



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097**

TESIS:

**“LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA, EN ALUMNOS DE 2° DE
PRIMARIA”**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

MARÍA CONCEPCIÓN CÁNOVAS HERNÁNDEZ

ASESORA:

DRA. MARÍA DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ

Agradecimientos:

A mi mamá:

Te agradezco infinitamente mamáita Tony por todo tu gran apoyo y te dedico este proyecto con cariño.

¡Te quiero mucho mamá!

Ma. Antonieta Hernández Villalpando

A mi papá:

Gracias por tus enseñanzas, papáito Cora Cora, espero algún día poder volverte a ver y que estemos frente a frente, te extraño, con cariño y admiración. ¡Que en paz descanses papá!

Arq. Conrado Cánovas Pérez.

A mi hijo:

Gracias Rodri, mi niño hermoso, por ser un hijo tan especial y cariñoso, que aunque pequeño siempre apoyándome y motivando mis estudios, te amo con todo mi corazón.

Rodrigo Said Colorado Cánovas.

A mi esposo:

Aunque nuestros caminos están separados, te agradezco el apoyo que me brindaste en su momento, muchas gracias por el café que me preparabas en esas noches de desveló para poder terminar mis trabajos.

José Hermilo Colorado Jiménez.

A mi compañero maestro:

Le agradezco profesor Jorge por motivarme a estudiar la maestría, por siempre darme ánimos y ser un gran compañero.

Mtro. Jorge Montesinos Campos.

A mi amiga Lupita:

Gracias Lupita por brindarme tu amistad y apoyo, por haber sido un ejemplo y como una luz al final del túnel, tqm.

Mtra. Lupita Arroy Gallegos.

A mis maestros de la maestría:

Agradezco infinitamente a todos mis maestros por todo el aprendizaje brindado, en esta valiosa aventura que simbolizo para mí estudiar la maestría, mi más sincero reconocimiento y admiración para cada uno de ustedes.

Muchas gracias maestra Lourdes, por su comprensión, tolerancia y por transmitir y ser ejemplo de superación, mi más grande admiración.

Dra. Maria de Lourdes Sánchez Velázquez.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| 1. Fundamentos epistemológicos y metodología de investigación | 3 |
| 1.1 La investigación-acción | 5 |
| 1.1.1 Objeto de estudio y características de la Investigación-acción..... | 7 |
| 1.1.2 Metodología de la investigación-acción | 8 |
| 1.2 El método biográfico narrativo | 13 |
| 1.2.1 La autobiografía..... | 15 |
| 1.2.2 ¿Por qué escribir autobiografía?..... | 16 |
| 1.2.3 Género narrativo de la autobiografía..... | 19 |
| 2. Diagnóstico socioeducativo | 21 |
| 2.1 Contexto sociopolítico: la globalización en la política educativa | 21 |
| 2.1.1 Las reuniones, compromisos y documentos internacionales..... | 23 |
| 2.1.2 Política nacional, reformas y modelo educativo | 27 |
| 2.1.3 El enfoque basado en competencias..... | 31 |
| 2.1.4 El proceso de evaluación de las competencias..... | 37 |
| 2.1.5 La calidad de la educación básica | 39 |
| 2.2 Contexto institucional..... | 42 |
| 2.2.1 Contexto comunitario | 44 |
| 2.3 Análisis de mi práctica docente | 45 |
| 2.3.1 Dimensión personal | 47 |
| 2.3.2 Dimensión institucional..... | 50 |
| 2.3.4 Dimensión interpersonal..... | 51 |
| 2.3.5 Dimensión social..... | 52 |
| 2.3.6 Dimensión didáctica..... | 53 |
| 2.3.7 Dimensión valoral (valórica) | 54 |
| 3. Elección y análisis del problema..... | 55 |
| 3.1 La falta de habilidades asociadas a las dimensiones de la educación socioemocional, como una problemática significativa..... | 55 |
| 3.2 Fundamentos teóricos por el análisis del problema | 55 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos para recabar información sobre el problema..... | 59 |
| 3.4 Análisis e interpretación de la información | 63 |
| 3.5 Planteamiento del problema..... | 66 |
| 3.6 Propuesta de intervención..... | 66 |
| 4. Fundamentación teórica para la intervención | 67 |
| 4.1 ¿Qué es la Educación Socioemocional? | 68 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.1 La educación socioemocional como herramienta para la resolución de conflictos..... | 69 |
| 4.1.2 Propósito de la Educación socioemocional | 69 |
| 4.1.3 Las emociones y sentimientos..... | 70 |
| 4.1.4 Alcances y limitaciones de la Educación socioemocional..... | 73 |
| 4.1.5 La Educación socioemocional en la educación primaria | 73 |
| 4.2 Comprensión del conflicto..... | 74 |
| 4.2.1 ¿Qué es un conflicto?..... | 74 |
| 4.2.2 Actitudes para afrontar el conflicto | 76 |
| 4.2.3 El conflicto en el ámbito escolar..... | 77 |
| 5. Propósitos | 80 |
| 5.1 Supuestos y factibilidad | 80 |
| 5.2 Plan de intervención: | 81 |
| 5.3 Plan de evaluación de la propuesta | 115 |
| 5.4 Evaluación del plan de intervención | 116 |
| Reflexiones finales | 120 |
| Referencias..... | 122 |
| Anexo 1 | 128 |
| Anexo 2..... | 129 |
| Anexo 3..... | 131 |
| Anexo 4..... | 133 |
| Anexo 5..... | 135 |
| Anexo 6..... | 137 |
| Anexo 7 | 139 |
| Anexo 8..... | 140 |
| Anexo 9..... | 141 |

