

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Línea: Teoría e intervención pedagógica

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL
BASADO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES
DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Presenta

LIZBETH YEPES ESPINOSA

Asesor: Mario Aguirre Beltrán

Ciudad de México

Octubre 2020

Índice

Introducción	4
Capítulo 1. Educación Socioemocional	8
Historia de la educación	8
Antecedentes de la Educación Socioemocional	17
Educación Socioemocional en México	21
<i>Dimensiones de la Educación Socioemocional</i>	25
Emociones	33
<i>Tipos de emociones</i>	37
Formación del profesorado en la Educación Socioemocional	40
Los estudiantes en la Educación Socioemocional	43
Capítulo 2 Inteligencia emocional	46
¿Qué es inteligencia?	46
Tipos de inteligencia	50
Origen de la inteligencia emocional	54
Modelos de Inteligencia Emocional	57
<i>Modelo de Salovey y Mayer (1990)</i>	57
<i>Modelo de Goleman (1995)</i>	58
<i>Modelo de Mayer, Salovey y Caruso (1997)</i>	58
<i>Modelo de Bar-On (1997)</i>	59
<i>Modelo de Cuatro pilares de Cooper y Swaf (1997)</i>	60
<i>Nuevo Modelo de Goleman (1998)</i>	61
<i>Otros Modelos</i>	62
Bases neurológicas de la Inteligencia Emocional	62
Inteligencia emocional y educación	68
Capítulo 3. Ruta metodológica de la investigación	74
Objeto de estudio	74
Antecedente	74
Método	86
Objetivos de investigación	88
Preguntas de investigación	89
Análisis de Planes y Programas Educativos en México	89
Diagnóstico	97

Participantes	110
Escenarios	116
Capítulo 4. Diseño instruccional de la propuesta de intervención	119
Diseño instruccional	119
Modelo de diseño instruccional de Jerrold Kemp	122
Diseño del programa de educación socioemocional	126
Dominios de los objetivos de aprendizaje	129
Sesiones y distribución de contenidos	134
Evaluación	138
Perfil del aplicador	139
Conclusiones	141
Referencias	144
Anexos	153

Introducción

A partir del siglo XX se comienzan a abordar temas socioemocionales como parte del progreso educativo, sin embargo, en México no se hacía de manera explícita, como tal, el área de la educación socioemocional en las aulas escolares, al menos en las escuelas públicas. La educación socioemocional se había dado a conocer en Estados Unidos con finalidades terapéuticas, poco después, en España con finalidades educativas y finalmente en América Latina.

No obstante, la educación socioemocional se estableció en México como parte del plan y programas educativos del nivel básico en el sexenio pasado cuando aparece, como tal, la *Educación Socioemocional*, tomando en cuenta lo que fue establecido, principalmente, por autores de España; empero, contemplando sólo a los primeros grados del nivel preescolar, primaria y secundaria.

A pesar de que se ha mencionado la importancia que el área socioemocional cumple en el desarrollo de los seres humanos, para algunas personas sigue siendo considerada una “tendencia o moda” que posiblemente desaparezca con el tiempo. Mi labor como profesional de la educación se establece, principalmente, en demostrar que la educación socioemocional aporta habilidades fundamentales que los seres humanos debemos desarrollar a lo largo de nuestra vida, pero cuando las adquirimos en las primeras etapas de desarrollo, nos permiten enfrentar de mejor manera a situaciones nuevas o problemáticas.

Considero también la constante preocupación de las personas ante las problemáticas que actualmente se han agravado en el país como violencia, delincuencia, corrupción, violaciones de todo tipo, etc., de manera que, es posible mencionar que todos los seres

humanos deberíamos desarrollar habilidades socioemocionales que nos permitan mejorar áreas personales como autoconocimiento, autorregulación y autonomía para poder convivir con los demás con empatía y colaboración.

Por tal motivo, establezco como objetivo general identificar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, en tres escuelas de Mérida, Yucatán y cuatro escuelas de la CDMX, para fortalecer el área socioemocional a partir de habilidades de inteligencia emocional. Aunado a esto, se rescata que la Educación Socioemocional no se practica de manera oficial en todos los grados escolares, sino, únicamente en el primer y segundo grado porque así se establece en el plan educativo de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Hay que considerar que los estudiantes de entre 10 y 12 años se encuentran en la edad media de maduración de los lóbulos frontales y otras áreas del cerebro (Heilman, 2005), por lo que aún es tiempo para potenciar la adquisición de habilidades, antes de la maduración del cerebro, de los estudiantes de 5° y 6° grado, con los que se pretende trabajar. Además, al reflexionar sobre los aspectos de maduración psicológica, sabemos que estos estudiantes se encuentran en un periodo de entre operaciones concretas y operaciones formales. En la primera, ordenan y relacionan las experiencias previas con los objetos que adquieren mediante lo físico y lo social, pasan de un pensamiento inductivo a uno deductivo porque encuentran explicaciones para los objetos y los hechos. En este proceso el lenguaje, además de servir como elemento de comunicación, ayuda al proceso de pensamiento. En la segunda, pasan de tener un pensamiento concreto a pensamiento abstracto para el pensamiento científico y el razonamiento proposicional. También, se comprenden los

cambios físicos y biológicos de los estudiantes a esta edad, como la maduración sexual, que traen como consecuencia afectaciones en su desempeño psicológico y social.

La presente investigación está conformada por cuatro capítulos. En el primer capítulo presento los antecedentes de la Educación Socioemocional, la forma en que se ha establecido en algunos programas educativos de México, la manera en que se lleva a cabo y en que se entiende, y el papel que cumplen los profesores y estudiantes en esta área. En el segundo capítulo brindo un acercamiento al desarrollo del término *inteligencia* y su influencia en diferentes campos de investigación, de tal manera, el término llegó a una máxima influencia y nuevos planteamientos de diversos tipos de inteligencia, como las *inteligencias múltiples* planteadas por Gardner (1995) y la *Inteligencia Emocional* (Mayer y Salovey, 1995). Se enfatiza principalmente en la inteligencia emocional, dando varias definiciones y aportaciones; se expresan las influencias para el origen del término, los modelos que se han desarrollado desde su aparición, las bases neurológicas que la sustentan y su relación con la educación.

En el capítulo tres, se menciona la ruta metodológica cuantitativa de la investigación, es decir, la descripción del objeto de investigación, los antecedentes, el análisis de los programas de educación básica del 2011 y 2017, tomando en cuenta las dimensiones de educación socioemocional, considerando que en los niveles de quinto y sexto grado no existe de manera explícita en sus programas de estudio, y por tal motivo, hago un acercamiento de los objetivos del campo de *Desarrollo Personal y para la Convivencia*, que contempla las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, ya que son las asignaturas encargadas del desarrollo individual y social. También, se describe cómo se llevó a cabo el diagnóstico de necesidades, con la aplicación del Test de

Inteligencia Emocional (Vallés y Vallés, 1998), primero con los 12 estudiantes para un acercamiento de aplicación y, después, con 782 estudiantes distribuidos en tres escuelas públicas de la Ciudad de México y de Mérida.

Finalmente, en el capítulo 4, se presenta el diseño de la propuesta del Programa de Intervención, elaborado a partir del Modelo Instruccional de Jerrold Kemp, como respuesta a las necesidades que presentaron los estudiantes en el diagnóstico, y el cual representa una propuesta que puede ser implementada para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación básica, específicamente para quienes cursan quinto y sexto grado.

Capítulo 1. Educación Socioemocional

Historia de la educación

Durante mucho tiempo, la educación ha sido retomada desde diversas teorías que nos proporcionan diferentes definiciones, logrando conceptos amplios y enriquecedores abordados a lo largo de la historia.

La educación ha aportado conocimientos regulatorios a la esfera social de los países. Fue considerada como civilizadora y seleccionadora pues, indirectamente, tomaba en cuenta a las clases sociales para delimitar quiénes podían tener acceso a ella o quiénes serían excluidos. Tal es el caso de las teorías de Durkheim (1996) y Parsons (1976), consideradas teorías fundadoras, en donde la educación tiene como objetivo seleccionar y diferenciar a los individuos, a través de un sistema educacional preocupado por prepararlos para la vida social.

Específicamente, en la teoría de Durkheim (1996), el ser humano se construye a través del contexto, debido a que adquiere conocimientos compartidos con otros, considerándose así un ser social. La idea del autor parte de una educación básica de la sociedad, en donde los individuos cumplen con características similares, para pertenecer a una sociedad específica, que solo permitía el acceso a la élite y negaba el acceso a las clases poco privilegiadas.

Por su parte, Parsons (1976), plantea que la educación pretende que el individuo desarrolle diferentes roles adquiridos según su contexto, con el fin de prepararse para la vida adulta. El autor menciona que la educación tiene como función seleccionar y diferenciar a

las personas con mayores capacidades, para desenvolverse con éxito en la sociedad, excluyendo a quienes no las tienen.

Por otro lado, se encuentran las teorías de la reproducción social con Althusser (2015), quien menciona que la escuela tiene como objetivo formar individuos que ocupen un lugar en la sociedad. La teoría de la correspondencia con Bowles y Gintis (1985), quienes indican a la educación determinada por la estructura económica, para mantener estabilidad social a través de la creación. Y, el supuesto de la reproducción cultural por Bordieu y Passeron (1979), donde se retoma a la cultura para selección arbitraria de los sujetos.

Contrario a *las teorías de la reproducción cultural*, se encuentran *las teorías de la resistencia*, con puntos de vista diferentes acerca de la educación, por ejemplo, la *Pedagogía de la liberación* por Freire (1970), quien plantea la posibilidad de transformación, o los *Intelectuales transformadores* por Giroux (1988), quien traza una escuela abierta al diálogo y a la crítica para que los alumnos afirmen sus propias experiencias y comprendan la lucha individual-colectiva, hacia una sociedad justa.

De manera universal, se puede acercarse al concepto de educación a partir de principios y exigencias de organismos, que han priorizado el derecho a la educación, para favorecer a las personas de la mejor manera posible en diferentes contextos.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), en su artículo 26, cita a la educación como:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales [...]” (CNDH, 2006, p. 6).

Otro acercamiento a la definición es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en su artículo 28 generado en 1989, donde se menciona que *Los Estados Parte* “reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (CDN, 2006, p.22). Así mismo, en su artículo 29, se enfoca a la educación como encaminada a “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (CDN, 2006, p.23).

Las teorías y artículos, planteados anteriormente, nos brindan un horizonte general de la educación en un panorama donde se consideran las necesidades de las personas, teniendo en cuenta a aquellas que son vulnerables al recibir algún tipo de servicio público. Sin embargo, se debe ahondar acerca de cómo son considerados los derechos educativos en su aplicación, porque todas las culturas presentan diferentes características, en algunas ocasiones no son contextualizados a un lugar específico, cayendo en el error de una universalidad no funcional a los requerimientos específicos de alguna cultura.

En México, la educación tiene antecedentes históricos que nos proporcionan una posición amplia acerca de la relevancia en nuestra sociedad, debido a sus diferentes cambios positivos y negativos para la sociedad mexicana.

Desde una mirada panorámica, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM) (1999), la educación es retomada con un largo antecedente histórico, por ejemplo, los aztecas consideraban a los infantes como pequeños adultos, pues tenían responsabilidades de acuerdo a su sexo, como enseñar labores domésticas para las mujeres, principalmente el moler maíz o manufactura de ropa, y fuera de casa se les impartía enseñanza de las artes domésticas y la religión.

Desde la misma fuente, en Tenochtitlan existieron dos tipos de educación dirigidas a los varones; la primera, Telpochcalli, en donde asistían para aprender y desempeñarse en obras públicas a la edad de los seis a nueve años para, posteriormente, en la adolescencia convertirse en escuderos guerreros al servicio de sus gobernantes. Y la segunda, Calmécac, dirigida a la educación superior destinada a los hijos de la nobleza, en donde se aprendían hábitos, deberes y ejercicios religiosos destinados a los líderes políticos y militares.

Después de la conquista, existió una modificación a la enseñanza de Mesoamérica pues la cultura, la religión, los hábitos y la educación indígena intentaron sustituirse o erradicarse con un nuevo sistema ideológico y político español, implementando la castellanización y la evangelización. Se utilizó la evangelización como forma de adoctrinamiento, para extender la fe cristiana. De la misma manera, en el adoctrinamiento, se enseñó la lectura, la escritura, el canto y la religión para la creación de un individuo diferente y de provecho en la sociedad (INEHRM, 1990), teniendo en cuenta que ésta controla al sujeto que pertenece a ella.

Posteriormente, partiendo de la idea de progreso social de Spencer quien plantea que la educación es un cambio de cualquier sociedad hacia el ideal, existió una modificación importante de actividades después de la independencia de México, en donde se retomó a la educación como enseñanza libre, dando hincapié a pasar de una sociedad homogénea a una heterogénea y tomando de base el liberalismo del país para adaptar condiciones estructurales hacia las personas (Solé, 1998).

En el progreso de ideal mexicano dado en aquella época, produjo transformaciones significativas en la sociedad a través de la formación de una vida pedagógica, en la que se promovió la ilustración y se construyeron instituciones educativas centralizadas, con la

finalidad de responder a la demanda educativa de los mexicanos (Melgar, 1978). La nueva sociedad y organización política llevaron la necesidad de crear un nuevo hombre para la sociedad, por tanto, se le dio importancia a la educación, regida de igual manera por la iglesia, pero con un nuevo modelo cívico que redefiniera al ciudadano y de lo público relacionado con la política y el gobierno; el uso del catecismo político fue una alternativa ante la aparición de la primera República Federal (Torres, 2016).

José María Luis Mora (citado en Martínez, 2012) menciona con claridad el propósito de los liberales de hacerse de la educación de los mexicanos, con el propósito de establecer un gobierno popular:

“El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de la razón, sin los cuales no puede haber gobierno popular. Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar ni pensar en un sistema representativo, menos republicano y todavía menos popular.” (p.57)

Más adelante, Martínez (2012) agrega, citando al propio Mora: “Las masas mejor educadas tienden visiblemente a emanciparse del dominio sacerdotal que ha estado durante tres siglos y esta emancipación disminuye el poder que sobre ellas se ha ejercido y aún no acaba de perderse.” (p.57)

Como se puede ver, la disputa por la educación, entre liberales y conservadores, es una disputa por la nación.

Posteriormente, durante la crisis derivada de la guerra de Reforma, refiere Melgar (1978), se pretendía formar a los ciudadanos mediante la instrucción laica para el futuro,

idea surgida en el siglo XIX al nacer las escuelas públicas cuando la iglesia pierde el poder y nace el registro civil, pero solamente algunos podían tener acceso a esta instrucción a causa de las inercias en la etapa de anarquía y a que no se había consolidado el desarrollo del estado mexicano. A esto, se le agrega, el estilo de vida llevado hasta entonces, dedicado a la siembra, ganado, prioridades personales y familiares y, además, al gobierno dominante que hasta ese momento se había tenido.

Inclusive entonces, a pesar de intentar la unificación de todos los mexicanos, el acceso a la educación era complicado, pues el país se encontraba en constante conflicto con la llegada de nuevos poderes políticos. Por ejemplo, en la época del porfiriato se realizaron acciones a favor de la educación, retomadas desde la República Restaurada por Benito Juárez, sin embargo, los triunfos se obtuvieron en la calidad y no en cantidad, pues el índice de analfabetismo aumentó porque menos personas tenían acceso a las escuelas debido a la lejanía y a las creencias sociales que impedían considerar necesarias las escuelas, y se adoptaron las nuevas ideologías como una modernidad en la pedagogía. A esto, cada estado determinó sus objetivos educativos según sus recursos económicos y prioridades de la región (Bazant, 2006).

Por otro lado, antes de la Revolución Mexicana nadie le daba importancia a la economía y educación de la población rural, es decir, educar a los indios y mestizos que vivían en el campo, si no, hasta este periodo histórico, con la presencia de la población rural en armas, en 1912, se comenzaron a atacar procedimientos de temas agrarios y educativos para la aparición de escuelas destinadas a las personas del campo en virtud de una Ley Federal de Instrucción Rudimentaria, no obstante. No obstante, la con escuelas o sin ellas, la

población seguía en el mismo plano de pobreza y de incultura, ya que dichas escuelas eran de poca eficacia (Ramírez, 1986).

Fue hasta el 5 de febrero de 1917 que se promulgó la constitución mexicana, en ella se estableció su artículo tercero referido a la educación como un derecho de todos los ciudadanos mexicanos, sin excepciones. “Ésta es quizá la primera declaración relacionada con educación inclusiva que podemos ver en nuestro país”. (Morga, 2017)

Se puede mencionar que este cambio en México surge como una forma de democracia, pues la participación del pueblo fue fundamental para llevar a cabo un derecho favorecedor en su desarrollo como seres humanos sociales. En este periodo crearon garantías de los ciudadanos frente a la arbitrariedad del gobierno (Solé, 1998).

Al crearse leyes que favorecieron a todos los mexicanos, sin excepción, se abrió un panorama amplio para la calidad de vida, pues se podía atender a la mayoría de las personas potenciando y desarrollando sus capacidades, lo cual contribuyó a una mejora en la calidad de vida.

Es importante indicar que la creación de leyes educativas fue favorecedora políticamente, al crear una educación idealizada y generalizada, basada en contextos diferentes al mexicano. Además, al inicio de la creación de leyes educativas, no se tomó en cuenta a las personas con alguna necesidad especial, a pesar de la existencia de leyes en otros países que repercutían positivamente.

Si bien la Revolución Mexicana garantizó la educación “gratuita, laica y universal”, no fue aplicada a todos los grupos vulnerables que tenían igual derecho a ésta. La creación de la Escuela Normal de Educación Especial es un ejemplo de garantizar la educación a este

tipo de población, ya que tiene como finalidad “la formación del maestro especialista para brindar educación a los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad” (Gálvez, 2017). Sin embargo, a pesar de responder a este tipo de demandas sociales con la creación de diferentes instituciones como la Escuela de Sordomudos (1861) y la Escuela de Ciegos (1870), se excluyó la idea de la educación emocional como parte de la respuesta y de una educación integral para la población en general.

En la transición del siglo XIX al siglo XX, la “educación popular” fue un asunto político importante retomado a partir de los debates nacionales que establecieron la educación elemental como obligatoria, uniforme, laica y gratuita y la expansión de la educación primaria insuficiente, pues prevalecía el 50 por ciento de población analfabeta (Granja, 2010).

Bajo la perspectiva de educación obligatoria y gratuita, se creó en 1959, por decreto del presidente Adolfo López Mateos, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) para proporcionar libros a toda la población de educación primaria, tanto de escuelas públicas como privadas, rurales y urbanas, con la finalidad de preparar al educando para la vida práctica, fomentar la conciencia de solidaridad humana, orientarlos a virtudes cívicas e inculcar el amor por la Patria. (Diario Oficial, 1959). La creación de libros fue realizada por Jaime Torres Bodet quien había sido secretario particular de José Vasconcelos, fundador de Secretaría de Educación Pública (SEP) y rector de la Universidad de México, y quien, posteriormente, tuvo titularidad de la SEP entre 1943 y 1946 bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho (Aguirre y Cantón, 2002).

Posteriormente, se trabajaron estrategias y acciones para la renovación de contenidos y materiales educativos con la finalidad de reorganizar al sistema educativo básico de

México, por tal se inició en 1993 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que proporcionó recursos financieros, materiales y humanos a los gobiernos estatales y “Carrera magisterial” a los docentes (Rivera y Guerra, 2005).

Después, el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) (1995-200) permitió adoptar un nuevo marco de gestión escolar para construir una nueva identidad de figuras directivas y de supervisión. De próximo, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) (2001-2006) con el impulso en marcha del programa “Escuelas de calidad” que incluye el preescolar, primaria y secundaria como educación básica obligatoria (Rivera y Guerra, 2005).

Hasta entonces, se han mencionado aspectos relevantes de la educación, principalmente en México, rescatando que ésta es un derecho fundamental de los mexicanos porque favorece a las personas en diferentes contextos, pues busca responder a sus necesidades a través de aspectos que, retomados desde varios puntos de vista, pueden ser favorecedores o adversos dependiendo del tiempo histórico en el que se apliquen, no obstante, lo esencial es rescatar aquellos puntos históricos clave que ayudan a ofrecer mejor respuesta educativa a través del tiempo.

Aunado a lo anterior, la educación socioemocional puede tener en cuenta los antecedentes históricos de la educación en el país para buscar y ofrecer alternativas apropiadas a la actualidad, con la intención de continuar potenciando las capacidades cognitivas, emocionales, sociales, académicas, etc., de las personas para mejorar su calidad de vida.

Antecedentes de la Educación Socioemocional

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos, dentro de las aulas regulares, cumple un papel fundamental como cualquier otro conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues brinda herramientas a los estudiantes para enfrentarse de manera positiva a situaciones cotidianas.

La incorporación de habilidades socioemocionales a la educación no es algo nuevo, de manera que Vivas expone (2003) sobre algunos pedagogos que han retomado la inclusión de las emociones al currículum, por ejemplo, menciona al autor Dewey porque es quien hace un acercamiento de las emociones en relación con la educación, al concluir que la escuela, además de dedicarse a la formación académica, deberá ser un espacio para que los alumnos aprendan habilidades sociales y emocionales para el intercambio de perspectivas, diálogo social y transacciones interpersonales.

Como tal, el término “educación emocional”, a pesar de que era un tema trabajado desde antes, aparece por primera vez en los Estados Unidos de América, en la literatura psicopedagógica de Nueva York en el año 1966, en la revista *Journal of Emotional Education* por el Instituto de Psicología Aplicada (IAP). Se concibió a la educación emocional con finalidad de los principios de la terapia racional-emotiva en el ámbito escolar; además, el concepto se basa en la inteligencia emocional y en las competencias socioemocionales de los alumnos (Pérez y Garrido, 2011).

De la misma manera, el 8 de diciembre de 2009, se realizó una propuesta de ley por parte de la asociación Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) para promover a la educación emocional en las escuelas, con el objetivo de potenciar la

evaluación nacional estadounidense en el ámbito de educación emocional (Pérez y Garrido, 2011).

En el contexto de España, refiere Bisquerra (2009), las primeras publicaciones de educación emocional comenzaron a partir de 1999, creciendo de manera acelerada con la Inteligencia Emocional como uno de los fundamentos principales. De la misma manera se encuentran las teorías de inteligencias múltiples, de las emociones, neurociencia, etc. como elementos en el desarrollo de programas de educación emocional.

El *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*, por sus siglas GROOP, donde participa Rafael Bisquerra, fue el primer grupo que utilizó la “educación emocional” en 1997, en España. Dicho grupo colabora con varias universidades de España, como la Universidad de Barcelona o Lérida, en donde se realizan materiales prácticos para el desarrollo de habilidades emocionales a través de programas educativos. Destacan, también, los trabajos de Inteligencia Emocional realizados en Málaga, encabezados por Pablo Fernández-Berrocal (Bisquerra, 2009).

Con la puesta en práctica de la Educación emocional, en España, se han realizado artículos, investigaciones, programas educativos y evaluaciones relacionados al tema. De la misma manera, se han potenciado los programas de educación superior, para formar especialistas en el tema a partir de grados y postgrados o jornadas relacionados con el desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos. Sin embargo, existe poca investigación acerca de la calidad de todo lo propuesto en España, ya que no existen evidencias objetivas a favor (Pérez-González y Garrido, 2011).

Se ha demostrado hasta el momento, la educación socioemocional ha sido retomada de manera reciente para la elaboración de programas aplicados en los contextos escolares. Sin embargo, para llevarlos a cabo, es necesario considerar los fundamentos que los sustentan. Vivas (2003) señala que la pedagogía, la psicología y la neurociencia son los compendios de la educación socioemocional que pueden ser retomados en su aplicación, mismos que se especifican a continuación:

- Desde la pedagogía, algunos autores, como Montessori, Pestalozzi o Freire, mencionan la integración de los aspectos cognitivos con los afectivos, mismos que se pueden retomar como principios de la Educación Socioemocional.
- Desde la psicología humanista, destacan Maslow y Rogers quienes nombran a la educación a fin de que sea un medio que brinda herramientas para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los alumnos, quienes alcanzan la autorregulación; así mismo Gardner (1995) con la teoría de las inteligencias múltiples.
- Por último, los aportes de la neurociencia que han contribuido al conocimiento de la estructura del cerebro emocional como concepto esencial.

En años recientes, la educación socioemocional recibe diferentes definiciones, por ejemplo, Pérez y Garrido (2011) sugieren que la educación emocional o socioemocional son procesos educativos preventivos articulados a programas, con el objetivo de desarrollar la inteligencia emocional y/o competencias emocionales o socioemocionales.

Por su parte, Bisquerra (2005) define a la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona...tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (p.96)

Bajo la perspectiva de Bisquerra, Vivas (2003) destaca los siguientes principios:

- Relación entre el desarrollo global y emocional de las personas, pues la totalidad abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu.
- El desarrollo personal y social implica cambios en las estructuras cognitivas, actitudinales y procedimentales.
- La educación emocional presente en el currículum académico y formación permanente.
- Acción cooperativa y conjunta por parte de los integrantes de la estructura académica-docente-administrativa de las instituciones, para llevar a cabo la educación emocional.
- Educación emocional sujeta a revisión y evaluación para la adaptación de necesidades y circunstancias de los participantes.

Como se ha escrito, la educación socioemocional ha sido retomada incluso antes de ser establecida como tal, no obstante, el siglo XX, cuando surge el término, fue esencial para considerar que el aspecto emocional, dentro del área educativa, es un área fundamental para el desarrollo de los estudiantes, ya que las capacidades cognitivas están directamente relacionadas con las emocionales. Por tal, se busca atender aspectos individuales y sociales de las personas, en un ámbito académico, considerando sus necesidades para adaptar el currículum y los contextos escolares.

Educación Socioemocional en México

En años recientes, la educación socioemocional es considerada un fenómeno de trascendencia social, con un proceso continuo. Con este término de educación socioemocional, se indica que las emociones y sus manifestaciones se componen de manera social, implicadas a enseñar y aprender su manejo en la educación (Patiño, 2017).

En México, específicamente en el año 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) retoma el término de educación socioemocional en su plan y programas de estudio de educación básica. En dicho plan de estudios, se presentan los Aprendizajes Clave para la educación integral en México y la educación socioemocional es abordada desde una visión humanista, como un proceso de aprendizaje para la comprensión y el manejo de emociones de los niños y los adolescentes, también, para la construcción de su identidad personal, la muestra de atención y cuidado hacia los demás, colaboración, relaciones positivas, toma de decisiones responsables y manejo de situaciones retadoras de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

La educación socioemocional es considerada un área de innovación, puesto que proporciona la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades, pues se parte de la idea de que es un proceso de aprendizaje integral básico, para lograr el desarrollo competencias emocionales de los estudiantes, a través de programas que se adecúen a sus necesidades. Con ello, tengan las bases necesarias para desenvolverse de manera personal y social, acompañados del docente con el papel de guía.

Tiene de antecedentes la puesta en práctica en otros países de América latina y Europa. De la misma manera el fundamento planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2015) en su publicado *Habilidades para*

el progreso social en donde se propone que los niños desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales de manera conjunta, para el éxito en la vida moderna; la capacidad de trabajar con los demás y el manejo las emociones son considerados un desafío del siglo XXI.

Además, la Educación Socioemocional en México tiene de sustento las investigaciones sobre educación, psicología y neurología, que han permitido relacionar los aspectos cognitivos con las emociones en un mismo currículum, para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en las aulas.

La incorporación de la educación socioemocional, al Nuevo Modelo Educativo en México, ayudará a responder a las necesidades sociales no atendidas por la educación, y, que significan una problemática para la población en general. Patiño (2017) menciona que las problemáticas sociales son fenómenos amenazadores para deshumanizar a las personas y afectan negativamente a la sociedad actual, por ejemplo, los referidos a la privación de derechos humanos, políticos como la corrupción, la impunidad, económicos como la falta de oportunidades laborales o profesionales y las adicciones de todo tipo.

El desarrollo emocional permite hacer frente a las adversidades que amenazan constantemente a las personas en México; desarrollar las habilidades emocionales en los estudiantes, les permitirá enfrentar de la mejor manera posible las problemáticas sociales que les afectan.

En relación con ello, en el 2015 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (citado en Patiño 2017) indica a México como el primer lugar en

acoso escolar en escala internacional, pues se reporta que entre los 26 millones de alumnos el 60% ha sufrido de violencia.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), en su estadística de mortalidad, reporta un crecimiento de defunciones por suicidios en la población mexicana a 6559 casos para el 2017. Del mismo modo en la Encuesta Nacional de los Hogares se reporta que el 32% de la población, de 12 años y más, se han sentido deprimidos. De esta población, el 66.9% se han sentido deprimidos algunas veces al año, el 11.7% semanalmente, el 9.9% diariamente y el 11.5% mensualmente.

De la misma manera, en los cuestionarios que fueron diseñados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se menciona que, en el 2016, el 25% de los alumnos de bachillerato mostraban actitudes empáticas, 18% son capaces de tomar decisiones y 26% muestran interés constante; el 76% no es perseverante y el 74% no sabe manejar el estrés (Patiño, 2017).

Como bien se evidencia, es necesaria la puesta en práctica del área socioemocional en las aulas regulares, desde el nivel básico, a través de la formación integral de los estudiantes, para desarrollar sus habilidades emocionales que les favorezcan de manera personal y social. Por tal, se puede considerar al Plan y programas del 2017 de educación básica, elaborado por la Secretaría de Educación Pública y sustentado en la filosofía y pedagogía del Modelo Educativo puesto en marcha el 13 de marzo de 2017, como una herramienta para la puesta en marcha de la educación socioemocional.

El plan se caracteriza por haber incorporado el área socioemocional de manera implícita. Tiene como propósito general lograr en los alumnos su autoconocimiento, la

autorregulación de sus emociones, fortalecer su autoconfianza y reforzar la capacidad de toma de decisiones para aprender y escuchar las ideas del otro en las relaciones interpersonales. También, “propicia que los alumnos aprendan a regular sus emociones ante las distintas circunstancias de la vida para relacionarse de manera sana, autónoma y productiva.” (SEP, 2017), con la finalidad de brindarles herramientas socioemocionales a los alumnos para enfrentar las problemáticas sociales.

Los objetivos de educación socioemocional a nivel primaria, establecidos en el plan y programas de 2017 de educación básica, son fundamentales para que los docentes lleven a cabo su práctica educativa. Estos se constituyen a partir de un enfoque pedagógico que reconoce las emociones, cómo se conforman, cuáles son los tipos y funciones. A continuación, se presentan estos objetivos:

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas. (SEP, 2017, p.520)

Con esos propósitos, se pretende proporcionar a los estudiantes y docentes de herramientas para trabajar en el ámbito de instrucción e interacción, en 25 sesiones con duración de 30 minutos cada una e implementadas una vez a la semana. Estas sesiones, se

realizarán con una mediación didáctica, con estrategias o técnicas e instrumentos de evaluación, con la finalidad de que los estudiantes

desarrollen habilidades y estrategias para la expresión e identificación consciente de las emociones, la regulación y gestión de las mismas, el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; así como adquirir estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración y lograr postergar las recompensas inmediatas. (SEP, 2017, p.525)

En resumen, la educación socioemocional surge como respuesta a las necesidades sociales atendidas en materias académicas ordinarias, para la adquisición de competencias emocionales básicas, por parte de los estudiantes, para un bienestar personal y social. La conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar son competencias desarrolladas en la educación socioemocional, también utilizadas para enfrentar problemas con fondo emocional que afectan a la sociedad (Bisquerra, 2003).

Dimensiones de la Educación Socioemocional

En la educación básica se apuesta por el desarrollo de diferentes competencias por parte de los alumnos, potencializadas por los docentes. Bisquerra y Pérez (2007) conciben a las competencias como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.” (p. 3). Incluso destacan, dentro de las clases de competencias, las emocionales dentro de un desarrollo socio-personal relacionadas con el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, etc.

La puesta en práctica de las competencias emocionales es necesaria para la construcción, valoración de identidad cultural y social de los alumnos, en este sentido, Bisquerra plantea cinco dimensiones consideradas como competencias socioemocionales, en

el plan y programas de estudio 2017, de la educación básica. A continuación, se mencionan cada una con sus características:

- a) Autoconocimiento: atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio, gratitud, y bienestar.
- b) Autorregulación: metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de emociones y perseverancia.
- c) Autonomía: iniciativa personal, identificación de necesidades, búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromisos y, autoeficacia.
- d) Empatía: bienestar, trato digno a las personas, toma de perspectivas, reconocimiento de prejuicios, sensibilidad a las personas y cuidado de los otros.
- e) Colaboración: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos, interdependencia.

El desarrollo de las dimensiones planteadas por parte de los estudiantes es igual de importante al desarrollo de habilidades académicas, incluso, de acuerdo con Bisquerra (2007), ambas tienen relación porque hay evidencia que entre más motivados estén los alumnos, controlen sus impulsos, sean responsables, tengan iniciativa, etc., pueden aprender mejor los conocimientos académicos; es decir, se trata de integrar ambos aspectos en el currículum escolar.

Mencionar la definición de cada dimensión, permite acercarnos a un panorama general de ellas para conocer sus características, la manera en que son determinadas por diferentes autores y la interrelación que tienen.

