Lingard, 2013: 210), para que lleven a cabo intercambios académicos o busquen más apertura en el contexto internacional según las necesidades de la economía global.

“El Acuerdo por la Calidad de la Educación” (SEP 2011), tiene como propósito: “transformar el sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social, para privilegiar el desarrollo armónico e integral del individuo y la comunidad, que permita a los alumnos aprender a aprender, aprender para la vida y a lo largo de toda la vida, así como, formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad” (SEP, 2011: 16).

Ante la óptica global, la educación tiene como objetivo hacer más eficaz el sistema de producción, donde se adjudica el término de “calidad” a la educación proveniente del sistema empresarial y mercantil, que se transfiere al campo educativo, asumiendo como natural los atributos de cualquier empresa (Hernández, 2013: 11).

El concepto de calidad solo existe si se puede medir, por tanto, va de la mano con la evaluación, que se sustenta de indicadores medibles, los cuales, están determinados en función de estándares de conocimientos establecidos para poder medirse. Al respecto, Hernández (2013: 13), considera que “la evaluación determina la facultad de medir y dar cuenta de la calidad”, bajo este paradigma, la evaluación es considerada como la verdad absoluta.

La evaluación se ha implementado como una estrategia, para contribuir al ahorro de recursos, comparando el aprovechamiento académico de instituciones, universidades, resultados de evaluaciones de los docentes, y de ahí, establecen prioridades para repartir fondos adicionales; por otra parte, se han creado instrumentos de evaluación (exámenes nacionales de ingreso, Ceneval, etc.), que a través de datos comparativos, se tiene como propósito, controlar la matrícula en las escuelas, para reducir los gastos destinados a dichas instituciones. Por tanto, el reparto de estímulos y recursos en escuelas, universidades y docentes, va a depender del porcentaje de productividad que tengan (Aboites, 2012: 51).

Las escuelas son evaluadas como empresas productivas, he aquí, los discursos neoliberales acerca de la crisis de la educación, en la que responsabilizan a los profesores y al mal funcionamiento del sistema educativo, como las principales causas de los bajos niveles de desempeño educativo en las escuelas del país.

Por tanto, proponen que los docentes estén en constante actualización para la mejora de sus conocimientos y habilidades acordes a los requerimientos del mercado global, además, que se les evalúe periódicamente, no para mejorar su desempeño, sino para mantener su permanencia laboral y conservar sus puestos⁷.

Hernández (2013:13), opina que “la evaluación ha dejado de ser un instrumento para detectar problemas y deficiencias de los alumnos y alumnas, o retos y aciertos de profesores y escuelas, para convertirse en un mecanismo de vigilancia sobre maestros y alumnos”, donde se han diseñado y aplicado exámenes estandarizados tanto a docentes como a estudiantes, así como, paquetes didácticos y controles programáticos, que le han quitado al maestro autonomía para controlar el aula e impartir clase.⁸

Hernández (2013: 75), apunta que “la evaluación es un instrumento de política fetichizado”, que busca como pretexto mejorar la calidad de la educación; sin embargo, la aplicación de la evaluación es una guillotina que amenaza la labor del docente, que en lugar de estimularla o favorecerla, la perjudica. Esto no es una reforma educativa, más bien, es laboral, la cual, es usada por el gobierno y empresarios para convenir a sus intereses mezquinos y por consiguiente, disminuir el presupuesto a la educación.

El INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), es un órgano constitucional autónomo (recomendado por la OCDE desde el año 2002), encargado de evaluar el

⁷ Revisar la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), Capítulo VIII “De la Permanencia del Servicio”. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>, México, D.F. 2013.

⁸ Hernández considera que el nuevo modelo educativo, requiere que los profesores dejen su papel para convertirse en facilitadores sin control del proceso educativo, encargados de manejar tecnología (televisor, computadora, internet, pizarrón electrónico, etc.) para que los estudiantes se preparen para responder bien los exámenes, no para aprender. Revise Luís Hernández Navarro, Convertir al maestro en un instructor, en No habrá recreo (contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial), México. 2013. p. 67.

desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la Educación Básica y Media Superior, lo cual, le permite tomar decisiones técnicas, relativas a la educación en México (Hernández, 2013: 83).

La RIEB, ha entrado con facilidad, impulsada por las campañas electorales y la propaganda en los medios de comunicación, y siguiendo a Hernández (2013: 32), éstos muestran constantemente la ineptitud de los docentes (según ellos, limitados en conocimientos y actitudes) frente a la educación, que se niegan a ser evaluados y los presentan como trabajadores privilegiados que reciben grandes sueldos sin merecerlos, así como, la deficiente tarea del SNTE por garantizar una educación de calidad y por acaparar su propio botín económico. Todo esto ha provocado que el estado sea el que controle la educación, asegurando que los docentes son los únicos responsables del rezago educativo en la educación pública.

Hernández (2013: 66) asegura, que “la reforma educativa también afecta al campo laboral del docente incluyendo a los alumnos, pues supone que mediante la evaluación permanente, estudiantes y maestros serán más competentes en la resolución de problemas, dando como resultado la mejora de la calidad educativa”.

Esto es contradictorio en el sistema educativo, ya que exige a los niños y jóvenes sacar puntajes altos en sus exámenes y aprobarlos, sin interesarse que los alumnos construyan aprendizajes significativos para su vida.

A nivel nacional, los estudiantes de educación básica están siendo sometidos a exámenes ajenos a la enseñanza, donde la educación, se orienta a estimular la capacidad de memorizar sin razonar ni reflexionar, sólo importa el adiestramiento fiel, a los contenidos temáticos que emanan del currículo educativo, con la intención de pasar exámenes que se les van a aplicar en ciertos periodos, los cuales, funcionan como entrenamiento para que los niños y jóvenes superen sus puntajes nacionales en ciencias, lectura y matemáticas.

Al respecto dice Chomsky:

“Eso no es educación, es disciplina. Es ser entrenado para la disciplina, el control y la obediencia” (Hernández, 2013: 67).

Educación es todo lo contrario a las intenciones del sistema educativo nacional, la cual, debe propiciar e incitar la capacidad de pensar, criticar, crear, explorar, decidir, de ser creativo, etc., cuya finalidad es buscar el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, sin limitarlas o controlarlas, para lograrlo, es necesario un conocimiento pleno de todos los aspectos de la realidad actual frente a la “sociedad de la información y conocimiento”⁹, así como, un trabajo de formación y/o transformación de los docentes como mediadores, para estrechar lo que existe entre enseñanza y aprendizaje (Frola y Velázquez, 2011: 42).

1.2.1 ¿Qué es la Reforma Integral de Educación Básica?

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2011) es una política pública, que impulsa la formación integral de todos los alumnos que componen la Educación Básica, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de *competencias para la vida*¹⁰ y el logro del perfil de egreso de educación básica, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (SEP, 2011: 17).

El logro de perfil de egreso de Educación Básica, plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, que les garantiza poder desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Algunos rasgos son los siguientes:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.

⁹ *Sociedades del conocimiento* Son aquellas sociedades que tienen capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación. (UNESCO, 2005: 29).

¹⁰ *Competencias para la vida*. Movilizan y dirigen todos los componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (SEP, 2011: 38).

- 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.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- 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.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011: 40).

Las competencias para la vida, se desarrollan en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, las cuales, se agrupan de la siguiente forma:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad (SEP, 2011: 38).

Se efectuaron modificaciones en el currículum de Educación Básica, donde se plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y, al egresar, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten. Este trayecto formativo se organiza en cuatro campos de formación, los cuales son:

- ✓ Lenguaje y comunicación (Español e Inglés).
- ✓ Pensamiento matemático (Matemáticas).
- ✓ Exploración y comprensión del mundo natural y social (Ciencias naturales, Geografía, Historia...).
- ✓ Desarrollo personal y para la convivencia (Formación cívica y ética, Educación física y Educación artística).

En cada Campo de Formación, se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde preescolar, hasta secundaria. El Campo Formativo “Lenguaje y comunicación”, favorece el desarrollo de competencias comunicativas; en ámbito preescolar, parten del uso del lenguaje informal, en primaria y secundaria su estudio es más formal, donde los estudiantes van construyendo conocimientos más complejos centrándose en las *prácticas sociales del lenguaje*¹¹.

Este campo, guarda relación con los demás campos, sobre todo con el de “Desarrollo personal y para la convivencia”, en el cual, los alumnos aprenden a manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal e ir construyendo su identidad y conciencia social, para lograrlo hace uso de habilidades comunicativas (hablar, escuchar) y habilidades sociales (que impliquen el uso de la escucha activa, la comunicación y el diálogo) para mejorar la convivencia escolar.

De acuerdo a Fernández (2005: 141), “la comunicación es fundamental para intercambiar ideas, emociones o solucionar problemas”, es decir, aparte de poder desarrollar el propio lenguaje (en español), la comunicación refuerza la autoestima, la autorregulación y la autonomía (en formación cívica y ética), partiendo desde una visión heterónoma a la autonomía en la toma de decisiones y el cuidado de sí mismo.

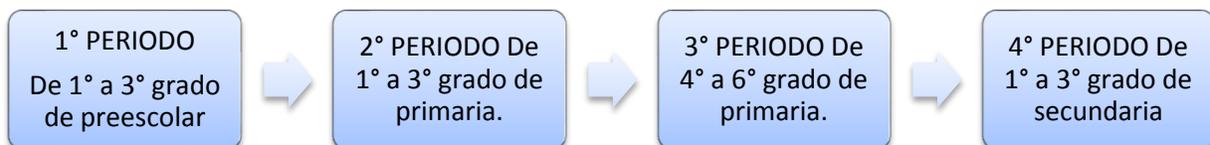
La autonomía implica, el desarrollo de conciencia y el reconocimiento de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural. Este campo supone espacios de reflexión, que no concluyen en la Educación Básica, sino que se siguen construyendo a lo largo de la vida del individuo.

Con el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales, el alumno aprenderá a establecer relaciones armónicas y constructivas, que parten de la comprensión y regulación de las emociones hacia la toma de decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos en su entorno social. He aquí la importancia que tienen los campos formativos dentro de la Educación Básica.

¹¹ *Las prácticas sociales del lenguaje*, se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales (SEP, 2011: 46).

Los contenidos temáticos, se organizan de manera secuenciada y graduada a lo largo de las asignaturas que constituyen la educación básica, indicando una articulación y progresión entre ellas, cuya graduación se sitúa en “cuatro periodos”, que conforman la educación básica, cada periodo tiene una duración de tres años e incluye estándares curriculares a su término.

ESQUEMA I: Periodos que componen la Educación Básica.



Fuente: Mapa curricular de Educación Básica 2011 (SEP, 2011: 41).

Con respecto a los estándares curriculares, éstos corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares, son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúan a los alumnos.

En la actualidad, no basta con que el alumno sólo acumule saberes, sin que éstos, tengan un sentido en su vida, éstos deben manifestarse en situaciones complejas de la vida diaria, que vayan más allá del ámbito escolar, donde el alumno aplique lo que sabe. Una persona es competente, cuando logra desarrollar habilidades conjuntándolas con sus conocimientos, actitudes y valores para resolver un problema de la vida diaria o lograr un fin determinado.

De acuerdo con la UNESCO (2008: 91), el proceso educativo “vale”, no sólo porque se desarrollan conocimientos (saberes), habilidades y destrezas (procedimientos), sino, porque también, se fomentan valores y se despliegan actitudes; en conjunto, conforman las capacidades intelectuales y actitudinales de un individuo, los cuales, contemplan los Cuatro Pilares de la Educación: Aprender a conocer, Aprender hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser; que vinculados, permiten resolver situaciones de la vida diaria y desenvolverse en el mundo laboral de manera eficiente (Santos, 2009: 151).

1.3 ¿QUÉ SUCEDE EN EL CONTEXTO ESCOLAR?

La escuela es un espacio de múltiples interacciones humanas. En ella, se relacionan estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y de servicios. Las relaciones horizontales, mediadas por el afecto, respeto y el reconocimiento del rol de cada quien, permiten que cada uno de los integrantes de la escuela, sea reconocido y respetado. Quien se siente reconocido, aceptado y valorado en su individualidad, está en mejores condiciones de involucrarse en la vida grupal, comunitaria. El trato autoritario, el anonimato, la exclusión, la indiferencia no favorecen una formación ciudadana democrática (Palacios, 2011: 41).

El contexto problematizador se sitúa en la Escuela Primaria “Estado de Michoacán”, Turno matutino, localizada en la Delegación Venustiano Carranza; con una matrícula de 538 alumnos. Entre los grupos que tiene la escuela, esta el 4° “B” con un total de 28 alumnos, de los cuales 16 son niños y 12 niñas, cuya edad oscila entre 9 y 11 años. Cabe mencionar que muchos de los alumnos que forman la matrícula escolar, provienen de la colonia Morelos y de Tepito, siendo algunas de las zonas más violentas de la Ciudad de México, con un ambiente caótico y de inseguridad, donde a diario suceden asaltos, homicidios, secuestros, etc.; que repercuten negativamente en la vida del estudiante.

Con respecto al ambiente social que se vive en la escuela, se observa que suele haber individualismo y falta de comunicación, tanto de docentes como de alumnos. En algunos casos, existen problemas en la convivencia escolar, como: indisciplina y problemas de conducta, en los que el docente muestra dificultad para controlar al grupo de manera adecuada, de acuerdo con el cuestionario aplicado a los docentes de la escuela (*Anexo 1*), las causas son porque no hay reglas en el hogar y porque son enajenados por el entorno social en el que viven, los docentes comentan que las acciones que han llevado a cabo para minimizar estos problemas es trabajar valores con los alumnos y establecer junto con los niños un reglamento escolar.

Estos problemas se relacionan con algunas características de los alumnos, como: la hiperactividad, conducta disruptiva, negativismo desafiante y conducta violenta; así como, aislamiento, individualismo, la falta de comunicación y diálogo, aunado a ello, se observa la

falta de apoyo por parte de los padres de familia de estos niños, lo cual, obliga al directivo a cambiar de grupo a estos alumnos, para disminuir las situaciones problemáticas en la escuela.

De acuerdo con Herraiz (2009: 1), “las conductas disruptivas en el aula están creando una gran preocupación entre el profesorado”, esto es alarmante, puesto que el docente no sabe cómo afrontarlas, cómo actuar, cómo comunicarse y entablar relaciones interpersonales sanas; por consiguiente, decide esquivarlas, buscando remedios “fáciles” frente a estos problemas, en los que suele cambiar de grupo o escuela al alumno que genera estos problemas.

El contexto escolar se encuentra muy ligado con el contexto familiar, en la actualidad, los tipos de familias han cambiado significativamente, aumentando las separaciones matrimoniales que repercuten en la vida socio-afectiva y emocional del alumno, donde uno de los padres se encarga de su primogénito, siendo en su mayoría la mamá.

Con base a los resultados del cuestionario socioeconómico (*Anexo 2*), el 48% de las familias dependen económicamente de uno de los progenitores, siendo la madre; mientras que el 52% depende de ambos padres de familia, con quienes también viven.

El contexto escolar carece de disciplina, existe mucho ausentismo escolar en cuanto a la asistencia y puntualidad, la mayoría de los alumnos con frecuencia llegan tarde a sus clases, los padres no se comprometen en mejorar la situación, ya que el 14%, menciona que no les es suficiente cubrir las necesidades económicas de sus hijos, por ende, aproximadamente faltan a clases 7 alumnos en el grupo (*Anexo 2*).

Las formas de crianza actual por parte de las familias y el tiempo que dedican los padres a sus hijos, son momentos de oportunidad para convivir e inculcar valores, hábitos conductuales, costumbres y comportamientos que son exteriorizados en la casa, la escuela y la sociedad en general.

El tiempo que comparten los padres con sus hijos, depende de su situación laboral, encontrándose lo siguiente: El 38% de los niños comparte todo el día con sus padres, en tanto que, el 51% de los alumnos menciona que conviven poco tiempo con sus progenitores (aproximadamente de 1 a 3 horas diarias), debido a sus horarios de trabajo, por tanto, algunos niños se quedan solos en casa o son encargados con otros familiares como sus abuelos o algún pariente (*Anexo 2*).

En la actualidad, el uso de dispositivos tecnológicos, es otro detonante que interviene en las interacciones sociales en el contexto familiar y escolar, que a la edad que presentan los alumnos, es necesaria la orientación de un adulto, donde es común hallar una diversidad de estos dispositivos en los hogares de los alumnos; en este sentido, el 73% cuentan con televisión, computadora o laptop, tableta, celular y radio; mientras que el 27%, solo cuenta con televisión y celular (*Anexo 2*).

Los aparatos y dispositivos tecnológicos son necesarios para intercambiar información y ampliar la comunicación en la actualidad, su funcionalidad no es totalmente benéfica, ni perjudicial en la vida de las personas, sino que depende del uso y del propósito que la gente haga de éstas, en su contexto social, por lo que las TIC y la TV no han inventado a la cultura, sino es la cultura de la celebridad y del espectáculo la que explica el surgimiento y expansión de los medios masivos de comunicación (Tedesco, 2000: 49).

Con respecto al uso de aparatos tecnológicos, son utilizados con distintas prioridades: El 19% los emplean como medios para esparcimiento o distracción, el 38% los utilizan para apoyar las tareas de sus hijos y, el 43% para estar informado. Además, existen diferentes formas en que los padres estimulan el desempeño académico de sus hijos, encontrándose que el 38% les compran todo lo que sus hijos les pidan (incluyendo el uso de dispositivos tecnológicos, como: celulares, tabletas, x-box, etc.), el 34% los lleva de paseo, el 19% les da muestras de afecto y el 8% es indiferente a ello (*Anexo 2*).

Lo anterior, influye mucho en el desarrollo personal y socio-afectivo de los niños, pues hay quienes destinan mucho tiempo en el uso de aparatos tecnológicos, como: televisión, tableta, celular o videojuegos; de los cuales, la mayoría tiene acceso sin la supervisión de un adulto

y, donde suelen imitar conductas o comportamientos violentos, que los llevan a ser impulsivos para expresar lo que piensan y sienten, mostrando conductas disruptivas y desafiantes con iguales, sin poder reflexionar sobre ello, lo cual, ocasiona malestar a los agentes y actores de la escuela, afectando el desarrollo de las actividades escolares, que obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, creando una serie de conflictos más complejos.

Los programas violentos, impactan decididamente en un razonamiento limitado, controlando las emociones y sentimientos de la persona, que se presentan en situaciones internas y externas, que posibilita que los alumnos hagan mal uso del lenguaje verbal y no verbal al manifestar sus ideas o pretender solucionar sus conflictos.

Ante esta situación, es evidente que con su impulsividad denotan que carecen de competencias emocionales y sociales para comunicarse y expresar adecuadamente su sentir y pensar. En tal sentido, las emociones no son un tema aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que la capacidad cognitiva, subyace de la capacidad emocional, tal como lo afirma Goleman (1998), “las competencias emocionales son capacidades vitales y necesarias para tener éxito”, donde el CI (Coeficiente Intelectual) desempeña un papel secundario con respecto a la inteligencia emocional, ya que ésta permite a desarrollar nuestras aptitudes sociales, habilidades, capacidades, que han permitido la supervivencia y adaptación del ser humano (Goleman, 1998: 10).

1.4 EL PROBLEMA EMPÍRICO

A través de los registros de observación que se han llevado a cabo durante la práctica docente, me he percatado de lo siguiente en los *alumnos*:

- Hay segregación de sexos (niños y niñas) cuando forman equipos.
- Se observa aislamiento de algunos niños para participar en el grupo.
- La mayoría quiere hablar al mismo tiempo, son pocos los que respetan turnos de participación.

- Son muy evidentes las burlas cuando alguien se equivoca y suelen contestar con un insulto o agresión física.
- Algunos juegan brusco con sus compañeros: se insultan, se empujan, se dicen groserías o se jalan el cabello (jugando), dando como resultado peleas o interrupciones en clase y la escuela.
- Arreglan sus conflictos a través de actitudes hostiles, como: insultar, rayar cuadernos, empujar.
- Algunos alumnos ofenden a los demás con agresiones físicas y verbales, sin existir ningún motivo de por medio y lo hacen cotidianamente.
- No saben controlar su ira, como respuesta son muy impulsivos o hacen caso omiso de las indicaciones del maestro(a) y suelen darle la espalda.
- No han desarrollado su autonomía para pensar y decidir por sí mismos, es decir, se dejan influenciar por los demás cuando alguien les propone hacer una travesura.

Al atender los conflictos anteriores, ocurre lo siguiente:

- Se destina mucho tiempo para arreglar situaciones conflictivas de los alumnos, lo que minimiza el tiempo destinado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Las conductas disruptivas causan malestar en los actores del contexto escolar, siendo los alumnos, docentes, directivos y padres de familia.
- Existe deficiente comunicación de alumnos a la docente para dar a conocer sus problemas de convivencia cuando agreden o son agredidos por un compañero.
- Algunos alumnos suelen contarle a sus padres situaciones conflictivas que nunca pasaron (inventadas por los alumnos), porque ellos siempre quieren ganar (tomando un papel de víctima, aunque no lo sean) cuando se presenta un conflicto en el aula.
- Los padres manifestaron malestar entre sí mismos por los problemas ocasionados por sus hijos.
- Los alumnos carecen de habilidades sociales para negociar o rechazar situaciones, solventar conflictos y establecer los acuerdos pertinentes que favorezcan la convivencia en el aula.
- El ambiente escolar llega a convertirse en un clima caótico, cuando los alumnos no saben cómo autorregular sus emociones, lo cual, afecta la convivencia escolar.

Lo anterior, muestra que la mayoría de los alumnos, no mantienen control de sus emociones, las cuales, se manifiestan de forma descontrolada durante estados de enojo, provocación, miedo, angustia, estrés, etc.; que implica el desencadenamiento de problemas más complejos durante el trabajo en clase y dentro del aula, como: riñas, actitudes hostiles, conflictos, agresiones, violencia, etc.; situaciones que pueden ser percibidas como negativas para el mismo sujeto y que pueden afectar a una segunda o tercera persona, convirtiéndose en problemas que van más allá del contexto escolar, hasta convertirse en problemas entre padres de familia.

Es indispensable que el alumno, desde temprana edad, aprenda a desarrollar adecuadamente sus *competencias emocionales*, que de acuerdo a Bisquerra (2009) se estructuran en cinco grandes competencias o bloques:

1. Conciencia emocional.
2. Regulación emocional.
3. Autonomía personal.
4. Competencia social.
5. Habilidades de vida para el bienestar (Enríquez, 2011: 66).

Asimismo, aprenda a desarrollar *competencias sociales*, como: escucha activa, comunicación, empatía, etc., que le permitan interactuar con iguales y con adultos, de forma tolerante, responsable y empática, cuya capacidad propicie un ambiente tranquilo y relajado, en el cual, se favorezca la convivencia.

Cabe mencionar, que la escuela no es el único contexto en el cual interactúa el alumno, sino va más allá, como la familia y la calle. La identificación del alumno con su contexto social, es lo que el alumno refleja en la escuela. El colegio, así como la familia, son los lugares pertinentes para que el alumno pueda desarrollar sus habilidades, no solo intelectuales, sino sociales y emocionales.

Ante esto, surgen cuestiones importantes que deberán ser retomadas durante la intervención del presente proyecto, siendo las siguientes:

¿Qué es una emoción para el alumno y como la exterioriza?, ¿los alumnos cómo reconocen sus emociones, cuáles reconocen más y porqué?, ¿cuáles son las emociones que destacan más en el grupo?, ¿qué emociones consideran positivas y negativas los alumnos?, ¿qué actitudes manifiestan cuando se enojan los padres de familia?, ¿qué habilidades sociales se les facilita más para comunicarse con sus hijos?, ¿qué estrategias aplica el docente para apoyar al alumno en la autorregulación de sus emociones?

Con respecto a la intervención de la docente en su práctica, es necesario atender estos problemas que repercuten el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el trabajo en el aula y que afectan la interacción social entre los alumnos, lo cual, obstaculiza el desarrollo adecuado de la práctica docente y la convivencia pacífica dentro del aula, por tanto, el docente debe desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su propia tarea para que logre un mejor control y orientación en el mejoramiento de sus prácticas profesionales (Ponce, 2006: 6).

Para analizar con mayor profundidad los problemas expuestos anteriormente, se emplearon las siguientes preguntas de investigación:

A. Dirigidas a padres de familia:

- ¿De quién(es) depende económicamente la familia?
- ¿Le es suficiente cubrir los gastos que sus hijos requieren en la escuela?
- ¿Qué tipo de dispositivos electrónicos tiene en casa y qué uso les da?
- ¿Qué tiempo le dedica a su hijo(a)?
- ¿Qué actividades hace el fin de semana con sus hijos?
- ¿Cómo estimula (premia o castiga) el desempeño académico de sus hijos?

B. Dirigidas a la docente:

- ¿Cuáles son las quejas más constantes de los alumnos durante la jornada escolar y cómo las manifiestan?
- ¿Cómo responden los niños a las quejas de sus compañeros?
- ¿Bajo qué situaciones se manifiestan estos problemas de convivencia?
- ¿Cuál es su estilo de enseñanza?

- ¿De qué forma apoya o solventa la falta de materiales del alumno durante el trabajo en clase?
- ¿Qué estrategias emplea para el control de grupo?
- ¿Qué acciones ha implementado para mejorar la convivencia con sus alumnos?
- ¿Qué estrategias de evaluación son pertinentes para evaluar el desarrollo de la autorregulación emocional?
- ¿Cómo evalúa el desarrollo de competencias emocionales de sus alumnos?
- ¿De qué forma expresa sus sentimientos y emociones?
- ¿Con base en qué estrategias controla la ira y el enojo?

C. Dirigidas a los alumnos:

- ¿Qué tipos de agresiones físicas y verbales existen en el aula y cuáles son las más frecuentes?
- ¿Con qué frecuencia participan en las agresiones?
- ¿Quién es tu mejor amigo del salón y por qué lo consideras así? (y, viceversa).
- ¿De qué forma solucionas un problema con algún integrante de tu familia?
- ¿Qué consejo te da tu mamá cuando un niño me molesta en la escuela?
- ¿Qué sientes cuando un niño te molesta?
- ¿Qué retos o metas te propones para mejorar la convivencia con tus compañeros?

Las cuestiones anteriores, se aplicaron en un diagnóstico, para detectar las causas de las situaciones problemáticas, que se observaron durante la práctica docente, las respuestas se analizaran durante el análisis del presente diagnóstico.

1.4.1 Diagnóstico

Para conocer las causas de las situaciones antes mencionadas, se realizó un diagnóstico, con el fin de llegar a un resultado más preciso, mismo que permitió analizar el problema, en el que se contemplaron los siguientes instrumentos:

- Test de estilos de aprendizaje.
- Registro de observación.

- Cuestionario a la docente.
- Entrevista a los alumnos.
- Análisis Sociométrico.
- Cuestionario para los alumnos.
- Técnica proyectiva (frases incompletas).

A continuación se describe cada uno de los instrumentos, presentando e interpretando los resultados obtenidos:

a) Test de estilos de aprendizaje (Anexo 3).

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al método o estrategia que utiliza cada persona para aprender. Según el modelo de Programación Neurolingüística PNL, propone tres tipos de sistemas:

- 1) Visual.
- 2) Auditivo.
- 3) kinestésico.

El primero, se presenta cuando se recuerda la información a través de imágenes abstractas y concretas; el segundo, se refiere cuando se escucha y participa en intercambios orales; y, el último, es cuando se interactúa directamente con la información, manipulándola.

Estos sistemas sirven de indicadores, en el que se conoce cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, que conlleva el modo en que estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, etc. (Gómez et al., 2004: 4).

Cada persona tiende a desarrollar estos sistemas de forma diferente, cuyas tendencias definen un estilo de aprendizaje, el cual, predomina más. Se llevó a cabo un test para averiguar el tipo de representación que predomina más en el grupo, el cual, utilizan los niños para aprender, de acuerdo a los resultados, el visual abarca el 60% y el kinestésico 65%, sobresaliendo más, que el auditivo con un 40%.

b) Registros anecdóticos (Anexo 4)

Son descripciones de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción, cuyo objetivo, es brindar un muestreo preciso de la conducta durante un periodo continuo en entornos naturales (Mckernan, 1996: 88-89).

Después de analizar los registros, se encontró lo siguiente:

- Durante el trabajo en clase, los niños se quejan de manera constante de conductas emitidas por algunos de sus compañeros, como: burlas, insultos, apodos, gestos déspotas, groserías y agresiones físicas (patadas, jaloneos de cabello, pellizcos, empujones).
- Los niños que provocan las acciones anteriores son los primeros que se quejan de las reacciones de su(s) compañero(s).
- Estas conductas problemáticas se dan bajo las siguientes circunstancias:
 - 1) Son respuestas impulsivas que los niños usan para solucionar algún conflicto del cual se sienten agredidos o amenazados.
 - 2) Se dan de manera esporádica, sin que el alumno lo haga con intención.
 - 3) Son conductas (intencionadas) que manifiesta el alumno cuando no hay motivos de por medio.
 - 4) Son acciones que el niño hace para llamar la atención de sus compañeros y la docente al inventar situaciones que no son reales.

c) Cuestionario a docente (Anexo 5).

Es una serie de preguntas que requieren respuestas, estas preguntas pueden ser de naturaleza abierta o cerrada. Este instrumento se utiliza para recoger datos, proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal.

Hay tres tipos de cuestionarios: En primer lugar, el cuestionario por correo (postal), que se envía por correo un conjunto determinado de preguntas para que el destinatario responda a ellas. En segundo lugar, el cuestionario administrativo, en el que se reúne a un grupo de personas para que rellenen el cuestionario con o sin la presencia del aplicador. En tercer lugar, el cuestionario con contacto personal, en el que se contacta con la persona que va a responder y le hace completar el cuestionario (Mckernan, 1996: 145 y 146).

Se aplicó un cuestionario con contacto personal, con el propósito de analizar cómo expresan los niños y niñas sus sentimientos, emociones y, la vinculación que tienen con el estilo de enseñanza y la personalidad de la docente, obteniéndose datos sobresalientes:

- Algunos niños expresan sus sentimientos y emociones mediante gesticulaciones, por ejemplo, la ira la manifiestan mediante gestos de desagrado, molestia, tristeza, suelen subir el tono de voz hasta gritar en clase, y si no se les atiende, suelen golpearse.
- Los niños solucionan de tres formas sus conflictos de acuerdo al grado en que se sienten molestos: la primera, es pasiva, ya que los alumnos no acusan a sus compañeros con la docente y deciden decirle a sus padres; la segunda, es violenta, ya que ante cualquier situación de tensión o al solucionar un conflicto responden con groserías, gritos, patadas, ofensas, insultos, etc.; por último, pocos son los que de forma asertiva responden ante estas situaciones, al hacer uso del dialogo y afrontar lo que no les agrada de sus compañeros.
- El estilo de enseñanza que utiliza la docente en cuanto al control del grupo, es tradicionalista, ya que procura que los niños estén situados en sus lugares, ordenados y en silencio durante la clase; aunado a ello, los cuadernos deben seguir un mismo orden sin dar libertad a los alumnos que presenten sus trabajos como lo deseen. Se utiliza el condicionamiento para premiar con estrellitas o caritas felices a los niños que trabajan y tienen buena conducta. El tono de voz se modula al dar indicaciones, llamar la atención a algún niño, etc., se levanta el volumen de voz al reprender a los alumnos cuando son agresivos o violentos.

- Para el control del grupo se utilizan movimientos con las manos, cada señal es interpretada por los alumnos como: sentarse, ir al baño, participar, guardar silencio, llamar a alguien, repetir lo que no se entendió en clase, etc.; asimismo, se utilizan juegos, dinámicas y uso de caritas felices o estrellitas.
- Para mejorar la convivencia en clase se ha establecido al principio del ciclo escolar un reglamento hecho tanto por la docente como por los alumnos, exposiciones y lecturas de reflexión sobre valores, si como, el uso de estrellitas o premios.
- A la docente le cuesta mucho expresar emociones y sentimientos relacionados con muestras de afecto con sus alumnos, muestra enojo con facilidad y lo exterioriza a través de subir el tono de voz y permanecer seria durante lapsos de tiempo largo. Esta situación se ha controlado mediante ejercicios de relajación que conlleva a meditar y hacer cosas que le agradan; además, es abierta al diálogo para escuchar y establecer acuerdos con los demás.
- Con respecto a la evaluación, no sólo se evalúan los aprendizajes de los alumnos, sino también las circunstancias donde los alumnos ponen en práctica tales aprendizajes, sobre todo para solucionar un problema de la vida diaria que es observable en su contexto áulico o escolar. Con respecto al desarrollo de autorregulación emocional se utilizan diversas estrategias de evaluación, como: rúbricas, listas de cotejo y portafolio de evidencias, dentro de los cuales se recaban aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

d) Entrevista a alumnos (Anexo 6).

La entrevista es una situación de contacto personal, en la que una persona hace a otra, preguntas que son pertinentes para algún problema de investigación. Permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro.

Las entrevistas son de tres tipos:

- ❖ Estructuradas: Aquí el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, un cuestionario administrado oralmente, si se quiere. Las respuestas de estas preguntas son de tipo “fijo”. Por ejemplo:

¿Qué importancia cree usted que tiene el asunto de las drogas y el alcohol para los adolescentes?

Es muy importante...

Es importante...

Es poco importante...

No tiene importancia...

- ❖ Semiestructuradas: El entrevistador tiene ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. Estas preguntas se producen de manera natural durante la entrevista, las respuestas de las preguntas pueden ser “abiertas”. Por ejemplo:

¿Qué piensa usted sobre la educación sexual?

- ❖ No estructuradas: En este estilo de entrevista, los problemas y asuntos que se van a analizar se dejan por entero al entrevistado. Cuando éste ha tocado un problema o asunto, el entrevistador puede pedirle que dé explicaciones y se extienda. Durante las etapas iniciales de una investigación se prefiere este estilo de entrevista, pues permite a los que responden plantear problemas que otros estilos pueden no indagar (Mckernan, 1996:149).

Se aplicó una entrevista estructurada, para conocer los tipos de agresiones físicas o verbales que los alumnos han presenciado en clase, obteniendo lo siguiente:

- El 46% del total de los alumnos (13 alumnos de 27) generan y responden agresiones físicas o verbales (con o sin intención).
- El tipo de conductas agresivas más frecuentes en el aula, son las siguientes: groserías, patadas, empujones, quitar las cosas (sin pedir las prestadas), patadas, jalones de cabello, burlarse y gritar; ocasionalmente, patear, poner apodos, pellizcar y rayar cuadernos.
- Las agresiones son encausadas aproximadamente por 10 niños y 2 niñas; los hombres, repiten las agresiones con mayor frecuencia que las mujeres.

Resumiendo, la minoría del grupo, siendo el 46% participa en actos violentos o agresivos que obstaculizan la convivencia en el aula de clases y el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, aunque la mayoría no participe, si repercute en las relaciones de alumno-alumno en el ambiente escolar.

e) Análisis Sociométrico (Anexo 7).

La sociometría consta de varias técnicas (test, cuestionarios con preguntas cerradas, frases incompletas, dibujos) para medir la distancia emocional y para determinar la posición del alumno dentro de la estructura social del entorno de la clase. Este se conduce examinando y analizando las elecciones y rechazos que cada miembro hace con respecto a los otros miembros en un grupo social (Mckernan, 1996:172 y 175).

Los resultados que se rescataron se recopilaron mediante índices sociométricos, siendo los siguientes:

- Hay dos niños líderes: Vianca y Osvaldo, son los más solicitados por sus compañeros, cuyas razones, estriban por ser inteligentes, trabajadores y cooperativos.
- Los rechazados son Belem y Dominiq, los motivos por los que rechazan a Belem son porque no trabaja y se distrae; en Dominiq mencionan que es grosero y distrae.
- Los niños que no han sido importantes en la vida de sus compañeros, son: Jostic, Ángel y Ramzes, suelen aislarse y trabajar de forma individual.

En la interacción alumno-alumno, se observa que hay aislamiento y discriminación al formar equipos, pues hay niños que no se sienten parte del grupo y no se sienten comprometidos con el trabajo en clase; por ende, llegan a ser excluidos, rechazados o ignorados por los demás integrantes de equipo. En cambio, los niños líderes son los que proponen, asignan roles dentro del equipo, son cooperativos y motivan a los demás integrantes para desarrollar el trabajo; por consiguiente, son los más solicitados para trabajar, sentarse o jugar con ellos; inclusive son propuestos para ser jefes de grupo.

f) Cuestionario para alumnos (Anexo 8).

Es una recogida de datos que consistió en el planteamiento de preguntas de naturaleza abierta o cerrada que requieren respuestas. Este instrumento proporciona respuestas directas de información, tanto factual, como actitudinal y convierte la tabulación de las respuestas en una tarea que no requiere casi ningún esfuerzo.

Hay tres tipos de cuestionarios:

- a) El cuestionario por correo (postal).
- b) El cuestionario con contacto personal.
- c) El cuestionario administrativo en grupo.

En este último, se reúne a un grupo de personas en un lugar para que rellenen el cuestionario, donde el investigador puede estar presente o no; el cual, se elaboró con preguntas cerradas (Mckernan, 1996: 145 y 146).

La aplicación del cuestionario, tuvo como propósito, analizar la formación educativa proveniente del contexto familiar y relacionar su impacto en el contexto escolar con respecto al control y manejo de sus emociones. En el que se recopilaron los siguientes resultados de los alumnos:

Tabla I “Cómo me relaciono con los demás” (Revise el Anexo 8).

PREGUNTA	RESULTADOS	INTERPRETACIÓN
¿De qué forma solucionas un problema con algún integrante de mi familia?	El 50% lo hace hablando con su familiar. El 32% acusa a la persona que lo molesta y lo castiga algún adulto. El 9% reacciona diciendo groserías. El 9% golpea a su familiar.	La mayoría soluciona sus problemas a través del diálogo, algunos tienen poca capacidad para resolver sus conflictos, por lo que piden la ayuda de terceros (los adultos). Otros, contestan a través de agresiones físicas y verbales, convirtiéndose en una forma habitual para solucionar sus problemas.
¿Qué consejo te da tu mamá o papá cuando un niño te molesta en la escuela?	El 73%, “acusarlo con la maestra”. El 18%, “pegarle o golpear a su compañero”. El 9%, “hablar con el niño y decirle que ya no lo moleste”.	La familia influye mucho en la educación de los hijos, los cuales, reaccionan de distintas formas ante un conflicto: pasiva, agresiva y asertiva. La mayoría de los padres aconsejan a sus hijos, en denunciar los problemas en lugar de enfrentarlos por sí mismos, otros, prefieren que respondan con agresiones físicas, al ser molestados por un compañero. Por otra parte, la minoría tiene autonomía y asertividad para

		encarar un conflicto a través del dialogo y acuerdos.
¿Qué siento cuando un niño me molesta?	<p>El 50% expresa su malestar acusándolo con su mamá o la maestra.</p> <p>El 27% responde de manera pasiva, no haciendo caso.</p> <p>El 14% establece comunicación preguntando el motivo por el que es molestado.</p> <p>El 9% siente ganas de desquitarse haciendo uso de la violencia.</p>	<p>La mayoría de los niños muestra confianza con sus padres para expresar sus sentimientos.</p> <p>Hay niños que no se sienten competentes para solucionar un conflicto, prefieren evadirlo a través de la omisión. Pocos son los que tienen el control de sus emociones y prefieren enfrentar el conflicto, en cambio, otros no controlan sus emociones de enojo y prefieren desquitarse con agresiones físicas o verbales.</p>

Fuente: Resultados del cuestionario de preguntas cerradas (Anexo 8).

En definitiva, los niños no se muestran competentes para regular sus emociones y utilizar habilidades comunicativas y sociales para encarar y solucionar sus conflictos en el aula de manera autónoma y pacífica (haciendo uso del diálogo); por lo que piden ayuda a los adultos (papás y docente).

g) Técnica proyectiva (frases incompletas) (Anexo 9)

Permiten a los investigadores comprender cómo ven, perciben e interpretan los objetos y los acontecimientos las personas que responden a ellas. Esta técnica da la oportunidad al sujeto de proyectarse completando preguntas abiertas, y revelando y explorando actitudes, valores y emociones. Se presenta al sujeto una sonda o estímulo, que requiere una respuesta, de ahí la idea de proyectarse en la situación.

Una de las formas en que se utilizan las técnicas proyectivas es el uso -de oraciones incompletas, cuyos propósitos son: actuar como herramienta diagnóstica y funcionar como herramienta de retroalimentación evaluativa (Mckernan, 1996: 154 y 156).

Se aplicó una técnica proyectiva con el propósito de conocer los intereses, capacidades y necesidades de los niños en el aula de clases. Este instrumento se aplicó en dos dimensiones: una relacionada al alumno, y, otra a la labor de la docente. En el cual, se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla II, “Intereses, capacidades y dificultades de los niños” (Revise Anexo 9)

INTERESES, CAPACIDADES Y DIFICULTADES DE LOS NIÑOS	
Relacionados a su persona	Relacionados a la labor docente
<p>La mayoría, siendo el 52% tiene interés por mejorar la convivencia con sus compañeros a través de la amistad y el 48% prefiere mejorar situaciones relacionadas a su desempeño académico.</p> <p>La mayoría ostenta mayor capacidad para la asignatura de español y mayores dificultades para las matemáticas y trabajar en equipo.</p>	<p>A los niños les desagrada en mayor medida cuando la docente no les hace caso, y en menor medida, cuando los castiga y les llama la atención delante de sus compañeros.</p> <p>La mayoría menciona que le gustaría que su maestra fuera más amable y comprensible, y en menor medida, más estricta y tierna (cariñosa).</p>

Fuente: Resultados recabados de la técnica proyectiva a nivel grupal (Anexo 9).

Con base en los resultados, la mayoría reconoce que falta consolidar lazos de amistad y compañerismo, ya que han presenciado situaciones conflictivas, en las que es necesario, fomentar conductas virtuosas, como: alteridad, empatía, decisión y asertividad; así como, el valor de respeto para favorecer la convivencia en el aula.

Es indispensable que los niños se sientan en un ambiente de aprecio, respeto, confianza y comunicación al expresar sus emociones, sentimientos, intereses, capacidades y dificultades que son parte de su desarrollo personal y permiten establecer relaciones sociales con los demás.

1.4.2 Problematicación

Con respecto a la interacción alumno-alumno, existen problemas de convivencia que están enmarcadas por agresiones entre iguales, relacionadas con el juego, otras efectuadas con o sin un propósito de por medio, así como, la forma descontrolada en que exteriorizan sus emociones que son negativas para el sujeto; lo cual, ocasiona que sucedan actos conflictivos entre algunos niños que se han hecho muy recurrentes durante el trabajo en clase.

Sí los niños no tienen en cuenta la autorregulación de sus emociones y el fomento de valores (respeto, tolerancia, libertad y disciplina), tanto en su contexto familiar como en el áulico,

difícilmente podrán interactuar de forma sana con iguales; por lo que, continuamente se generarán conflictos en el aula que estarán relacionados con respuestas hostiles de los alumnos.

Para abordar las situaciones anteriores, se presentarán las siguientes preguntas de investigación, que servirán de base para delimitar el problema de investigación:

- ¿Cómo impactan las actitudes e intereses de los alumnos en su desarrollo emocional?
- ¿Qué tipo de etapa de desarrollo están atravesando los alumnos de 4° grado?
- ¿Qué tipos de normas siguen en el salón y cuáles falta consolidar?
- ¿Por qué se considera relevante la regulación de las emociones para entablar relaciones sociales?
- ¿De qué depende que los niños favorezcan la competencia “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”?
- ¿Qué estrategias son útiles para que el alumno se integre al grupo y autorregule sus emociones que considera negativas?
- ¿Qué estrategias de evaluación son pertinentes para evaluar los aprendizajes de los alumnos con respecto al desarrollo de la autorregulación emocional?
- ¿Qué necesito cambiar o fortalecer en mi labor docente como reforzar en mi personalidad para corroborar en la autorregulación del comportamiento de mis alumnos?

Las interrogantes anteriores apuntan hacia el problema que ostenta el alumno, de no saber cómo autorregular sus emociones e impulsos adecuadamente en el contexto áulico, para favorecer su aprendizaje, motivo por el que se desencadenan problemas de convivencia.

Se observa que los alumnos no han desarrollado su capacidad para hacer uso de habilidades sociales, que le permitan desarrollar consciencia sobre la regulación de emociones, para encarar y remediar conflictos con sus compañeros, haciendo presentes sus necesidades, deseos o disgustos de forma adecuada.

Por tanto, no han consolidado la competencia “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad” que posibilita la convivencia y la formación de relaciones de empatía y respeto.

Retomando la influencia de la globalización en los intereses del alumno, sus características y las necesidades de convivencia en el aula, se propone la siguiente pregunta central:

¿En qué medida las habilidades sociales (como el diálogo, la comunicación y la escucha activa), pueden acoplarse en un proyecto situado, que sirva como estrategia para favorecer la autorregulación emocional de los niños de 4° “B” de primaria?

1.4.3 Planteamiento del problema

Los alumnos y alumnas de 4° “B” de la Escuela Primaria “Estado de Michoacán” no han desarrollado en su totalidad la autorregulación de emociones: ya que de acuerdo a sus características socioemocionales, la mayoría se expresa de manera impulsiva, manifestando ira, a través de agresiones físicas y verbales (groserías, insultos, etc.); juegos bruscos; la tristeza y el miedo, se tornan en el llanto, berrinches, aislamiento y apatía; un descontrol de emociones que afectan su desarrollo integral.

Lo que interesa abordar es la regulación de emociones de forma colaborativa, de tal suerte, que las conductas de los niños y niñas sean ante todo, tolerantes y empáticas, que les permitan expresar lo que desean, lo que sienten y piensan dentro de un ambiente responsable y autónomo, el cual, a su vez, les permita desarrollar:

- a. **Competencias emocionales.** Estas van de lo personal a lo social, es decir, con su emprendimiento, adquieran capacidad de conocerse físicamente, reconocer sus capacidades, cualidades y debilidades, así como, comprender sus sentimientos para favorecer el desarrollo de la autoestima y la autorregulación, que les permitan en primera instancia reconocer los alcances y consecuencias de las emociones, expresando sus sentimientos más allá de la impulsividad de su condición y edad.
- b. **Competencias sociales.** Se pretende que estas le permitan desarrollar habilidades comunicativas y sociales para mejorar la forma de interactuar con los demás, para lograr favorecer la empatía.

Empíricamente, la impulsividad los acerca a una conducta no deseada, matizada por un sesgo de violencia y agresividad, esto, significa a nuestros ojos, falta de control interno y, desde luego una mala comunicación intrapersonal e interpersonal.

El lenguaje verbal de un niño impulsivo, no favorece la comunicación y la convivencia pacífica, por el contrario, aleja a los sujetos e impone emociones fuera de control que muchas veces se exteriorizan con actos violentos y que en la mayoría de las ocasiones, no logran calcular sus consecuencias.

De modo que, la impulsividad genera ambientes caóticos al interior del aula de clase y durante el trabajo escolar e imposibilita una sana convivencia dentro del mismo, lo cual, desde nuestra óptica perturba las situaciones didácticas planificadas y, molesta directamente a los agentes y actores del hecho educativo.

Lev Vigostky (Moll, 2003: 155), menciona que la socialización y el desarrollo del lenguaje coadyuvan para que el alumno desarrolle su autorregulación de forma autónoma y adaptable, es decir, el niño adecua sus emociones conforme a los cambios que suceden en su entorno que se relaciona con la estructura del desarrollo social (mediante la disciplina y la socialización), en ausencia de la vigilancia de un adulto.