Introducción

La educación a lo largo de la historia, ha sufrido cambios, transformaciones y reformas en la manera de concebirla, en los planes y programas, para adentrarse a la sociedad del conocimiento, donde se exige, estudiantes que posean competencias sólidas para su ejecución. Por tanto, la práctica diaria, exige que cómo docente, este consciente de los cambios en la sociedad y la educación, para lograr una profesionalización y maduración en mi forma de actuar y de ser. Para que en la formación que tengo como profesional de la educación, no únicamente se trate de estudiar, y obtener un documento que lo acredite, sino que principalmente, para estar activa dentro del sector, realmente llevar a la práctica, el conocimiento adquirido.

Asimismo, si bien es cierto, que la educación socioemocional puede ser una respuesta a las necesidades sociales, lamentablemente me he podido percatar que no se atiende lo suficiente dentro del curriculum de manera ordinaria, quedando por tanto, únicamente plasmada dicha propuesta en el Plan y programas de estudio vigentes. Considero que, como docente es muy importante tener presente que la educación emocional tiene como objetivo el desarrollar competencias emocionales, dichas competencias entendidas como: conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, que permiten comprender, expresar y regular fenómenos emocionales.

Cabe recordar que, el desarrollo de una educación Socioemocional requiere de un proceso continuado, que se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente en todo el ciclo de la vida, por lo que, considero que sería importante que estuviera presente desde la educación inicial dando continuidad a las demás etapas educativas.

Por tanto, el presente proyecto, tiene como finalidad el análisis de mi práctica docente, por lo que, en el primer apartado, se muestra a través de entender la fundamentación epistemológica y metodológica de la investigación, con el propósito de tratar de entender cómo se concibe el conocimiento a través de diferentes perspectivas, como sistemas de representación que el pensamiento humano ha desarrollado para interpretar la naturaleza social, histórica y dialéctica de la educación.

Continuando con la investigación-acción, así como su objeto de estudio, características y metodología, como parte del proceso de cambio dentro de mi

práctica docente se retoma el modelo de investigación-acción, en conjunto con el método biográfico narrativo, para atender a la falta de habilidades asociadas a las dimensiones de la Educación socioemocional en los alumnos de 2° de la escuela primaria “Reforma Agraria”, turno matutino, problemática que genera dificultad en la resolución de conflictos en el aula; el segundo, se refiere al diagnóstico socioeducativo, contemplando el contexto sociopolítico: la globalización en la política educativa, las reuniones, compromisos y documentos internacionales, política nacional, reformas y modelo educativo, el enfoque basado en competencias, el proceso de evaluación de las competencias, la calidad de la educación básica y los contextos institucional y comunitario.

Posteriormente, se presenta el análisis de mi práctica docente bajo las dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral (valórica), para tratar de identificar los aciertos y desaciertos a mejorar dentro de mi práctica cotidiana; y en el tercer apartado, se enfoca, a la elección y análisis del problema, fundamentos teóricos por el análisis, las técnicas e instrumentos para recabar la información, posteriormente el análisis e interpretación de la información, el apartado cuatro, los fundamentos teóricos para la intervención y finalmente la propuesta y el plan de intervención, la evaluación y las reflexiones, se hace referencia al análisis de los apartados mencionados anteriormente, pues, considero que todos estos aspectos resultan ser necesarios para poder transformar mi práctica docente diaria.

1. Fundamentos epistemológicos y metodología de investigación

Dentro de la práctica docente, al llevar a cabo una observación detenida y minuciosa, se puede lograr percibir la presencia de múltiples factores los cuales dan origen a diversas manifestaciones; por lo que, el estudio científico de las variadas formas de intercambio entre las personas y el ambiente ha conducido al pensamiento humano a desarrollar procesos y formas de investigación para descubrir y comprender la naturaleza de los fenómenos sociales y naturales que nos rodean.

Así, en su intento por comprender y transformar la naturaleza el ser humano ha creado formas y métodos de conocimiento que movilizan su pensamiento y sus ideas hacia la construcción de lo que llamamos realidad. Y el estudio de las diversas manifestaciones, sociales y naturales, que se producen en el contexto han conducido al ser humano a crear un conjunto de formas de pensamiento y estudio que le permitan hacer dos cosas, la primera, explicar las causas implícitas en el origen o producción de determinada manifestación, la segunda, comprender e interpretar el sentido que tienen las manifestaciones para el suceso o fenómeno.

El interés por comprender las interacciones entre los elementos y las condiciones que producen determinado fenómeno nos ha llevado a establecer formas de cómo utilizar y organizar nuestro pensamiento con la intención de descubrir y explicar las razones o circunstancias que la naturaleza ha dispuesto para manifestarse. Estas formas de actuación, que estructuran y orientan el pensamiento, se definen como métodos de investigación. A lo largo de la historia de la humanidad, el desarrollo del pensamiento conjuntamente con las circunstancias de la época en progreso ha propiciado la construcción de formas particulares de abordar y estudiar la naturaleza.