En seguida, se detallan las competencias a nivel individual:

a) Autoconocimiento

Para Goleman (1996 citado en Bisquerra 2000), el autoconocimiento es la competencia emocional fundamental porque permite a las personas conocer sus propias emociones y, además, sobre ella se construyen las demás competencias emocionales. De la misma manera, menciona que el autoconocimiento y la autorregulación “tienden a ser dos caras de la misma moneda” (p.146), es decir, se debe reconocer a las propias emociones para poder controlarlas y con ello modificar las actitudes personales.

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) aluden al autoconocimiento como la conciencia de las propias emociones y sentimientos, pues se pueden identificar y etiquetar para poder expresarlas en un contexto cultural determinado; de la misma manera, se perciben las emociones y perspectivas de los demás a través de situaciones o de comunicación verbal y no verbal.

La dinámica llevada en las aulas escolares es variante, cada día es diferente porque los emociones y los sentimientos, tanto del profesor como de los alumnos, cambian dependiendo de las situaciones presentadas. Por tal motivo, el conocimiento de las emociones, pensamientos y deseos de los alumnos influyen en su manera de actuar e interpretar de manera consiente y libre, además, se relacionan con la adquisición de habilidades para regular diversas situaciones presentadas y enfrentadas de manera responsable y asertiva (SEP, 2017).

En el programa de Educación Básica, de la SEP (2017), en México, se expresan la atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio y gratitud y bienestar,

como habilidades desarrolladas dentro de la competencia del autoconocimiento y favorecedoras del desempeño académico de los estudiantes; especificadas a continuación:

- **Atención:** proceso cognitivo que permite enfocar estímulos particulares. Considerada como función ejecutiva, permite planear, priorizar, corregir, implementar y regular tareas o comportamientos. La relación entre la atención y el autoconocimiento es llamada metaatención, donde se desarrolla la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, pensamientos, sentimientos y percepciones.
- **Conciencia de las emociones:** Entra en juego la reflexión y observación de la influencia de los estados mentales y emocionales en las decisiones y conductas.
- **Autoestima:** La conciencia de sí mismo permite una adecuada valoración e identificación de las capacidades, limitaciones y potencialidades porque se pone en práctica el aprecio y respeto hacia sí mismos.
- **Aprecio y gratitud:** Se expresan como emociones placenteras.
- **Bienestar:** Es el ser, estar, hacer, convivir mediante una educación integral y creación de vínculos saludables con otros y con su entorno.

b) **Autorregulación**

Definida por la SEP (2017) como la capacidad propia de regular los pensamientos, emociones, sentimientos y conductas de manera oportuna, para la comprensión del impacto en sí mismos y en los demás. No obstante, para poder comprender y regular el impacto surgido, es necesario conocer las emociones, de ahí la relación estrecha entre el autoconocimiento y la autorregulación. Además, la metacognición, la expresión de las

emociones, la regulación de las emociones y la perseverancia son habilidades desarrolladas en la autorregulación.

Además de formar personas reflexivas, la autorregulación favorece el aprendizaje y las conductas asertivas de manera positiva, con ayuda de la tolerancia y respeto, por ello, es importante cultivar estas prácticas para evitar las respuestas impulsivas por parte de los alumnos (SEP, 2017), no obstante, es preciso decir que, el control de las emociones no significa reprimir las mismas, sino desarrollar capacidades que ayuden a afrontar situaciones emocionales.

Por su parte, Bisquerra (2000) establece los términos *autocontrol* o *control emocional* como la revisión de las propias emociones, que inciden en el comportamiento y el pensamiento. Así mismo, señala la vinculación entre el rendimiento académico, con la capacidad de superar las derrotas, y las formas de mejorar las emociones negativas, a través de la reestructuración cognitiva, la relación, ejercicio físico, diversión, placeres, trascendencia, etc.

Como bien se mencionó anteriormente, la autorregulación ayuda al control de la impulsividad, permitiendo a los alumnos afrontar de manera adecuada las problemáticas presentadas mediante el desarrollo de habilidades emocionales que favorecen el rendimiento académico y las relaciones sociales. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, afrontar situaciones de riesgo y desarrollo de la empatía, son componentes importantes de la autorregulación (Bisquerra, 2005).

c) Autonomía

Es la capacidad de las personas para tomar decisiones y actuar de manera responsable para sí mismos y para los demás; está relacionada de manera directa con la autorregulación, es decir, el manejo y el control de las situaciones que propician mejores acciones para oportunidades de vida. De igual modo, se relaciona con la autogestión, o sea, con la determinación y conformación de identidad. En este mismo sentido, la iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, y toma de decisiones y compromiso son habilidades asociadas a la autonomía, especificadas enseguida (SEP, 2017):

- **Iniciativa personal:** Uso de sus capacidades para valerse por sí mismos y definir su identidad personal mediante valores, intereses y cultura.
- **Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones:** Perspectiva de las necesidades propias y de los otros para buscar soluciones éticas con bienestar colectivo.
- **Liderazgo y apertura:** Uso de la reflexión para la identificación de los puntos de vista propios y de los demás; vinculación colectiva y participación activa.
- **Toma de decisiones y compromiso:** Relación con la autonomía moral.

En este mismo documento, se menciona que Piaget hace referencia a la autonomía como base del desarrollo moral e intelectual; la primera, para distinguir entre el bien y el mal y, la segunda, referida a la capacidad de pensar y resolver problemas a través de experiencias de los sujetos.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la autonomía emocional tiene diferentes características entre las que se encuentran las siguientes:

- **Autoestima:** Imagen positiva de sí mismo.

- Automotivación: Motivación e implicación emocional personal, social, etc.
- Actitud positiva: Optimismo y potencialidad al afrontar retos diarios.
- Responsabilidad: Comportamientos seguros, saludables y éticos ante situaciones positivas o negativas.
- Autoeficiencia emocional: percepción y capacidad misma para sentirse como se desea.

Ahora, se presentan las competencias a nivel social, en donde se toman en cuenta aspectos individuales y de los demás para mantener buenas relaciones sociales. Las competencias sociales son las capacidades para mantener buenas relaciones con los demás al poner en práctica la comunicación efectiva-receptiva-expresiva, el respeto, asertividad, la escucha, el respeto, prevención y solución de conflictos, gestionar situaciones emocionales (Deulofeu, *et al.*, 2013).

d) Empatía

Es una competencia social relacionada con aspectos emocionales y cognitivos. Tueros (citado en SEP, 2017) menciona a los componentes afectivos, que permiten sentir las emociones de las otras personas, y los cognitivos, que entienden las causas emocionales de los demás, a partir de la detección de las necesidades y puntos de vista del otro mediante el interés y la solidaridad.

El autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía son competencias individuales presentes en la empatía, porque conocerse a sí mismo permite tener relaciones sociales basadas en el respeto, la tolerancia, justicia y solidaridad. En el mismo sentido, la empatía “constituye el principio de conexión entre los seres humanos, ya que... permite

reproducir en uno mismo los sentimientos del otro hasta llegar a comprenderlos.” (SEP, 2017, p. 553)

También, se puede decir que la empatía se relaciona con la comunicación humana, pues mediante ella se hace posible percibir, identificar y comprender el lenguaje verbal, corporal y gestual de los demás. Por tal, resulta interesante conocer que las prácticas de algunas habilidades se encuentran asociadas con la empatía, mismas que se explican a continuación (SEP, 2017):

- Bienestar y trato digno hacia otras personas a través del respeto, la atención a sus necesidades y el cuidado.
- Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, mediante la comprensión de puntos de vista diferentes.
- Reconocimiento de prejuicios asociados a la diferencia, evitando la segregación y la exclusión.
- Sensibilidad hacia las personas y grupos que sufren exclusión y discriminación, mediante el despertar del interés, la solidaridad y empatía.
- Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.

En resumen, generar empatía significa hacer nuestros los sentimientos y las emociones de los demás, a través de una conciencia emocional.

e) Colaboración

Definida como la capacidad de establecer relaciones interpersonales, para la obtención de metas grupales, con ayuda de la comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, manejo de conflictos e interdependencia para saber ser, hacer y convivir. Además,

“la construcción de la ciudadanía depende en gran medida de la capacidad de las personas para colaborar en función de un bienestar colectivo, más allá de los bienes y las necesidades individuales.” (SEP, 2017, p. 558)

Las interacciones sociales de los alumnos permiten la existencia de diferentes puntos de vista, lo cual, mediante la comunicación activa y asertiva, se llega a acuerdos de manera argumentativa. Las relaciones cooperativas permiten la igualdad y la participación de los estudiantes para trabajar de forma deliberada y explícita con las personas, implementando acciones positivas, armónicas y productivas (SEP, 2017).

La colaboración se puede dar en diferentes ámbitos, como en el social, profesional o académico, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo dentro de las aulas escolares beneficia el desempeño individual y social de los estudiantes, además, promueve la participación de ellos, el desarrollo de habilidades a través de la comprensión y la enseñanza para incrementar la autoestima (Roberts, 2005).

También, las prácticas educativas colaborativas permiten configurar una cultura profesional que da oportunidad al aprendizaje entre profesoras y profesores, fuera de lo individual y lo no colaborativo, dando apertura a la comunicación, autonomía, corresponsabilidad, contraste de pareceres, etc., mejorando la calidad de la enseñanza y del desarrollo profesional (Fernández y Malvar, 1999).

Emociones

Hasta ahora se han descrito las características esenciales de la educación socioemocional como respuesta a las condiciones sociales, así como, las cinco competencias desarrolladas desde esta perspectiva en el contexto mexicano y sustentadas por autores de

otros países. En el mismo sentido, se ha abordado la definición de educación desde diferentes enfoques. En este apartado, se definirá el concepto de emociones, los tipos de emociones y la influencia en el rendimiento académico, la socialización y la personalidad.

Como bien indica Walterio (1998), el desarrollo del concepto de emoción ha sido a través del planteamiento de constructos de estados internos, tanto psicológicos como fisiológicos, hasta aspectos ambientales y conductuales. No obstante, es necesario definir el concepto, pues se confunde con un sentimiento, afecto o estado de ánimo, lo que repercute en un entendimiento erróneo de la educación socioemocional.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2033), una emoción es un estado del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que lleva a una respuesta organizada, es decir, las emociones son producidas por un hecho externo o interno. Además, se lleva a cabo a través de un proceso:

1. La información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro.
2. Se produce una respuesta neurofisiológica.
3. Se interpreta la información.

La procedencia del término es del latín *moveré* con el prefijo *e*, significa mover hacia afuera, esto es, la tendencia a la acción es una reacción ante cada emoción, además, Bisquerra (2000), en su libro *Educación emocional y bienestar*, plantea a la emoción como concepto multidimensional, pues las personas presentan diversos estados de ánimo. Así mismo, señala los tres componentes de la emoción:

- a) Neurofisiología: Relación de las emociones con el sistema nervioso periférico somático y el sistema nervioso vegetativo. Es visible cuando las personas presentan taquicardia, sudoración, tono muscular, etc.
- b) Conductual: Las emociones se manifiestan con el comportamiento de los individuos; las expresiones faciales y el tono de voz permiten inferir las emociones.
- c) Cognitivo: Calificación a los estados emocionales, es decir, denominados sentimientos.

Las emociones se encuentran presentes a lo largo de la vida humana vinculadas con la personalidad y las relaciones sociales. Desde un punto de vista psicosocial, las emocionales son reacciones subjetivas a la experiencia asociadas con cambios fisiológicos y conductuales. En este aspecto, se establece la relación entre emociones y la personalidad porque de manera innata los seres humanos tenemos un patrón característico facial desarrollado a partir de la lactancia. Por su parte, la relación de las emociones con lo conductual se deriva de lo cultural, porque tiene influencia en el sentir y expresar de ellas en diversas situaciones (Papalia, *et al.*, 2009).

Desde luego, los patrones característicos faciales de los seres humanos son evidencias de las emociones presentadas en un individuo. Desde el nacimiento, las sonrisas, el llanto, las expresiones físicas de un bebé son características que se pueden interpretar para darle atribución a una emoción. En una investigación realizada por Carroll Izard (citado en Papalia, *et al.*, 2009) se filmaron las expresiones faciales de los bebés y se compararon con las de los adultos para interpretarlas como indicativas de felicidad, tristeza, interés, temor, enojo, sorpresa y asco.

La organización cerebral y el procesamiento emocional de los individuos tienen relación estrecha, produciendo cuatro cambios durante los primeros años de vida (Papalia, *et al.*, 2009):

- I. La corteza cerebral se vuelve funcional en los primeros tres meses de vida e inicia la diferenciación de las emociones básicas.
- II. Los lóbulos frontales, el hipotálamo y el sistema límbico interactúan para que los niños puedan experimentar e interpretar las emociones al mismo tiempo. Esto sucede entre el noveno y el décimo mes de vida.
- III. La mielinización de los lóbulos frontales permite, a partir del segundo año de vida, la existencia de la autoconciencia, emociones autorreflexivas y la regulación de las emociones y actividades.
- IV. Durante el tercer año, existen cambios hormonales en el sistema nervioso involuntario, por lo que se producen emociones valorativas y diferencias en el temperamento.

Por su parte, Warren (1998) menciona que la emoción es una “experiencia o estado psíquico caracterizado por un grado muy fuerte de sentimiento y acompañado casi siempre de una expresión motora, a menudo muy intensa...” (p.106)

Como bien se ha indicado, las emociones implican sentimientos, afecto o estado de ánimo acompañados por reacciones conductuales y fisiológicas generadas de manera interna o, a partir, de la estimulación externa. Además, las emociones tienen diferentes funciones dependiendo de la corriente retomada, entre ellas, motivación de la conducta, adaptación del individuo al entorno (evolución), informar al propio sujeto y a otros individuos (biologista), comunicación (social) (Bisquerra, 2000).

Tipos de emociones

Anteriormente se mencionaron algunas definiciones de emoción, retomando cuatro referencias; de igual modo, se nombraron algunas características específicas desde la posible adquisición de las emociones, hasta las funciones que tienen en el individuo y la forma que influyen en el desarrollo social.

Es preciso indicar que existen diferentes tipos de emociones a las que los sujetos reaccionan de distintas maneras, tanto conductual como fisiológicamente. Como bien sugiere Bisquerra (2000), se han realizado diferentes intentos por clasificar a las emociones, empero, se ha llegado a coincidir que las emociones van del placer (positivo) al displacer (negativo). Por tanto, las primeras son agradables, se disfrutan y producen bienestar. En cambio, las segundas, se experimentan ante un bloqueo, una amenaza o pérdida.

En el mismo sentido, se mencionan las emociones *borderline* y las no emociones como clasificación de estas. A continuación, se refiere la clasificación de las emociones realizada por Rafael Bisquerra (2000), en su libro *Educación emocional y bienestar*:

Tabla 1

Clasificación de las emociones

Emociones negativas	Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
	Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
	Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
	Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento,

		desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
	Vergüenza	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
	Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.
Emociones positivas	Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.
	Humor	(Provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad)
	Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, empatía, confianza, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud.
	Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
Emociones ambiguas	Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.
	Esperanza	-
	Compasión	-
Emociones estéticas	-	-

Nota: Recuperado de *Educación emocional y bienestar*. Bisquerra, R. (2000). (p.96).

En la tabla 1 se puede notar que existen muchas emociones clasificadas en cuatro aspectos, sin embargo, las emociones estéticas no se encuentran detalladas como las emociones negativas, positivas y ambiguas. En idea del autor, el hecho de que existan emociones negativas no significa que son “emociones malas”, ni tampoco que emociones positivas sean “emociones buenas”. Es decir, se pueden experimentar ambas emociones sin ningún complejo u obstáculo, ya que no existen emociones “buenas o malas”, sino, más bien la manera de expresión es la que se interpreta como tal.

Por otro lado, Warren (1998) menciona tres tipos de emociones con sus siguientes características:

- Emoción condicionada: son reacciones afectivas producidas por un estímulo inadecuado, ligadas por un proceso de condicionamiento.
- Emoción estética: experimentada mediante la percepción del arte.
- Emoción protopatética: primeras reacciones del ser humano, caracterizada por el desagrado.
- Emoción inducida: no existe como tal una definición de las emociones inducidas, pero se puede suponer que las emociones condicionadas, estéticas y protopatéticas son emociones inducidas por el exterior a través de estímulos para la reacción de los individuos ante ellas.

Por otra parte, Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (2002) retoman las emociones con fundamento de otros autores para clasificarlas en emociones básicas y emociones sociales. Las emociones básicas son miedo, alegría, sorpresa (Fernández-Abascal, Palmero y Breva), ira, tristeza y asco (Palmero y Fernández-Abascal). Por otro lado, las emociones sociales son culpa, vergüenza, orgullo (Etxebarria), enamoramiento, celos, envidia y empatía (Chóliz y Gómez).

Los anteriores son algunos tipos de clasificaciones de las emociones que nos acercan a un panorama general de ellas y nos llevan a conocer sus características, así como, pensar en una vinculación de ellas con las conductas que realizamos día con día.

Una vez caracterizadas las emociones, así como sus componentes y su clasificación, es importante destacar la importancia que tienen de manera individual y social para las

personas, de modo que repercuten en el proceso educativo. Por tal, es importante detallar la implicación de la formación del profesorado relacionado con la Educación Socioemocional.

Formación del profesorado en la Educación Socioemocional

La familia ocupa un lugar importante en el desarrollo de las emociones de los estudiantes, sin duda, es el primer encuentro que tienen los niños con las emociones. La imitación de gestos, palabras y actitudes, por parte de los niños, se basan en lo que proyectan los adultos de su familia. De la misma manera, en un contexto escolar, los estudiantes imitan las acciones, palabras y gestos del docente, de esta forma se puede destacar la importancia que éste tiene en la educación emocional.

Durante su práctica, el docente se enfrenta a diferentes situaciones problemáticas con sus estudiantes, por eso se demanda renovación constante de estrategias que le permitan enfrentarlas de la mejor manera, sin afectar las emociones de sus estudiantes. Además, la empatía de los profesores está relacionada con el incremento de autoestima, del rendimiento escolar, creatividad, disminución de la deserción escolar, ambiente menos agresivo y disminución de problemas de disciplina por parte de los estudiantes. Es bien sabido que los docentes cubren un papel esencial en el proceso de educación, con ayuda de sus prácticas y de su formación. Con referencia al plan y programas de la educación básica mexicana, la formación del docente deberá estar centrada en la colaboración curricular e intercambio entre alumnos y maestros (SEP, 2017), con ello se lograrán mejores resultados educativos.

Märtin y Boeck (1997) mencionan que el manejo de las situaciones problemáticas exige a los docentes cualidades emocionales, como el respeto por los alumnos, el manejo de la indagación propia, manejo de la autoestima para evitar los comentarios de los alumnos

como ataque personal, empatía y conocimiento de que el trato con los alumnos incide en el desarrollo emocional de los mismos.

Por lo anterior, los docentes contribuyen al desarrollo de competencias emocionales de los alumnos, por lo que es necesaria la sensibilización y formación respecto a la concientización de la educación socioemocional en las aulas escolares. Dicho tema, es un reto innovador para los docentes, pues se requiere poner en práctica estrategias que respondan a las necesidades y objetivos socioemocionales, logrando resultados favorecedores en el área.

El INEE (2015), consideró a los profesores responsables de la relación pedagógica, dentro de los escenarios educativos, en donde se desarrolla la formación intelectual, moral y afectiva de los estudiantes, en los que contribuye el Estado mexicano para promover el progreso social, las capacidades y el bienestar de la población. La relación pedagógica también favorece al cumplimiento de objetivos socioemocionales de los programas educativos.

Sin embargo, para que los profesores puedan incorporar habilidades emocionales, se considera esencial potenciar sus competencias en cuanto al material innovador que permita el cumplimiento eficaz de los objetivos en esta área socioemocional. De la misma manera, considera Bisquerra (2005) que la formación de los docentes debería estar centrada en un cúmulo de competencias y materias emocionales para el desarrollo de los mismos profesores y del alumnado, pues es un proceso que incumbe a ambos durante su interacción diaria en las aulas. Esto permitiría afrontar los nuevos retos educativos innovadores del área emocional en el contexto educativo, incluyendo contenido de educación moral, competencia social y aspectos de desarrollo humano.

La innovación educativa es parte del quehacer docente, pues se espera que sean capaces de explicar, exteriorizar y dar a conocer las formas que permiten tener posibilidades amplias de comprensión y solución de problemas (Moreno, 2013) del proceso metacognitivo de los estudiantes. Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación socioemocional se ha vuelto área explícita en el plan y programas de educación básica de México, planteado en 2017, por tal, se requieren estrategias innovadoras, porque la innovación supone crear ideas nuevas para generar cambios y transformación de un ambiente, grupo, individuo, institución, así como “la creación de algo previamente desconocido, la percepción de lo creado como algo ‘nuevo’ y la ‘asimilación’ de algo novedoso.” (Angulo y Blanco, 2000, p.358)

Como se refiere antes, actualmente, los docentes tienen un rol destacado en las prácticas educativas entre las cuales se encuentran las prácticas socioemocionales, a través de las cuales se proporciona al alumnado una formación en las diferentes dimensiones (cognitiva, social, emocional y física) tanto de los niños como de los jóvenes. De manera que es recomendable incorporar, como parte de los planes y programas de asignatura, actividades encaminadas a atender las necesidades, intereses y habilidades de sus estudiantes en los diferentes grados escolares.

Los docentes son educadores formales de competencias socioemocionales, a partir de vivenciar con sus alumnos las emociones, tanto de manera personal como con las personas que los rodean, a través del análisis, la reflexión la expresión y la identificación de emociones (Mestre y Fernández, 2007).

No obstante, es indispensable analizar si los profesores están capacitados para cubrir los propósitos generales del programa socioemocional, así como para desarrollar estrategias

pertinentes de habilidades que puedan aplicar con sus estudiantes, principalmente, porque el crecimiento de la población y la ruta de desarrollo que tiene el país hace complicado a los profesores el seguimiento de tantas actividades a la vez.

La formación docente permite mejorar el funcionamiento del sistema educativo porque se le relaciona con un alto rendimiento, no obstante, se debe tener en cuenta que los resultados no dependen únicamente de los profesores. Así mismo, hay que considerar que no ha existido una capacitación adecuada para responder a la educación socioemocional que se aborda desde diferentes maneras, por su parte, el desarrollo de habilidades de los docentes puede influir en cumplimiento de objetivos (Follari, 1998).

Los estudiantes en la Educación Socioemocional

Con respecto a la relación del estudiante con este aspecto innovador en la formación, se habla del área socioemocional en la educación regular al existir diversos factores de personalidad e inteligencia de los alumnos, por ejemplo, las habilidades socioemocionales de los alumnos pueden estar relacionadas con el rendimiento académico; como mencionan Mestre y Fernández (2007) las habilidades de regulación emocional facilitan la atención y el desarrollo de la motivación intrínseca, debido a que, si los estudiantes controlan sus arranques e impulsos pueden mantener mejor atención e interacción grupal.

De la misma manera, las habilidades cognitivas y afectivas pueden ser vinculadas a la adaptación social y el desarrollo de comportamientos competentes por parte de los estudiantes, lo cual favorece a la disminución de conductas disruptivas.

Respecto a lo anterior, la escuela debe asumir el reto de favorecer el desarrollo emocional de los estudiantes, considerando las necesidades que varían de acuerdo con la

edad, por tal motivo, es importante contemplar la etapa en la que se encuentren los estudiantes para brindar mejores estrategias de desarrollo emocional.

Piaget (1959 citado en Maier, 1969) menciona que el desarrollo cognitivo de los seres humanos se lleva a cabo en estadios sustentados en las estructuras cognitivas y en los procesos de equilibración del ser humano. Se pueden analizar los procesos de desarrollo en cuatro etapas diferentes:

1. Etapa sensoriomotora: Del nacimiento a los 2 años, donde los niños adquieren conductas propositivas, pensamiento orientado a medios y fines, y permanencia de objetos.
2. Etapa preoperacional: De los 2 a los 7 años los niños usan lenguaje simbólico y el lenguaje se orienta al pensamiento. Existe la rigidez, la centralización y el egocentrismo considerados como limitantes en su desarrollo social.
3. Etapa de las operaciones concretas: Cabe mencionar a fondo las características de esta etapa pues es en la fase que se encuentran los estudiantes a los que está dirigido el programa de educación socioemocional.

En esta etapa los niños logran diferentes puntos de vista hacia una misma situación, por lo que comienza el desarrollo de la reversibilidad, en donde se vinculan hechos o pensamientos con diferentes partes interrelacionadas para reflexionar sobre los hechos desde el inicio hasta el final.

Lo anterior ayuda a que los niños ordenen y relacionen las experiencias concretas con los objetos que adquiere mediante lo físico y lo social. De tal manera que, la clasificación, seriación y ordenamiento jerárquico son sistemas de referencia, ahora, más amplios, indicados e interrelacionados.

En esta etapa, los niños pasan de un pensamiento inductivo a uno deductivo porque encuentra explicaciones para los objetos y los hechos. En este proceso el lenguaje, además de servir como elemento de comunicación, ayuda al proceso de pensamiento y continúa con el de imitación como medio de modelación y adquisición de valores morales.

4. Etapa de las operaciones formales: Planteada de los 12 años en adelante, donde las personas pasan de tener un pensamiento concreto a pensamiento abstracto para el pensamiento científico y el razonamiento proporcional.

Bajo la idea de que en la educación se debe vincular el binomio cognición-emoción, es que se parte de la relevancia de tomar en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes para relacionarlas con sus habilidades emocionales, favoreciendo en todo momento el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En este sentido, los docentes desempeñan un papel esencial, pues la innovación de sus prácticas escolares debe incluir el brindar herramientas a los estudiantes que les permitan tener mejor calidad de inteligencia emocional, tanto individual como social. Además, se debe incluir la participación de todos los miembros involucrados en la educación para la mejora curricular, desde un aspecto emocional, que contenga estrategias para el desarrollo eficaz de las áreas socioemocionales, por tal, es necesario ahondar en la temática con la intención de un acercamiento teórico que permita comprender mejor el tema.

Capítulo 2 Inteligencia emocional

¿Qué es inteligencia?

Los seres humanos estamos dotados de grandes habilidades, como el pensamiento, la razón y el lenguaje, que nos ayudan a progresar de manera individual y a relacionarnos con las personas que nos rodean, permitiendo desenvolvernos en diferentes contextos donde ponemos en práctica las competencias adquiridas a lo largo de nuestra vida. La inteligencia es parte de las habilidades que porta el ser humano. El término proviene de *intus legere* que hace referencia a procesos cognitivos y significa leer o conocer en su intimidad y en profundidad la realidad de las cosas. Es definida por Binet como la habilidad de tomar y conservar la adaptabilidad a nuevas situaciones y como la destreza para la autocrítica de los actos (Pacheco, 2003).

Por otro lado, Cabezas (citado en Benito, 1990) menciona que la inteligencia es una capacidad de adaptación a la realidad o habilidad para enfrentar situaciones complicadas; son los factores que determinan el éxito de un organismo; y es la capacidad de adquisición de habilidades y conocimientos en un ámbito de aprendizaje.

El estudio de la inteligencia surge a partir de la necesidad de ser medida, en este sentido, las pruebas aplicadas miden las competencias de los individuos frente a diversas situaciones o estímulos. En otro sentido, considerando a la inteligencia como competencia, no puede ser medida por pruebas normalizadas, pues una competencia requiere medidas consecuentes de las capacidades de la misma persona bajo condiciones específicas, es decir, la inteligencia como competencia puede aplicarse al desarrollo de formas generales y específicas de los problemas según el contexto (Ribes, 1981).

El concepto de inteligencia, como tal, surgió a finales del siglo XIX cuando Paul Broca (1824-1880) estudió la inteligencia humana al relacionarla con el habla, es decir, que fue el primero en descubrir que el lenguaje depende del hemisferio izquierdo del cerebro y, además, en sus estudios hizo énfasis en la medición del cerebro para obtener características de los seres humanos. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) aportó fundamentos relevantes de la inteligencia a partir de los rasgos biológicos y de la influencia del entorno de los seres humanos, así demostró las diferencias individuales en la capacidad mental. Al mismo tiempo, Wundt (1832-1920) estudió los procesos de introspección (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Ya en el siglo XX, surgió la aportación específica de Binet (1905) al realizar el primer test de inteligencia para clasificar de manera psicológica a los estudiantes, en una escolaridad ordinaria o de educación especial, demostró, a diferencia de Galton, que el tiempo de respuesta y la agudeza no están relacionadas con el éxito escolar (Molero, *et al.*, 1998). Lo anterior, fue el principio del tema *coeficiente intelectual* (razón entre edad mental y edad cronológica) pues, poco más tarde, Stern (1912) se encargó de introducir y difundir el término como tal y, posteriormente, en la Universidad de Stanford (1916) fue utilizado cuando se creó una prueba conocida como *Stanford-Binet* revisada por Lewis Terman y aplicada a niños escolares en Estados Unidos (Pacheco, 2003).

Las escalas de Binet se introdujeron en EE. UU por Goddard para orientación psicológica a niños. Al mismo tiempo, Cattell (1860-1944) difundió las pruebas de inteligencia como predictores del rendimiento académico; además, realizó pruebas mentales con el objetivo de convertir a la psicología en una ciencia aplicada. Más tarde, Spearman

(1863) y Thurstone (1887-1955) analizaron de manera factorial el estudio de la inteligencia (Bisquerra, 2005).

Hasta entonces, Molero, *et al.* (1998) menciona que el trabajo de Binet generó diversos puntos de vista al establecer si la inteligencia dependía de un factor general o de muchos pequeños factores específicos, por tal, Spearman y Thurstone utilizaron el término *factor g* (memoria, habilidad analítica, razonamiento abstracto, etc.), al defender que la inteligencia dependía de un solo factor general. Spearman mencionó que el *factor g* era un nivel individual de energía mental y Thurstone dijo que la inteligencia eran vínculos estructurales independientes tales como los reflejos, hábitos, asociaciones, etc. Posteriormente, para el año 1917, en EE. UU. se inventaron pruebas de inteligencia conocidas como ARMY ALPHA y ARMY BETA utilizadas para reclutar soldados.

Después, Thorndike en 1920 (citado en Molero, *et al.*, 1998), psicólogo y pedagogo estadounidense, afirmó la existencia de la inteligencia abstracta (manejo de ideas y símbolos como palabras, números y leyes), inteligencia mecánica (entender y manejar objetos) e inteligencia social (entender y manejar a hombres y mujeres), relevante en su posicionamiento, pues es el primer autor que planteó el aspecto social.

Más tarde, prosperó el conductismo como nueva teoría de los años 30, mismo que concibió a la inteligencia como asociaciones entre estímulos y respuestas (E-R) (Sternberg y Powell, 1989). Así mismo, las teorías de la Gestalt aportaron la idea de una conducta inteligente caracterizada por el pensamiento productivo, es decir, *discernimiento*, más que por el pensamiento reproductivo o *memoria* (Molero, *et al.*, 1998).

De próximo, ante la vulnerabilidad del conductismo, a inicios de los sesentas, Molero, *et al.* (1998, p.16) afirma que surgieron las propuestas de psicología cognitiva, comenzando el *estructuralismo* con Piaget como representante destacado. Este enfoque se encargó de aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales de adquisición de habilidades lógicas o lingüísticas y procesos específicos implicados en la inteligencia; dejó de lado a la biología. Dentro de este aspecto cognitivo, también, se encuentra el *Procesamiento de la información*, que desde el inicio tuvo como objetivo describir los símbolos manipulados, es decir, representarlos y procesarlos a través de la identificación. Además, a partir de este planteamiento, surgió la inteligencia artificial comparándola con los seres humanos.

Como se expresa anteriormente, la inteligencia ha sido definida y diferenciada desde diversas posiciones teóricas; por tal, se puede retomar con posicionamientos distintos, por ejemplo (Miranda, 2000), desde el punto de vista *Neurobiológico*, Franz Joseph se acercó al concepto de inteligencia del ser humano a partir de la palpación de sus bolsas craneanas donde se localizan las funciones cognitivas. Por su parte, Hebb retomó dos tipos de inteligencia, la inteligencia A como potencial innato y la inteligencia B como resultado de la interacción de la inteligencia A con el medio. Y, Cattell distingue a la inteligencia fluida (gf) biológicamente determinada de la inteligencia cristalizada (gc) porque es resultado de la aculturación.

Desde el posicionamiento *Diferencial*, que se basa en la comprensión de los fenómenos, la inteligencia parte de la evaluación a través de los métodos de observación y análisis. En cambio, el *Constructivismo psicogenético*, bajo la perspectiva de Piaget, la

inteligencia es un estado de equilibrio en las adaptaciones sensoriomotoras y cognoscitivas mediante la adaptación, asimilación y la acomodación entre el organismo y el medio.

Por otro lado, en el posicionamiento *Informacional*, centrado en los procesos de información, Sternberg aportó la formulación de su teoría componencial de la inteligencia humana y la integración de tres subcategorías en la teoría Triárquica, es decir, *la componencial*, que abarca mecanismos del comportamiento inteligente (adquisición, ejecución de tareas cognitivas y meta-componentes de estrategias), *la contextual*, que contiene el medio del comportamiento inteligente (adecuación, selección y modelación) y *la experiencial*, con facetas críticas del comportamiento inteligente (automatización de mecanismos para el proceso de información y adaptación a nuevas situaciones).