Por otra parte, Daniel Goleman (1998), asegura que el niño puede autorregular sus emociones a través del desarrollo de la inteligencia emocional, la cual, define como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones internas”.

El desarrollo de la inteligencia emocional permite al niño autorregular sus emociones partiendo de la competencia personal, que implica que se tome conciencia de uno mismo, hasta llegar a la competencia social para el logro de la empatía.

Un elemento adicional a estos planteamientos, tiene que ver con lo que los neurocientíficos llaman competencia emocional, ya que según Eduard Punsent (programa REDES-437), asegura que las emociones están presentes a lo largo de la vida y, no se puede sobrevivir sin

ellas, las cuales, se encuentran condicionadas por lo que los demás sienten y piensan, de sus expresiones faciales y conductas no verbales.

Las emociones no sólo dependen a nivel personal, sino, de una colectividad social; lo que sucede afuera, afecta nuestro estado de ánimo, Punsent (2008), afirma que *“las emociones dependen no sólo de lo que pasa por dentro del individuo, sino de lo que sucede por fuera”*, pues al considerar las experiencias emocionales de nuestra vida cotidiana, la mayoría de las emociones tienen que ver con las personas que nos rodean, por tanto, es necesario controlarlas y no dejarse controlar por éstas.

Las competencias emocionales y las competencias sociales en conjunto, interactúan y favorecen un aprendizaje significativo, la cognición y las emociones se sitúan en la misma área cerebral, de modo que, ayudan a los niños a gestionar mejor sus emociones, esto significa que pueden aprender mejor al socializarse con iguales. En tal sentido, mientras más claro quede para el niño y la niña el sentido y alcance de sus emociones, éstas serán mejor aprovechadas para su vida.

Como se ha mencionado, la problemática empírica detectada en mi aula, tiene que ver con el manejo adecuado de las emociones, cuando éstas, son producto de una conducta disruptiva, impactan directamente en el ambiente escolar, obstaculizando e impidiendo la construcción de nuevos aprendizajes y el funcionamiento colaborativo deseado para una clase escolar.

La autorregulación emocional y la mediación, son dos instrumentos que favorecen y construyen andamiajes para un aprendizaje significativo.

Todo lo anterior, contribuye a la construcción de un problema de investigación, mismo, que devela el objeto de estudio que nos interesa trabajar y, que básicamente, nos refiere la importancia de la autorregulación emocional a la luz de un proyecto situado, en donde, los alumnos y alumnas aprendan a gestionar sus emociones, mismo que se desarrollará dentro del aula, bajo el reconocimiento de campos formativos y competencias específicas a trabajar y su transversalidad.

Como se puede observar, el objeto de estudio, responde a la pregunta qué quiero, basta mencionar que nuestra intención es mejorar la autorregulación emocional.

En el mismo sentido, se observa la necesidad de una herramienta didáctica, la cual, supone una aportación personal al tema de la autorregulación y, que responde básicamente a la pregunta cómo; instrumentando un proyecto situado, a través de un aprendizaje experiencial, en el que los alumnos aprendan al hacer y reflexionen sobre lo que hacen durante el manejo de competencias emocionales, mediante habilidades sociales.

Finalmente, se hace necesario explicitar los agentes y/o actores a los cuales va dirigida la presente investigación, mismos que de acuerdo al desarrollo de nuestra indagatoria, son los alumnos y alumnas de 4° “B” de la Escuela Primaria “Estado de Michoacán”, turno matutino.

1.4.3.1 Delimitación del problema

Los niños y niñas del grupo de 4° “B” de primaria, aún no han desarrollado su capacidad para autorregular sus emociones y actitudes impulsivas, que impiden que los alumnos manifiesten lo que piensan, quieren y sienten, cuyas actitudes dificultan el desarrollo de condiciones favorables de cooperación y participación, que impiden lograr una sana convivencia en el contexto escolar y desarrollar un trabajo adecuado en el aula.

OBJETO DE ESTUDIO: “Autorregulación”

La investigación se sitúa los siguientes Campos Formativos:

- “Desarrollo Personal y Social para la Convivencia”, que se ubica en la asignatura de Formación Cívica y Ética, donde el problema, se centrará en la competencia: “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad” (SEP: 2011, 126).

Tal competencia, se refiere a la facultad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma con base al conocimiento de sí mismos, trazándose metas y esforzándose por alcanzarlas (SEP, 2011: 171).

Como tratamiento transversal, se abordarán los siguientes Campos Formativos:

- “Lenguaje y comunicación”, en el cual, se trabajará con la asignatura de Español en la competencia: “Emplear el lenguaje para comunicarse y cómo instrumento para aprender”, la cual, implica que los alumnos aprendan a escuchar y expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones (SEP, 2011: 24).
- “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, situándose en la asignatura de Ciencias Naturales, la cual, rescata la competencia “Toma de decisiones para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención”, que permite favorecer el conocimiento integral del cuerpo humano y su cuidado.
- “Desarrollo Personal y para la Convivencia”, ubicándose la asignatura de “Educación Artística”, que de acuerdo al trabajo transversal, a través de la expresión corporal y gestual, se puedan interpretar y manifestar ideas, emociones y sentimientos.

La autorregulación de los niños es indispensable a partir de edades tempranas (en preescolar y primaria), para lograrlo, se necesita de la orientación de los adultos, que propicien en ellos la manera adecuada de interactuar con iguales, mediante la autonomía para regular sus pensamientos, sentimientos y acciones; y poder mejorar la convivencia escolar, lo cual, tendrá impacto en el rendimiento escolar del alumno, este proceso se conoce como aprendizaje autorregulado (Herrera y Burgos, 2001: 2).

Los procesos de aprendizaje autorregulado, permiten al alumno hacer uso de su conciencia para regular sus procesos internos y externos con respecto a las actitudes que refleja durante la convivencia en las relaciones interpersonales, que son observables en el proceso e enseñanza y aprendizaje.

Con base a lo anterior, el tema de investigación queda formulado de la siguiente manera:

**“EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE 4° DE PRIMARIA”**

1.5 JUSTIFICACIÓN

Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a nuestra existencia. Desde que nacemos, necesitamos comunicarnos con nuestro entorno (personas y ambiente), para desarrollar nuestro aprendizaje social y emocional, que implica la forma en que enfrentamos las situaciones que se nos presentan en la vida cotidiana para favorecer el bienestar personal y social.

Muchas veces las situaciones que afrontamos en la cotidianeidad, nos afectan a nivel personal, ya que no sabemos cómo controlar nuestras emociones, cuando se nos presenta alguna situación problemática o de tensión, en tal sentido, estamos sujetos a ser controlados por la emoción, sin poseer la capacidad de buscar otras herramientas que coadyuven a mejorar las relaciones sociales con los demás, empezando a desarrollar habilidades por uno mismo.

La importancia de llevar a cabo la presente investigación, radica en que los alumnos y alumnas del 4° grado de educación primaria, desde edades tempranas, tienen la posibilidad de aprender a conocer sus emociones (procesos internos), sus efectos y a regularlas por sí mismos de forma autónoma y responsable, regulación que les permita adaptarse a los cambios (procesos externos). Bisquerra (Punset et. al, 2008: 8), considera que la inteligencia emocional, es ante todo, “la habilidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las demás personas, así como, la capacidad para regularlas.

La autorregulación emocional, constituye el dominio de las propias facultades que favorece el desarrollo de una competencia emocional, de acuerdo a Goleman (1998: 33), “es la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional y las competencias afectivas, donde no sólo se tienen en cuenta los sentimientos y emociones propias, sino en el núcleo de esta competencia se encuentran dos habilidades, la empatía, que supone la capacidad de interpretar los sentimientos ajenos, y las habilidades sociales, que nos permiten manejar diestramente esos sentimientos”.

Para el desarrollo de la presente investigación, se considerará el desarrollo de la competencia emocional y la competencia social, donde Goleman (1998), da importantes aportaciones. Por una parte, la competencia personal constituye el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, donde el niño aprenderá a tomar consciencia de reconocer las propias emociones y sus efectos, valorar sus propias fortalezas y debilidades, desarrollar la confianza en sí mismo, que coadyuvará al desarrollo de la autorregulación, entendida como la capacidad de controlar sus estados, impulsos y recursos internos para adaptarlos conforme a los cambios o las situaciones que acontecen a nuestro alrededor; con ello, se desarrollara la competencia social, entendida como el modo en que nos relacionamos con los demás, incluye la empatía y las habilidades sociales.

Las habilidades sociales constituyen el modo operante en que nos relacionamos con los demás, por ello se retomará como la estrategia para desarrollar la autorregulación en los niños de 4° grado. Dongil y Cano (2014: 42), definen a las “habilidades sociales como un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad y otras emociones negativas”. Con base a la edad que presentan los alumnos, han experimentado en todo momento habilidades sociales y la empatía no solo en su contexto escolar, sino también en el social, por ende, se pretende trabajar con éstas, para que coadyuven al alumno a manejar sus propias emociones de forma autónoma.

La empatía, se considerará para tomar en cuenta al “otro” durante la interacción social dentro y fuera del aula, así como, las habilidades sociales, como: la alteridad, la tolerancia, la comunicación y la escucha activa; que permiten la capacidad no sólo de relacionarnos, sino de poder entendernos y entender a los demás cuando expresamos nuestro sentir y escuchamos el de los demás, de tomar decisiones y afrontarlas, trabajar y colaborar en equipo para lograr un propósito en común, dichas situaciones son indispensables en el contexto escolar y social del niño, razón por la cual, es fundamental el desarrollo de estas habilidades, siendo la base que nos constituye como seres sociales.

En tal sentido, el presente Proyecto de Intervención, se propone el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales citadas, mismas que le permitan al alumno, expresar adecuadamente lo que quiere, piensa y siente en el aula, sin perjudicar los sentimientos y derechos de los demás, reconociendo en el otro, a un igual a mí.

Ayudar a los alumnos y alumnas a ser conscientes de su propia dinámica de aprendizaje, es incrementar su competencia emocional y, dar apoyo a sus necesidades de aprendizaje.

Marco et al. (2002: 40), propone que para favorecer la educación para la ciudadanía, son indispensables los procesos de socialización de los niños y jóvenes para posibilitar y desarrollar la capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad.

He aquí la importancia de desarrollar las competencias emocionales (autoconsciencia, autorregulación y las relaciones o interacciones) que permiten el derecho de libre expresión ejerciendo la ciudadanía.

1.6 PROPÓSITOS

Los propósitos de la presente investigación son:

- Aprendan a regular sus emociones, como la ira, el miedo, tristeza y felicidad a partir del reconocimiento de sus características físicas, sus fortalezas y áreas de oportunidad; que están implicadas en la autoestima, y que puedan comprender los sentimientos de los demás y expresar los propios a través de expresiones lingüísticas, faciales y posturales, de forma responsable y autónoma, dentro de un ambiente tolerante.
- Eviten responder de forma alterada a reacciones emocionales descontroladas, en momentos de tensión que son percibidos de forma negativa por el alumno, como: enojo y provocación; con el fin de disminuir las tensiones que conllevan climas caóticos dentro del aula de clases.
- Desarrollen sus competencias sociales y emocionales en la interacción diaria, en donde, hagan uso de habilidades sociales, como la escucha activa, el lenguaje verbal

(comunicación asertiva y diálogo) y no verbal, que les permitan comunicarse de forma tolerante y responsable con sus semejantes, así como, desarrollar habilidades emocionales como la empatía y la alteridad para generar una sana convivencia en el contexto escolar.

- Estimular relaciones de cooperación de los alumnos y alumnas que impliquen relaciones de empatía y comunicación asertiva para fomentar la sana convivencia con el fin de prevenir situaciones violentas en el aula de clases.
- Llevar a cabo acciones que conlleven a mejorar mi práctica docente y el trato con los alumnos, como: escucharlos, dialogar y entender sus necesidades e intereses dentro de una heterogeneidad; fomentar en ellos valores de respeto, tolerancia y responsabilidad; ser empática y ser firme tanto en lo que digo como en lo que hago.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, referente a valerse de muchos recursos para atender la gran diversidad de alumnos con características físicas, emocionales y capacidades distintas, para el desarrollo de competencias de comunicación siendo la interacción un recurso indispensable para lograr aprendizajes que requieren una forma de cooperación en el aula durante el trabajo en clase.
- Fomentar el trabajo en equipo dentro de mi práctica docente, que involucre a la diversidad de alumnos dentro de un ambiente inclusivo, para perseguir metas en común al emprender una tarea o desarrollar un proyecto en clase.
- Organizar y evaluar el trabajo educativo y realizar una intervención pertinente, para la mejora de la práctica docente y de los aprendizajes de los alumnos.

1.7 MÉTODO

La presente investigación es de tipo cualitativo, se interesa por comprender y mejorar una problemática socioeducativa detectada al interior de nuestra práctica docente, a la luz de un proceso de práctica docente reflexiva.

En este sentido, se efectúa la revisión de los modelos de investigación de corte cualitativo, por tanto, se ha considerado la pertinencia de asumir el sesgo de investigación-acción, que propone J. Elliott (Mckernan, 1996: 24), ya que señala, que éste, es “un estudio de una situación social, que tiene como fin, mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, cuyo objetivo radica en la mejora de la práctica del docente en el aula.

A este, respecto Elliott (1993) afirma que la Investigación-Acción educativa, se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado, para llevar a la práctica sus valores educativos; asimismo, supone una serie de reflexiones sistemáticas sobre la práctica docente, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya investigación, es simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos.

Elliott (1993) afirma que este proceso incluye cinco ciclos de acción reflexiva, en una espiral dialéctica:

1. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
2. Planteamiento de hipótesis de acción que habrá que realizar para cambiar la práctica.
3. Construcción del plan de acción (implica la revisión del problema inicial, la planificación de instrumentos para recabar información).
4. Evaluación de los resultados obtenidos.
5. Explicación del progreso de la indagación y comunicar resultados.

Para realizar la presente investigación, se retomaron algunos puntos importantes de la espiral dialéctica de Elliott (1993), en primera instancia se describió e interpretó el problema empírico mediante guías de observación, se identificaron situaciones que acontecían en el aula, mismas que dificultaban el proceso de enseñanza y aprendizaje; así mismo, se consideró la construcción del plan de acción, en el que se diseñaron e implementaron instrumentos de diagnóstico para recabar datos importantes y obtener el problema de investigación de forma concreta para delimitarlo, de acuerdo a los resultados arrojados, es la falta de autorregulación emocional por parte de los alumnos de cuarto grado ante situaciones problemáticas o de tensión.

También se retomará la evaluación de los resultados obtenidos después de aplicar la estrategia de intervención, donde se valorará si resultó o no, y como se han proyectado los cambios en las actitudes y aptitudes de los alumnos con respecto al manejo de sus estados emocionales, así como, la reflexión del docente con respecto a su práctica, además, se analizarán qué situaciones se pueden reconsiderar para la aplicación de la estrategia; finalmente, se comunicarán los resultados de la investigación una vez aplicando la estrategia de la intervención.

Por su parte, McKernan (1996: 25), establece que “la investigación acción es el proceso de reflexión, que en un área-problema determinada, se desea mejorar la práctica o la comprensión personal”. El profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en cuatro fases, en el cual, se basó el presente proyecto de investigación, resultando de ello, las siguientes:

- *Fase 1: Definición clara del problema.*- Consistió en delimitar y describir el problema de investigación en todas sus partes, mencionando el objeto (qué se investigó), siendo la autorregulación; la estrategia de intervención (cómo se intervino), enfocándose en el desarrollo de habilidades sociales (escucha activa, comunicación, empatía, alteridad, etc.) y los agentes (a quiénes fue dirigido el proyecto de intervención), que son los alumnos de 4° grado de primaria; cuyo problema de investigación, fue resultado de la aplicación de un diagnóstico, que incluyó el diseño de una serie de instrumentos, siendo los siguientes: Test de estilos de aprendizaje, registro de observación, cuestionario a la docente, entrevista a los alumnos, análisis sociométrico, cuestionario para los alumnos y técnica proyectiva con frases incompletas que arrojaron datos importantes para conocer las causas de las situaciones problemáticas observadas durante la práctica docente y permitieron delimitar el problema a investigar.

A continuación se muestra cómo se llevó a cabo la fase 1 del proyecto de intervención, la serie de etapas que se siguieron, las actividades que se implementaron y las fechas en que se aplicaron.

Tabla III: Fase 1 de Investigación “Definición clara del problema”.

FASE DEL PROYECTO	ETAPA DE TRABAJO	ACTIVIDADES	SEP. A DIC. 2013.	ENE A JUL 2014	AGOS. A DIC. 2014	ENE A JUL. 2015
FASE 1 DEFINICIÓN CLARA DEL PROBLEMA	DISEÑO	Identificación de síntomas del problema que obstaculizan la práctica docente. Elaboración de un diseño para llevar a cabo la investigación, a partir de una metodología, justificación y objetivos determinados.				
	DIAGNÓSTICO	Selección y elaboración de instrumentos de investigación para la recolección de datos y búsqueda de información dirigidos a docentes, alumnos y padres de familia, con el propósito de lograr un mayor acercamiento al problema.				
	RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	Aplicación de los instrumentos a docentes, alumnos y padres de familia. Recopilación minuciosa documental. Análisis e interpretación de la información y de los datos obtenidos. Planteamiento de preguntas de investigación que orienten a una pregunta central.				
	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	Descripción del problema de investigación mencionando el objeto a investigar, la estrategia de intervención y los agentes a los que va dirigido, el cual, el cual se encuentra empalmado con las principales referencias y aportaciones teóricas que respaldan el problema a investigar.				

Fuente: Fase 1 “Definición clara del problema” de la investigación-acción de Mckernan (1996: 25).

- Fase 2: *Especificación de un Plan de Acción.*- Referente a la planeación y aplicación de la estrategia de intervención que llevó a cabo para comprender y encarar el problema de investigación, referente al desarrollo de habilidades sociales para la autorregulación emocional de los alumnos de cuarto grado, la cual, incluyó un conjunto de acciones que se organizan en un plan de trabajo que se aplicó durante la práctica docente para solucionar el problema de investigación, en el que se apoyó de un conjunto de propósitos bien definidos, desarrollados en un espacio-tiempo concretos de acuerdo a la complejidad del problema.

En el siguiente cuadro, se presenta la fase 2 del proyecto de intervención, en la cual, se planearon seis sesiones sobre la autorregulación emocional que conllevaron una secuencia

gradual de dos competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética, siendo las siguientes: Conocimiento y cuidado de sí mismo y autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, ambas, son compatibles con el desarrollo de la inteligencia emocional, donde se abordó la transición de una competencia personal a una social.

En primer lugar, se abordaron cuatro sesiones de trabajo para tratar situaciones relativas al conocimiento y cuidado de sí mismo en aspectos relacionados a las características físicas, emocionales y cognitivas, así como, fortalezas, debilidades, autoestima (motivación propia) para la elaboración de un autorretrato; en segundo lugar, se abordaron dos sesiones, una sobre la autorregulación, como la forma en que los alumnos autocontrolan sus estados emocionales en situaciones de tensión y, otra, sobre el desarrollo de la empatía, como una de las habilidades sociales para considerar a los demás y escuchar las necesidades, sentimientos y pensamientos de los otros.

En cada sesión del proyecto de intervención, llamado “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones”, se presenta el propósito a trabajar, y las fechas de aplicación que corresponden.

Tabla IV: Fase 2 de Investigación “Especificación de un plan de acción”.

FASE DEL PROYECTO	ETAPA DE TRABAJO	ACTIVIDADES	FECHAS DE APLICACIÓN					
			9 – 13 DE NOV. 2015	23-27 DE NOV. 2015	7 – 11 DIC. 2015	11- 16 ENE. 2016	26 – 28 ENE. 2016	1 – 5 FEB. 2016
		<p>➤ Sesión 1: “Reconociendo y valorando mis cambios físicos”. Propósito: Que el niño identifique y reconozca sus características físicas Y sus cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia y, recomiende acciones para la salud sexual.</p>						
		<p>➤ Sesión 2: “Reconociendo mis fortalezas y áreas de oportunidad”. Propósito: Que el niño identifique sus gustos e intereses y cómo han cambiado a través del tiempo, para identificar y</p>						

FASE 2: ESPECIFICACIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN	DISEÑO Y APLICACIÓN DE PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad durante el trabajo en equipo y las relaciones con iguales para planear su proyecto de vida.						
		➤ Sesión 3: “Reconociendo mis emociones”. Propósito: Que el niño identifique y comprenda sus emociones y las de los demás mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales; analice cómo han cambiado sus emociones a través del tiempo y reconozca en qué partes del cuerpo siente esas emociones.						
		➤ Sesión 4: “Favoreciendo mi autoestima”. Propósito: Que el niño aprecie y valore sus características físicas, emocionales y cognitivas durante las relaciones sociales con iguales para la elaboración de su autorretrato y su autobiografía.						
		➤ Sesión 5: “La autorregulación emocional” Propósito: Que el niño autocontrole sus estados e impulsos internos, en el que asuma responsabilidades sobre su actuación personal y se adapte a los cambios que llevan las situaciones.						
		➤ Sesión 6: “¿Qué siente el otro?”. Propósito: Que el niño desarrolle la capacidad de identificar sentimientos y escuchar las necesidades de los demás; así como, establecer acuerdos para favorecer la convivencia.						

Fuente: Fase 2 “Especificación de un Plan de acción” de la investigación-acción de Mckernan (1996: 25).

- Fase 3: *Evaluación*.- Consiste en la valoración de las acciones que se llevaron a cabo durante la intervención en la práctica docente, aplicándose instrumentos de evaluación, como las rúbricas, que evaluaron los aprendizajes de los alumnos alcanzados durante las seis sesiones que determina el proyecto de intervención “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación emocional de los alumnos de 4° grado de educación primaria”, el cual, se fundamenta en la estrategia para abordar la problemática planteada.

Con lo que respecta a la evaluación, a continuación se presentan las etapas de trabajo que se involucran para su desarrollo, las cuales son: elaboración de instrumentos de evaluación y

el análisis de los resultados; en el primero, se diseñaron y aplicaron seis rúbricas, cada una corresponde a cada sesión del proyecto de intervención, y en el segundo, se analizaron los resultados correspondientes a la aplicación de las actividades por sesión mediante cuadros comparativos.

Tabla V: Fase 3 de Investigación “Evaluación”.

FASE DEL PROYECTO	ETAPA DE TRABAJO	ACTIVIDADES	FECHAS DE APLICACIÓN					
			9 – 13 DE NOV. 2015	23-27 DE NOV. 2015	7 – 11 DIC. 2015	11- 16 ENE. 2016	26 – 28 ENE. 2016	1 – 5 FEB. 2016
FASE 3: EVALUACIÓN	Elaboración de instrumentos de evaluación.	Se diseñaran y aplicarán seis rúbricas, correspondiente a cada sesión del proyecto de intervención.						
	Análisis de los resultados.	Análisis de la información obtenida, a través de las rúbricas que se aplicaron por sesión. Elaboración de cuadros comparativos.						

Fuente: Fase 3 “Evaluación” de la investigación-acción de Mckernan (1996: 25).

- Fase 4: *Reflexión, explicación de los progresos y comunicación de resultados.*- Es la comunicación critico-reflexiva de los resultados, que se obtuvieron después de implementar y valorar las estrategias de intervención frente al problema de investigación, el cual, se presentó como un informe final y se elaboraron conclusiones.

Esta es la última fase del proyecto de intervención, se realizó una vez que se concluyó con la evaluación y la revisión e interpretación de los resultados de las actividades que se aplicaron.

Se reflexionó sobre la estrategia que se aplicó y cómo impacto en la práctica docente, se explicaron las condiciones de mejora que se obtuvieron después de aplicar la estrategia de intervención y se dieron a conocer los resultados a través de la elaboración de un informe.

A continuación, se presentan las actividades que están involucradas en la última fase del proyecto de intervención, así como, las fechas correspondientes en que se aplicaron.

Tabla VI: Fase 4 de Investigación “Reflexión, explicación de los progresos y comunicación de resultados”.

FASES DEL PROYECTO	ETAPA DE TRABAJO	ACTIVIDADES	FECHAS DE APLICACIÓN			
			7 – 11 DIC. 2015	11- 16 ENE. 2016	26 – 28 ENE. 2016	1 – 5 FEB. 2016
FASE 4: REFLEXION, EXPLICACION DE LOS PROGRESOS Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS.	Elaboración de un informe de la intervención educativa.	Organización de la información recabada durante el proyecto de intervención. Redacción del informe final.				
	Elaboración de conclusiones.	Elaboración de reflexiones que den cuenta sobre los resultados de la aplicación del proyecto de intervención.				

Fuente: Fase 4 “Reflexión, explicación de los progresos y comunicación de resultados” de la investigación-acción de Mckernan (1996: 25).

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN

TEÓRICA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado, se abordarán las principales teorías y conceptos que respaldan el presente proyecto de investigación; en primer lugar se describe, el desarrollo del niño, retomando básicamente la teoría psicoanalítica de Erik Erikson (1902-1994) y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934), ya que éstas, brindan aportaciones para conocer y comprender las características del niño, su comportamiento, así como, su aprendizaje y la forma en que se desarrolla a nivel social, situación en la que utiliza habilidades sociales para interactuar con el mundo que le rodea.

En segundo momento, se teoriza sobre la convivencia, centrándonos en las competencias emocionales, lo cual implica, la comprensión y conocimiento de emociones y la forma de autocontrolarlas ante estados de tensión, que guardan relación con las habilidades sociales, siendo necesarias para comunicarse y establecer acuerdos con los demás.

Cabe mencionar que éstas, dependen y guardan estrecha relación con las competencias sociales, que son necesarias para el ser social; todas ellas, se fundamentan en teorías tales como la de Goleman, Lev Vigostky y Gardner; teóricos que coinciden en señalar que, el desarrollo de competencias emocionales y sociales sigue una transición del desarrollo de una competencia personal (inteligencia intrapersonal) a una competencia social (competencia interpersonal).

Durante este paso, el sujeto desarrollará tanto sus competencias emocionales y sociales para lograr la autorregulación de los estados de tensión que son inherentes a su vida cotidiana.

Finalmente, se aborda el conflicto, no como una situación problemática, sino, como un espacio de oportunidad en el que el sujeto conoce distintas interacciones diferentes a las propias, que implican formas de pensar y razonar ante una situación que se origina en su espacio y tiempo determinados; así como, los tipos de respuesta ante el conflicto.

2.1 DESARROLLO DEL NIÑO

Quizá uno de los problemas fundamentales en el ámbito de la Educación Básica, tiene que ver con la comprensión de lo que el niño es, representa y, desde luego, cómo favorecer su desarrollo, más aún cuando la finalidad última de nuestra indagatoria tiene que ver con el desarrollo de la autorregulación del comportamiento de éste.

En este sentido, cabe señalar que el desarrollo tanto social como emocional del niño de 8 a 9 años, se relaciona con la teoría del desarrollo humano de Erik Erikson (1984), en su Fase IV “Sentido de la industria & un sentido de la inferioridad” y, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, las cuales, se abordarán a continuación.

- **Erickson (1984), “Fase IV” Sentido de la industria vs un sentido de la inferioridad.**

La teoría psicoanalítica de Erik Erickson (1984), se centra en ocho etapas que reflejan cambios cualitativos en las estructuras de la personalidad del niño o en su sentido del yo, de las cuales, se abordará la cuarta: “Laboriosidad vs inferioridad”.

Esta fase, refiere a las personas que tienen entre 7 y 11 años de edad. Erickson señala que en este periodo de vida, el niño aprende a manejar los instrumentos y los símbolos de su cultura, cuyo aprendizaje le ayudará a convertirse en una persona competente.

A esta edad los niños desarrollan la capacidad para relacionarse y comunicarse con los individuos que le son más significativos: sus pares. Está ansioso por hacer cosas junto con otros, de compartir y planear. Tiene sentimientos de realización como: el más fuerte, el mejor, el más inteligente o el más rápido; son éxitos que procura alcanzar, aunque también llega a sentirse insatisfecho y descontento, con la sensación de no ser capaz de hacer las cosas bien, al estar desarrollando el sentimiento de laboriosidad (Maier, 1984: 62).

Con base en el estudio de esta edad, los niños de 4° grado, cuyas edades fluctúan entre 9 a 10 años, se encuentran en un periodo de la vida, donde reconocen sus cualidades y capacidades para relacionarse y comunicarse con sus compañeros, eligiendo a sus

amistades y, también reconociendo a las personas con las que no son afines o tiene mayores conflictos para relacionarse o trabajar en equipo, por lo que a esta etapa comienzan a desenvolverse no sólo con sus compañeros, sino con los padres de otros niños y maestros, deseando imitar a personas.

Con respecto a los sentimientos de realización, al trabajar en equipos, los niños exteriorizan sentimientos de realización como: “soy el más rápido”, “soy el más inteligente”, “soy el mejor”, etc.; éxitos que los motivan y los incitan a intentar mejorar sus resultados en el ámbito académico y durante el juego; sin embargo, también hay niños que tienen problemas para convivir y relacionarse con compañeros del mismo equipo, por lo que se aíslan, sintiéndose rechazados o discriminados por el resto del equipo (aunque los demás integrantes no lo sientan así).

Ante tal situación, estos niños desarrollan una sensación de extrañamiento frente a sí mismo y a sus tareas, que los hacen sentirse inferior psicológicamente, debido a su condición social, cultural, económica, racial, cognoscitiva o a una deficiente estimulación escolar, convirtiéndose en personas tímidas e inseguras de sí mismas para encarar y solucionar conflictos y, desarrollar adecuadamente sus actividades escolares en su contexto escolar y social.

En el caso de los niños de cuarto grado, el 50% sienten esta inferioridad cuando sienten el rechazo o indiferencia de algunos de sus compañeros, con base en los resultados del sociograma (*Anexo 7*), el rechazo se debe a que ellos mismos no se involucran en las actividades escolares por apatía, falta de motivación e interés; ó, suelen ser agresivos verbal y físicamente e impulsivos con los demás, situaciones que los ponen en desventaja durante la convivencia en clase.

En esta fase es importante, que el niño aprenda a hacer cosas junto con los otros, que aprenda a compartir, intercambiar, planear, apoyar, cooperar, etc.; lo que permitirá desarrollar su sociabilidad y un sentimiento de competencia, entendida como el desarrollo de su destreza e inteligencia en el cumplimiento de tareas importantes sin la interferencia de

sentimientos de inferioridad y, no como la comparación de habilidades o destrezas en una disputa o contienda entre dos o más compañeros para lograr un determinado fin.

Al jugar, el niño se apoya mucho en el aspecto social e incorpora a dicha actividad situaciones de la vida real que en ocasiones le permiten entrar en competencia con sus compañeros, donde logra externar un sentimiento de participación en el mundo real y se asemeja con su identidad laboral. Durante las actividades, los dos sexos tienden a segregarse en diferentes formas de juego, aunque en ocasiones, los varones y las niñas entran en el mundo del grupo opuesto, participando a veces en juegos considerados en general como particularmente apropiados para el otro sexo.

Durante la convivencia en el juego, se observa que hay segregación de equipos: los niños forman equipos con personas de su mismo sexo. A todos les agrada jugar, aunque algunos, suelen ser más participativos que otros, los niños que más se aíslan en las clases participan con mayor frecuencia durante el desarrollo de dinámicas o juegos, que cuando se encuentran sentados en el aula.

Los varones y las niñas buscan identificarse con otros adultos, porque los padres ya no pueden satisfacer totalmente los requerimientos del niño en esta área. A esta edad, el niño se transforma en una persona con cualidades más amplias y con capacidad mucho mayor para interactuar con una gama mucho más extensa de personas en las que está interesado, a las que comprende, y que reaccionan frente a él.

Su impulso hacia el éxito, incluye la conciencia de la amenaza del fracaso. Este temor subyacente, lo incita a trabajar más duramente para tener éxito, porque, cualquier acción a medias, cualquier forma de mediocridad, lo acercará demasiado a un sentido de inferioridad, sensación que debe combatir para avanzar seguro de sí mismo hacia su edad adulta (Maier, 1984: 62-64).

En esta etapa, el individuo necesita desarrollarse y autorealizarse empleando su capacidad de forma en que su acción sea significativa y reconocida por los demás. Eso compensará un sentimiento de satisfacción y alegría al haber realizado con gran empeño sus tareas. De lo

contrario, desarrollará sentimientos de inferioridad, que fijarán una autoimagen empobrecida y una sensación de extrañamiento frente a sí mismo y frente a sus actividades.

Por ello, es importante que a esta edad, se fomente el trabajo en equipo que implique favorecer y desarrollar en el alumno la capacidad de comunicar, compartir, cooperar, intercambiar, apoyar, etc.; en el que la socialización sea una herramienta clave e indispensable para realizar tareas o retos que impliquen su participación activa en la construcción de su aprendizaje, y en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que le permitirán participar y desenvolverse en otras áreas de la vida real al ser los protagonistas principales de su aprendizaje.

Esto demuestra que el individuo no puede aislarse, en todo momento requiere del otro para desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, sus capacidades y su aprendizaje, es decir, la interacción con los demás posibilita que el niño aprenda a desenvolverse en su medio social e intercultural, aprendiendo a interrelacionarse y conocer otros modos de pensar, sentir y formas de resolver problemas distintos a los propios, provenientes de distintos contextos.

La escuela es el lugar óptimo que le permite al alumno desarrollar sus habilidades sociales y emocionales e interactuar con el medio que le rodea. Para conocer más a fondo de la importancia del aprendizaje sociocultural, a continuación se analizará la teoría sociocultural de Vygotsky.

➤ **Vygotsky (2003), “Teoría sociocultural”**

Otra de las teorías que respaldan esta indagación, enfocada en el desarrollo del niño, es la teoría sociocultural de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). En contraposición con Piaget, plantea que el conocimiento no se construye de modo individual, sino entre varios.

Su teoría se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y en el medio en el cual se desarrolla, donde el contexto ocupa un lugar central en la enseñanza y el aprendizaje. Considera que el individuo no se constituye de un aislamiento, sino de una interacción,

donde influyen mediadores capaces, que guían al niño a desarrollar sus capacidades sociocognitivas. La interacción social se convierte en el motor de desarrollo, donde el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas que individualistas (Moll, 2003: 33).

Según Vygotsky los niños están provistos de “funciones elementales” (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción. Propuso que hablar, pensar, recordar y resolver problemas son procesos que se realizan primero en un plano social entre dos personas. A medida que el niño desarrolla más habilidades y conocimientos, el otro participante en la interacción ajusta su nivel de orientación y ayuda, lo cual permite, que el niño asuma una responsabilidad creciente en la actividad. Después, estos intercambios sociales, los convierte en acciones y pensamientos internos con los cuales regula su comportamiento (Meece, 2001: 24).

La escuela, con su función socializadora, posibilita que el alumno participe en intercambios orales, no solo en el plano académico al desarrollar proyectos y realizar tareas que están implicadas en la construcción de su aprendizaje, sino, a nivel social, donde el niño a diario aprende a relacionarse de forma interpersonal y afectiva con los demás (alumnos, docentes y padres de familia), relacionando sus palabras, ideas, códigos de conducta y diversas actitudes durante la interacción con otras personas capaces, donde el lenguaje asume dos funciones: en principio, una función comunicativa, y luego, otra referida a la regulación de su comportamiento, lo cual, permite que autorregule sus procesos internos con los externos para la orientación de su conducta hacia el desarrollo de su identidad personal.

Al momento de nacer, el niño siente necesidad de comunicarse con el medio que le rodea: aprende a balbucear, imitar sonidos y a comunicarse con la madre a través del calor que ésta le brinda. Con el paso del tiempo, y gracias a la interacción social con las personas que le rodean, el niño comienza a desarrollar su lenguaje, entre otras funciones elementales (percepción, atención y memoria), conoce y usa las palabras según el contexto que se emplean y les adopta significados; también, aprende códigos de conducta que influyen en su comportamiento al internalizarlas y, después, exteriorizarlas en el medio que le rodea. Ello, le permite lograr un desarrollo sociocognitivo en la evolución de su aprendizaje.

He aquí, la importancia que tiene el adulto como mediador, en algunos contextos los padres enseñan a sus hijos pequeños, palabras altisonantes o actitudes que nos inadecuadas para su desarrollo, posteriormente, los niños imitan todo lo que perciben a su alrededor, reproduciéndolo como algo normal, sin la orientación y corrección adecuada, traerá problemas a la hora de convivir en su entorno y en distintos contextos sociales.

La teoría de Vigotsky, refiere a que el ser humano trae consigo un código genético o “línea natural del desarrollo”, también llamado código cerrado, la cual, está en función de aprendizaje al momento de interactuar con el medio ambiente. Esta línea de desarrollo incluye cambios cualitativos, es decir, el niño pasa de las formas elementales del funcionamiento mental a las formas superiores, donde se acoplan al contexto, si bien, no se especifican etapas de desarrollo, las culturas difieren respecto a las metas del desarrollo del niño, por la inmensidad de costumbres y tradiciones que existen en cada lugar.

Cada persona, se desarrolla en función del contexto donde se encuentra, siendo la interacción el motor del aprendizaje. Una madre que enseña a su hijo a leer, lo hace mediante códigos gráfico-sonoros, los relaciona con un significado de acuerdo al contexto inmediato del niño para que lo asimile, partiendo de un nivel real de desarrollo (siendo los conocimientos que se tienen sobre el lenguaje), que mediante la interacción, será el camino para que se llegue al nuevo conocimiento, convirtiéndolo en un saber, siendo la madre y el contexto los mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas.

Vygotsky lo llama “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el niño puede hacer por sí mismo, y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto para lograr el aprendizaje esperado, la ZDP, es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado, a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Carrera, 2001: 43).

La ZDP es un proceso esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción

con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. El niño podrá desempeñarse a través de prácticas andamiadas, que son actividades o tareas, suministradas por un sujeto más experto, donde el niño realiza procesos de interiorización. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte, de los logros evolutivos independientes del niño.

La perspectiva de Vygotsky otorga una importancia significativa a la interacción social, ya que su teoría fomenta el desarrollo del ser humano con factores sociales, la interrelación con el medio y la sociedad, el aprendizaje aparece dos veces, primero a nivel social (interpsicológico) y luego a nivel individual (intrapsicológico). Por tanto, la interacción y la convivencia son fundamentales en el aula, a través de estas, el alumno construye su aprendizaje.

La teoría de Lev Vygotsky (Meece, 2001: 23), “se centra en la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo del niño, las culturas presentan gran variabilidad en lo que los niños deben aprender, en cómo se espera que aprendan la información y las habilidades...”, es decir, el aprendizaje del niño se vuelve globalizado de acuerdo al contexto donde se desenvuelve, ya que al compartir ideas y conocer formas de pensar distintas a las propias, genera un conocimiento más amplio y complejo, que al ser aplicable a la realidad para resolver un problema, se convierte en un aprendizaje significativo, debido a las interacciones que se dan.

Las aportaciones que brindan Erickson y Vygotsky, señalan que el alumno construye su aprendizaje mediante la interacción social, situación que le permite desarrollar sus habilidades sociales gracias a la interrelación con el medio que le rodea y a nivel social. A esta edad el niño va desarrollando estas habilidades que le permitirán relacionarse con los demás para tomar decisiones y resolver problemas que se le presenten en la vida diaria.

Para llevar a cabo la presente investigación se considerará tanto la teoría sociocultural de Vygotsky como la teoría Sentido de industria vs sentido de inferioridad de Erickson, ambas refieren que el alumno durante su estancia escolar, siente deseos de participar de forma activa, desarrollar sus conocimientos e involucrarse en las actividades que emanan de su

aprendizaje, situaciones que algunas veces lo ponen en desventaja, cuando no se les motiva y no comparten sus aprendizajes de forma colectiva quedándose en un plano limitado e individualista.

He aquí la importancia de la teoría de Vigostky y la de Erickson, que juntas, pretenden que el alumno se relacione e interactúe con sus compañeros para desarrollar su aprendizaje y el sentido de competencia, mediante el trabajo en equipo hacia el desarrollo de su destreza e inteligencia para cumplir sus tareas importantes y resolución de problemas o retos de un modo cooperativo que no sólo mejorara su capacidad intelectual, sino también, desarrollará sus habilidades sociales y emocionales, juntas pretenden que el alumno sea capaz de desarrollar andamiajes de un modo social a uno individual.

Otro aspecto que se relaciona con el aprendizaje del alumno, es su desarrollo físico y emocional, en el que los niños van cambiando sus formas de pensar, gustos e intereses, diferentes a las que manifestaban en los ciclos anteriores, los cuales intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la convivencia en el aula.

2.1.1 La pubertad

Naturalmente, los niños van creciendo y cambiando físicamente, además van modificando sus intereses y formas de pensar a lo largo de su vida. En un principio les agradaban juguetes como carritos, muñecas, juegos de té, canicas, etc., juguetes que poco a poco van siendo irrelevantes en sus juegos, ahora les agrada otras cuestiones diferentes, como por ejemplo el interés de tener novia(o), de tener amigos y convivir con sus compañeros del sexo contrario, etc.; donde no sólo intervienen sus intereses o gustos, sino también los cambios físicos que se dan en los órganos reproductores que al desarrollarse, llegan a estar en condiciones para la reproducción sexual. A este periodo se le conoce como pubertad.

La etapa de la pubertad aparece entre 10 y 12 años de edad para la mujer y entre 12 y 14 para el varón. El inicio de la pubertad muestra gran variabilidad en ambos sexos. Algunos adolescentes comienzan y terminan los cambios de la pubertad antes que sus compañeros

del mismo sexo los hayan comenzado siquiera. El adolescente puede sufrir problemas de ajuste si comienza la pubertad mucho antes o mucho después que sus compañeros.

Los cambios físicos de hombres y mujeres son muy diferentes, manifestándose de la siguiente forma: Las mujeres llegan a la pubertad antes que los varones, generalmente entre los 10 y 12 años. La primera señal es el aumento del tamaño de los senos o la aparición del vello púbico. Las mujeres presentan un estirón del crecimiento durante las etapas intermedias de la pubertad, cuando ésta alcanza su nivel máximo, las mujeres crecen aproximadamente 8 cm. al año y cerca de 30 cm. de estatura antes que termine el periodo del estirón, esto también depende de la herencia genética de cada persona, el crecimiento no se centra en las piernas sino en el busto. La menarquía o inicio del ciclo menstrual, suele ser el último cambio físico de la pubertad.

En promedio, los hombres empiezan la pubertad dos años después que las mujeres. Esta diferencia explica parte de la tensión de las interacciones sexuales entre los adolescentes, es decir, el gusto por el sexo contrario o viceversa. El primer signo de pubertad en el varón son algunos cambios en sus genitales, acompañados de la aparición del vello púbico. El estirón del crecimiento empieza más o menos al cabo de un año. Vienen después cambios en el tamaño del pene, la aparición del vello facial y corporal, así como un gradual enronquecimiento de la voz.

Estos son los cambios físicos de la pubertad relacionados con la reproducción sexual. Estos cambios van acompañados por otros, como: aumento de la masa muscular y de la grasa corporal, lo cual aumenta el peso del adolescente y el crecimiento de órganos internos (Meece, 2001: 77).

Los alumnos de cuarto grado se sitúan entre los 9 y 11 años de edad. De 28 alumnos que componen el grupo, 16 son varones y 12 son mujeres. Algunas niñas han comenzado a experimentar estos cambios físicos con la aparición de la menstruación, mostrándose angustiadas sin saber qué hacer, otros niños empiezan a sentirse atraídos por algún compañero(a) del salón o de la escuela, comienzan a querer experimentar cosas nuevas

como relaciones sexuales o tener novio(a), situaciones que los confunden y ponen en desventaja sentimental y emocionalmente.

A continuación se analizará más a fondo la importancia de la convivencia en el contexto áulico en el que tornan importancia la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría de Erick Erickson, así como la etapa de la pubertad que competen al desarrollo del niño.

2.2 CONVIVENCIA ESCOLAR

Una de las actividades que sin duda tiene mayor relevancia en el contexto escolar es la convivencia, situación que no es novedosa. Desde tiempos prehistóricos el hombre ha tenido necesidad de comunicarse con el medio que le rodea para sobrevivir y solucionar sus conflictos y satisfacer sus necesidades, haciendo del lenguaje una de sus funciones elementales para comunicarse con sus semejantes, a través de la interacción, lo ha convertido en funciones superiores, como discutir, reflexionar, resolver conflictos, etc. que forman parte de su vida diaria; por tanto, la convivencia no depende sólo de un individuo, sino, también de las personas que se encuentran en su entorno.

La escuela se configura como una compleja red de relaciones, que actúan a distinto nivel e inciden entre sí, de acuerdo con Ortega (1998: 13), en el centro educativo se conjunta la convivencia de diversos grupos de personas, que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas: intragrupo, y a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo.

Las primeras, son relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre cada uno de ellos, y su conjunto; las segundas, corresponden a las relaciones que se establecen con otros grupos sociales, como la familia, la administración educativa o la sociedad en general.

Con respecto, a las relaciones que se dan entre los alumnos (intragrupo), ocurren situaciones en las que los alumnos se comunican, comparten, establecen acuerdos, intercambian ideas, expresan sentimientos, se apoyan, etc.; aquí se conocen formas de pensar, actitudes y costumbres distintas a las propias y, en muchas de estas, suele no estar de acuerdo, por lo que pueden surgir diversidad de conflictos durante la interacción al encontrarse dos o más

ideas opuestas. El problema no está en los conflictos, siendo estos inevitables durante la convivencia, sino en la forma en que éstos se resuelven, cuando el ser humano dispone de sus capacidades y habilidades para solucionarlos o para hacerlos más complejos.

La convivencia escolar, es una tarea compleja, que debe construirse de forma cotidiana, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación social de las jóvenes generaciones, que le dan oportunidad al niño para desarrollar sus capacidades y habilidades sociales para usar el lenguaje en la racionalidad comunicativa, la reflexión, la capacidad de negociación, etc.; en el cual resuelve conflictos de forma positiva procurando una convivencia pacífica.

La convivencia incluye formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que su construcción debe ser responsabilidad de todos los miembros y actores educativos.

La convivencia es un hecho propiamente humano. Con-vivir significa “vivir con”, que de acuerdo a nuestra naturaleza, somos seres bio-psíco-sociales, es decir, seres que sólo pueden vivir en relación; por tanto, la convivencia es una cuestión más social que educativa, donde la escuela también tiene una labor social en el aprendizaje de la convivencia (Banz, 2008: 1).

El ministerio chileno de educación, define la convivencia escolar, como:

“La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas” (Ministerio de Educación de Chile, 2006: 12).

La escuela puede ser un modelo positivo o negativo para el aprendizaje de la convivencia, la formación ciudadana y el ejercicio del respeto, la no discriminación y la democracia, eso dependerá del contexto y de la enseñanza que de el profesor a sus alumnos, para que éstos aprendan a solventar los conflictos que surjan durante la convivencia escolar, con la finalidad de evitar el fenómeno de la violencia, que es lo que Goleman (1997) llama la escolarización de las emociones, que obliga a profesores y alumnos a focalizar su atención en el entramado

de la vida emocional, que supone controlar estados de tensión que son negativos para el desarrollo de la convivencia, en donde la mediación es una herramienta indispensable para que el alumno desarrolle habilidades emocionales que le permitan convivir en sociedad (Soriano, 2009: 328).