En el apartado se realiza una reseña de algunos de los métodos que el ser humano ha construido para el estudio de la realidad, teniendo especial énfasis en el presente proyecto en los principios de la Investigación Acción por su relevancia y utilidad para conocer e intervenir sobre la dinámica social que caracteriza a la educación, a la par con el método biográfico narrativo.

Así, en el caso de la educación considero importante el elegir métodos de conocimiento que reconozcan la subjetividad del objeto de estudio, el ser humano y sus interacciones como entes dinámicos y transformables por lo tanto no es posible cuantificarlos, su conocimiento se centra en la interpretación y comprensión. Cabe

destacar que, siguiendo a Hessen (2008), el conocimiento representa la relación entre un sujeto y un objeto, por tanto, el verdadero problema consiste en la relación entre el sujeto y el objeto.

Donde, según el objetivismo, el objeto es el decisivo entre los dos miembros de la relación cognoscitiva, es decir, el objeto determina al sujeto. Por tanto, el sujeto toma sobre sí en cierto modo las propiedades del objeto, las reproduce, lo cual, indica que el objeto hace frente como algo acabado, definido, a la conciencia cognoscente. En nuestra realidad, el objeto hace referencia a la práctica docente, materiales, libros, las sillas, etc., mientras que el sujeto a los valores, percepciones, cultura, ideología, conciencia, al interés mutuo; y el sentido al significado, o al interpretar, captar el sentido de algo.

Por otro lado, continuando con el autor, el realismo, se entiende como aquella posición epistemológica según la cual hay cosas reales, independientes de la conciencia. El problema del sujeto y el objeto no existe para él. No distingue entre la percepción, que es un contenido de la conciencia y el objeto percibido. No ve que las cosas no nos son dadas en sí mismas, en su corporeidad, inmediatamente, sino sólo como contenidos de la percepción, donde las cosas son, tales como las percibimos.

Y el modelo fenomenológico, es un método, filosófico y/o científico. Que Husserl (citado por Feroso, 1988), concibe a la fenomenología como un método analítico descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos, que interpreta la realidad mediante la reducción. Donde lo esencial del método es la *epoché* (vocablo griego, que denota con el estado de duda y el juicio), que vuelve la mirada al Yo o al mundo de la conciencia; va a la cosa misma, a su esencia (lo que se encuentra en el ser de un individuo y constituye lo que él es). La esencia es captada por la intuición.

El explorar y comprender los planteamientos teóricos sobre el pensamiento de los filósofos Edmund Husserl, con su fenomenología trascendental (por la intuición), Martín Heidegger, inicia el viraje fenomenológico (por el ser ahí) y Hans Georg Gadamer, concreta las bases teóricas de la hermenéutica (por el ser y su lingüística), en busca de una nueva manera de mirar y pensar los fenómenos, para actuar de acuerdo con las bases epistemológicas y metodológicas de estas ciencias.

Cada uno fundamenta su filosofía desde perspectivas diferentes, pero al mismo tiempo semejante, pues, parten de la cosa misma por diversas vías.

Por lo que, la importancia de la fenomenología y la hermenéutica, en relación a enfoques dentro de la investigación cualitativa, están centradas en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros (Morse, citada por Barbera e Inciarte, 2012, p. 201). Asimismo, su lógica se orienta a descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, con el fin de organizarlos en esquemas explicativos teóricos, por medio de procedimientos no cuantitativos (Strauss y Corbin, citados por Barbera e Inciarte, 2012, p. 201).

Por tanto, una manera de poder dar respuesta a diversas interrogantes dentro del ámbito educativo, puede ser, a través dos metodologías: la primera, la investigación-acción, ya que, integra la actuación colaborativa entre nosotros los docentes y los alumnos para mejorar nuestro quehacer docente; y la segunda, el método biográfico narrativo, el cual, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción docente, esto a través de la narración de las propias vivencias. Por lo que, El presente trabajo se fundamenta a partir de estas dos metodologías de investigación cualitativa, pues, ambas formas permiten hacer un análisis y reflexión de la práctica educativa, las dos, rescatan la mirada y experiencia de los actores educativos y en las dos se tiene el propósito de transformar la profesión y la práctica docente.

1.1 La investigación-acción

La investigación acción se basa en un enfoque cualitativo, que se deriva de la realidad cotidiana de los participantes, donde, propone estrategias de investigación para la comprensión de la acción humana en su propio contexto. Asimismo, considera que el conocimiento es una construcción colectiva donde se reconoce la intervención de la subjetividad, así como las creencias y valores de los involucrados.

Existen varias maneras de definir a la investigación-acción, Carr y Kemmis (1988) la definen como, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento y situaciones en que tienen lugar.

Continuando con el autor, según Lewin, consiste en el análisis, la concreción de hechos y la conceptualización de los problemas; la planificación de programas de

acción, la ejecución de los mismos, y una nueva concreción y evaluación de hechos, con lo que se repite otra vez el ciclo de actividades, es decir, la espiral cíclica. Así, por medio de ésta espiral de actividades, crea las condiciones para el establecimiento de comunidades de aprendizaje, comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción y a mejorarla en la práctica.