Tipos de inteligencia

Conocer el desarrollo del concepto de inteligencia nos acerca a diferentes perspectivas teóricas para retomar el concepto. Se debe considerar que cada teoría tiene su manera de conceptualizar a la inteligencia, por tal, han surgido diversos tipos con características diferentes que, quizá, pueden ser entrelazadas.

Inteligencia académica

Se refiere a aspectos relacionados con la memoria, la habilidad analítica, el razonamiento abstracto, factor numérico, habilidad espacial, aptitud verbal, etc.; remite al *factor g* de Sternberg. Este tipo de inteligencia se relaciona con las pruebas y la educación, pues a partir de estos se mide el rendimiento académico (Bisquerra, 2005).

Inteligencia práctica

También conocida como inteligencia pragmática, inteligencia cotidiana o solución de problemas prácticos, es la habilidad para resolver problemas de manera práctica en contextos específicos. Según Sternberg y Grigorenko (citado en Bisquerra, 2005), esta complementa a la inteligencia académica.

Inteligencia Social

Se conforma de aspectos individuales y sociales, es decir, la forma en que los individuos se conocen a sí mismos y se comportan en su contexto, a través de competencias y/o habilidades sociales. Integrar pensamientos, sentimientos y comportamientos en relaciones sociales satisfactorias, son competencias sociales positivas para un contexto social y cultural. También, son pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían en los contextos o situaciones.

Inteligencias múltiples

Howard Gardner (1993) fundamenta su teoría de las Inteligencias Múltiples en la psicología cognitiva. Se inscribe en un enfoque de *Sistemas simbólicos* basado en la capacidad del hombre para crear símbolos.

A partir de esta teoría, se genera una nueva concepción de la inteligencia y se amplía la variedad de capacidades humanas. Cada inteligencia que plantea el autor refiere a la capacidad que opera con sus procedimientos, sistemas y bases biológicas, es decir, menciona la organización desde el cerebro porque desde ahí se generan diferentes inteligencias (Gardner (2000).

Para considerar a una inteligencia como tal, Gardner (1994) propone ocho criterios:

- 1) El potencial aislado por daño cerebral.
- 2) Una historia evolucionista de las habilidades.
- 3) Identificación de operaciones o habilidades básicas.
- 4) Susceptibilidad a la codificación en sistemas simbólicos.
- 5) Poseer una historia evolutiva.
- 6) Estudios en poblaciones excepcionales.
- 7) Apoyo en tareas experimentales en psicología.
- 8) Apoyo en hallazgos psicométricos.

Gardner tomó en cuenta estos criterios para establecer varios tipos de inteligencias, como las que se mencionan a continuación:

- Inteligencia lógico-matemática: Uso de capacidades cognitivas para la resolución de problemas lógico-matemáticos.
- Inteligencia lingüística: Uso de palabras y conceptos de manera verbal.
- Inteligencia musical: Uso de ritmo, melodías, tonos, construcción y apreciación musical.
- Inteligencia espacial: Distinción de espacio, formas, figuras en tres dimensiones o extracción de fragmentos del mundo.
- Inteligencia corporal-kinestésica: Control y coordinación de movimientos del cuerpo para expresarse o realizar actividades.
- Inteligencia intrapersonal: Capacidad de autoconocimiento y automotivación.
- Inteligencia interpersonal: Comprensión y empatía con los demás.
- Naturalista: Relación con la naturaleza.

Gardner (1995) refiere que cada una de las inteligencias anteriores se acompañan de creatividad de los individuos, es decir, la regularidad para resolver problemas, elaboración o definición de nuevas cuestiones en un campo específico, teniendo en cuenta consideraciones originales en un contexto cultural concreto. Además, da paso a que la inteligencia intrapersonal e interpersonal tengan relación continua a través de la *Inteligencia Emocional*.

Inteligencia emocional (IE)

Es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional; y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

También, es considerada como una inteligencia basada en la cognición y la emoción, lo que sugiere que algunas personas son más inteligentes que otras cuando se examinan sus emociones, pues la toma de decisiones afectivas depende del uso de capacidades cognitivas (Salovey y Mayer, 1990).

Conceptuar a la IE como una capacidad humana, que potencia habilidades emocionales individuales y sociales, ayuda a establecer los siguientes principios sobre los cuales debe ser atendida (Mayer, Caruso y Salovey 1999 citados en Mestre, Pérez, González, Núñez y Guil, 2017, p. 59):

- Atendida y comprendida como una capacidad mental porque contempla la inteligencia y algunos rasgos de personalidad, además, se utilizan el razonamiento abstracto, la comprensión de significados, la distinción de similitudes y diferencias entre dos conceptos, la generalización y

comprensión de situaciones para percibir emociones de forma precisa, el uso para facilitar el pensamiento, la perspicacia de las emociones y su significado, y la gestión de emociones en sí mismos y en los demás.

- Medida como una capacidad: La IE debe ser medida mediante capacidades cognitivas, pues sus características se estructuran de forma similar a las definiciones de la inteligencia.
- Resolver problemas de forma inteligente no necesariamente corresponde con comportamientos inteligentes: Los niveles de IE no determinan la visibilidad o aceptación de uno mismo o de los otros.
- El contenido de la prueba de IE a aplicar debe cubrir el área del problema a resolver: Tener en cuenta la edad de las personas a quienes se les aplican.
- Una IE es muy amplia: La inteligencia tiene diferentes capacidades amplias y estrechas.
- Centrada en el procesamiento de información e implicada con la información que tiene especial significado para los individuos.

Origen de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional surge después de un proceso continuo en el que la inteligencia humana comenzó a tener auge social y científico, a partir de expresar la importancia que tiene en la vida del ser humano. Con ello, la inteligencia emocional adquiere relevancia cuando se refiere a que las personas, primero, somos seres emocionales y, después, seres racionales. Por tal, se considera el aspecto emocional importante para el desarrollo de las personas en diversas áreas como la cognitiva, la social e incluso para el desarrollo de otro tipo de inteligencias. Además, se ha convertido en una línea prometedora

de adquisición científica, pues la información aportada de la medición de este tipo de capacidades ayuda a los individuos a comprender el papel de las emociones en la vida cotidiana (Grewal y Salovey, 2006).

En 1908, Binet y Simon menciona la *inteligencia ideativa* o intelecto y la *inteligencia instintiva*, esta segunda operada por los sentimientos y por la intuición sin ser vinculada, hasta ese momento, a los procesos cognitivos (Mestre y Fernández, 2007). Posteriormente, aparecieron el conductismo, la inteligencia artificial y la epistemología genética por Piaget, pero ninguno de los dos planteamientos les dio énfasis a las emociones, empero, fueron los sucesores de Piaget quienes vieron la necesidad de vincular las emociones con el desarrollo de la inteligencia en la infancia (Mestre y Guil 1995 citados en Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

También, se rescata a la psicología humanista con Allport, Maslow y Rogers quienes ponen énfasis en las emociones; la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, que toma la emoción del cliente *hic et nunc* como principal elemento; Leuner (1966) con un artículo en alemán que tiene como tema principal el rechazo social de las mujeres a causa de su baja inteligencia emocional, sin especificar a qué se refiere con el término; Payne (1986) plantea el problema entre la emoción y la razón, por lo cual, hace énfasis en guiar a los estudiantes para que aprendan respuestas emocionales, fundamentando que la ignorancia emocional puede ser destructiva, sin embargo, alude a la inteligencia emocional de una manera poco convencional (Leal, 2011).

Fue en 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer utilizaron el término *Inteligencia Emocional* por primera vez, para referirse a las habilidades de control de emociones y sentimientos propios y de los demás, aunque como mencionan Mestre y Fernández, (2007),

el término no es una idea original de los autores, pero sí el desarrollo del concepto que trata de explicar el manejo de las emociones y estados de humor de las personas.

Así mismo, la Inteligencia Emocional surge como una forma adaptativa de la actividad cognitiva, en oposición a tradiciones filosóficas occidentales inclinados por la razón, ya que, según Descartes, la razón siempre es la misma, por diferentes que sean las cuestiones en donde se aplique (Mestre y Fernández, 2007), por tal, no niega a las emociones, pero la razón es quien las controla.

Salovey y Mayer (1997) mencionaron que la guía para desarrollar la Inteligencia Emocional consta de tres maneras: Aumentando la importancia de las cuestiones relacionadas con la emoción, proporcionando estructuras y lenguaje que permitan examinar y hablar sobre la IE, y procurando conceptos, métodos y herramientas para desarrollar la IE.

No obstante, fue hasta 1995 que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano, se encargó de la tendencia del término en su libro *Inteligencia Emocional*, en él afirma la importancia del bienestar laboral, personal, académico y social, y no sólo la inteligencia académica como tal (Extremera y Fernández, 2004).

El principal objetivo de Goleman fue contrastar a la Inteligencia emocional con la Inteligencia general, afirmando que la primera puede ser más poderosa que la segunda y que el *emotional quotient* podrá sustituir en el futuro al Coeficiente Intelectual, porque las competencias emocionales se pueden aprender. Lo anterior en contradicción a la publicación *The Bell Curve*, publicado en 1994, por Herrnstein y Murray le dan importancia al coeficiente intelectual en la comprensión de clases sociales, con una postura elitista (Leal, 2011). Goleman (1998), por su parte, definió las siguientes características de la IE:

Independencia, interdependencia, jerarquización, necesidad, pero no suficiencia, y genéricas.

Así es como la Inteligencia Emocional pasa a ser un elemento importante en todos los contextos de aprendizaje y desarrollo social o personal, al brindar elementos que nos acerquen a perspectivas para seguir potenciando el desarrollo del tema.

Modelos de Inteligencia Emocional

Con el auge que ha tenido la inteligencia, se han creado diferentes modelos centrados en el desarrollo de las capacidades y habilidades de inteligencia emocional. A continuación, se mencionan cronológicamente algunos modelos conocidos para el desarrollo de la IE:

Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Al desarrollar la nueva temática de inteligencia creada por Salovey y Mayer, 1990 (citados en Mayer, Salovey y Caruso, 1990), mencionaron un modelo básico para el desarrollo de habilidades de IE; en él integran la capacidad de razonamiento abstracto y de la emoción para procesar información emocional y relacionarla con aspectos cognitivos. Este modelo fue estructurado de la siguiente manera:

- a) Valoración y expresión de las emociones.
- b) Utilización de las emociones.
- c) Regulación de las emociones.

Los autores creadores de este modelo ponen énfasis en los procesos de regulación y valoración de uno mismo y de los demás, a través de la percepción de las emociones no verbales y la empatía.

Modelo de Goleman (1995)

Posteriormente, Goleman (1995) en su libro *Inteligencia Emocional* destaca que las habilidades de IE se desarrollan en cinco áreas:

- a) Autoconciencia: Conciencia, conocimiento y transmisión de las propias emociones a través de la autovaloración y confianza en uno mismo.
- b) Autorregulación: Control de los estados e impulsos emocionales de sí mismos.
- c) Automotivación: Motivación a sí mismo para el logro de metas personales y superar problemáticas con perseverancia y optimismo.
- d) Empatía: Conciencia de los sentimientos y necesidades de los otros, a partir de la conciencia de las emociones propias para mejorar las relaciones interpersonales.
- e) Gestión de las relaciones: Manejo de las emociones de los otros a través de la capacidad de colaborar y comprender las necesidades.

Modelo de Mayer, Salovey y Caruso (1997)

Después de las críticas que recibieron Mayer y Salovey (1990) en su primer modelo de habilidades, Mayer, et al., (1997) lo modificaron, centrando su atención en el procesamiento emocional de la información que incluye cuatro componentes, desde los procesos psicológicos más básicos a los más elevados:

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones. Incluye la habilidad para identificar las emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno mismo y de otros a través del lenguaje, sonidos, apariencia y conducta. Destaca la habilidad de expresar adecuadamente las

emociones y decir las necesidades relacionadas con los sentimientos. Y, la habilidad de discriminar expresiones precisas o imprecisas de las emociones.

2. Facilitación emocional del pensamiento.

Habilidad para dirigir la atención emocional a información importante con ayuda del juicio y la memoria sobre los sentimientos. El humor cambia la perspectiva del individuo a múltiples puntos de vista. Los estados emocionales estimulan afrontar problemas específicos, por ejemplo, mediante el razonamiento inductivo y creatividad.

3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.

Habilidad para etiquetar y reconocer emociones, interpretar significados de las emociones, comprender sentimientos complejos y reconocer transiciones entre las emociones.

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento

emocional e intelectual. Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, atraer o distraerse reflexivamente de una emoción, monitorizar reflexivamente las emociones de uno mismo y de otros, y habilidad para regular las emociones de uno mismo y de los demás.

Modelo de Bar-On (1997)

En 1997, surge el modelo de Bar-On (citado en Ugarriza, 2001) enfocado a la inteligencia no cognitiva desde dos perspectivas, sistémica y topográfica, la primera dirigida a relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía. Este modelo evalúa 15 factores de inteligencia personal, emocional y social mediante los siguientes aspectos:

- a) Componente intrapersonal: Percatarse y comprender las emociones y los sentimientos propios para diferenciarlos y conocer el porqué de estos. Incluye la comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- b) Componente interpersonal: Se basa en la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- c) Componente de adaptabilidad: Reúne información acerca de la solución de problemas, evaluación de lo que experimenta el sujeto (subjetividad) y lo real (objetivo), y flexibilidad.
- d) Componente del manejo de estrés: Esta área se compone de la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones, y la habilidad para controlar los impulsos.
- e) Componente del estado de ánimo en general: Se compone por la habilidad de sentirse satisfecho con sí mismos y con los otros, y la habilidad para mantener una actitud positiva.

En la investigación de Bar-On se menciona que los factores centrales de soporte son la comprensión de sí mismo, las conductas asertivas, la empatía, la prueba de la realidad y el control de los impulsos pues guían la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización (Ugarriza, 2001).

Modelo de Cuatro pilares de Cooper y Swaf (1997)

De la misma manera, Cooper y Sawaf (citados en García-Fernández y Giménez, 2010) realizan el modelo conocido como “Cuatro pilares”, desarrollado principalmente en el ámbito organizacional, descrito a continuación:

- a) Alfabetización emocional: Incluye la honradez emocional, energía, conocimiento, feed-back, intuición y responsabilidad.
- b) Agilidad emocional: Abarca la credibilidad, flexibilidad y autenticidad personal para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.
- c) Profundidad emocional: Se refiere a la armonización de la vida diaria.
- d) Alquimia emocional: Innovación personal aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

Nuevo Modelo de Goleman (1998)

En 1998, Goleman hace referencia a un modelo modificado tomando en cuenta el Coeficiente emocional e intelectual que contiene (Mestre y Fernández, 2007):

- a) Autoconciencia: Conciencia de las emociones propias para una autoevaluación y el mejoramiento de la autoconfianza.
- b) Autorregulación: Con elementos como el autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad e innovación.
- c) Automotivación: Mediante la motivación de los logros, compromisos, iniciativas y optimismo.
- d) Empatía: Conciencia organizacional y de los sentimientos o necesidades ajenas.
- e) Habilidades sociales: Incluye el liderazgo, comunicación, influencia, colaboración y adaptación, y capacidades de equipo.

Otros Modelos

En años posteriores, se han creado modelos recientes como el *Modelo de Vallés y Vallés* (1999), el *Modelo de Autorregulación de las experiencias Emocionales* de Higgs y Dulewicz (1999), el *Modelo secuencial de Autorregulación Emocional* de Bonano (2001) o el *Modelo de procesos* de Barret y Gross en 2001 (citados en García y Giménez, 2010), mismos que se han modificado con base en los antecedentes de la IE.

Bases neurológicas de la Inteligencia Emocional

El cerebro es el encargado de organizar las funciones de todo el cuerpo, a través de las conexiones neuronales para controlar los procesos cognitivos, como la percepción, memoria, razonamiento y lenguaje, y los procesos emocionales. Es el órgano principal del sistema nervioso central del ser humano, que procesa información proveniente del exterior a través de los sentidos (tacto, gusto, olfato, vista y oído), los cuales llevan la información del mundo exterior hacia el interior, es decir, *los sistemas procesadores* reciben la información, la procesan, la codifican y la interpretan; bien conocidos como la percepción. También, es responsable de las funciones internas del organismo y la homeostasis, es decir, la información y control de las funciones orgánicas que se procesan para que el cerebro active funciones necesarias sobre lo que suceda en el organismo interno (Ramírez, s.f.).

El cerebro pesa entre 1200g y 1500 g; dividido en hemisferio derecho y hemisferio izquierdo por una cisura interhemisférica, los cuales a su vez se dividen en lóbulo frontal, lóbulo parietal, lóbulo temporal y lóbulo occipital, todas estas áreas en relación constante. En la parte interior del cerebro se unen los dos hemisferios donde se encuentra el tálamo y el hipotálamo, el primero integra señales sensoriales y motoras que ayudan a regular la

conducta emocional, y el segundo regula las funciones relacionadas con la homeostasis, emociones, recuerdos profundos y producción de hormonas (Ramírez, s.f.).

El cerebro pertenece al Sistema Nervioso, éste considerado como el órgano más complejo, funciona en el cuerpo de manera interna desde la embriogénesis, con estímulos externos y hasta los últimos años de vida del ser humano; Ramírez (s.f) menciona que tiene diversas funciones: la primera, detección a través de receptores que descubren cambios en el cuerpo y en el medio ambiente, la segunda, integración y análisis de la información recibida por los receptores y, la tercera, acciona para la contracción de las células del organismo.

Luria (1979), quien fue uno de los pioneros más relevantes de la neuropsicología, menciona que el cerebro tiene unidades funcionales, la primera unidad, compuesta por el tallo cerebral, diencefalo y regiones del córtex cerebral, son los responsables de regular el tono vital y estados de conciencia. La segunda unidad cerebral, compuesta por áreas laterales del neocórtex y superficie de los hemisferios cerebrales, es la encargada de analizar y almacenar información.

Para la neurociencia, las emociones son patrones de respuesta estructuradas por partes del cerebro como el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico. Sin embargo, hace una diferencia entre los sentimientos pues menciona que éstos se asientan en el córtex cerebral e implica a la corteza cíngulo y los lóbulos frontales. Por tal, se dice que la Inteligencia emocional implica aspectos de la conducta como las emociones, los sentimientos y la cognición que se demuestran en áreas subcorticales relacionadas unas con otras (Mestre y Fernández, 2007).

Al surgir las nuevas perspectivas teóricas, que consideran la relación estrecha entre emociones y cognición, se dio paso a la creación de enfoques que explicaran esta relación vinculando la fisiología y la cognición. No obstante, fue hasta 1937 que Papez (citado en Mestre y Fernández, 2007) destaca el concepto *sistema límbico* para hablar por primera vez de un cerebro emocional, pues este sistema está integrado por núcleos y tractos que rodean al tálamo y que ayuda a expresar estados emocionales sobre el hipotálamo experimentados a través de la acción sobre la corteza cerebral.

Posteriormente, en el siglo XX, Schachter mencionó que la emoción es el resultado de la valoración inconsciente del potencial emocional de una situación y el sentimiento es la tendencia a responder de determinada manera. Sin embargo, diferentes enfoques actuales son complementarios para el entendimiento de la conducta y de la Inteligencia Emocional (Mestre y Fernández, 2007).

A pesar de que los procesos emocionales son guiados por partes del encéfalo, mediante la recepción de estímulos, las personas percibimos cada una de las emociones por distintas maneras, como el tono de voz, expresiones faciales, vocales y corporales, es decir, la percepción de una emoción puede inducir respuesta en la persona que la percibe y expresarla de diferentes maneras (Mestre y Fernández, 2007).

Grewal y Salovey (2006) mencionan a *la percepción de las emociones* como el primero dominio de inteligencia emocional porque permite el resto del procesamiento de la información emocional, pues involuntariamente se identifican las emociones decodificando las expresiones faciales de los otros. Por esta razón, dicen Mestre y Fernández (2007), la comunicación emocional juega un papel importante intrasujeto e intersujeto pues existen

patrones de movimientos de los músculos faciales, provenientes del Sistema Nervioso Periférico, que alteran el sistema nervioso para manifestaciones fisiológicas acordes con las emociones. Bajo esta perspectiva, la retroalimentación facial sustenta que una persona puede ser influida y generar estados emocionales a partir de la percepción de la actividad de músculos faciales.

Las expresiones faciales forman parte de un lenguaje no verbal que percibimos mediante la activación del córtex occipital, de la corteza prefrontal inferior, de regiones temporales medias y del lóbulo parietal derecho (Kolb y Wishaw, 2006). Aunado a lo anterior, el hemisferio derecho desempeña un papel esencial en la percepción de las emociones, la experiencia emocional o el contenido afectivo e incluso hace partícipe al hemisferio izquierdo para el control de las emociones (LeDoux, 1996).

Mayer, *et al.* (1997) denominan a la *facilitación emocional* como el segundo elemento de la Inteligencia Emocional. Este aspecto está referido a la habilidad para generar, usar y sentir las emociones para la comunicación de sentimientos o práctica de procesos cognitivos. En esta facilitación emocional interviene el hemisferio derecho (HD), para el procesamiento emocional, y el hemisferio izquierdo (HI), aporta el lenguaje para el control cognitivo. Desde la hipótesis asimétrica hemisférica, ambos hemisferios desempeñan funciones emocionales, es decir, el HI relacionado con el afecto positivo y las tendencias de aproximación y el HD relacionado con el afecto negativo, las tendencias de evitación y la inhibición conductual (Davison citado en Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Es en estos elementos donde se nota relación estrecha entre las emociones y la cognición, pues una puede facilitar el proceso de la otra; aunado a esto, están los referentes de Johnson y colaboradores (2000) en los que relacionan el aprendizaje con refuerzos positivos, pues las emociones, a través de la amígdala, modulan el proceso de la información en las fases tempranas del análisis de información que influyen en la cognición. Como mencionan Grewal y Salovey (2006), los estados emocionales pueden crear condiciones mentales para el desarrollo de tareas cognitivas, por ejemplo, citan a Alice Isen, en la Universidad de Cornell se puso a prueba a un grupo de universitarios generando un estado de humor positivo o neutral para ver algunos videos, posteriormente se les pidió encender una vela sin que la cera derramara en un corcho en la que estaba fija; aunque el reto era complicado, los estudiantes se mostraron alegres y con mayor habilidad de solución, por tal, consideran los autores que una persona emocionalmente inteligente utiliza sentimientos positivos de forma más eficiente.

Como tercera rama de la IE en el modelo de Mayer y Salovey (1997), es la *capacidad de comprender la información relacionada a las emociones y la transición de una a otra*, lo cual permite nombrar a las emociones. Este proceso implica la participación de procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento (concreto, abstracto, convergente, divergente) y el razonamiento, mismos que ayudan a procesar los estímulos del exterior y del interior a través de una actividad neurocognitiva emocional, es decir, “la comprensión de las emociones implica la existencia de estructuras y/o conexiones que relacionan el *sistema límbico* con las partes de la corteza cerebral... relacionadas con las percepción, el entendimiento, la comprensión y el análisis de la información emocional.” (Mestre y Fernández, 2007, p. 139).

Aunado a la comprensión de las emociones, surge el tema de las neuronas espejo en el que sustenta que las neuronas se activan cuando un sujeto ejecuta una acción y otro sujeto lo imita cuando lo observa. Agudo (2005) rescata la idea del entendimiento de las emociones entre los sujetos, comprendida como empatía emocional cuando las neuronas espejo se activan, tanto en emociones positivas como negativas.

El cuarto componente de la inteligencia emocional es *la capacidad de controlar las emociones propias y de los demás*. De acuerdo con Mestre y Fernández (2007) la regulación de las emociones se lleva a cabo con la participación de: el sistema límbico, porque interviene en la expresión de las emociones vinculadas con la memoria y el procesamiento de la información obtenida por los sentidos; la corteza cerebral, porque en ella se encuentran el mayor número de habilidades intelectuales; y estructuras neuronales. Además, la regulación de las emociones considerada como la manifestación de conductas socialmente maduras, también, requiere la participación de áreas prefrontales, ganglios basales y la corteza cingulada, relacionada con la apatía y la inestabilidad emocional, este último elemento como el área de interconexión entre los sistemas emocionales y los sistemas cognitivos, además la estimulación afectiva produce un incremento en la actividad neuronal (Agudo, 2005).

Conjuntamente, estos autores citan a LeDoux (1996) quien menciona que la percepción es el primer paso para la regulación de las emociones, a través de la corteza visual que envía información al núcleo amigdalino mediante la vía córtica límbica o vía talámico-límbica que reacciona ante estímulos peligrosos porque es más rápida. Dicho de otra manera, los estímulos del exterior se transmiten por el núcleo lateral de la amígdala

para procesarlos y distribuirlos a otras zonas del mismo núcleo para el control de las respuestas emocionales.

Inteligencia emocional y educación

En el primer capítulo se retomó un acercamiento a la historia de la educación, en él se brinda una aproximación a su definición. Considerando lo anterior, enfatizo que la educación puede darse en cualquier contexto en el que se adquieran o refuercen habilidades cognitivas, sociales y/o emocionales. Además, Mestre y Fernández (2007) refieren a la adaptación social como una de las funciones principales de la educación, a través de la socialización para desarrollar maneras de pensar, sentir y actuar.

Con un acercamiento concreto, las habilidades emocionales son adquiridas desde el nacimiento a lo largo de nuestra vida, sin embargo, es necesario recibir algunos estímulos internos, provenientes de los sistemas que intervienen en el funcionamiento del cuerpo, y externos, derivado del exterior, que favorezcan el estímulo, el reforzamiento y la adquisición de habilidades emocionales que faciliten la relación intrapersonal e interpersonal de los seres humanos.

Como también se ha mencionado, la regulación de las emociones se destaca como un elemento de la Inteligencia Emocional y éste comienza durante el primer año de vida de las personas donde se adquieren conductas reguladoras básicas, estimuladas desde otras personas. Para los cinco años las habilidades se hacen más sofisticadas, pues se inicia mayor interacción con distintas personas, por tanto, se adquiere el conocimiento del cuándo y porqué de ciertas emociones (Mestre y Fernández, 2007).

Si bien es cierto que los seres humanos aprendemos durante toda la vida, para adquirir algunas habilidades quizá sea un poco más complicado cuando el cerebro ha madurado, pero eso no descarta que se pueda hacer. Al respecto, Heilman (2005) alude a la maduración de los lóbulos frontales y otras áreas del cerebro entre los 18 y 20 años; esto favorece el proceso de mielinización y la interconectividad de las áreas del cerebro aumentando la capacidad de regulación reflexiva para la percepción, expresión, comprensión y toma de decisiones de las emociones y las conductas (Mestre y Fernández, 2007). Sin embargo, la maduración biológica que se menciona no es el único factor que interviene en el desarrollo de habilidades emocionales, por tal, es indispensable hacer énfasis, también, en el aspecto social de las personas.

Mestre y Fernández (2007) aluden a la neurociencia para contribuir a facilitar el procesamiento consciente de las emociones para que se favorezcan la cognición y la emoción, y retoman a Gelder quien alude a las percepciones faciales conscientes e inconscientes con una congruencia interhemisférica, en donde el córtex prefrontal medial y algunas estructuras están implicadas en los procesos conscientes e inconscientes, por tal, consideran que este sustento da pie al desarrollo de habilidades de inteligencia emocional de manera consciente y aumenta la congruencia entre emociones, cognición y conducta.

Así como la neurociencia trata de explicar los procesos conscientes e inconscientes de las emociones y las conductas, un entorno de aprendizaje de éstas también es fundamental debido a que, como se mencionó anteriormente, las habilidades emocionales y conductuales pueden ser aprendidas desde el exterior con ayuda de diversos estímulos, para mejorar la relación interpersonal e intrapersonal. Por tal motivo, la aplicación de programas de desarrollo emocional (Socioemotional learning por sus siglas SEL) favorece el

incremento del éxito académico, las relaciones intrapersonales, la adaptación escolar y la disminución de conductas disruptivas, por lo que es necesario la inclusión de habilidades específicas dentro de los proyectos curriculares, para ser desarrolladas de forma integrada o transversal dentro de los planes de estudio escolares, es decir, la enseñanza de habilidades de inteligencia emocional vinculada con el desarrollo de cualquier capacidad cognitiva (Mestre, Pérez, González, Núñez y Guil, 2017).

Extremera y Fernández (2004) analizan la relación directa entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico cuando aluden a diversos estudios en tal línea de investigación encontrando que en algunas investigaciones los datos de puntuaciones de IE predecían las notas de los estudiantes, no obstante, en otras investigaciones se percataron de que esta relación no existía debido a problemas metodológicos relacionados con características la muestra, de manera que, al aplicar un programa de educación emocional es importante considerar las características de la población a la que va dirigida, el contexto, los antecedentes que hay con relación al tema, entre otros aspectos, para promover habilidades de Inteligencia Emocional efectivas con la misma importancia que tienen los contenidos cognitivos.

Darle la importancia que merece la IE dentro de los contextos educativos permite tenerla en cuenta para el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes, con la finalidad de favorecer, no solo el rendimiento académico, sino, el equilibrio emocional, las relaciones humanas, la convivencia social y la relación positiva con la naturaleza. Aunado, Mestre y Fernández (2007) aluden al desarrollo de habilidades de regulación emocional para afrontar emociones negativas en contextos sociales y/o de aprendizaje pues son un elemento en la resolución de problemas y procesamiento de la información.

En caso contrario, los estudiantes que se encuentran en contextos educativos bajos en IE presentan problemas como déficit en niveles de bienestar psicológico, disminución en cantidad y calidad de relaciones interpersonales, bajo aprovechamiento escolar, conductas disruptivas y posible ingesta de sustancias adictivas (Extremera y Fernández, 2002).

Entonces, considerar el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de programas con diseños instruccionales apropiados para crear, implementar, evaluar, transformar e innovar actividades adecuadas a la población permite adentrarse a un área específica, que, si bien no se considera nueva en el mundo, en México existe cierta escases de políticas educativas que permitan su implementación e importancia como cualquier otra área educativa.

La fortaleza de esta área en el campo educativo condesciende a favorecer e innovar el campo curricular con contenidos y actividades apropiados para el área, la actualización de los profesionales quienes crean los programas y de quienes los aplican, y el desarrollo de habilidades socioemocionales de quienes se involucran como aprendices.

Desde el aspecto curricular, el implemento de programas socioemocionales debería ser considerado un aspecto fundamental porque beneficia a los estudiantes para el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales, mejorando su calidad de vida al adquirir herramientas que les permiten solucionar problemáticas, alta su capacidad asertiva, mejores relaciones sociales, entre otros aspectos individuales y sociales, de manera eficaz durante toda su vida académica, laboral, personal y social.

Además, poner en consideración el área emocional, dentro del campo educativo, demanda la transversalidad de los contenidos académicos, ya puestos en práctica

actualmente desde la educación básica hasta la educación superior, con contenidos que propicien el desarrollo y conocimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes; con la finalidad de darle la misma importancia a estos contenidos socioemocionales como cualquier otro implementado en el currículum educativo del país en instituciones públicas y privadas.

También, desde la mirada profesional, el incremento de programas en el área emocional permitirá mayores oportunidades para los profesionales que se desempeñan en este campo dentro de los contextos educativos. Pongo énfasis en el papel de los psicólogos educativos, pedagogos, neuroeducativos u otra profesión encaminada al área, pues considero que tienen las herramientas adecuadas para responder a estas necesidades presentadas de la población estudiantil mexicana, aunado a esto, tendrán incremento de oportunidades laborales con la finalidad de beneficiar y propiciar la adquisición de estas herramientas socioemocionales a los estudiantes.

Por otra parte, la inclusión de la educación socioemocional en contextos educativos demandará la actualización docente en el campo, comenzando a enfocarse en la salud mental de los mismos para que, una vez desarrolladas las habilidades emocionales personales de los docentes, puedan asesorar a sus estudiantes a la adquisición de capacidades emocionales a través de los cuatro elementos de la inteligencia emocional que resaltan Mayer y Salovey (1997), es decir, la precepción, la facilitación, la comprensión y el control de las emociones. También, la actualización docente en el área permitirá dotar a los profesores de capacidades para crear la transversalidad de contenidos académicos, puestos en práctica actualmente, con contenidos y actividades socioemocionales.

A su vez, los estudiantes serán beneficiados con la adquisición de capacidades socioemocionales que les permitan mejorar su calidad de vida en diferentes áreas, por ejemplo, en el aspecto personal porque aprender su autoconocimiento, su autorregulación y su autonomía les dotará de una mejor perspectiva de vida, les beneficiará de manera social y les permitirá buscar las mejores soluciones para sus conflictos personales.

Así mismo, la adquisición de habilidades emocionales les beneficiará en un aspecto social y académico pues la relación con sus iguales, sus familiares o sus compañeros mejorará porque pondrán en práctica sus capacidades de comprensión a otros. Además, les permitirá confrontar los aspectos sociales que actualmente vive el país respecto a violencia, fraudes, perspectivas machistas, delincuencia, corrupción, falta del cuidado del medio ambiente, feminismos, etc., para que propongan soluciones adecuadas que generen un cambio o sean ellos mismos quienes generen el cambio en sí.

Finalmente, los estudiantes se verán favorecidos en el rendimiento académico pues el vínculo estrecho de la neurociencia con el campo educativo permite que las emociones sean elementos fundamentales para la adquisición de conocimientos. Por tal, se busca que el conocimiento, regulación, comprensión y facilitación de las emociones por parte de los estudiantes sean la base de su cognición.