Actualmente, se ha dado menos valor a la convivencia que a cuestiones de aprendizaje en comprensión de lectura, cálculo y ciencias, debido en gran parte al sistema global al que pertenecemos y los intereses de mercado global que tiene el país; no obstante, las cuestiones socio-afectivas y emocionales de los alumnos siempre intervendrán en su aprendizaje y en su vida diaria. Goleman (Goleman, 1998: 17), menciona que cuanto mayor es el CI (Coeficiente Intelectual), menor es la Inteligencia Emocional, que ha llevado a padres y a profesores a percatarse que los niños padecen muchos problemas emocionales, mostrándose más solitarios, deprimidos, irascibles, desobedientes, nerviosos, inquietos, impulsivos y agresivos que en generaciones precedentes; lo cual, ha afectado gravemente a la convivencia escolar, haciéndola más difícil y problemática.

Una de las intenciones del proyecto de intervención es rescatar el valor de la convivencia en la vida escolar del alumno y en su aprendizaje, mediante el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales que le permitan mejorar y mantener interacciones con iguales y con adultos para controlar sus estados de tensión y solucionar conflictos desde su contexto escolar.

Se trata de mejorar la convivencia escolar, entendida como la interrelación positiva que se da entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, cuya concepción no se limita a la relación entre las personas, sino a la forma en que los alumnos aprendan a autorregular sus estados de tensión e ira para convivir en sociedad, siendo un aprendizaje construido colectivamente por los miembros de la comunidad educativa.

La convivencia es un proceso susceptible de ser intencionado conscientemente para dinamizar la vida social, que va más allá del ámbito escolar y que incide en los procesos de socialización de los ciudadanos y se desarrolla en distintos contextos sociales.

En este sentido, “la convivencia no es una cuestión estrictamente escolar, sino social y colectiva; requiere de un trabajo en equipo con grupos que la constituyen” (Herráiz, 2009: 1).

La convivencia es un acto intencionado que surge de las relaciones sociales que se establecen en un espacio y tiempo determinado, Banz (2008) y Goleman (1997) mencionan que la escuela es el lugar idóneo en el que los alumnos interactúan, cuya forma puede ser positiva o negativa. Para el desarrollo del presente proyecto de intervención se retomará lo que Goleman (1997) llama escolarización de las emociones, porque los niños aprenderán a controlar estados de tensión negativos, con la finalidad de evitar y disminuir actos de violencia en su contexto escolar y áulico, para que mediante la mediación del profesor y de otros alumnos, puedan compartir, cooperar, dialogar, establecer acuerdos, escuchar, comunicarse, tolerar y respetar las ideas y sentimientos de los demás, desarrollando habilidades sociales durante las relaciones sociales entre iguales, lo que Ortega (1998) llama relaciones intragrupo que se dan entre los alumnos.

El niño establece distintos tipos de relaciones a partir del contexto familiar, desarrollando, formando conductas y actitudes sociales, hasta llegar a la sociedad en general, donde el niño interactúa y desarrolla habilidades sociales con más complejidad para interactuar en distintos ámbitos sociales.

Para que el niño desarrolle estas habilidades, debe desarrollar la seguridad para expresar sus ideas, sean acertadas o equívocas, de las cuales, el docente debe proveerle seguridad y reconocer, ante todo, su esfuerzo, motivándolo, tal y como lo menciona Erickson en su fase IV, laboriosidad vs inferioridad (Maier, 1984: 62), es importante que el niño aprenda hacer cosas junto con los otros, que aprenda a compartir, intercambiar, planear, apoyar, cooperar, etc. para que el niño se involucre en su aprendizaje en un espacio social. La escuela debe ser considerada como un espacio que favorezca a la convivencia, en cuyo lugar se desarrollen tanto habilidades cognitivas como socioemocionales y, creativas que motiven al alumnado a establecer relaciones interpersonales.

El Plan y Programa de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011: 38), señala que la construcción de las habilidades sociales debe ser impulsada por el desarrollo de

competencias para la convivencia, las cuales, requieren empatía para relacionarse armónicamente con otros; ser asertivo para tomar decisiones, trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; así como, valorar la diversidad social, cultural y lingüística, es decir, ser abierto a la inclusión.

Toda interacción que se da en cualquier contexto, es provocada por el desarrollo emocional que se relaciona con el desarrollo social, y a su vez, las competencias emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social.

El autoconocimiento de las propias emociones, la comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y la regulación de las emociones de otros (habilidad para generar o modular las emociones de los otros), son claves para el establecimiento de vínculos y para el desarrollo de las habilidades sociales que son básicas para la convivencia.

Se considera importante analizar el concepto de emoción, así como, sus diferentes tipos de categorías.

2.2.1 Las emociones

Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen mucho de nuestros sentimientos y nuestros pensamientos. Nuestra capacidad racional no es suficiente para afrontar los retos que deparan la vida o los momentos cruciales que puede pasar un individuo en situaciones adversas o favorables. En todo momento, nos incitamos por el desbordamiento de las emociones cuando vivimos situaciones de la vida diaria en donde la inteligencia no es suficiente para afrontarlos, siendo impulsos del sistema nervioso que son innatos y que corresponden a una acción frente a una situación dada.

Las emociones son inherentes a nosotros, es una energía que se encuentra codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (sistema límbico) que nos mueve y nos empuja “a vivir”, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Mientras estamos despiertos, estos circuitos se

encuentran siempre activos, y nos ayudan a distinguir estímulos (internos o externos) importantes para nuestra supervivencia.

Etimológicamente, el término emoción viene del latín *emotio, onis*, que significa el impulso que induce a una acción. En psicología, se define como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación, que se expresa físicamente mediante alguna función fisiológica, como reacciones faciales, corporales o pulso cardíaco, que conlleva reacciones de conducta como la agresividad, el llanto, etc., frente a situaciones que repercuten en la vida diaria del sujeto (Valenzuela y Ambriz, 2000: 7).

Bisquerra (2007) define a la emoción como: “El 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” (Enríquez, 2011: 23).

Las emociones son reacciones inmediatas ante una situación cualquiera, las percibimos durante nuestras relaciones con el medio interno o externo, su intensidad varía, de acuerdo al ambiente provocativo que hay en el entorno y tiene un impacto en el comportamiento del sujeto. Bisquerra (2000) señala que el desbordamiento de una emoción depende de lo que es importante para nosotros, por ende, no todos reaccionamos de la misma forma ante estos estímulos (Vivas et al., 2007: 19).

Durante el trabajo en el aula, Dominic, un niño de 4° grado que cuenta con 10 años de edad, se encuentra trabajando en equipo, de repente uno de sus compañeros al pasar, lo empuja accidentalmente. Dominic muestra en su rostro un gesto de malestar y enojo, que sin pensar en las consecuencias, responde con una palabra antisonante y un empujón intencionado a su compañero (*Anexo 4*). El empujón fue el estímulo externo que despertó la furia en Dominic, cuyos impulsos internos, no pudo controlar adecuadamente, despertando reacciones violentas de ira que fueron manifestadas de forma verbal, postulante y conductual ante su compañero.

La reacción de Dominic, es una respuesta de las que tantas efectúan muchos de los niños y jóvenes ante situaciones de tensión, de las que no saben cómo controlar sus estados

emocionales. Actualmente, estas realidades han sido muy frecuentes en las aulas, ocasionando malestares en los actores educativos siendo los alumnos y profesores, que a diario ven afectada la convivencia en el aula, obstaculizando el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde a diario, el docente encuentra el desafío para enseñarle al alumno a que sea él mismo quien controle sus emociones y no sean las emociones las que lo controlen.

Las emociones implican una alteración del ánimo, que se experimenta en distinto grado entre los ejes de placer y displacer, nunca se sitúan en el punto cero, que implicaría un estado de ausencia de excitación, su poder es extraordinario. En el diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004), define a la emoción como “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo (Punsend et. al, 2008: 14).

Las emociones no resultan de procesos voluntarios en los que proponemos experimentar una afectación determinada, sino que son una respuesta inconsciente a un acontecimiento exterior o a cambios corporales carentes de intención del sujeto, estas surgen ante un acontecimiento de forma automática. En el ejemplo anterior, el acontecimiento exterior recayó en el empujón que le dieron accidentalmente a Dominic, que sin pensar en el grado de afectación a su compañero, respondió de forma violenta sin considerar otra forma de solventar el problema, del cual, se quedó molesto después de haber experimentado tal situación.

En el ejemplo, la ira tuvo un impacto en el comportamiento de Dominic, al pasar de un estado sereno a un estado violento. Todas las emociones influyen en las secuencias de acciones que les siguen o en la activación de la respuesta. Estas secuencias de acciones se refieren a las expresiones faciales, lingüísticas o posturales. Siguiendo a Darwin (1872), “las emociones se ponen de manifiesto de diversas maneras, a través de gestos o movimientos de las facciones comunes a los hombres y a los animales” (Enríquez, 2011: 22). Las emociones se manifiestan a través de expresiones lingüísticas, faciales o posturales; las cuales, se presentan de distinta índole en cada persona.

Para llevar a cabo el proyecto de intervención es necesario que los niños conozcan sus propias emociones y las de los demás, identificándolas mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales, nombren sus emociones y sentimientos del modo correcto que son, las sepan expresar en un plano de autocontrol, eso no significa que el alumno se quede callado o sea incapaz de expresar lo que siente, por el contrario, aprenderá a mostrar sus emociones en el medio que lo rodea sin que estas se desborden de forma descontrolada, el niño será capaz de mantener conscientemente ese control sin que las emociones lo controlen a él.

Es importante, que el docente trabaje con las emociones desde el nivel básico, si éstas no tienen el control adecuado pueden desbordarse y causar problemas de convivencia en el contexto escolar, como: violencia, conductas disruptivas, accidentes, ambientes caóticos y, otros más atroces, que podrían ser suicidios. Por ende, las emociones son indispensables en la vida de toda persona y su control es fundamental, sobre todo, desde el contexto familiar, donde los padres deben trabajar con sus hijos el control de comportamiento impulsivo, motivación, empatía y habilidades sociales de cooperación y respeto, para que en el contexto escolar los niños desarrollen estas habilidades en la convivencia diaria.

Con frecuencia, el sujeto confunde la emoción con el sentimiento, cuyos términos son similares y guardan relación, pero su significado difiere entre sí. Durante la intervención que se llevará a cabo en la práctica docente, se abordará la diferencia entre emoción y sentimiento. Las emociones son reacciones inmediatas que son causadas por estímulos internos o externos, mientras los sentimientos son sensaciones que son codificadas por el cerebro y que se quedan en el sujeto, después de haber experimentado una emoción.

Yankovic (2011: 1), diferencia la emoción del sentimiento de la siguiente manera:

“la reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable; es resumida en la tonalidad sentimental, placentera o dolorosa, dispone a la persona para que afronte la situación con los medios a su alcance. En cambio, los sentimientos, son la expresión mental de las emociones; es cuando ha sido codificada en el cerebro y la persona es capaz de identificar la emoción específica que experimenta: alegría, pena, rabia, soledad, tristeza, vergüenza, etc.”.

Las emociones son reacciones o impulsos, cuyos fenómenos internos provienen de una situación estímulo que se desencadena en la conducta del sujeto, como: llorar, reír, gritar, brincar, empujar, levantarse, entre otras reacciones que son manifestadas por emociones como: alegría, ira, miedo, etc.; mientras que los sentimientos son la expresión mental de las emociones, es decir, es darse cuenta de las emociones que se experimentan.

La emoción que vivió el alumno fue la ira, la cual, fue la reacción inmediata que tuvo ante el empujón que recibió de su compañero, y la expresión mental de esa emoción es el enojo, estado emocional con el que se quedó Dominic, el cual, tiene distinta intensidad en cada persona y, de ello depende el tiempo de duración (minutos, horas, días, semanas, meses, años, etc). (*Anexo 4*).

Para el desarrollo del presente proyecto de intervención se partirá con el conocimiento de las emociones, que a diario las vivimos, sin embargo, en ocasiones las desconocemos. Se abordarán términos como: expresión lingüística, facial y corporal para que los niños sepan identificar, reconocer y expresar emociones mediante el lenguaje verbal y no verbal del cuerpo, haciendo uso de sonidos, interpretación de posturas y de rostros (expresión facial) plasmados en un conjunto de actividades vivenciales.

Los individuos somos diferentes en la forma de sentir y expresar pensamientos y emociones, hay quienes son más sensibles que otros, algunos tienen facilidad para demostrar sus sentimientos de diversas formas, mientras que a otros les cuesta, mostrándose más tímidos, aunque ello no signifique que también tengan la capacidad de desarrollar sus habilidades sociales y emocionales. Las emociones varían de intensidad de un individuo a otro. Hay quienes externalizan más fácilmente sus sentimientos, y otros, son más reservados o se les dificulta exteriorizarlos. Entre más intensa sea la emoción, más motivará a la conducta del sujeto (Valenzuela y Ambriz, 2000: 7).

Existe gran diversidad de emociones y sentimientos, que a diario las vivimos, siendo parte de nuestra personalidad y de la convivencia diaria, es indispensable que se conozcan y se nombren como tal.

2.2.1.1 Tipos de emociones

Existen distintos tipos de emociones, cada una, nos predispone de un modo diferente a la acción, y señala una dirección en la que nos hemos visto sometidos en distintas situaciones de la vida diaria.

Vivas (Vivas et al., 2007: 21), distingue entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias. Las primeras, se reconocen por una expresión facial característica a las que se les otorga un carácter de universal porque se asocian a una única expresión facial, las cuales son: la alegría, tristeza o aflicción, ira, miedo, sorpresa y asco. Las segundas, presentan una mayor variabilidad cultural dependiendo del desarrollo del individuo y requieren más tiempo para exteriorizarse que las emociones básicas, algunas de estas son: amor, culpabilidad, vergüenza, desconcierto, orgullo, envidia y celos.

Para el desarrollo de la presente investigación, se considerarán algunas de las emociones básicas, como: la alegría, la ira, la tristeza y el miedo, cuyas emociones son las que más influyen en la convivencia en los niños de cuarto grado.

R. Plutchik (Valenzuela y Ambriz, 2000: 7) define las emociones anteriores, de la siguiente manera:

- ❖ *Tristeza*: Dolor o sufrimiento asociado con una amenaza muchas veces no se puede evitar o se piensa que no se merece.
- ❖ *Temor*: Emoción respuesta a un peligro o amenaza, mecanismo de defensa y/o supervivencia en respuesta a un estímulo específico como el dolor.
- ❖ *Alegría*: Estado de la mente o sentimiento de satisfacción, placer, gozo, felicidad en relación a una calidad de vida.
- ❖ *Ira*: Estado mental irritable, que puede reaccionar de diferentes maneras que afecta las relaciones con otros y que si no se maneja adecuadamente por sus efectos, sus resultados son muchas veces irreversibles.

La ira es reflejada mediante sentimientos de frustración, enojo, resentimiento, tristeza, etc.; haciéndose presente durante momentos de interacción en el juego y el trabajo en clase, por tanto, algunos alumnos hacen uso de las agresiones físicas o verbales de forma impulsiva para solucionar sus conflictos, ocasionando problemas en la convivencia.

La ira, es una emoción básica que tiene un alto efecto negativo, la cual, contiene sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia.

Johnson (1999), define a la ira, como una respuesta transaccional a las provocaciones del medio, y sirve para regular el displacer emocional, asociado a la problemática de las relaciones interpersonales.

Con respecto a Myers (2005), menciona cómo se manifiestan las emociones en el estado físico, actitudinal y/o emocional del sujeto, de la siguiente manera:

- **MIEDO:** Es una emoción que se genera por la percepción de un peligro, se manifiesta a través de una sensación de tensión nerviosa, de preocupación, estar en alerta, sentir terror, pavor, ansiedad o timidez.
- **IRA:** Un estallido de ira (rabia) produce, enojo, malhumor, indignación, amargura, venganza, resentimiento, exasperación, odio, desagrado, hostilidad, menosprecio, ó violencia.
- **FELICIDAD:** Vinculada a estados de ánimo positivos y, buen estado de la salud. Promueve empatía y la aparición de conductas altruistas, se asocia a conductas como el júbilo, alegría, entusiasmo, regocijo, buen humor, gozo.
- **TRISTEZA:** Se manifiesta por sentimientos de desanimo, melancolía, pesar, remordimiento, rechazo, aislamiento, abandono, infelicidad, cuando la tristeza se agudiza o persiste y ya no hay respuestas placenteras ante ningún estímulo se genera la depresión.

Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Las emociones también predisponen a actuar, ya que la vivencia de una emoción tiende ir acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos y acciones).

Según Enríquez (2011: 24), existen tres niveles diferentes en los que se manifiesta una emoción: manifestación neurofisiológica, la observación del comportamiento y el componente cognitivo, los cuales, se analizarán a continuación.

2.2.1.2 Manifestación neurofisiológica

Las emociones son componentes del ser humano, que conllevan reacciones en el cuerpo a nivel neurofisiológico, creando un impacto positivo o negativo sobre la salud física, mental y espiritual del ser humano.

Lo neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Estas son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, sin embargo, se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación o la meditación (Enríquez, 2011: 24).

Cuando sentimos una emoción, se movilizan una gran cantidad de energía física y psicológica, es decir, cada emoción predispone al cuerpo un tipo de respuesta, por ejemplo: La felicidad provoca el aumento de la actividad en un área del cerebro que hace inhibir los sentimientos negativos acentuando el caudal de energía, provocando una sensación de tranquilidad, que provoca al cuerpo reposo, entusiasmo y disponibilidad para afrontar cualquier tarea (Ramírez, 2013: 58).

El enojo aumenta el flujo sanguíneo hacia las manos, aumenta el ritmo cardiaco y eleva la hormona adrenalina que produce energía necesaria para realizar acciones vigorosas. El enojo no controlado, puede afectar el sistema inmunológico detonando enfermedades como

gastritis, colitis, dermatitis, etc., puede provocar contracturas y dolores musculares o de cabeza.

La tristeza provoca la disminución de la energía y, cuanto más se produzca, se acerca a la depresión, lo que provoca cambios en el metabolismo corporal, confusión mental, insomnio, aturdimiento, etc.

El miedo retira la sangre del rostro y fluye a la musculatura esquelética favoreciendo la huida en una situación de peligro, o en su caso el cuerpo se paraliza. Las conexiones nerviosas desencadenan respuestas hormonales predisponiéndose a la acción, a un estado de alerta apropiada (Ramírez, 2013: 57).

Cuando experimentamos algún estado de tensión que despierta emociones negativas (tristeza, miedo, ira, etc.), éstas las manifestamos mediante movimientos involuntarios, a nivel neurofisiológico, que no podemos controlar y que están fuera de nuestro alcance, pero que en cierta medida, sí podemos sentir. Estas reacciones ponen en declive el estado de salud de la persona que las padece.

Cuando un niño no controla algunas emociones negativas, como la ira, en situaciones que vive en clase o en su vida cotidiana, es muy probable que su cuerpo sufra cambios instantáneos, que conlleva: temblar, tener presión sanguínea alta, etc.; repercutiendo de forma directa a su sistema nervioso y afectando su salud (Juárez, 2010: 65).

Es importante que el docente enseñe a sus alumnos técnicas de relajación, entre otras, como: Relajación muscular progresiva (relajación de diferentes partes del cuerpo: manos, brazos, hombros, etc.), la hormiga y el león (sirve para el control de la respiración, la hormiga respira despacio y lento, en cambio, el león respira rápido y fuerte), etc.; el niño las puede aplicar en situaciones de tensión, las cuales, les ayuden a controlar sus impulsos internos.

2.2.1.3 Observación del comportamiento

El comportamiento de un individuo, permite inferir qué tipo de emociones está experimentando ante situaciones que se encuentran en su entorno, basta con observar sus expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono y volumen de voz, ritmo, movimiento del cuerpo, el lenguaje que emplea, etc., para conocer su estado emocional.

Las expresiones faciales, posturales y lingüísticas que las personas manifiestan ante una situación determinada pueden ser moldeables, disimuladas o controladas por las personas que las viven. Estas son voluntarias, dependen de la connotación que el individuo le dé con sus sentimientos y pensamientos más profundos.

Waisburd (1996), afirma que la reacción expresiva es la expresión total de la persona en el ámbito corporal, gestual, el lenguaje, etc. (Laniado, 2007: 49).

Es evidente que todos reaccionamos de distintas formas ante el desbordamiento de las emociones que a diario vivimos. Somos seres expresivos que pensamos y sentimos, no podemos permanecer estáticos o indiferentes en todo momento, cuando algo interno o externo (proveniente del medio) nos impacta a nivel emocional.

Watson (1913) y Skinner (1917), estudiaron la emoción desde los aspectos externos observables, es decir, el medio o los estímulos externos tienen un papel fundamental en el desencadenar de la emoción. Lo que pasa en el contexto, tiene cierto impacto en nuestro bienestar (interno), por ejemplo, cuando el alumno saca buenas calificaciones, recibe muestras de afecto, a realizar una actividad que le agrada, etc.; esto impacta en su autoestima y lo expresa de distintas maneras: a nivel corporal, gesticular, por medio del lenguaje, etc., Por tanto, las emociones son determinadas por los factores ambientales, cuyo impacto depende del grado de excitación de los estímulos externos (De Souza, 2008: 26).

Los acontecimientos, las personas y el contexto guardan relación con los estados emocionales de las personas, cuyos factores ambientales (medios externos), son los responsables de estimular las emociones, de acuerdo con Watson (1913), todo lo que pasa

en el medio externo favorece el tipo de emociones y su intensidad, así como, la forma en que se expresan (De Souza, 2008: 26).

Las emociones no se pueden evitar porque son inherentes a nosotros, pero en el aspecto conductual, podemos tener el poder del control sobre estas, al autorregular el propio comportamiento, al ser los mediadores de nuestras propias emociones, para saber cuándo y cómo tenernos que actuar ante una situación determinada.

El autocontrol se manifiesta como la ausencia de las explosiones emocionales, se caracteriza en no dejarse arrastrar o no enojarnos ante situaciones tensas. Es lo que llama Goleman (Goleman, 1998: 98), escolaridad de las emociones, es decir, “el control de nuestro propio estado mental”.

El estado de ánimo influye poderosamente sobre el pensamiento, la memoria y la percepción. Cuando nos enojamos, tendemos a recordar con más facilidad incidentes que alientan nuestra ira, nuestros pensamientos giran incesantemente en torno al objeto que suscitó el enfado y la irritabilidad sesga, de tal modo, nuestra visión del mundo que cualquier comentario que, en otras circunstancias, sería interpretado positivamente, se percibe como una muestra de hostilidad.

El hecho de superar el efecto que tienen los estados de ánimo sobre nosotros, resulta esencial, no solo en el ámbito escolar, sino, en la vida cotidiana.

2.2.1.4 Componente cognitivo

Después de haber experimentado una emoción, la interpretamos de distintas maneras, según el impacto (positivo o negativo) que tuvo en nosotros, el cual, tiene cierta duración, la sensación consciente que tenemos después de haber experimentado una emoción, se le denomina sentimiento.

Se sienten emociones como: miedo, angustia y rabia, entre otras. El término emoción, se emplea para describir la acción del cuerpo que implica expresiones lingüísticas, faciales y

postulantes, las cuales, se relacionan con el componente neurofisiológico, mientras que el componente cognitivo o sentimiento se emplea para calificar al estado emocional y, a cada estado emocional derivado de la emoción experiencial, le asignamos un nombre (Enríquez, 2011: 25).

En el siguiente ejemplo se muestran un listado de las emociones básicas y después de haberlas experimentado, presenta los sentimientos que provocan:

- Alegría ⇨ Felicidad, seguridad, autoestima y autoconfianza.
- Miedo y ansiedad ⇨ Angustia, preocupación.
- Tristeza ⇨ Desánimo, desaliento, melancolía o depresión (dependiendo del nivel de excitación de la emoción).
- Ira ⇨ Enojo, molestia, impaciencia e impulsividad (Chóliz, 2005: 17).

El nombramiento de las emociones y los sentimientos, se encuentra limitado por el dominio del lenguaje, requiriendo de la introspección o reflexión para llegar al conocimiento de las emociones. La restricción a este conocimiento dificulta la toma de conciencia de las propias emociones, provocando la sensación de “no sé qué me pasa”, lo cual, tiene efectos negativos sobre la persona. He aquí la importancia de una educación emocional encaminada a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional (Enríquez, 2011: 25).

Actualmente la psicología ha mostrado especial interés por conocer los mecanismos que subyacen al procesamiento de la información emocional y a la relación entre los procesos cognitivos y emocionales. Esto se basa en considerar las emociones no sólo como mecanismos indispensables para la supervivencia del organismo, sino, como procesos adaptativos capaces de motivar la conducta, ayudar a los procesos de memoria a almacenar y evaluar acontecimientos relevantes, focalizar la atención en un número limitado de opiniones, favorecer la toma de decisiones e influir en la determinación final de nuestro comportamiento.

La cognición es una condición necesaria y suficiente para la emoción. Richard Lazarus (1991), estudia las emociones desde una visión estímulo-evaluación-emoción, asegura que existen diversas valoraciones de estímulos-situacionales que son interpretaciones de las situaciones que vive un individuo, las cuales, influyen decisivamente en la emoción experimentada (De Souza, 2008: 28).

La actividad cognitiva es una precondition necesaria para la emoción, al experimentar una emoción, un sujeto debe saber que su bienestar está implicado en una transacción a mejor o a peor. Los cambios fisiológicos son importantes en el proceso emocional, pero su significación viene modulada por los factores cognitivos.

Lo anterior, es fundamental para comprender las emociones y los cambios comportamentales que se derivan de éstas.

2.3 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Un niño no solo experimenta cambios físicos en su crecimiento y maduración, sino también, atraviesa periodos en los que recorre un trayecto en su desarrollo emocional, el cual se encuentra en constante desarrollo.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM), propuesta por Howard Gardner (1983), supone siete inteligencias separadas en el ser humano, que se desarrollan de forma independiente y desigual, las inteligencias en cuestión son:

1. Musical.
2. Kinestésico-corporal.
3. Lógico-matemático.
4. Lingüística.
5. Espacial.
6. Interpersonal.
7. Intrapersonal.

Estas dos últimas se involucran en la inteligencia emocional.

Esta última inteligencia, la intrapersonal, se refiere a la capacidad de comprenderse a uno mismo y, la inteligencia interpersonal¹², guarda relación con la empatía, la manera de comprender los sentimientos de los demás, implica liderazgo, resolver conflictos, etc. (Goleman, 1998: 85).

Al enfocar estas dos inteligencias, Gardner (1983) las considera como capacidades del sujeto para comprenderse a sí mismo y a los demás. Por tanto, considera a las emociones como parte fundamental dentro del conjunto de actitudes necesarias para vivir, desempeñando un papel fundamental en el bienestar personal, cuyo factor coadyuva a que el individuo afronte los retos diarios, y a la vez interactúe con su medio (De Souza, 2008: 29).

Salovey y Mayer (1990) crearon el concepto de “inteligencia emocional”, consistente en la habilidad de manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Mora, 2011: 24). Por consiguiente, le atribuyeron las siguientes capacidades:

- ✚ Reconocer las propias emociones: Saber valorar y ordenar las propias emociones de manera consciente.
- ✚ Manejar las propias emociones: Manejar las emociones de forma inteligente.
- ✚ Empatía: Comprender los sentimientos de los demás.
- ✚ Crear relaciones sociales: Capacidad de crear y cultivar relaciones amistosas, además de tener habilidades para resolver conflictos.
- ✚ Motivación: Crear en su propio potencial y tener autoconfianza para seguir adelante (De Souza, 2008: 29).

Daniel Goleman (1998), impulsó la teoría de Salovey y Mayer (1990) dándole mayor importancia al CE (Coeficiente Emocional) en la vida diaria que al CI (Coeficiente intelectual), para Goleman el éxito de una persona no depende solo del CI, sino del nivel de inteligencia

¹² Goleman (1998) menciona que la inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal, constituye una habilidad correlativa vuelta hacia el interior que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz. Revise: Daniel Goleman, La inteligencia emocional, México. 1998. p. 85.

emocional, que implica tener conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, habilidades para afrontar los retos de la vida y habilidades sociales.

Goleman (1998), menciona que el éxito de una persona, depende de la práctica de su *inteligencia emocional*, no sólo del coeficiente intelectual (el cual, tiene un papel secundario) en sus estudios académicos.

La Inteligencia Emocional es definida como la capacidad de expresar los sentimientos propios del modo más adecuado y eficaz posibilitando la consecución de un objetivo común (Goleman, 1998: 11).

En tal sentido, la inteligencia emocional constituye un proceso de aprendizaje mucho más lento, que prosigue durante toda nuestra vida y nos permite ir aprendiendo de nuestras experiencias. Las personas desarrollan su inteligencia emocional a medida que se vuelven más capaces de manejar sus propias emociones e impulsos, de motivarse a sí mismos y de perfeccionar su empatía y sus habilidades sociales (Goleman, 1998: 12).

De acuerdo con Goleman (1998) “una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente; donde se hallan habilidades como: la empatía (capacidad de interpretar los sentimientos ajenos) y las habilidades sociales (permiten manejar diestramente esos sentimientos)” (Goleman, 1998: 33).

Cabe señalar que Goleman (1998), preconiza que el marco de la competencia emocional, esta subdividido entre dos grandes factores: la *competencia personal* (consciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y la *competencia social* (empatía y habilidades sociales).

La persona competente emocionalmente es capaz de identificar las propias emociones y las de los demás, teniendo auto-control y manejo de habilidades emocionales. Estas capacidades son aprendidas, la competencia emocional se crea y fortalece a través de las experiencias subjetivas en la infancia y del temperamento innato (De Souza, 2008: 30).

Con el fin de desarrollar la inteligencia emocional en el proyecto de intervención, desde la perspectiva de Goleman (1999), se hace necesario abordar las siguientes competencias emocionales, mismas que van de lo personal a lo social y que concuerdan con las competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética: conocimiento y cuidado de sí mismo y autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.

A. **COMPETENCIA PERSONAL**.- Modo de relacionarnos con nosotros mismos.

1. **Conciencia de uno mismo:** Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.

- Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos.
- Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: Expresar momentos de adversidad confiando en su propio potencial.

2. **Autorregulación:** Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

- Auto-control: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos internos.
- Integridad: Asumir responsabilidades de nuestra actuación personal.
- Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios, desafíos y nuevas situaciones.

3. **Motivación: Guían y facilitan el logro de nuestros objetivos.**

- Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos.

Una vez que el niño ha desarrollado las competencias emocionales que se relacionan con la personalidad del alumno, se proseguirá con el desarrollo de competencias sociales, como son:

B. **COMPETENCIAL SOCIAL:** Determinan el modo en que nos relacionamos con los demás.

1. **Empatía:** Comprensión de los sentimientos y puntos de vista ajenos.

- Comprensión de los demás: Capacidad para captar los sentimientos e interesarnos por los puntos de vista de otras personas.
- Diversidad: Aprovechar las oportunidades que brindan diferentes tipos de personas.

2. Habilidades sociales: Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

- Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes, escuchar bien y buscar la comprensión mutua.
- Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos de personas.
- Resolución de conflictos: Capacidad de negociar y resolver conflictos.
- Colaboración y cooperación: Capacidad de trabajar con los demás en la consecución de una meta en común.

Habilidades sociales: Capacidad de plantearse y lograr metas colectivas, que alienten cualidades, como: la disponibilidad y la cooperación (De Souza, 2008: 31-33).

A modo de resumen, podríamos apuntar que la Inteligencia Emocional es la forma más idónea para que el sujeto sea consciente de sus propias emociones y la relación de interacción sujeto-medio. Desde esta perspectiva, una persona competente emocionalmente, identifica sus propias emociones y las de los demás, posee autocontrol sobre sus emociones y desarrolla habilidades emocionales.

Los componentes intra-personales incluyen habilidades tales como: conciencia de las propias emociones, asertividad e independencia (autocontrolar los propios pensamientos y acciones). Los componentes interpersonales a su vez, incluyen: empatía, responsabilidad, relaciones interpersonales y adaptabilidad.

Siguiendo a Bisquerra (2003), asegura que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, cuya finalidad es promover el bienestar personal y social (Fragoso, 2015: 120).

Según Bisquerra (Bisquerra, 2003: 37), la estructuración de las competencias emocionales se divide en cinco factores:

1. **Conciencia emocional:** Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de cuatro microcompetencias:
 - a) Adquirir conciencia de las propias emociones.
 - b) Dar nombre a las emociones.
 - c) Comprender las emociones de los demás.
 - d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento.

2. **Regulación de las emociones:** Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontación y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias:
 - a) Expresión emocional apropiada.
 - b) Regulación de emociones y conflicto.
 - c) Desarrollo de habilidades de afrontamiento.
 - d) Competencia para generar emociones positivas.

3. **Autonomía personal:** Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete microcompetencias:
 - a) Autoestima.
 - b) Automotivación.
 - c) Autoeficiencia.
 - d) Responsabilidad.
 - e) Actitud positiva.
 - f) Análisis crítico de normas sociales.
 - g) Resiliencia.

4. **Inteligencia interpersonal y habilidades sociales:** Relacionada a la competencia social, que es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas: comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Se compone de nueve microcompetencias:

- a) Dominar habilidades sociales básicas.
- b) Respeto a los demás.
- c) Practicar la comunicación expresiva.
- d) Compartir emociones.
- e) Mantener un comportamiento pro-social.
- f) Cooperación.
- g) Asertividad.
- h) Prevención y solución de conflictos.
- i) Capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. **Solución de conflictos:** Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis microcompetencias:

- a) Fijar objetivos adaptativos.
- b) Toma de decisiones.
- c) Buscar ayuda y recursos.
- d) Ciudadanía activa.
- e) Bienestar emocional.
- f) Capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Fragoso, 2015: 121).

Para Goleman (1999) y Bisquerra (2002), la competencia emocional, es un conjunto de habilidades que permiten al individuo identificar y manejar las propias emociones y mantener buenas relaciones con el medio, lo que implica tener empatía y habilidades socio emocionales.

Estas son capacidades indispensables para que el ser humano viva de manera integrada con su medio y afronte los conflictos interpersonales como una posibilidad de crecimiento personal (De Souza, 2008: 34).

2.3.1 La autorregulación

Una tarea educativa que los docentes debemos impulsar, es orientar a los alumnos en el desarrollo de sus competencias y conductas. El desarrollo de estas capacidades, permite que la persona reflexione sobre su conducta y establezca pautas de acción para mejorarla, sin caer en un autocontrol por parte del docente, sino, que el niño por sí mismo, desarrolle una mayor coherencia entre juicio y acción.

La Teoría del Desarrollo elaborada por Lev Vigostky (Moll, 2003: 155), menciona que el niño cuenta con procesos biológicos naturales o elementales, que son:

- La atención,
- La percepción y
- La memoria.

Estos procesos, son transformados por la socialización y educación en el contexto, a través del uso del lenguaje, para lograr la autorregulación creciente de procesos y capacidades del niño.

Esto se relaciona con la estructura del desarrollo social (disciplina y socialización), la cual, se estimula por la capacidad del niño para regularse a sí mismo, de manera socialmente apropiada y en ausencia de vigilancia por un adulto o por alguna otra estructura externa de apoyo.

De acuerdo con Vigostky (Moll, 2003: 156), la capacidad de autorregulación se define como la capacidad que el niño tiene de proyectar, orientar y supervisar su conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias.

En la autorregulación, la conducta del niño sigue un proyecto o un objetivo formulado por el yo. Por otra parte, la conducta regulada por el sujeto se adapta flexiblemente a fin de cumplir esos fines u objetivos que el mismo se ha formulado.

En el siguiente esquema, Vigotsky diferencia la autorregulación del autocontrol, este último, es propuesto por Koop (1982):

ESQUEMA II, "Autorregulación y autocontrol"



Fuente: Diferencia entre autorregulación y autocontrol (Moll, 2003: 156).

Una de las habilidades fundamentales de la inteligencia emocional, es el adecuado manejo de las emociones en uno mismo, mejor conocido como autorregulación emocional. Supone que las personas tomen un autocontrol emocional al observar y percibir sus emociones para manejarlas, regularlas o transformarlas (sí es necesario), para tomar decisiones al hacerse cargo de la situación y afrontar los diversos acontecimientos de la vida.

Goleman (1998), define a la autorregulación como el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos, es decir, que el sujeto aprenda a manejar sus emociones y sentimientos adaptándolas al medio; por su parte, Vigostky (Moll, 2003: 156), la conceptualiza como la capacidad de proyectar, orientar y supervisar la conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias. La autorregulación es la capacidad de poder manejar y expresar adecuadamente nuestros sentimientos y emociones para adaptarlos

conforme a las situaciones que acontecen a nuestro alrededor, sin que estos sean desbordados, ignorados o suprimidos, por el contrario, que sean expresados con libertad dentro de un ambiente adaptativo sin dañar la integridad de sí mismos, ni la de los demás.

Goleman (1998), considera que para el desarrollo de la autorregulación se deben trabajar tres aspectos importantes, siendo los siguientes:

- 1) Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos internos.
- 2) Integridad: Asumir responsabilidades de nuestra actuación personal.
- 3) Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios, desafíos y nuevas situaciones.

Estos tres aspectos se encuentran implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, una vez que se han reconocido las propias emociones, es necesario manejarlas de forma inteligente adaptándolas a las circunstancias que suceden a nuestro alrededor durante la convivencia, por ende, el aprendizaje de la autorregulación emocional se ubica en la *Competencia personal* que es el modo en que nos relacionamos nosotros mismos, y su desarrollo corresponde a la *Competencia social* que determina el modo en que nos relacionamos con los demás, siendo abordados de la siguiente forma:

- Empatía: Comprensión de los sentimientos y puntos de vista ajenos.
- Habilidades sociales: Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás a través de la comunicación, colaboración y cooperación.

El desarrollo de la inteligencia emocional se abordará de un plano personal a uno social en el proyecto de intervención. En el plano personal, el niño aprende a proyectar, orientar y supervisar su conducta por sí mismo; y, en el plano social, desarrolla su autorregulación emocional en ambientes sociales, como ocurre en el contexto escolar, que a través de la interacción social y el apoyo de monitores, el alumno hace uso de sus funciones elementales: lenguaje, percepción, memoria y atención, para transformarlos en funciones mentales superiores, que consiste en resolver conflictos, reflexionar, recordar, escuchar, hablar,

compartir, cooperar, colaborar, etc.; procesos que los convierte en acciones y pensamientos internos que le ayudan a autorregular su comportamiento (Meece, 2001: 24).

Existen diversas formas para regular las emociones, Vivas (Vivas, 2007: 34), sugiere una serie de estrategias:

- ✓ La respiración: Reducen la ansiedad, depresión, irritabilidad, tensión muscular y la fatiga.
- ✓ Relajación: Contribuye a reposar los músculos y liberar tensiones. Combate a la ansiedad, estrés, miedo, manejo de la rabia y la depresión, entre otros.
- ✓ Visualización: Consiste en concentrarse en imágenes mentales para efectuar cambios positivos en su mente, emoción y conducta.
- ✓ Meditación: Es un estado de sosiego, permite observar los propios pensamientos y actitudes. Beneficia al cuerpo de forma física y mental.

La autorregulación se logra gracias al manejo de estrategias y competencias emocionales y sociales que se aplicarán en el contexto escolar y en su entorno social, cabe mencionar que los autores Gardner (1983), Vigotsky (2003) y Goleman (1998), señalan la importancia de autorregular las emociones a temprana edad, desde el contexto familiar, para que en el ámbito escolar, se continúe sobre el desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar la convivencia en el aula.

A continuación se analizarán los tipos de respuesta cuando acontece un conflicto en el contexto escolar.

2.4 TIPOS DE RESPUESTA ANTE UN CONFLICTO: IMPULSIVIDAD, AGRESIÓN Y VIOLENCIA.

La escuela, es ante todo un espacio en el que surgen distintas interacciones entre sus diferentes actores educativos, en cuyo espacio es natural que surjan conflictos, que son generados cuando hay personas que entran en desacuerdo u oposición sobre alguna situación en particular, es aquí donde reaccionamos de distintas formas para solucionar un conflicto, las cuales, se presentan a continuación:

I. IMPULSIVIDAD

La impulsividad es un constructo multidimensional relacionado con el pensamiento y comportamiento humano, es un rasgo de personalidad complejo caracterizado por una elevada tendencia a actuar sin pensar, incapacidad para planear actividades futuras y disminución de la capacidad de concentración.

La impulsividad tiene diversos significados, Rodríguez (Liquete, 2015: 87) define a la impulsividad como “una respuesta conductual alterada, una tendencia impulsiva constante ante mínimos estímulos, por tanto, es desadaptativa y podría llegar a constituir un trastorno de la personalidad”, es decir, es una forma rápida de actuar sin razonar situaciones futuras, donde uno se deja llevar por el ímpetu del momento sin pensar en las consecuencias de actuar de ese modo.

La impulsividad es un factor multidimensional, compuesto por dos dimensiones: La acción impulsiva (desinhibición) y la decisión impulsiva.

La acción impulsiva es la tendencia a responder de forma impetuosa, rápida y sin reflexión previa, sin premeditación y con dificultad para detener o inhibir acciones una vez que han comenzado. Conlleva la realización de conductas, aunque las consecuencias sean negativas.

La decisión impulsiva es la incapacidad para retrasar una conducta gratificante (incapacidad para esperar, aunque sepan que la recompensa es mayor).

La persona que se caracteriza por ser impulsiva, difícilmente razona en el momento y se deja llevar por la descarga emocional que siente al instante, ante diversas situaciones que la afectan reaccionando de forma rápida y carente de reflexión.

II. AGRESIÓN

Las tendencias de comportamiento se heredan, a pesar de los factores exógenos que tienen que ver con las condiciones sociales y naturales del contexto, en las que se desarrolla el individuo. Como es el caso de la agresividad, cuyo patrón, incluye respuestas defensivas y agresivas, para resolver el conflicto de forma pactada. Estas conductas pueden ser adaptadas por las personas, a su vida cotidiana, en las que, la agresividad pasa a ser algo normal y es convertida como una habilidad social.

De acuerdo con Donoso (Donoso, 2006: 14), la agresión es una respuesta hostil, frente a un conflicto latente, patente o crónico. Se observa que la conducta está fuera de control, cuyo propósito, es ganar en la relación a costa de los intereses o la integridad física y/o psicológica de la otra persona. La respuesta agresiva es una expresión cargada de emotividad que profundiza una disputa o pelea, sin dar pasos a la solución.

Corsi (1997), afirma que la agresividad se refiere a la capacidad que posee el ser humano para oponer resistencia a las influencias del medio, la cual, tiene relación con la conducta que manifiesta el sujeto, llamada agresión; que forman parte de estados afectivos (Soriano, 2009: 323).

La agresión es percibida como la carencia de manejo de otras herramientas como las habilidades sociales (escucha activa, comunicación, diálogo, etc.), para expresar ideas, sentimientos, necesidades e intereses en la relación con otros, es decir, durante la interacción social.

Generalmente, Train (2001) menciona que en las escuelas existen tres grandes categorías de agresión entre los niños, siendo las siguientes:

- Primer grupo: Estos niños se vuelven físicamente salvajes y fuera de control durante el juego. Su agresividad es muy tosca e intimidatoria pero se limita a situaciones de juego que en general implican fantasía. Hablan relativamente poco y hacen escasos intentos para organizar a los demás.

- Segundo grupo: Son niños físicamente agresivos en las peleas y muy dominantes. Hostigan a los demás y sin ser provocados dirigen repetidamente la agresión contra la misma persona, molestando y amenazando de modo continuo. Son los niños más violentos y agresivos.
- Tercer grupo: Niños que son agresivos y dominantes en el momento de hablar pero no son físicamente violentos. Su agresión se produce fuera de las situaciones de juego. Generalmente, los demás niños los ven como aburridos debido a su preocupación por sí mismos. Se adaptan mejor en lo social (De Souza, 2002: 75).

Estos modelos de conducta se presentan en los niños de edad escolar hasta los siete u ocho años, pero en algunos niños perduran. Las razones por las que perduran es porque los alumnos siguen estos modelos de agresión porque en sus hogares viven situaciones similares de violencia, no tienen límites por parte de sus progenitores o porque tienen acceso a juegos o programas violentos sin la orientación de un adulto.

III. VIOLENCIA

La violencia, es otra forma negativa que llevan a cabo algunas personas para solucionar conflictos, esta se caracteriza por causar daños físicos a la víctima de modo intencional.

En el contexto escolar se ha observado que los alumnos, hacen uso de acciones como golpes, patadas, empujones, pellizcos, etc.; conductas impulsivas que los lleva a utilizar la fuerza, como un forma idónea para solucionar sus conflictos. Esta se denomina, violencia escolar, y puede dirigirse contra cualquier actor educativo.

Ortega (2000), afirma que la violencia interpersonal entre iguales, abarca insultos, agresiones físicas, aislamiento o exclusión, acosos, burlas, amenazas o intimidaciones, por quienes realizan impunemente estas conductas; sin que dichos comportamientos y actitudes sean puntuales o accidentales, sino repetidos en el tiempo (Soriano, 2009: 325).

La violencia interpersonal, presenta las siguientes características:

- Fenómeno más cultural que natural.

- Trasciende el mero comportamiento individual.
- Afecta a la dimensión moral de los implicados.
- Afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la formación educativa.
- Afecta la labor o la práctica docente.

Corsi (1995), señala que la violencia, se construye en un recurso, utilizado para solucionar los conflictos interpersonales e implica la eliminación de obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenida, a través del uso de la fuerza (Soriano, 2009: 324).

Cuando un niño hace uso de la violencia para solucionar sus conflictos, deja secuelas en sus compañeros, es decir, recibe rechazo y es excluido del trabajo que se lleva a cabo en el aula, ya que las actitudes que refleja no son idóneas para interactuar o relacionarse con sus compañeros.

En resumen, todos poseemos la capacidad de solucionar un conflicto, las consecuencias de enfrentarlo, pueden ser positivas (alivio, satisfacción, mayor comprensión, reconocimiento, mejor relación, etc.) o negativas (más tensión, angustia, enojo, dolor, peor relación, etc.), y son susceptibles de reforzar aquellas creencias, actitudes, percepciones y sentimientos frente al conflicto (UNESCO, 2005: 26).

2.5 LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales se asocian con comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptadas socialmente en una determinada cultura, es decir, cada habilidad social se adapta a un contexto por la diversidad de interacciones donde las podemos aplicar. Por ejemplo, no podemos aplicar la escucha activa con personas sordomudas que con personas invidentes.

Las habilidades sociales permiten interactuar con los demás, crear nuevos vínculos, reforzar los existentes, disfrutar y compartir el afecto, así mismo, permiten manifestar necesidades y resolver conflictos: pedir lo que uno desea, poder elegir, ser asertivo, expresar opiniones,

defender los derechos, hacer críticas, etc.; este conjunto de comportamientos son adquiridos, aprendidos y enseñados (Vivas, 2007: 47).

En ocasiones no sabemos pedir favores o hacer peticiones, nos cuesta expresar nuestros sentimientos, no resolvemos situaciones con la familia o los amigos, no sabemos negarnos a situaciones que no queremos resolver, o tal vez, nos cuesta trabajo iniciar, entablar o cerrar conversaciones con los demás, relacionarnos con personas del otro sexo o hacer valer nuestros derechos personales. Estas dificultades para relacionarnos subyacen a la carencia de habilidades sociales.

De acuerdo con Caballo (1993), “las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Vivas, 2007: 48).