Posteriormente, en mayo de 1981 en el seminario sobre investigación-acción celebrado en la universidad Deaking de Geelong (Victoria), adoptaron una definición de investigación educativa activa, como el término que se emplea para describir una familia de actividades de desarrollo curricular y profesional, programas de mejoramiento escolar y desarrollo de la planificación de sistemas. Teniendo en común estas actividades la identificación de estrategias de acción programada que se han de implementar, y sometidas luego sistemáticamente a observación, reflexión y cambio (Carr y Kemmis, 1988, p. 176).

Siguiendo a Elliott (1993), define a la investigación-acción, como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Donde su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera, las cuales no dependen de pruebas “científicas”, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado.

Desde la perspectiva educativa, Suarez citado por Colmenares y Piñero (2008), refiere que la investigación acción es una forma de estudiar y explorar una situación social, en nuestro caso educativo, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los participantes en la realidad investigada. En este caso, se presenta no sólo como un método de investigación, sino como herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo.

Me parece primordial concebir como docente, la definición que hace Gómez citado por Colmenares y Piñero (2008), sobre la Investigación Acción Educativa, donde menciona que “es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanentemente y sistemáticamente su práctica pedagógica”, lo cual, considero podría ser una guía en mi quehacer docente diario.

Asimismo, Tobón, Pimienta y García (2010), hacen referencia a la investigación-acción educativa, la cual, definen como un proceso continuo que llevan a cabo los docentes y directivos de una institución educativa con el fin de reconstruir en forma colaborativa el conocimiento pedagógico para mejorar los procesos de aprendizaje.

Por tanto, de acuerdo con los autores citados anteriormente, la investigación acción es la forma de conocer y construir el conocimiento donde el objeto de investigación es la práctica docente, ya que al investigar se busca transformar e innovar dicha práctica considerando nuevas estrategias didácticas y de evaluación, con miras a poder lograr una transformación social.

1.1.1 Objeto de estudio y características de la Investigación-acción

Para Lewin, citado por Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción era esencial según el progreso de la investigación social básica. Al objeto de “desarrollar una comprensión más profunda de las leyes que gobiernan la vida social”, y precisar instrumentos matemáticos y conceptuales del análisis teórico, y también “la concreción descriptiva de los hechos para los organismos sociales: pequeños y grandes”. Destacando que, la investigación social básica tendría que incluir “experimentos de laboratorio y de campo” acerca del cambio social. Por tanto presagiaba tres características importantes de la investigación-acción moderna: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social.

Continuando con el autor, menciona que toda investigación-acción tiene dos objetivos esenciales: mejorar e interesar. La mejora, refiere a tres sectores: primero, al mejoramiento de una práctica; segundo, a la mejora del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan; y tercero, al mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar. Y el objetivo de interesar va de la mano con el de mejorar, pues, los que intervienen en la práctica, les corresponden hacerlo en todas las fases del proceso de investigación, las cuales son: planificación, acción, observación y reflexión.

Asimismo, el objeto de estudio de la investigación-acción en el contexto educativo es explorar los actos educativos tal y como ocurre dentro y fuera del aula; éstos pueden ser actos pedagógicos, administrativos, de gestión y de acción comunitaria; no se trata sólo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los

actores sociales educativos (docentes, estudiantes, representantes), sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, al registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se esté observando. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones de interés sólo para académicos o expertos; es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los actores sociales (Colmenares y Piñero, 2008, pp. 105-106).

Continuando con Tobón (2010), menciona que la investigación-acción educativa, se caracteriza por los siguientes elementos:

- a) Integra el sujeto y el objeto. El docente como investigador, se observa a sí mismo, a su práctica pedagógica y la de otros.
- b) Las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa, de preferencia, con los integrantes de la comunidad educativa.
- c) Integra saberes académicos con saberes del contexto.
- d) Es un proceso recursivo continuo, es decir, no finaliza en ninguna etapa.
- e) Es una actividad realizada por los propios docentes, quienes asumen de manera integral tres papeles: investigadores, observadores y maestros.

Por tanto, el uso de la investigación-acción, resulta ser ideal, dado que como profesores nos encontramos inmersos en el campo de estudio, que es nuestra propia práctica docente, lo cual, permite explorar los actos educativos de manera vivencial, por lo que, a continuación se hablará de la metodología a seguir.

1.1.2 Metodología de la investigación-acción

La investigación-acción constituye una opción metodológica con gran riqueza, ya que por un lado, permite la expansión del conocimiento, y por otro, da respuestas concretas a problemáticas que nos vamos planteando los participantes de la investigación. Por lo que concierne al método, un carácter central del enfoque es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión que Lewin, citado por Carr y Kemmis (1988), describe el proceso constituido por: la planificación, la concreción de hechos y la ejecución, que se describe a continuación:

La planificación suele comenzar por la descripción de una idea general, como motivo para alcanzar cierto objetivo, que generalmente no es muy claro como limitarlo. Por

tanto, el primer paso consiste en examinar la idea con detenimiento, bajo los medios disponibles. Siendo común concretar más hechos acerca de la situación. Si esta primera fase culmina con éxito, se obtienen dos cosas: un “plan global” acerca de cómo alcanzar el objetivo, y “una decisión”.