Capítulo 3. Ruta metodológica de la investigación

Objeto de estudio

Investigar acerca de la Educación Socioemocional de los estudiantes de quinto y sexto grado, a través de la obtención de sus Niveles de Inteligencia Emocional, me permite aproximar a una perspectiva particular del desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional que tienen los estudiantes a esta edad, relacionando el trabajo que se lleva en la educación básica en el área.

Considerar a la Educación Socioemocional necesaria en los planes y programas de todos los niveles educativos es importante, pues se convierte en una herramienta que permite hacer frente a hechos sociales que deshumanizan y que afectan negativamente a la sociedad, por ejemplo, como menciona Patiño (2017), el narcotráfico, corrupción, impunidad y violación de los derechos humanos, discriminación, desempleo, adicciones, faltas de oportunidad personales y laborales, etc., que presenta el país.

Por tal, se considera al área socioemocional con la misma relevancia que tienen otros contenidos académicos, además porque favorece en el desarrollo cognitivo, influye en el rendimiento académico y es una oportunidad de innovar a la educación con grandes aportes que favorezcan a las personas y a la sociedad.

Antecedente

A continuación, para abordar a fondo el objeto de estudio, explícito la elaboración de este análisis donde recabé información relacionada con la educación socioemocional, primero, a través de la revisión de varios programas de educación básica o investigaciones relacionadas con la educación socioemocional y, después, solo los que se encuentran

enfocados en educación primaria, de los cuales dos son de México: *Plan y programas de estudios para la educación básica* (SEP, 2011) y *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica* (SEP, 2017); y tres de España: *Educación Socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión* (Carpena, 2003), *Educación Emocional. Programa para educación primaria* (Renom, 2003) y *La educación emocional en la formación del profesorado* (Bisquerra, 2005).

Así mismo, se revisé tres investigaciones referentes a la educación emocional en el ámbito escolar, uno de México: *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Estudio etnográfico* (UC Mas, 2007); y dos de Chile: *El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente* (Díaz, 2014) y *Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación del impacto* (Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014).

Con referencia en los programas y estudios elegidos y mencionados, realicé un registro de los siguientes datos rescatados de cada uno en un archivo electrónico: título, país, autor, año, propósitos, enfoque pedagógico, población, alcances y limitaciones, orientaciones didácticas o métodos y otros datos, en este último rubro contemplo la especificidad de los programas de educación socioemocional y el tiempo que tardaron los estudios para ser elaborados, así como las conclusiones derivadas de cada uno.

A continuación, describo las características encontradas.

- a) *Plan y programas de estudios para la educación básica 2011*

El plan puesto en vigor en el año 2011, por la SEP, está dirigido a la educación básica mexicana. Fue elaborado en consideración al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, que buscaba la calidad en los procesos y resultados en la Educación para alcanzar los estándares de aprendizaje más altos, a través de aprender a aprender, aprender para la vida y a lo largo de toda ella.

De acuerdo con el plan de estudios, se contribuye a la formación de ciudadanos democráticos, críticos, creativos a través de la elaboración curricular con los doce principios básicos que lo sustentan, las competencias para la vida apoyadas mediante la movilización de saberes tanto en situaciones comunes como a lo largo de la vida.

Así mismo, se expresa el perfil de egreso de la Educación Básica, a través de diez rasgos; dos podrían estar relacionados con la educación socioemocional:

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- 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. (SEP, 2011, p.39)

También, se expresa en el mapa curricular una organización por cuatro campos de formación, con sus respectivas especificaciones: el primero, acerca de lenguaje y comunicación, el segundo, dirigido al pensamiento matemático, el tercero, aborda la exploración y comprensión del mundo natural y social, y, el cuarto, dirigido al desarrollo personal y para la convivencia. Con fines de análisis sobre la educación socioemocional, retomo el cuarto campo de formación educativa explicado a continuación.

El campo de desarrollo personal y para la convivencia en educación básica se enfoca en tres asignaturas específicas (SEP, 2011): Formación Cívica y Ética, Educación Física y

Educación Artística. Estas tres asignaturas abarcan aspectos de prácticas educativas, en algunos aspectos, con relación a la educación socioemocional, sin embargo, mencionaré los objetivos de cada asignatura, de 5° y 6° año, porque son los grados con los que me interesa trabajar, retomados del Plan y programas de 2011, para el análisis posterior.

1. Los objetivos de Formación Cívica y Ética pretenden que los alumnos:
 - Se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participen en el mejoramiento de la sociedad.
 - Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos.
 - Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social.
 - Comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y práctica de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia.
2. Los objetivos de Educación Física pretenden que los alumnos:
 - Desarrollen su motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio.
 - Propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.
 - Participen en acciones de fomento a la salud en todo su trayecto por la Educación Básica, compartiendo y reconociendo su importancia como un elemento primordial de vida, a partir de prácticas básicas como la higiene personal, la actividad física, el descanso y una alimentación correcta.
 - Reconozcan la diversidad y valoren la identidad nacional, de tal forma que los juegos tradicionales y autóctonos constituyan una parte para la comprensión de la interculturalidad.
3. Los objetivos de Educación Artística pretenden que los alumnos:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.
- Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador.
- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas. (SEP, 2011, pp. 165,166, 199, 200, 225 y 226)

Las tres asignaturas se basan en dos ejes curriculares, el primero es la Conciencia de sí, dirigido al autoconocimiento, la conciencia del cuerpo, emociones, auto-aceptación, la autorregulación, el autocuidado y la identidad personal-colectiva. Y el segundo, la Convivencia que señala las relaciones sociales, donde los estudiantes aprendan a comprender a los otros para tener en cuenta formas diferentes de pensar y afrontar situaciones con paz, seguridad y equidad.

Los ejes curriculares son los referentes para diseñar objetivos que propicien la formación de seres integrales con expresiones humanas artísticas y estéticas, para tener conciencia de su cuerpo, al mismo tiempo que aprenden a vivir y a convivir en ambientes de respeto. Se involucran emociones y sentimientos relacionados con el pensamiento, la comprensión, los procesos de metacognición y autorregulación en el aprendizaje.

Las orientaciones didácticas, de las asignaturas impartidas, en los grados de educación primaria son abordadas en cinco bloques durante el ciclo escolar. Cada uno aborda en sus contenidos aspectos relacionados con la educación socioemocional, no específicos. Además, cada asignatura propone sus propias competencias y aprendizajes

esperados, a través de orientaciones pedagógicas como la comunicación afectiva retomada para la educación socioemocional.

b) *Plan y programas de estudios para la educación básica 2017*

El Plan basado en Aprendizajes Clave para la educación integral en México, elaborado por la SEP, está sustentado en la filosofía y pedagogía del Modelo Educativo, realizado el 13 de marzo de 2017. Elaborado a partir de consultas ciudadanas para dar cuenta de las demandas educativas. Se caracteriza por contener explícitos los fines de la educación en el siglo XXI y expresa el perfil de egreso de la educación obligatoria en once ámbitos, de los cuales uno está enfocado en habilidades socioemocionales y proyecto de vida:

El alumno de educación primaria tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo. (SEP, 2017, p. 22)

Por otra parte, en el plan se encuentra la estructura de la educación básica al tomar en cuenta a la educación preescolar, primaria y secundaria, así como la vinculación con la educación media superior. De igual forma, se explica a detalle la elaboración del currículo con las preguntas para qué, qué, cómo y con quién debe aprenderse. Destaca el papel del docente, los principios pedagógicos, ambientes de aprendizaje y planeación y evaluación de los aprendizajes.

Dentro de los programas de estudio de la educación básica se indican los campos de formación académica, ámbitos de autonomía curricular y el área de desarrollo personal y social, retomada para el análisis del área específica de educación socioemocional explícita.

El área socioemocional tiene como propósito general lograr en los estudiantes su autoconocimiento, la autorregulación de sus emociones, fortalecer su autoconfianza y capacidad de toma de decisiones para aprender y escuchar las ideas del otro en las relaciones interpersonales; también, se encuentran seis propósitos de educación primaria, elaborados a partir del enfoque pedagógico, donde se reconocen qué son las emociones, cómo se conforman, cuáles son los tipos y funciones:

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas. (SEP, 2017, p.520)

Con esos propósitos se pretende que los estudiantes y docentes tengan herramientas para trabajar en el ámbito de instrucción e interacción en 25 sesiones con duración de 30 minutos cada uno e implementados una vez a la semana. Estas sesiones se realizarán con una mediación didáctica con estrategias o técnicas e instrumentos de evaluación con la finalidad de que los estudiantes

desarrollen habilidades y estrategias para la expresión e identificación consciente de las emociones, la regulación y gestión de las mismas, el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; así como adquirir estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración y lograr postergar las recompensas inmediatas. (SEP, 2017, p.525)

No obstante, la puesta en práctica de la educación socioemocional de los seis a los doce años es necesaria para la construcción, valoración de su identidad cultural y social a

través de las cinco dimensiones planteadas por Bisquerra (citado en SEP, 2017):
autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

c) *Educación Socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión.*

El programa elaborado en España, por Anna Carpena (2003), surgió del Primer Congreso de Educación Emocional en Barcelona. Tiene como propósito la construcción personal del docente y el alumno, a través de la gestión de sus emociones para el desarrollo y bienestar personal y social. La autora tomó en cuenta los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir), la inteligencia emocional para hablar de regulación personal y del entendimiento de las demás personas.

Fue realizado con una población de estudiantes con edades de 6 a 11 años, a partir de la idea de desarrollar otras inteligencias (emocional, interpersonal e intrapersonal) además de las tradicionales. Se trabaja en cuatro bloques temáticos, tanto individual como social, manejados desde un modelo sistémico, humanista y constructivista que permite la evaluación diaria del comportamiento de los estudiantes.

De la misma manera, es un programa de educación socioemocional basado en que las habilidades emocionales y sociales se han de enseñar de manera formal, es decir, con las vivencias en el aula de clases, debido a que las estrategias desarrolladas por lo docentes se establecen desde el interior del currículum.

d) *Educación Emocional. Programa para educación primaria.*

Elaborado en España por Renom (2003), en colaboración con *el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP)* coordinado por Rafael Bisquerra, se

basó en la Educación Emocional donde es necesaria la contextualización, la edad, las necesidades reales de la población. A partir de ello, se estableció que las intervenciones del programa incluyen objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

En general, el programa de educación primaria plantea doce objetivos: 1. conocimiento de las propias emociones, 2. desarrollo integral, 3. comprender y regular las emociones, 4. equilibrio personal y potencial de autoestima, 5. actitudes de respeto y tolerancia, 6. relaciones sociales, 7. capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo, 8. tolerancia a la frustración, 9. actitud positiva, 10. capacidad de control, 11. resistencia a la frustración y 12. favorecer el bienestar.

Cabe mencionar que, el programa está elaborado para estudiantes de educación primaria con edades de 6 a 12 años; el primer bloque es referido a edades de 6 a 8 años, el segundo de 8 a 10 años y el tercero de 10 a 12 años. Este tercer bloque está dividido en cinco actividades cada uno y trabajadas en una sesión por semana.

Las actividades trabajadas por bloques están referidas a conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades socioemocionales.

En el desarrollo de ellas se consideran las experiencias emocionales previas de los estudiantes, el papel del docente como mediador y las evaluaciones (formativas-sumativas) como medio de adquisición de información acerca de los objetivos, la metodología, los recursos y la retroalimentación pedagógica.

e) *La educación emocional en la formación del profesorado*

Rafael Bisquerra (2005) parte de la idea de implantar un programa de educación emocional necesario para la formación del profesorado, en competencias emocionales, con

el propósito de que los alumnos tengan conciencia de sus propias emociones en la educación y en su vida diaria, a través de la regulación y el autocontrol emocional.

El autor considera relevante en el programa el educar para la vida, con ayuda de las emociones para responder a las necesidades de los estudiantes en la sociedad, por tal motivo la educación emocional se desarrolla en cinco bloques por cada nivel, mismos que contienen: I) el desarrollo de la conciencia emocional, II) regulación de las emociones, III) motivación, IV) habilidades socioemocionales, V) emoción y bienestar del subjetivo y VI) la aplicación de la educación emocional.

El programa va dirigido a profesores de educación infantil, primaria y secundaria, con doce objetivos expresados de manera personal, al alumnado y al contexto educativo. Se establecen como metodología diversas dinámicas de grupo con una participación constante de los docentes, con lectura de documentos, exposiciones magistrales, clases participativas y experiencias docentes. Lo anterior con ayuda de materiales propuestos por el GROPE para orientar al maestro sobre cómo poner en práctica los ejercicios con sus alumnos.

f) *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Estudio etnográfico*

Estudio realizado en México por Lázaro UC Mas (2007), con el propósito de saber qué emociones se expresan y cómo influyen en los procesos de aprendizaje, bajo el supuesto de que en las situaciones cotidianas lo emocional y lo racional son elementos unidos que influyen en el modo de enseñar-aprender.

Se trabajó con estudiantes de quinto y sexto grado de primaria en Salamanca, para investigar las emociones que tenían en situaciones de aprendizaje para analizar su

significado. Para lo anterior, se consideraron observaciones y análisis de 15 registros de interacción para obtener información de las expresiones emocionales en el aula. Posterior a ello, para completar la información, el autor hizo 22 entrevistas a estudiantes y maestros.

Después del análisis de las observaciones, registros y entrevistas, se obtuvo que las emociones se encuentran presentes en los procesos de aprendizaje, algunas como un obstáculo (enojo, contrariedades, miedos, tenores, angustias) y otras que influyen de manera positiva (alegría, inspiración, orgullo). El docente es clave para realizar un esfuerzo por indagar y conocer las emociones de sus estudiantes, con ello a su vez, conocer, distinguir y reflexionar sobre las emociones experimentadas durante su proceso de aprendizaje.

Lo anterior partió del reconocimiento de la emotividad como elemento constructivo de los procesos educativos, por tal motivo, no pueden ser separados unos de otros, siempre existe relación continua entre emociones y procesos educativos.

g) El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011

El estudio se deriva de algunas conclusiones procedentes de la evaluación SIMCE 2011 en Chile, por Díaz (2014). Se partió de la idea de que el profesor es el actor principal para la formación y desarrollo de competencias socioemocionales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que el autoconcepto de él y sus estudiantes influye en los resultados de los estudiantes en SIMCE.

Los propósitos del análisis son:

- ¿Influye el autoconcepto del docente y del alumno en los resultados que obtienen los alumnos en la prueba de evaluación Simce de 4.º básico de Matemáticas?
- ¿Existe relación entre el autoconcepto del docente y el autoconcepto del alumno?
- ¿Qué variables del docente estarían influyendo en el autoconcepto del alumno?

Para llevar a cabo el análisis se contó con una totalidad de los centros escolares del país con estudiantes de 4º y 8º en nivel básico. Se hizo la aplicación y análisis de los cuestionarios a estudiantes, padres y profesores, en donde se obtuvo como resultado que el autoconcepto de los profesores y estudiantes influyen en el rendimiento académico, es decir, cuanto más elevada sea la expectativa del profesor, mejores son los resultados del alumno.

Por lo anterior, se hace mención sobre la necesidad de incorporar en los planes de formación docente el desarrollo de las competencias socioemocionales, para favorecer el autoconcepto positivo tanto del profesor como del alumno para ayudar a la mejora del rendimiento académico, considerando la diversidad de los estudiantes, experiencias y capacidades cognitivas.

- h) *Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación del impacto.*

Berger, et al. (2014) realizaron la descripción y evaluación de un programa aplicado en Chile referente al bienestar y aprendizaje socioemocional, con 647 estudiantes de tercero y cuarto de primaria, en cinco colegios particulares.

Para el análisis se realizó la evaluación del bienestar socioemocional, el clima social, integración social y rendimiento académico. Se encontró relación entre la dimensión socioemocional y el desarrollo cognitivo para el logro académico. Así mismo, se encontró que la autoestima es un punto débil tanto para los docentes como para los estudiantes.

Método

El campo de la educación es muy amplio para investigarlo, porque puede ser retomado desde diferentes perspectivas metodológicas, ya sean cualitativas, cuantitativas o mixtas, mismas que nos aportan bagajes teóricos elaborados para enriquecerlo.

Este proyecto es de largo aliento, es decir, tiene un alcance de tipo cualitativo, sin embargo, en esta primera etapa de la investigación me inscribo, principalmente, en la aplicación de un método que parte de un estudio de caso cuantitativo, en la medida en que apliqué una serie de ítems para medir el Nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de quinto y sexto grado en Mérida y en la Ciudad de México con fines comparativos, pues evalué y comparé los resultados obtenidos ambas ciudades, ya que la movilidad que realicé durante el posgrado a Mérida, Yucatán, dio la oportunidad de efectuar un estudio comparativo para enfatizar la perspectiva de su desarrollo y profundización.

Dado el tiempo y el espacio que ocupé en esta investigación, dio exclusivamente para la aplicación de un método cuantitativo, por tal, las conclusiones a las que he llegado las presento como cierres preliminares a reserva de que más adelante, ya sea en mi práctica profesional o en el desarrollo de mi profesionalización, profundice la investigación atinando a un estudio cualitativo.

La investigación está centrada en casos específicos por lo que se considera un estudio de caso, de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA) (2010), a través del cual se obtienen informes amplios de una o varias problemáticas, a partir del análisis del trabajo con un individuo, un grupo, una comunidad o una organización; con en él se pretende desarrollar una serie de teorías comprobables, investigaciones o aplicaciones clínicas que servirán para ampliar los conocimientos de algunas áreas específicas en las que se necesite indagar.

Tomando como referencia Stake (1999), se distinguen tres tipos de estudio de caso el intrínseco, el instrumental y el múltiple o colectivo en donde se estudia un cierto número de casos de manera vinculada para investigar un fenómeno, población o condición general; respecto a mi investigación, retomé a los grupos de quinto y sexto grado de primaria, de Mérida y la CDMX, con los cuales realicé un Test diagnóstico con fines comparativos para obtener mayores resultados que me permitieron diseñar estrategias eficaces dirigidas a profesionales expertos, con la finalidad de fomentar la educación socioemocional a través del desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

El diseño de la intervención fue directamente con estrategias que impulsen la inteligencia emocional de los estudiantes de estos grados para que, además de desarrollar sus capacidades cognitivas y éticas, desarrollen y potencien sus capacidades emocionales, adecuadas a su edad, para que les permitan enfrentarse de manera positiva a situaciones problemáticas de su vida.

Objetivos de investigación

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, dentro de las aulas regulares, cumple un papel fundamental como cualquier desarrollo de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues ayuda a los estudiantes a enfrentarse a situaciones cotidianas de manera positiva, así mismo el desarrollo socioemocional influye en los procesos educativos específicamente en la adquisición de conocimientos.

Sin duda, el desarrollo de estas habilidades en estudiantes de educación básica es un aspecto relevante dentro de las prácticas educativas realizadas por los docentes. Sin embargo, para que profesionales expertos y docentes puedan incorporar habilidades de este tipo en las prácticas educativas con los estudiantes, se considera esencial el desarrollo de sus competencias en cuanto al material y estrategias innovadoras que permitan el cumplimiento eficaz de los objetivos en esta área de la educación.

Por lo anterior, establezco como objetivo general de la investigación:

- Identificar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, de Mérida y de la Ciudad de México, a través de un estudio comparativo para desarrollar y fortalecer sus habilidades socioemocionales con estrategias adecuadas que faciliten su eficacia.

Por tanto, los objetivos específicos son:

- Analizar los programas de educación básica del 2011 y 2017 tomando en cuenta las dimensiones de educación socioemocional.
- Obtener los niveles de Inteligencia Emocional de los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria de Mérida y de la Ciudad de México con fines comparativos.

- Diseñar el programa de intervención socioemocional dirigido a los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria.

Preguntas de investigación

¿Cómo se relacionan los niveles de inteligencia emocional con el diseño de estrategias eficaces que permitan el desarrollo habilidades socioemocionales en estudiantes de quinto y sexto grado?

Análisis de Planes y Programas Educativos en México

El análisis de los programas educativos de México que realizo a continuación permitirá cumplir con uno de los objetivos específicos. De los programas, registré en un archivo electrónico las presencias y ausencias de las cinco dimensiones pedagógicas, entre el Plan y programas de 2011, del que retomé los objetivos de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Artística y Educación Física, como parte del campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia. Y del Plan y programas de 2017 el área de Educación Socioemocional.

Estas cinco dimensiones ocupadas para el análisis son las siguientes. El Autoconocimiento, la Autorregulación y la Autonomía como aspectos individuales, por su parte, la Empatía y la Colaboración como aspectos sociales. De cada dimensión especifiqué habilidades que desarrollan los alumnos durante la educación socioemocional, mencionadas a continuación:

- a) Autoconocimiento: atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio y gratitud, y bienestar.

- b) Autorregulación: metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de emociones y perseverancia.
- c) Autonomía: iniciativa personal, identificación de necesidades, búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromisos, y autoeficacia.
- d) Empatía: bienestar, trato digno a las personas, toma de perspectivas, reconocimiento de prejuicios, sensibilidad a las personas y cuidado de los otros.
- e) Colaboración: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos, interdependencia.

Ahora, muestro las tablas de cada dimensión, para el análisis entre las presencias y ausencias de habilidades en los objetivos de en ambos programas.

Tabla 2

Autoconocimiento

	Atención	Conciencia de las propias emociones	Autoestima	Aprecio y gratitud	Bienestar
2011	No	No	No	No	No
2017	No	Sí	Sí	No	Sí

Nota: Tabla de elaboración propia.

Referente al Autoconocimiento (ver Tabla 2), puedo mencionar, en ningún objetivo de Formación Cívica y Ética, Educación Física o Educación artísticas se abarcan habilidades de esta dimensión.

Contrario a los objetivos del área socioemocional, en el programa 2017, donde se abarcan tres características de esta dimensión, mencionadas a continuación (SEP, 2017):

- Conciencia de las propias emociones en el primer objetivo cuando se retoma que los alumnos desarrollarán habilidades y estrategias para expresión de las emociones.
- La autoestima y el bienestar son características mencionadas en el objetivo cinco de manera implícita, pues se aborda que los alumnos generarán acciones para formar oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
- La atención, aprecio y gratitud no se mencionan de manera explícita en el Plan 2017, sin embargo, aparecen sustentadas de las páginas 540 a la 542, donde se aborda la importancia del desarrollo de estas habilidades en los alumnos de educación primaria.

Tabla 3*Autorregulación*

	Metacognición	Expresión de las emociones	Regulación de las emociones	Autorregulación de las emociones para el bienestar	Perseverancia
2011	No	Sí	No	No	No
2017	No	Sí	Sí	Sí	Sí

Nota: Tabla de elaboración propia.

Retomo a la Autorregulación con sus cinco habilidades (Ver Tabla 3). Únicamente, la de *expresión de las emociones* está explícita en el objetivo dos de la asignatura de Educación Artística. No obstante, cabe mencionar, este objetivo está dirigido a la expresión corporal, pero me parece pertinente vincularlo con la expresión de las emociones porque no pueden estar separadas una de la otra. Además, en este objetivo se incluyen las actitudes y valores de los estudiantes para mejorar su desempeño creador, a través de experiencias estéticas, por lo que en todo el objetivo se habla de vincular emociones de manera implícita.

Por otro lado, en el plan y programas del 2017 están manifiestas cuatro habilidades de la dimensión en el primer objetivo de la educación socioemocional, a excepción de la *metacognición*, capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus procesos de

pensamiento y la forma en que aprenden, que no se encuentra en ningún objetivo de la educación primaria.

Las primeras habilidades que aparecen en el objetivo uno, son la *expresión* y *regulación* de las emociones al mencionar que los alumnos desarrollarán habilidades y estrategias para la expresión, regulación y gestión de las emociones (SEP, 2017). Después, en el mismo objetivo, se pretende que los estudiantes reconozcan las causas y los efectos de la expresión emocional, lo cual, con ayuda de la regulación, antes mencionada, los estudiantes pueden autorregular sus emociones. Finalmente, aparece la *perseverancia* cuando se señala que se deben desarrollar estrategias y habilidades de tolerancia a la frustración y templanza.

Tabla 4

Autonomía

	Iniciativa personal	Identificación de necesidades	Solución de problemas	Liderazgo y apertura	Toma de decisiones y compromisos	Autoeficacia
2011	No	No	No	No	Sí	No
2017	No	No	No	No	Sí	No

Nota: Tabla de elaboración propia.

Indico las seis habilidades de la Autonomía (ver Tabla 4). Únicamente, se aborda la *toma de decisiones y compromisos* en el objetivo 1, 2 y 3 de la asignatura de Formación Cívica y Ética, del Plan y programas 2011, de la siguiente manera:

- En el objetivo uno se menciona, además de otros aspectos, que los alumnos son capaces de tomar decisiones responsables para orientar su proyecto de vida y su participación en el mejoramiento de la sociedad.

- La toma de decisiones con responsabilidad para ejercer su libertad es parte del objetivo dos de la asignatura, por ello se relaciona con la característica de la autonomía.
- Por su parte, en el objetivo tres se menciona que los alumnos participan en la mejora del entorno natural y social, a través de proyectos comunes asumidos con compromiso.

De la misma manera, la *Autonomía* se encuentra en el objetivo cuatro del Plan y programas de 2017: Se menciona la toma de decisiones y compromisos cuando se pretende que los estudiantes participen en proyectos para el beneficio de la comunidad de manera colectiva.

Tabla 5

Empatía

	Bienestar	Trato digno a las personas	Toma de perspectivas	Reconocimiento de prejuicios	Sensibilidad a las personas	Cuidado de los otros
2011	No	No	No	No	No	No
2017	No	Sí	No	Sí	No	Sí

Nota: Tabla de elaboración propia.

Expreso la dimensión de Empatía con sus seis habilidades (ver Tabla 5). Ninguna de esas se encuentra explícitas en los objetivos de las asignaturas de del Plan y programas 2011. Por otro lado, en la educación socioemocional de 2017 se encuentran tres características en dos objetivos explicados a continuación:

- En el objetivo tres se aborda el *Trato digno a las personas y el Cuidado de otros*, al buscar que los alumnos valoren la diversidad cultural y el medioambiente para garantizar la igualdad y la paz social.
- *El Reconocimiento de prejuicios* puede venir de manera implícita cuando, en el objetivo seis, se procura que los alumnos establezcan relaciones sinceras, respetuosas y duraderas al reconocer el poder de la empatía.

Tabla 6*Colaboración*

	Comunicación asertiva	Responsabilidad	Inclusión	Resolución de conflictos	Interdependencia
2011	No	No	Sí	No	No
2017	Sí	No	Sí	No	No

Nota: Tabla de elaboración propia.

La dimensión de Colaboración es un aspecto social mencionado en la tabla anterior (ver Tabla 6). La característica de *inclusión* se encuentra en el objetivo tres de la asignatura de Formación Cívica y Ética de 2011, al mencionar que los estudiantes comprenderán a los grupos como diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, crear, vivir y convivir.

Por su lado, la *comunicación asertiva* se menciona en el objetivo dos de la Educación Socioemocional 2017, porque se pretende que los estudiantes, además de desarrollar la escucha activa, desarrollen formas de comunicación asertiva. De la misma manera, se encuentra explícita la característica de *inclusión* en el objetivo tres, porque los estudiantes reconocen y valoran su importancia para garantizar la igualdad y la paz social.

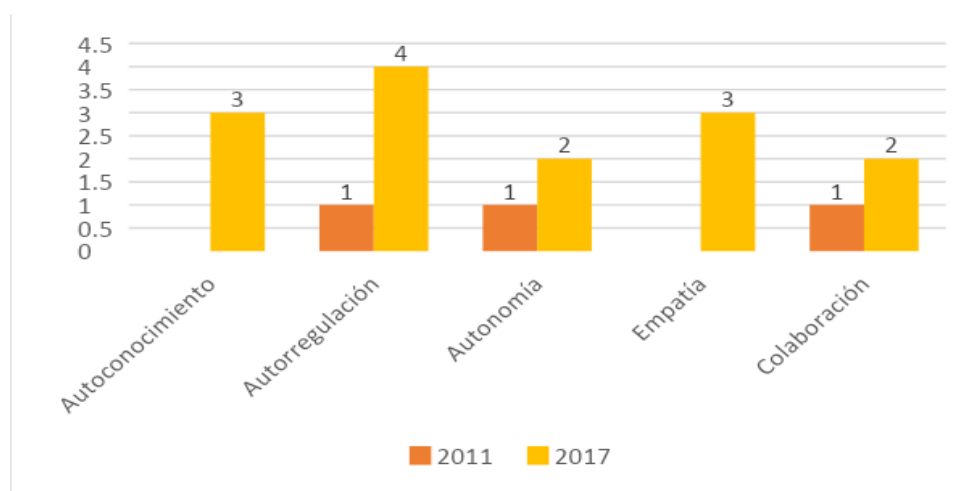
De acuerdo con las tablas que elaboré antes y con el análisis sobre ellas, puedo mencionar: Las dimensiones de Educación Socioemocional no son trabajadas a fondo en el Plan y programas de estudios de 2011, porque de las 27 habilidades por desarrollar con el trabajo de las cinco dimensiones mencionadas por Bisquerra (citado en 2017), sólo se encuentran tres de forma explícita; dos en la asignatura de Formación Cívica y Ética y una en la asignatura de Educación Artística.

Por su parte, en el Plan y programas de 2017, a pesar de que las dimensiones vienen señaladas en el área de Educación Socioemocional, no se encuentran del todo explícitas en los objetivos, porque de 27 habilidades sólo se manifiestan 14 en los objetivos, por lo que infiero, las demás habilidades son trabajadas de manera implícita.

A continuación, explico de manera detallada lo anterior:

Figura 1

Comparación específica de las dimensiones del área de Educación Socioemocional



Nota: Figura de elaboración propia. Comparación específica de las dimensiones del área de Educación Socioemocional

Puedo decir que en la dimensión del Autoconocimiento y de la Empatía no están retomadas las habilidades en el Plan 2011 (Ver Figura 1). En cambio, el Plan de 2017 se

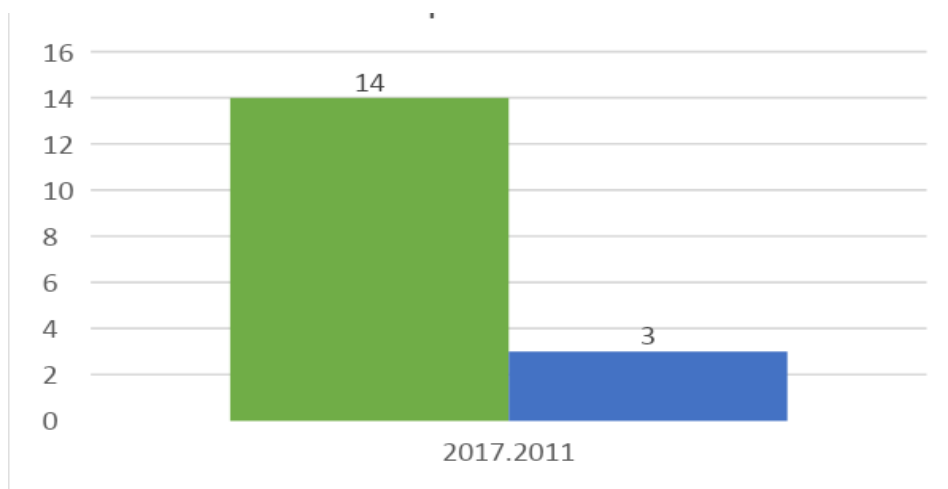
mencionan tres de las cinco habilidades del Autoconocimiento y tres de las seis habilidades de la Empatía.

En el caso de las dimensiones de la Autorregulación y la Autonomía, se trabajan una habilidad de cada dimensión en el Plan 2011 tanto en la asignatura de Formación Cívica y Ética como en Educación Artística, respectivamente. En el área de Educación Socioemocional, del plan 2017, se abordan cuatro de las cinco habilidades de la dimensión de Autorregulación y dos de las seis habilidades de la dimensión de Autonomía.

Por otra parte, únicamente se trabaja una de las cinco habilidades de Colaboración en el Plan y programas 2011, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, y dos habilidades en el área Socioemocional, del Plan y programa 2017.

Figura 2

Comparación general de las dimensiones del área de Educación Socioemocional



Nota: Figura de elaboración propia.

En el Figura 2, muestro que en el Plan y programas de 2017 se abordan 14 de las 27 habilidades de manera explícita en los objetivos del área de Educación Socioemocional y en el Plan y programas de 2011 solo se abordan 3 de las 27 habilidades.

Esto quiere decir, en porcentajes, en el Plan 2017 se encuentran explícitas más del 50% de las habilidades en los objetivos establecidos, en cambio en el Plan 2011 sólo se aborda el 11% de las habilidades socioemocionales en los objetivos.

Diagnóstico

Mi interés de investigación se enfoca en los estudiantes que cursan el quinto y sexto grado de primaria; para conocer acerca de su Inteligencia Emocional, me fue pertinente realizar una evaluación diagnóstica al respecto para obtener datos concretos sobre el desarrollo de habilidades Socioemocionales de los estudiantes.