Dongil y Cano (2014: 12) mencionan que las habilidades sociales son un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas.

Burguet (1999) menciona que las habilidades sociales favorecen la solución de los conflictos y autorregulan nuestros estados emocionales, como: asertividad, la escucha activa, la comunicación, interpretación del lenguaje corporal, dialogo, empatía, alteridad, intercalación cordial, etc. (Gómez, 2015: 7).

De acuerdo con Gómez (2015:7), define las siguientes habilidades:

- **Asertividad:** Es la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando así lo que queremos sin atentar contra los demás, negociando con ellos su cumplimiento.

- **Empatía:** Se basa en respetar al otro, sus opiniones y puntos de vista, sus valores, decisiones y experiencias. La empatía favorece la buena comunicación y la comprensión de sus sentimientos.
- **Escucha activa:** Significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. Es la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que está diciendo. Para llegar a entender, se necesita de empatía, es decir, saber ponerse en el lugar del otro.

Ortiz (2004: 36), menciona que la comunicación es una habilidad social, que se encuentra en el origen de toda relación humana, considerando tres tipos de estilos de comunicación:

- **Agresivo:** Se comunican agresivamente para forzar o ser beneficiados.
- **Pasivo:** No se comunican adecuadamente, son incapaces de expresar sus sentimientos y negarse a situaciones.
- **Asertivo:** Se comunica bien, expresa lo que siente, sus necesidades, sus derechos y opiniones, sin violar los sentimientos de los demás.

2.6 DEFINICION DE ESTRATEGIA

En el ámbito educativo, es muy cotidiano hablar de estrategias, siendo éstas, las que apoyan o facilitan el desarrollo de una actividad, para lograr un fin o una meta determinada.

Ferreiro (2008, 78), define a la estrategia como “un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones), que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida, debido a la flexibilidad y adaptabilidad de las condiciones existentes”.

Ferreiro menciona que hay tipos de estrategias: de enseñanza y de aprendizaje. Las primeras, también conocidas como didácticas o instruccionales, son los procedimientos empleados por el maestro para hacer posible el aprendizaje de los alumnos.

Son el sistema de acciones y operaciones tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende, con objeto de conocimiento; además, son la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción), para realizar una tarea con la calidad requerida.

Las estrategias didácticas constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes.

Las estrategias de aprendizaje, son los procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender. Son secuencia de las operaciones cognoscitivas, que el estudiante desarrolla para procesar la información y de esta forma, aprehenderla significativamente. Algunos autores las conocen como: estrategias cognitivas.

PROPUESTA
DE
INTERVENCIÓN
EDUCATIVA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La propuesta de intervención educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite al docente tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución que se constituye a partir de un problema de investigación, organizado por las siguientes fases:

1. Fase de planeación.
2. Fase de implementación.
3. Fase de evaluación.
4. Fase de reflexión, explicación de progresos y comunicación de resultados.

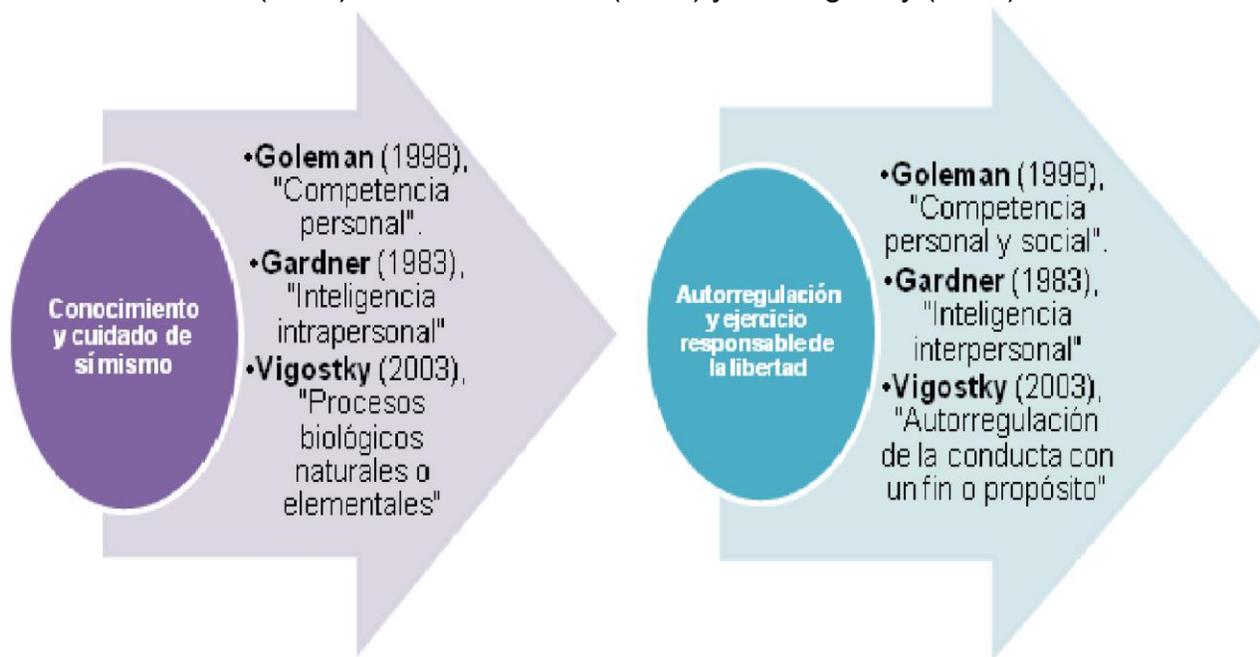
A continuación se explicará en qué consiste cada una de las fases de la propuesta de intervención educativa:

1. *La fase de planeación:* Comprende la presentación de la estrategia de intervención que será desarrollada en una serie de actividades que se encuentran integradas en una situación didáctica, llamada *Proyecto situado*, donde se vincularán tres facetas:
 - a. El conocimiento sobre la autorregulación emocional, que comprende una secuencia de trabajo gradual de seis sesiones.
 - b. Los contenidos curriculares de las asignaturas de Español, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética y Educación Artística que tienen que ver con el desarrollo y la interdisciplinariedad de las competencias de Formación Cívica y Ética:
 - Conocimiento y cuidado de sí mismo.
 - Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
 - c. El contexto como el medio donde se desarrolla el niño, para llevar a cabo el proyecto de intervención.

Las dos competencias se fundamentan en el uso de habilidades emocionales y sociales para el desarrollo de la autorregulación emocional y se vinculan con las teorías de los siguientes autores: Howard Gardner (1955), con su teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) basándose en dos de éstas: La inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal; Daniel Goleman (1998), con su teoría sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional, considerando la competencia personal y la competencia social; y, por último, Lev Vigostky (2003), con sus aportaciones sobre la autorregulación en la conducta del sujeto para cumplir un fin u objetivo que el mismo se ha formulado.

Las aportaciones de los tres autores se vinculan para darle respaldo y sentido a la propuesta de intervención, las cuales, se desglosan con las competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética, de la siguiente manera:

ESQUEMA III: "Competencias de Formación Cívica y Ética y su relación con las aportaciones de Daniel Goleman (1998), Howard Gardner (1983) y Lev Vigostky (2003)".



Fuente: "Competencias cívicas y éticas" (SEP, 2011: 174), "Teoría sociocultural" (Meece, 2001: 24), "Modelo de las inteligencias múltiples" (Gómez, 2004: 40), "Competencia emocional" (De Souza, 2008: 31), "Autorregulación" (Moll, 2003: 156).

En el esquema anterior, se muestran las aportaciones que dan los tres autores para el desarrollo de cada competencia, que dan forma a la lógica de construcción de la propuesta de intervención didáctica.

2. *Fase de implementación:* Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la propuesta de intervención educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario.
3. *Fase de evaluación:* Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta la valoración del proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa.

Esta fase refiere a las acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de emitir y realizar valoraciones sobre situaciones didácticas, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Casanova (1998: 71) define a la evaluación como la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto de intervención. Por su parte, Córdova (2010: 4), menciona que la evaluación informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actividades, hábitos de estudio, actitudes, etc.; es un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

La evaluación es el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el proceso de aprendizaje en función de las actividades y experiencias provistas en clase, la cual, aporta elementos para la toma de decisiones en la mejoría del proceso de enseñanza y aprendizaje en clase.

Para valorar las actividades que incluye el proyecto de intervención, se considerarán dos tipos de evaluaciones en relación a su funcionalidad: formativa y sumativa. De acuerdo con Casanova (1998: 81), la primera, se utiliza para valorar el proceso del proyecto, es decir, se

obtendrán datos e información relevante a lo largo de la aplicación de la propuesta de intervención, con la finalidad de mejorar o perfeccionar el proceso haciendo adecuaciones o cambios necesarios en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje de forma inmediata; la segunda, es apropiada para la valoración de productos o procesos terminados, con realizaciones o consecuencias concretas y valorables, su finalidad es determinar un valor positivo o negativo de ese producto final para tomar decisiones a mediano o largo plazo.

Durante la evaluación formativa se utilizará el Portafolios de evidencias y la guía de observación como instrumentos para recopilar datos, información y evidencias que se relacionan al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. En la evaluación sumativa se empleará la rúbrica para valorar las producciones o productos de los alumnos por cada sesión.

En el desarrollo de cada sesión, existen tres tipos de evaluaciones, que a continuación se mencionan:

- ✚ Evaluación inicial: Se aplica al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se diagnostican los saberes, habilidades y actitudes del alumno a través de sus conocimientos previos.
- ✚ Evaluación procesual: Es la valoración continua del aprendizaje del alumnado y la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y la toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso.
- ✚ Evaluación final: Se realiza al terminar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Durante las evaluaciones también participan los agentes para llevarlas a cabo, las cuales, se emplearon en el análisis de los resultados del proyecto de intervención, siendo las siguientes:

- ✓ Autoevaluación: El sujeto evalúa sus propias actuaciones.
- ✓ Coevaluación: Consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios.
- ✓ Heteroevaluación: La realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que lleva a cabo el profesor con los alumnos.

Una vez que se ha consolidado el diseño de la fase de la evaluación, es necesario entrar a la fase de la comunicación de los resultados y la reflexión sobre los mismos.

4. *La fase de reflexión, explicación de progresos y comunicación de resultados:* Comprende los momentos de: socialización de los resultados de la propuesta de intervención y la meditación de su aplicación. Esta fase debe conducir al receptor a despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

Estas etapas o fases, que organizan el diseño de la propuesta de intervención se presentan de manera lineal, la etapa de implementación hace hincapié en un proceso adaptativo que permite un ajuste mutuo entre la realidad que se le presenta al sujeto y su actuar, constituido éste por tres acciones: la problematización, la formulación de la hipótesis de acción y la elaboración de la propuesta. De acuerdo con Elliot (2000), en su modelo de investigación acción, se aleja de una visión lineal de la implementación de actividades y, en contraparte, acepta la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en espiral (Barraza, 2010: 25).

3.1 PROYECTO SITUADO COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Una de las ventajas de la investigación-acción, es que ésta, tiene el propósito de convertirnos en investigadores de nuestra propia práctica, buscando solución a problemas de nuestro quehacer docente. En tal sentido, se hace necesario visualizar un Plan de Acción que permita intervenir, en calidad de salida y/o solución a la problemática socioeducativa detectada y apoyada desde un sustento conceptual y teórico.

Es así como hemos visualizado al “Proyecto” como un recurso en y para la transformación de nuestra práctica docente, ya que éste, ofrece una serie de ventajas que otras alternativas no nos dan. En tal sentido, Frade (2011: 153), menciona que el proyecto es una situación didáctica que consiste en llevar a cabo una actividad creativa que emerge de la motivación del estudiante y del docente, que se debe planear, ejecutar, finalizar y evaluar, mediante la cual se realizan productos nuevos, originales que tienen diferentes fines: ya sea la satisfacción de una necesidad, la difusión de algo, la resolución de un problema colectivo, dar a conocer ciertas ideas, crear modelos que pueden resolver una dificultad, expresarse mediante cualquier manifestación artística, organizar la ciudadanía, etc.

Por su parte, Díaz Barriga (2006: 30) menciona que “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de *prácticas situadas y auténticas*”¹³, es decir, el conocimiento que se pretende a través de los proyectos situados debe ser contextualizado, aplicable a la vida real que contenga significado para los niños y desarrolle la construcción conjunta de saberes, cuya enseñanza debe ir más allá del ejercicio o resolución de actividades en clase; requiere de un cambio de actitud donde el docente representa el papel de mediador en la construcción de la situación educativa.

Para el trabajo por proyectos situados, es indispensable que exista una vinculación entre el conocimiento, los contenidos curriculares y el contexto como el medio donde se desarrolla el niño. El saber qué (teoría) se conjunta con el saber cómo (práctica), implica que el conocimiento debe ser llevado a la práctica para que se le asigne significados de acuerdo al entorno social y cultural inmediato donde se encuentra el alumno.

El modelo de enseñanza situada requiere la influencia de prácticas pedagógicas deliberadas (que estén abiertas a los requerimientos de los alumnos y del docente), mecanismos de mediación y ayuda acordes a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz Barriga, 2006: 31).

¹³ Díaz Barriga (2006), comenta que la enseñanza situada está centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales, son coherentes, significativas y propositivas, cuyo conocimiento se relaciona con situaciones de la vida real, siendo parte del contexto y de la cultura donde se desarrolla y se utiliza. Para conocer más sobre el tema, revise Frida Díaz Barriga Arceo, La enseñanza situada centrada en prácticas educativas auténticas, en Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida, México, D.F., 2006. P. 20.

I TIPOS DE PROYECTOS

Frade (2011: 163), clasifica tipos de proyectos de acuerdo a sus fines, por el tipo de mediación que realiza y por el tipo de actividad que resulta:

a. Por sus fines:

Según William Kilpatrick los proyectos pueden ser:

- ❖ De reproducción: Responde a la pregunta ¿cómo hago para producir más?.
- ❖ De aprendizaje: Cuando se aprende haciendo algún contenido temático.
- ❖ De consumo: Cuando se consume un producto y luego se analizan sus características.
- ❖ De resolución de un problema: Cuando se pone un problema complejo que se debe resolver mediante un proceso que incluye una planeación.

Con respecto al desarrollo del presente proyecto de intervención, se aplicará el de resolución de un problema, cuya finalidad reside en resolver una problemática relacionada a la autorregulación emocional de los alumnos de cuarto grado.

b. Por el tipo de mediación:

Existe el proyecto libre como el de Kilpatrick en el que el docente sólo interviene para ayudar a planear, conseguir el material e intervenir cuando lo crea conveniente y los proyectos dirigidos, o bien llamados didácticos, que resultan de una intervención más directa que busca una elaboración final.

El tipo de mediación que se utilice va a depender de la meta del educador, si se desea que obtengan nuevos y complejos conocimientos contextualizados el proyecto dirigido será mucho más conveniente, en cambio, si se desea que sólo los pongan en práctica, entonces el proyecto dirigido cumplirá mejor con la meta.

En el caso del proyecto de intervención se optó por el proyecto dirigido, que de acuerdo a la metodología, se partió de una problemática observable en el grupo, la cual derivada de un

diagnóstico preciso se identificó al problema de investigación, que requiere ser resuelto y será encaminado al logro de propósitos concretos que se establecen en el proyecto de intervención, así mismo, serán negociados ciertos puntos mínimos con los alumnos como: el tipo de presentación de los trabajos, algunos productos, hacer una actividad en lugar de otra (siempre y cuando se relacione al propósito del proyecto), etc.; además este proyecto parte de un propósito ya establecido con anticipación.

Para llevar a cabo el proyecto de intervención se considera la aplicación de un proyecto dirigido, que de acuerdo con Frade (2011: 166) se tienen que llevar a cabo los siguientes pasos:

- El docente planea el proyecto por adelantado: Intención, planeación, ejecución, presentación y evaluación, determinando los aspectos que pueden ser negociables, es decir, que aspectos se pueden negociar y cuales se pueden quitar.
- El docente determina lo siguiente: qué se va hacer, cómo se va hacer, en dónde, con qué, con quiénes, qué se pide que entreguen, es decir, qué productos y en qué fechas.
- El docente solicita que los alumnos hagan sus aportaciones, con la finalidad de que los alumnos se impliquen en el proyecto y no lo consideren como una imposición.
- El docente toma el papel de guía que va promoviendo la ejecución de ciertas actividades y productos que en conjunto llevarán al estudiante a diseñar el producto.
- Los alumnos van haciendo las actividades propuestas poco a poco, de modo que los estudiantes van elaborando el proyecto poco a poco.
- Se hace la demostración del proyecto en un día señalado frente al grupo, de modo que los estudiantes participen para la definición del producto, sus características, qué se hizo, cuándo, cómo y porqué, qué se logró, cuál es la innovación, etc.
- Se evalúa el proyecto mediante la entrega final, evaluando cómo se hicieron los parciales (actividades), de manera que se observe todo: insumos (lo que se necesita para hacerlo), el proceso y resultado. Esta evaluación puede hacerse mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, buscando en cada una desarrollar la metacognición, como capacidad para establecer el acierto para repetirlo, el error para evitarlo, identificar lo que sigue y además las preguntas que llevarían a lograr mejores aprendizajes y desempeños.

El proyecto libre, según Frade (2011: 164), consiste en que los alumnos son quienes establecen las metas para llevar a cabo el proyecto, el docente sólo interviene para ayudar a planear, conseguir el material e intervenir cuando lo crea pertinente, en este caso, los conocimientos de los alumnos se ponen en práctica, sin esperar a que obtengan nuevos saberes.

Como se cuenta con un plan de estudios (SEP, 2011), así como, con dos competencias a desarrollar de la asignatura de Formación Cívica y Ética: “Conocimiento y cuidado de sí mismo” y “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad” (SEP, 2011: 174) y propósitos ya establecidos (en el proyecto de intervención), este tipo de proyecto no se pudo retomar, pues el contenido del mismo estaría muy generalizado y abierto, adaptado a los gustos e intereses de los alumnos sin atender a la problemática central de éste trabajo, por ende, sí se escogía el presente proyecto, los alumnos se iban a interesar por otros temas ajenos a sus necesidades y a las de la docente, constituidas en este proyecto de intervención, el cual, pretende mejorar la convivencia de los alumnos en clase y la práctica de la docente.

c. Por el tipo de actividad

De acuerdo con lo que se hace en el proyecto, estos pueden ser: la organización de un evento, la elaboración de una maqueta, un cuento, una novela, etc.

En el caso del proyecto de intervención, se elaborará un producto en cada sesión (más adelante se mencionaran) hasta culminar con el proyecto.

II. Elementos que incluye un proyecto

Sea proyecto didáctico (dirigido) o libre, los proyectos deberán incluir lo siguiente:

- ❖ Un propósito, una meta, un producto a elaborar, que responde a la pregunta: ¿Qué se va hacer?.
- ❖ El diseño del procedimiento o proceso a realizar, es decir, una serie de pasos que se necesitan llevar a cabo para hacerlo, que responde a la pregunta: ¿Cómo se va hacer?.

Asimismo, incluye una calendarización de las actividades del proceso, que responde a la cuestión: ¿Cuándo se va hacer cada actividad?.

- ❖ Un proceso de ejecución donde se van llevando a cabo actividades previstas de acuerdo al horario establecido, donde se va desarrollando la meta o el propósito establecido.
- ❖ Momento en el que se presenta el producto elaborado, de modo que demuestre que se logró la meta, que se adquirieron los conocimientos planeados y los logros obtenidos.
- ❖ Una evaluación en la que se identifique en qué medida se logró el propósito, qué faltó para hacerlo, qué fue un acierto y qué fue un error, de manera en que se pueda lograr la propuesta lograda.

Dentro de los momentos de elaboración de un proyecto debe haber también:

- ✓ Actividades de índole individual para la inclusión, de modo que ese trabajo sea el camino para hacer uno complejo que se realizará en equipos.
- ✓ Actividades de índole grupal para hacer uso del conocimiento en la resolución de problemas más complejos.

3.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias de evaluación requieren proporcionar información respecto a los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que el alumno va construyendo durante su proceso de aprendizaje mediante instrumentos de evaluación que se emplearon durante estas etapas de evaluación.

Para llevar a cabo la evaluación se utiliza una diversidad de instrumentos según el tipo de conocimientos, habilidades o actitudes que se requieran evaluar. Según Córdova (2010: 10), en la evaluación conceptual se emplean instrumentos, como: mapa mental, resúmenes, sinopsis, mapa conceptual, etc.; con respecto a la evaluación procedimental se emplea: lista de cotejo, guía de observación, rúbrica, etc.; finalmente, en la evaluación de actitudes se emplean instrumentos como: escala de actitudes, dilema moral, etc.

En la evaluación de las actividades que corresponden al proyecto de intervención, se emplearon instrumentos como: Portafolio de evidencias, guía de observación y rúbrica; que a continuación se presentarán.

3.2.1 Portafolios de evidencias

Es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo, muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa, facilita la evaluación realizada por el docente y promueve la auto y coevaluación cuando los niños revisan sus evidencias.

El portafolio debe integrarse por un conjunto de trabajos y producciones (escritas, gráficas, cartográficas o digitales) realizados de manera individual o colectiva, que constituyen evidencias relevantes del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, las habilidades y las actitudes.

Para utilizar de manera adecuada el portafolio, es recomendable realizar lo siguiente:

- El docente seleccione los productos que permitan reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes.
- Los alumnos valoren el trabajo realizado, reflexionen sobre lo aprendido, identifiquen en qué requieren mejorar.
- Los alumnos recuperen algunas producciones para ampliar sus aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes esperados por medio del portafolio requiere de criterios que permitan al docente identificar en qué nivel de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente) se encuentra cada alumno (Balbuena, 2013: 46).

3.2.2 Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse ya sea como afirmaciones o bien como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar. Esta guía puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.

La guía de observación como instrumento de evaluación, tiene la siguiente finalidad:

- ❖ Centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente.
- ❖ Promover la objetividad, ya que permite observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula.
- ❖ Observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.
- ❖ Incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos.

Para elaborar una guía de observación es necesario definir los siguientes aspectos:

- ❖ Propósito(s): lo que se pretende observar.
- ❖ Duración: tiempo destinado a la observación (actividad, clase, semana, secuencia, bimestre, ciclo escolar); puede ser parcial, es decir, centrarse en determinados momentos.
- ❖ Aspectos a observar: redacción de indicadores que consideren la realización de las tareas, la ejecución de las actividades, las interacciones con los materiales y recursos didácticos, la actitud ante las modalidades de trabajo propuestas, las relaciones entre alumnos, y la relación alumnos-docente, entre otros (Balbuena, 2013: 21).

3.2.3 Rúbrica

La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada.

El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente, se presenta en una tabla que, en el eje vertical, incluye los aspectos a evaluar y, en el horizontal, los rangos de valoración.

El procedimiento para realizar una rúbrica, son los siguientes:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer los grados máximo, intermedio y mínimo de logros de cada indicador para la primera variante.
- Redactarlos de forma clara.
- Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar (Balbuena, 2013: 51).

3.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el aprendizaje cooperativo de un grupo, sus integrantes deben participar construyendo. Esta cooperación debe darse de manera automática, por tanto, requieren de la mediación del docente, el cual, debe ser experto en la creación de equipos de trabajo.

Para formar competencias en el aula, es deseable promover el aprendizaje cooperativo, es decir, pasar del trabajo en grupo a la cooperación. Esto es indispensable para que haya colaboración mutua en torno a una meta en común, a la vez que es fundamental para aprender a trabajar en equipo, una competencia indispensable hoy en día es la sociedad.

Las posturas constructivistas favorecen el aprendizaje cooperativo por sus propias razones. Los constructivistas exógenos señalan el valor de las discusiones de grupo para ayudar a los participantes a repasar, elaborar y aplicar sus conocimientos, con el propósito de poner en marcha todos los mecanismos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria (Tobón, 2010: 39).

Según Bruner (2000), en las secuencias didácticas se retoma el planteamiento de Vygotsky sobre el aprendizaje cooperativo y se busca que los niños efectúen actividades colaborativas en torno a la resolución de un determinado problema de la realidad, buscando que se complementen en sus habilidades, actitudes y conocimientos. El aprendizaje cooperativo les proporciona apoyo social y el andamiaje (Tobón, 2010: 40).

3.4 MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

El saber carece de sentido si no está integrado a lo educativo. La pedagogía se encarga del acto educativo, el cual, consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender, donde el docente se asume como educador, haciéndolo como un ser de relación y la pedagogía se encarga del sentido de esa relación. Esa relación es entendida como mediación pedagógica del acto educativo, que implica concebir a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido.

Gutiérrez y Prieto (1999: 10), señala que “la mediación puede sugerir la capacidad y la pasión del docente”, cuyo sistema a distancia implica los materiales, que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo.

La mediación pedagógica del acto educativo implica concebir a los sujetos de la enseñanza y aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido.

Gutiérrez (1999, 177), define a la mediación pedagógica como “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas o contenidos temáticos, a fin, de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, actividad, expresividad y relacionalidad”.

La pedagogía media el acto educativo dotándolo de sentido, de tal forma, que lo aleja de la mera transmisión y reproducción de información que emana de los sistemas educativos, para acercarlo a los estudiantes, a través, de actos de construcción de conocimientos que depende de la forma en que el estudiante los construya, ya sea de forma vivencial o de forma didáctica; cuya mediación, es como un puente que relaciona el educando y el conocimiento.

Goleman (1998: 41) menciona que para afrontar adecuadamente las situaciones emocionales en sumo grado hace falta ser un buen mediador, es decir, ser capaz de despertar la confianza de los demás y establecer un adecuado “rapport”¹⁴ con los alumnos. No basta con sentarse en el escritorio, para alentar la confianza de los demás, el docente debe ser abierto a los puntos de vista de sus alumnos, con capacidad de escuchar, ser capaz de persuadir y saber aconsejar.

La mediación, debe de surgir del trabajo en el aula, de la capacidad del docente, dentro de un ambiente, en el que el estudiante encuentre sentido al proceso educativo. La mediación involucra las interacciones que se dan dentro del aula, en cuyo espacio, los niños expresan sus emociones, sentimientos, ideas, experiencias, etc. que en conjunto, posibilita la mediación en el aula.

¹⁴ Índice de relación caracterizada por la afinidad y la armonía. Revise Daniel Goleman, La práctica de la Inteligencia emocional, Barcelona, España, 1998. p. 41.

CAPÍTULO IV

DISEÑO

DE

INTERVENCIÓN

DISEÑO DE INTERVENCIÓN

Después de haber recorrido las primeras fases de la espiral de investigación al interior de un proceso de investigación-acción, llegamos a la fase de diseño del Plan de Acción. Esta fase consiste en la planeación de una serie de situaciones didácticas que permitan llevar a cabo la práctica docente implementando la estrategia de intervención didáctica; la idea es generar la mejora de las condiciones que sobre la misma, innovarla, mejorarla, en fin, transformarla.

Es en este sentido que desde nuestra lógica, lo primero que se busca presentar, es la propuesta de intervención, para ello, la primera ruta que hemos tomado es esclarecer su diseño de construcción, es decir, cómo se organiza la propuesta de intervención y qué autores la respaldan. Por tanto se abordará lo siguiente:

4.1 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La intervención es el método crítico encaminado a promover en los docentes la autoreflexión crítica en su práctica docente. El papel del interventor es ayudar a los docentes a develar y comprender la racionalidad-irracionalidad en la que están inmersas sus creencias y su intervención, por ende, se diseñan y operan proyectos de intervención para la transformación, la mejora y la innovación de la práctica, que implica introducir nuevas acciones que educan mejor.

El docente promueve el proceso de transformación de su práctica, mediante estrategias necesarias que se consolidan en una propuesta didáctica que implica un conjunto de situaciones didácticas encaminadas a desarrollarse en el contexto escolar con el objetivo de subsanar una problemática que impera en el aula y que obstaculiza el desarrollo de la práctica docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje, misma que fue resultado de un proceso de investigación, apoyado de una serie de instrumentos de diagnóstico para delimitarlo.

Este plan de trabajo se apoya de un conjunto de acciones fundamentadas de propósitos que hacen posible encarar el problema de investigación para mejorar la práctica docente, por

ende, es necesario esclarecer qué es una propuesta de intervención, en qué consiste, cómo se constituye y cuál es su organización.

4.1.1 ¿Cómo se organiza la propuesta de intervención educativa?

La propuesta de intervención educativa es la estrategia que se planeó a partir del problema de investigación y se aplicó para mejorar la práctica socioeducativa, ésta se organizó por las siguientes fases y momentos:

- Fase de planeación.
- Fase de implementación.
- Fase de evaluación.
- Fase de reflexión, explicación de progresos y comunicación de resultados.

A continuación se explica cómo se llevó a cabo cada una de estas fases durante el desarrollo del proyecto:

A. LA FASE DE PLANEACIÓN: Se explica en qué consistió la propuesta de intervención, cuya estrategia se fundamenta en el desarrollo de las dos competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.

La primera competencia se trabajó en cuatro sesiones y la segunda en dos sesiones. A continuación se desglosarán las dos competencias de Formación Cívica y Ética, así como, los autores que las fundamentan:

La competencia Cuidado y conocimiento de sí mismo, consiste en “la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para la integridad personal”; la segunda competencia, Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, se refiere a la facultad de las personas de regular su

comportamiento de manera responsable y autónoma con base en el conocimiento de sí mismos, trazándose metas y esforzándose por alcanzarlas, ello implica regular la manifestación de sentimientos y emociones para no dañar la propia dignidad o la de otras personas (SEP, 2011: 171).

Para llevar a cabo la competencia “Conocimiento y cuidado de sí mismo”, abarcó 4 de las 6 sesiones que comprende el proyecto de intervención educativa. En primer lugar, se vincularon las aportaciones de Goleman (1999) sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional, definida como: “La capacidad de expresar los sentimientos propios del modo más adecuado y eficaz posibilitando la consecución de un objetivo en común” (Goleman, 1998: 11). Aquí se hace referencia a la utilidad de competencia emocional, que se encuentra subdividida en dos grandes factores: la Competencia personal y la Competencia social, que van de lo intrapersonal a lo interpersonal, es decir, va del conocimiento de uno mismo al desarrollo de la empatía y las habilidades sociales durante las relaciones interpersonales.

La competencia “Conocimiento y cuidado de sí mismo” se relacionó con la *Competencia personal*, propuesta por Goleman (1998), que implica la forma de relacionarnos con nosotros mismos, haciendo conciencia de nuestros propios estados internos; también se vincula con la Inteligencia Intrapersonal, propuesta por Gardner (1983), referente a la capacidad de comprenderse a uno mismo; por último, se retomó a Vigotsky (2003), que menciona que los niños cuentan con procesos biológicos naturales o elementales, siendo: la atención, percepción y la memoria, que son transformados por la socialización y la educación en el contexto en funciones superiores, mediante el uso del lenguaje, para lograr la autorregulación de procesos y capacidades del niño.

Los aspectos que se consideraron para el desarrollo de la competencia Conocimiento y cuidado de sí mismo, son los siguientes:

- Conocimiento de sí mismo: Identificación de características físicas y de los cambios físicos en la etapa de la pubertad.
- Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades consideradas como áreas de oportunidad, así como intereses y gustos.

- Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos.
- Confianza en uno mismo: Confiar en el propio potencial, trabajando con la propia autoestima para la elaboración de su autoretrato y una autobiografía.

A continuación se presentarán las 4 sesiones y en qué consiste cada una:

1) *Reconociendo y valorando mis rasgos físicos, así como, sus cambios en la etapa de la pubertad.*

En esta sesión los alumnos identificaron algunas partes de su cuerpo, como: cabeza, piernas, tobillos, cejas, cabello, etc.; reflexionaron sobre diversidad de personas que hay a su alrededor y empezaron a reconocerse físicamente a través de la aplicación de un test “Identificando mis rasgos físicos”, reflexionaron sobre las partes de su cuerpo que cambian o se desarrollan en la etapa de la pubertad y la adolescencia, así mismo, recomendaron acciones para el cuidado de su salud sexual.

2) *Reconociendo mis fortalezas y áreas de oportunidad.*

Aquí los niños aprendieron a identificar sus gustos, sus intereses y cómo han cambiado a través del tiempo; además, reconocieron cuáles son sus habilidades y cualidades, así como, sus áreas de oportunidad, referente a lo que no les gusta o lo que les cuesta hacer más. Se trató de que identificaran aquellas cualidades o habilidades y áreas de oportunidad más sobresalientes de sí mismos y, las plasmaran en un dibujo de cuerpo completo, cada una relacionándola con alguna parte de su cuerpo con miras hacia la planeación de su proyecto de vida.

3) *Reconociendo mis emociones.*

Se partió de la identificación de emociones mediante la interpretación de imágenes que representan a personas que expresan miedo, tristeza, ira y felicidad. Aquí los niños aprendieron que las posturas del cuerpo, las expresiones faciales y el lenguaje siempre expresan emociones, y, a través de éstas, podemos expresar nuestras emociones y

sentimientos. Identificaron en qué parte del cuerpo sienten tristeza, miedo, ira y felicidad y en qué situaciones de la vida diaria han expresado cada una de estas emociones. Finalmente, reflexionaron sobre la importancia de reconocer y expresar sus emociones.

4) *Favoreciendo mi autoestima.*

En esta sesión se emplearon las producciones de las tres primeras sesiones, donde el niño aprendió a reconocerse física, cualitativa y emocionalmente para autovalorarse y aceptarse como persona única e irrepetible. Aquí observó un video llamando “Un día en casa de Nick Vujicic”, que narra la vida de una persona que no tiene extremidades (piernas ni brazos) y, esta persona lleva a cabo las actividades cotidianas que cualquier otra persona haría sin tener alguna discapacidad, asimismo, hace lo que le gusta, cumpliendo sus sueños o metas sin depender de alguien. Este video tuvo como objetivo que el alumno aprenda a autovalorarse en el aspecto físico y emocional, y en las cualidades que posee.

Posteriormente, reconocieron las cualidades físicas o emocionales de sus compañeros y a manera de rotafolio, anotaron una cualidad o habilidad que observe en su compañero(a), después leyeron lo que les escribieron sus compañeros, compartiéndolo con el grupo. Al final, elaboraron un autorretrato (dibujo de cuerpo completo) y una descripción breve de su persona contemplando lo que le gusta de sí mismo, siendo: características físicas, emocionales y cognitivas, así como, capacidades y cualidades.

Una vez que el niño se ha reconocido física, cualitativa y emocionalmente, y que ha trabajado el desarrollo de su autoestima, es momento idóneo de desarrollar la competencia de Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.

El objetivo de esta competencia es que el alumno autorregule por sí mismo la manifestación de sus emociones y sentimientos de manera consciente, lo que Goleman (1998), llama “Escolarización de las emociones”, expresando abiertamente lo que siente y piensa sin dañar la integridad de sí mismos y ni la de los demás, mediante del desarrollo de habilidades emocionales y sociales, como: la escucha activa, la comunicación, la asertividad y la

empatía, ésta última, guarda relación con la Inteligencia interpersonal, propuesta por Gardner (1983), que implica la manera de comprender los sentimientos de los demás.

A continuación se presentarán las dos sesiones que corresponden al desarrollo de la autorregulación emocional, expresándose de la siguiente forma:

5) La autorregulación emocional

En esta sesión se abordaron las habilidades sociales, como: la comunicación, la escucha activa y la asertividad para autorregular las emociones que al alumno le cuesta controlar como: la ira, el miedo y la tristeza, empleando técnicas de relajación y respiración para regular estas emociones para evitar un desbordamiento de éstas.

6) ¿Qué siente el otro?

El propósito en la siguiente sesión fue abordar la empatía, como una capacidad para comprender los sentimientos y los puntos de vista ajenos a los propios. Los niños aprendieron a ponerse en el lugar de los demás cuando observan, interpretan y entienden sus intereses, sentimientos, necesidades y formas de pensar. Aquí se consideraron importantes las habilidades sociales, como: la escucha activa y la comunicación que favorecen la convivencia.

Estas fueron las 6 sesiones que se trabajaron en la implementación del proyecto de intervención. A continuación se presentará la siguiente fase que comprende la propuesta de intervención.

B. LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN: Comprende la aplicación de la propuesta de intervención con un conjunto de actividades.

A continuación se presentará un cronograma de actividades, el cual, muestra los momentos de aplicación de la propuesta de intervención:

Tabla VII “Sesiones del proyecto de intervención: “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación emocional de los alumnos de 4° de primaria”.

NOMBRE DEL PROYECTO	SESIÓN	PROPÓSITO	FECHA
“El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación emocional de los alumnos de 4° de primaria”	“Reconociendo y valorando mis cambios físicos”	Identifique y reconozca sus características físicas y sus cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia y, recomiende acciones para el cuidado de su salud sexual.	9 al 13 de Nov. Del 2015.
	“Reconociendo mis fortalezas y áreas de oportunidad”	Reconozca sus gustos e intereses y cómo han cambiado a través del tiempo, para identificar y apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad durante el trabajo en equipo y las relaciones con iguales para planear su proyecto de vida.	23 al 27 de Nov. Del 2015.
	“Reconociendo mis emociones”	Identifique y comprenda sus emociones y las de los demás mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales; analice cómo han cambiado sus emociones a través del tiempo y reconozca en qué partes del cuerpo siente esas emociones.	7 al 11 de Dic. del 2015.
	“Favoreciendo mi autoestima”	Aprecie y valore sus características físicas, emocionales y cognitivas durante las relaciones con iguales para la elaboración de su autorretrato y su autobiografía.	11 al 16 de enero del 2016.
	“La autorregulación emocional”	Autocontrole sus estados e impulsos internos, en el que asuma responsabilidades sobre su actuación personal y se adapte a los cambios que llevan las situaciones.	26 al 28 de enero del 2016.
	“Qué siente el otro”.	Desarrolle la capacidad de identificar sentimientos y escuchar las necesidades de los demás; así como, establecer acuerdos para favorecer la convivencia.	1 al 5 de febrero del 2016.

Fuente: Sesiones que comprende el Proyecto de intervención pp. 137 a la 149.

C. LA FASE DE EVALUACIÓN: Involucra los momentos de seguimiento de la aplicación del proyecto y su evaluación.

Para la valoración de las actividades del proyecto, se llevaron a cabo dos tipos de evaluaciones: formativa y sumativa. La primera, que se encargó de valorar el proceso de proyecto, mediante instrumentos de evaluación como: portafolios de evidencias y guía de observación; la segunda, valoró las producciones o productos de los alumnos por cada sesión a través de la rúbrica.

Con base en los momentos de aplicar la evaluación en la secuencia didáctica de la planeación docente, se recurre a tres tipos de evaluación por su temporalización: inicial, procesual y final. La inicial es aplicable en el momento de que los niños manifiestan sus saberes previos por el contenido a trabajar, la procesual se presenta durante el desarrollo de la clase y la final, es la valoración del producto.

De acuerdo con las personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo los alumnos y docentes, quiénes llevarán a cabo evaluaciones durante y al final de la aplicación del proyecto de intervención, por la participación de sus agentes, los tipos de evaluación a considerar son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; las cuales se utilizan durante y al final de cada sesión.

D. FASE DE REFLEXIÓN, EXPLICACIÓN DE PROGRESOS Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: Es la socialización de los resultados de la propuesta de intervención y la reflexión de su aplicación.

4.2 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Con base en lo anterior, una estrategia de intervención, es aquella estrategia pedagógica que utiliza el docente para intervenir en la solución de una situación problemática, en la cual, los niños participan, pero quien dirige las estrategias es el docente, no los alumnos.

La estrategia de intervención que se llevará a cabo durante este proyecto de intervención, es el trabajo por proyectos de forma situada, es decir, se efectuarán de forma contextualizada para que sea significativo por el alumno, donde el programa curricular de formación cívica y

ética de cuarto grado se relacionará con algunas asignaturas, como: español, ciencias naturales y educación artística, de forma transversal.

El proyecto estará enfocado a desarrollar habilidades sociales para favorecer la autorregulación emocional, que de acuerdo con Díaz Barriga (2006: 35), el proyecto incluye un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad, por tanto, el problema que se trabajará a lo largo de todo el proyecto es que los niños carecen de estrategias para regular sus emociones ante situaciones de tensión.

A continuación se mencionará en qué consiste el proyecto para su posterior implementación.

4.2.1 Proyecto dirigido, como una estrategia de intervención

Existen dos tipos de situaciones didácticas:

1. Analítico-sintéticas.
2. Inductivo-deductivas.

Las segundas se refieren, cuando los niños parten de una meta ya consolidada, que de acuerdo al desarrollo de las actividades, se pretende que logren alcanzarla. Dentro de este tipo de situaciones, se encuentra el proyecto, el cual, se llevará a cabo el proyecto dirigido o didáctico, el cual, tendrá la siguiente metodología:

- ✚ El docente planea el proyecto, dando a conocer: intención, planeación, ejecución, presentación y evaluación. Este estará sujeto a negociaciones entre los alumnos y el docente, una vez que sea presentado.
- ✚ Proponer el proyecto como una iniciativa, donde mencione: qué se va hacer, cómo se va hacer, en dónde se va hacer, con qué, con quiénes, los productos a elaborar y las fechas de entrega.
- ✚ Aceptar las aportaciones de los niños, pero sin salirse de la idea original.
- ✚ Llevar a cabo las actividades que incluye el proyecto, en tiempo y forma.

- ✚ Los estudiantes realizan las actividades, haciendo entregas parciales que llevan a los estudiantes a elaborar el proyecto poco a poco.
- ✚ Se hace la demostración del producto final frente al grupo, definiendo sus características y cuál fue la innovación del mismo.
- ✚ Se evalúa el proyecto mediante 3 estrategias: guía de observación, rúbrica y portafolios de evidencias, pero también observar cómo se hicieron las parciales, de forma que se observe todo, es decir, la evaluación al inicio, durante y al final de cada una de las 6 sesiones.

4.3 PLANEACIÓN

La planeación de actividades se llevará a cabo a través de un proyecto llamado *“El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la regulación de mis emociones”*, el cual, se divide en seis sesiones que se abordarán de forma quincenal.

En cada sesión del proyecto se abordará un tema que tendrá una secuencia respecto al proyecto y será gradual, donde se articula el desarrollo de las dos primeras competencias de Formación cívica y ética: Conocimiento y cuidado de sí mismo y Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, cuyos contenidos se relacionan de modo interdisciplinar con las asignaturas de español, ciencias naturales y educación artística; que favorecerán el aprendizaje y desarrollo de habilidades emocionales y sociales que permitan al alumno autorregular sus emociones para que el alumno manifieste sus intereses, necesidades, gustos, ideas e inconformidades de manera adecuada, sin que exista algún desbordamiento de éstos, en el que se fomenten y desplieguen actitudes y valores, como: empatía, alteridad, asertividad, decisión, tolerancia y respeto.

Con respeto al desarrollo del proyecto de intervención, se parte de tres campos formativos que guardan relación con las asignaturas de español, ciencias naturales, formación cívica y ética y educación artística. Por asignatura de desglosan las competencias a trabajar y los propósitos de cada una, que se encuentran establecidos en los planes y programas de estudio de cuarto grado, los cuales, se presentan a continuación:

Tabla VIII, Campos formativos, asignaturas y competencias que se relacionan con el proyecto de intervención “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación emocional de los alumnos de 4° grado de primaria”.

CAMPO FORMATIVO	ASIGNATURA	COMPETENCIA A DESARROLLAR	PROPÓSITO
Lenguaje y comunicación	Español	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.	Que los alumnos desarrollen una comunicación eficaz y afectiva, que les permita expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones apoyándose de argumentos (SEP, 2011: 24).
Desarrollo personal y para la convivencia	Formación Cívica y ética	Conocimiento y cuidado de sí mismo.	Identifique sus características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas (SEP, 2011: 171).
		Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	Facultad de los sujetos de ejercer su libertad de tomar decisiones y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma con base en el conocimiento de sí mismos, trazándose metas y esforzándose por alcanzarlas (SEP, 2011: 171).
	Educación artística	Expresión corporal.	Manifieste ideas, emociones y sentimientos a través del cuerpo (SEP, 2011: 228).
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias naturales	Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. acciones	Conocimiento de los principales cambios físicos y emocionales durante la adolescencia para su cuidado (SEP, 2011: 93).

Fuente: Plan y Programa de estudios 2011, Guía para el maestro, Educación Básica Primaria (SEP, 2011: 24, 93, 171 y 228).

Cabe mencionar que los primeros dos campos formativos: “Lenguaje y comunicación”, y, “Desarrollo personal y para la convivencia”, se trabajarán de manera general durante el proyecto de intervención, mientras que el de “Exploración y Comprensión del mundo natural

y social”, junto con la asignatura de Educación artística, se trabajara como transversalidad en algunas sesiones del plan de acción.

Con la realización del presente proyecto se pretende que los involucrados (docente y alumnos) desarrollen diversas estrategias para alcanzar las siguientes metas:

- Que niños y docente aprendan a conocerse física y emocionalmente para el autocuidado de su persona (autoestima).
- Apreciar sus capacidades y cualidades al relacionarse con otras personas.
- Lleven a cabo dinámicas y actividades que les permitan favorecer el desarrollo de habilidades sociales para manifestar lo que quiere, piensa y siente.
- Regulación de su comportamiento en base a compromisos adquiridos de forma libre y responsable.
- Implicar a los padres en las tareas escolares de los alumnos, invitándolos a conocer los avances de sus hijos mediante la rendición de cuentas que se lleva a cabo bimestralmente en la escuela o sí es necesario invitarlos a presenciar y participar en las actividades con el apoyo de las autoridades escolares, para que ellos conozcan los avances o retrocesos de aprendizaje y conducta de sus hijos a través de las diferentes actividades efectuadas durante el proyecto de intervención usando como apoyo los productos de cada sesión.

El proyecto de intervención denominado: “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación emocional de los alumnos de 4° de primaria”, se desarrollará en el contexto escolar: aula y espacios lúdicos de la escuela (según el requerimiento de las actividades y las necesidades de los agentes: alumnos y docente).