La siguiente fase es dedicada a la ejecución del primer paso del plan general, la cual, va seguida de una etapa de concreción de hechos. Donde este reconocimiento o concreción de hechos, cumple cuatro funciones: la primera, valorar la acción para saber si lo que se ha conseguido supera lo esperado, o no lo alcanzó; lo cual, debería servir para planificar el paso siguiente y para modificar el “plan general”; y finalmente, proporciona a los planificadores una oportunidad para aprender y para reunir nuevos hechos generales.

La fase siguiente, nuevamente está constituida por un bucle de planificación, ejecución y reconocimiento o concreción de hechos, con el fin de valorar los resultados del segundo paso, de preparar la base racional para la planificación del tercer paso, y quizá para modificar otra vez el plan general.

Por tanto, la investigación-acción es una metodología que diseña sus pasos o fases partiendo de la propuesta de Kurt Lewin, mencionada anteriormente, a la cual, cabe mencionar que se le han incorporado algunas variaciones, pero sin perder la esencia central que implica los tres ápices del triángulo: investigación-acción-formación.

Asimismo, para tener una visión más específica, Elliott (1993), describe las actividades del Modelo de investigación-acción de Lewin, las cuales, se presentan a continuación:

1. Identificación y aclaración de la idea general. Donde la “idea general”, consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. Es decir a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar. Y los criterios para seleccionar la idea general son:

- a) que la situación de referencia influya con el propio campo de acción.
- b) que quisiéramos cambiar o mejorar la situación de referencia.

Como parte del objeto de estudio del presente proyecto de intervención mi idea general comprende la dificultad para relacionarse y/o autorregularse (habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales) en los alumnos de 2° de la escuela primaria Reforma Agraria, situación que genera conflictos dentro del aula.

Por lo que, mi interés comprende en poder desarrollar un espacio que ponga en práctica habilidades socioemocionales para lograr dar solución de manera asertiva a los conflictos presentes en el aula.

2. Reconocimiento y revisión. Esta actividad puede subdividirse en:

- a) Describir los hechos de la situación. Lo cual, implica describir con la mayor exactitud que queremos modificar o mejorar. Y ayudan a aclarar la naturaleza del problema.
- b) Explicar los hechos de la situación. Una vez detectados y descritos los hechos importantes, necesitamos explicarlos.

En los capítulos: “Análisis de mi práctica docente” y “Elección y análisis del problema” del presente proyecto se desarrollan las actividades mencionadas.

Al plantear estas cuestiones, se pasa de la descripción de los hechos al análisis crítico del contexto en el que surgen. Lo que supone:

- I. “Tormenta de ideas”, elaboración de hipótesis explicativas.
- II. Comprobación de hipótesis.

Una hipótesis puede aludir a una relación entre los hechos de la situación problemática y otros factores que operan en su contexto.

3. Estructuración del plan general. El plan general de acción debe contener los siguientes elementos:

1. Un enunciado revisado de la idea general, que posiblemente haya cambiado o se haya aclarado más.
2. Un enunciado de los factores que pretendemos cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones a emprender.
3. Un enunciado de las negociaciones realizadas, o que se tengan que efectuar con otros, antes de emprender el curso de acción.
4. Un enunciado de los recursos que se necesitaran para emprender los cursos de acción previstos.
5. Un enunciado relativo al marco ético, sobre el acceso a la comunicación de la información.

En el apartado: Propuesta de Intervención se organizan y describen los fundamentos teóricos y las acciones propuestas para atender la idea general acerca de la dificultad para relacionarse y/o autorregularse (habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales) en los alumnos de 2°.

4. El desarrollo de las siguientes etapas de acción. Decidir cuál de los cursos de acción en el plan general debe seguirse y cómo se supervisarán el proceso de implantación y sus efectos.

La recolección y registro de evidencias y resultados, producto de las acciones implementadas se realizará mediante la elaboración de varios instrumentos: la observación participante, el diario de campo, la entrevista y la evaluación 360°: Autoevaluación Diagnóstica del Alumno y los instrumentos de evaluación propios de cada secuencia didáctica.

5. Implementación de los siguientes pasos. La implementación satisfactoria de un curso de acción puede llevar cierto tiempo. Suele exigir cambios en la conducta de todos los participantes.

Una de las variaciones es la presentada por Tobón, Pimienta y García (2010), determinada como fases de la investigación-acción educativa, que implican: direccionar, autoevaluar, planear y actuar, las cuales, incorporan tres aspectos esenciales para mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, el direccionamiento con base en metas pertinentes a los retos del contexto; la autoevaluación de la práctica docente; y el ciclo de calidad de Deming (planear, hacer, verificar y actuar). A continuación, se retoman y describen los principales aspectos que se abordan en cada fase, que me parece importante tomar en cuenta, pues, propone acciones y sugerencias para construir o mejorar la práctica docente:

- En la acción para direccionar, las sugerencias son:
 - Determinar los propósitos de la práctica pedagógica.
 - Buscar y tener los recursos necesarios para realizar o mejorar la práctica pedagógica.
 - Tener criterios factibles y viables para orientar la práctica pedagógica.
 - Los criterios deben ser socializados, validados y/o apropiados por el equipo.
 - Documentar los criterios y socializarlos con los estudiantes.
- Para la acción de autoevaluar, es conveniente:
 - Autoevaluar los criterios, respecto a fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en la propia práctica pedagógica.
 - Promover la reflexión sobre la propia práctica docente.