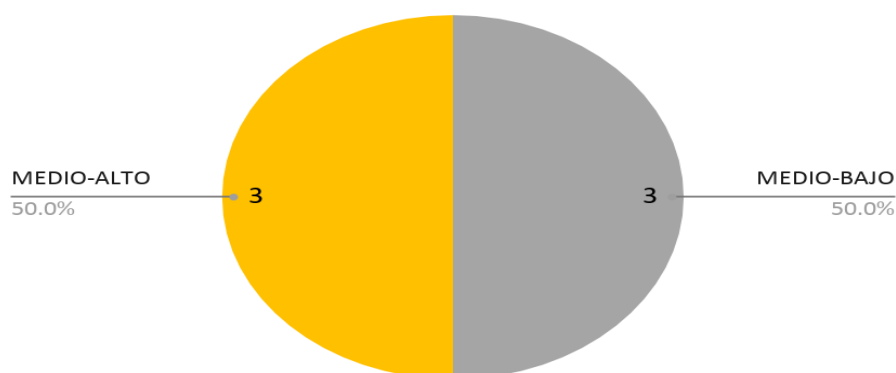
Realicé la detección de necesidades con la aplicación de la prueba *de habilidades de Inteligencia Emocional* (Vallés y Vallés, 1998), que contiene 45 reactivos referidos a la manera habitual de actuar que reflejan el estilo, el modo habitual de pensar, hacer y sentir de los estudiantes (**Anexo 1**). Obtuve los siguientes resultados que brindan un acercamiento sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes de los grados de primaria ya mencionados.

El análisis de la prueba, para detectar necesidades, lo realicé a partir del vaciado de la información en una hoja de cálculo, primero, de los 12 estudiantes con los cuales hice el acercamiento y, después, el análisis de los resultados de los estudiantes de las tres escuelas en la Ciudad de México y de las tres escuelas en Mérida.

Los resultados que a continuación presento son los del acercamiento con los 12 estudiantes, primero, analizo los niveles de IE de hombres y mujeres, y, después, hago una comparación entre ambos sexos.

Figura 3

Niveles de Inteligencia Emocional de hombres



Nota: Figura de elaboración propia. Población de acercamiento del sexo masculino.

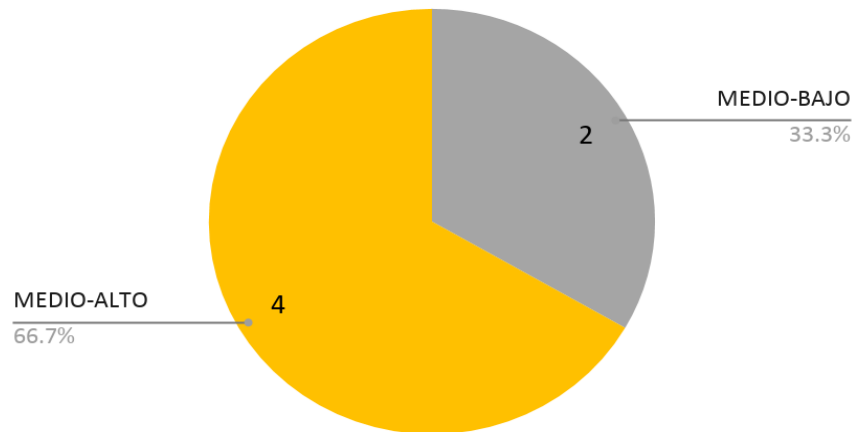
Se percibe (ver Figura 3) el 50% de los estudiantes hombres presentan un nivel MEDIO-BAJO de Inteligencia Emocional. De esta puntuación y de acuerdo con Vallés y Vallés (1998), puedo decir que los estudiantes conocen muchas cosas de lo que piensan, hacen y sienten, no obstante, hace falta desarrollar más sus habilidades de Inteligencia Emocional para ayudar a mejorar el manejo de sus emociones y la comunicación eficaz con los demás.

Por otro lado, el 50% presentan un nivel MEDIO-ALTO que, de acuerdo con Vallés y Vallés (1998), indica que los estudiantes saben quiénes son, cómo se emocionan, cómo manejan sus sentimientos y cómo descubren eso en los demás. Mantienen sus relaciones bajo control con ayuda de habilidades emocionales para expresar cómo se sienten ellos, cómo se sienten los demás y qué hacer para mantener relaciones satisfactorias.

No obstante, se debe trabajar en el desarrollo de Inteligencia Emocional para llegar al nivel “Muy alto”, que es el deseable a alcanzar según el *Programa DIE* (Desarrollando la Inteligencia Emocional), donde los autores emplean el instrumento para la Evaluación Diagnóstica.

Figura 4

Niveles de Inteligencia Emocional de mujeres.



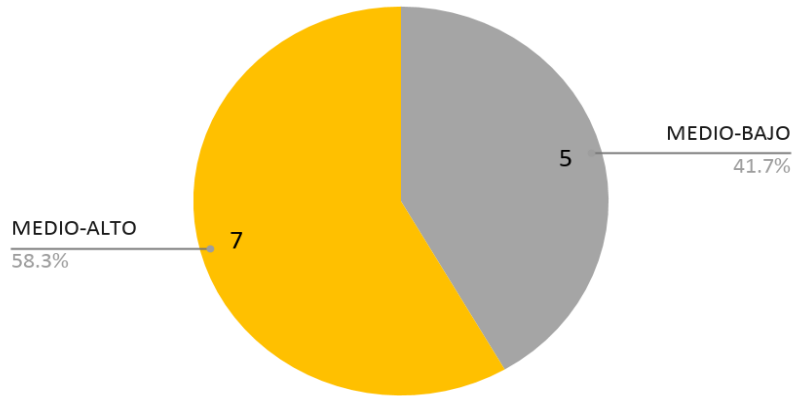
Nota: Figura de elaboración propia. Población de acercamiento del sexo femenino.

Se percibe (ver Figura 4) que el 33.3% de las estudiantes se encuentran en el nivel MEDIO-BAJO, es decir, las estudiantes conocen muchas cosas de lo que piensan, hacen y sienten, no obstante, hace falta desarrollar más sus habilidades de Inteligencia Emocional, para ayudar a mejorar el manejo de sus emociones y la comunicación eficaz con los demás (Vallés y Vallés, 1998).

Así mismo, el 66.7% de las estudiantes se encuentran en un nivel MEDIO-ALTO, esto indica que las estudiantes tienen buen desarrollo de habilidad de Inteligencia emocional, sin embargo, de acuerdo con los autores, es necesario seguir potenciando sus habilidades en esta área.

Figura 5

Niveles de Inteligencia Emocional de la población total



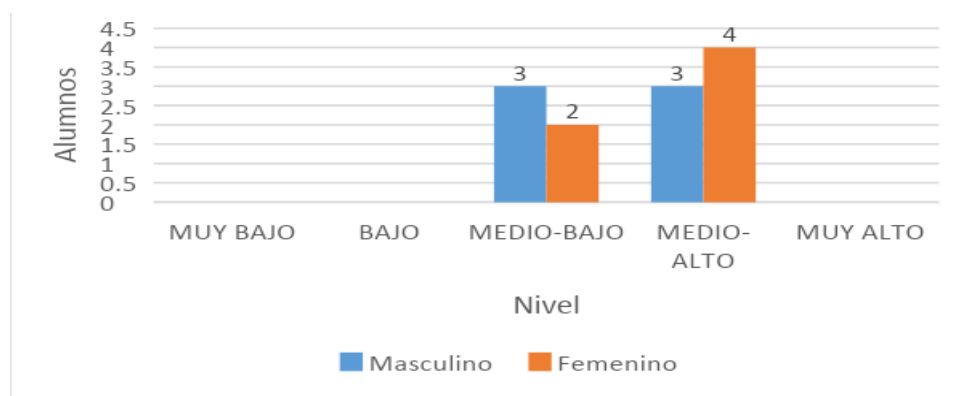
Nota: Figura de elaboración propia. Población total de acercamiento.

Con referencia a ambos sexos (Ver Figura 5), puedo mencionar que:

- El 41.7%, equivalente a 5 estudiantes, se encuentran en el nivel MEDIO-BAJO.
- EL 58.3%, correspondiente a 7 estudiantes, obtuvieron el nivel MEDIO-ALTO.

Figura 6

Comparación de Niveles de Inteligencia Emocional entre sexos



Nota: Figura de elaboración propia. Población total de acercamiento.

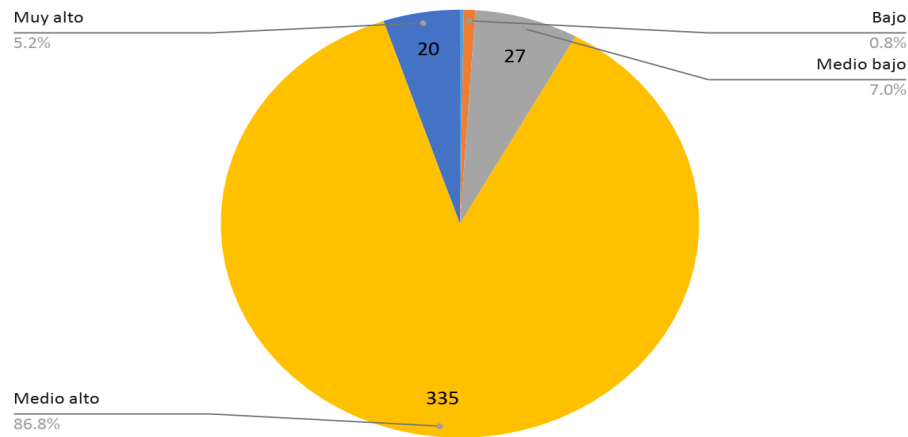
Entonces, se puede observar (ver Figura 6) que casi el 60% del nivel MEDIO-BAJO lo ocupan los hombres en comparación con el casi 40% que ocupan las mujeres, es decir 3

hombres y 2 mujeres correspondientemente. Y, en el nivel MEDIO-ALTO en su mayoría son las mujeres con el 57.14%, mientras que el 42.85% lo ocupan los hombres, es decir, 3 hombres y 4 mujeres.

Ahora, realizó el análisis de los resultados recabados con la prueba a los estudiantes en las tres escuelas de la Ciudad de México y en las tres de Mérida. Primero, presento los niveles de IE con el total de mujeres y hombres, abarcando las seis escuelas, después, hago una comparación entre hombres y mujeres del mismo grado y de la misma ciudad y al final una comparación entre el mismo sexo y grado entre la Ciudad de México y la ciudad de Mérida.

Figura 7

Niveles de IE del total de estudiantes mujeres



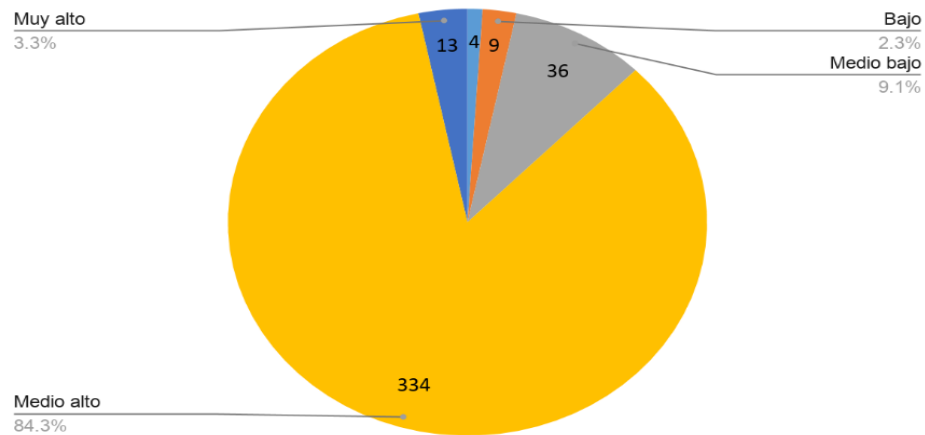
Nota: Figura de elaboración propia. Población total de estudiantes de la Ciudad de México y Mérida, Yucatán.

En la Figura 7, sumo el total de 386 mujeres, incluyendo a las estudiantes de las tres escuelas de la Ciudad de México y las tres escuelas de Mérida; en esta figura, se muestra

que la mayoría de las estudiantes tiene un Nivel MEDIO-ALTO de IE, las que están en el Nivel MEDIO-BAJO con el 7.0%, después se encuentran las estudiantes en el Nivel MUY ALTO con el 5.2% y el final las que están en los Niveles BAJO y MUY BAJO, con el 0.8% y 0.2% respectivamente.

Figura 8

Niveles de IE del total de estudiantes hombres



Nota: Figura de elaboración propia. Población total de estudiantes del sexo masculino de la Ciudad de México y Mérida, Yucatán.

Con una suma total de 396 hombres de los cuales se muestra (Ver Figura 8) que la mayoría se encuentra en el Nivel de IE MEDIO-ALTO, posteriormente se encuentran en el Nivel MEDIO-BAJO con el 9.1%, después en el Nivel MUY-ALTO con el 3.3% y los promedios más bajos se encuentran en los niveles BAJO y MUY BAJO, con el 2.3% y el 1% respectivamente.

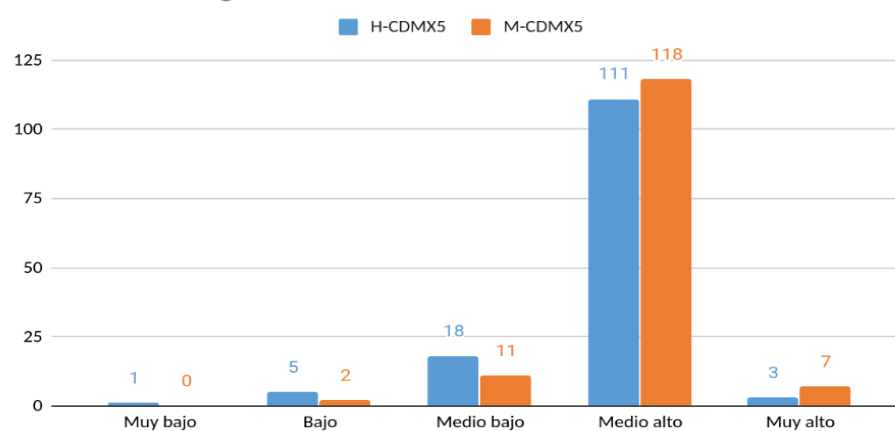
Como puede notarse, tanto mujeres como hombres tienen promedios similares en los Niveles de Inteligencia Emocional, tendencia que se ordenan de la misma forma tanto en mujeres como hombres, primero el Nivel MEDIO-ALTO, segundo el nivel MEDIO-BAJO, después el Nivel MUY-ALTO, posteriormente el Nivel BAJO y al final el Nivel MUY

BAJO. Con esto puedo inferir que ambos grupos son similares, pero será enriquecedor analizar los resultados de la población, primero, presentando los resultados por grado y, después, realizando una comparación entre los grados y sexo de la Ciudad de México y la ciudad de Mérida.

A continuación, presento los resultados de los Niveles de Inteligencia Emocional de hombres y mujeres de la Ciudad de México. En estos gráficos utilizo *H-CDMX5* para hombres de 5° grado, *M-CDMX5*, para mujeres de 5° grado, *H-CDMX6* para hombres de 6° grado y *M-CDMX6* para mujeres de 6°, todos de la Ciudad de México.

Figura 9

Comparación de Niveles de IE entre hombres y mujeres de 5° grado

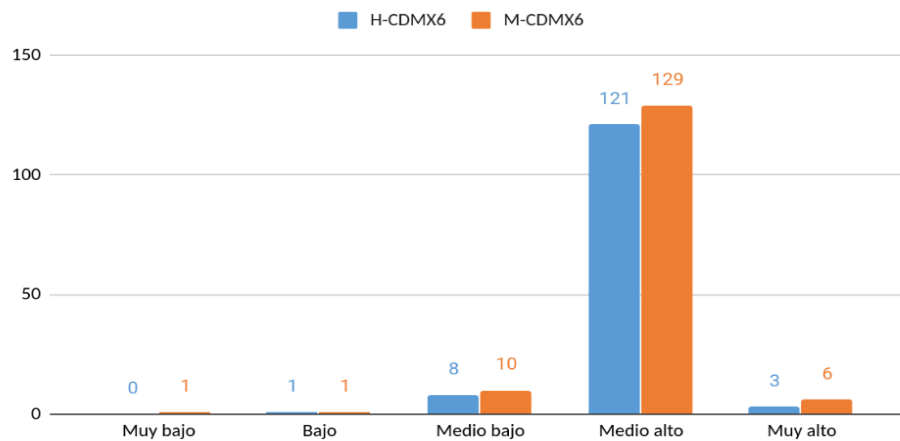


Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo masculino y femenino que cursan el 5° en la Ciudad de México.

En las gráficas (Ver Figura 9) percibe que la mayoría de los hombres y mujeres de 5° grado se encuentran en el Nivel MEDIO-ALTO, posteriormente, con menor tendencia, se inclina hacia el Nivel MEDIO-BAJO con 18 hombres y 11 mujeres. En cambio, en los Niveles MUY BAJO, BAJO y MUY ALTO se encuentran pocos estudiantes.

Figura 10

Comparación de Niveles de IE entre hombres y mujeres de 6° grado



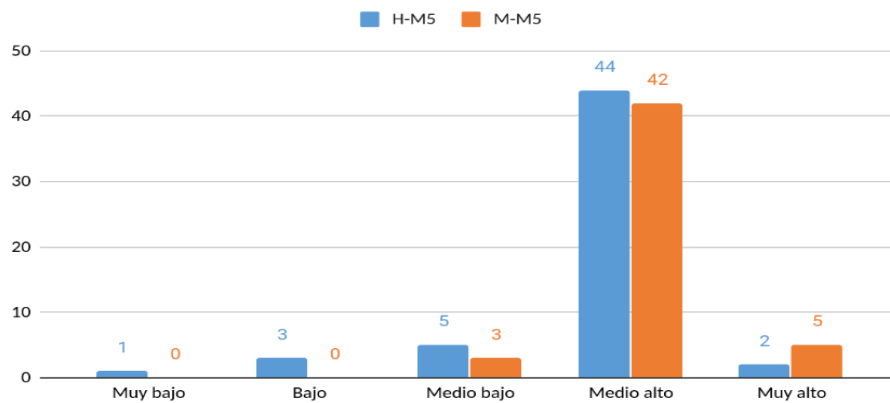
Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo masculino y femenino que cursan el 6° en la Ciudad de México.

Antes se destaca (Ver Figura 10) que ambos sexos de 6° grado en la Ciudad de México tienen tendencia al Nivel MEDIO-ALTO, las mujeres tienen el doble de cantidad en comparación con los hombres de estudiantes que se encuentran en el Nivel MUY ALTO, en cambio, en los Niveles MEDIO BAJO, BAJO Y MUY BAJO tienen cantidad similar de estudiantes en cada uno.

Ahora, presento los resultados de los Niveles de Inteligencia Emocional de hombres y mujeres de 5° y 6° grado de la ciudad de Mérida. En estos gráficos utilizo *H-M5* para hombres de 5° grado, *M-M5*, para mujeres de 5° grado, *H-M6* para hombres de 6° grado y *M-M6* para mujeres de 6°, todos de la ciudad de Mérida.

Figura 11

Comparación de Niveles de IE entre hombres y mujeres de 5° grado

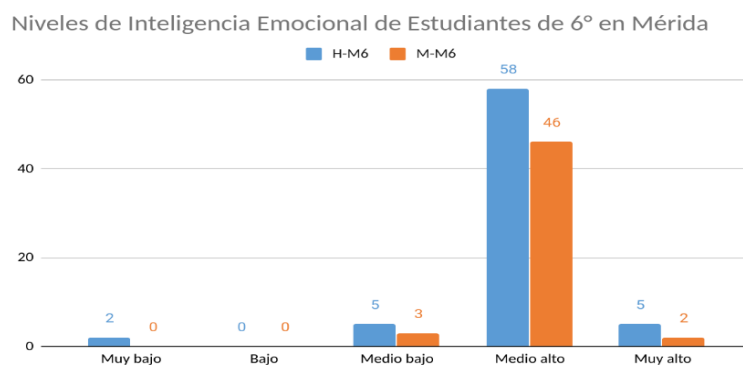


Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo masculino y femenino que cursan el 5° en Mérida, Yucatán.

Se percibe (Ver Figura 11) que la mayoría de los hombres y mujeres se encuentra en el Nivel MEDIO-ALTO. En los Niveles MUY ALTO y MEDIO-BAJO existe similar número de estudiantes y en los Niveles BAJO y MUY BAJO son muy escasos los estudiantes que se encuentran en esos niveles, incluso en los Niveles MUY BAJO y BAJO no se encuentra ninguna mujer de 5° grado.

Figura 12

Comparación de Niveles de IE entre hombres y mujeres de 6° grado



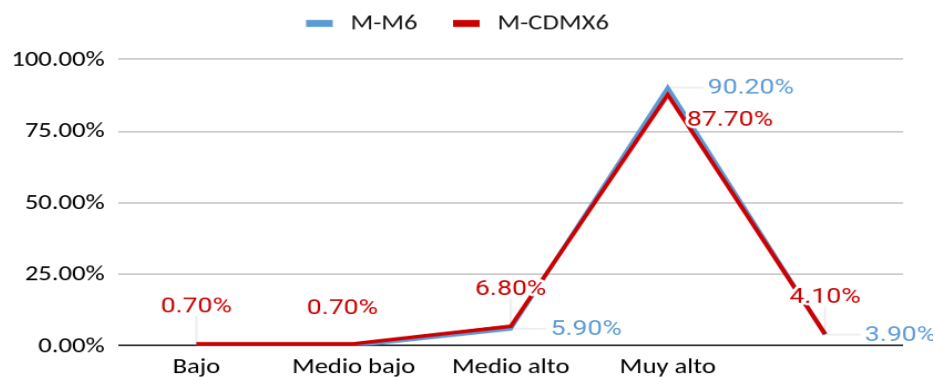
Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo masculino y femenino que cursan el 6° en Mérida, Yucatán.

En el caso de los estudiantes de 6° en la ciudad de Mérida (Ver Figura 12), también, hay tendencia hacia el Nivel MEDIO-ALTO pues se encuentra la mayoría de los hombres y mujeres, Así mismo, pocos estudiantes se encuentran en los Niveles MUY ALTO y MEDIO-BAJO. Por su parte, sólo dos hombres están en el Nivel MUY BAJO y ningún hombre ni mujer se encuentran en el Nivel BAJO.

Con las cifras anteriores se percata la comparación entre el sexo de los estudiantes del mismo grado y de la misma ciudad. A continuación, presento los gráficos realizados con la finalidad de comparar a los estudiantes del mismo sexo y grado, pero de ambas ciudades utilizando las mismas abreviaciones.

Figura 13

Comparación de Niveles de IE entre mujeres de 6° grado



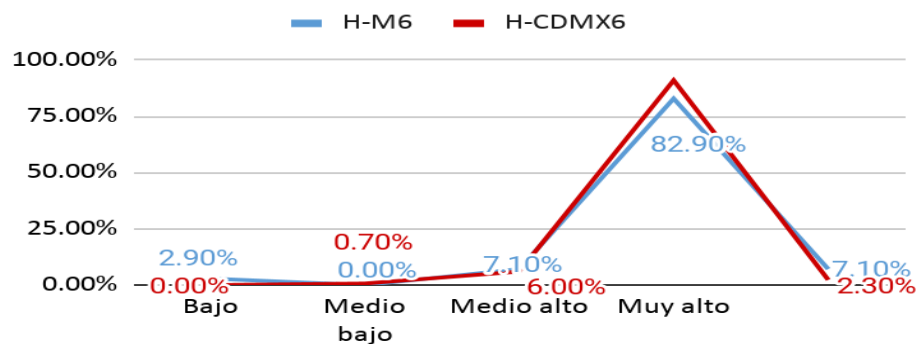
Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo femenino de Mérida, Yucatán y la Ciudad de México.

Con esta Figura 13 se nota que tanto las mujeres de 6° grado de la CDMX como de Mérida tienen resultados similares, con poca variabilidad en cada uno de los niveles de Inteligencia Emocional, incluso el Nivel MEDIO-ALTO es en el que se percibe mayor diferencia, pues el 90.20% de las mujeres de Mérida están en este nivel a comparación del

87.70% de las mujeres de la CDMX, es decir, existe diferencia de 2.50%, mientras que en los otros niveles no rebasa una diferencia del 0.90%.

Figura 14

Comparación de Niveles de IE entre hombres de 6° grado

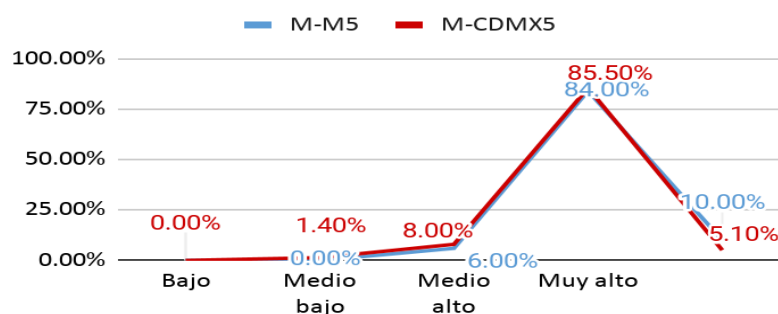


Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo masculino de Mérida, Yucatán y la Ciudad de México.

Respecto al caso de los hombres que cursan 6° grado de ambas ciudades, se puede percibir (Ver Figura 14) que existe diferencia de 8.10% entre los estudiantes de la Ciudad de México con respecto a los de Mérida en el Nivel MEDIO-ALTO, posteriormente, en el Nivel MUY ALTO hay una diferencia de 4.80% de la ciudad de Mérida por sobre la Ciudad de México. En el caso de los Niveles MEDIO-BAJO, BAJO y MUY BAJO los estudiantes de Mérida abarcan mayor porcentaje, sin embargo, no mayor a 8.00%.

Figura 15

Comparación de Niveles de IE entre mujeres de 5° grado

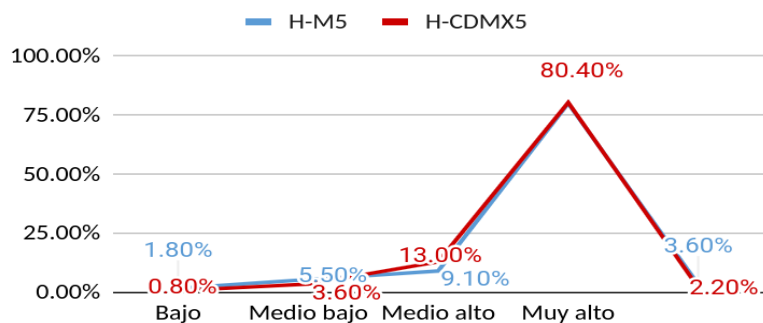


Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo femenino de Mérida, Yucatán y la Ciudad de México.

En la Figura 15 se percibe que la mayor diferencia entre mujeres que cursan el 5° grado de ambas ciudades está en el Nivel MUY ALTO con una diferencia de 4.90%, sin embargo, ambos grupos se inclinan al Nivel MEDIO-ALTO ya que existe mayor población, es decir, 84.00% en Mérida y 85.50% en la Ciudad de México. La población que se encuentra en el Nivel MEDIO-BAJO es similar a la que se encuentra en el Nivel MUY ALTO. Por otra parte, son pocas estudiantes que se encuentran en los niveles más bajos de Inteligencia Emocional.

Figura 16

Comparación de Niveles de IE entre hombres de 5° grado



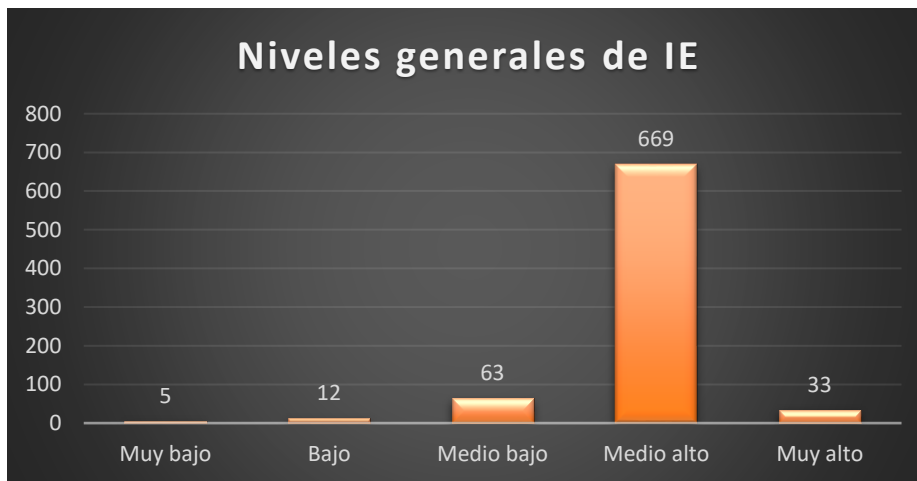
Nota: Figura de elaboración propia. Estudiantes del sexo masculino de Mérida, Yucatán y la Ciudad de México.

En la Figura 16 se percibe a la mayoría de los estudiantes de 5° de ambas ciudades en el Nivel MEDIO-ALTO. En el Nivel MEDIO-BAJO es donde existe la mayor diferencia ya que son el 13.00% de los estudiantes de la Ciudad de México son quienes se encuentran en este nivel y únicamente el 9.10% de los estudiantes de Mérida. En los Niveles MUY

BAJO, BAJO Y MUY ALTO se encuentran menos del 6.00% de estudiantes en ambas regiones.

Figura 17

Cantidad total de estudiantes por Nivel de Inteligencia Emocional



Nota: Figura de elaboración propia. Cantidad total de estudiantes de ambos sexos de Mérida, Yucatán y la Ciudad de México.

Con lo presentado anteriormente, se puede notar (ver Figura 17), que en todos los niveles existe cierta cantidad de estudiantes que deben ser atendidos, es decir, es notable que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un Nivel MEDIO-ALTO en la prueba, sin embargo, no se debe descartar que existen 5 estudiantes que se encuentran en el Nivel MUY BAJO, en ambas ciudades. Además, se puede percibir que existen más estudiantes en el Nivel MEDIO-BAJO que en el Nivel MUY ALTO. En atención a toda la población, de la que se pretende puedan alcanzar un Nivel MUY ALTO en los índices de Inteligencia Emocional, es que se establece la necesidad de crear un programa de intervención que abarque las cinco habilidades de IE con la finalidad de que todos los estudiantes tengan la posibilidad de llegar al Nivel más alto.

Participantes

Como un sondeo previo acerca de los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de quinto y sexto grado, apliqué el *Test de habilidades de Inteligencia Emocional* (Vallés y Vallés, 1998) a 12 estudiantes, seis hombres y seis mujeres, quienes cursan estos niveles en una institución privada, con la intención de un acercamiento previo a la aplicación. Posteriormente, empleé el mismo test a tres escuelas en Mérida, Yucatán y tres escuelas en Tlalpan, CDMX, con un total de 782 estudiantes de los cuales se utilizarán los resultados con fines comparativos del nivel de inteligencia emocional, como muestra de ambas ciudades.

Para describir a los participantes, realicé un acercamiento con los responsables de grupo (profesores, prefectos, directivos) quienes mencionaron las fortalezas, áreas de oportunidad y la práctica de la Educación Socioemocional con los grupos.

Comenzaré a describir a los 12 estudiantes de la escuela privada; los grupos de 5° y 6° están compuestos, en su mayoría, por estudiantes provenientes de familias de clase media quienes están involucradas, en su mayoría, en el proceso educativo de sus hijos. Los estudiantes vienen de un mismo colegio desde la etapa de preescolar, sin embargo, presentan diferentes ritmos de aprendizaje y conductas.

En general, ambos grupos presentan características de atención dispersa por lo que las profesoras trabajan con actividades para mantener su atención.

Las estrategias, empleadas en el salón de clases, les han ayudado a desarrollar habilidades de lectura y comprensión lectora por lo que las profesoras consideran que son estudiantes destacados en esos aspectos, no obstante, en el área de razonamiento lógico-

matemático los estudiantes de 5° tienen dificultad para resolver y solucionar problemas. Por otro lado, los estudiantes de 6° son más hábiles en el área de matemáticas.

Los doce estudiantes, trabajan de manera autónoma, sin grandes problemas a la hora de enfrentar nuevos retos o experiencias, tanto de manera individual como colectiva, pues se caracterizan por ayudar constantemente a aquellos a quienes se les dificultan los nuevos retos. Las profesoras externan que trabajar con los estudiantes es enriquecimiento docente pues está presente el compañerismo y la empatía.

De la misma manera, las profesoras mencionan como fortalezas:

- Buena comunicación con los estudiantes.
- Materiales necesarios para su desempeño docente.
- Los estudiantes muestran interés en el proceso de aprendizaje.
- Existe mayor participación individual que colectiva.

Y como áreas de oportunidad, las siguientes:

- Falta de apoyo en algunas tareas.
- Los estudiantes sobresalientes se inquietan porque los demás trabajan lento.
- Las inasistencias son constantes.

Por otro lado, menciono aspectos relacionados con los 556 estudiantes, de los cuales 280 cursan el 6° grado y 276 el 5° grado. De estos 280 estudiantes de 6° grado, 147 son mujeres y 133 son hombres. En cambio, de los 276 estudiantes que cursan el 5°, 138 son mujeres y 138 son hombres. Todos distribuidos en tres escuelas públicas de la Alcaldía Tlalpan en la Ciudad de México.