A continuación se presentarán las sesiones que componen el proyecto de intervención:

ESC. PRIM. "ESTADO DE MICHOACAN"
 CVE. ECON. 41-1127-401-00-X-028
PLAN DE ACTIVIDADES DIDACTICAS

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia.	GRADO: 4° "B"
ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética.	FECHA: 9 al 13 de Nov. Del 2015
PROYECTO: "El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones".	
SESIÓN 1: "Reconociendo y valorando mis cambios físicos".	
BLOQUE: I, "Mis cualidades y las de mis compañeros"	
TEMA: ¿Cómo desarrollar mi autoestima?	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESPAÑOL: <i>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</i> Expresión de ideas y opiniones de manera informada apoyándose de argumentos. ➤ CIENCIAS NATURALES: <i>Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención,</i> colaboren de manera informada en la promoción de la salud, con base en la autoestima y el conocimiento del funcionamiento integral del cuerpo humano. ➤ FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: <i>Conocimiento y cuidado de sí mismo,</i> identificación de características físicas y emocionales que hacen a una persona singular e irrepetible. 	
PROPOSITO: Identifique y reconozca sus características físicas y sus cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia y, recomiende acciones para el cuidado de su salud sexual.	
CONTEXTO INTERNACIONAL:	
<p>El uso de dispositivos tecnológicos, como: la televisión, el internet, el celular y la tableta han sido empleados por los padres de familia para motivar a sus hijos en sus estudios o suplir su ausencia, por lo que estos aparatos han creado realidades virtuales en el subconsciente de los niños sin la reflexión o la orientación de sus padres, considerando normal las imágenes o videos relacionados con la violencia y las relaciones sexuales a temprana edad, el niño los considera situaciones normales y las adapta a su vida cotidiana, donde envuelve su mente en un mundo de confusiones, experiencias tempranas de relaciones sexuales y drogadicción, miedos, frustraciones y hasta suicidios.</p>	
CONTEXTO NACIONAL:	
<p>La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en la asignatura de Formación cívica y ética, busca que los niños aprendan a conocerse y a valorarse, a disfrutar de las etapas de su vida, a cuidar su cuerpo y su integridad personal.</p> <p>Trabajo transversal con temas que se relacionan con la asignatura de Formación cívica y ética, como son: Educación sexual, Educación para la salud y Uso racional y ético de la tecnología.</p>	
DIAGNÓSTICO GRUPAL:	
<p>El grupo de 4° "B" está compuesto por 28 alumnos, siendo 16 niños y 12 niñas, cuya edad oscila entre 9 y 11 años de edad. La mayoría está cambiando físicamente, hay niñas que empiezan a manifestar sus caracteres sexuales secundarios, como: crecimiento de glándulas mamarias, menstruación, ensanchamiento de caderas; debido a esta situación, hay niñas que comienzan a asustarse y no saben cómo afrontar estos cambios físicos. Por otra parte, hay niños a quienes les empieza a llamar la atención tener novio(a) o incluso relaciones sexuales, razón preocupante, porque muchos de ellos no saben reconocerse físicamente y lo que implican estos cambios físicos. Hay un alumno con discapacidad motriz en el brazo izquierdo.</p> <p>De acuerdo a los resultados del cuestionario socioeconómico (Anexo 2), el 51% de los padres de familia dedican poco tiempo a sus hijos, aproximadamente de 1 a 3 horas, por cuestiones del trabajo se encuentran ausentes, por ende, algunos niños se quedan solos en casa o son encargados con otros familiares como sus abuelos o algún pariente, razón por la cual tienen acceso a videos o programas televisivos de violencia y sexualidad sin la orientación de sus padres.</p>	

APRENDIZAJE ESPERADO	SECUENCIA DIDACTICA			RECURSOS
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Reconoce sus principales características físicas: color de piel, ojos y cabello; estatura, complexión, etc. e identifica los cambios físicos durante la pubertad y la adolescencia, y promueve el cuidado de la salud sexual.	<ul style="list-style-type: none"> Juegue al robot inteligente, identificando las partes de su cuerpo. Comente la importancia de cada una de las partes del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Forme un círculo, observe un video sobre “El racismo viral en México” y reflexione sobre el contenido del video. Use un espejo y observe sus características físicas: cabello, ojos, color de piel, estatura, complexión, etc. De forma individual, resuelva un test “Identificando mis rasgos físicos”, reconozca cómo son sus características físicas: color de piel, de cabello, estatura, peso, etc. Comparta las respuestas a sus compañeros. Elabore un dibujo de sí mismo que concuerde con las respuestas de su test. Reflexione y comente que cambios físicos ha tenido con el paso del tiempo y enlístelos en su cuaderno. Comente que es la pubertad y la adolescencia. Identifique los caracteres sexuales que cambian en la pubertad y la adolescencia de los hombres y mujeres, revise las pp. 11 a la 15 de su libro de Ciencias naturales. Coloree los aparatos reproductores: masculino y femenino, identifique algunas de sus partes Revise su libro de ciencias naturales pp. 18 y 19. Identifique los aspectos para llevar a cabo una higiene sexual y anótelos en su cuaderno. 	<ul style="list-style-type: none"> Por, equipo elabore un folleto para promover el cuidado de la higiene sexual. Por equipos, intercambie sus folletos y revise: <ul style="list-style-type: none"> Coherencia Claridad de la letra. Segmentación Contenido. Puntuación. Ortografía. Realice las correcciones necesarias. 	Espejo. Test para identificar las características físicas. Dibujos de los aparatos reproductores masculino y femenino. Hojas blancas y libro de ciencias naturales.
TIEMPO	10 min.	60 min.	30 min.	

EVALUACIÓN		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<p>Conoce los cambios físicos durante la pubertad y la adolescencia.</p> <p>Conoce los caracteres sexuales primarios y secundarios de los hombres y las mujeres.</p>	<p>Reconoce e identifica las partes del cuerpo humano.</p> <p>Reconoce sus características físicas, como: color de piel, estatura, etc.</p> <p>Identifica sus cambios físicos a través del tiempo.</p> <p>Localiza los caracteres sexuales</p>	<p>Respeto turno de participación y es tolerante a las opiniones de sus compañeros.</p> <p>Colabora en equipo.</p> <p>Escucha activa.</p> <p>Reflexiona sobre la importancia de cuidar el cuerpo humano.</p>

Identifica qué es pubertad y adolescencia.	secundarios del hombre y la mujer. Recomienda acciones para favorecer la salud sexual para promoverlas en un folleto.	Respeto las características físicas de sus compañeros. Entrega en tiempo y forma su folleto.
--	--	---

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS	PRODUCTOS O EVIDENCIAS	TIPOS
Guía de observación. Rúbrica Portafolio de evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> + Resolución de un test “Identificando mis rasgos físicos” sobre el reconocimiento de las características físicas propias. + Elaboración de un dibujo de cuerpo completo de sí mismo. + Elaboración de un cartel (Tam. carta) para recomendar acciones para el cuidado de la salud. 	Autoevaluación Heteroevaluación. Coevaluación.

RUBRICA					
APRENDIZAJE ESPERADO	NIVEL 1 INSUFICIENTE	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 3 REGULAR	NIVEL 4 BUENO	NIVEL 5 DESTACADO
Reconoce sus principales características físicas: color de piel, ojos, cabello, estatura, etc. e identifica los cambios físicos durante la pubertad y la adolescencia, y promueve el cuidado de la salud sexual.	No identifica sus características físicas: color de piel, ojos, estatura, etc.; tampoco sabe reconocer, sus cambios físicos y en la pubertad, no promueve acciones para cuidar la salud sexual.	Requiere apoyo para identificar sus características físicas: color de piel, ojos, estatura, etc.; así como, para reconocer los cambios físicos en la pubertad, promueve acciones poco claras que no se relacionan al cuidado de la higiene personal ni de la salud sexual.	Identifica y reconoce algunas de sus características físicas: color de piel, ojos, estatura, etc.; logra identificar algunos cambios físicos en la etapa de la pubertad, promueve algunas acciones para cuidar la higiene personal y la salud sexual.	Reconoce la mayor parte de sus características físicas: color de piel, ojos, estatura, etc. e identifica algunos de los cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia, promueve acciones para cuidar la higiene personal y la salud sexual.	Reconoce sus principales características físicas: color de piel, ojos, estatura, etc.; plasmándolos en un dibujo que son compatibles con el test e identifica los cambios físicos durante la etapa de la pubertad y la adolescencia, promueve acciones para el cuidado de la salud sexual.

ESC. PRIM. "ESTADO DE MICHOACAN"
 CVE. ECON. 41-1127-401-00-X-028
PLAN DE ACTIVIDADES DIDACTICAS

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia.	GRADO: 4° "B"
ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética.	FECHA: 23 al 27 de Nov. Del 2015.
PROYECTO: "El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones".	
SESIÓN 2: "Reconociendo mis fortalezas y áreas de oportunidad".	
BLOQUE: I, "Mis cualidades y las de mis compañeros"	
TEMA: ¿Cómo desarrollar mi autoestima?	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESPAÑOL: <i>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</i> Discuta con otros respetando puntos de vista. ➤ FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: <i>Conocimiento y cuidado de sí mismo,</i> identificación de cualidades y capacidades propias que hacen a cada persona singular e irrepetible. 	
PROPOSITO: Que el niño reconozca sus gustos e intereses y cómo han cambiado a través del tiempo, para identificar y apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad durante el trabajo en equipo y las relaciones con iguales para planear su proyecto de vida.	
CONTEXTO INTERNACIONAL: La competencia económica tiene gran impacto en la cultura y en la educación actual, las personas se vuelven más individualistas en el mundo del consumo, proveniente de un contexto global, en el que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), se ha hecho muy relevante; perdiéndose actitudes altruistas y pro-sociales.	
CONTEXTO NACIONAL:	
El desarrollo de la competencia Conocimiento y cuidado de sí mismo, permite que los niños se reconozcan con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su integridad personal y trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal.	
DIAGNOSTICO GRUPAL:	
En grupo se compone de 28 niños, siendo 16 niños y 12 niñas. Durante el trabajo en clase hay aislamiento de algunos niños y no tienen interés en participar ni colaborar; hay segregación de sexos cuando trabajan en equipos: niños con niños y niñas con niñas; la mayoría quiere hablar al mismo tiempo y no respetan turnos de participación. La mayoría de los alumnos, siendo el 73% tiene acceso al uso de dispositivos tecnológicos, como: computadora o laptop con internet, televisión, tablet, celular y radio.	

APRENDIZAJE ESPERADO	SECUENCIA DIDACTICA			RECURSOS
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Reconoce y aprecia sus cualidades y áreas de oportunidad al relacionarse con otras personas para planear su proyecto de vida.	<ul style="list-style-type: none"> •Comente qué actividades le gusta hacer y en cuáles se desempeña mejor y, qué actividades le cuesta o no le gusta hacer. •Discuta que son habilidades, cualidades y áreas de oportunidad. •Reflexione cómo han cambiado sus intereses a través del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> •De forma individual, responda un test sobre "El reconocimiento de mis cualidades y áreas de oportunidad". • Comparta las respuestas con el grupo y regístrelas en papel bond, escribiendo quienes presenten las siguientes habilidades o cualidades: Dibujar, escribir, leer, hablar en público, escuchar y ser sociable, cocinar, manejar tecnología, trabajar en equipo. •Identifique con qué compañeros comparten las mismas cualidades o habilidades y áreas de oportunidad. •Marque su mano en una hoja de color y en cada dedo anote una cualidad de acuerdo a su preferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> •Elabore un dibujo de cuerpo completo en una hoja, en el que señale partes de su cuerpo para relacionarlas con sus gustos y cualidades. •Pegue su dibujo en el salón. •Comente lo que le gustaría ser de grande y forme equipo. •Por equipo, juegue memorama sobre oficios y profesiones. •Tarea: Elabore un dibujo de lo que le gustaría ser de grande. 	Memorama de oficios y profesiones Test sobre cualidades y áreas de oportunidad Hojas de color y hojas blancas. Tijeras. Papel bond, cinta adhesiva y marcadores
TIEMPO	15 min.	30 min.	30 min.	

EVALUACIÓN		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<p>Reconoce qué es una cualidad, habilidad y área de oportunidad.</p> <p>Conoce qué es proyecto de vida.</p> <p>Conoce qué es una profesión y un oficio.</p>	<p>Identifica sus cualidades y áreas de oportunidad de forma personal.</p> <p>Reconoce las cualidades de sus compañeros y encuentra gustos afines.</p> <p>Elabora un dibujo de su persona y expresa cuáles son sus gustos y cualidades más sobresalientes.</p> <p>Planea su proyecto de vida en un dibujo, en el que proyecta sus gustos, cualidades y habilidades.</p>	<p>Respeto turno de participación y es tolerante a las opiniones de sus compañeros.</p> <p>Valora las cualidades y áreas de oportunidad propias y las de los demás.</p> <p>Se integra a las actividades y colabora en equipo.</p> <p>Escucha activa y es claro al manifestar las propias.</p> <p>Reflexiona sobre lo que le gustaría ser de grande en el que plasma sus gustos, cualidades y habilidades.</p>

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS	PRODUCTOS O EVIDENCIAS	TIPOS
<p>Guía de observación</p> <p>Rúbrica</p> <p>Portafolio de evidencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Resolución de test sobre "Cualidades y áreas de oportunidad". + Dibujo de la mano donde rescata sus cualidades, gustos o habilidades más importantes. + Dibujo de su persona en el que relaciona las partes de su cuerpo con algunos gustos, habilidades y cualidades más sobresalientes. + Fotografías de los dibujos. + Dibujo de lo que le gustaría ser de grande compatible con sus gustos, habilidades y cualidades. 	<p>Autoevaluación.</p> <p>Heteroevaluación.</p>

RUBRICA					
APRENDIZAJE ESPERADO	NIVEL 1 INSUFICIENTE	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 3 REGULAR	NIVEL 4 BUENO	NIVEL 5 DESTACADO
<p>Reconoce y aprecia sus cualidades y áreas de oportunidad al relacionarse con otras personas para planear su proyecto de vida.</p>	<p>No identifica sus cualidades y áreas de oportunidad, ni las de sus compañeros, y no las plasma en un dibujo de lo que le gustaría ser de grande.</p>	<p>Se le dificulta identificar sus cualidades y áreas de oportunidad, y las de sus compañeros, y plasma muy pocas en un dibujo de lo que le gustaría ser de grande.</p>	<p>Identifica algunas de sus cualidades y áreas de oportunidad y las de algunos de sus compañeros, y las plasma parcialmente en un dibujo de lo que le gustaría ser de grande.</p>	<p>Reconoce y aprecia sus cualidades y áreas de oportunidad, y algunas de sus compañeros al relacionarse con otras personas, y la plasma en un dibujo de lo que le gustaría ser de grande.</p>	<p>Reconoce y aprecia sus cualidades y áreas de oportunidad, y las de sus compañeros al relacionarse con otras personas y durante el trabajo en equipo, plasmándolas en un dibujo de lo que le gustaría ser de grande.</p>

ESC. PRIM. "ESTADO DE MICHOACAN"
 CVE. ECON. 41-1127-401-00-X-028
PLAN DE ACTIVIDADES DIDACTICAS

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia.	GRADO: 4° "B"
ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética.	FECHA: 7 al 11 de Dic. del 2015.
PROYECTO: "El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones".	
SESIÓN 3: "Reconociendo mis emociones".	
BLOQUE: I, "Mis cualidades y las de mis compañeros"	
TEMA: ¿Cómo reconocer mis emociones?	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESPAÑOL: <i>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</i> Discuta con otros respetando puntos de vista. ➤ FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: <i>Conocimiento y cuidado de sí mismo,</i> identificación de cualidades y capacidades propias que hacen a cada persona singular e irrepetible. ➤ EDUCACIÓN ARTÍSTICA: <i>Expresión corporal.</i> A través de los movimientos exprese ideas, sentimientos y emociones, empleando el lenguaje no verbal, con o sin acompañamiento musical. 	
PROPOSITO: Identifique y comprenda sus emociones y las de los demás mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales; analice cómo han cambiado sus emociones a través del tiempo y reconozca en qué partes del cuerpo siente esas emociones.	
CONTEXTO INTERNACIONAL: La violencia es impulsada por la atmósfera competitiva que impera en el mercado global, que tiende a privilegiar el espíritu de la competencia y el éxito individual, cuya competencia da lugar a exclusiones, rivalidades, guerras, individualismo, etc.	
CONTEXTO NACIONAL: El modelo de enseñanza actual está dirigido al desarrollo cognitivo del alumnado y no a su desarrollo emocional, encontrándose una clara diferenciación entre el aspecto cognitivo y emocional, por ende, los niños tienen dificultades para comprender y expresar sus sentimientos, y se adiestran más a cuestiones intelectuales.	
DIAGNOSTICO GRUPAL:	
<p>Con respecto al contexto escolar, la escuela cuenta con dos espacios amplios.</p> <p>El estilo de aprendizaje que más predomina en el grupo es el kinestésico y el visual, el primero con un 65% y el segundo con un 60%.</p> <p>Algunos de los alumnos al sentirse enojados, manifiestan su ira de forma violenta: levantando la voz y mediante agresiones físicas o verbales hacia sus compañeros o la docente; otros, al sentirse molestos, deprimidos o temerosos, deciden no hacer caso y le informan a sus padres cuando alguien los molesta, sin afrontar por sí mismos las situaciones; pocos, son los que dialogan con sus compañeros cuando algo les molesta o les agrada.</p>	

APRENDIZAJE ESPERADO	SECUENCIA DIDACTICA			RECURSOS
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Conozca e identifique distintas emociones y los sentimientos que provocan a través del uso del vocabulario y mediante expresiones lingüísticas, faciales y	<ul style="list-style-type: none"> • Observe retratos en dibujos y pinturas y comente qué expresa su rostro o postura corporal. • Escuche un audio de frases y versos, identifique sentimientos que se expresan. • Discuta cómo identificaron las emociones que expresó cada uno. • Comente por qué los 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe caras dibujadas en cartulina y comente qué emoción expresa cada una (miedo, tristeza, ira y felicidad). • Por equipo, juegue al dado de las emociones y comente en qué situaciones de la vida diaria expresa cada tipo de emoción, regístrelas en la cartulina que corresponda. • Analice sus resultados y relacionen cada emoción con un sentimiento. • Salga al patio y dibuje su silueta con gis y señale con colores diferentes, en qué parte de su cuerpo siente: alegría, angustia, melancolía y enojo. • Comparta sus respuestas con el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente, relacione cada situación de la vida diaria con un sentimiento. • Comparta sus respuestas con el resto del grupo. • Escriba una situación personal que identifique la sensación (emoción) y reflexione sobre cómo se siente 	Dibujos a lápiz y en pintura. Audios en CD. Laptop y proyector Cartulinas de diferentes emociones. Copias. Gises de 4 colores distintos. Dados y ruleta de las emociones.

postulantes.	seres humanos expresamos emociones y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> Anote a manera de conclusión qué es emoción y qué es sentimiento. 	(sentimiento). <ul style="list-style-type: none"> Elabore un dibujo que exteriorice esa emoción. Comparta su texto a través de la ruleta de las emociones (miedo, tristeza, ira y felicidad). 	
TIEMPO	15 min.	40 min.	30 min.	

EVALUACIÓN		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Reconoce qué es una emoción y un sentimiento, y los diferencia entre sí. Construye significados de emociones: tristeza, ira, miedo y felicidad.	Identifica las emociones que expresan las personas a través de sus expresiones lingüísticas, faciales y posturales. Identifica las partes del cuerpo donde siente angustia, felicidad, melancolía y enojo. Relaciona la emoción con su sentimiento correspondiente. Interpreta la sensación (emoción) que le provoca una situación vivencial. Manifiesta estados emocionales a través de dibujos.	Respeta turno de participación y es tolerante a las opiniones de sus compañeros. Colabora en equipo. Escucha activa. Se integra a las actividades a través de la participación y la colaboración. Comunica y expresa sus sentimientos.

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS	PRODUCTOS O EVIDENCIAS	TIPOS
Guía de observación Rúbrica Portafolio de evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> Fotografías de siluetas de su cuerpo donde expresa distintos sentimientos. Relación de varias situaciones vivenciales con algún sentimiento desde una óptica personal. Redacción de una situación en la que haya expresado una emoción, relacionada con un dibujo que exterioriza su estado emocional. 	Autoevaluación. Heteroevaluación. Coevaluación.

RUBRICA					
APRENDIZAJE ESPERADO	NIVEL 1 INSUFICIENTE	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 3 REGULAR	NIVEL 4 BUENO	NIVEL 5 DESTACADO
Conozca e identifique distintas emociones y los sentimientos que provocan a través del uso del vocabulario y mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales. Identifica en que partes de su cuerpo experimenta sus emociones.	No identifica sus emociones y tampoco reconoce los sentimientos que éstas provocan. No identifica en que partes de su cuerpo experimenta emociones.	Requiere apoyo para identificar emociones utilizando el lenguaje verbal y no verbal; y conoce algunos sentimientos que éstas provocan. Identifica algunas emociones en algunas partes de su cuerpo.	Se le dificulta identificar emociones mediante el lenguaje verbal y no verbal; identifica algunos de los sentimientos que éstas provocan. Identifica en qué partes de su cuerpo expresa algunas emociones.	Identifica algunas emociones a través de expresiones lingüísticas, faciales y posturales; y conoce algunos de los sentimientos que éstas provocan. Identifica las partes de su cuerpo donde expresa distintas emociones.	Conoce e identifica distintas emociones, como: ira, miedo, felicidad y tristeza a través de expresiones lingüísticas, faciales y posturales; e interpreta los sentimientos que éstas provocan a través del uso correcto del vocabulario. Identifica las partes de su cuerpo donde expresa distintas emociones.

ESC. PRIM. "ESTADO DE MICHOACAN"
 CVE. ECON. 41-1127-401-00-X-028
PLAN DE ACTIVIDADES DIDACTICAS

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia.	GRADO: 4° "B"
ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética.	FECHA: 11 al 16 de enero del 2016.
PROYECTO: "El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones".	
SESIÓN 4: "Favoreciendo mi autoestima".	
BLOQUE: I, "Mis cualidades y las de mis compañeros"	
TEMA: ¿Cómo desarrollar mi autoestima?	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESPAÑOL: <i>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</i> Discuta con otros respetando puntos de vista. ➤ FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: <i>Conocimiento y cuidado de sí mismo,</i> identificación de cualidades y capacidades propias que hacen a cada persona singular e irrepetible. 	
PROPOSITO: Que el niño aprecie y valore sus características físicas, emocionales y cognitivas durante las relaciones con iguales para la elaboración de su autorretrato y su autobiografía.	
CONTEXTO INTERNACIONAL: En los contextos socioculturales y la cultura del entretenimiento se llevan a cabo costumbres machistas, presentando a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etc.; y a los niños como independientes, poderosos y fuertes, que resuelven conflictos y diferencias por medio de golpes e intimidaciones; estos estereotipos provienen de la oferta publicitaria: televisión, radio, internet, etc.	
CONTEXTO NACIONAL: Las mayorías se preocupan por las cosas (materialistas) y poco, por cuestiones humanísticas.	
DIAGNÓSTICO GRUPAL: En el contexto escolar, muchos de los niños viven con un progenitor (en su mayoría, es la mamá), quien labora para encargarse de los gastos del hogar, disminuyendo el tiempo que destina con sus hijos, lo cual, ocasiona que los deje solos o encargados con algún familiar, así como, que supla su ausencia con algún regalo o juguete o para motivarlos en sus estudios.	

APRENDIZAJE ESPERADO	SECUENCIA DIDACTICA			RECURSOS
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Reconoce, identifica y aprecia sus características físicas, cognitivas y emocionales, y sus capacidades y otras cualidades para el desarrollo de su autoestima y reconoce las de los demás durante las interacciones sociales con iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Con los dibujos de la segunda sesión, juegue "Adivina quién", consistente en mencionar las características de la persona, sin decir su nombre. • Quien adivine de quién se trata, tomará un dibujo y nuevamente repetirá la actividad. • Reflexione porqué somos especiales y únicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe un video "Un día en casa de Nick Vujicic", comente sobre las cualidades del protagonista. • Reflexione sí sus características físicas son limitantes para que él logre propósitos y metas. • Lleve a cabo la dinámica "Pásalo", donde anotará su nombre en una hoja blanca y lo pasará a sus compañeros a manera de rotafolio, donde cada compañero le escribirá una cualidad. • Comparta lo que le escribieron y mencione cómo se siente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use un espejo para elaborar su autorretrato acompañado de una breve autobiografía que incluya características emocionales físicas, cognitivas y otras cualidades propias. • Intercambie su autorretrato y revise sus cualidades físicas, emocionales y cognitivas. • Pegue su autorretrato en el salón y escriba una frase o palabra que se relacione con su personalidad. • Comente qué es autoestima y anote sus conclusiones en su cuaderno. 	Dibujos de la segunda sesión. Video de "Un día en casa de Nick Vujicic" Laptop, proyector. Espejo, Hojas blancas.
TIEMPO	30 min.	40 min.	20 min.	

EVALUACIÓN		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Reconoce qué es cualidad, área de oportunidad y capacidad. Construye el significado de autoestima.	Identifica y reconoce las características físicas, cualidades y capacidades propias y de sus compañeros. Reconoce que las áreas de oportunidad no son limitantes para lograr metas. Elabora un autorretrato con una breve descripción donde plasma sus características físicas, áreas de oportunidad, capacidades y cualidades.	Respeto turno de participación y es tolerante a las opiniones de sus compañeros. Colabora en equipo. Escucha activa. Se integra a las actividades a través de la participación y la colaboración. Utiliza la comunicación asertiva para expresar sus ideas, sentimientos y emociones. Asertividad.

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS	PRODUCTOS O EVIDENCIAS	TIPOS
Guía de observación. Rúbrica Portafolio de evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Rotafolio de las cualidades más sobresalientes que detectan sus compañeros de su persona. ✚ Elaboración de un autorretrato acompañado por una breve descripción de su persona. 	Autoevaluación. Heteroevaluación. Coevaluación.

RUBRICA					
APRENDIZAJE ESPERADO	NIVEL 1 INSUFICIENTE	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 3 REGULAR	NIVEL 4 BUENO	NIVEL 5 DESTACADO
Reconoce e identifica sus características físicas, emocionales y cognitivas, así como, sus capacidades y otras cualidades únicas para el desarrollo de su autoestima y reconoce las de los demás durante las interacciones sociales con iguales.	No identifica sus características físicas, emocionales y cognitivas, así como sus capacidades y otras cualidades, tampoco reconoce las de los demás en las interacciones sociales.	Requiere apoyo para identificar sus características físicas, emocionales y cognitivas, y otras cualidades, para el desarrollo de su autoestima y las plasma parcialmente en un autorretrato. No reconoce las cualidades de los demás en las interacciones sociales.	Identifica algunas características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades, y otras cualidades propias, para el desarrollo de su autoestima y las plasma parcialmente en un autorretrato. Reconoce pocas cualidades de los demás durante las interacciones sociales.	Identifica sus características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades y otras cualidades propias, para el desarrollo de su autoestima y las plasma en un autorretrato. Reconoce algunas cualidades de los demás durante las interacciones sociales con iguales.	Identifica las áreas de oportunidad, sus características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades y otras cualidades propias, para el desarrollo de su autoestima y las plasma en un autorretrato. Reconoce y respeta las cualidades de los demás durante las interacciones sociales con iguales.

ESC. PRIM. "ESTADO DE MICHOACAN"
 CVE. ECON. 41-1127-401-00-X-028
PLAN DE ACTIVIDADES DIDACTICAS

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia.	GRADO: 4° "B"
ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética.	FECHA: 26 al 28 de enero del 2016.
PROYECTO: "El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones".	
SESIÓN 5: "La autorregulación emocional".	
BLOQUE: II, "El ejercicio de mi libertad y el respeto a los derechos propios y ajenos"	
TEMA: ¿Cómo puedo regular mis emociones sin afectar a los derechos de los demás?	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESPAÑOL: <i>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</i> Expresión clara de sentimientos, ideas y opiniones de manera informada, apoyándose de argumentos. ➤ FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: <i>Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</i> Facultad de los sujetos de ejercer su libertad y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma. 	
PROPOSITO: Que el niño autocontrole sus estados e impulsos internos, en el que asuma responsabilidades sobre su actuación personal y se adapte a los cambios que llevan las situaciones.	
CONTEXTO INTERNACIONAL: Existe un creciente nivel de violencia en las escuelas, donde es complicado establecer un clima de convivencia, observándose violencia, discriminación, descalificación y la exclusión hacia los otros, afectando a la convivencia.	
CONTEXTO NACIONAL: La violencia es cotidiana en las escuelas de México, se encuentra presente en las tradiciones, costumbre, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, es un fenómeno que ha estado presente hace muchas décadas. La RIEB en la asignatura de formación cívica y ética y en español considera a la comunicación fundamental para intercambiar ideas, emociones o solucionar problemas, refuerza el autoestima, la autorregulación y la autonomía.	
DIAGNOSTICO GRUPAL: En el contexto escolar, es muy común que los niños jueguen brusco, empujándose, diciéndose groserías (delante de los maestros) o solucionan sus problemas mediante la violencia. La escuela cuenta con dos patios amplios. En el aula, ocurre algo similar, algunos niños son muy impulsivos en donde pretenden solucionar sus problemas con violencia, otros son tímidos para participar o para expresar lo que piensan y sienten, hay quienes lloran (haciendo berrinche) cuando están deprimidos y gritan o expresan violencia, en otros casos, hay niñas que expresan su alegría a través de juegos bruscos.	

APRENDIZAJE ESPERADO	SECUENCIA DIDACTICA			RECURSOS
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Regula su conducta con base a diferentes técnicas asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lleve a cabo una técnica de relajación llamada "Imagina" con música, utilice un tapete en el patio. ▪ Identifique las emociones que se expresan en algunos dibujos e imágenes. ▪ Comente qué siente con cada emoción expresada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comente ¿Cómo se siente hoy? ▪ Caminen sobre el espacio del patio expresando la emoción con la que se identifican: ira, miedo, alegría o tristeza haciendo uso de expresiones faciales, lingüísticas y posturales. ▪ Seleccione una cinta de un color (verde alegría, morado miedo, amarillo tristeza, rojo enojo) que representa un sentimiento diferente al de los demás y colóquela en el cuello. ▪ Forme un círculo, quienes coincidan con la cinta, expresen el sentimiento de la cinta que portan con expresiones lingüísticas, faciales y posturales. ▪ Adivine qué sentimiento expresa su compañero. ▪ Forme un círculo con sus compañeros de equipo. ▪ Reflexione sobre las siguientes cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué situaciones te hacen sentirte así? ▪ ¿Qué puedes hacer cuando te sientes así? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De modo individual, anote en una hoja que acciones llevará a cabo cuando se sienta melancólico, enojado, feliz y temeroso. ▪ Reflexione sobre la importancia de controlar estados de tensión: enfados o frustraciones. ▪ De forma grupal, elabore un buzón de "dejar salir todo", y a través de dibujos y redacciones exprese sus enfados, miedos, tristezas, 	Tapetes música en CD Hojas blancas y de color. Listones de colores: verde, morado, amarillo y rojo. 4 papeles bond o cartulinas. Tarjetas de colores,

emocionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comente sobre qué puede hacer para tener el control de cada emoción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por equipos, lea situaciones vivenciales sobre el descontrol de emociones. ▪ Comente cómo se sentiría en cada situación y la forma de controlar esas emociones y sentimientos. ▪ Por equipo, registre en una cartulina qué acciones llevaría a cabo para controlar esos sentimientos sin afectar a terceros. ▪ Junte las cartulinas y comparta las respuestas de sus compañeros. ▪ Comente que es autorregulación emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> etc. de forma anónima. ▪ Lea las redacciones y entre todo el grupo de sugerencias para resolver los problemas. ▪ Anote sus conclusiones sobre qué es autorregulación emocional. 	Buzón.
TIEMPO	15 min.	40 min.	20 min.	

EVALUACIÓN		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Reconoce los diferentes sentimientos y emociones, e identifica qué es autorregulación emocional.	<p>Expresa sentimientos y emociones y los relaciona con alguna situación vivencial.</p> <p>Interpreta los sentimientos que expresan las personas a través de posturas faciales, lingüísticas y posturales.</p> <p>Conoce e identifica técnicas que coadyuvan a controlar estados de tensión, como: enfados y frustraciones.</p> <p>Controla sus propias alteraciones emocionales empleando diversas técnicas: escucha activa, diálogo, comunicación para solucionar sus conflictos.</p> <p>Emplea el (buzón) y técnicas de relajación para resolver sus propios problemas de convivencia.</p> <p>Dialoga sobre las diferentes formas de solucionar conflictos.</p>	<p>Respeto turno de participación y es tolerante a las opiniones de sus compañeros.</p> <p>Colabora en equipo. Escucha activa. Se integra a las actividades a través de la participación y la colaboración.</p> <p>Utiliza el dialogo y la comunicación para expresar sus ideas, sentimientos y emociones.</p> <p>Empatía y diálogo.</p>

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS	PRODUCTOS O EVIDENCIAS	TIPOS
Guía de observación Rúbrica Portafolio de evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> 📌 Fotografías de las actividades. 📌 Tarjetas sobre como controlaría diversos estados de tensión. 📌 Redacciones de cartas para expresar sus estados de tensión y escuchar a los demás. 📌 Rotafolio sobre qué es autorregulación. 	Autoevaluación. Heteroevaluación. Coevaluación.

RUBRICA					
APRENDIZAJE ESPERADO	NIVEL 1 INSUFICIENTE	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 3 REGULAR	NIVEL 4 BUENO	NIVEL 5 DESTACADO
Regula su conducta con base a diferentes técnicas asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.	No logra regular su conducta, requiere apoyo externo para que pueda aplicar técnicas y asumir compromisos adquiridos conforme al marco para la convivencia. Requiere el apoyo del docente para generar pensamientos adaptativos para controlar sus alteraciones emocionales.	Requiere el apoyo del padre de familia, del docente y UDEE para regular su conducta aplicando algunas técnicas, asumiendo compromisos adquiridos conforme al marco para la convivencia. En ocasiones genera pensamientos adaptativos para controlar sus alteraciones emocionales.	Requiere el apoyo del padre de familia y del docente para regular su conducta aplicando algunas técnicas, asumiendo compromisos adquiridos conforme al marco para la convivencia. Le cuesta, pero logra generar pensamientos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.	Algunas veces regula su conducta aplicando algunas técnicas, asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.	Regula su conducta con base a diferentes técnicas, asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

ESC. PRIM. "ESTADO DE MICHOACAN"
 CVE. ECON. 41-1127-401-00-X-028
PLAN DE ACTIVIDADES DIDACTICAS

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia.	GRADO: 4° "B"
ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética.	FECHA: 1 al 5 de febrero del 2016.
PROYECTO: "El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones".	
SESIÓN 6: "¿Qué siente el otro?".	
BLOQUE: II, "El ejercicio de mi libertad y el respeto a los derechos propios y ajenos"	
TEMA: ¿Cómo puedo comprender los sentimientos de los demás?	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESPAÑOL: <i>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</i> Expresión clara de sentimientos, ideas y opiniones de manera informada, apoyándose de argumentos. ➤ FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: <i>Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</i> Facultad de los sujetos de ejercer su libertad y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma. ➤ EDUCACIÓN ARTÍSTICA: <i>Expresión corporal.</i> Manifestación de ideas, emociones y sentimientos a través del cuerpo. 	
PROPOSITO: Que el niño desarrolle la capacidad de identificar sentimientos y escuchar las necesidades de los demás; así como, establecer acuerdos para favorecer la convivencia.	
CONTEXTO INTERNACIONAL: El mundo del ocio y del consumo ha impulsado la individualidad, provocando que nos volvamos egocéntricos, poco capaces de ponernos en el lugar del otro para entender y comprender lo que piensa y siente.	
CONTEXTO NACIONAL: El desarrollo de la autorregulación en la asignatura de Formación cívica y ética favorece conocer, comprender y valorar los sentimientos propios y los de los demás, que implica no dañar la propia dignidad o la de otras personas.	
CONTEXTO GRUPAL: En el contexto escolar son muy evidentes las burlas cuando alguien se equivoca o los niños hacen caso omiso cuando se les llama la atención a la hora del recreo. En el grupo hay segregación de sexos cuando se quiere formar un equipo. Son evidentes las burlas cuando alguien se equivoca y ante esto suelen contestar con un insulto o con una agresión física.	

APRENDIZAJE ESPERADO	SECUENCIA DIDACTICA			RECURSOS
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	
Aprende a identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lleve a cabo una actividad de mímica representando un sentimiento. ▪ Comente como podemos saber lo que sienten los demás (cuando están tristes, enojados, contentos, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observe un video "Historia de una niña ciega" sobre el tema de la empatía. ▪ Identifique los sentimientos de cada personaje y anote porque se sintió así. ▪ Comente qué es la empatía y anótelos en el pizarrón. ▪ Escriba en cada cartel un sentimiento distinto y por integrado anote lo que les hace sentirse de ese modo. ▪ Comparta sus resultados con el resto del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por equipo, utilice la ruleta de los sentimientos para crear una historia, tales como: <ul style="list-style-type: none"> a) "Mis momentos de triunfo". b) "Cosas que hacen volar mi imaginación". c) "Me dan escalofríos cuando". d) "Mi momento más difícil". ▪ Intercambie sus escritos e interprete lo que siente su compañero. ▪ Forme un círculo, cuente su historia por equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> Video sobre la empatía Cartulinas con caritas que expresen distintos sentimientos Ruleta de los sentimientos Hojas blancas y de color.
TIEMPO	20 min.	30 min.	20 min.	

EVALUACIÓN		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Conoce qué es sentimiento y emoción.	Identifica los tipos de emociones y sentimientos de sus compañeros a través de expresiones faciales y posturas del cuerpo. Comparte con los demás lo que le hace sentir cada sentimiento. Crea historias propias con base en los sentimientos que le provocan.	Respeto turno de participación y es tolerante a las opiniones de sus compañeros. Colabora en equipo. Escucha activa. Se integra a las actividades a través de la participación y la colaboración. Utiliza el diálogo y la comunicación para expresar sus ideas, sentimientos y emociones. Empatía

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS	PRODUCTOS O EVIDENCIAS	TIPOS
Guía de observación. Rúbrica Portafolio de evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Elaboración de carteles donde anote las situaciones que despiertan distintos sentimientos: melancolía, felicidad, enojo y temor. ✚ Crea una historia donde exprese algún sentimiento. 	Autoevaluación. Heteroevaluación. Coevaluación.

RUBRICA					
APRENDIZAJE ESPERADO	NIVEL 1 INSUFICIENTE	NIVEL 2 SUFICIENTE	NIVEL 3 REGULAR	NIVEL 4 BUENO	NIVEL 5 DESTACADO
Aprende a identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.	No identifica los sentimientos de los demás, tampoco escucha las ideas, necesidades y sentimientos de los demás y no tolera los puntos de vista ajenos.	Requiere apoyo para identificar los sentimientos de los demás, le cuesta escuchar ideas, necesidades y sentimientos diferentes a los propios, tolera poco los puntos de vista ajenos.	Tiene dificultad para identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos, tolerando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.	Identifica algunos de los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos, respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.	Identifica los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos, respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.

4.4 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

A continuación se presentarán los siguientes instrumentos, considerados como estrategias de evaluación para valorar la implementación del proyecto de intervención tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de los alumnos:

4.4.1 Portafolios de evidencias.

El portafolio de evidencias se presentó en una carpeta grupal que recopiló los trabajos más relevantes de los alumnos durante el desarrollo de las actividades en las seis sesiones del proyecto de intervención que evidencian el desempeño de los alumnos.

Los trabajos que se encuentran en la carpeta del portafolio de evidencias permiten conocer el grado de avance que han tenido los alumnos con respecto al aprendizaje en cada una de las sesiones del proyecto de intervención, donde plasman documentalmente sus conceptos, habilidades o destrezas y actitudes.

El uso del portafolio fue una de las herramientas muy valiosas que se aplicó durante el proceso de cada sesión para recopilar todos los productos o producciones, durante la evaluación formativa, pues algunas de las producciones de las sesiones fueron de gran utilidad para trabajar las sesiones que les precedieron para llevar un trabajo de forma gradual.

El portafolio de evidencias fue satisfactorio para que los niños autoevaluaran sus aprendizajes y revisaran entre sí mismos sus progresos o retrocesos con respecto a sus aprendizajes en el desarrollo de las actividades, así como, una herramienta para que se evaluaran entre ellos.

En el portafolios de evidencias se organizaron los trabajos y algunas fotografías más relevantes de cada alumno de la primera a la sexta sesión, los cuales, fueron ordenados en forma de lista del grupo, observándose de la siguiente forma:

- **Sesión 1:** Test “Identificando mis rasgos físicos”, elaboración de un dibujo de sí mismo, cartel sobre acciones para el cuidado de la higiene personal y la salud sexual.
- **Sesión 2:** Test “Cualidades y áreas de oportunidad”, dibujo de la mano sobre cualidades o habilidades más relevantes, dibujo de cuerpo completo donde relaciona las partes de su cuerpo con gustos, habilidades y cualidades más sobresalientes. Dibujo de lo que le gustaría ser de grande, fotografías.
- **Sesión 3:** Fotografías de siluetas de su cuerpo donde expresa distintas emociones, Cuestionario sobre una situación vivencial relacionada con algún sentimiento desde una óptica personal.
- **Sesión 4:** Rotafolio de las cualidades más sobresalientes que detectan sus compañeros de su persona, autorretrato acompañado por una breve descripción de su persona.
- **Sesión 5:** Fotografías de las actividades, cartas para expresar sus estados de tensión, rotafolio sobre qué es autorregulación.
- **Sesión 6:** Carteles donde anote situaciones que despiertan distintos sentimientos: enojo, melancolía, felicidad y temor. Historia donde expresa algún sentimiento.

4.4.2 Guía de observación

La guía de observación se empleó para orientar el trabajo de observación dentro del aula con respecto a la dinámica de las interacciones que se dan en el interior del aula de clases, así como, en el contexto escolar. Estas interacciones se dan entre los alumnos, de los alumnos con los contenidos, los materiales y la docente.

Se elaboró una guía de observación para cada sesión, en cada una de las guías de observación se consideraron indicadores para valorar las actitudes de los alumnos con respecto a las interacciones sociales que se dieron entre durante el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Cada uno de los indicadores se evaluó con una escala numérica del 1 al 3, cada número lleva una interpretación como la que sigue:

- 1 = no y va señalado de color rojo.
- 2 = A veces y va señalado de color verde.
- 3 = Siempre y va señalado de color morado.

A continuación se presentará cada una de las guías de observación por sesión, como se muestra a continuación:

- **SESIÓN 1:**

El propósito de esta sesión es observar el desarrollo de habilidades sociales en los niños durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, comunicación y diálogo; así como, la competencia emocional al reconocerse y valorarse a uno mismo físicamente.

Los indicadores que se consideraron durante la evaluación fueron los siguientes:

- Pide turno de participación de forma ordenada.
- Escucha con respeto y tolerancia las ideas u opiniones de sus compañeros.
- Comunica sus ideas con respeto y claridad.
- Realiza las actividades solicitadas.
- Colabora con sus compañeros en el desarrollo de las actividades.

- **SESIÓN 2:**

El propósito de esta sesión es parecido al de la sesión anterior, solo que en este, el desarrollo de la competencia emocional y social se enfocará en que el alumno se reconozca y valore a uno mismo cualitativamente.

Los indicadores que se consideraron durante la evaluación fueron los siguientes:

- Respeta turno de participación.
- Escucha con respeto las opiniones de sus compañeros e identifica con qué compañeros es afín en gustos y cualidades.

- Comunica oralmente sus áreas de oportunidad.
- Dispone de sus cualidades para colaborar en equipo.
- Interactúa con todos sus compañeros durante el trabajo en equipo.

- **SESIÓN 3:**

El propósito de esta sesión fue que el niño desarrollara habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, comunicación y diálogo; así como, la competencia emocional al reconocerse y valorarse a uno mismo emocionalmente.

Los indicadores que se consideraron durante la evaluación fueron los siguientes:

- Es tolerante a las opiniones de sus compañeros.
- Escucha a sus compañeros y respeta turno de participación.
- Colabora en las actividades por equipo.
- Expresa sus sentimientos de forma gestual, verbal y postulante.
- Identifica la forma en que sus compañeros expresan sus sentimientos.

- **SESIÓN 4:**

El propósito de esta sesión fue que el niño identificara y apreciara sus características físicas, cognitivas y emocionales, y sus capacidades y otras cualidades para el desarrollo de su autoestima y reconoce las de los demás durante las interacciones sociales con iguales.

Los indicadores que se consideraron durante la evaluación fueron los siguientes:

- Respeto y pide turno de participación.
- Escucha con respeto y tolerancia las opiniones de sus compañeros.
- Reconoce sus cualidades y capacidades.
- Expresa sus ideas, sentimientos y emociones de forma asertiva.

- **SESIÓN 5:**

El propósito de esta sesión fue que el niño regulara su conducta con base a diferentes técnicas asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprendiera a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

Los indicadores que se consideraron durante la evaluación fueron los siguientes:

- Respetar y pide turno de participación.
- Escucha con respeto y tolerancia las opiniones de sus compañeros.
- Expresa sus emociones y sentimientos de forma asertiva.
- Utiliza el diálogo y la comunicación para solucionar sus conflictos.

- **SESIÓN 6:**

El propósito de la sesión fue que el alumno aprendiera a identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.

Los indicadores que se consideraron durante la evaluación fueron los siguientes:

- Respetar y pide turno de participación.
- Escucha con respeto y tolerancia las opiniones de sus compañeros.
- Identifica los sentimientos de los demás a través de historias de vida.
- Desarrolla la empatía durante la convivencia.

4.4.3 Rúbrica

Esta estrategia de evaluación se utilizó para ubicar el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes o los valores, bajo una escala determinada en cinco niveles, cada nivel representó un porcentaje del dominio de aprendizaje:

- Destacado 100%
- Bueno 80%
- Regular 60%
- Suficiente 40%
- Insuficiente 0%

Los niveles que representa cada rubrica se localizan en cada una de las sesiones que integran la planeación de actividades para el desarrollo del proyecto de intervención. En total se presentaron 7 rúbricas, dos corresponden a la primera sesión y de las restantes, cada una está designada a una sesión.

A continuación se presentarán los resultados que se obtuvieron en cada rúbrica y en la Guía de observación.

4.5 SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS

Después de haber presentado la propuesta de intervención, así como, la aplicación del proyecto “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones” que se compone de seis sesiones, y la recopilación de datos e información a través de diferentes estrategias de evaluación, es momento para analizar e interpretar los resultados de la intervención en cada una de las sesiones después de llevar a cabo la intervención.

El análisis y la presentación de los resultados obtenidos durante la aplicación de la propuesta de intervención a través de los instrumentos: rúbrica, guía de observación y lista de cotejo; dieron elementos necesarios para hacer un comparativo de la condición inicial en que convivían los niños antes de la intervención y los cambios de conducta y mejora de actitudes obtenidos una vez concluida la aplicación del proyecto de intervención en el aula de clases.

Cabe mencionar que la rúbrica fue un instrumento que se empleó para evaluar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados durante la aplicación del proyecto de intervención; el portafolio de

evidencias, permitió recopilar los trabajos de los alumnos y fotografías de las actividades más relevantes para la elaboración de una carpeta que evidenciara el desarrollo del proyecto; y finalmente, la guía de observación permitió centrarse en la valoración de las actitudes de los alumnos con respecto al desarrollo de sus habilidades sociales y su relación con la mejora de su conducta durante la convivencia y el trabajo colaborativo en el aula.

La estrategia empleada “habilidades sociales” que implica a la comunicación, el diálogo, la asertividad, la escucha activa, la alteridad y la empatía fue dirigida a los alumnos para que ellos logran entender los sentimientos, formas de pensar y necesidades propias y las de los demás para poder regular posibles alteraciones emocionales. Se logró aplicar el proyecto con la mayoría de los alumnos, pues algunos llegaron a faltar de forma constante.

A continuación se mencionará cada una de las siguientes sesiones apoyándose de los resultados de las rúbricas, el portafolio de evidencias y la guía de observación.

SESIÓN 1, “RECONOCIENDO Y VALORANDO MIS CAMBIOS FÍSICOS”

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Identifique y reconozca sus características físicas y sus cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia y, recomiende acciones para el cuidado de su salud sexual.

RESULTADOS: La sesión se llevó a cabo el 9 de noviembre del 2015, se trabajó con la asignatura de Formación Cívica y Ética y, del mismo modo, con Ciencias naturales. La transversalidad entre estas dos asignaturas consistió en que los alumnos aprendieran a reconocerse físicamente y valorar sus rasgos físicos, así como, identificar los cambios físicos que algunos alumnos ya están experimentando en la etapa de la pubertad y adolescencia, y reconocer los caracteres sexuales secundarios en el desarrollo del cuerpo de la mujer y del hombre, para que los niños reconozcan, valoren y cuiden su cuerpo a través de acciones que promuevan el cuidado de la higiene personal y la salud sexual.