- Establecer estrategias para aumentar las fortalezas, disminuir las debilidades, aprovechar las oportunidades y controlar las amenazas en la propia práctica docente.
- Comparar las actividades realizadas con lo planeado y los criterios de referencia, y establecer el grado de cumplimiento.
- Valorar el empleo de recursos, de talento humano y de tiempo de acuerdo con lo planificado.
- Identificar dificultades y la manera de abordarlas durante la ejecución del proceso.
- Documentar el proceso de evaluación y socializarlo con los estudiantes.
 - En la acción de planear, se sugiere:
- Analizar la evaluación realizada en el paso anterior.
- Determinar qué actividades llevar a cabo para superar las debilidades y amenazas, considerando los recursos y un cronograma.
- Ejecutar la planeación de las mejoras e innovaciones propuestas a partir de la autoevaluación de la práctica docente.
- Tomar en cuenta a los estudiantes en la realización de las actividades planificadas.
- Documentar la ejecución realizada y socializarla con los estudiantes.
 - Y finalmente para actuar, las sugerencias son:
- Introducir cambios en la metodología para realizar el proceso, si es necesario.
- Mejorar la gestión de los recursos, del talento humano y el empleo del tiempo.
- Realizar acciones a mayor escala en la institución educativa.
- Buscar nuevos desarrollos e innovaciones en el proceso.
- Documentar el proceso de actuación y socializarlo con la comunidad educativa.

Y siguiendo a, Fierro, Fortoul & Rosas (2000), en la metodología de la investigación-acción, destacan los siguientes componentes esenciales:

- La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio.
- La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como última consecuencia de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso.

Por lo que, al aplicar esta metodología a la educación, se pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que allí intervienen, es decir,

nosotros los maestros, nuestros alumnos, las autoridades escolares y los padres de familia, lo cual, significa que somos los maestros quienes tenemos que recuperar el espacio de nuestra práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla.

Cabe destacar que, otra herramienta para la investigación educativa, es a través del método biográfico narrativo, pues, ambos coinciden en ser métodos cualitativos, y que, al igual que la investigación acción, de acuerdo con Guijosa (2004), el trabajo de escribir autobiografía es como una espiral o como una red, donde todos los temas se interconectan, donde se puede regresar varias veces a un mismo lugar para ampliar el texto, quitar, reescribir, cambiar el tono, etc. Por lo que a continuación, se describe su origen, definición y en que consiste la autobiografía.

1.2 El método biográfico narrativo

La investigación biográfica narrativa tiene su origen en la escuela de Chicago, que según Camas citado por Landín (2013), con la obra “El campesino”, de Thomas y Znaniecki, asimismo al destacar a Pujadas, a quien menciona que en esta obra, se empezó a utilizar el término “*life history*” tanto para describir la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial.

Por otro lado, continuando con la autora, de acuerdo con Bolívar, la investigación biográfica y narrativa en educación se ubica en esa revolución hermenéutica que se da durante la década de 1970 en las ciencias sociales, donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad.

Por lo que, en el campo de la educación, ha tenido un gran auge dentro de los estudios cualitativos, dando pie a una nueva perspectiva de investigación, en donde, se reconoce al sujeto como actor activo que posee gran conocimiento construido gracias a la interacción con diversos contextos y tiempos. Y precisamente, de acuerdo con Landín (2013), es el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa y da cuenta de ese conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz

aquellas experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio.

Cabe destacar que asimismo, menciona que el método biográfico narrativo tiene grandes aportaciones en el campo educativo, pues, va más allá de explicaciones causales, de reducir la realidad a variables medibles. Es un método que brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales.

El método biográfico narrativo se focaliza en la experiencia de los sujetos. Y la experiencia, es esencia, es narrativa. La narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados, pues, dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo (Landín, 2013).

Asimismo, de acuerdo con Bertaux (1999), la expresión *enfoque biográfico* constituye una apuesta sobre el futuro. Expresa una hipótesis, donde el investigador que empieza a recolectar relatos de vida creyendo quizás utilizar una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicas invariables, se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos marcos. Lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo *enfoque* que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión.

Y siguiendo a Delory-Momberger (2009), lo que suele entenderse en Francia por *enfoque biográfico* remite a hechos y prácticas diversas en dominios heterogéneos de las ciencias humanas y sociales. En el polo sociología-etnología, el enfoque biográfico alude al uso de documentos personales y a la elección de un procedimiento de tipo cualitativo para explorar la realidad social y cultural a partir de situaciones y representaciones individuales. En el polo educación-formación, el enfoque se ve representado por las historias de vida, cuyos mecanismos apuntan a esclarecer proyectos personales y profesionales a partir de la apropiación de una “historia” personal. Otro polo lo constituye el conjunto de trabajos que toman la narrativa de vida como objeto antropológico, exploran las variaciones históricas y culturales del acto de narrar la vida propia, y estudian las condiciones de funcionamiento lingüístico, pragmático y semiológico de la palabra autobiográfica.