De acuerdo con la información obtenida, con los responsables de grupo acerca de los estudiantes, se puede mencionar que, en particular, en las tres escuelas de la CDMX coinciden en algunas fortalezas y áreas de oportunidad que a continuación se mencionan:

- Dentro de las dinámicas académicas los estudiantes se muestran participativos, cooperativos, entusiastas para llevar a cabo las actividades escolares.
- Es notable la comunicación asertiva que tienen para algunas situaciones, pues pueden emitir sus opiniones y expresar sus sentimientos con respeto y amabilidad; el mayor número de estudiantes son tolerantes y solidarios con sus pares y con sus autoridades. No obstante, cierto número de estudiantes muestran inseguridad al expresar lo que sienten, dicen o piensan, incluso muestran cierta carencia afectiva.
- El tema de discriminación es algo resaltante en estudiantes de esta ciudad debido a que los responsables de grupos mencionan que no se da dentro de las aulas por lo que se genera buena convivencia. Además, este aspecto ayuda a llevar a cabo el aprendizaje colaborativo efectivo, no obstante, no se descarta que algunos estudiantes muestran dificultad para relacionarse, actúan de manera impulsiva y sus comentarios “no siempre son acertados” como lo mencionan algunos responsables de grupo.
- Es posible llevar a cabo el trabajo en equipo en las aulas porque los estudiantes tienen habilidades que les permiten hacerlo, sin embargo, el trabajo individual sobresale, posiblemente, porque a algunos estudiantes les cuesta llegar a acuerdos, expresarse y ser empáticos con los demás.

- El apoyo por parte de los padres de familia es muy poco, en general, se puede notar porque los estudiantes expresan que no los escuchan en casa, además se les dificulta respetar reglas y límites.
- Muy pocos estudiantes tienen un proyecto de vida, por tal, los docentes expresan la importancia de trabajar en ello.

Con relación a la práctica de la educación socioemocional, los responsables de los grupos comentan que diariamente practican la solución de conflictos, a través del respeto y tolerancia a los diferentes puntos de vista, comunicación asertiva en todo momento durante las actividades académicas para llegar a acuerdos reflexionando sobre su vida diaria.

Algunos profesores aplican estrategias didácticas planeadas para que los estudiantes mejoren en su conducta, controlen y expresen sus emociones y sentimientos. Otras actividades son de relajación, motivación, integración o arte, además, tienen presente el Marco para la Convivencia (SEP). No obstante, otros profesores no se encargan de estas actividades pues mencionan que los profesores de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) son los responsables de llevarlas a cabo.

En Mérida, Yucatán, se aplicaron los test a 226 estudiantes distribuidos en tres escuelas públicas de educación primaria en los grupos de 5° y 6° grado. De los 121 estudiantes que cursan el 6° grado, 51 son mujeres y 70 son hombres. De los 105 estudiantes que cursan el 5°, 50 son mujeres y 55 son hombres.

De acuerdo con la información obtenida con los responsables de grupo acerca de los estudiantes se puede mencionar que, en particular, en las tres escuelas del estado coinciden en algunas fortalezas y áreas de oportunidad que a continuación se mencionan:

- En la dinámica de trabajo académico, consideran que los estudiantes son trabajadores, tanto de manera individual como colectiva, pues sus ritmos y maneras de aprendizaje les permiten abrir su panorama para tener disposición de trabajar contribuyendo con su cumplimiento, participación y cooperación en la resolución de situaciones académicas o de problemáticas que surjan en el grupo.
- En la mayoría de los grupos, los profesores consideran fundamental la participación de los papás y directivos en la solución de conflictos en beneficio los estudiantes, tanto de manera académica como socioemocional. Por tal, externan apoyo de la mayor parte de los padres de familia.
- Consideran que, como responsables del grupo, les brindan confianza y consejos a los estudiantes, a lo que se le atribuye que dentro del salón practiquen la comunicación asertiva y sincera. No obstante, algunos mencionan que la tolerancia y los valores deben ser más trabajados para que los estudiantes posean herramientas sociales que les permitan un mejor desempeño.
- Se enfatiza en que los estudiantes son inteligentes, responsables y proactivos, sin embargo, expresan ausencia escolar y problemas de conducta de algunos pocos estudiantes a quienes se les ha dado seguimiento y de quienes se infiere que practican malas costumbres en casa, son consentidos y pasan mucho tiempo solos porque los papás trabajan.
- Gran parte de los estudiantes tienen habilidades socioemocionales que los caracterizan, por ejemplo, son amables, creativos, optimistas, habilidades

individuales que les permitirán afrontar de mejor manera algunas situaciones sociales a las que se enfrenten con seguridad y confianza. Empero, existen otros estudiantes quienes son tímidos, por lo que se necesita potenciar más el aspecto individual y social emocional.

- La empatía y el respeto son habilidades poco mencionadas en algunos grupos de estudiantes pues la mayoría de los responsables mencionaron que estas dos habilidades sociales son áreas de oportunidad que ayudarán a mejorar la relación entre ellos.
- Así mismo, se mencionaron a las barreras del aprendizaje y la participación social como un área de oportunidad para los maestros pues en algunas ocasiones “no saben” cómo responder a algunas demandas de los estudiantes que necesitan mayor apoyo académico y socioemocional.

Además de lo antes mencionado, a continuación, se describen algunos comentarios de los responsables de grupo respecto a la forma de abordar la educación socioemocional con cada grupo de estudiantes:

La mayoría expresó que diariamente aplican estrategias de educación socioemocional como la solución inmediata de conflictos a través del diálogo y la reflexión, recordando valores, el manejo de conducta y emociones, la confianza y la comprensión. Algunos otros también implementan actividades artísticas donde los estudiantes puedan expresarse, conocerse y relacionarse con sus pares.

Se considera a la educación socioemocional como parte del desarrollo integral de los estudiantes, a pesar de ello, dicen que no existe una base educativa y/o secuencia didáctica

de peso en la educación formal, pues son temas que deben ser abordados por expertos ya que a veces no les da tiempo de poner en práctica estrategias emocionales secuenciales.

Escenarios

Se refiere a siete escuelas de nivel básico en educación primaria. Una escuela privada ubicada en la alcaldía Tlalpan, de la Ciudad de México (CDMX), para el sondeo previo, tres escuelas públicas ubicadas en la misma alcaldía y ciudad, así como tres escuelas públicas en la ciudad de Mérida, Yucatán.

La escuela privada, con fines del sondeo previo, es una escuela bilingüe preescolar y primaria, orientada a educar para humanizar desde 1977, con reconocimiento a nivel nacional en su desempeño académico. Tiene como visión que el educar es ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades naturales, promoviendo mediante actividades idóneas, nacidas de los intereses infantiles, la realización plena de su persona. Su misión es ser líderes formadores del desarrollo integral e interactivo de los estudiantes en su crecimiento.

La estructura física es de tres salones para el nivel de preescolar, seis para el nivel de primaria de 1° a 6°, tres espacios para dirección y subdirección, un salón de usos múltiples y dos patios en los cuales se realizan diferentes actividades con los estudiantes de todos los grados escolares.

Por otro lado, cuenta con personal académico de cuatro profesoras para el nivel de preescolar, seis profesoras de nivel primaria, tres para educación en español y tres para educación bilingüe, una profesora de educación física, un profesor de música y uno de computación. Además, se pueden mencionar a los profesores que imparten el club de tareas y cursos de Sorobán. Así mismo se encuentra la directora general y la directora técnica.

En el caso de las seis escuelas públicas cuya misión y visión son planteadas por la SEP, así como el planteamiento de trabajo con los directivos, profesores, estudiantes y padres de familia, únicamente describo de manera breve los espacios físicos de las mismas y las refiero como “Escuela 1-CDMX, Escuela 2-CDMX, Escuela 3-CDMX, Escuela 4-Mér, Escuela 5-Mér y Escuela 6-Mér”.

Escuela 1-CDMX

Se encuentra al sur de la Ciudad de México. Cuenta con profesores y salones suficientes para los grupos de 1° a 6° grado, tres patios amplios, sala de cómputo, dos baños de hombres y dos mujeres, oficinas para el personal docente.

Escuela 2-CDMX

Ubicada al sur de la Ciudad de México con un patio central, salones suficientes para los estudiantes de 1° a 6° grado, dos baños de hombres y dos de mujeres, sala de juntas, sala de cómputo e inmueble del personal docente.

Escuela 3- CDMX

Al sur de la Ciudad de México, es una escuela de tiempo completo donde existen dos titulares docentes por grupo. Cuenta con un patio central y un área de recreación que puede ser utilizada por todos los grupos. Cada grupo tiene su propio salón, hay dos baños para hombres y dos para mujeres, y existen instalaciones específicas para el personal educativo.

Escuela 4- Méd

Es una escuela ubicada al centro de la ciudad de Mérida que comparte sus instalaciones de manera temporal con la escuela **Escuela 5- Méd**. Cuenta con dos patios

pequeños utilizados para actividades deportivas o recreativas diarias. Por cuestiones climáticas algunos salones cuentan con ventiladores, sin embargo, los profesores mencionan que no es suficiente pues hay demasiados niños en los salones debido a que comparten las instalaciones con la otra escuela, es decir, hay dos grupos juntos en un mismo salón. Hay un solo baño de estudiantes y uno para alumnas que no son compartidos con los maestros porque estos tienen su propio baño.

Escuela 5- Méd

Escuela en remodelación en el momento de aplicación.

Escuela 6- Méd

Ubicada en el centro de Mérida, es una institución que se da a conocer porque tiene un museo debajo de sus instalaciones. Cuenta con salones suficientes con aire acondicionado para cada grupo de 1° a 6° grado, un patio central que da acceso a los salones y un patio trasero grande para actividades deportivas y recreativas. Las instalaciones para el profesional docente son pequeñas. Hay dos baños de estudiantes y dos de estudiantes que no se comparten con los profesores.

Capítulo 4. Diseño instruccional de la propuesta de intervención

En el presente capítulo, se busca brindar un acercamiento al diseño instruccional mediante teoría que explique qué es, los tipos que existen, la razón del modelo que se eligió y a partir del cual fue diseñada la propuesta del programa de intervención considerando las etapas de diseño.

Diseño instruccional

La palabra currículum se deriva del término *currere* que hace referencia a un recorrido que debe realizarse. Es referido a contenidos de algún proyecto educativo y de la enseñanza. Como bien mencionan Gimeno y Pérez (1994), el currículum puede tener significados diversos para personas y corrientes teóricas diferentes. En este caso, menciona Contreras (1900) cuatro grupos de interrogantes para considerar el significado del currículum:

1. Atender a lo que se enseña y/o se aprende.
2. Pensar en lo que se enseña y/o aprende y lo que realmente se transmite.
3. Retomar contenidos, estrategias, métodos y procesos de enseñanza.
4. Currículum como realidad estanca o de proceso.

Desde este punto de vista, Gimeno (1998) menciona que al currículum como “un conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel o modalidad de enseñanza” (p.14), también, como un “programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente” (p.15).

La definición del currículum se refiere a lo que se enseñará o se pretende que sea aprendido por los sujetos, pero es necesario saber cómo se va a enseñar o aprender dichos

conocimientos. De tal manera, se necesitan herramientas esenciales para la producción del currículum, con ello se espera que sea funcional para la facilitación de conocimientos.

El diseño instruccional es una herramienta esencial para la producción del currículum, debido a que pone atención al material organizado. Debe atender las debilidades y fortalezas de las teorías de aprendizaje para poder diseñar las estrategias adecuadas. Si bien es importante considerar las debilidades y fortalezas de cada teoría, mencionan Guárdia y Sangrá (2000), el diseño instruccional parece más fácil al retomar perspectivas conductistas y cognoscitivas porque se adecuan a los contextos educativos y ofrecen mayores oportunidades de formación profesional docente y aplicación de conocimientos a situaciones nuevas y cambiantes por parte de los estudiantes.

Por su parte Martínez y Belloch (citados en Álvarez, Murillo y Ramírez (2016) coinciden que el diseño instruccional es la planificación de la enseñanza-aprendizaje, orientación para el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes y un proceso de análisis, desarrollo, implementación, ejecución y control dirigido al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en estos puntos de vista, definen al diseño instruccional como un vínculo entre la ciencia y la realidad educativa para orientar una práctica planificada y sistematizada de modelos y métodos educativos para situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que sea exitosa.

Desde el punto de vista de Broderick (citados en Álvarez, et al., 2016), el diseño instruccional es un arte y ciencia aplicados a un ambiente instruccional y materiales para el desarrollo de capacidades de los estudiantes para lograr tareas.

Por su parte Berger y Kam (1996) mencionan que el diseño instruccional es el desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones de aprendizaje en distintos niveles de complejidad. Es una rama relacionada con la investigación y la teoría para desarrollar e implementar estrategias instruccionales.

Con base en lo anterior, se puede mencionar que, para poder diseñar las cartas descriptivas de las sesiones, con las actividades que forman parte del programa de intervención, se consultaron diferentes modelos de diseño instruccional, por lo que se aluden a continuación (Álvarez, et al., 2016):

- Modelo de Jonassen: se basa en el planteamiento del problema, casos relacionados con el problema, recursos de información, desarrollo de herramientas para la construcción del conocimiento, fomento de colaboración y comunicación y adecuación del contexto a la solución del problema.
- Modelo de Dick y Carey: consiste en hacer posible las metas de aprendizaje a través de la identificación de las metas, análisis de la instrucción, análisis de los estudiantes y el contexto, objetivos, instrumentos de evaluación, diseño de estrategias, desarrollo y selección de materiales, evaluación formativa, evaluación sumativa, revisión de la instrucción.
- Modelo ADDIE: con cinco etapas dirigidas a el análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.
- Modelo DPIPE: por Miratía y López quienes contemplan el diseño, producción, implementación, publicación y evaluación.
- Modelo de Gagné y Briggs: con catorce niveles de diseño.

- El modelo instruccional de Jerrold Kemp (1976) centrado en el constructivismo y retoma las necesidades de los estudiantes para la creación de un modelo instruccional.

Después de haber analizado los diferentes modelos y sus características particulares, se decidió elegir el modelo de diseño instruccional propuesto por Jerrold Kemp, mismo que se aborda en el siguiente apartado.

Modelo de diseño instruccional de Jerrold Kemp

Un modelo instruccional es una representación de formas y procesos que se lleva a cabo de diferentes maneras. Se pretende responder a una necesidad a través de su diseño lo que implica elegir el adecuado.

El diseño instruccional, Jerrold Kemp (1976) parte de la idea de que las prácticas pedagógicas deben llevar a la solución efectiva de problemas educativos y realiza un planteamiento acerca de lo que realmente significa la excelencia de la educación, la calidad de la enseñanza e instrucciones efectivas para los estudiantes. A partir de ello, hace referencia a los tres elementos principales para un plan de enseñanza satisfactorio:

- Maestros interesados en la eficacia de la enseñanza.
- Administradores que impulsen y apoyen a los maestros.
- Plan elaborado para prácticas docentes efectivas.

El modelo instruccional de Jerrold Kemp (Piña, 2006) se centra en las necesidades de los estudiantes, metas, prioridades y limitaciones con evaluación formativa y sumativa en cada fase. Su funcionamiento depende de la interacción de sus pares y la instrucción en forma de sistema, además, plantea ejes temáticos para facilitar los procesos educativos.

Para la elaboración del modelo instruccional, se retoma la aplicación del concepto instruccional de sistemas debido a que es una base tecnológica más allá de sólo máquinas y ofrece un proceso para resolver las problemáticas instruccionales. De la misma manera, se rescata la instrucción programada y la producción de materiales para planear diseños instruccionales con nuevas orientaciones (Kemp, 1976).

El modelo se centra en los estudiantes de cualquier nivel educacional, contribuyendo a su desarrollo, cambios positivos de sus actitudes, manera de pensar, conocimientos y talentos. Como ya se ha mencionado, los maestros son un elemento esencial en el diseño instruccional, pues permite la estructura de experiencias, deseo, motivación y estimulación a los estudiantes.

Kemp (1976) propone ocho etapas para el plan de diseño instruccional con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Materias y fines generales: enfocado a la selección de temas principales que deben estudiarse y se pueden correlacionar con otros contenidos, y formulación de fines claros-eficientes.
2. Características de los estudiantes: las características psicológicas, cronológicas, sociales y de rendimiento académico de los estudiantes son la base para las decisiones del profesor. Se contempla que todos los estudiantes aprenden de manera distinta y se puede obtener información acerca de sus características mediante cuestionarios o pruebas previas.
3. Objetivos didácticos: cambiantes de acuerdo con la selección de temas o actividades de aprendizaje, siempre favoreciendo a los estudiantes. Existen

dos tipos de objetivos, los terminales planteados en función de experiencias de los estudiantes en las materias y los objetivos provisionales referidos a ciertos puntos o conceptos específicos.

El autor plantea tres categorías principales de objetivos: sobre el área cognoscitiva, el campo psicomotor y el área afectiva donde se relacionan los comportamientos con sentimientos o emociones y coherentes con la receptividad, reactividad, valoración, organización y caracterización por un valor.

4. Valoración: Grado del alcance de los objetivos por parte del estudiante y averiguar los aspectos a mejorar del plan de instrucción.
5. El temario: Conjunto de temas impartidos en la instrucción considerando el logro de los objetivos y las necesidades de los estudiantes. En otras palabras, se refiere al conocimiento, aspectos prácticos y factores actitudinales de una materia.
6. Prueba previa: Conocer determinados datos para saber sobre la preparación del alumno hacia el tema, lista de criterios por cumplir por parte de los estudiantes y selección del procedimiento adecuado con base en lo detectado.
7. Actividades y recursos didácticos: métodos y materiales eficientes proporcionados a partir del temario y de las características de los estudiantes. Se pretende que sea un recurso para que los estudiantes alcancen los objetivos.

La selección de materiales se asocia al procedimiento de las actividades didácticas para enseñar y aprender, contemplando la instrucción impartida, estudio independiente de los estudiantes y la interacción maestro-alumno, alumno-alumno.

Para estructuras el programa de enseñanza, se deben considerar los siguientes aspectos relacionados con las actividades y recursos: tiempo y procedimiento de trabajo, contemplar los tres métodos didácticos (cognoscitivo, psicomotor y afectivo) y sistemas nuevos.

El proceso de impartición y explicación es importante para la interacción activa de los estudiantes, de la misma manera los medios o recursos para transmitirlos.

8. Servicios auxiliares: El presupuesto, lugar, equipo, tiempo y coordinación son algunos recursos para tomar en cuenta en las etapas del planteamiento de actividades.

Hay que destacar el diseño instruccional como herramienta para la elaboración de un currículum pues considerar las teorías de aprendizaje para diseñar, implementar, evaluar e innovar estrategias adecuadas que respondan a las necesidades escolares es funcional para quienes se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, educativos interesados en la eficacia de la enseñanza mediante prácticas docentes efectivas y administradores que impulsen a los maestros con el propósito de beneficiar y potenciar las habilidades de los estudiantes (Kemp, 1976).

Aunado a lo anterior, se destaca que las perspectivas conductistas y cognoscitivistas ofrecen mejores oportunidades de formación para los docentes y prácticas para los estudiantes (Guárdia y Sangrá, 2000). Por tal, el Modelo de diseño instruccional de Jerrold Kemp es adecuado para el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades de Inteligencia Emocional porque el modelo sustenta cambios de actitudes, maneras de pensar, conocimientos y talentos mediante las experiencias, el deseo, motivación y estimulación de los estudiantes con ayuda de sus ocho etapas para el plan de diseño instruccional (Kemp 1976).

Diseño del programa de educación socioemocional

El presente se considera un programa educativo que prevé, planea y organiza las actividades de enseñanza de habilidades socioemocionales consideradas como la demanda encontrada en la población; además es una herramienta fundamental de trabajo de profesores y estudiantes (Pansza, Pérez y Morán, 2001). Además, se plantea bajo las cinco pautas de elaboración de programas educativos planteadas por Bisquerra (1998), es decir, detección de necesidades, formulación de objetivos de las sesiones, planificación de actividades, realización de actividades y evaluación, este aspecto es el que se pretende profundizar en el futuro.

El programa de Educación Socioemocional será realizado a partir del modelo instruccional de Jerrold Kemp (1976), porque se adecúa a lo que se pretende ejecutar, con la finalidad de responder al estudio de caso múltiple con los grupos de quinto y sexto grado de primaria, para brindar estrategias de socioemocionales basadas en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

A continuación, describo las ocho categorías del modelo instruccional relacionadas con la información obtenida en este proyecto (Ver Tabla 7):

Tabla 7

Categorías del proyecto

Etapas	Características
1 Materiales y fines generales	Los materiales y fines están relacionados con las cinco dimensiones de educación socioemocional planteadas en el <i>Plan y programas de estudio de educación básica</i> (2017): <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Autorregulación. • Autonomía. • Empatía. • Colaboración
2 Características de los estudiantes	La población es de doce estudiantes, seis mujeres y seis hombres, vienen de un mismo colegio desde la etapa de preescolar, sin embargo, presentan diferentes ritmos de aprendizaje y conductas, atención dispersa, dificultad en el área de razonamiento matemático, falta de apoyo familiar a algunos estudiantes e inasistencias constantes. Por otro lado, tienen habilidades de lectura y comprensión lectora, buena comunicación entre ellos, tienen interés por las actividades y tienen mayor participación colectiva.
3 Objetivos didácticos	Desarrollar en los estudiantes habilidades de Inteligencia Emocional para potenciar sus áreas individuales y sociales en la educación socioemocional.
4 Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • Reportes de las sesiones de trabajo mediante la descripción de lo sucedido en las actividades. • Evaluación final del programa mediante la aplicación del <i>Test de habilidades de Inteligencia Emocional</i> (Vallés y Vallés, 1998).
5 Temario	Los temas de enfocarán al desarrollo de las habilidades de Inteligencia Emocional por Goleman (2012): <ul style="list-style-type: none"> Cuatro sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las emociones propias. Cuatro sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de controlar las emociones. Cuatro sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de motivarse. Cuatro sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las emociones ajenas. Cuatro sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a gestionar las relaciones.
6 Prueba previa	<i>Test de habilidades de Inteligencia Emocional</i> (Vallés y Vallés, 1998).
7 Actividades y recursos didácticos	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> • Exploración y autoconocimiento. • De expresión.

Etapas	Características
	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Aula. • Patio escolar. • Computadora. • Proyector. • Presentaciones. • Hojas de papel. • Colores, lápices, crayones, plumones. • Rotafolios. • Imágenes. • Actividades impresas.
8 Servicios auxiliares	20 sesiones de una hora y media aproximadamente. Aulas, patio escolar, salones de usos múltiples. Participación de los docentes e instructor.

Nota: Tabla de elaboración propia considerando las ocho categorías del Modelo Instruccional de Jerrold Kemp (1976)

La elaboración del programa se realizará al retomar los planos individuales y sociales de la Educación Socioemocional que plantea Bisquerra en el *Plan y programas de estudios para la educación básica* (2017), conocidos como autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Con base en ellos se realizará una vinculación de las habilidades de Inteligencia Emocional, individuales y sociales, por Goleman (2015), para la realización del programa.

A continuación, se presenta un panorama general del Programa de Intervención para tener un acercamiento general del mismo (**Anexo2**):

<p>“Programa de Educación socioemocional”</p> <p>Dirigido a: <u>Estudiantes de 5° y 6° grado de educación primaria.</u></p> <p>Duración total: <u>30 horas.</u></p> <p>Número de sesiones: <u>20 sesiones.</u></p> <p>Duración de cada sesión: <u>1 hora y 30 minutos.</u></p> <p>Objetivo general: <u>Desarrollar habilidades de Inteligencia Emocional en estudiantes de 5° y 6° para favorecer el área emocional individual y social.</u></p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conocimiento de las emociones propias.</u> • <u>Capacidad de controlar las emociones.</u> • <u>Capacidad de motivarse.</u> • <u>Reconocimiento de las emociones ajenas.</u>
--

- Aprender a gestionar las relaciones.

Estrategias:

Experiencias vivenciales, expresión, diálogo, motivación.

Recursos:

- Salón de clases.
- Patio escolar.
- Material didáctico.
- Tecnológicos.

Referencias:

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. España: Books.

Nota: Cuadro de elaboración propia.

Dominios de los objetivos de aprendizaje

Establezco el objetivo general y los objetivos específicos, contemplando los planos individuales y sociales de la Educación Socioemocional y las cinco necesidades detectadas a partir de la aplicación de la prueba de niveles de Inteligencia Emocional, todos en los dominios cognitivo y afectivo. En el dominio cognitivo con los siguientes niveles basados en lo que menciona Bloom (citado en Birkenbihl, 2008), pretendo llegar únicamente al nivel de **aplicación**. A continuación, explico lo que aspiro en cada nivel:

Nivel 1- Conocimiento: Se pretende introducir estrategias adecuadas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Nivel 2- Síntesis: Durante las sesiones, se necesita que los estudiantes comprendan las estrategias para el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional.

Nivel 3- Aplicación: Los estudiantes sabrán que pueden aplicar las estrategias de Inteligencia Emocional ante diversas situaciones que se les presenten a lo largo de las sesiones y en su vida futura.

Desde el punto de vista del autor, en el dominio afectivo todos los objetivos están relacionados con emociones y sentimientos intentando producir cambios de actitudes emocionales (Krathwohl citado en Birkenbihl, 2008). Entonces, como bien se menciona, existe relación estrecha entre los procesos mentales (comportamiento cognitivo) y afectivos, por tal la taxonomía cognitiva y afectiva. De acuerdo con esto, los siguientes niveles son los que considero para la clasificación de objetivos en el dominio afectivo:

1. Captar estímulos y lograr atención positiva.
2. Reaccionar ante los estímulos y conseguir satisfacción como consecuencia de la reacción.
3. Valorar los estímulos recibidos con el objeto de ocuparse más detalladamente de ellos.

Tomando en cuenta lo anterior, menciono el objetivo general y objetivos específicos de mi propuesta especificando los objetivos de enseñanza y los de aprendizaje de cada uno (Ver Tabla 8):

Tabla 8

Objetivos generales de enseñanza y aprendizaje

Objetivo general	Objetivo de enseñanza	Objetivo de aprendizaje
Desarrollar en los estudiantes habilidades de Inteligencia Emocional para potenciar sus áreas individuales y sociales en la educación socioemocional.	Desarrollar estrategias de Inteligencia Emocional desde el área individual (autoconocimiento, autorregulación y autonomía) y el área social (empatía y colaboración) de la educación socioemocional.	Los estudiantes progresarán en su autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración a través de habilidades de Inteligencia Emocional.

Nota: Tabla de elaboración propia.

Los objetivos específicos se retoman de cada sesión (ver Tabla 9), es decir, son 20 objetivos en total, sin embargo, se retoman 5 para de los cuales se mencionan los objetivos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje:

Tabla 9

Objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje

Número de sesión	Objetivos específicos	Objetivos de enseñanza	Objetivos de aprendizaje
1	Al finalizar la sesión y con base en los lineamientos, los estudiantes establecerán reglas para el adecuado funcionamiento del taller.	Explicitar una serie de lineamientos que permiten una sana convivencia entre los grupos de trabajo.	Los estudiantes identificarán algunos lineamientos para crear las reglas de convivencia para un funcionamiento adecuado del taller.
2	Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de reconocer sus competencias, habilidades y destrezas personales.	Guiar a los estudiantes a través de estrategias personales para que sean capaces de reconocer sus competencias, habilidades y destrezas personales.	Los estudiantes reconocerán sus competencias, habilidades y destrezas personales.
3	Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán lo que piensan, sienten y hacen, así como las causas que los producen.	Desarrollar estrategias de autoconocimiento que puedan ser útiles para los estudiantes.	Los estudiantes identificarán el origen de sus pensamientos, sentimientos y actos.
4	Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán lo que piensan, sienten y hacen, así como las causas que los producen.	Implementar estrategias de autoconocimiento que puedan ser útiles para los estudiantes.	Los estudiantes identificarán el origen de sus pensamientos, sentimientos y actos.
5	Al finalizar la sesión, los estudiantes se darán cuenta de que el razonamiento ayuda a regular las emociones y las acciones.	Ejemplificar a los estudiantes formas que ayudan a regular las emociones y acciones.	Los estudiantes reconocerán que el razonamiento permite regular sus emociones y acciones.
6	Al finalizar la sesión, los estudiantes descubrirán que la expresión de sus emociones se relaciona con el cuerpo y las acciones que se hacen como respuesta a ellas.	Explicitar a los estudiantes la relación que tienen las emociones con el cuerpo, así como las reacciones de éste al pasar de una emoción positiva a una negativa.	Los estudiantes conocerán la relación que tienen sus emociones y la forma en que se evidencian de manera corporal.

7	Al finalizar la sesión, los estudiantes conocerán las consecuencias que se tienen en torno a la manera de expresar sus emociones.	Demostrar situaciones de expresión de las emociones de manera negativa y positiva, así como las consecuencias de cada una.	Los estudiantes distinguirán maneras de expresión positivas y negativas entorno a sus emociones y las consecuencias que tienen cada una.
8	Al finalizar la sesión, los estudiantes verán que la expresión de sus emociones se relaciona con el cuerpo y las acciones que se toman como respuesta ellas.	Explicitar a los estudiantes la relación que tienen las emociones con el cuerpo, así como las reacciones de éste al pasar de una emoción positiva a una negativa.	Los estudiantes conocerán la relación que tienen sus emociones y la forma en que se evidencian de manera corporal.
9	Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de tomar decisiones asertivas para la solución de conflictos en su vida personal, social y académica.	Construir en los estudiantes la toma de decisiones asertivas para la solución de conflictos en su vida personal, social y académica.	Los estudiantes seleccionarán la manera de tomar decisiones asertivas que les permitan resolver conflictos personales, sociales y académicos.
10	Al finalizar la sesión, los estudiantes identificarán las repercusiones positivas y/o negativas que genera la toma de decisiones tanto para ellos mismos como para las personas que los rodean.	Comparar y ejemplificar las repercusiones positivas y negativas generadas por la toma de decisiones para sí mismos y para los demás.	Los estudiantes reconocerán las repercusiones positivas y negativas generadas por sus decisiones para ellos mismos y para los demás.
11	Al finalizar la sesión, los estudiantes identificarán aspectos positivos y negativos que se han hecho presentes en su vida.	Guiar a los estudiantes a través de actividades específicas para que sean capaces de identificar aspectos positivos y negativos de su vida.	Los estudiantes serán capaces de destacar aspectos positivos y negativos de sí mismos, así como la implicación en su vida.
12	Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de proponer alternativas para solucionar las situaciones problemáticas que se presenten en su vida.	Mostrar a los estudiantes diferentes alternativas para la solución de problemas presentes en su vida.	Los estudiantes reestablecerán los conocimientos que tienen acerca de la solución de sus problemas que se presenten en su vida.
13	Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de sensibilizarse ante situaciones ajenas a través de la	Guiar a los estudiantes a la sensibilización de situaciones ajenas a través de la comprensión y el entendimiento.	Los estudiantes interpretarán la manera de sensibilizarse ante situaciones ajenas

	comprensión y el entendimiento.		mediante la comprensión y el entendimiento.
14	Al finalizar la sesión, los estudiantes harán conciencia sobre el cuidado de los otros como beneficio personal y social.	Guiar a los estudiantes a generar conciencia sobre el cuidado de otros como beneficio personal y social.	Los estudiantes distinguirán sobre el cuidado de los otros como beneficio personal y social a través de la conciencia.
15	Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán las actitudes relacionadas con el trato digno a las personas como habilidad de la empatía.	Proporcionar a los estudiantes información que procure el trato digno a las personas a través de la empatía.	Los estudiantes identificarán las actitudes relacionadas con el trato digno a las personas como habilidad de la empatía.
16	Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán que las personas pueden tomar diferentes perspectivas ante las situaciones que se presentan en su vida.	Proporcionar estrategias para la toma de perspectivas ante diferentes situaciones presentes en la vida de alguna persona.	Los estudiantes reconocerán las diferentes perspectivas que pueden tener las personas ante las situaciones presentes en su vida.
17	Al finalizar la sesión, el estudiante será capaz de proponer soluciones creativas para la resolución de conflictos.	Nombrar a los estudiantes algunos pasos para generar soluciones creativas para la resolución de conflictos.	Los estudiantes construirán soluciones creativas para la solución de conflictos.
18	Al finalizar la sesión, los estudiantes conocerán a la capacidad asertiva como una herramienta para la comunicación.	Proporcionar a los estudiantes información relacionada con la capacidad asertiva para la solución de diferentes casos.	Los estudiantes conocerán la forma tomar su capacidad asertiva para la solución de diferentes situaciones.
19	Al finalizar la sesión, los estudiantes se darán cuenta del valor que tiene la presencia de cada uno de sus compañeros en la realización de sus actividades.	Guiar a los estudiantes para valorar la presencia de cada uno de sus compañeros en la realización de sus actividades.	Los estudiantes identificarán la importancia de cada compañero en la realización de actividades grupales.
20	Al finalizar la sesión, los estudiantes reafirmarán sus habilidades socioemocionales durante el trabajo con sus pares.	Recordar a los estudiantes las habilidades socioemocionales adquiridas durante las sesiones y el trabajo con sus pares.	Los estudiantes reafirmarán sus habilidades socioemocionales adquiridas durante las sesiones y el trabajo con sus pares.