El grupo de 4° “B” está conformado por 28 alumnos, de los cuales son 16 niños y 12 niñas; sin embargo, asistieron 21 alumnos, representando el 75% del total de alumnos, los motivos por los no asistieron fueron personales y de salud.

Al iniciar la sesión, los niños cantaron la canción “El robot inteligente” en el patio, pues en el aula de clases hay poco espacio para moverse. En este juego, cantaban e iban identificando y moviendo de forma secuenciada partes de su cuerpo, como: la cabeza, las rodillas, brazos, codos, etc.; aprox. el 47% de los niños les dio vergüenza cantar y mover las partes de su cuerpo que se iban mencionando, por lo que se optó por jugar con una lotería sobre “Las partes del cuerpo”, como se muestra en las siguientes fotografías:



Niños jugando lotería “Las partes del cuerpo”, agrupados en equipos de tres y cuatro personas.

Los niños identificaban partes del cuerpo, como: oreja, pierna, tobillo, cara, mano, cintura, labio, ceja, etc; todos se divirtieron, participaron y estuvieron atentos durante el desarrollo del juego de la lotería.

Al término de la actividad, se comentó sobre la importancia que tiene cada parte de nuestro cuerpo, posteriormente, los alumnos observaron un video sobre “El racismo viral en México”, en el que se reflexionó sobre la importancia de valorar y respetar a la diversidad de personas sin importar su color de piel, etnia, sexo, etc.; así mismo, los 21 alumnos compararon su color de piel con la de los muñecos (un negro y un blanco) que salían en el video, 8 niños

comentaron que eran morenos y que estaban contentos con su color de piel, aceptando el color de su piel, sólo 1 se mostró reservado durante el desarrollo del video y prefirió no comentar sobre su color de piel, cuya decisión se respetó.

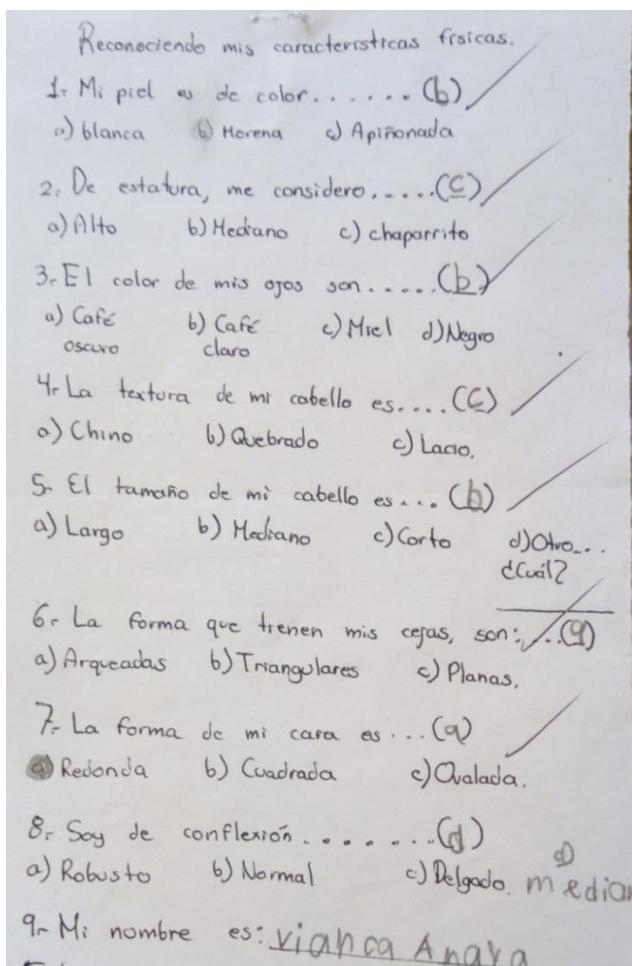
Se les pidió que sacaran un espejo y que se observaran detenidamente (piel, ojos, cabello, cejas, cara, etc.) porque iban a identificar sus propias características físicas como: color de ojos, cabello y piel, longitud y textura de cabello, forma de cejas, compleción, etc.; posteriormente contestaron un test “Reconociendo mis características físicas” (*Anexo 10*).

Al inicio de la actividad todos los niños mostraban inquietudes sobre qué forma tenían sus cejas y cómo era su cara, la textura y longitud del cabello, estatura, compleción, etc., pues tenían problemas para definir sus rasgos físicos en el test; ante estas dudas que manifestaron los alumnos, se mostraron ejemplos de dibujos sobre cómo son las cejas arqueadas, triangulares y planas, la forma de una cara redonda, cuadrada y ovalada, así mismo, cómo es un cabello lacio, chino y quebrado, también, su longitud: mediano, largo y corto; así como, la estatura considerándola en alto(a), mediano(a) y chaparro(a), etc.; además se sugirió a todos los niños que trabajaran por parejas o equipos de tres personas para que se apoyaran en la identificación de sus características físicas más sobresalientes. Después de esto, los niños mostraron más seguridad para reconocer y definir sus rasgos físicos, según su percepción durante el test.

Finalmente, en una hoja blanca los niños elaboraron un dibujo de cuerpo completo que consistió en reconocer y valorar aquellos rasgos físicos que predominan en sí mismos, cabe mencionar que se hizo un comparativo del dibujo que los niños elaboraron con las respuestas de su test, de acuerdo a los resultados de la *Rúbrica 1*, el 76% de los alumnos identificaron la mayor parte de sus rasgos físicos más sobresalientes y los plasmaron en un dibujo, cuyos dibujos son compatibles con las respuestas de su test “Reconociendo mis características físicas”, muchos de los niños se dibujaron morenitos o güeritos según como se observaron a sí mismos, se observó a los niños, que se sintieron satisfechos de autoreconocerse porque presumían sus dibujos y mencionaban que les gustaba ser físicamente como son.

Por otra parte, el 24% de los niños presentan dificultad para identificar sus rasgos físicos más sobresalientes, de 1 a 3 requirieron del apoyo de la docente o de algunos de sus compañeros para identificar sus rasgos físicos. Se observó que a 5 niños les cuesta trabajo reconocer el color de su piel y así mismo aceptarla, ya que en los dibujos pintaron de color claro su piel, mientras que en la realidad son morenitos, y lo mismo ocurrió con la estatura, encontrándose que algunos que son chaparritos se dibujaron como altos y viceversa.

Posteriormente, los 21 niños formaron un círculo y compartieron sus dibujos. En esta actividad se analizó la forma en que los niños valoran sus rasgos físicos, como: color de piel, estatura, complexión, etc.; y la relación de su dibujo que elaboraron con las respuestas del test y de estos con su persona, al reconocerse físicamente. Lograron compartir sus ideas e identificaron con quienes compartían rasgos físicos comunes y con quienes diferían.



Actividad respondida por una alumna: Test “Reconociendo mis características físicas” y elaboración del dibujo de su cuerpo.

Los niños que encontraron afinidad de sus rasgos físicos con algunos de sus compañeros, mostraron empatía al expresar que se sentían contentos por el color de su piel y 3 de los 5 niños que tuvieron dificultad para autorreconocerse físicamente, expresaban timidez para participar y no se pudieron integrar totalmente a las actividades, pues sentían dificultad para mencionar sus rasgos físicos, por lo que intervine y a todos se les pidió que se abrazaran a sí mismos para sentirse mejor, se les mencionó que todos somos personas únicas y que debemos aprender aceptarnos y querernos como somos.

El trabajo de Formación Cívica y Ética se relacionó con la asignatura de Ciencias Naturales, en el tema “Los caracteres sexuales de hombres y mujeres” (SEP, 2010: 11), donde los niños y niñas comentaron sobre los cambios físicos que están viviendo en sus cuerpos, como: el crecimiento de estatura en los hombres y en las mujeres el aumento del tamaño de senos y la aparición de la menstruación, entre otros cambios. Los niños comentaron qué es la pubertad y la adolescencia e identificaron los caracteres sexuales secundarios que cambian durante el desarrollo del cuerpo, después observaron los aparatos reproductores femenino y masculino, identificando sus partes.

Cabe mencionar que 12 de los 21 niños empezaron a tomar el tema con morbo, pues mostraban actitudes, como: risas, burlas, vergüenza, etc.; situaciones que fueron encaminadas a la reflexión por parte de la docente, comentándoles que todos merecemos respeto y que es el mismo cuerpo que de modo natural, se desarrolla como el de cualquier otro ser vivo, situación en la que los alumnos tomaron más con seriedad el tema.

A continuación se muestran los instrumentos de evaluación: *Rúbrica 1*, *Rúbrica 2* y *Guía de observación 1*, utilizados para evaluar la primera sesión:

RÚBRICA 1

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 1, “RECONOCIENDO Y VALORANDO MIS CAMBIOS FÍSICOS”

PROPÓSITO: Identifique y reconozca sus características físicas y sus cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia y, recomiende acciones para el cuidado de su salud sexual.

APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce sus principales características físicas: color de piel, ojos y cabello; estatura, complexión, etc. e identifica los cambios físicos durante la pubertad y la adolescencia.

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE 0%	SUFICIENTE 40%	REGULAR 60%	BUENO 80%	DESTACADO 100%
1. FANNY LILIANA	No identifica sus características físicas más sobresalientes (color de piel, ojos, estatura, cabello, etc.), tampoco menciona sus cambios físicos en la pubertad y adolescencia (caracteres sexuales secundarios).	Se le dificulta identificar sus rasgos físicos más sobresalientes (color de piel, ojos, estatura, cabello, etc.), requiere apoyo para reconocer los cambios físicos relacionados a la pubertad y la adolescencia (caracteres sexuales secundarios).	Identifica y reconoce de 1 a 3 de sus rasgos físicos más sobresalientes (color de piel, ojos, estatura, cabello, etc.) y los plasma en un dibujo, logra identificar algunos cambios físicos durante la pubertad y adolescencia (caracteres sexuales secundarios).	Identifica la mayor parte de sus características físicas más sobresalientes (color de piel, ojos, estatura, cabello, etc.) en un dibujo, menciona algunos cambios físicos y emocionales durante la adolescencia (caracteres sexuales secundarios)	Identifica sus rasgos físicos más sobresalientes y los plasma en un dibujo, que son compatibles de acuerdo a los resultados de su test, describe sus cambios físicos durante la pubertad y adolescencia (caracteres sexuales secundarios).
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. DOMINIQ CALEB					
8. SIANYA NATHALY					
9. DORIAN ALEXANDER					
10. GISELLE					
11. JONATHAN JOSE LUIS					
12. ENRIQUE					
13. KIMBERLY FERNANDA					
14. OSVALDO ANTONIO					
15. JOSTIC					
16. JAQUELINE					
17. TONANTZIN DANAE					
18. LEONARDO YERAY					
19. EDUARDO ISAAC					
20. ANGELES FERNANDA					
21. IVANA ABIGAIL					
22. SANTIAGO DIEGO					
23. ESTEBAN					
24. JERSON JAREHD					
25. EDER YAEL					
26. ANGEL ANDRES					
27. GEMA ANADHALAHY					
28. VALERIA					

CROMÁTICA: EN PROCESO

● NO ASISTIO

RÚBRICA 2

PROYECTO: "EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES"

SESIÓN: 1, "RECONOCIENDO MIS CAMBIOS FISICOS Y EMOCIONALES"

PROPÓSITO: Identifique y reconozca sus características físicas y sus cambios físicos en la etapa de la pubertad y adolescencia y, recomiende acciones para el cuidado de su salud sexual.

APRENDIZAJE ESPERADO: Promueve el cuidado de la salud sexual mediante la elaboración de un cartel en tamaño carta.

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE 0%	SUFICIENTE 40%	REGULAR 60%	BUENO 80%	DESTACADO 100%
	No promueve acciones para cuidar la higiene personal y la salud sexual.	Promueve acciones poco claras que no se relacionan al cuidado de la higiene personal ni de la salud sexual.	Elabora un cartel para promover el cuidado de la higiene personal y la salud sexual que coadyuven en prevenir infecciones o enfermedades. El cartel presenta faltas de ortografía y puntuación, la letra es poco clara, utiliza pocos colores y no contiene frases.	Elabora un cartel para promover el cuidado de la higiene personal y la salud sexual que coadyuven en prevenir infecciones o enfermedades. El cartel presenta faltas de ortografía y puntuación, la letra es clara, utiliza pocos colores y contiene frases.	Elabora un cartel para promover el cuidado de la higiene personal y la salud sexual que coadyuven en prevenir infecciones o enfermedades. El cartel presenta buena ortografía y puntuación, la letra es clara, utiliza colores llamativos y contiene frases.
1. FANNY LILIANA					
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. DOMINIQ CALEB					
8. SIANYA NATHALY					
9. DORIAN ALEXANDER					
10. GISELLE					
11. JONATHAN JOSE LUIS					
12. ENRIQUE					
13. KIMBERLY FERNANDA					
14. OSVALDO ANTONIO					
15. JOSTIC					
16. JAQUELINE					
17. TONANTZIN DANAE					
18. LEONARDO YERAY					
19. EDUARDO ISAAC					
20. ANGELES FERNANDA					
21. IVANA ABIGAIL					
22. SANTIAGO DIEGO					
23. ESTEBAN					
24. JERSON JAREHD					
25. EDER YAEL					
26. ANGEL ANDRES					
27. GEMA ANADHALAHY					
28. VALERIA					

CROMÁTICA: EN PROCESO

 NO ASISTIO

GUÍA DE OBSERVACIÓN 1

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 1, “RECONOCIENDO Y VALORANDO MIS CAMBIOS FÍSICOS”

APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce sus principales características físicas: color de piel, ojos y cabello; estatura, complexión, etc. e identifica los cambios físicos durante la pubertad y la adolescencia.

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Desarrolla habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, comunicación y diálogo; así como, la competencia emocional al reconocerse y valorarse a uno mismo físicamente.

DURACIÓN: 1 hora con 40 min.

NOMBRE DEL ALUMNO	INDICADORES														
	Pide turno de participación de forma ordenada.			Escucha con respeto y tolerancia las ideas u opiniones de sus compañeros			Comunica sus ideas con respeto y claridad.			Realiza las actividades solicitadas.			Colabora con sus compañeros en el desarrollo de las actividades.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. FANNY LILIANA		2				3			3		2				3
2. DAIRA ITZEL			3					2				3		2	
3. VIANCA			3					3			2			2	3
4. JOEL															
5. ALBERTO KERI		2			2				3			3		2	
6. ARTURO	1				2		1				2		1		
7. DOMINIQ CALEB															
8. SIANYA NATHALY		2			2			2				3			3
9. DORIAN ALEXANDER															
10. GISELLE			3			3			2			3			3
11. JONATHAN JOSE LUIS															
12. ENRIQUE		2			2			2			2			2	
13. KIMBERLY FERNANDA			3	1			1				2			2	
14. OSVALDO ANTONIO		2				3			3			3			3
15. JOSTIC															
16. JAQUELINE			3			3			3			3			3
17. TONANTZIN DANAE	1			1			1				2			2	
18. LEONARDO YERAY	1			1			1			1		1			
19. EDUARDO ISAAC		2			2			2			2		1		
20. ANGELES FERNANDA	1					3	1					3		2	
21. IVANA ABIGAIL															
22. SANTIAGO DIEGO		2			2			2				3		2	
23. ESTEBAN	1			1			1			1				2	
24. JERSON JAREHD		2				3		2			2		1		
25. EDER YAEL			3			3			3			3			3
26. ANGEL ANDRES															
27. GEMA ANADHALAHY			3			3		2			2			2	
28. VALERIA			3		2			2			2			2	

CROMÁTICA: EN PROCESO

1 = NO ● 2 = A VECES ● 3 = SIEMPRE ● NO ASISTIÓ

En la *Guía de observación 1*, se muestra como 14 de los 21 alumnos, siendo el 66% participaron y colaboraron en el desarrollo de las actividades, en un principio mostraban desorden o desinterés en la participación, por tanto, se les pidió a cada uno de los alumnos que anotaran su nombre en un pedazo de papel, el cual se colocó en un tenedor, después todos los tenedores se juntaron en un recipiente y de forma aleatoria se iba sacando cada tenedor, para que el niño o niña que saliera selecto, participara. Todos los alumnos participaron de forma ordenada y se les pidió que escucharan a sus compañeros para poder aportar a la clase. En cuanto a la participación en clase, el 23% de los alumnos muestran mucha timidez para participar, mientras que el 38% lo hace con regularidad y el 39% participa con más frecuencia y seguridad. Por tanto, la estrategia de los tenedores permitió que los niños aprendieran a expresar sus ideas de forma ordenada, a esperar su turno de participación y a poder escucharse entre el grupo.

Debido a que se disponía de poco tiempo para concluir la sesión (Aprox. 30 min), en lugar de realizar un folleto (que requería más tiempo), los alumnos formaron equipo para la elaboración de un cartel (*Anexo 11*) en hoja blanca de tamaño carta, en donde realizaron un dibujo con una o más frases, escritas de forma clara y funcional, para promover el cuidado de la higiene y salud sexual, al finalizar la actividad, compartieron sus carteles y durante la presentación de sus carteles, todos los alumnos lograron mencionar el nombre de los genitales de ambos sexos, refiriéndose al tema con una buena actitud y un lenguaje adecuado.

Con base en los resultados, en la *Rúbrica 2* se evaluó el contenido de los carteles elaborados por los alumnos que promueven el cuidado de la salud sexual e higiene personal a través de una o más acciones que se relacionan con la etapa de la pubertad, encontrándose lo siguiente: El 19% de los alumnos presenta su cartel con una o más acciones que promueven el cuidado de la higiene personal y la salud sexual, contienen frases claras, con buena ortografía y emplean colores llamativos; el 38% también presenta en buenas condiciones su cartel pero con faltas de ortografía; mientras que el 23%, presenta una imagen relacionada al cuidado de la higiene personal y sexual sin alguna frase; finalmente, el cartel del 20% de los alumnos no se relaciona con el tema que se está trabajando.

En esta sesión, el 76% del alumnado escuchó las opiniones de sus compañeros, compartiendo de forma verbal y no verbal sus características físicas, así como, identificando sus cambios en la etapa de la pubertad, aprendieron a ser más tolerantes y reconocerse físicamente, así como, a sus compañeros, identificando afinidades y diferencias entre sí.

Durante la práctica docente se reflexionó la forma en que se les dio libertad a los niños cuando expresaron sus opiniones y su sentir durante las actividades efectuadas al autorreconocerse físicamente y el orden que se fomentó en la mayor parte de las participaciones del alumnado gracias a la estrategia del uso de los tenedores, pero la interrogante que surgió, fue ¿cómo integrar a las actividades a aquellos niños que tienen dificultad para autoreconocerse físicamente y manifiestan inseguridad para poder relacionarse socialmente sin que exista imposición alguna?

SESIÓN 2, “RECONOCIENDO MIS FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD”

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Reconozca sus gustos e intereses y cómo han cambiado a través del tiempo, para identificar y apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad durante el trabajo en equipo y las relaciones con iguales para planear su proyecto de vida.

RESULTADOS: La sesión se llevó a cabo el 24 de noviembre del 2015, se abordó la asignatura de Formación Cívica y Ética, que fue transversal con la asignatura de Español, la transversalidad consistió en identificar y comunicar sus cualidades, capacidades y áreas de oportunidad, así como, reconocer sus intereses, gustos y cómo han cambiado a través del tiempo, comparándolos con la etapa de la pubertad.

El trabajo que se llevó a cabo en la segunda sesión del presente proyecto de intervención fue continuar desarrollando la competencia: “Conocimiento y cuidado de sí mismo” de la asignatura de Formación Cívica y Ética, como se hizo en la primera sesión, donde los alumnos aprendieron a reconocer sus características físicas y, los cambios de éstas en la etapa de la pubertad, en esta segunda sesión, los alumnos reconocieron sus fortalezas y áreas de oportunidad donde se contó con el 100% de asistencia de los alumnos del grupo, siendo en total 28, de este modo se dio seguimiento a un trabajo gradual.

Al iniciar la sesión, se les cuestionó a todos los alumnos de forma verbal sobre qué actividades les gusta hacer, algunas de sus respuestas fueron: dibujar, bailar, nadar, hacer deporte, cocinar, cantar, tocar instrumentos musicales, vender, etc.; después se cuestionó sobre qué actividades les gustaba hacer cuando eran más pequeños y cómo han cambiado sus gustos en cuanto a las actividades que les gusta en la actualidad y las que les gustaba antes. Las niñas comentan que antes les gustaba jugar con muñecas, juegos de té, a la comidita, a la mamá, etc.; actualmente ya no presentan gusto por esos juegos, mencionaron que ahora les gusta hacer deporte, pasear, salir con amigos, bailar, cantar, ver películas, etc.; los 16 niños del grupo, mencionaron que antes les gustaba jugar con muñecos, carritos o pistolas de juguete, ahora les gusta bailar, cantar, hacer deporte, vender o jugar videojuegos, al trompo y al yoyo; así mismo, algunos alumnos mencionaron que les gustaba físicamente algunas de sus compañeras.

Se observa que existe un cambio en cuanto a los gustos e intereses que tienen los niños por la edad, pues los gustos e intereses de los niños han cambiado de una edad a otra. Posteriormente, se hizo un comparativo sobre qué actividades se les facilitaba hacer y mencionaron aquellas que tenían dificultad para efectuarlas, de modo individual respondieron un test “Descubrir mis fortalezas y debilidades” (*Anexo 12*), donde respondieron preguntas si se les facilita llevar a cabo lo siguiente: dibujar, escribir, leer, hablar en público, escuchar, ser sociable, manejar tecnología, trabajar en equipo con cualquiera de sus compañeros, con sus amigos ó de forma individual en clase.

De acuerdo a los resultados obtenidos del test “Descubriendo mis fortalezas y debilidades”, se registraron los resultados de todos los alumnos en papel bond, donde ellos pudieron comparar sus gustos y habilidades personales con los de sus compañeros, que al compartirlos buscaron su afinidad tanto en habilidades como en áreas de oportunidad, de modo que hubo alumnos que de forma voluntaria empezaron a relacionarse con compañeros que no frecuentaban tanto y tuvieron ocasión para conocerse a sí mismos y a los demás.

Con respecto al desarrollo de las habilidades sociales en el grupo, los niños mejoraron la comunicación con otros niños, con quiénes no acostumbraban a socializar de forma frecuente, también desarrollaron la alteridad, habilidad social que se caracteriza al considerar

las ideas u opiniones del otro con respeto y tolerancia desde la perspectiva del “yo”, y la comprensión por los demás, al identificar y comparar sus cualidades, así como, encontrar afinidades con sus compañeros. Esta actividad tuvo un logro muy importante, porque los alumnos que presentaron inseguridad en la sesión pasada para comunicar sus ideas y relacionarse socialmente, en estas actividades mostraron más interés por compartir sus ideas e integrarse al trabajo, pues estos niños sintieron más confianza de manifestar sus intereses que la vez anterior gracias a las interacciones sociales. Esta interacción fue lograda por el 85% del grupo, en cambio el 15% de los alumnos, siendo 4 de ellos, aún se les dificulta dialogar e interactuar con los demás y se aíslan mucho en las actividades (*Guía de observación 2*).

Existen dos casos muy particulares de aislamiento en los alumnos Jonathan y Ángel Andrés. El primer niño presenta discapacidad motriz y problemas de lenguaje, alto egocentrismo y mucha sobreprotección por parte de la mamá (quien es madre soltera), además, es muy impulsivo y se altera con facilidad, también tiene formas groseras (físicas y verbales) de contestar a sus compañeros cuando está enojado y suele gritar a quien sea, sin importar si es alguno de sus compañeros o docente, cuando no se le da gusto en alguno de sus deseos o se pide que corrija sus trabajos, hace berrinches como: llorar muy fuerte, tirarse en el piso o quedarse en su lugar con los brazos cruzados e ignora a sus compañeros y a la docente, al prestarle atención, hace berrinches más seguido. En el segundo caso, el alumno Ángel Andrés es un alumno muy reservado y suele estar en silencio todas las clases, no le gusta hablar en público ni participar, en cuanto al trabajo en equipo, le gusta trabajar solo, por la misma razón no termina sus actividades completas, tampoco cumple con tareas, sus padres presentan mucho ausentismo en las juntas o cuando se les llama a citar por motivos académicos de su hijo. Ambas situaciones son preocupantes, pues por tales condiciones, los demás niños rechazan a éstos alumnos.

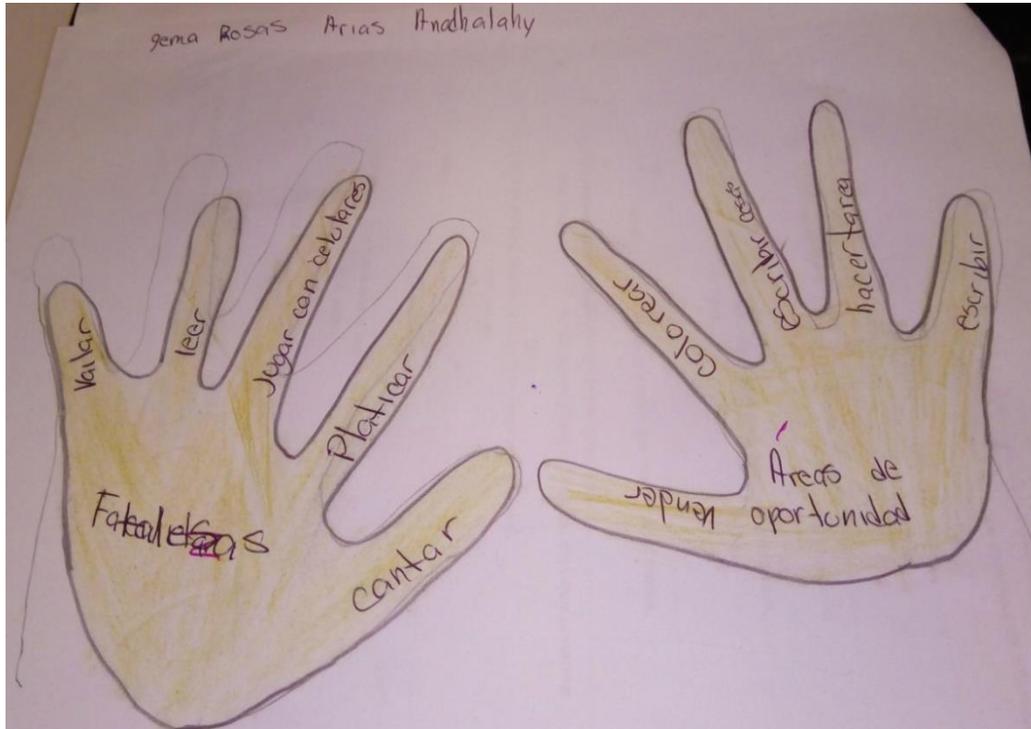
Primeramente, hablé con los niños Jonathan y Ángel Andrés de forma particular sobre las actitudes que presentan en clase, las cuales, impiden que interactúen con sus compañeros y que se establezca una convivencia armónica en el aula, al respecto, les dije al resto del grupo que integraran a Jonathan y a Ángel en todas las actividades y que si existiera alguna situación problemática relacionada a alguna alteración emocional con su compañero

Jonathan, que no alteraran más su estado emocional provocándolo con burlas, indiferencias, insultos o palabras obscenas, que mejor escucharan su necesidad, para que Jonathan dijera lo que siente y piensa, de tal modo que todos trataran de ponerse en su lugar y manifestar posibles soluciones a los intereses de su compañero, todos los niños estuvieron de acuerdo y lo llevaron a cabo. Cuando Jonathan comenzaba a hacer algún berrinche, les decía a los demás que no le hicieran ningún caso, para que Jonathan por sí mismo cambiara esas formas para llamar la atención y empleara otras, como el diálogo o la comunicación no verbal, por tanto se le dijo que cuando estuviera dispuesto a hablar con los demás, lo hiciera pero con una actitud positiva y de respeto.

El desarrollo de la actividad fue complicada para Jonathan, Ángel Andrés, Eduardo y Jerson, alumnos que se aíslan en las actividades y que prefieren trabajar solos que en equipo (*Guía de observación 2*), se les cuestionó verbalmente del porqué presentaban inseguridad para interactuar con sus compañeros y mencionaron que en años anteriores ellos habían sido objeto de burlas, indiferencias, señalamientos o los exhibían delante de los demás, por ende, preferían ser reservados para evitar ese tipo de situaciones incómodas que afectaron su autoestima. Por ello, se dialogó con ellos sobre la importancia de que expresen lo que sienten o piensan, que nadie descalificaría sus opiniones y serían respetables como las de los demás; también se les pidió que en esta actividad por afinidad escogieran con quien trabajar, pero que no estuvieran trabajando solos. Los niños atendieron la indicación y comenzaron a involucrarse en las actividades.

Se les pidió a todos los niños que dibujaran dos manos en una hoja de color, en la mano izquierda pusieron sus mejores habilidades (máximo cinco) consideradas como fortalezas, y en la derecha, anotaron sus áreas de oportunidad (como aquellas actividades que les cuesta trabajo hacer). Se les dio libertad para que adornaran su trabajo como más les gustara. Se observó que entre ellos, se compartían colores e incluso se ayudaban a trazar alguna de sus manos cuando a alguno de ellos se le complicaba, los alumnos que en un principio no pudieron integrarse al grupo, comenzaron a trabajar con un compañero y comenzaban a intercambiar palabras u opiniones. De este modo, los alumnos aprovecharon más el tiempo de trabajar en binas o tríos que laborando de forma individual. Al finalizar socializaron sus trabajos con sus compañeros.

Los niños consideraron algunas de sus habilidades más predominantes, según los resultados de su test, en cada dedo de ambas manos escribían una palabra o frase corta para que fuera fácilmente comprendida por los demás, como se muestra a continuación:



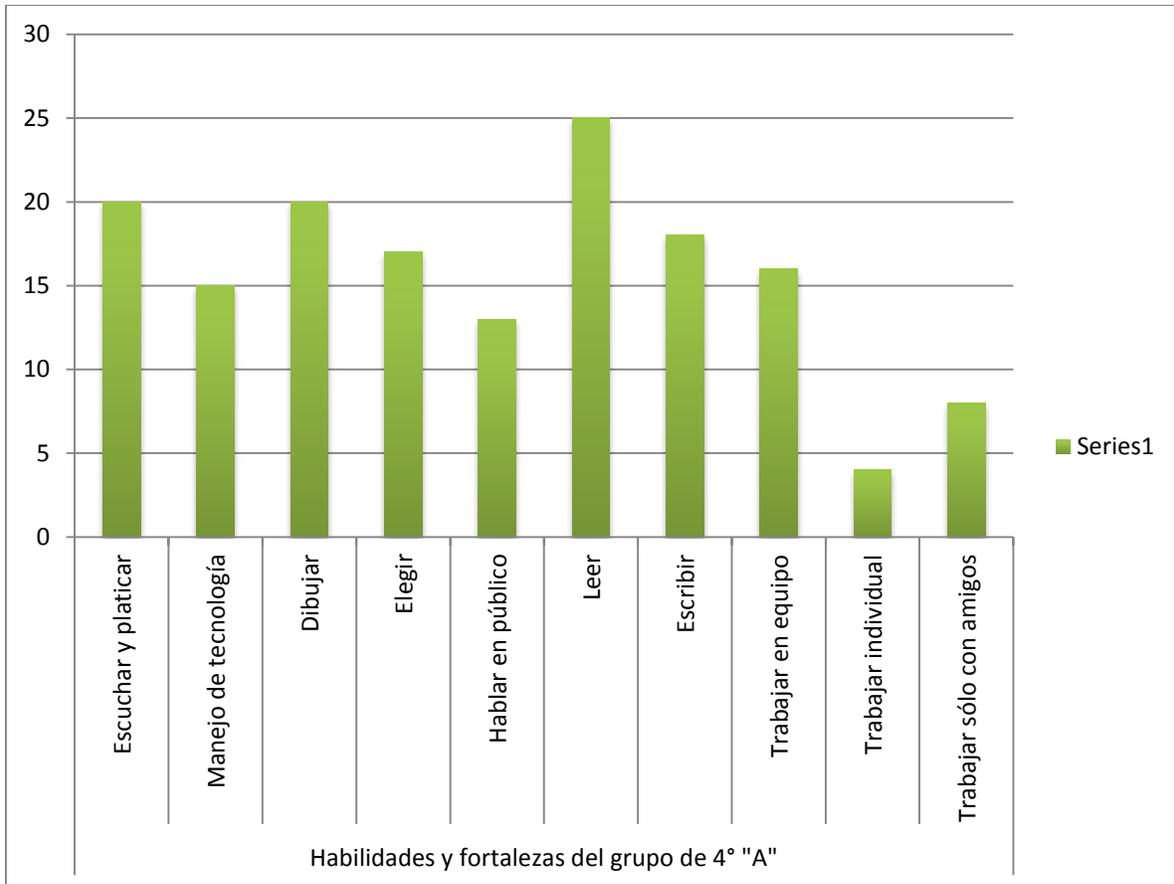
Actividad “Descubriendo mis fortalezas y debilidades”, manos (izquierda y derecha) dibujadas por una alumna donde registra en una mano sus principales habilidades y, en la otra, sus áreas de oportunidad.

Para diseñar el test “Descubrir mis fortalezas y debilidades”, se consideraron tres opciones para cada respuesta:

- 1) Si.
- 2) A veces
- 3) No.

Se retomaron las respuestas donde los niños respondieron de forma afirmativa sobre qué les agrada y qué se les facilita desarrollar en cada una de las habilidades antes expuestas, al finalizar la actividad, con las respuestas afirmativas se elaboró una gráfica a nivel grupal para identificar qué habilidades o capacidades predominan más en el grupo, obteniéndose los siguientes resultados:

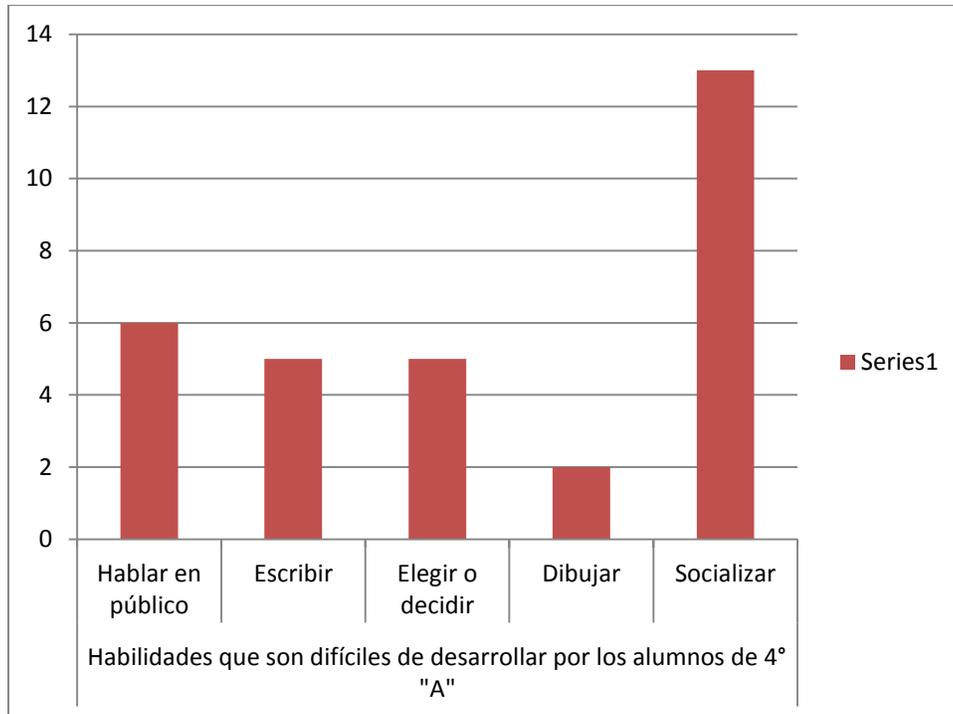
Gráfica 1: Preferencia de habilidades y capacidades del grupo 4° "A"



De acuerdo a los resultados del test, las tres habilidades que más predominaron fueron: leer con 25 alumnos, dibujar, escuchar y platicar con 20 alumnos en cada una, situaciones que tienen que ver con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, por ende, se consideraron estas habilidades para saber cómo disponen los niños de estas habilidades durante las interacciones sociales y como las llevan a cabo durante el trabajo en el aula y para autorregular sus estados emocionales.

En contraposición, las áreas de oportunidad que se conceptualizan como las actividades que a los alumnos se les dificulta o les cuesta más trabajo realizar son las siguientes: hablar en público, escribir, elegir o decidir, dibujar y socializar con diferentes compañeros del grupo, encontrándose los siguientes resultados a nivel grupal:

Gráfica 2: Áreas de oportunidad más predominantes en los alumnos de 4° "A"



De acuerdo a la gráfica, del total de alumnos (siendo 28), 6 presentan dificultad para hablar en público, a 5 alumnos no les gusta escribir, a 2 no les agrada dibujar, y, en cuanto a la socialización, 3 alumnos comentan que les gusta trabajar de forma individual y a 10 de ellos se les dificulta trabajar con otros compañeros que no sean sus amigos. Ante eso, se observa que persiste dificultad del 46% del total del grupo para socializar, siendo un motivo por el que a los niños les cuesta trabajo expresarse de forma verbal y no verbal sobre alguna situación que les agrada o incomoda, así como, interactuar con los demás durante el trabajo en equipo. En cuanto a la capacidad de decidir por sí mismo, sólo al 17% se le dificulta, por lo que requieren del apoyo de sus padres o de la docente para tomar decisiones sobre distintas situaciones o arreglar sus conflictos personales.

En general, los niños requieren desarrollar habilidades sociales que les permitan comunicarse, escuchar y entenderse con los demás, por ende, se optó fomentar más el trabajo en equipo y actividades de socialización, ya sea dentro del salón o al aire libre para que los alumnos se sientan en un ambiente de confianza no sólo con sus amigos, sino con el resto del grupo y aprendan a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales para disminuir sus áreas de oportunidad.

Como actividad de cierre, los niños elaboraron un dibujo de cuerpo completo (*Anexo 13*), en el que relacionaron sus habilidades, capacidades y gustos que describen a su personalidad con alguna parte del cuerpo, por ejemplo, si a algunos les gusta jugar fútbol, lo relacionan con las piernas o la cabeza, y sí se trataba de dibujo, lo relacionaban con la vista, el cerebro o la mano, y así sucesivamente.

Al término de la actividad, los dibujos de cuerpo completo de los alumnos se colocaron en la pared en donde ellos expresaron de forma no verbal sus gustos y habilidades en distintas áreas, como en: el deporte, las ciencias, el arte, las matemáticas, el español, la cocina, la música, etc.; se les solicitó que los elaboraran de forma anónima para poder trabajarlos en las siguientes sesiones. De esta forma, los niños los apreciaban mejor, porque manifestaban la curiosidad por saber a quién pertenecía cada dibujo.



Recopilación de trabajos (dibujos), donde los niños relacionaron sus habilidades, capacidades y gustos con alguna parte del cuerpo.

Se les pidió qué rescataran de sus actividades los gustos y habilidades que forman parte de su personalidad, con ello, realizaran un dibujo de lo que les gustaría ser de grande (*Anexo 14*), como parte de su proyecto de vida. En este ejercicio se pudo observar que el 50% de los niños relacionan sus cualidades y áreas de oportunidad con algún oficio o profesión que les llama la atención estudiar cuando sean grandes.

En la *Rúbrica 3*, se evaluó el aprendizaje consistente en reconocer y apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad de los alumnos al relacionarse con otras personas para planear su proyecto de vida, con respecto a los resultados, el 50% de los alumnos logró reconocer tanto cualidades, habilidades y áreas de oportunidad así como las de sus compañeros, también lograron, plasmar en un dibujo lo que le gustaría ser de grande relacionando sus habilidades y áreas de oportunidad con alguna profesión u oficio, se encontró que los niños que les agrada dibujar escogieron oficios como ser pintor y arquitecto; a otros que prefieren trabajar en equipo y se desenvuelven en público prefieren ser bomberos, jugadores de futbol, policías, etc.; a los niños que prefieren trabajar solos prefirieron escoger oficios como: chef, abogado, doctor y veterinario. Por otra parte, al 21% del grupo se le dificulta reconocer sus habilidades y áreas de oportunidad, plasmando parcialmente lo que les gustaría ser de grandes; mientras que otro 21% del grupo plasmó muy pocas de sus cualidades o gustos en sus dibujos y el 8% de los niños no lograron identificar sus cualidades y áreas de oportunidad, mencionaban que no tenían cualidades, por lo que requirieron apoyo de sus compañeros como monitores y de la docente como mediador para resolver el test y realizar las actividades.

Se observa que a esta edad, los niños requieren desarrollar no sólo sus habilidades intelectuales para saber lo que quieren ser de grandes, sino también es necesario que desarrollen sus habilidades sociales y emocionales desde el ámbito escolar, que les permitirán conocer mejor qué contextos, personas o situaciones se relacionan con lo que a ellos les gusta o les llama la atención. Cabe mencionar que al finalizar la presentación de los dibujos, los niños socializaron la actividad, mencionando el porqué les gustaría llevar a cabo tal profesión u oficio, esto se hizo con la finalidad de que expresaran con libertad las sensaciones que experimentaban al imaginarse cómo serían de grandes.

RÚBRICA 3

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 2, “RECONOCIENDO MIS FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD”

PROPÓSITO: Reconozca sus gustos e intereses y cómo han cambiado a través del tiempo, para identificar y apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad durante el trabajo en equipo y las relaciones con iguales para planear su proyecto de vida.

APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce y aprecia sus cualidades y áreas de oportunidad al interactuar para planear su proyecto de vida.

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE 0% No identifica sus cualidades y áreas de oportunidad, ni la de sus compañeros. No elabora un dibujo sobre lo que le gustaría ser de grande para elaborar su proyecto de vida.	SUFICIENTE 40% Presenta dificultad para identificar cualidades, gustos y áreas de oportunidad, y las de sus compañeros. Elabora un dibujo y plasma pocas de sus cualidades sobre lo que le gustaría ser de grande que apunte a un proyecto de vida sano.	REGULAR 60% Identifica algunas cualidades, gustos y áreas de oportunidad, reconoce las de algunos de sus compañeros; elabora un dibujo donde plasma parcialmente lo que le gustaría ser de grande que apunte a un proyecto de vida sano.	BUENO 80% Reconoce y aprecia sus cualidades, capacidades, gustos y áreas de oportunidad, reconoce las de sus compañeros al relacionarse con ellos; elabora un dibujo donde plasma en un dibujo sus cualidades, gustos y capacidades sobre lo que le gustaría ser de grande que apunte a un proyecto de vida sano.	DESTACADO 100% Reconoce y aprecia sus cualidades, capacidades, gustos y áreas de oportunidad, reconoce y respeta las de sus compañeros; elabora un dibujo sobre lo que le gustaría ser de grande que apunte a un proyecto de vida sano, en el que plasma sus cualidades, capacidades, gustos e intereses.
1. FANNY LILIANA					
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. DOMINIQ CALEB					
8. SIANYA NATHALY					
9. DORIAN ALEXANDER					
10. GISELLE					
11. JONATHAN JOSE LUIS					
12. ENRIQUE					
13. KIMBERLY FERNANDA					
14. OSVALDO ANTONIO					
15. JOSTIC					
16. JAQUELINE					
17. TONANTZIN DANAE					
18. LEONARDO YERAY					
19. EDUARDO ISAAC					
20. ANGELES FERNANDA					
21. IVANA ABIGAIL					
22. SANTIAGO DIEGO					
23. ESTEBAN					
24. JERSON JAREHD					
25. EDER YAEL					
26. ANGEL ANDRES					
27. GEMA ANADHALAHY					
28. VALERIA					

CROMATICA: EN PROCESO

 NO ASISTIO

Durante la realización de las actividades, se empleó una guía de observación para conocer el desarrollo de habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, la comunicación, el diálogo y la mejora de aptitudes. En los resultados de la *Guía de observación 2*, se hizo un comparativo con la sesión anterior con respecto a las habilidades sociales que los niños han desarrollado, para saber cómo han mejorado los niños cualitativamente, obteniéndose lo siguiente:

- Ha aumentado la participación de los alumnos en clase, así como, el respeto a la diversidad de ideas minimizando burlas, ruidos o comentarios que descalifican las ideas de los demás, siendo del 50%; anteriormente, en la primera sesión se observaba un 38% de frecuencia en la participación, cabe mencionar que aún se sigue implementando la estrategia de los tenedores para aquellos alumnos que aún tienen temor o desinterés por participar.
- Se observa un aumento en cuanto a la tolerancia de las ideas u opiniones diferentes a las propias que va relacionado con el respeto, y a la búsqueda en la afinidad de cualidades y áreas de oportunidad, donde ha reducido el número de alumnos que hacen burla o dicen comentarios inapropiados a las ideas de sus compañeros, siendo del 85%, donde anteriormente fue del 80%.
- En cuanto a la comunicación de ideas relacionada con la expresión oral para mostrar su gusto por hablar en público, el 46% de los alumnos manifestó expresar por escrito sus cualidades y áreas de oportunidad que hacerlo de forma verbal y en público; mientras que en la sesión anterior el 28% expresaron la misma situación. A pesar de que muchos de los alumnos lograron participar con frecuencia en la sesión anterior, esta vez se cohibieron en mencionar lo que les cuesta trabajo hacer que sus gustos, por tanto, los 13 alumnos expresaron sólo por escrito sus áreas de oportunidad, a través de dibujos y redacciones que fueron las actividades que se llevaron a cabo (*Anexo 12*).
- Con respecto a la colaboración y el trabajo en equipo, el 61% de los alumnos colaboró en equipo, mientras que en la sesión anterior fue el 33%, por tanto, hubo una mejora en cuanto al trabajo por equipo, gracias a las actividades de socialización y participación.

GUÍA DE OBSERVACIÓN 2

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 2, “RECONOCIENDO MIS FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD”

APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce sus gustos e intereses y cómo han cambiado a través del tiempo, para identificar y apreciar sus cualidades y áreas de oportunidad durante el trabajo en equipo y las relaciones con iguales para planear su proyecto de vida.

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Desarrolla habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, comunicación y diálogo; así como, la competencia emocional al reconocerse y valorarse a uno mismo cualitativamente.

DURACIÓN: 1 hora con 30 min.