1.2.1 La autobiografía

Para poder entender a qué se refiere la autobiografía, primeramente se menciona un breve recorrido sobre el concepto, que de acuerdo con Guijosa (2004), en épocas pasadas, con la palabra *autobiografía* se designaba un relato cronológico, lineal, que narra toda la vida del autor desde su nacimiento hasta el momento en que la escribía. Dichos textos muchas veces tenían un énfasis más bien histórico que literario, pues, se enfatizaba en la exactitud de los datos, fechas, nombres o sucesos, sobre la forma de narrar. Y se consideraba que sólo los famosos podían o debían escribir su autobiografía. Y que sólo si se había vivido una vida “extraordinaria” se justificaba el intento.

A partir de los años setenta, principalmente en Estados Unidos, surge un “nuevo periodismo”, dando lugar a una nueva manera de escribir la historia, y surgen relatos autobiográficos de vidas comunes y corrientes. Pues, el momento histórico permite que aparezcan nuevos personajes sociales que deciden ejercer un nuevo derecho: existir, hablar, decir quiénes son. A continuación, se presentan algunas maneras en que se concibe a la autobiografía.

La autobiografía (del griego *autós*: así mismo, por sí mismo; del griego *bíos*: vida; del griego *grafo*: escribir, dibujar, describir). Se llama *autobiografía* a la biografía de uno mismo. Una biografía escrita por su protagonista (Guijosa, 2004).

Delory-Momberger, citada por González-Giraldo (2019), define que, la autografía es el trabajo realizado sobre sí mismo en un acto de habla, que dicho o escrito, siempre es un acto de *escritura acerca de sí*, y la *heterobiografía*, es decir, el trabajo de escucha/lectura y comprensión de la narrativa autobiográfica realizada por los demás.

Philippe Lejeune, citado por Guijosa (2004), define la autobiografía como un relato retrospectivo en prosa que alguien escribe ocupándose de su propia existencia, en el que se centra en la vida individual, y en particular en la historia de la personalidad.

Asimismo, Tristine Rainer, citada por Guijosa (2004), habla de la existencia de una nueva autobiografía (llamada “narrativa personal de no ficción”, “memoria literaria” o “literatura del yo”), más democrática, libre, colorida, un género distinto de la autobiografía tradicional. Y refiere que es nueva porque ahora se escribe por nuevas voces, y no solo por aquellas que representan el punto de vista oficial y dominante; además está escrita como autoconocimiento y no como autopromoción. Y en lo

concerniente al estilo, es nueva, porque utiliza elementos que pertenecen a la escritura de ficción (cuento o novela), como escenas y diálogos. También sugiere que la nueva autobiografía, transforma el modo como vemos y valoramos aun las vidas más pequeñas, más privadas y aparentemente insignificantes.

Y siguiendo a Sánchez (2021), la autobiografía es un recurso trascendente en la investigación cualitativa, pues a través de ella se pueden encontrar los vínculos con los otros que el sujeto mismo plantea, los cuales se articulan con toda la información que va narrando el sujeto con un particular significado de sí, de los otros y de sus contextos sociales, a partir de los cuales resuelve problemas que la realidad le plantea. Cada autor tiene un *por qué* (y un *para quién*) escribir su vida, por lo que, a continuación, se mencionan algunas razones.

1.2.2 ¿Por qué escribir autobiografía?

Considero importante realizar una reflexión sobre por qué o para qué realizar la escritura de la autobiografía, pues, como indica Guijosa (2004), el modo como se escribe es diferente hoy, así como la concepción de quien tiene permiso de escribir sobre su vida. Y las razones pueden ser diversas. Se muestra a continuación, una lista de posibles razones que indica Tristine Rainer, citada por la autora:

- Quieres ver cómo tu vida se vuelve una novela.
- Quieres conseguir el perdón y la catarsis a través de una confesión completa y honesta.
- Estás en la mitad de tu vida y quieres extraer de tu experiencia alguna sabiduría para vivir mejor los años que te quedan por delante.
- Estás al final de tu vida y quieres entender y compartir qué ha significado.
- Quieres cambiar los “mitos” que han dirigido tu vida.
- Eres un estudiante, periodista, guionista o novelista que está buscando su voz personal.
- Quieres tocar lo sagrado, encontrar algo eterno en tu vida.
- Estás motivado por el amor familiar y quieres dejar a tus descendientes el conocimiento de quién has sido y cómo has vivido.
- Estás motivado por el deseo de aliviar la soledad, el miedo o la ignorancia de otros que podrían encontrar algo valioso en tu experiencia.
- Tienes algo realmente extraordinario que contar y quieres venderlo bien.

- Quieres escribir sobre tu familia como una manera de terminar algunos ciclos destructivos.
- Eres una persona importante que ha sido invitada por un editor a publicar la historia de su vida y no quieres que otro la escriba.
- No eres una persona famosa, pero la vida te ha dado experiencias demasiado valiosas como para que caigan en el olvido.
- Quieres encontrar la verdad. La verdad para ti.
- Nunca te gustó escribir en la escuela, pero quieres experimentar el placer de escribir, como el que sienten los escritores que te gusta leer.
- Quieres revivir los mejores años de tu vida.
- Sabes que la única cosa que la muerte no puede destruir es la memoria y quieres preservar del olvido a aquellos a quienes has amado.
- Puedes soportar tu vida sólo si la transformas en una obra de arte.
- Tu manera de lidiar con tus problemas es hacer que tú mismo y los otros se rían de ellos.
- Quieres celebrar el misterio y la complejidad de tu vida.
- Quieres experimentar el placer de estar en un taller de autobiografía.