Nota: Tabla de elaboración propia.

Sesiones y distribución de contenidos

Con base en las dimensiones individuales y sociales de la educación socioemocional y las habilidades de inteligencia emocional, mencionadas en capítulos anteriores, procedí a la elaboración del programa al retomar los planos individuales y sociales.

En el diseño de cada una de las sesiones del programa se incluyen: número de sesión, tema, subtema, objetivos por sesión, nombre de las actividades, inicio, desarrollo y cierre de las actividades, materiales, tiempo y referencias.

Los contenidos retomados en las sesiones de este programa de intervención de Educación Socioemocional para la adquisición de habilidades de IE son similares en las sesiones, pues los planos individuales y sociales de la educación socioemocional tienen vinculación estrecha. Por contenido se entiende a todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje, conocimiento, habilidad o proceso para responder a las necesidades educativas (Cepeda, 2004). Además, retomados del Seminario de Especialización, llevado durante la Maestría en Desarrollo Educativo, los contenidos se consideran la base para la creación de actividades adecuadas que responden a las necesidades detectadas en dicha investigación, contemplando los fines generales de Educación Socioemocional.

Coll (1997) alude al contenido como uno de los elementos de su famoso *Triángulo interactivo*, como núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, que comprende al *alumno* quien aprende, el *contenido* sobre el que se basa el aprendizaje y el *profesor* quien ayuda a que el alumno adquiere diversos significados de lo que aprende con ayuda del contenido.

La selección de los contenidos explicitados en este programa de intervención fue hecha bajo criterios sociológicos y pedagógicos (Díaz, 2013), el primer criterio porque se

contextualizan los contenidos seleccionados al tener claras las problemáticas y necesidades en torno a la Educación Socioemocional facilitando el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional para la inserción y responsabilidad social de los estudiantes. El segundo criterio porque se pretende hacer llegar los contenidos a los estudiantes tomando en cuenta su adaptabilidad para el desarrollo de una sensibilidad, además, estos contenidos pueden ser ampliados, o modificados, por parte de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa de educación socioemocional tiene las siguientes características:

- 20 sesiones de una hora y media, aproximadamente, llevadas a cabo un día a la semana.
- 12 sesiones destinadas al plano individual de la Educación socioemocional (autoconocimiento, autorregulación, autonomía).
- 8 sesiones destinadas al plano social de la Educación socioemocional (empatía y colaboración).
- Cada plano de la Educación socioemocional está relacionado a una necesidad detectada de Inteligencia Emocional.
- Las sesiones se abordan de esta manera porque, de acuerdo con varios autores como Bisquerra, Salovey y Meyer, entre otros, es necesario que las personas comiencen por conocerse a sí mismos para posteriormente comprender a los demás.
- Los contenidos que abordo en el programa de intervención los establezco a partir del conocimiento de las necesidades de IE y los planos individuales y sociales de la Educación Socioemocional (Ver Tabla 10).

- En todas las sesiones se emprenden contenidos transversales, o bien, actitudinales porque se implican comportamientos afectivo-sociales de los estudiantes. A continuación, se especifican los contenidos en cada sesión:

Tabla 10*Tipos y criterios de contenidos*

#	Fines generales	Contenidos	Tipo de contenidos	Criterios
4 S E S I O N E S	Autoconocimiento	Conocimiento de las emociones propias.	Procedimental-heurístico.	La primera sesión aborda un contenido procedimental-heurístico porque se ejecutan estrategias dinámicas, a través de pasos para realizar acciones dirigidas adaptadas a características de los estudiantes, referidas a habilidades intelectuales y motrices que abarcan destrezas y estrategias a partir de una secuencia de acciones a ejecutar. En la segunda sesión, establezco métodos para que las acciones sean siempre las mismas en la actividad para ejecutarlas de una manera ordenada y llegar a un fin. Posteriormente, en la tercera sesión, planteo contenidos conceptuales para favorecer la comprensión del contenido para el conocimiento de las emociones propias mediante las actividades realizadas por los estudiantes con guía del aplicador. En la cuarta sesión se abordan contenidos actitudinales dirigidos al equilibrio personal, constituido por valores, normas y creencias.
			Transversales (actitudinales).	
			Procedimental-algorítmico.	
			Transversales (actitudinales).	
4 S E S I O N E S	Autorregulación	Capacidad de controlar las emociones.	Procedimental-heurístico.	La quinta sesión aborda un contenido procedimental-heurístico porque se ejecutan estrategias dinámicas intelectuales y motrices, a través de pasos para realizar acciones dirigidas adaptadas a características de los estudiantes. Posteriormente, en la sexta y séptima sesión se adecúan contenidos actitudinales y conceptuales, éstos para que los estudiantes reconozcan los temas abordados a través de distintas actividades que favorecen sus habilidades de
			Transversales (actitudinales).	
			Conceptuales (declarativos).	
			Procedimental-heurístico. Transversales (actitudinales).	

			<p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Procedimental-heurístico.</p> <p>Transversales (actitudinales).</p>	<p>autorregulación.</p> <p>En la octava sesión se retoman contenidos procedimentales-heurísticos para reforzar contenidos conceptuales a través de dinámicas que impliquen habilidades intelectuales y motrices, así como contenidos actitudinales.</p>
4	Autonomía	Capacidad de motivarse.	<p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Procedimental-heurístico.</p> <p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p>	<p>Las sesiones 9,10 y 11 abordan contenidos conceptuales que propician la comprensión de conceptos y principios relacionados con la autonomía, a través de explicaciones y ejemplos, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes a través de características definitorias. En la sesión 11 se agregan contenidos procedimentales- heurísticos con la misma finalidad de estos contenidos en sesiones pasadas.</p> <p>En las sesiones de la 9 a las 12 se abordan contenidos actitudinales dirigidos al equilibrio personal, constituido por valores, normas y creencias.</p>
4	Empatía	Reconocimiento de las emociones ajenas.	<p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p> <p>Conceptuales (declarativos).</p> <p>Transversales (actitudinales).</p>	<p>En las sesiones 13, 15 y 16 retomo los contenidos conceptuales para que los estudiantes comprendan los conceptos y principios relacionados con la empatía, a través de explicaciones y ejemplos, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes a través de características definitorias.</p> <p>En las sesiones de la 13 a la 16 se abordan contenidos actitudinales dirigidos a la convivencia social, retomando en cuenta valores, normas y creencias.</p>

			Conceptuales (declarativos).	
4 S E S I O N E S	Colaboración	Aprender a gestionar las relaciones.	Procedimental-heurístico.	En las últimas cuatro sesiones del programa de intervención relacionadas con la colaboración se abordan contenidos conceptuales con la misma intención de las sesiones anteriores. También, en las sesiones 17, 18 y 20, contenidos procedimentales-heurísticos adaptados a las situaciones del grupo para ejecutar acciones que abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican secuencias o acciones ordenadas para conseguir un fin y contenidos transversales, o bien, actitudinales. En las sesiones de la 17 a la 20, contenidos actitudinales dirigidos a la convivencia social incluyendo el equilibrio personal.
			Conceptuales (declarativos).	
			Transversales (actitudinales).	

Nota: Tabla de elaboración propia.

Evaluación

La evaluación del aprendizaje es considerada como el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado (Stenhouse, 1984). Además, requiere de ética por parte del evaluador incluyendo aspectos como anonimato, confidencialidad, consideraciones con los informantes, puesta de valores al evaluar a los participantes; aunado a esto, el evaluador es responsable de las evidencias aportadas y los juicios de valor hechos al evaluar.

Las funciones de la evaluación que pretendo con este programa son:

- La realimentación y mejora de las acciones ejecutadas.
- El aprovechamiento de experiencias para actividades futuras.
- Rendición de cuentas hacia los sujetos e instituciones involucradas

(Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

- Ofrecer resultados y respuestas a necesidades de los estudiantes e instituciones.

Las evaluaciones que realizaré para este programa de Educación Socioemocional están encaminadas a la evaluación del desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de los estudiantes, relacionadas con la Inteligencia Emocional en los planos individuales y sociales de la Educación Socioemocional, a través de los objetivos planteados en cada sesión mediante:

- Evaluación formativa para el aprendizaje: porque pretendo que todas las sesiones sean evaluadas con productos que evidencien el cumplimiento de los objetivos específicos de las sesiones encaminadas al desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de Inteligencia Emocional. Además, se incluirá el diario del aplicador en el que evidencie la dinámica llevada durante la aplicación de las actividades, los problemas que enfrente, las modificaciones que hizo y las sugerencias para aplicaciones posteriores.
- La evaluación sumativa para la valoración de la propuesta: la realizaré aplicando el mismo *Test de habilidades de Inteligencia Emocional* (Vallés y Vallés, 1998) con la finalidad de comparar con los primeros resultados y tener acercamiento de la efectividad del programa.

Perfil del aplicador

El programa de Educación Socioemocional está dirigido a estudiantes que se encuentran escritos en un programa de educación formal, por tanto, el aplicador deberá cumplir con el siguiente perfil:

- Psicólogos educativos, pedagogos o docentes con conocimiento y aplicación de habilidades emocionales en sí mismo y en otros.
- Estará relacionado con los contextos educativos formales.
- Conocer y comprender las características del autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.
- Conocer y comprender las áreas de Inteligencia Emocional.
- Conoce y comprende las características psicológicas, cronológicas y sociales de los estudiantes de acuerdo con su edad.
- Tener un adecuado manejo de grupo.
- Ser tolerante a la frustración.
- Ser creativo y dinámico.

Conclusiones

Los contenidos y actividades dirigidos al desarrollo de habilidades de IE en las personas son un elemento fundamental que permiten el estímulo, el reforzamiento y la adquisición de capacidades emocionales que son puestas en práctica de manera individual y social en diferentes contextos, por tal, se busca que desde etapas tempranas los estudiantes las adquieran para una vida eficaz, tomando en cuenta sus capacidades psicológicas, neurológicas y sociales.

Es por eso por lo que el objetivo principal de esta investigación ha sido identificar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, en ambas ciudades, para desarrollar y fortalecer sus habilidades socioemocionales a través del diseño instruccional de un programa de intervención socioemocional que puede ser implementado, modificado, evaluado o innovado por un profesional experto en el tema debido a que, si bien es cierto, algunas emociones son innatas, otras son influenciadas y aprendidas, por lo que se busca que un profesional con el perfil adecuado sea quien dirija las actividades.

La aplicación del *Test de Inteligencia Emocional* (Vallés y Vallés, 1998) permitió identificar que los niveles de IE del sexo femenino y masculino son similares, evidenciando mayor número de estudiantes en el nivel MEDIO-ALTO, posteriormente, se encuentra el nivel MEDIO-BAJO, después, el nivel MUY ALTO y, al final, los niveles BAJO Y MUY BAJO.

Nos obstante, en todos los niveles se encuentra cierto número de estudiantes por lo que se decidió responder a las necesidades encontradas tomando en cuenta el modelo de Goleman (2012) enfocado al conocimiento de las emociones propias, la capacidad de

controlar las emociones, la capacidad de motivarse, el reconocimiento de las emociones ajenas y el aprendizaje de la gestión de relaciones, a través de un programa enfocado en lo intrapersonal e interpersonal permite a los estudiantes adquirir capacidades que les consientan desarrollarse a lo largo de su vida en diferentes contextos y encontrar la mejor solución ante diversas problemáticas personales o externas influyentes.

La propuesta del programa de educación socioemocional dirigido a los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, está sustentado con un diseño instruccional, que se centra en las necesidades de los estudiantes y prácticas de enseñanza efectivas, y permitirá a los docentes la innovación y puesta en práctica constante de estrategias que les permitan a los estudiantes su formación moral y efectiva a través de ocho elementos como los que menciona Kemp (1976) para cambios de actitudes, maneras de pensar, conocimientos y talentos mediante las experiencias, el deseo, motivación y estimulación de los estudiantes.

Además, el programa está vinculado a la educación socioemocional, a las cinco dimensiones establecidas por Bisquerra retomadas en el Plan y programas del 2017, con la finalidad de ser aplicado a contextos educativos mexicanos. Por lo tanto, cada una de las sesiones contempla tema, objetivos, contenidos que permiten describir las actividades a realizar, con un inicio, desarrollo y cierre, el tiempo establecido y las referencias de donde se tomaron algunas actividades.

Al mismo tiempo, las sesiones parten de un enfoque vivencial que permitirá a los estudiantes contactar con sus propios recursos, reconocerlos y poder utilizarlos para su desempeño emocional individual y social, pues en esta edad los estudiantes pasan de un pensamiento inductivo a uno deductivo y, otros, de un pensamiento concreto a uno abstracto, donde la reflexión cumple un papel esencial para comprender los objetos y los

hechos, tampoco se debe olvidar que en esta edad aún está en proceso la madurez neurológica que permite la relación entre cognición-emoción, por tal es un buen momento para estimular, desarrollar o potenciar habilidades socioemocionales que les permitan mejorar su calidad de vida.

Referencias

- Aguirre, M. y Cantón, V. (2002). Revista *El Maestro* (1921-1923). Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Agudo, L. (2005). *Emoción, Afecto y Motivación*. Madrid: Alianza.
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. y Torretti, A. (2011). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación del impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 169-177. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533065004>
- Álvarez, E., Murillo, M. y Ramírez (2016). Modelos de diseño instruccional mediados por tecnología en la capacitación empresarial. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, (11), 1-17.
- Angulo, F. y Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga, España: Aljibe.
- Altusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Benito, M. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Berger, C. y Kam, R. (1996). *Definiciones de Diseño Instruccional. Adaptado de Capacitación y Diseño Instruccional*. Recuperado de <http://www.umich.edu/ed626/define.html>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Ediciones CISS Praxis Educación.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005). Orientación y Educación Emocional. *II Encuentro de Atención a la Diversidad*. Conferencia llevada a cabo en Universidad de Barcelona, Zaragoza.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. (pp. 405-412). Málaga, España: Fundación Marcelino Botín.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Broderick, C. (2001). *¿Qué es el Diseño Instruccional?* Recuperado de http://www.geocities.com/ok_bcurt/whatisID.htm
- Carpena, A. (2003). *Educación Socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. España: Books.

- Convención sobre los Derechos del Niño (2006). *UNICEF*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Diario Oficial (1959). Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (México), 13 de febrero.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*. (64), 73-98.
- Díaz, J. (2013). Criterios de selección y organización de contenidos educativos para cursos y talleres en educación superior sobre Bibliotecología Social: una visión argentina. *VI Jornadas de Bibliotecología "Usuarios del Siglo XXI: ¿cómo satisfacer sus demandas?"*. San Salvador de Jujuy, Argentina.
- Durkheim, Émile (1996) *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Deulofeu, M., Morillas, L., Pellicer, I., Quer, V., Toll, J., y Tusell, M. (2013). *Educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 a 11 años*. México: Alfaomega.
- Extremara, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera
- Extremara, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de : <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.htm>
- Fernández, D. y Malvar, L. (1999). La colaboración de los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 3(1), 1-6. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra nueva.
- Follari, R. (1998). Formación de formadores. Contradicción de la profesionalización docente. *Perfiles educativos*, 20 (79-80), 80-93. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*, 6 (3), 43-52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: FCE.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, S. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Granja, J. (1). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, 32(129), 64-83. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y cerebro* (16), 10-20.

Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. España: Books.

Guárdia, L. y Sangrá, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online. *RED: Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M4/guardia17.pdf>

Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. (1990). *Marco Histórico. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México: informe 2015*. México: INEE.

Kemp, J. (1976). *Planteamiento didáctico*. (trad. Andrés Mateo). México: Editorial Diana.

Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital-Psique UNAH* (39), 1-12.

LeDux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon y Schuster.

Kolb, B. y Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología Humana* (5a. ed.). México: Médica Panamericana.

Maier, H. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.

Märtin, D. y Boeck, K. (1997). *EQ Qué es inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.

Martínez, S. (2012). *Estado, educación y hegemonía en México*. México: Porrúa.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development an Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J., Caruso, D. y Salovey. P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, (27), 267-298.

Melgar, M. (1978). Las reformas al artículo tercero constitucional. *Panoramas de nuestra América*, (7), 91-102.

Mestre, J. y Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mestre, J., Pérez, N., González, G., Núñez, J. y Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos* (20), 57-75.

Miranda, M. (2000). *La investigación psicología de la inteligencia humana: balance del siglo en la transición del milenio*. Portugal: Universidad de Lisboa.

Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 30(1), 11-30.

Moreno, P. (2013). Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional: una crítica a los modelos estandarizados por competencias y alternativas pedagógicas innovadoras. En M. Á. Vértiz. (UPN) *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto*. (pp. 235-260). México: UPN.

Morga, R. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 17 (1), 17-24. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Paris: OECD. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

- Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 17-26. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3803/3676>
- Panszas, M., Pérez, E. y Morán, P. (2001). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Palmero, F., Fernández, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGrawHill.
- Parsons, T (1976). La clase como sistema social, algunas de sus funciones en la sociedad americana. En A. Gras. *Sociología de la educación, textos fundamentales*. (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- Piña, M. (2006). *Metodología del Diseño Instruccional*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ramírez, N. (s.f). *Introducción a la neurobiología*. México: Instituto Nacional de Neuroeducación.
- Ramírez, R. (1986). *El periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la Revolución. Las escuelas rudimentarias*”. En Concepción Jiménez Alarcón, Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana, México, SEP/El Caballito, pp. 99-105.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer educación.
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 3(39), 107-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2427236>

- Rivera, L. y Guerra, M. (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3)1, 503-511.
- Roberts, T. S. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: An introduction. En T. S. Roberts (Ed.), *Computer-supported collaborative learning in higher education* (pp.1-18). Hershey: Idean Group Publishing.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Solé, C. (1998). “La exigencia de una definición” y “Los clásicos”. En *Modernidad y modernización*. (pp. 13-29 y 30-66). Barcelona: Anthropos/UAM Iztapalapa.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistémica. Guía teórica y práctica*. Madrid.
- Torres, A. (2016). El catecismo político como herramienta de enseñanza. José María Luis Mora y su catecismo de la Federación Mexicana de 1831. *Letras Históricas*, (14), 87-106.
- Uc Mas, L. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Estudio etnográfico*. Guanajuato, México: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. En *Persona* (4), 129-160.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. En *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. 2 (4), 33-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Vallés, A. y Vallés, C. (1998). *Programa DIE. Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Barcelona: EOS.

Anexos

Anexo 1. Test de habilidades de Inteligencia Emocional

Instrucciones:

Las preguntas que encontrarás en este Test se refieren a la manera de actuar que tienes habitualmente con las personas con las que te sueles relacionar.

No existen respuestas buenas ni malas, sino respuestas sinceras que deben reflejar tu estilo, tu modo habitual de pensar, hacer y sentir.

La manera de responder es la siguiente:

- Nunca.
- Algunas veces.
- Siempre.

Coloca una "X" en la casilla correspondiente.

Pregunta	Nunca	Algunas veces	Siempre
1.Me conozco a mí mismo, sé lo que pienso, lo que siento y lo que hago.			
2. Soy capaz de automotivarme para aprender, estudiar, aprobar, conseguir algo...			
3. Cuando me va mal, mi estado de ánimo aguanta bien hasta que las cosas vayan mejor.			
4. Llego a acuerdos razonables con otras personas cuando tenemos posturas enfrentadas.			
5. Sé qué cosas me ponen alegre y qué cosas me ponen triste.			
6. Se lo que es más importante en cada momento.			
7.Cuando hago las cosas bien me felicito a mí mismo.			
8.Cuando los demás me provocan intencionalmente soy capaz de no responder.			
9.Me fijo en el lado positivo de las cosas, soy optimista.			
10.Controlo mis pensamientos, pienso lo que de verdad me interesa.			
11.Hablo conmigo mismo, en voz baja claro.			
12.Cuando me piden que diga o haga algo que me parece inaceptable me niego a hacerlo.			
13.Cuando alguien me critica injustamente me defiendo adecuadamente con el diálogo.			
14.Cuando me critican por algo que era injusto lo acepto porque tienen razón.			
15.Soy capaz de quitarme de la mente las preocupaciones que me obsesionan.			
16.Me doy cuenta de lo que dicen, piensan y sienten las personas más cercanas a mí (amigos, compañeros, familiares...).			
17.Valoro las cosas buenas que hago.			
18.Soy capaz de divertirme y pasármela bien allí donde esté.			
19.Hay cosas que no me gusta hacer, pero sé que hay que hacerlas y las hago.			
20.Soy capaz de sonreír.			
21.Tengo confianza en mí mismo, en lo que soy capaz de hacer, sentir y pensar.			
22.Soy una persona activa, me gusta hacer cosas.			
23.Comprendo los sentimientos de los demás.			
24.Mantengo conversaciones con la gente.			

25.Tengo buen sentido del humor.			
26.Aprendo de los errores que cometo.			
27.En momentos de tensión y ansiedad soy capaz de relajarme y tranquilizarme.			
28.Soy una persona realista, con “los pies en el suelo”.			
29.Cuando alguien se muestra muy nervioso/a, exaltado/a, le ayudo a calmarse y tranquilizarse.			
30.Tengo ideas muy claras sobre lo que quiero.			
31.Controlo bien mis miedos y temores.			
32.Si he de estar solo estoy, y no me agobio por eso.			
33.Formo parte de algún grupo o equipo de deporte o de ocio para compartir intereses o aficiones.			
34.Sé cuáles son mis defectos y cómo cambiarlos.			
35.Soy creativo, tengo ideas originales y las desarrollo.			
36. Sé qué pensamientos son capaces de hacerme sentir feliz, triste, enfadado/a, cariñoso/a, generoso/a, angustiado/a...			
37.Soy capaz de aguantar bien la frustración cuando no consigo lo que me propongo.			
38.Me comunico bien con la gente con la que me relaciono.			
39.Soy capaz de comprender el punto de vista de los demás.			
40.Identifico las emociones que expresa la gente de mi alrededor.			
41.Soy capaz de verme a mí mismo/a desde la perspectiva de los otros.			
42.Me responsabilizo de los actos que hago.			
43.Me adapto a las nuevas situaciones, aunque me cueste algún cambio en mi manera de sentir las cosas.			
44. Creo que soy una persona equilibrada emocionalmente.			
45. Tomo decisiones sin dudar ni titubear demasiado.			

Anexo. 1

Programa de Educación Socioemocional

Sesión 1

Tema: Presentación del Programa de Educación Socioemocional

Objetivo: Al finalizar la sesión y con base en los lineamientos, los estudiantes establecerán reglas para el adecuado funcionamiento del programa.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Bienvenida y presentación	La sesión comenzará con la bienvenida y la presentación del taller mediante la proyección de una presentación para mencionar el nombre, la intención y objetivo de la sesión. Se resolverán dudas y contestarán preguntas al respecto por parte de los estudiantes.	Aula, computadora y Proyector.	10 minutos
Telaraña de lana	La presentación de los integrantes del taller (estudiantes-profesores-asesores) será de uno en uno en el patio escolar o en un lugar amplio. El primero en presentarse tendrá una bola de estambre, dirá su nombre y una palabra que los describa; se recomienda que sea la persona a cargo del taller para que funcione como ejemplo. Posteriormente, pasará la bola al siguiente integrante, sin soltar la punta del estambre, quien hará lo mismo, y así sucesivamente. Nadie debe soltar el estambre porque al finalizar se formará una telaraña que servirá como explicación para enfatizar la importancia de cada integrante en las actividades; si alguien suelta su estambre, la telaraña cae y se deshace el trabajo en equipo.	Patio escolar o lugar amplio y bola de estambre.	35 minutos
Establecimiento de reglas	Se formarán binas para que cada una escriba en una hoja blanca tres reglas importantes que se deben aplicar para llevar a cabo las actividades. Posteriormente con lo propuesto por cada bina, se hará un consenso de reglas entre todos los integrantes que se establecerán a lo largo del taller para darles seguimiento. Se escribirán en la presentación de PowerPoint para que quede evidencia.	Aula escolar, hojas blancas, plumas, computadora.	35 minutos
Cierre	Con ayuda del reglamento escrito, se resolverán dudas y contestarán preguntas sobre lo realizado en la sesión.		10 minutos

Sesión 2

Tema: Autoconocimiento

Subtema: Conocimiento de las emociones propias

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de contactar con sus recursos personales.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
<p>Inicio El ama de casa</p>	<p>Se les dará la bienvenida a los estudiantes. Se formará un círculo con sillas, a cada silla se le designará el nombre de alguna persona (mamá, papá, abuelito, etc.) actividades (cantar, bailar, futbol, etc.). Los estudiantes deberán elegir una silla apropiándose del nombre escrito en el papel. La instructora comenzará a decir “El ama de casa pasó revisando y vio que faltaba _____ de su casa”, la persona que posee el nombre de la persona u objeto contestará: “_____ no hace falta, hace falta _____”. Si alguien se equivoca pasará al lado izquierdo del moderador rotando todos los puestos y cada estudiante adquirirá un nuevo nombre.</p>	<p>Aula, sillas y papeles con nombres.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>¿Quién soy?</p>	<p>A cada estudiante se les dará una hoja con la silueta de una figura humana en ella deberán colocar tres pasatiempos que disfrutan hacer, tres cualidades que los distinguen, tres logros que hayan tenido y los enorgullecen, tres personas importantes en su vida y tres cosas que hagan muy bien.</p> <p>Se le pedirá colorear la figura humana de manera libre, mencionándoles que se le pedirá una explicación acerca de la elección de los colores.</p> <p>Al terminar, se les solicitará que expliquen en plenaria lo siguiente (se recomienda escribir las preguntas en una cartulina o en el pizarrón):</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué es importante conocerme? ¿Por qué es importante conocer a las personas que me rodean? ¿Por qué es importante saber lo que me gusta? ¿Por qué es importante saber lo que no me gusta? 	<p>Aula, hoja con la figura humana, colores, lápices y preguntas.</p>	<p>40 minutos</p>

El dado mágico	Se les solicitará a los estudiantes que formen equipos de 4 personas, a cada equipo se les proporcionará un dado en el que cada lado tendrá una de las siguientes frases: -Mi familia es... -Mis actividades favoritas son... -Si fuera mayor... -Un día iría de viaje a... - Me gustaría que los científicos descubrieran... -Yo soy... Por turnos, lanzarán el dado y completarán la frase que caiga en el dado. La actividad se repetirá hasta que se termine el tiempo establecido.	Aula, sillas y dado	20 minutos
Cierre	Se les proporcionará a los estudiantes media hoja blanca para que contesten lo siguiente (se recomienda que las preguntas estén impresas): ¿Qué aprendí en la sesión de hoy? ¿Qué te gustó? ¿Qué actividad te gustó más?	Aula, hojas de papel y lápices.	10 minutos
<p>Referencias: Aroche, A. (2012). <i>Autoeficacia en adolescentes de la Escuela Integrada para niños y jóvenes adolescentes trabajadores de La Antigua Guatemala Sacatepéquez NUFED No. 39</i> (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, La Antigua Guatemala. Boqué, M. (2002). <i>Guía de mediación escolar</i>. Barcelona: Octaedro. Carpena, A. (2003). <i>Educación socioemocional en la etapa primaria</i>. Barcelona: Octaedro. Moreno, A. (2007). <i>Programa de inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años. (Sentir y pensar)</i>. Madrid: S.M.</p>			

Sesión 3

Tema: Autoconocimiento

Subtema: Conocimiento de las emociones propias

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán lo que piensan, sienten y hacen, así como las causas que los producen.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
-----------	-----------------------------	------------	--------

Saludo	Al iniciar la sesión se les dará la bienvenida a los estudiantes saludando con una parte del cuerpo diferente con cada integrante, se les pedirá que ellos hagan lo mismo con todos sus compañeros.	Aula	10 minutos
Las emociones	<p>De manera grupal se les presentarán a los estudiantes algunos letreros con diferentes emociones de las cuales los estudiantes darán ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ira. -Miedo. -Ansiedad. -Tristeza. -Vergüenza. -Aversión. -Alegría. -Humor. -Amor. -Felicidad. -Sorpresa. -Esperanza. -Compasión. <p>Posteriormente se les enseñarán imágenes con dibujos o fotografías que ejemplifiquen las expresiones emocionales para que ellos las relacionen con cada letrero.</p> <p>Después, todos los estudiantes expresarán situaciones en las que sintieron alguna emoción como ejemplo de la vida cotidiana.</p> <p>En seguida, se les solicitarán formar equipos de 4 integrantes para categorizar emociones agradables y desagradables con ayuda de las tarjetas utilizadas anteriormente. Se comentará en grupo al terminar las categorías y se escribirán en el pizarrón.</p> <p>Al finalizar, cada equipo representará una escena de acuerdo con la emoción asignada por la aplicadora.</p>	Aula, letreros, imágenes de cada emoción, pizarrón y plumón.	65 minutos

Tren de las cualidades	A cada estudiante se les dará media hoja blanca con cinta adhesiva y para pegársela en la espalda. Después, se les indicará que sus compañeros deberán escribir una cualidad en la hoja que cada uno lleva en la espalda, de manera que todos escriban en las hojas de sus compañeros. Cuando todos hayan escrito podrán quitarse la hoja de la espalda para poder leer las cualidades que les escribieron sus compañeros.	Aula, hoja de papel blanca y bolígrafo.	10 minutos
Cierre	De manera voluntaria, se les dará la palabra, por turnos, a los estudiantes para que expresen cómo se sintieron con las actividades y qué aprendieron de ellas.	Aula	5 minutos
Referencias: Carpena, A. (2003). <i>Educación socioemocional en la etapa primaria</i> . Barcelona: Octaedro.			

Sesión 4

Tema: Autoconocimiento

Subtema: Conocimiento de las emociones propias

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán lo que piensan, sienten y hacen, así como las causas que los producen.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Bienvenida	Se les dará la bienvenida a los estudiantes y se les pedirá que mencionen un número del 1 al 10 dependiendo del nivel de energía con el que llegan a la sesión.	Aula	10 minutos
Conocer las emociones	Se les proyectarán a los estudiantes imágenes que contengan a personas con diferentes expresiones, para que ellos infieran las emociones que presentan. Se les pedirá por turnos que mencionen, de acuerdo con su percepción, qué creen que les esté sucediendo a esas personas y cuál es su emoción.	Aula, computadora y proyector.	35 minutos
Escenas de mi vida	Se les solicitará a los estudiantes que realicen una presentación en PowerPoint sobre los tres momentos más importantes de su vida. Posteriormente deberán mostrarla ante el grupo mencionando lo siguiente:	Aula, computadora y proyector.	35 minutos

- Elegí este momento por qué...
- Cuando sucedió me sentí...
- Si pudiera agregarle algo sería...
- Si pudiera cambiar algo sería...

Algún estudiante tendrá la oportunidad de realizar una pregunta al compañero que expondrá su presentación comenzando con la frase “¿Cómo te sentirías si...?”
(En caso de no contar con computadoras, se sugiere sustituir por rotafolios, colores, plumones, etc.)

Cierre	Se le preguntará a cada estudiante cómo se sintió con la actividad y el porqué de su respuesta.	Aula	10 minutos
---------------	---	------	------------

Referencias:

Moreno, A. (2007). *Programa de inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años. (Sentir y pensar)*. Madrid: S.M. (Adaptación).