NOMBRE DEL ALUMNO	INDICADORES														
	Respeto turno de participación.			Escucha con respeto las opiniones de sus compañeros e identifica con qué compañeros es afín en gustos y cualidades			Comunica oralmente sus cualidades y áreas de oportunidad en público.			Interactúa con todos sus compañeros durante el trabajo en equipo			Identifica sus áreas de oportunidad y procura mejorar en cada una de ellas.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. FANNY LILIANA			3		2		1					3		2	
2. DAIRA ITZEL					2		1					3		2	
3. VIANCA			3			3					3				3
4. JOEL			3			3		1			3			2	
5. ALBERTO KERI		2			2						3		3		3
6. ARTURO			3		2		1				3			2	
7. DOMINIQ CALEB		2				3		2			2			2	
8. SIANYA NATHALY			3			3					3		3		3
9. DORIAN ALEXANDER	1				2		1				2		1		
10. GISELLE			3			3					3		3		3
11. JONATHAN JOSE LUIS	1			1			1			1		1	1		
12. ENRIQUE			3			3		2			2		2		2
13. KIMBERLY FERNANDA		2				3		2			3			2	
14. OSVALDO ANTONIO		2				3		2			3				3
15. JOSTIC			3		2		1				2		1		
16. JAQUELINE			3		2			2			3				3
17. TONANTZIN DANAE	1			1			1				3		2		2
18. LEONARDO YERAY		2		1			1				2		1		
19. EDUARDO ISAAC		2			2		1			1			1		
20. ANGELES FERNANDA			3		2			2			2			2	
21. IVANA ABIGAIL	1			1			1				2		1		
22. SANTIAGO DIEGO		2				3				3		3		2	
23. ESTEBAN		2				3		1			3		1		
24. JERSON JAREHD			3		2		1			1				2	
25. EDER YAEL			3			3				3		3			3
26. ANGEL ANDRES		2			2			2		1		1	1		
27. GEMA ANADHALAHY			3					2				3		2	
28. VALERIA		2			2					3		3			3

CROMÁTICA: EN PROCESO

1 = NO ●

2 = A VECES ●

3 = SIEMPRE ●

● NO ASISTIÓ

SESIÓN 3, “RECONOCIENDO MIS EMOCIONES”

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Identifique y comprenda sus emociones y las de los demás mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales; analice cómo han cambiado sus emociones a través del tiempo y reconozca en qué partes del cuerpo siente esas emociones.

RESULTADOS: La sesión se llevó a cabo el 7 de diciembre del 2015, se contó con el 78% de la asistencia en el grupo siendo 22 alumnos de 28 que son en total. Se abordó la asignatura de formación cívica y ética, la cual, tuvo transversalidad con español y educación artística, con ambas asignaturas se abordó la forma en que el alumno puede identificar y expresar sus sentimientos y emociones no sólo utilizando el lenguaje verbal, como comúnmente se hace para comunicarse, sino además de expresarlo con palabras, en esta sesión se pretendió que los alumnos se manifestaran emocionalmente mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales identificando las partes de su cuerpo en las que sienten esas emociones; así como, identificar cómo han cambiado las formas de manifestar las emociones a través del tiempo, como cuando estaban más pequeños.

Al iniciar la sesión, se les recordó a los alumnos las reglas de participación para trabajar en clase que se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales, como: escuchar, hablar con claridad, hablar con volumen apropiado, preguntar cuando algo no esté claro o si surja alguna duda, respetar turno de participación, evitar interrumpir cuando alguien esté hablando, tolerar las ideas y opiniones de sus compañeros que difieren a las propias, etc.; en cuanto a la participación en clase que se tuvo en la sesión anterior, se les pidió a los alumnos que se considerara la estrategia de los tenedores para controlar la frecuencia y el orden de participación, y así mismo, los niños más tímidos para que disminuyera su temor de hablar en público.

Al comienzo de la sesión, todos los alumnos observaron dibujos a lápiz y se les cuestionaba qué emociones expresaban las personas de los dibujos de acuerdo a la expresión facial de la cara y postural del cuerpo, algunas de las imágenes que se mostraron a los alumnos fueron las siguientes:

“¿Cómo expresamos las emociones?”



Dibujos a lápiz que se mostraron a los niños para que identificaran las emociones que expresaban estas personas, según su postura facial de la cara y postulante del cuerpo.

Los alumnos con base en su propia percepción mencionaron que algunas personas expresaban tristeza, miedo, alegría e ira; se observó que tres alumnos interpretaban de diferente manera las expresiones corporales y gestuales de cada dibujo, algunos de sus compañeros coincidían con ellos y otros no, por ejemplo, para algunos niños cierto dibujo expresaba miedo, para otros expresaba tristeza, de eso depende mucho de cómo los niños expresan sus emociones y de sus estados emocionales, pues ellos se comparaban con los dibujos al mencionar que hacían esas posturas o gestos cuando expresaban miedo, ira, tristeza o felicidad, por ende, las emociones que expresaban las personas de los dibujos fueron interpretadas por los alumnos de distintas maneras.

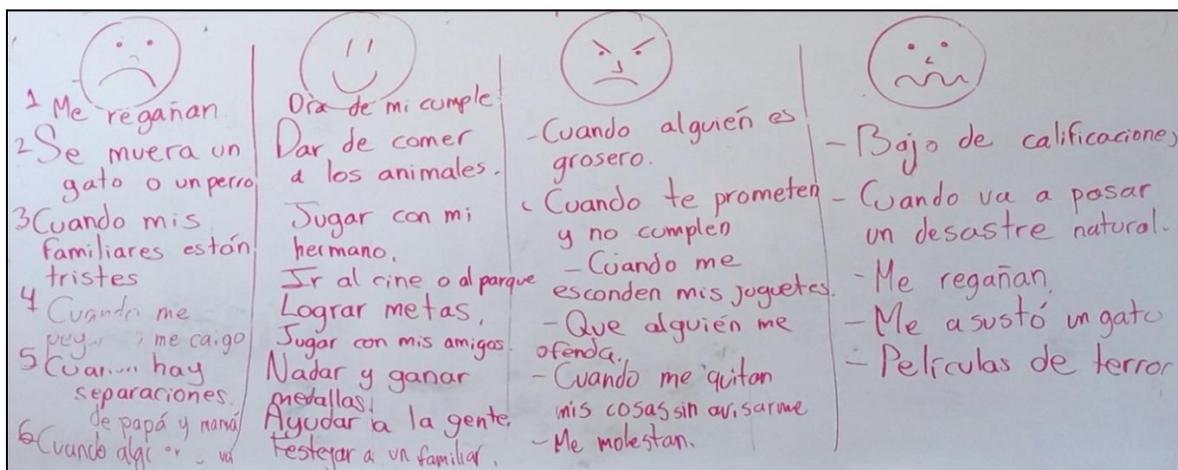
Como no se contaba con bocinas, se optó por modificar la actividad que en lugar de que los niños escucharan sonidos, voces, palabras y frases por un audio, fueron interpretadas por la docente. Se pidió a los niños que cerraran los ojos poniendo atención a todo lo que escucharan, para que cada vez que se terminara de hacer sonidos o imitar voces con duración de aproximadamente un minuto, los niños dirían de que emoción se trató. Hice sonidos de furia, como: gritos, pasos firmes y fuertes, palabras donde expresaba enojo (sin decir insultos, groserías y ofensas); también expresaba felicidad usando sonidos como gritos de euforia, aplaudir, cantar, respirar, saltar, etc.; asimismo, algunas veces tartamudeaba o caminaba de forma insegura (como queriéndome caer) para mostraba temor; finalmente, realizaba suspiros o sollozaba para mostrar tristeza.

Cuando se terminaba de expresar una emoción los niños abrían sus ojos y mencionaban la emoción que se había interpretado, volvían a cerrar los ojos y nuevamente mencionaban la emoción de la que se trataba, y así sucesivamente. A comparación de los dibujos, esta vez la mayoría de las respuestas de los alumnos coincidieron en cuanto a la emoción de la que se trataba, estuvieron atentos desarrollando la habilidad de la escucha activa para poder identificar e interpretar la emoción que expresaba la docente. Durante la actividad se me dificultó expresar esas cuatro emociones en momentos continuos, pues tengo dificultad para expresar abiertamente mis emociones; no obstante, durante el desarrollo de esta actividad fui sintiendo más seguridad de mí misma al expresarme de forma lingüística y sonora con mis alumnos.

Los niños jugaron al reloj “tic-tac” para formar equipos, en el caso de tres alumnos: Jerson, Jonathan y Jostic se pidió que se integraran al juego, ya conformados los equipos tomaron un dado, el cual, en cada cara tenía una palabra de las siguientes: Miedo, tristeza, ira, alegría, tira otra vez y cede el turno; al salir una emoción, los niños mencionaban verbalmente las situaciones de su vida diaria en qué experimentaban cada una de esas emociones. Durante la actividad se observó que los niños que menos se integraban a un equipo, mejoraron su participación y la tolerancia para esperar turno, además escuchaban lo que mencionaban sus compañeros para no ser reiterativos o complementar la participación.

Como se disponía de poco tiempo para la sesión, se modificó la actividad y se les pidió a todos los alumnos que de forma grupal mencionaran las situaciones o vivencias personales donde han manifestado alguna emoción, por lo que se registraron los resultados más relevantes del grupo en el pizarrón, siendo los siguientes:

Las emociones en la vida cotidiana de los niños de 4° "B"



Situaciones de la vida diaria de los alumnos que se relacionan con cada emoción: tristeza, alegría, ira y miedo.

Se registraron las situaciones vivenciales de los niños para manifestar cada emoción, con el propósito de poder contar con tiempo para terminar la sesión. Cada emoción fue relacionada con un sentimiento, se les cuestionó cuál es el estado emocional con el que se quedan después de haber vivido una emoción, entonces se fue relacionando la emoción con el sentimiento correspondiente: ira con el coraje o enojo, la tristeza con la melancolía o depresión, el miedo con el temor y la alegría con la felicidad. Fue necesario que los niños relacionaran estos nombres, pues muchas veces los niños no saben identificarlos ni diferenciarlos como tal.

Los 22 niños salieron al patio y dibujaron su silueta con gis en el piso, pusieron con caritas sus estados emocionales, es decir, señalaron en qué parte de su cuerpo sienten enojo, temor, felicidad y melancolía, como se muestra en las imágenes:



Niños dibujando su silueta con gises de colores sobre el patio de la escuela.

Después de haber elaborado la silueta y haber señalado las partes de su cuerpo donde siente esas emociones, algunos de los niños presentaron su trabajo y pasearon por las siluetas de sus compañeros, el 72% de los niños se identificaron con sus compañeros cuando coincidían en la parte de su cuerpo donde sentían tal emoción, algunos niños mencionaron que sentían miedo en las piernas o en los brazos, otros sentían alegría en el estómago, mientras que otros sentían tristeza en el pecho y otros sentían ira en los pies, etc.; los niños sintieron empatía al coincidir con otros de sus compañeros acerca del efecto que tienen las emociones sobre el cuerpo.

Como actividad de cierre, se pidió a los niños que resolvieran una actividad llamada “Comprendiendo mis emociones” (*Anexo 15*) de forma individual, consistente en relacionar una situación vivencial con alguna emoción con el propósito de que el alumno reconozca por sí mismo las emociones que vive en la vida diaria.

Con base en los resultados, la mayoría, siendo el 86% de los alumnos expresa sus emociones (ira, miedo, alegría y tristeza) ante las siguientes circunstancias, otros difieren en algunas emociones:

1. IRA:

- Cuando toman mis cosas sin mis permiso.
- Cuando me mandan hacer algo que no me gusta.
- Cuando me agarro a golpes con otra persona.

2. MIEDO:

- Cuando me gritan.
- Cuando veo una película de terror.

3. TRISTEZA:

- Cuando pierdo algo que me gusta.
- Cuando saco malas calificaciones.
- Cuando mis compañeros me rechazan.

4. FELICIDAD:

- Cuando me regalan algo.
- Cuando estoy de vacaciones.

Los niños compartieron sus respuestas con el grupo y, después redactaron una situación vivencial (*Anexo 16*), registraron la sensación que tuvieron (emoción) y reflexionaron sobre cómo se sintieron (sentimiento). En esta actividad se complementó con la aplicación de la técnica “Reconociendo mis emociones” (*Anexo 17*), se pudo notar como los alumnos utilizan y diferencian los conceptos emoción y sentimiento, así mismo, se pudo notar cuál es la situación personal más predominante para cada niño, que le ha pasado últimamente o sucedió en algún momento y marcó su vida.

Las situaciones más predominantes que redactaron al sentirse tristes, fueron las siguientes: Cuando alguien les ha gritado, los golpeaba, se burlaba y al morir su mascota; la mayoría mencionó que se siente feliz por cuestiones materiales, como: encontrarse dinero y cuando les dan regalos, sólo tres niños comentaron que momentos como: su cumpleaños, jugar con sus abuelitos y hacer la primera comunión, los hizo sentirse felices; por otra parte, las experiencias que hicieron despertar su ira fueron las siguientes: cuando alguien les avienta algo y les golpea con algo, se pelean con alguien por un motivo o por dinero; finalmente, cuando sienten miedo, es porque alguien les grita, entran en un cuarto oscuro o les mandan un recado a sus papás por algo que hicieron en la escuela.

Con base en las redacciones la mayoría, siendo el 36%, escribió situaciones que los hicieron sentirse felices, el 28% seleccionó situaciones donde se sintieron enojados, el 18% mencionó situaciones de miedo y otro 18% escogió experiencias sobre tristeza. En esta actividad, los niños se sintieron con libertad de poder expresar sus emociones y sentimientos, y no sólo eso, sino identificaron qué son las emociones y su relación con situaciones de la vida diaria, al darse cuenta que coincidían con los demás, se mejoraron un poco más las interacciones

sociales por la empatía que se desarrollo de unos niños hacia otros, no obstante, no dejaron de percibirse los conflictos entre los alumnos sobre todo en la convivencia.

En la *Rúbrica 4*, el 32% del total del grupo logró conocer e identificar sus propias emociones (miedo, ira, tristeza y felicidad) a través de distintas expresiones: lingüísticas, faciales y posturales, asimismo, usa correctamente el vocabulario para nombrar las emociones y los sentimientos que éstas manifiestan; por otra parte, el 36% identifica emociones mediante distintas expresiones del cuerpo y de forma verbal, sin embargo, se le dificulta identificar los sentimientos que provocan las emociones; al 18% se le dificulta identificar emociones mediante sus distintas expresiones, algunas veces confunden emociones, no obstante, si identifican en qué parte de su cuerpo llega a sentir algunas de éstas; finalmente, el 14% requirió apoyo para identificar sus emociones, en ocasiones, confundió algunas emociones con otras o sentimientos con emociones y viceversa.

En la *Guía de observación 3*, se muestra como ha mejorado la tolerancia de los alumnos ante ideas u opiniones distintas y opuestas a las propias, cabe mencionar, que la estrategia de “Los tenedores de la participación”, ha sido un éxito para mejorar la participación en los alumnos que tenían temor de participar y también para controlar la intervención de aquellos niños que querían hacerlo de forma frecuente, por lo que ha sido muy benéfica para que los alumnos aprendan a poner atención y escuchen a sus compañeros, cuya habilidad social permite conocer y comprender las necesidades de los demás.

Los niños han aprendido a ser más colaborativos y menos individualistas para la realización de las actividades en equipo, gracias a la práctica de valores como: respeto al turno de participación, tolerancia a las diferentes opiniones, responsabilidad y solidaridad durante el trabajo en equipo; así como, el desarrollo de habilidades sociales durante las actividades, como son: comunicación, la escucha activa, el diálogo cuando existen desacuerdos, la alteridad para considerar al otro y comunicación; a excepción de algunos alumnos: como Arturo, Jostic y Jonathan que a pesar de que intentan integrarse a un equipo, aún presentan dificultad para colaborar. La mayoría del grupo pudo identificar, interpretar y expresar distintas emociones utilizando posturas del cuerpo y gestos, así como, la voz y materiales visuales, auditivos y kinestésicos (su mismo cuerpo).

RÚBRICA 4

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 3, “RECONOCIENDO MIS EMOCIONES”

PROPÓSITO: Identifique y comprenda sus emociones y las de los demás mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales; analice cómo han cambiado sus emociones a través del tiempo y reconozca en qué partes del cuerpo siente esas emociones.

APRENDIZAJE ESPERADO: Conozca e identifique distintas emociones y los sentimientos que provocan a través del uso del vocabulario y mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales.

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE 0% No identifica sus emociones y tampoco reconoce los sentimientos que éstas provocan. No identifica en qué partes de su cuerpo experimenta emociones.	SUFICIENTE 40% Requiere apoyo para identificar emociones utilizando el lenguaje verbal y no verbal; y conoce algunos sentimientos que éstas provocan. Identifica algunas emociones en algunas partes de su cuerpo.	REGULAR 60% Se le dificulta identificar emociones mediante el lenguaje verbal y no verbal; identifica algunos de los sentimientos que éstas provocan. Identifica en qué partes de su cuerpo expresa algunas emociones.	BUENO 80% Identifica algunas emociones a través de expresiones lingüísticas, faciales y posturales; y conoce algunos de los sentimientos que éstas provocan. Identifica las partes de su cuerpo donde expresa distintas emociones.	DESTACADO 100% Conoce e identifica distintas emociones, como: ira, miedo, felicidad y tristeza a través de expresiones lingüísticas, faciales y posturales; e interpreta los sentimientos que éstas provocan a través del uso correcto del vocabulario. Identifica las partes de su cuerpo donde expresa distintas emociones.
1. FANNY LILIANA					
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. DOMINIQ CALEB					
8. SIANYA NATHALY					
9. DORIAN ALEXANDER					
10. GISELLE					
11. JONATHAN JOSE LUIS					
12. ENRIQUE					
13. KIMBERLY FERNANDA					
14. OSVALDO ANTONIO					
15. JOSTIC					
16. JAQUELINE					
17. TONANTZIN DANAE					
18. LEONARDO YERAY					
19. EDUARDO ISAAC					
20. ANGELES FERNANDA					
21. IVANA ABIGAIL					
22. SANTIAGO DIEGO					
23. ESTEBAN					
24. JERSON JAREHD					
25. EDER YAEL					
26. ANGEL ANDRES					
27. GEMA ANADHALAHY					
28. VALERIA					

CROMATICA: EN PROCESO

● NO ASISTIO

GUÍA DE OBSERVACIÓN 3

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 3, “RECONOCIENDO MIS EMOCIONES”

APRENDIZAJE ESPERADO: Conozca e identifique distintas emociones y los sentimientos que provocan a través del uso del vocabulario y mediante expresiones lingüísticas, faciales y posturales.

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Desarrolla habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, comunicación y diálogo; así como, la competencia emocional al reconocerse y valorarse a uno mismo emocionalmente.

DURACIÓN: 1 hora con 25 min.

NOMBRE DEL ALUMNO	INDICADORES														
	Es tolerante a las opiniones de sus compañeros			Escucha a sus compañeros y respeta el turno de participación.			Colabora en las actividades por equipo.			Expresa sus sentimientos de forma gestual, verbal y postulante.			Identifica la forma en que sus compañeros expresan sus sentimientos.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. FANNY LILIANA			3			3			3			3			3
2. DAIRA ITZEL			3			3		2				3		2	
3. VIANCA			3			3			3			3			3
4. JOEL			3			3			3		2			2	
5. ALBERTO KERI			3			3			3			3			3
6. ARTURO			3			3	1			1			1		
7. DOMINIQ CALEB		2				3		2				3			3
8. SIANYA NATHALY			3			3			3			3			3
9. DORIAN ALEXANDER		2			2			2			2			2	
10. GISELLE			3			3			3		2			2	
11. JONATHAN JOSE LUIS	1				2		1			1			1		
12. ENRIQUE		2				3			3			3			3
13. KIMBERLY FERNANDA			3			3			3			3			3
14. OSVALDO ANTONIO			3			3			3			3			3
15. JOSTIC	1				2		1			1			1		
16. JAQUELINE			3			3			3		2				3
17. TONANTZIN DANAE		2			2			2			2			2	
18. LEONARDO YERAY															
19. EDUARDO ISAAC															
20. ANGELES FERNANDA			3		2			2			2			1	
21. IVANA ABIGAIL															
22. SANTIAGO DIEGO		2				3						3		2	
23. ESTEBAN		2			2			2			2			1	
24. JERSON JAREHD			3			3			2		2			1	
25. EDER YAEL															
26. ANGEL ANDRES															
27. GEMA ANADHALAHY			3			3			2			3		2	
28. VALERIA															

CROMATICA: EN PROCESO

1 = NO ●

2 = A VECES ●

3 = SIEMPRE ●

● NO ASISTIÓ

SESIÓN 4, “FAVORECIENDO MI AUTOESTIMA”

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Aprecie y valore sus características físicas, cognitivas y emocionales, y sus capacidades y otras cualidades para el desarrollo de su autoestima y reconoce las de los demás durante las interacciones sociales con iguales para la elaboración de su autorretrato y su autobiografía.

RESULTADOS: La sesión se llevó a cabo el 11 de enero del 2016, se contó con 21 alumnos representando el 75% de la asistencia total del grupo. Se abordó el tema de la autoestima para desarrollar la autoconfianza en el alumno, como una forma de motivación para facilitar el logro de los objetivos que se propone el alumno a diario durante el trabajo en clase y en su desarrollo personal.

El tema de la autoestima se abordó en la asignatura de Formación Cívica y Ética para el desarrollo de la competencia “Conocimiento y cuidado de sí mismo”, la cual, tuvo transversalidad con Español en el desarrollo de la competencia “Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”, con ambas asignaturas se rescató la importancia de la autoestima como una conexión con el “yo” interno, para desarrollar en el alumno la capacidad de valorarse, quererse y aceptarse a sí mismo, que se relaciona con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, es decir, la capacidad que nos permite conocernos más, permitiendo que accedamos a la propia vida emocional que se relaciona con la autorregulación emocional para efectuar discriminaciones ante el desbordamiento de emociones, ponerles nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta.

Se conjuntaron las actividades de las sesiones anteriores que se relacionan con la competencia “Conocimiento y cuidado de sí mismo” de la asignatura de Formación Cívica y Ética, donde el alumno reconoció sus características físicas y emocionales, cualidades, gustos, capacidades y áreas de oportunidad, para la elaboración de su autorretrato y de su autobiografía.

Como actividad de inicio, se llevó a cabo el juego “Adivina quien” consistente en mencionar las características físicas, gustos y/o cualidades de la persona, se emplearon los dibujos de

la segunda sesión (*Anexo 13*) donde los niños relacionaron una parte de su cuerpo con alguna cualidad, gusto o habilidad; cada alumno tomaba un dibujo que estaba pegado a la pared y leía los gustos, cualidades o características físicas de un compañero (sin saber de quién era) y los demás trataban de adivinar de quién se trataba. Al finalizar la actividad, todos los niños participaron, respetando el orden de participación y reflexionaron porqué cada uno es diferente, único y especial. Se observó que los niños se sentían más satisfechos y entusiasmados al escuchar que otro niño leía sus características físicas, habilidades y cualidades que lo describían de modo personal, y saber que los demás también les daban mucho valor cuando los miraban y les aplaudían, aproximadamente seis niños se cohibieron y se mostraron nerviosos durante la actividad.

Posteriormente, todos los niños se trasladaron al salón de cómputo y observaron un video “Un día en casa de Nick Vujicic”, se presentó de forma breve la vida de una persona sin brazos y sin piernas, que teniendo limitantes físicas, sonreía y estaba muy motivada. Los niños hicieron comentarios sobre las cualidades y capacidades del protagonista, identificando e interpretando la habilidad intrapersonal del protagonista del video que expresaba alta autoestima, autocomprensión y autodisciplina; estos tres términos relacionados a la forma en que vive la vida y la afronta para llevar a cabo sus actividades como las de cualquier otra persona.



Los niños observan impresionados y motivados el video que trata sobre la forma de vida que lleva Nick.

Posteriormente, todos los niños formaron un círculo, intercambiaron opiniones sobre cómo son y qué les gusta de sí mismos mencionando aspectos físicos, emocionales, habilidades y cualidades; después, escucharon y reflexionaron sobre la importancia de quererse, aceptarse y autovalorarse tal y como son, se les cuestionó sobre cómo se sentirían si fueran como Nick Vujicic y si las características físicas son limitantes para lograr nuestros sueños o metas, los niños comentaron que se sentían muy motivados porque Nick en todo momento expresaba alegría no sólo con las cosas que hacía, sino porque se aceptaba tal cual era y se divertía e incluso bromeaba con algunas partes de su cuerpo, sólo a 4 niñas se les salieron sus lagrimas, porque mencionaron que sentían mucha tristeza de ver el video; no obstante, cambiaron su semblante y autorregularon la emoción de la tristeza gracias al intercambio de opiniones que hicieron y asertividad al ponerse en el lugar del protagonista del video y considerar su entusiasmo, las alumnas estuvieron más relajadas de su rostro y comprendieron que todos estamos expuestos a ese tipo de situaciones y la forma de seguir adelante. El video los hizo reflexionar que no se necesita estar completo físicamente para ser feliz, sólo basta quererse a sí mismo, hacer lo que a uno le gusta, disfrutar de lo que uno tiene, incluyendo estar con sus seres queridos.

Posteriormente, se llevó a cabo la actividad “Pásalo” (*Anexo 18*), que se relaciona con el desarrollo de la autoestima, y consistió en que cada alumno anotó su nombre en una hoja y la pasó a la derecha, al rolar la hoja, cada uno de sus compañeros de forma breve le anotó una cualidad o capacidad, característica física o emocional que admirara o le agradara de su compañero desde su perspectiva personal, de forma positiva. Yo participe con mis alumnos, formando parte también de la actividad.

La hoja se iba pasando por tiempos, cuando daba un aplauso, todos los niños pasaban la hoja para quien la recibiera, escribiera una palabra o frase muy breve a su compañero(a), al llegar la hoja al dueño que le correspondía, nos dimos tiempo de aproximadamente dos minutos para que cada quien leyera lo que los demás le habían anotado. En lo personal, me sentí muy entusiasmada al saber lo que los niños sienten y piensan de mí, todos me hicieron sentir importante y feliz, algunos comentarios que escribieron, fueron: *“La quiero mucho”, “es la mejor maestra”, “me gusta su cabello”, “es bonita”, “me gusta como enseña”, “es amable”, etc.*; no esperaba que los niños anotaran eso, porque tengo dificultad para ser afectuosa y

sociable con ellos (como abrazarlos, reír y conversar con ellos sobre temas ajenos a la clase), en mi práctica docente trabajo más con mis alumnos el plano académico que el social y el afectivo; sin embargo, no observé que los niños también anotaran palabras o frases como: “*me entiende*”, “*es cariñosa*”, “*me escucha*”, “*comprensiva*”, etc.; reflexioné sobre aspectos que necesito mejorar en mi práctica docente retomando el lado socioafectivo en las relaciones sociales con mis alumnos, con el propósito de mejorar mi relación hacia ellos alumnos y ganarme más su confianza.



Al finalizar la actividad “Pásalo”, de forma voluntaria pasaban los niños a leer lo que les habían escrito sus compañeros al centro del círculo.

Una vez que terminamos de leer lo que los demás nos anotaron, 17 niños que representa el 81%, de forma voluntaria pasaron al centro del círculo para mencionar lo que les escribieron sus compañeros, se observó que los niños estuvieron muy felices y contentos con lo que sus compañeros les escribieron, leían cualidades, características físicas y emocionales que sus compañeros observaban de sí mismos de forma positiva y respetuosa, algunos ejemplos son los siguientes: “*Tus ojos bonitos, tienes sentido del humor, divertido, honesto, inteligente, simpática, es muy amigable, juguetón, eres el mejor amigo, chistoso(a), tienes bonito cabello, enojón...*” (Anexo 18).

Como cierre de la actividad, todos los niños sacaron un espejo y se vieron a sí mismos, después elaboraron su autorretrato (Anexo 19) en una hoja blanca y por cuestiones de

trabajar y en ocasiones se empujaban o se desquitaban con sus cosas, ya sea rayándolas, tirándolas o aventándolas.

Observe que los niños que en un principio tenían problemas de aislamiento, al tratar de convivir con algunos de sus compañeros que no eran sus amigos, empezaron a tener conflictos y la forma de solucionarlos no era la más apropiada, porque contestaban con palabras altisonantes o insultos, hablé con ellos de forma personal, tratando de ganarme la confianza de cada uno y conocer lo que piensan o sentían cuando tenían estos problemas de convivencia con sus demás compañeros, muchas veces ellos me comentaron que respondían a sus compañeros para no dejarse que los maltrataran o se burlaran de ellos. Actitudes que se proyectaron por estar a la defensiva ante cualquier situación que les incomodara.

Entonces durante la actividad, se procuró separar a estos alumnos de aquellos con los que se peleaban, procurando sentarlos en equipos donde se encontraran uno o dos niños más tranquilos y que no fueran violentos. Los niños se integraron al equipo y se les pidió que consideraran las reglas de convivencia del aula, además, se les cuestionaba siempre *“¿Cómo te gustaría que la gente te tratara?”*, *“¿Que vas hacer para poder llevarte mejor con tu compañero(a)?”*, *“¿En qué te comprometes?”*...; en ocasiones, se quedaban pensando y me respondían que les gustaría que los trataran con respeto, entonces yo les decía que de la misma forma que trataran a la gente, las personas los tratarían a ellos, y sí se incomodaban de algo, que dialogaran para llegar a un acuerdo donde ambas partes estuvieran conformes. Tres de los seis niños de forma voluntaria ofrecieron disculpas a sus compañeros con quienes tuvieron problemas y el resto mostró dificultad para hablar con su compañero pero evitó repetir las mismas agresiones.

De este modo, estas fueron algunas de las estrategias que permitieron autorregular la conducta en tres niños. En estos casos, en lugar de castigar a los niños, se prefirió hablar o dialogar con ellos, para que por sí mismos reflexionen hacia a dónde se van dirigiendo con estas actitudes que mostraron durante el trabajo en el aula. Yo aprendí a no enojarme ni castigar a los alumnos por manifestar problemas de convivencia, contuve esa emoción al ser

más tolerante, escuchar las necesidades de los alumnos, conocer sus sentimientos y dialogar con ellos.

Después de cambiarse de quipo, los seis niños que anteriormente mostraron actitudes agresivas, comenzaron a integrarse y a moderar su conducta gracias a los niños que tuvieron el papel de mediadores y líderes en el equipo, entonces les apoyaron en terminar sus actividades mostrándose solidarios y cooperativos cuando sus compañeros requerían apoyo en algo. Al finalizar, los niños pegaron su autorretrato en la pared y se obtuvieron los siguientes resultados:

En la *Rúbrica 5*, el 19% de los alumnos logró describirse en la elaboración de su autorretrato, pues incluyó sus características físicas, emocionales y cualidades o capacidades de su persona, así mismo, reconoció y respetó las de sus compañeros; el 24 % del total también reconoce la mayoría de sus características físicas y emocionales, así como, algunas capacidades y gustos de sí mismos en su autorretrato; el 29 % del alumnado identifica sólo algunas de las características propias, nombrando escasas cualidades y gustos, finalmente, el 28% requirió apoyo para plasmar en su autorretratos sus cualidades, gustos y características físicas y emocionales.

En definitiva, el 28% de los niños se les dificultó describirse a sí mismos, plasmando sus características y capacidades o cualidades en su autorretrato, demostraron tener inseguridad para participar, expresarse en público y convivir con todos sus compañeros, así como, ser poco asertivos para resolver sus conflictos. La baja autoestima afecta mucho en la seguridad que tenemos como personas y en la capacidad para poder relacionarnos con nosotros mismos y con las demás, es decir, afecta en las relaciones intrapersonales e interpersonales.

De acuerdo a los resultados de la *Guía de observación 4*, se evaluó la forma en que los alumnos desarrollaron sus habilidades sociales y emocionales en la presente sesión, por lo que se tuvieron los siguientes resultados:

- El 52% respeta y pide turno de participación durante el trabajo en clase, sólo el 19% presentó dificultad para esperar el turno para participar y se les reiteraba que debían esperar su turno.
- El 57% del grupo escucha las opiniones de sus compañeros con respeto y tolerancia, manifestando interés cuando sus compañeros expresan alguna opinión, mientras que el 14% se distrae todo el tiempo cuando sus compañeros emiten alguna opinión y al preguntarles qué mencionaron sus compañeros, no saben qué responder, estos alumnos, son aquellos que aún presentan dificultad para integrarse al grupo.
- El 43% de los alumnos desarrolló la capacidad de reconocer sus cualidades y capacidades, que denotaban que el alumno estaba contento por ser cómo era, en tanto que el 28% no pudo llevarla a cabo, pues en sus autorretratos no manifestó alguna cualidad, gusto, característica física o emocional, por lo que mostraron una baja autoestima a comparación del primer grupo de niños.
- Finalmente, el 38% de los alumnos, expresa sus ideas y emociones de forma asertiva, es decir, acuden al diálogo y a la comunicación, sin usar la violencia, mientras que el 38% se encuentra en proceso incluyendo a Eduardo, Kimberly y Danae, alumnos que en ocasiones muestran faltas de respeto hacia sus compañeros pero momentos después mejoran su relación con ellos ofreciendo disculpas y mostrando una actitud más respetuosa hacia sus compañeros, en tanto que el 24% de los alumnos no es asertivo para afrontar las situaciones que le incomodan y para regular sus emociones, de estos alumnos, Jonathan, Dorian y Jostic suelen responder agresivamente de forma recurrente con gritos, insultos, empujones, groserías, etc.; mientras que Arturo y Ángel Andrés muestran una actitud pasiva, es decir, se mantienen callados cuando algo no le agrada o les molesta y se les dificulta expresar su sentir ante algún estímulo externo.

Retomando a los alumnos que tienen problemas para expresar sus emociones de forma asertiva, mostrándose agresivos, existe un caso muy particular de Jonathan, alumno que tiene discapacidad motriz del brazo izquierdo y problemas de lenguaje, en ocasiones, hace berrinches dentro del salón (tirándose y poniéndose a llorar en el piso), dice palabras altisonantes, al sentirse molesto o agredido avienta cosas (como su mochila o cuaderno) sin

RÚBRICA 5

PROYECTO: "EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES"

SESIÓN: 4, "FAVORECIENDO MI AUTOESTIMA"

PROPÓSITO: **Aprecie y valore sus características físicas, emocionales y cognitivas durante las relaciones con iguales para la elaboración de su autorretrato y su autobiografía.**

APRENDIZAJE ESPERADO: **Reconoce, identifica y aprecia sus características físicas, cognitivas y emocionales, y sus capacidades y otras cualidades para el desarrollo de su autoestima y reconoce las de los demás durante las interacciones sociales con iguales.**

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE: 0% No identifica sus características físicas, emocionales y cognitivas, así como sus capacidades y otras cualidades, tampoco reconoce las de los demás en durante las interacciones sociales.	SUFICIENTE: 40% Requiere apoyo para identificar sus características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades, y otras cualidades, para el desarrollo de su autoestima y las plasma parcialmente en un autorretrato. No reconoce las cualidades de los demás en las interacciones sociales.	REGULAR: 60% Identifica algunas características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades, y otras cualidades propias, para el desarrollo de su autoestima y las plasma parcialmente en un autorretrato. Reconoce pocas cualidades de los demás durante las interacciones sociales.	BUENO: 80% Identifica sus características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades y otras cualidades propias, para el desarrollo de su autoestima y las plasma en un autorretrato. Reconoce algunas cualidades de los demás durante las interacciones sociales con iguales.	DESTACADO: 100% Identifica las áreas de oportunidad, sus características físicas, emocionales y cognitivas, capacidades y otras cualidades propias, para el desarrollo de su autoestima y las plasma en un autorretrato. Reconoce y respeta las cualidades de los demás durante las interacciones sociales con iguales.
1. FANNY LILIANA					
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. DOMINIQ CALEB					
8. SIANYA NATHALY					
9. DORIAN ALEXANDER					
10. GISELLE					
11. JONATHAN JOSE LUIS					
12. ENRIQUE					
13. KIMBERLY FERNANDA					
14. OSVALDO ANTONIO					
15. JOSTIC					
16. JAQUELINE					
17. TONANTZIN DANAE					
18. LEONARDO YERAY					
19. EDUARDO ISAAC					
20. ANGELES FERNANDA					
21. IVANA ABIGAIL					
22. SANTIAGO DIEGO					
23. ESTEBAN					
24. JERSON JAREHD					
25. EDER YAEL					
26. ANGEL ANDRES					
27. GEMA ANADHALAHY					
28. VALERIA					

CROMATICA: EN PROCESO

● NO ASISTIO

GUÍA DE OBSERVACIÓN 4

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 4, “FAVORECIENDO MI AUTOESTIMA”

APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce, identifica y aprecia sus características físicas, cognitivas y emocionales, y sus capacidades y otras cualidades para el desarrollo de su autoestima y reconoce las de los demás durante las interacciones sociales con iguales.

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Desarrolla habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, comunicación, alteridad y empatía; así como, la competencia emocional al reconocerse y valorarse a uno mismo física, cualitativa y emocionalmente.

DURACIÓN: 1 hora con 30 min.

NOMBRE DEL ALUMNO	INDICADORES											
	Respeto y pide turno de participación			Escucha con respeto y tolera las opiniones de sus compañeros			Reconoce sus cualidades y capacidades.			Expresa sus ideas, sentimientos y emociones de forma asertiva.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. FANNY LILIANA			3			3			3			3
2. DAIRA ITZEL		2				3		2			2	
3. VIANCA			3			3			3			3
4. JOEL			3			3			3			3
5. ALBERTO KERI			3			3			3			3
6. ARTURO	1				2		1				2	
7. DOMINIQ CALEB			3			3		2			2	
8. SIANYA NATHALY			3			3			3			3
9. DORIAN ALEXANDER		2		1			1			1		
10. GISELLE			3			3			3			3
11. JONATHAN JOSE LUIS	1			1			1			1		
12. ENRIQUE			3		2				3			3
13. KIMBERLY FERNANDA			3			3			3		2	
14. OSVALDO ANTONIO		2				3		2				3
15. JOSTIC	1			1			1			1		
16. JAQUELINE			3			3			3			3
17. TONANTZIN DANAÉ		2			2			2			2	
18. LEONARDO YERAY												
19. EDUARDO ISAAC		2			2			2			2	
20. ANGELES FERNANDA												
21. IVANA ABIGAIL												
22. SANTIAGO DIEGO												
23. ESTEBAN												
24. JERSON JAREHD		2			2		1				2	
25. EDER YAEL												
26. ANGEL ANDRES	1				2			2		1		
27. GEMA ANADHALAHY			3			3			3		2	
28. VALERIA												

CROMÁTICA: EN PROCESO

1 = NO

2 = A VECES

3 = SIEMPRE

NO ASISTIÓ

importar sí le pega a alguien. El caso de Jonathan se ha ido atendiendo con el apoyo de la mamá, se quedó un acuerdo donde a diario se firmaría una hoja llamada “el semáforo” para registrar diariamente cómo fue la conducta del alumno durante la convivencia y se señalaría con un determinado color, como a continuación se indica:

- Rojo: Se portó agresivo y violento con sus compañeros.
- Amarillo: En ocasiones dijo una palabra altisonante, pero reconoció su error y ofreció disculpas.
- Verde: Muestra un buen trato a sus compañeros y docente.

Este semáforo lo firmaba la mamá del alumno todos los viernes, y se le mencionó que cuando el alumno juntara todos los semáforos verdes de la semana (dependiendo los días de clase), se compensaría a todo el grupo viendo una película y, al alumno en especial, se le prestaría algún juego de mesa del salón. Esta resultó ser una buena estrategia, porque después de aproximadamente dos meses, Jonathan comenzó a acusar a sus compañeros, evitando contestarles con alguna palabra altisonante o insulto, e incluso llegó a pedir disculpas de forma voluntaria a sus compañeros cuando les contestaba mal o gritaba.

SESIÓN 5, “LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Autocontrole sus estados e impulsos internos, en el que asuma responsabilidades sobre su actuación personal y se adapte a los cambios que llevan las situaciones.

RESULTADOS: La sesión se llevó a cabo el 26 de enero del 2016, cabe mencionar que en esa semana hubo dos bajas del grupo, de los alumnos: Dominiq Caleb y Kimberly Fernanda, por lo que el grupo quedó conformado por 26 alumnos. Ese día asistieron 19 alumnos, representando el 73% de la asistencia total del grupo, por lo que faltaron 7 alumnos.

Se abordó el tema de la autorregulación emocional, donde el niño desarrollará la capacidad de autocontrolar sus estados emocionales de tensión e impulsos que llegan a estar fuera de

control y se relacionan con emociones, como: la ira, la tristeza y el miedo, que son negativas para la convivencia.

El tema de la autorregulación emocional se relacionó con la asignatura de Formación Cívica y Ética para el desarrollo de la competencia “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”, con el propósito de que los sujetos ejercieran su libertad para regular su comportamiento de manera responsable y autónoma; también, guardó relación con la asignatura de Español, donde los niños desarrollaron la competencia: “Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”, aquí los niños desarrollaron habilidades sociales y emocionales para autorregular sus estados de tensión para aprender a convivir de forma sana y poder prevenir la violencia, donde los niños recurran a las habilidades sociales, como: la escucha activa, el dialogo, la asertividad, empatía y comunicación como formas de arreglar sus problemas durante la convivencia, sin hacer uso de la violencia en sus diferentes manifestaciones para expresar sus emociones y sentimientos o solucionar sus conflictos.

Al iniciar la sesión, todos los alumnos se recostaron en un tapete y se les pidió que adoptaran una posición cómoda para poder relajarse, se les solicitó que cerraran sus ojos y se llevó a cabo una técnica de relajación llamada “Imagina” acompañada de música para meditar, cuya actividad consistió en narrar un suceso a todos niños, ellos lo imaginaron y fueron controlando su respiración de acuerdo a las indicaciones que se les solicitaron para que lo pudieran vincular con diferentes emociones.



Actividad de relajación “Imagina”

Al término de esta actividad de relajación, se les cuestionó cómo se sintieron durante la actividad, hubo aproximadamente cuatro niños que se les dificultó llevar a cabo la actividad, pues se distraían con facilidad, por ende, no pudieron expresar abiertamente qué emoción les había producido el suceso narrado, después de la actividad, todos los alumnos se sentaron en su tapete y se les pidió en especial a los cuatro alumnos que no pudieron concentrarse, que mencionaran qué momentos de su vida les hacía sentirse felices, melancólicos, enojados y temerosos, los niños respondieron y platicaron anécdotas breves de su vida, se observó que su atención influyó más en cosas reales que imaginarias.

Se les mostró dibujos a lápiz de rostros y personas que se trabajaron en la tercera sesión “Reconociendo mis emociones” donde se les cuestionó: ¿Qué emoción expresaban las personas?, ¿en qué se fundaban para decir que las personas manifestaban esa emoción?, y, ¿por qué creen que las personas se sientan así?. Durante sus intervenciones, tres niños interpretaban de diferentes emociones un mismo dibujo, diciendo que tal persona expresaba tristeza, otros no coincidían y mencionaron que sentían temor o enojo; no obstante, también coincidieron en cinco dibujos con la emoción de la alegría. Al preguntarles porqué creían que tal persona se sentía melancólica, enojada, feliz o temerosa, mencionaron que cuando sentían esa emoción, también lo expresaban como lo observaban en el dibujo.

Se les solicitó a los alumnos que caminaran en todo el espacio del salón tomando una actitud relajante, después se les cuestionó: “¿Cómo te sientes hoy?”, sus respuestas fueron de forma verbal y, posteriormente, se pidió que libremente expresaran diferentes emociones, como: ira, alegría, tristeza y miedo con expresiones lingüísticas, faciales y posturales bajo las siguientes consignas: “*piensa en algo que te haya causado mucha risa*”, “*imagina algo que te haga enojar demasiado*”, “*piensa en uno de los momentos más tristes de tu vida*” y “*¿qué haces cuando sientes miedo?*”.

Entonces el 47%, siendo 9 niños, expresaban sus emociones abiertamente: gritaban, hablaban, reían, sonreían al expresar felicidad; ponían sus caras serias y cabizbajas mostrando tristeza o miedo. Todos los niños no dejaron de caminar durante la actividad, pareciera que querían encontrarse consigo mismos y con los demás en algún tiempo y

espacio. Esta actividad les hizo despertar sus emociones momentáneamente, manifestando diferentes sensaciones.



Niños expresando tristeza



Niños expresando alegría

Se observó que durante la actividad que tres niños se mostraron tímidos para expresar emociones de alegría y miedo, por otra parte, hubo niños que recordaron momentos tristes de su vida, como pérdidas de algunos de sus familiares y, otros, mencionaron momentos felices que han compartido con su familia e incluso momentos de miedo y enojo, se pudo observar que los alumnos manifestaron su confianza hacia sus compañeros y hacia mi persona cuando compartían anécdotas de su vida. Después, se pidió que cada alumno tomara una tira de papel crepe de un color distinto, el cual, representó una emoción distinta:

- Verde claro – alegría.
- Amarillo – tristeza.
- Morado – miedo.
- Rojo – ira.

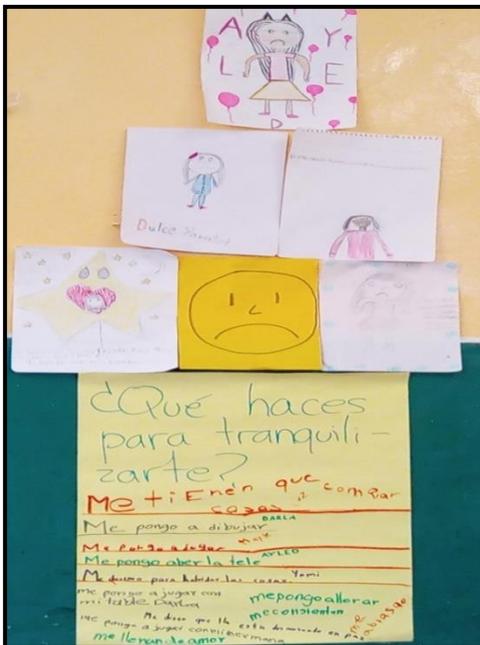
Cada niño consciente de su estado emocional (enojo, melancólico, feliz o temeroso) después de compartir una anécdota de su vida, tomó una tira del color con el que se identificó más, para que la tira no le estorbara o se rompiera, se pidió que la colocara como pulsera en su mano en lugar del cuello. Posteriormente, los alumnos formaron equipo con las personas que coincidieron en tener la misma emoción, se formaron cuatro equipos de 4 a 6 integrantes, de forma grupal comentaron en qué situaciones de su vida diaria (en la

escuela, casa o la calle), han sentido esas emociones, se pidió que hicieran un dibujo sobre cómo expresaron la emoción de acuerdo a la tira de papel que escogieron y que narraran tal situación donde expresaron esa emoción.

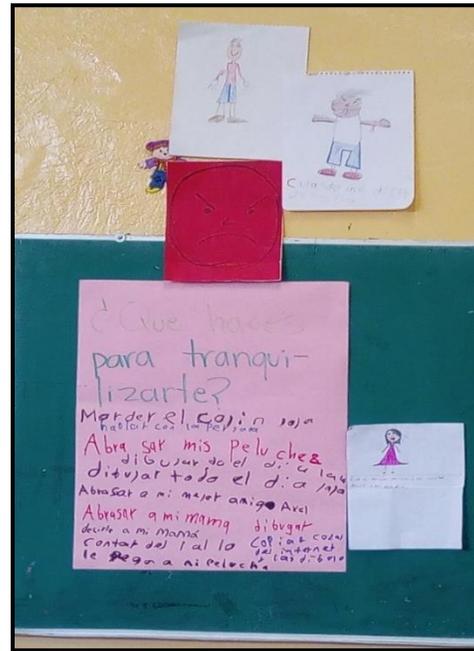
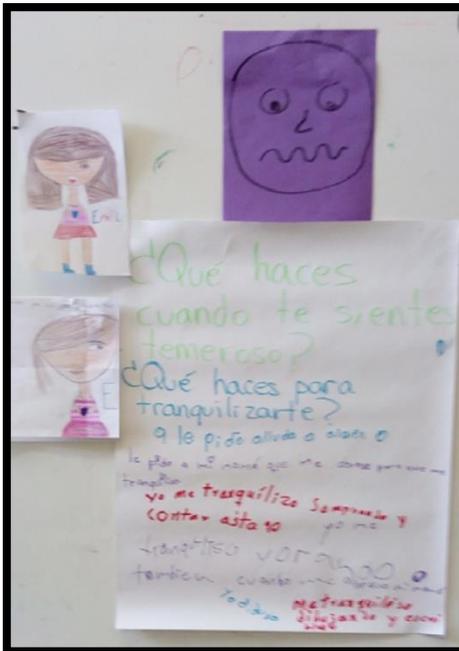


Niños dibujándose a sí mismos cuando expresan una emoción: ira, miedo, tristeza y alegría.