Sesión 5

Tema: Autorregulación

Subtema: Capacidad de controlar las emociones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes se darán cuenta de que los razonamientos ayudan a regular las emociones y las acciones.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Mis cualidades	Después de dar la bienvenida, por turnos cada estudiante mencionará una cualidad personal. La instructora reflexionará de la importancia que tiene cada estudiante en el grupo.	Aula	10 minutos
Circo de las mariposas	La instructora hará una reflexión para que los estudiantes reconozcan las consecuencias que existen al tomar decisiones erróneas ante diferentes emociones presentadas en situaciones específicas.	Aula, proyector, computadora, video y papelitos con preguntas.	1 hora

	<p>Posteriormente, se les mostrará el video “El circo de las mariposas” para que expresen las emociones que les hizo sentir y se les pondrá en situaciones concretas como las siguientes, las cuales les serán sorteadas con papelitos de cinco colores diferentes:</p> <p>-Si fueras Nick Vujicic ¿Qué sentirías?, ¿Qué pensarías, ¿Qué harías?</p> <p>-Qué hubieras hecho tú en su lugar ¿Qué sentirías?, ¿Qué pensarías, ¿Qué harías?</p> <p>-Qué te gustaría decirle en caso de conocerlo ¿Qué sentirías?, ¿Qué pensarías, ¿Qué harías?</p> <p>-Si fueras una de las personas que actuaron de manera negativa ¿Qué sentirías?, ¿Qué pensarías, ¿Qué harías?</p> <p>-Si fueras una de las personas que actuaron de manera positiva ¿Qué sentirías?, ¿Qué pensarías, ¿Qué harías?</p>		
¿Qué me hace sentir?	<p>De manera individual, se les entregará a los estudiantes una hoja impresa con las siguientes situaciones para que las completen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Si alguien se enfada conmigo siento...pienso... y hago.... 2.Si alguien con quien estoy llora siento...pienso... y hago.... 3.Si alguien del grupo me deja de lado siento...pienso... y hago.... 4.Si tengo que decirle que no a alguien siento...pienso... y hago.... 5. Cuando estoy con nuevas personas siento...pienso... y hago.... <p>Después, se les recogerá la hoja y se les repartirá nuevamente para que en binas comenten las respuestas de la hoja que les tocó y comenten si hicieran lo mismo que leyeron en las respuestas, así como los aspectos negativos y positivos que retoman de cada una.</p>	Aula y hojas con las frases impresas.	15 minutos
Cierre	Se le pedirá a cada estudiante que exprese con una palabra la emoción con la que terminan la sesión.	Aula	5 minutos
Referencias:			
<p>Moreno, A. (2007). <i>Programa de inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años. (Sentir y pensar)</i>. Madrid: S.M. (Adaptación).</p> <p>Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). <i>Inteligencia emocional</i>. España: Gipuzkoa.</p>			

Sesión 6

Tema: Autorregulación

Subtema: Capacidad de controlar las emociones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes descubrirán que la expresión de sus emociones se relaciona con el cuerpo y las acciones que se hacen como respuesta a ellas.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Introducción	Se comenzará la sesión dándoles la bienvenida y mostrándoles a los estudiantes algunos esquemas en una presentación de PowerPoint y la relación de las emociones con nuestro cuerpo, así como los aspectos positivos y negativos que traen consigo la manera en que las expresamos.	Aula, presentación, computadora y proyector.	20 minutos
Conectar con mi cuerpo	La instructora realiza ejercicios de respiración con los estudiantes, por lo que se les pedirá colocarse sentados en las sillas en un círculo. A continuación, se darán las siguientes instrucciones: -Cerrar los ojos y poner las manos sobre las rodillas en una postura relajada. -Inhalar por la nariz y exhalar cuando el conteo llegue a cinco (varias repeticiones). -Imaginarsé alguna situación que les haya causado alegría o bienestar. -Mencionarles cada parte de su cuerpo para que sientan como se relaja. -Imaginarsé a las personas que están en esa situación y platicar con ellos mencionándoles aspectos positivos de su persona. -Disfrutar la situación. -Volver a sentir cada parte de su cuerpo. -Abrir los ojos lentamente, a su ritmo.	Aula y sillas	30 minutos
Escucho a los demás	Se pedirá a los estudiantes que formen parejas de manera libre. Se comentará que cada uno tiene 5 minutos para contarle a su compañero todo lo que desee de manera libre. Posteriormente, se les pedirá que cambien de pareja y contarán con otros cinco minutos para externarle al nuevo compañero una situación negativa que hayan experimentado con sus compañeros comentando ¿Qué situación fue? ¿Cómo me sentí? ¿Qué me gustaría cambiar? ¿Cómo me siento ahora? Después, volverán a cambiar de pareja contando con otros cinco minutos para externarle una situación positiva ¿Qué situación fue? ¿Cómo me sentí? ¿Qué me gustaría cambiar? ¿Cómo me	Aula, sillas, pizarrón, plumón y preguntas escritas.	40 minutos

siento ahora? Al finalizar, de manera grupal comentarán cómo se sintieron escuchando a sus compañeros en las tres fases de la actividad y clasificarán en el pizarrón las maneras positivas y negativas de externar una emoción, con base a lo que experimentaron en la clase.

(Se recomienda escribir las preguntas para que estén a la vista de los estudiantes)

Cierre

La instructora compartirá con los estudiantes la reflexión sobre las consecuencias de tomar acciones negativas como reacción de las emociones.

Aula

10 minutos

Referencias:

Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). *Inteligencia emocional*. España: Gipuzkoa.

Desconocido.

Sesión 7

Tema: Autorregulación

Subtema: Capacidad de controlar las emociones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes conocerán las consecuencias que se tienen en torno a la manera de expresar sus emociones.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Bienvenida	Se les dará la bienvenida a los estudiantes reconociendo su esfuerzo y empeño en las actividades.	Aula	5 minutos
Introducción	Al inicio de la sesión, se reflexionará en conjunto con los estudiantes acerca que detrás de nuestros sentimientos y acciones está un pensamiento que influye en la manera en que actuamos, por eso es importante identificar lo que pensamos cuando atravesamos por emociones que nos alteren. Aunado a esto, se presentarán tres videos relacionados a las siguientes situaciones que perimirán conocer la forma en que podemos reaccionar: 1.No expresar las emociones y reprimirlas. 2.Expresar las emociones en el momento no adecuado, con la persona no adecuada y en el lugar no adecuado.	Aula, videos, computadora, proyector.	20 minutos

	<p>3. Seleccionar el momento, la persona y el lugar adecuado para expresar las emociones.</p> <p>Al terminar de verlos, exponer en plenaria el video que es adecuado y que los estudiantes tomarían como ejemplo para poder expresarse.</p>		
Expresar mis emociones de forma adecuada	<p>Se les pedirá a los estudiantes que formen equipos de 4 personas. Cada equipo tendrá 10 minutos para organizarse y 10 minutos para representar las siguientes situaciones en las que pongan en juego las emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mientras pasaba por el pasillo me he dado cuenta de que había un grupo de estudiantes hablando mal de mí. -Tu mejor amiga/o ha empezado a salir con otras personas y te ha dejado de lado. -En clase has dado una opinión diferente a la de tus compañeros. -Te das cuenta de que en los exámenes tus compañeros han obtenido más puntuación que tú. 	Aula, hojas de papel con situaciones.	Una hora, dependiendo de los equipos formados.
Cierre	Se les pedirá a los estudiantes que de manera voluntaria comenten cómo se sintieron con su participación en la representación.	Aula	5 minutos
<p>Referencias: Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). <i>Inteligencia emocional</i>. España: Gipuzkoa.</p>			

Sesión 8

Tema: Autorregulación

Subtema: Capacidad de controlar las emociones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes verán que la expresión de sus emociones se relaciona con el cuerpo y las acciones que se toman como respuesta ellas.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
-----------	-----------------------------	------------	--------

Inicio Relajación- visualización	<p>Después de dar la bienvenida, se les pedirá a los estudiantes que formen un círculo con sus sillas y sentarse. Posteriormente se les darán las siguientes instrucciones: A partir de este momento deberás centrarte en tu respiración. Solamente analiza la forma en que estás respirando y mantenla, date cuenta de que tomar aire no te exija trabajo. Toma aire y ve relajándote.</p> <p>Te vas imaginando un campo verde... el verde que más te gusta... es un campo muy extenso y al fondo hay un bosque...ves hierba verde...se ve el reflejo del son en las hojas y el verde que se observa es muy relajante... es muy bonito y disfrutas de la tranquilidad...respiras aire limpio, el oxígeno de los árboles entra en tus pulmones...están acostado en el campo rodeado de hierba... respiras aire limpio...es muy relajante... cada vez te sientes más relajado... cada vez que inspiras te relajas más... oyes el sonido del viento a través de las hojas y te relajas... sientes la respiración...</p> <p>Observa tu respiración... sin modificarla, fíjate el recorrido que hace dentro de tu cuerpo... no te exige ningún esfuerzo...</p> <p>Para terminar, empieza a contar poco a poco 1...2...3... Abres las manos poco a poco y las vuelves a cerrar... toma aire más profundamente... abre los ojos... toma conciencia de la relajación tras esta actividad.</p>	Aula y sillas.	20 minutos
Expresar mis emociones de forma adecuada	<p>De manera grupal, se le pedirá a cada uno de los estudiantes que comenten alguna situación en la que hayan expresado de manera incorrecta alguna emoción tomando en cuenta el momento, la persona y el lugar. Entre todos aportarán comentarios positivos a cómo intentar resolver la situación de cada compañero de una manera positiva. Cada aporte positivo se irá anotando en el pizarrón.</p> <p>Al terminar, se les dará una hoja para que en ella escriban de qué manera pueden elegir el momento, la persona y el lugar adecuado para expresar sus emociones.</p>	Aula, pizarrón, plumón, hojas y lápices	60 minutos
Cierre	<p>La instructora realizará la integración del tema, recordando que las consecuencias negativas que pueden existir cuando las emociones se expresan de manera inadecuada.</p>	Aula	10 minutos
Referencias:			

Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). *Inteligencia emocional*. España: Gipuzkoa.

Sesión 9

Tema: Autonomía

Subtema: Capacidad de motivarse.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de tomar decisiones asertivas para la solución de conflictos en su vida personal, social y académica.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio	La sesión comenzará con la bienvenida y preguntando a cada estudiante cómo se siente emocionalmente ese día.	Aula	5 minutos
Conflictos de los demás	<p>Se dividirá al grupo en 4 equipos. A cada equipo se le dará una imagen con personas de diferentes edades, una hoja y un lápiz para que puedan anotar. Cada equipo planteará una situación de conflicto que vivan esas personas de las imágenes actualmente, respondiendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué problema tienen actualmente las personas de esa edad? ● ¿Por qué piensan que tienen esos problemas? ● ¿Cómo piensan que se sienten esas personas con sus problemas? ● ¿Qué proponen para solucionarlo? <p>(Se recomienda escribir las preguntas previamente para que estén a la vista de todos)</p> <p>Después, el grupo se colocará en círculo y se expondrán los conflictos que ellos detectaron de cada persona de la imagen y se les permitirá expresar sus puntos de vista.</p> <p>Posteriormente, se les entregará una hoja con ejemplos de decisiones asertivas para que ellos colorean las que les parezcan las mejores.</p>	Aula, imágenes, hojas, colores, lápices y preguntas.	40 minutos

Análisis de problemáticas y soluciones	<p>De manera individual, se les entregará a los estudiantes unas hojas con dos tablas impresas en donde deberán escribir en la primera tabla alguna problemática que hayan tenido en algún momento de su vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Define el problema. ¿Qué sucede? -Analiza el problema. ¿A quién afecta y de qué manera? -Elige las alternativas. ¿Cuáles son las posibles soluciones? -Escribe un compromiso para realizarlo. <p>De la misma manera, en la segunda tabla se les pedirá que piensen un problema del grupo y que contesten las mismas preguntas.</p> <p>Al finalizar, en grupo se les pedirá que de manera voluntaria comenten el problema individual que tuvieron. También se reflexionará sobre las mejores decisiones que se pueden tener para solucionar algunos conflictos que han tenido en el grupo; escribiéndolas en el pizarrón.</p>	<p>Aula, pizarrón, plumón, hojas de papel con las tablas impresas y lápices.</p>	<p>40 minutos</p>
Cierre	<p>La instructora guiará a los estudiantes hacia una reflexión sobre las repercusiones que tiene la toma de decisiones positivas y negativas en sus vidas y en las de las personas que los rodean.</p>	<p>Aula</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Referencias: De Dios, B. y Rodilla, Alba. (2018). <i>Educación socioemocional 6</i>. México: Santillana.</p>			

Sesión 10

Tema: Autonomía

Subtema: Capacidad de motivarse.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes identificarán las repercusiones positivas y/o negativas que genera la toma de decisiones tanto para ellos mismos como para las personas que los rodean.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
-----------	-----------------------------	------------	--------

Inicio El globo	Para comenzar, se les dará la bienvenida y se les pedirá a los estudiantes aventar un globo a la persona que ellos deseen y quien tenga el globo mencionará alguna responsabilidad que tengan en la escuela.	Patio escolar y globo.	15 minutos
Reflexiono sobre la toma de decisiones	Se les pedirá a los estudiantes formar equipos de 4 personas, ponerse cómodos y proporcionarles el cuento de “El oso” el cual todos leerán. Posteriormente, se les entregará una hoja con preguntas impresas para que reflexionen al respecto en equipo: -Si yo fuera el zar ¿Cómo hubiera reaccionado al saber que el rey me quería matar? -Si yo fuera el zar ¿Cuál sería mi decisión? - ¿La forma de actuar del rey fue la correcta? ¿Cuál es la razón? -Si yo fuera el rey ¿Qué decisión hubiera tomado con el zar? Después, cada equipo comentará al resto de los compañeros porque es importante tomar decisiones y hacerse responsable de lo que hace y dice.	Patio escolar, cuento y hoja con preguntas impresas.	40 minutos
Mis decisiones	La instructora leerá “La historia de Mikel” que será proyectada para que los estudiantes vayan siguiendo la lectura. Posteriormente, se les entregarán unas hojas con las siguientes preguntas que responderán de manera individual: - ¿Cuál es la decisión que más te ha impactado? -En tu vida personal o académica ¿qué decisión has tomado con una actitud como la de Mikel? - ¿Cuál la opinión que tienes respecto a la decisión de Mikel? - A partir de la historia de Mikel, describe un ejemplo donde hayas tomado decisiones como las de Mikel.	Aula, computadora, proyector, cuento, hojas con preguntas impresas, lápices.	25 minutos
Cierre	La instructora pedirá a tres voluntarios para que compartan sus reflexiones sobre la forma en la que afectan las malas decisiones a ellos mismos y a otras personas. Cabe mencionar que la instructora guiará las participaciones.	Aula	10 minutos
Referencias: Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). <i>Inteligencia emocional</i> . España: Gipuzkoa.			

Sesión 11

Tema: Autonomía

Subtema: Capacidad de motivarse.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes identificarán aspectos positivos y negativos que se han hecho presentes en sus vidas.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio El ciempiés	La sesión comenzará con la bienvenida a los estudiantes y con el juego de “El ciempiés”. La instructora comenzará a cantar <i>El ciempiés no tiene pies, no tiene pies si los tiene, pero no los ves; el ciempiés tiene ___#___ pies</i> . Los estudiantes deberán formar equipos de tal manera que junten el número de pies que se ha dicho.	Patio escolar.	10 minutos
¿Quién soy y cómo me perciben los demás?	<p>A cada estudiante se le entregará una hoja blanca en la que escribirán su nombre y cuatro cosas negativas que identifican en ellos mismos. Después, se les recogerá la hoja para que la instructora la reparta con otro compañero, de tal manera que éste escriba en el reverso de la hoja tres características de su compañero referentes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Características físicas. ● Características afectivas. ● Características intelectuales. <p>(Se recomienda anotar los tres aspectos en el pizarrón)</p> <p>Posteriormente se les regresarán las hojas correspondientes a cada estudiante para que se tomen el tiempo de lo que les escribieron sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes comentarán cómo se sintieron cuando leyeron las características positivas que los demás escribieron de ellos.</p>	Aula, hojas, lápices, pizarrón y plumones.	30 minutos
Identifico aspectos de mi vida	Se formarán equipos, con máximo 4 integrantes, a cada uno se les proporcionarán plumones y un rotafolio el cual deberán dividir en 4 partes; la primera parte estará dirigida a quiénes son su fuente de motivación , la segunda a quiénes son las personas que les ayudan cuando tienen un problema , la tercera a cosas que valoran en la vida y la cuarta a cosas que los hacen felices . En equipo, deberán	Aula, rotafolio, plumones, pizarrón y plumones.	40 minutos

	organizarse para escribir las respuestas de todos. Al finalizar la actividad deberán pasar a exponer lo hecho por su equipo. (Se recomienda anotar los aspectos en el pizarrón)		
Cierre	La instructora compartirá su reflexión acerca de la importancia de identificar situaciones que causen conflicto, así como las cosas o personas que les pueden hacer la vida más positiva.	Aula	10 minutos
Referencias:			
Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). <i>Inteligencia emocional</i> . España: Gipuzkoa.			
Aroche, A. (2012). <i>Autoeficacia en adolescentes de la Escuela Integrada para niños y jóvenes adolescentes trabajadores de La Antigua Guatemala Sacatepéquez NUFED No. 39</i> (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, La Antigua Guatemala.			

Sesión 12

Tema: Autonomía

Subtema: Capacidad de motivarse.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de proponer alternativas para solucionar las situaciones problemáticas que se presenten en sus vidas.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio ¿Cómo me siento?	Se les dará la bienvenida a los estudiantes y se les pedirá mencionar la emoción que perciben de su compañero de la izquierda y le brindará una recomendación o una frase para para una actitud o sentir positivo.	Aula	5 minutos
Detecto necesidades	De manera grupal se les proyectará a los estudiantes, fragmentos de la película de “Buscando a Nemo”. Al terminar de visualizarlas, se les proporcionará una hoja para que escriban las actitudes o emociones positivas y negativas de cada personaje. Posteriormente, los estudiantes responderán a: - ¿Con qué personaje te sientes identificado? ¿cuál es la razón? - ¿Qué situación similar has vivido? O menciona algún problema que hayas tenido.	Aula, proyector, computadora, película, hojas con preguntas impresas, lápices.	75 minutos

- ¿Cómo lo resolviste?			
Cierre	<p>La instructora compartirá sus reflexiones con el grupo acerca de la importancia que tiene la detección de las situaciones problemáticas para el establecimiento de alternativas que contribuyan en la solución de dicha problemática.</p> <p>Para finalizar cada estudiante mencionará con una palabra la forma en que concluye la sesión.</p>	Aula	10 minutos
Referencias:			
Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). <i>Inteligencia emocional</i> . España: Gipuzkoa.			

Sesión 13

Tema: Autoconocimiento

Subtema: Reconocimiento de las emociones ajenas.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de sensibilizarse ante situaciones ajenas a través de la comprensión y el entendimiento.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Soy cordial	Al iniciar la sesión se les dará la bienvenida a todos los estudiantes quienes se saludarán de mano mencionando el nombre de la persona que están saludando. Todos deberán saludarse, sin excepción.	Aula	10 minutos
Conociendo a la empatía	<p>La instructora explicará a los estudiantes qué es la empatía y proporcionará diferentes ejemplos. Se proyectarán en el pizarrón diferentes imágenes que contengan distintas situaciones problemáticas. Los estudiantes analizarán las imágenes y por turnos mencionarán qué está pasando en la imagen que se les indique y mencionarán cómo pueden ser empáticos.</p> <p>A cada estudiante se le proporcionará un papelito, los que tengan el papelito con una palomita deberán exponer frente al grupo alguna situación en la que hayan sido empáticos.</p>	Aula, imágenes, proyector, computadora y papelitos.	30 minutos

Soy empático	Se le proporcionará a cada estudiante una hoja con frases relacionadas con el tema de la empatía y otras que no lo aborden. Ellos deberán poner “sí” en caso de que sea una situación empática y “no” cuando no se trate de empatía. Posteriormente se les pedirá a los estudiantes reunirse por parejas para que comenten sus respuestas.	Aula, hojas con frases y lápices.	15 minutos
La discriminación	La instructora explicará el tema de la discriminación vinculado con la empatía. Así mismo, mencionará que existen tres tipos de discriminación (social, física y económica). Posteriormente, se formarán equipos de tres estudiantes, se le proporcionará plumones y un rotafolio en el que deberán realizar un mapa conceptual en el que mencionen qué es la discriminación para ellos y den un ejemplo de cada tipo de discriminación. Cada equipo expondrá lo realizado.	Aula, rotafolio y plumones.	30 minutos
Cierre	Al finalizar, cada equipo mencionará porqué es importante la empatía en nuestra vida diaria.	Aula	5 minutos
Referencias: De Dios, B., Radilla, Al. (2018). <i>Educación socioemocional 6</i> . México: Santillana.			

Sesión 14

Tema: Autoconocimiento

Subtema: Reconocimiento de las emociones ajenas.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes harán conciencia sobre el cuidado de los otros como beneficio personal y social.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Superhéroes	Después de dar la bienvenida, se le brindará a cada estudiante una hoja para que escriba algún poder que le gustaría poseer, la razón por la cual eligió ese poder y cómo se beneficiaría a los demás. Cada estudiante compartirá con el grupo lo escrito. (Escribir las preguntas guía en el pizarrón)	Aula, hojas y lápices.	20 minutos
¿Qué sienten los demás?	El grupo se dividirá en dos partes. La instructora les pedirá a los estudiantes que se formen en binas a los estudiantes como ella crea conveniente para la actividad.	Patio escolar, pañoletas, plastilina,	60 minutos

	<p>El primer equipo serán estudiantes que no pueden hablar durante el ejercicio y el segundo equipo no podrá ver por lo que se les pedirá que se coloquen en los ojos una pañoleta. Formarán binas y quien tenga cubiertos los ojos será guiado por su otro compañero, pero sin poder hablar.</p> <p>Cuando las binas estén formadas se les pondrá audios a los estudiantes con las siguientes instrucciones para que ellos puedan escucharlas y realizarlas en binas (deberá darse un máximo de 10 minutos por actividad):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Hacer una casa y un árbol con la plastilina. 2) Dibujar el mar en una hoja de papel. 3) Con otra hoja crear un barquito de papel. <p>Al terminar las instrucciones, los estudiantes podrán ver y hablar para comentar lo que realizaron en binas. Se les pedirá que los estudiantes que tuvieron tapados los ojos expresen a su compañero cómo se sintieron con la actividad y, después, los que no pudieron hablar podrán expresarse con su compañero.</p>	hojas de papel y colores.		
Cierre	<p>Se les pedirá a los estudiantes que con una palabra expresen cómo terminan la sesión. Así mismo, la instructora reflexionará sobre la importancia de empatizar con las personas que tienen alguna discapacidad física o cognitiva</p>	Patio escolar.	10 minutos	

Sesión 15

Subtema: Reconocimiento de las emociones ajenas.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán las actitudes relacionadas con el trato digno a las personas como habilidad de la empatía.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Soy de color...	Al comenzar la sesión se les dará la bienvenida a los estudiantes y se les pedirá que elijan un color para que mencionen qué les hace sentir ese color y el por qué lo eligieron.	Aula	10 minutos

Descubriendo el Yo oculto y el Tú oculto	<p>En el patio escolar se les entregará a los estudiantes dos hojas de papel dobladas por la mitad. Cada hoja tendrá escrito “mejor” y “peor” respectivamente. En un máximo de 15 minutos, deberán escribir sus mejores y peores experiencias en la hoja correspondiente. Posteriormente, se les dará un papelito con alguna señal particular, cada uno deberá encontrar al otro compañero que tenga la misma señal para que puedan comentar con su compañero lo escrito en las hojas. Así mismo, deberán comentar con su compañero; contarán con un máximo de 10 minutos cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué aprendí de ti? -¿Qué admiro de ti? -Lo que me pareció más interesante fue... -Siento que eres una persona... <p>(Se recomienda que las preguntas a comentar estén a la vista de los estudiantes)</p>	Patio escolar, hojas de papel, lápices, papelitos con señales y preguntas.	40 minutos
Actitudes que facilitan o dificultan la escucha	<p>Se enumerará a los estudiantes de tal manera que a cuatro estudiantes les toque el mismo número para formar equipos. A cada equipo se le proporcionará un rotafolio y plumones para que escriban las actitudes que ayudan a escuchar a las personas y las actitudes que dificultan la escucha. Se contará con un máximo de 5 minutos por equipo para que expongan lo escrito. Posteriormente, se les pedirá regresar al aula para que la instructora les explique que algunas actitudes que ayudan a escuchar son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mirar a los ojos a quien habla. -Escuchar con atención y respeto, sin juzgar ni hacer valoraciones. -Hacer compañía a quien habla expresando con el cuerpo y los gestos. -Pedir permiso para aconsejar (¿Puedo interrumpir? ¿Me dejas dar mi opinión?) <p>Y actitudes que dificultan la escucha:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aconsejar antes de tiempo. -Recordar los fallos. -Burlarse. -Interrumpir con cosas tuyas. -No mirar a los ojos. -Actuar cínicamente. -Hacer ruidos con manos o pies constantemente. 	Aula, rotafolio, plumones, proyector y computadora	35 minutos

Cierre	Cada equipo asignará a un líder quien mencionará con una palabra cómo se sintieron con la actividad.	Aula	5 minutos
Referencias: Aitziber, A., Bakartxo, L., y Kepa, G. (2008). <i>Inteligencia emocional</i> . España: Gipuzkoa.			

Sesión 16

Tema: Autoconocimiento

Subtema: Reconocimiento de las emociones ajenas.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes reconocerán que las personas pueden tomar diferentes perspectivas ante las situaciones que se presentan en sus vidas.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Emojis	Se les dará la bienvenida a los estudiantes. En el pizarrón se les proyectarán diferentes emojis que representan diferentes estados de ánimo. Cada uno dibujará en una tarjeta el emoji con el que más se identifique. Posteriormente, se reunirán en equipo con los compañeros que dibujaron el mismo para comentar por qué se sienten de esa manera.	Aula, proyector, computadora, emojis, tarjetas y colores.	20 minutos
¿Qué sucede si No Soy Yo?	Al comenzar, se le brindarán a cada estudiante tres tarjetas con las frases “Tomar una posición”, “Pedir ayuda” y “No estoy seguro”. La instructora proyectará cuatro escenarios diferentes referentes a situaciones problemáticas en las que se pueden encontrar algunas personas y los leerá para todo el grupo. Después instruirá a los estudiantes a decidir cómo podrían actuar si fueran los espectadores de las situaciones. Cuando la instructora termine de leer cada situación se les pedirá a los estudiantes que si saben cómo interrumpir el incidente deberán levantar la tarjeta de “Tomar una posición”, quien se sienta con la necesidad de mantenerse a salvo deberán elevar la tarjeta de “Pedir ayuda” y quienes no estén seguros de qué hacer sacar la tarjeta de “No estoy seguro”. Cuando todos hayan sacado la tarjeta adecuada deberán reunirse con los que levantaron la misma tarjeta. Así mismo explicar a sus compañeros el por qué eligieron esa.	Aula, proyector, computadora y tarjetas.	60 minutos

Lo mismo se realizará con los cuatro escenarios expuestos.

Cierre

Se le entregará a cada estudiante una hoja con las siguientes frases para que ellos puedan complementarlas:
 -He tomado la posición de _____ cuando_____
 -He tenido que pedir ayuda cuando _____
 No estoy seguro cuando _____.

Aula, hojas de papel y lápices.

10 minutos

Referencias:

Ashoka (2015). *A Toolkit for Promoting Empathy in Schools*. Sitio web <https://startempathy.org/resources/toolkit/>

Sesión 17

Tema: Cooperación

Subtema: Aprender a gestionar las relaciones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, el estudiante será capaz de proponer soluciones creativas para la resolución de conflictos.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Baile por parejas	Se les dará la bienvenida a los estudiantes. Todos se reparten por parejas y se ponen de espaldas. Todos se moverán por el patio sin separarse de su pareja. Cuando la música pare todos deberán buscar una nueva pareja.	Aula, grabadora y música	15 minutos
Modelo de solución de conflictos	Mediante una presentación en Slider, la instructora les dará a conocer a los estudiantes las siete etapas para la resolución de conflictos: 1)Reconocimiento de un problema y asunción de los sentimientos: reconocer ciertas conductas y sentimientos ante una situación. 2)Convertir el problema en un objetivo. Un problema es un objetivo visto al revés: Es mejor, “voy a intentar no hacer X situación” a “no voy a volver a hacer esa situación” 3)El momento creativo: pensar cómo puedo cumplir el objetivo. 4)Las consecuencias: ante alguna situación se debe prever lo que pasará si se hace tal o cual acción.	Aula, proyectos, computadora y presentación.	30 minutos

	<p>5)La elección: elegir ante varias situaciones que se presenten.</p> <p>6)Planeo cómo hacer lo que he elegido hacer.</p> <p>7)Comprobación: verificar que las acciones tomadas son las correctas o es momento de renovarlas siempre procurando tener cambios favorables para cada persona.</p>		
Conflicto de números	Todos los estudiantes colocarán a la altura de su pecho la tarjeta con un número específico. El grupo se dividirá en dos equipos. La instructora mencionará una operación matemática y los estudiantes deberán formar el resultado ordenándose para representar la cifra.	Patio escolar, tarjetas con números y operaciones matemáticas.	35 minutos
Cierre	Se le proporcionará cinco minutos a cada equipo para que platiquen cómo fue la organización en su equipo y la importancia de cada integrante. Posteriormente, explicarán en plenaria las conclusiones.	Patio escolar	10 minutos
Referencias:			
<p>Cascón, P. y Martín, C. (2005). <i>La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz.</i> Madrid: Catarata.</p> <p>Moreno, A. (2007). <i>Programa de inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años. (Sentir y pensar).</i> Madrid: S.M.</p>			

Sesión 18

Tema: Cooperación

Subtema: Aprender a gestionar las relaciones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes conocerán a la capacidad asertiva como una herramienta para la comunicación.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Me quedo mudo/a	Después de dar la bienvenida a los estudiantes, se le indicará a cada uno sacar un papelito de una urna, pasar al frente para realizar una “dramatización” y sus compañeros averiguarán lo que tratan de representar. Incluir acciones, emociones u objetos.	Aula, urna y papelitos.	20 minutos

Conozco la teoría de la capacidad asertiva	<p>La instructora expondrá al grupo la teoría de la capacidad asertiva proporcionando ejemplos y guiando a los estudiantes para la reflexión crítica acerca del tema. Posteriormente, se les pedirá que conformen cinco equipos, a cada uno se les brindarán tres tarjetas que contienen las siguientes situaciones de comunicación asertiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tu amigo no lleva lápiz y te pide por favor prestado uno. 2) Tus padres te piden de manera amable que les ayudes a recoger la mesa. 3) Tienes mucha tarea y tu mamá no te deja salir a jugar, tú comprendes y te queda terminando la tarea en casa. <p>Después de leer las situaciones cada equipo escribirá en una hoja la respuesta a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Consideramos que las situaciones nos favorecen? ¿Por qué? ¿Pensamos que nuestro amigo debe pedirnos prestadas las cosas? ¿Consideramos que debemos ayudarles a nuestros padres? ¿Cómo reaccionamos cuando nuestros padres nos piden las cosas de manera amable? ¿Pensamos que nuestras mamás tienen razón al no dejarnos salir a jugar? ¿Por qué? <p>Al terminar de responder, la instructora leerá cada una de las preguntas y los equipos compartirán sus respuestas permitiendo que otros proporcionen su opinión.</p>	Aula, tarjetas con situaciones y hojas con preguntas impresas.	70 minutos
Cierre	Cada equipo reflexionará durante 5 minutos sobre la importancia de una buena comunicación y elegirá a un compañero para exponerla ante el grupo.	Aula	10 minutos
Referencias:			
Moreno, A. (2007). <i>Programa de inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años. (Sentir y pensar)</i>. Madrid: S.M.			

Sesión 19

Tema: Cooperación

Subtema: Aprender a gestionar las relaciones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes se darán cuenta del valor que tiene la presencia de cada uno de sus compañeros en la realización de sus actividades.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio Compañeros entrelazados	Se les dará la bienvenida a los estudiantes; todos formarán un círculo sentados en el piso. Un estudiante comienza diciendo “a mi derecha está... (nombre y apellido) que es (dos adjetivos positivos que comiencen con la misma letra que el nombre y el apellido) y que valor porque (alguna situación positiva). A continuación, el siguiente estudiante de la derecha toma la palabra para decir lo mismo, y así hasta que todos hayan participado.	Patio escolar.	20 minutos
Fotoproyección	Se formarán tríadas a quienes se les entregará un rotafolio, plumones y dos fotografías. Cada tríada reflexionará acerca de lo que está pasando en las fotos. Posteriormente reflexionará sobre lo que pasó antes y después de la imagen. Después, de les pedirá escribir sus reflexiones en el rotafolio para presentarlo a sus compañeros.	Patio escolar, rotafolios, plumones y fotografías.	40 minutos
Me expreso	En una mesa habrá varios colores, cada estudiante elegirá uno y se sentará con un compañero que tenga un color diferente. A cada bina se le proporcionará una hoja blanca, se sentarán de frente y comenzarán a dibujar en la hoja sin hablar durante 10 minutos (canción relajante de fondo). Al terminar cada estudiante comentará a su compañero cómo se sintió con la actividad.	Aula, mesa, colores y hojas.	20 minutos
Cierre	Cada estudiante mencionará la importancia de sus compañeros de tríada o bina, así como la aportación de cada uno para poder realizar las actividades.	Aula	10 minutos

Referencias:

Cascón, P. y Martín, C. (2005). *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.

Desconocido.

Sesión 20

Tema: Cooperación

Subtema: Aprender a gestionar las relaciones.

Objetivo: Al finalizar la sesión, los estudiantes reafirmarán sus habilidades socioemocionales durante el trabajo con sus pares.

Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo
Inicio El aro	Los estudiantes serán recibidos con un saludo por parte de la instructora quien indicará tomarse de las manos para pasar un aro sin soltarse. Al terminar cada ronda y el aro vuelva con la persona que inició se planteará otra dinámica para volver a pasarlo. Las dinámicas con las siguientes: 1) Pasar el aro en el menor tiempo posible. 2) Cuando un estudiante pase por el aro mencionará una cualidad de su compañero que sigue. 3) Pasar dos aros.	Patio escolar y aro.	20 minutos
Afiche retrospectivo	A cada estudiante se le proporcionará una hoja en blanco en la que deberán realizar un árbol decorándolo a su gusto. Después se les pedirá escribir lo siguiente mientras escuchan alguna canción de relajación: -En las raíces y tronco deberán escribir 10 palabras que los describan de manera personal. -En los frutos deberán escribir 7 emociones que han revivido a lo largo de las sesiones. -En la corteza escribirán 5 cosas han aprendido durante las sesiones. Posteriormente, cada estudiante pasará al frente a explicar lo que escribió en su árbol.	Aula, hojas de papel, colores, crayolas, plumones, lápices, etc.	60 minutos
Cierre	La instructora realizará una recapitulación de lo visto durante las sesiones del programa con la intención de que los estudiantes rememoren, así mismo agradecerá su participación y disposición la disposición que tuvieron.	Aula	10 minutos