Los niños presentaron su dibujo terminado y comentaron del cómo se sintieron ante estas situaciones, así como, la forma en qué controlarían esas emociones para no afectarse a sí mismos ni a los demás, algunas de sus respuestas fueron registradas en una cartulina sobre cómo controlarían su enfado, felicidad, temor y melancolía. Al finalizar, los cuatro equipos pegaron sus dibujos, alrededor de su cartulina.



Trabajos donde los niños expresan tristeza y felicidad.



Trabajos donde los niños expresan miedo e ira.

Algunas respuestas que anotaron los niños para tranquilizarse en cada emoción, fueron las siguientes:

- IRA: Morder una almohada, hablar con la persona con la que me enojo, abrazar a mis peluches y a mi mejor amigo, dibujar, decirle a mi mamá, cortar del 1 al 10, pegarle a un objeto, etc.
- MIEDO: Me tienen que comprar cosas, dibujar, ver la tele, me duermo para olvidar las cosas, me pongo a jugar con la tableta, lloro, me consienten, me abrazan y juego con mi hermano, etc.”
- TRISTEZA: Le pido a mi mamá que me abraza, contar hasta 10, dibujar y escribir, etc.
- ALEGRÍA: Saltar, correr, brincar y aventar la almohada, respirar, imaginar, etc.

Durante esta actividad todos los niños se involucraron al mencionar qué estrategias emplean para autorregular sus emociones de modo que tales acciones no dañen la propia autoestima ni la de las demás personas.

De forma grupal se concluyó con las experiencias que han tenido los alumnos que la mejor forma de controlar las emociones que son negativas: ira, tristeza y miedo es a través de la relajación y del lenguaje, es decir, expresar de forma asertiva cuando algo no nos gusta o nos molesta, diciéndolo mediante habilidades sociales, como: escuchar, hablar y dialogar para llegar a algún acuerdo en común, sin recurrir a la violencia ni tampoco quedarse callado o ser pasivo ante todo lo que pasa alrededor. Por tanto, mencionaron que la autorregulación emocional es tener el control de las emociones que sentimos, es decir, expresarlas mediante habilidades sociales y emocionales, para que éstas no se salgan de control, de modo que no nos afectemos a nosotros mismos ni a los demás.

Finalmente, se les pidió a los alumnos que de forma individual anotaran en una hoja qué acciones llevarán a cabo para tranquilizar sus sentimientos de melancolía, enojo, felicidad y temor (*Anexo 20*). Los alumnos que son más violentos mencionaron que apretar una almohada, patear un árbol o gritar solos, los que son pasivos mencionaron que diciéndole a algún docente o a alguno de sus familiares.

Se elaboró un buzón de “dejar salir todo” para los cinco alumnos (Arturo, Ángel Andrés, Jostic, Jonathan y Dorian) que tienen dificultad de expresar lo que sienten de forma verbal, se les pidió que anotaran situaciones que les hicieran sentirse tristes, enojados, temerosos y felices, si ellos estaban de acuerdo se iban a leer las cartas frente a todo el grupo. Los niños más tímidos lo llevaron a cabo con más frecuencia, como en el caso de Ángel Andrés y Arturo; mientras que Jostic, Jonathan y Dorian prefirieron expresar de forma verbal sus emociones e ideas. Esta fue una estrategia más que favoreció mucho la seguridad de los alumnos de expresar sus emociones y sentimientos de forma segura.

A continuación se presentan los siguientes resultados considerados de los instrumentos de evaluación:

En la *Rubrica 6*, con respecto al desarrollo de la autorregulación emocional se observa que el 52% del grupo controla por sí mismo estados emocionales, evitando alterarse ante emociones de ira, tristeza, miedo y alegría; por tanto, esos niños desarrollaron la habilidad para solucionar sus conflictos mediante la comunicación, la escucha activa y el dialogo para

la toma de acuerdos para un bien común, pues al observar un conflicto entre ellos, lo solucionaban hablando o discutiendo sin llegar a las agresiones ni a la violencia, hacían votaciones, se disculpaban o cuando no podían arreglar el problema, me decían para que les apoyara en solucionarlo.

El 21% se encuentran en proceso para regular su conducta, mientras que el 16% requirió de un mediador (compañero, docente o padre de familia) para que les ayudara a solucionar sus conflictos y acusaban a sus compañeros; sin embargo, el 11% del total del grupo, en ocasiones se le dificultó por sí mismos solucionar sus problemas o conflictos hablando con los demás, no obstante lo intentaban; sin embargo, en ciertas situaciones mostraron agresividad para controlar sus emociones negativas: enojo, tristeza y miedo. A estos alumnos se les pidió tomar tiempo de 10 segundos para contar del 1 al 10 o pensar en algo placentero como música, algún integrante de su familia, personaje de caricatura, etc. para que pudieran relajarse; al término, se les preguntaba que les gustó de lo que pensaron.

En cuanto al desarrollo de la autorregulación de los alumnos, intervine como mediadora para contrarrestar las situaciones de agresión y violencia que en un principio se generaban en el aula. Todos los niños y yo comentábamos que las habilidades sociales y actividades de relajación son acciones que nos ayudan a autocontrolar las emociones y los estados emocionales que se ponen fuera de control.

En la *Guía de observación 5*, se observa que hay mejoría en la participación de los alumnos y, en cuanto al respeto del turno de participación, hay tres alumnos que son impacientes en cuanto a la espera y requieren tener paciencia para esperar turno para participar, dos alumnos del grupo con frecuencia requieren escuchar las opiniones de los demás pues se distraen con facilidad en clase, el 47% de total del grupo expresan lo que sienten sin recurrir a la violencia, el 42% en ocasiones expresaba sus emociones de forma asertiva, encontrándose en proceso y, finalmente, el 13% suele ser violento para expresar y contener sus emociones.

Con respecto a los resultados, se observa que los niños deben considerar las habilidades sociales en la autorregulación emocional no sólo en el contexto escolar, sino, también en el

RÚBRICA 6

PROYECTO: "EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES"

SESIÓN: 5, "LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL"

PROPÓSITO: Autocontrole sus estados e impulsos internos, en el que asuma responsabilidades sobre su actuación personal y se adapte a los cambios que llevan las situaciones.

APRENDIZAJE ESPERADO: Regula su conducta con base a diferentes técnicas asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE 0%	SUFICIENTE 40%	REGULAR 60%	BUENO 80%	DESTACADO 100%
	No logra regular su conducta, requiere apoyo externo para que pueda aplicar técnicas y asumir compromisos adquiridos conforme al marco para la convivencia. Requiere el apoyo del docente para generar pensamientos adaptativos para controlar sus alteraciones emocionales.	Requiere el apoyo del padre de familia, del docente y UDEEI para regular su conducta aplicando algunas técnicas, asumiendo compromisos adquiridos conforme al marco para la convivencia. En ocasiones genera pensamientos adaptativos para controlar sus alteraciones emocionales.	Requiere el apoyo del padre de familia y del docente para regular su conducta aplicando algunas técnicas, asumiendo compromisos adquiridos conforme al marco para la convivencia. Le cuesta, pero logra generar pensamientos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.	Algunas veces regula su conducta aplicando algunas técnicas, asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.	Regula su conducta con base a diferentes técnicas, asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.
1. FANNY LILIANA					
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. SIANYA NATHALY					
8. DORIAN ALEXANDER					
9. GISELLE					
10. JONATHAN JOSE LUIS					
11. ENRIQUE					
12. OSVALDO ANTONIO					
13. JOSTIC					
14. JAQUELINE					
15. TONANTZIN DANAE					
16. LEONARDO YERAY					
17. EDUARDO ISAAC					
18. ANGELES FERNANDA					
19. IVANA ABIGAIL					
20. SANTIAGO DIEGO					
21. ESTEBAN					
22. JERSON JAREHD					
23. EDER YAEL					
24. ANGEL ANDRES					
25. GEMA ANADHALAHY					
26. VALERIA					

CROMÁTICA: EN PROCESO

● NO ASISTIO

GUÍA DE OBSERVACIÓN 5

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 5, “LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL”

APRENDIZAJE ESPERADO: Regula su conducta con base a diferentes técnicas asumiendo compromisos adquiridos de forma libre y responsable. Aprende a generar pensamientos alternativos y adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Desarrolla habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, asertividad, comunicación, alteridad y empatía; para autorregular sus estados emocionales: ira, tristeza, miedo y felicidad.

DURACIÓN: 1 hora con 15 min.

NOMBRE DEL ALUMNO	INDICADORES											
	Respeto y pide turno de participación			Escucha con respeto y tolera las opiniones de sus compañeros			Expresa sus emociones y sentimientos de forma asertiva.			Utiliza el diálogo y la comunicación para solucionar sus conflictos.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. FANNY LILIANA												
2. DAIRA ITZEL												
3. VIANCA												
4. JOEL												
5. ALBERTO KERI												
6. ARTURO												
7. SIANYA NATHALY												
8. DORIAN ALEXANDER												
9. GISELLE												
10. JONATHAN JOSE LUIS												
11. ENRIQUE												
12. OSVALDO ANTONIO												
13. JOSTIC												
14. JAQUELINE												
15. TONANTZIN DANAE												
16. LEONARDO YERAY												
17. EDUARDO ISAAC												
18. ANGELES FERNANDA												
19. IVANA ABIGAIL												
20. SANTIAGO DIEGO												
21. ESTEBAN												
22. JERSON JAREHD												
23. EDER YAEL												
24. ANGEL ANDRES												
25. GEMA ANADHALAHY												
26. VALERIA												

CROMÁTICA: EN PROCESO

1 = NO ●

2 = A VECES ●

3 = SIEMPRE ●

● NO ASISTIÓ

familiar para fomentarlo en toda su vida, pues muchas veces, cuando los niños van mejorando en la relación con los demás, con posterioridad, vuelven a contestar de forma intolerante o son agresivos porque en sus hogares siguen modelos semejantes, que les permiten ver la violencia como algo natural o una forma normal de contestar.

SESIÓN 6, “¿QUÉ SIENTE EL OTRO?”

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Desarrolle la capacidad de identificar sentimientos y escuchar las necesidades de los demás; así como, establecer acuerdos para favorecer la convivencia.

RESULTADOS: La sesión se llevó a cabo el 2 de febrero del 2016, asistieron 23 alumnos, representando el 88% de la asistencia total del grupo, por lo que faltaron 3 alumnos. En la presente sesión, se abordó el tema sobre la empatía, como la capacidad de tomar en cuenta los sentimientos y necesidades ajenas de los demás, es decir, ponerse en el lugar de los demás para tomar una decisión o resolver un conflicto para mejorar la convivencia.

En la sesión se abordaron tres competencias de las asignaturas relacionadas al tema de estudio, las cuales fueron: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender de Español, Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad de Formación Cívica y Ética y Expresión corporal de Educación Artística. Cabe mencionar en las competencias se relacionaron para que el alumno desarrolle la capacidad de ser más empático durante las interacciones sociales, que le permitan ponerse en el lugar de su compañero, comprendiendo sus sentimientos y estados de ánimo para autorregular sus emociones, solucionar sus conflictos y mejorar las relaciones interpersonales.

Al iniciar la sesión, todos los alumnos formaron un círculo, se les solicitó que sólo con los movimientos de su cuerpo y sin hablar, respondieran a la interrogante: *¿cómo te sientes hoy?*, entonces de forma voluntaria 18 de los 23 alumnos, manifestaron una emoción a través de movimientos de sus manos, piernas, cabeza, hombros, lengua, etc.; sus compañeros interpretaron las sensaciones que trataron de expresar cada uno de los participantes con base a los movimientos de su cuerpo.

Al finalizar la dinámica, se les cuestionó a los participantes sí sus compañeros adivinaron su estado emocional, todos dijeron que sí, porque sus emociones las manifestaron mediante expresiones corporales y gestuales que fueron fácilmente identificadas por sus demás compañeros.



Alumnos expresando emociones a través del movimiento del cuerpo, como: piernas, brazos, etc., para expresar cómo se sentían, mientras sus compañeros, observaban y trataban de identificar de qué emoción se trataba.

Se les cuestionó a todos los alumnos cómo podemos saber lo que sienten los demás cuando expresan un sentimiento, las cuatro respuestas fueron: por los gestos de la cara, la posición del cuerpo, por los sonidos que hace esa persona, cuando llora o dice verbalmente cómo se siente. En base a ello, pueden interpretar cómo es el estado de ánimo de una persona y de ese mismo modo, ellos reflexionaron sobre las acciones que harían para ayudar a qué dicha persona pueda autorregular su emoción, resolver un problema o recibir algún consejo.

Se les pidió que observaran un video llamado “Historia de una niña ciega”, donde observaron las acciones que hizo una niña para buscar a su gato en versión caricatura, los niños interpretaron los sentimientos que expresó la niña en el video. Por el tiempo, en lugar de escribir en el cartel, todos los niños comentaron qué les hace sentir miedo, tristeza, ira y alegría, se anotaron en el pizarrón sus respuestas, se observó que el 22% del grupo

mencionó que se sentía triste cuando lo regañaban o le gritaban, el 39% de los alumnos mencionaban que se sentían felices cuando les compraban o les regalaban algo, el 22% decían que tenían miedo al estar solos en casa o cuando estaban con alguien al que no le tenían confianza, y finalmente, el 17% se sentían enojados cuando alguien les insultaba o los agredían.

Se observó que esta vez las respuestas de los niños fueron más tolerantes que de las sesiones anteriores, pues ahora los niños pudieron hablar con más seguridad de lo que sí y no les agradaba de los demás. Así mismo, los niños recuperan más situaciones de alegría que de tristeza, miedo y enojo; esto posibilitó que los alumnos atrajeran más actitudes positivas en durante la convivencia en el aula, así como, conocer de qué formas podemos identificar cómo se sienten las personas o qué cambios de actitud experimentan ante las diferentes situaciones de la vida diaria.

Finalmente, los niños llevaron a cabo una actividad llamada “Te comparto mi historia” (*Anexo 21*), escribieron historias sobre sus vidas, que incluyeron las siguientes consignas:

- “Mis momentos de triunfo”
- “Cosas que hacen volar mi imaginación”
- “Me dan escalofríos cuando”
- “Mi momento más difícil”

Cada una de estas historias fue relacionada con un sentimiento distinto, los niños fueron quienes relacionaban cada historia con lo que les hacía sentir. Finalmente, hicieron un dibujo de cómo manifestaban ese sentimiento, por ejemplo, con la posición del cuerpo o a través de gestos de la cara. Posteriormente, intercambiaron sus escritos, y sus compañeros interpretaron los sentimientos de sus compañeros según la historia que ellos narraron, algunos niños encontraron afinidad con otros por las anécdotas que ellos escribieron y se sintieron identificados al recordar y expresar lo que sintieron en aquel momento de su vida.

En la *Rúbrica 7*, se percató que el 30% del total de los alumnos identificaron los sentimientos de los demás, sus necesidades e ideas, mientras que el 26% de los alumnos identificaron sólo algunos de los sentimientos de sus compañeros, éstos requieren ser más

observadores y perceptivos; en tanto que el 22% tuvo dificultad para identificar lo que sus compañeros pensaron y sintieron, por lo cual, les cuestionaban de forma verbal, el 17% de los niños manifestó que tuvo dificultad para interpretar lo que sus compañeros sintieron y, finalmente, el 4% no logró identificar los sentimientos de sus compañeros.

En la *Guía de observación 6*, se observa que más de la mitad del grupo siendo 56%, participa de forma frecuente y respeta turno de participación, el 37% respeta turno de participación aunque no participa de forma constante y, finalmente, el 7% tiene poco interés por participar. Por otra parte, se observó mejora en la escucha activa del alumnado, obteniéndose los siguientes resultados: el 65% de los alumnos ha mejorado en la disposición para escuchar a los demás y solo el 35% está en proceso, por tanto, requiere desarrollar esta habilidad para poder entender y darse a entender con los demás.

Cabe mencionar que estas habilidades requieren practicarse no solo en el contexto escolar, sino en la vida diaria del alumnado incluyendo el ámbito familiar y social, para que sean una forma común de manejar sus estados emocionales que estén a punto de ser desbordados y eviten hacer uso de la violencia como una forma mal encaminada de solucionar sus conflictos en la convivencia diaria.

En cuanto al desarrollo de la empatía, el 52% sabe identificar los sentimientos y necesidades de los demás durante la interacción, mientras que al 30% está en proceso, aunque presenta dificultad para hacerlo y, el 17% requiere apoyo para identificar e interpretar lo que sienten los demás. Los niños en los que se observa que sí han desarrollado la empatía, expresan su sentir ante las personas con quienes conviven y se les facilita ponerse en el lugar del otro cuando existe algún conflicto o problema, reconocen su error cuando se equivocan y se disculpan, entienden e interpretan cómo se sienten los demás; por otro lado, a los que se les dificulta ser empáticos, suelen ser egoístas en la creencia de ser los únicos de tener la razón y se cierran ante las posibilidades de controlar sus emociones y sentimientos para que no se desborden en situaciones de tensión, así como, encontrar soluciones ante los problemas que se les presentan durante las interacciones sociales con los demás.

RÚBRICA 7

PROYECTO: "EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES"

SESIÓN: 6, "¿QUÉ SIENTE EL OTRO?"

PROPÓSITO: **Desarrolle la capacidad de identificar sentimientos y escuchar las necesidades de los demás; así como, establecer acuerdos para favorecer la convivencia.**

APRENDIZAJE ESPERADO: **Aprende a identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.**

NOMBRE DEL ALUMNO	INSUFICIENTE 0% No identifica los sentimientos de los demás, tampoco escucha las ideas, necesidades y sentimientos de los demás y no tolera los puntos de vista ajenos.	SUFICIENTE 40% Requiere apoyo para identificar los sentimientos de los demás, le cuesta escuchar ideas, necesidades y sentimientos diferentes a los propios, tolera poco los puntos de vista ajenos.	REGULAR 60% Tiene dificultad para identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos, tolerando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.	BUENO 80% Identifica algunos de los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos, respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.	DESTACADO 100% Identifica los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos, respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.
1. FANNY LILIANA					
2. DAIRA ITZEL					
3. VIANCA					
4. JOEL					
5. ALBERTO KERI					
6. ARTURO					
7. SIANYA NATHALY					
8. DORIAN ALEXANDER					
9. GISELLE					
10. JONATHAN JOSE LUIS					
11. ENRIQUE					
12. OSVALDO ANTONIO					
13. JOSTIC					
14. JAQUELINE					
15. TONANTZIN DANAE					
16. LEONARDO YERAY					
17. EDUARDO ISAAC					
18. ANGELES FERNANDA					
19. IVANA ABIGAIL					
20. SANTIAGO DIEGO					
21. ESTEBAN					
22. JERSON JAREHD					
23. EDER YAEL					
24. ANGEL ANDRES					
25. GEMA ANADHALAHY					
26. VALERIA					

CROMÁTICA: EN PROCESO

● NO ASISTIO

GUÍA DE OBSERVACIÓN 6

PROYECTO: “EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN DE MIS EMOCIONES”

SESIÓN: 6, “¿QUÉ SIENTE EL OTRO?”

APRENDIZAJE ESPERADO: Aprende a identificar los sentimientos de los demás, escucha sus ideas, necesidades y sentimientos respetando sus puntos de vista diferentes a los propios para favorecer la convivencia.

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Desarrolla habilidades sociales durante el trabajo en clase y la interacción, como: escucha activa, asertividad, comunicación, alteridad y empatía; para desarrollar la empatía con sus compañeros.

DURACIÓN: 1 hora con 10 min.

NOMBRE DEL ALUMNO	INDICADORES											
	Respeto y pide turno de participación			Escucha con respeto y tolera las opiniones de sus compañeros			Identifica los sentimientos de los demás a través de historias de vida.			Desarrolla la empatía durante la convivencia.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. FANNY LILIANA			3			3			3			3
2. DAIRA ITZEL			3			3		2				3
3. VIANCA			3			3			3			3
4. JOEL			3			3			3			3
5. ALBERTO KERI			3			3			3			3
6. ARTURO		2	3			3	1			1		3
7. SIANYA NATHALY			3			3			3			3
8. DORIAN ALEXANDER		2	3		2	3		2			2	3
9. GISELLE			3			3			3			3
10. JONATHAN JOSE LUIS		2	3		2	3	1			1		3
11. ENRIQUE			3			3			3			3
12. OSVALDO ANTONIO			3			3			3			3
13. JOSTIC	1		3		2	3	1			1		3
14. JAQUELINE			3			3			3			3
15. TONANTZIN DANAE		2	3			3		2			2	3
16. LEONARDO YERAY			3		2	3		2			2	3
17. EDUARDO ISAAC		2	3			3		2			2	3
18. ANGELES FERNANDA		2	3		2	3		2			2	3
19. IVANA ABIGAIL			3			3			3			3
20. SANTIAGO DIEGO		2	3		2	3		2			2	3
21. ESTEBAN			3			3			3			3
22. JERSON JAREHD			3			3			3			3
23. EDER YAEL			3		2	3		2			2	3
24. ANGEL ANDRES	1		3		2	3	1			1		3
25. GEMA ANADHALAHY			3			3			3			3
26. VALERIA			3			3			3			3

CROMÁTICA: EN PROCESO

1 = NO ●

2 = A VECES ●

3 = SIEMPRE ●

● NO ASISTIÓ

Cabe mencionar que la autorregulación es una competencia que se desarrolla toda la vida, y su práctica debe ser constante en diferentes contextos: familiar, escolar y social; la cual, es indispensable en la vida del individuo que le permite vivir en paz y estar en armonía consigo mismo y con los demás durante las interacciones sociales.

En las seis sesiones de trabajo, el grupo tuvo buena disposición para trabajar y los alumnos participaron de distintas formas (individual, por binas, en quipo, grupalmente) en el desarrollo de las actividades, en todas las actividades se fomentó el trabajo colaborativo, así como, la cooperación de los integrantes del equipo. Cabe mencionar que en el transcurso del ciclo escolar, los alumnos aprendieron a controlar sus estados emocionales como la ira, el miedo y la tristeza, emociones que en un principio los ponían en declive el proceso de enseñanza y aprendizaje y coartaban la convivencia, aprendieron a desarrollar sus competencias emocionales y sociales que limitaron y disminuyeron acciones violentas en el grupo y mejoraron la convivencia.

En un primer momento los alumnos aprendieron a conocerse a sí mismos física, cualitativa y emocionalmente, tuvieron oportunidad de valorar quiénes son, incluyendo sus cualidades, áreas de oportunidad, gustos, intereses y emociones; después de haber reconocido la forma en que se relacionan a sí mismos, desarrollaron lo que Goleman (1998), llama *Inteligencia emocional*, que en cada una de las actividades desarrolladas, el 90% de los niños aprendieron a respetar turnos de participación para escuchar y ser tolerantes durante la participación, a expresar lo que sienten dialogando con los demás o escribiendo lo que sienten y piensan para poder ser escuchados y comprendidos, aprendieron a decir sí o no frente a diversas situaciones que los hicieron sentir ofendidos o incómodos sin ser pasivos o violentos ante diferentes situaciones en el contexto escolar, es decir, el 85% de los alumnos respondieron de forma asertiva a situaciones que pusieron en riesgo su integridad física reconociendo por sí mismos cuándo se han equivocado o actuado mal.

Asimismo, aprendieron hacer uso de las habilidades sociales como una forma de entender a los demás y de expresar lo que sienten y piensan sin descalificar o calificar, así como, una forma de autorregular sus emociones de tensión como fueron el miedo, la ira y la tristeza,

con la finalidad de mejorar la convivencia y crear confianza en el grupo, así como, fortalecer y ampliar los lazos de amistad entre los alumnos del grupo de cuarto grado.

Como docente me dio gusto haber realizado estas actividades con los alumnos, porque beneficiaron mucho la convivencia en el grupo, mostrándose más unido, solidario y sociable, además, disminuyeron problemas de violencia y climas caóticos relacionados con las conductas disruptivas de algunos niños. Los alumnos se sintieron gustosos al haber realizado estas actividades, expresaron ideas y sentimientos muy personales y tuvieron la confianza de compartirlos con sus compañeros y con la docente, sintiéndose más escuchados y comprendidos que antes.

En cuanto al trabajo docente pude mejorar las relaciones sociales con los alumnos, así como, la forma de tratarlos y resolver conflictos utilizando como base la inteligencia emocional, cuya capacidad me permitió conocer las necesidades, intereses e ideas de los alumnos frente a diversas situaciones y ganarme su confianza para que ellos por sí mismos autorregularan sus emociones sin que estas salieran de control. También se utilizaron diversas estrategias de formas diversificadas atendiendo las características y necesidades de los alumnos, además se contó con el apoyo de los padres de familia para su implementación.

Los resultados de los alumnos con respecto a su autorregulación emocional, se dieron a conocer a los padres de familia en la rendición de cuentas en el ciclo escolar 2015-2016. Se les informó sobre las actividades que se implementaron y los resultados que se dieron con respecto a la convivencia diaria de los niños, percatándose que han disminuido los problemas y sus actitudes agresivas, con ello, se facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el trabajo académico y se fortalecieron los lazos de amistad entre los alumnos, mostrándose un grupo más unido.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La autorregulación es un proceso que no se logra instantáneamente, su práctica tiene que llevarse a cabo no sólo en el ámbito escolar, sino desde el seno familiar y a lo largo de toda la vida del ser humano. Los padres son el primer eslabón para que los niños aprendan a autorregular sus estados emocionales sin que estos sean desbordados, y que afecten a su autoestima y a las personas que los rodean.

Este aprendizaje debe empezar a enseñarse desde los primeros años de vida del niño, cimentándose en el ámbito familiar, y debe seguirse fomentando en el contexto escolar y social, donde el niño empieza a desarrollar más su vida social e interactúa con más personas, que naturalmente las diferencias culturales de un grupo social siempre harán que haya contraposición de ideas, pensamientos y formas de sentir que da lugar a sensaciones de incomodidad y surgimiento de conflictos, cuyo manejo y solución, serán la vía para un pleno disfrute de la convivencia e interacción social.

A continuación se desglosarán las conclusiones que se tuvieron a lo largo de todo el proyecto de intervención haciendo un recuento de lo sucedido en cada capítulo:

En el *Capítulo 1* se retomó la importancia de la convivencia en el ámbito escolar, que actualmente se ha enajenado su deterioro al propio sistema global del que formamos parte, el cual, se ha encargado de promover la violencia mediante películas, música, imágenes, así como, en los medios de comunicación (televisión, periódico, etc.), en dispositivos tecnológicos (videojuegos, programas), en los patrones culturales provenientes de distintos núcleos familiares y en las relaciones comerciales, haciendo que violencia se involucre en la convivencia diaria de las personas, y lo más preocupante, es que ha inquietado y quebrantado a las relaciones intrapersonales e interpersonales de distintos contextos sociales, incluido el ámbito escolar.

La escuela es el mejor espacio para observar las diferentes actitudes que manifiestan los alumnos en las interacciones sociales, donde se han hecho evidentes distintos tipos de violencia (físicas y verbales) que afectan no sólo a las relaciones sociales durante la

convivencia, sino en la autoestima del alumnado y en su rendimiento escolar, limitando e impidiendo otros tipos de solución a nuestros conflictos personales.

Hay ocasiones, que como docentes pensamos que la mejor forma de solucionar un problema relacionado con una actitud disruptiva o violenta de un alumno, es cambiándolo de escuela o de grupo, sin embargo, nos daremos cuenta que con el tiempo, el niño repetirá los mismos patrones de conducta y en ocasiones con más frecuencia, por tanto, el tema de la violencia ha sido retomado en el currículo educativo dentro de los Planes y Programas de estudio en el campo formativo “Desarrollo Personal y para la Convivencia” para mejorar la convivencia en las escuelas, en el que la RIEB 2011, ha intentado desarrollar estrategias para rescatar la importancia de la autorregulación emocional y la sana convivencia en los centros escolares; aunque, no son temas relevantes para las organizaciones internacionales como la OCDE, FMI, BM, BID, etc. ni para los altos mandatarios de macro y microempresas nacionales; quienes tienen el poder para controlar el sistema social, económico y cultural en el que vivimos, no obstante, es necesario considerarlo para que mejoren las relaciones sociales de los alumnos y docentes en las escuelas de México.

La mirada y reflexión hacia la propia práctica docente permite analizar y detectar las situaciones que afectan y obstaculizan el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, para que a partir de la comprensión y entendimiento de la misma se pueda actuar con el fin de mejorarla, innovarla y transformarla; basta que como profesores tomemos el papel de investigadores de nuestra propia práctica y generar conocimiento a partir de ella, recurriendo a la investigación acción para analizar y conocer las causas de la problemática que obstaculiza nuestro hacer docente en las aulas, aterrizando en un plan de acción llamado Proyecto de Intervención Educativa (PIE) que se compone de un proceso de acción aprendizaje que implica: la detección de un problema en el aula, un diagnóstico que permita conocer las causas del problema para delimitarlo, construir un plan de acción donde se identifique el qué se quiere lograr (propósitos), porqué se hace (justificación) y cómo se llevará a cabo (método), así como, diseñar e implementar un plan de acción, evaluar y comunicar resultados. Estas fases de investigación-acción permiten construir una cultura profesionalizante en nuestra práctica docente.

En el *Capítulo 2*, se conocieron las principales teorías y conceptos que respaldan el Proyecto de intervención, dándose a la tarea de buscar información verídica y confiable para entender el problema de investigación, cuyas aportaciones permitieron conocer y comprender situaciones que giran alrededor del problema de investigación, como fueron: Las teorías del desarrollo del niño, retomando las ideas de Lev Vigotsky con su teoría sociocultural y Erik Erikson con la teoría psicoanalítica para conocer el comportamiento, la naturaleza del aprendizaje y la forma en que se desarrolla el niño a nivel social.

También se abordó la importancia de la convivencia, cuya práctica requiere del conocimiento y regulación propia de las emociones durante las interacciones sociales para que éstas no se descontrolen ante estados de tensión y evitar que inciten la aparición de agresiones o violencia en el contexto escolar, abordando cuatro de ellas: tristeza, miedo, ira y alegría, cuyo principal exponente de la autorregulación emocional que se consideró, fue: Daniel Goleman, con su teoría de la Inteligencia Emocional, cuya capacidad se refiere a la habilidad que tiene el individuo de manejar sus sentimientos y emociones para expresarlos del modo más adecuado, dirigiendo los propios pensamientos y acciones; la cual se relaciona con la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, en mencionar que el contexto social donde vive el niño influye en su aprendizaje, que se da un nivel social a uno individual. Estas teorías empatan con la teoría de las inteligencias múltiples de Horvrad Gardner, con las inteligencias intrapersonal e interpersonal; la primera, guarda relación con el autoconocimiento, el desarrollo del autoestima y la capacidad de autorregular las emociones, y la segunda, hace referencia a las interacciones sociales y la convivencia.

Los tres teóricos inciden en señalar que la autorregulación emocional, sigue una transición del desarrollo de una competencia personal (inteligencia intrapersonal) a una social (inteligencia interpersonal) consistente en dirigir las propias emociones para que no se desborden ante un estímulo externo como el surgimiento de un conflicto, donde el uso de habilidades sociales (escucha activa, dialogo, etc.) mejora el entendimiento, la comprensión y comunicación con los demás desarrollando competencias emocionales y sociales que son indispensables para la convivencia en clase.

En el *Capítulo 3*, se abordó la organización de la propuesta de intervención educativa, cuya estrategia de planeación y actuación personal permitió organizar el trabajo de investigación en: fase de planeación, fase de implementación, fase de evaluación y fase de reflexión, explicación de progresos y comunicación de resultados; en este orden se planeó, aplicó y evaluó el proyecto de intervención y finalmente se analizaron los resultados para comunicarlos. Además se exploró teóricamente las estrategias de evaluación que serán retomadas para el análisis e interpretación de resultados, las cuales son: portafolios de evidencias, guía de observación y rúbrica. De esta manera, el trabajo se organizó antes de planearlo e implementarlo, considerando el aprendizaje cooperativo durante el desarrollo de las actividades y la mediación pedagógica donde se incorporó el rol de la docente.

En el *Capítulo 4*, se presentó la propuesta de intervención en sus diferentes fases explicando el proceso de trabajo en cada una de ellas, la estrategia de intervención que se utilizó fue un proyecto dirigido, llamado “El desarrollo de habilidades sociales para favorecer la autorregulación de mis emociones” donde se trabajaron dos competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética: “Conocimiento y cuidado de sí mismo” y “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”, en la primera competencia se abordaron cuatro sesiones y, en la segunda, dos sesiones. El desarrollo de estas competencias fue transversal con algunas de las competencias de otras asignaturas, tales como: Español, Ciencias Naturales y Educación Artística. A lo largo del presente trabajo se abordó el uso de habilidades sociales para el desarrollo de la autorregulación emocional en diversas situaciones que acontecieron en el aula. Las estrategias de evaluación utilizadas permitieron recabar los resultados más relevantes que manifestaron un cambio de actitud en los alumnos.

Después de haber analizado los resultados es momento de mencionar los avances obtenidos a lo largo de la presente intervención:

- Los alumnos que presentaron problemas durante la convivencia en clase mejoraron en las actitudes con sus compañeros, pues aprendieron a ser más tolerantes ante las diferentes ideas y opiniones a las propias, mostrándose con más disposición al escuchar los intereses o necesidades de los demás.

- Se utilizaron diversas estrategias cuya aplicación y resultado fue un éxito para atender las necesidades y características de algunos niños que mostraban dificultad para expresar y autorregular sus emociones, de tal modo que los niños lograran integrarse al trabajo colaborativo, estas estrategias fueron: el semáforo de la conducta y el buzón escolar.
- Se fomentó el aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo, se hicieron adecuaciones donde se consideraron las características del alumno para que mejorara las relaciones con los demás durante la convivencia.
- Los niños aprendieron a manifestar y autorregular sus sentimientos mediante las habilidades sociales y técnicas como la relajación, cabe mencionar que se disminuyeron los problemas de entendimiento entre los alumnos, mostrándose cada día más conscientes de su conducta, reconociendo sus errores y considerar acciones para no volverlos a repetir, como el ofrecer disculpas voluntariamente y, que se mejoraran los lazos de amistad entre los alumnos.
- Mejorar mi práctica docente atendiendo las necesidades de aprendizaje de los niños y mejorar mi relación conmigo misma y con los demás, manifestando mayor grado de tolerancia, mejorando mi capacidad de escuchar a los demás y ser empática, saber solucionar los conflictos originados en el aula y poder crear herramientas en los alumnos para que por sí mismos lograran resolver sus propios conflictos.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA:

- ABOITES, H. (2012) “Un nuevo contexto para la educación” en *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. México D.F, Ed. Clacso, Casa abierta al tiempo, Itaca.
- AGUILAR, T. et al. (2002) “Los múltiples escenarios de la acción ciudadana” en *Educación para la ciudadanía, Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, España, Editorial Narcea.
- AGUILAR, T. et al. (2002) “Desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía” en *Educación para la ciudadanía, Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, España, Editorial Narcea
- ALBA, A. (2011) “Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico-políticas de la formación cívica y ética” en *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México, D.F., Editorial RIEB.
- APPS, J. (2003) “El problema para la educación permanente” en *Problemas de la Educación permanente*. Buenos Aires, Ed. Paidós educador.
- BALBUENA, H. (2013) “Técnicas para el análisis del desempeño” en *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México, D.F., Editorial RIEB.
- BAUMAN, Z. (2006) “El individuo asediado” en *Vida líquida*. Madrid, España. Edit. Paidós estado y sociedad 143.
- BAUMAN, Z. (2006) Los retos de la educación en *la modernidad líquida*. Barcelona, España. Edit. Pedagogía social.
- BARRAZA, A. (2010) La propuesta de intervención educativa en *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Durango, México. Editorial UPD.
- CASANOVA, M.A. (1998) Evaluación: Concepto, tipología y objetivos en *La evaluación educativa, Escuela básica*. España, Editorial Muralla.
- CHOMSKY, N. Y DIETERICH, H. (1998) “Globalización y Educación: la ideología” en *La sociedad global*. México, D.F., Ed. Contrapuntos.
- CHOMSKY, N y DIETERICH H. (1998) “La crítica del neoliberalismo realmente existente” en *La sociedad global, educación, mercado y democracia*. México, D.F. Editorial Contrapuntos.
- DELORS, J. (1991) “El papel del político: tomar decisiones en educación” en *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Ediciones UNESCO.

DELORS, J. (1991) “Los cuatro polos de la educación” en *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Ediciones UNESCO.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006) “La enseñanza situada centrada en prácticas educativas auténticas” en *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, D.F., Editorial McGraw-Hill.

DONOSO, R (2006) “Resolución pacífica de conflictos: Una dimensión de la educación” en *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*, México, D.F. Edición General.

ESCOBAR et al. (2014) “Educación y formación ciudadana” en *Ciudadanía fragmentada: La sociabilidad política entre la resistencia y la desafección*, México, D.F. Edición CIISDER

FERNANDEZ, C. (2005) “Comunicación asertiva”, en *Habilidades para la vida*, México, D.F., Ed. Centros de Investigación juvenil, A.C.

FERREIRO, R. (2008) “Aprendizaje cooperativo”, en *Estrategias Didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*, México, D.F., Editorial Trillas.

FRADE, L. (2011) “Generalidades sobre situaciones didácticas”, “Situaciones didácticas inductivo-deductivas” en *Diseño de situaciones didácticas*, México, D.F., México, D.F. Editorial ISBN.

FROLA, P. Y VELÁSQUEZ, J. (2011), “Las inconsistencias entre las necesidades educativas de los alumnos y lo que ofrece la escuela” en *Estrategias de Intervención para Los problemas de conducta en el aula*. México, D.F., Editorial CIECI.

FURLAN, A. Y CAROL, T. (2013), “La convivencia en América Latina”, en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Madrid, España, Editorial ANUIES.

GOLEMAN, D. (1998) “El dominio de uno mismo”, en *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España, Editorial Kairós. S.A.

GOMEZ, L. et. al (2004) “Marco teórico” en *Manual de estilos de aprendizaje*. Mexico, D.F., Edit. Programa Nacional de Educación.

GUTIERREZ, F. Y PRIETO, D. (1999) “Concepción relacional del acto educativo y de la pedagogía como mediación” en *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires, Editorial Ciccus La Crujia

HERNÁNDEZ, L. (2013) “El maestro que enseñaba a sus alumnos a soñar”, en *No habrá recreo*. México, D.F.

HERNÁNDEZ, R. (2010) “El proceso de la investigación cualitativa”, en *Metodología de la metodología de la investigación*. México, D.F., Editorial Mc Graw Hill.

- KAUFMAN, R.R. (2005) "El contexto de la reforma: ¿Qué tanto ha pasado?, en *Políticas de la Reforma Educativa comparación entre países*. Baltimore y Washington, D. C. PREAL.
- LIPOVETSKY, G. (2008) "El espiral de la decepción" en *La sociedad de la decepción*. Barcelona, Ed. Anagrama.
- MAIER, H. (1984), "El concepto del desarrollo en Erikson" en *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Buenos Aires, Argentina. Ediciones Amorrortu
- MARCO et. al (2002) "Espacios para la educación ciudadana" en *Educación para la ciudadanía, un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. España, Editorial Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.
- MCKERNAN, J. (1996), "La investigación-acción" en *Investigación-acción y curriculum, Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España, Ediciones Morata.
- MCKERNAN, J. (1996), "Métodos de investigación observables y narrativos" en *Investigación-acción y curriculum, Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España, Ediciones Morata.
- MCKERNAN, J. (1996), "Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme" en *Investigación-acción y curriculum, Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España, Ediciones Morata.
- MCKERNAN, J. (1996), "Análisis del discurso y métodos de investigación basados en la resolución de problemas" en *Investigación-acción y curriculum, Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España, Ediciones Morata.
- MEECE, J. (2001), "Teorías contextuales" en *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*. México, D.F., Editorial McGraw-Hill
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2006), "La convivencia social en el marco curricular" en *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Chile, Editorial, Gobierno de Chile.
- MOLL, L. (2003), "Orígenes centrales de la autorregulación" en Díaz et. al. (2003). *Vigotsky y la Educación, connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial AIQUE.
- MORA, F. (2011), "De la Inteligencia emocional a la educación emocional" en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional de la infancia y la adolescencia*. Editorial faros.
- MYERS, D. (2005), "Las emociones, el estrés y la salud" en *Psicología*. Editorial Médica Panamericana.

NAVARRO, C. (2011), "El lado oscuro de la RIEB". En M. Guerra y L. Rivera, *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México, D.F., Editorial Nuestro tiempo.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2002), "Violencia desde la perspectiva de la salud pública" en *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington. Editorial OMS

ORTEGA, R. (1998) "Sentirse miembro de un grupo y trabajar en equipo" en *la Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, México, D.F., Editorial Junta de Andalucía.

PNE (2006), "Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder" en *Manual de Estilos de Aprendizaje*, Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos.

PONCE, V. M. (2006) "Un estado del arte de la reflexividad de la práctica educativa".

PUNSET, E. ET. AL (2008) "¿Qué son las emociones?" en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Barcelona, España, Ed. FAROS.

RIZVI, F. Y LINGARD, B. (2013) "Concepto de política educativa" en *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, España, Ediciones Morata, S.L.

SANTOS, P. (2009). "El terreno de las competencias: Entre lo laboral y lo educativo", en Quintanilla. C. (2009). *Textos para repensar la gestión en la escuela*. México, D.F., Ediciones y Gráficos Eón.

SARTORI, G. (1998) "El video-niño" en *Homo Videns, La sociedad teledirigida*. Argentina, Ed. Taurus

SEP (2011), Plan y Programa de Estudios 2011, México, SEP.

SEP (2011), "Competencias cívicas y éticas que se favorecen en los alumnos con la asignatura" en *Programas de estudio 2011, Guía para el maestro*, México, D.F. SEP.

TEDESCO, J. C. (2000) "El aumento de la desigualdad" en *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de cultura económica. México D.F.

TEDESCO, J. C. (2000) "Sociedad del conocimiento y educación" en *Educación en la sociedad del conocimiento*, México CF. FCE

TEDESCO, J. C. (2000) "Las nuevas tecnologías" en *Educación en la sociedad del conocimiento*, México CF. FCE

TOBON, S. (2010) "Problema significativo del contexto" en *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*, México, D.F. Editorial PEARSON.

UNESCO (2005) “¿Hacia la educación para todos a lo largo de toda la vida?” en *Hacia las sociedades del conocimiento*, en Mayenne. (2005) F París, UNESCO.

UNESCO (2008) “El derecho a la Educación en los compromisos internacionales” en Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en cultura de paz. Santiago, Chile. Ed. AECID

UNESCO (2008) “Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención” en Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en cultura de paz. Santiago, Chile. Ed. AECID

VIVAS, M; GALLEGU, D. y GONZÁLEZ, B. (2007) “Las emociones y el proceso emocional” en *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela, Producciones Editoriales C. A.

WALLERSTEIN, I (2005) “Orígenes históricos del análisis de sistemas mundo: de las disciplinas de las ciencias sociales a las ciencias sociales históricas” en *Análisis de Sistemas Mundo*. Mexico, D.F. Ed. Siglo XXI.

TESIS:

DE SOUZA, L. (2008) “Competencias emocionales” en *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona, España.

DE SOUZA, L. (2008) “El papel de la educación emocional en la enseñanza formal” en *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona, España.

DE SOUZA, L. (2008) “Sobre la agresividad” en *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona, España.

ENRÍQUEZ, H. (2011) “Concepto de emoción” en *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la conciencia Plena*. Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

GÓMEZ, S. (2015) “Habilidades sociales y conflicto escolar” en *Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto*. Barcelona, España. 2015.

JUÁREZ, F. (2010) “Concepción de las emociones” en *La inteligencia Emocional en el Desarrollo Personal y Social en los Niños de Preescolar*. México D.F. Agosto, 2010.

LANIADO, E. (2007) “La inteligencia emocional” en *Fomento de la autoestima por medio del desarrollo de habilidades sociales*. México, D.F., 2007.

LIQUETE, L. (2015) “Impulsividad” en *Impulsividad, funcionalidad y dinámicas familiares en adolescentes de Castilla y León*. Valladolid, Octubre, 2015.

RAMÍREZ, M. (2013) “Modelos de aplicación de la inteligencia emocional” en *La inteligencia emocional como competencia docente para favorecer la atención a la diversidad en el jardín de niños*. México, D.F., 2013.

HEMEROGRAFIA:

BANZ, C. (2008) “La convivencia y la disciplina en una relación de sentido con el acto educativo” en *La disciplina y la convivencia como Procesos Formativos*. Revista VALORAS UC, Documentos.

BISQUERRA, R. (2003) “Educación emocional y competencias para la vida” en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, núm. 1, México.

CARRERA, B. (2001) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo” en *Vygotsky: Enfoque sociocultural*. Revista Educere. Vol. 5, núm. 13, Venezuela.

FRAGOSO, R. (2015) “Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra” en *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto?*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. VI, núm. 16, México, D.F.

GOROSTIAGA, J. y TELLO, C. (2011) “Globalización y educación” en *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual*, Revista Brasileira de Educación. Vol. 16, núm. 47, Brasil.

HERRAÍZ, P. (2009) “La importancia del enseñar a convivir” en *Compartim: Revista de Formació del Professorat*. No. 4.

HERRERA, E. y BURGOS, R. (2001) “Comportamiento autodescriptivo del aprendizaje autorregulado en niños de primaria de la ciudad de Mérida”. *Revista XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ponencia, Yucatán, UAY

OBANDO, M. (2013) “Fundamentos epistemológicos que sustentan la educación ciudadana democrática en La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico”. *Revista Educare*, Vol. 17, No. 3.

ORTIZ, M. (2004) “Inteligencia emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos en el aula”. *Revista de educación*, Núm. 12.

PALACIOS, C. (2011) “Las elecciones y la formación ciudadana en la escuela”. *Revista Pensamiento pedagógico*, núm., Madrid, UCM.

SORIANO, A. (2009) “Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, No. 1

ARTICULOS:

Chóliz, M. "Análisis dimensional de las emociones" en Psicología de la emoción: El proceso emocional. Valencia, España, 2005.

Córdova, A. "Funciones de la evaluación" en Evaluación de la educación, evaluación educativa. Buenos Aires, República Argentina, 2010.

Dongil, E. y Cano, A. "Qué son las habilidades sociales" en Habilidades sociales, 2014.

Ponce, V. "Reflexividad de la acción y de la práctica educativa" en Niveles de reflexividad en las tesis de los estudiantes de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, 1997.

Valenzuela, M. y Ambriz, Y. "Inteligencia emocional: como ser inteligentes manejando nuestras emociones". Marzo, 2000.

Yankovic, B. "Emociones, sentimientos, afecto. El desarrollo emocional" Septiembre, 2011.

ELECTRONICOS:

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), Capítulo VIII "De la Permanencia del Servicio". <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>, México, D.F. 2013.

ANEXOS