Asimismo, la autora invita a pensar en la autobiografía como “confesión”. Ya que, al desear en muchas ocasiones, el querer escribir sobre sucesos dolorosos, secretos guardados por mucho tiempo o cosas que preferiríamos no recordar. Al escribirlos, los sacamos de nuestro interior: nos libramos de ellos por fin, e incluso conseguir un descanso y una reconciliación.

Del mismo modo, se plantea la ventaja que tiene el uso de la autobiografía, Arfuch citado por Sánchez (2021), indica que más allá de la captura del lector en cuanto a su red de veridicción, permite al enunciador la confrontación rememorativa entre lo que era y lo que ha llegado a ser, es decir, la construcción imaginaria del sí mismo como otro.

Por otro lado, Duccio, citado por Guijosa (2004), menciona a la autobiografía como la curación de uno mismo, destaca las funciones “curativas” y “formativas” de la escritura autobiográfica. Asimismo, Demetrio citado por la autora, sugiere que, el trabajo autobiográfico consiste en tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento con el objetivo de lograr una “corrección, transformación y purificación”. Donde esta

experiencia de uno mismo puede darnos un sentimiento de posesión, al permitirnos meditar sobre los sucesos de nuestra vida.

Me parece interesante el planteamiento sobre el trabajo autobiográfico, que propone Guijosa (2004), al mencionar que, al llevarnos a recorrer de nuevo viejos caminos ya recorridos, mientras nos representamos y nos reconstruimos, nos hace retomarnos entre las manos. Y que nos hacemos cargo de nosotros mismos y asumimos la responsabilidad de todo lo que hemos sido y hemos hecho y que, llegados a este punto, no podemos sino aceptar.

Asimismo, plantea que, la autobiografía nos convierte en otra persona. Al crear otro yo: lo vemos actuar, equivocarse, amar, sufrir, disfrutar, mentir, enfermar y gozar. Y que, es un viaje formativo, que reconstruyendo construye y busca: el sentido de nuestra vida y de la vida en general. Hacer autobiografía es darse paz y tregua. Es un pacto con uno mismo, con los demás y con la vida. También, menciona que, escribir nuestra historia nos hará sentirnos bien con nosotros mismos y destaca que Demetrio habla de cinco razones, que se describen a continuación:

1. *Nos hará sentir el placer de recordar.* Donde el recuerdo, con los signos y sus características, independientemente de su frecuencia e intensidad, se menciona que es una vivencia de alegría melancólica. Y a pesar de ser un trabajo duro, la autobiografía alivia los sufrimientos y hace que se ocupe nuevamente la vida mental. Así como, la transfiguración del recuerdo, que aunque quizá no nos cure tal como quisiéramos, pero sin embargo, nos ayuda porque es un lugar donde encontrar refugio. Y que, recuerda la frase común: “recordar es volver a vivir”.
2. *Es bueno comunicar a los demás nuestras historias.* Aquí se hace énfasis en que, uno de los mayores sufrimientos de nuestras vidas modernas es la soledad. Así como, “El silencio impuesto”, la ausencia de escucha, la mirada que se desvía hacia otro lado, son las frustraciones y malestares de nuestra cotidianidad. Por lo que, el relato de nuestro pasado aporta bienestar, porque compartimos lo que hemos aprendido de la vida al practicar ese rito que confirma nuestra identidad.
3. *La narración de uno mismo nos “unifica”.* Aquí, me parece interesante, cuando indican que, al escribir nuestra vida, los recuerdos fragmentados se entrelazan, se relacionan, conversan entre sí. Así, el juego de los recuerdos nos aligera, relaja, dando un sentimiento de plenitud y de auto alimentación.

4. *Nos permite ser “artífices” de nosotros mismos.* Donde, gracias a la narración de nuestra vida, nos inventamos como protagonistas. Y al escribirnos, es como “tomarnos de la mano”, para llevarnos a un lugar nuevo: “hacia una distanciamiento creativo que nos permite observar y analizar nuestra vida como si fuera la del otro”. Por tanto, hay la posibilidad de experimentar nuestra vida con los niveles y complejidades de la literatura, y expresar cosas que de otra manera no hubieran sido expresadas, o tal vez ni siquiera percibidas.
5. *Nos ubicamos en una nueva dimensión.* Ya que, al intentar recrear nuestra historia por escrito trascendemos de alguna manera nuestra individualidad, “nuestra particularidad tan preciada”. Además del feliz resultado de nuestro trabajo, que será la realización de un texto, encontraremos una nueva dimensión de nuestra vida dentro del universo humano: veremos las historias ajenas con “mirada autobiográfica”.

Por tanto, según este mismo autor, la autobiografía narrará los hechos y las vicisitudes que nos han ido construyendo, que nos han hecho ser lo que somos (Guijosa, 2004), por lo que, se hace necesario conocer a que se refiere el género narrativo, el cual, se describe a continuación.

1.2.3 Género narrativo de la autobiografía

Dentro de la literatura existen diversos géneros, es importante enfatizar que, de acuerdo con Guijosa (2004), dentro del conjunto de los géneros literarios, la autobiografía forma parte de un gran género narrativo que se llama *crónica*. Y la crónica es toda narración que relate hechos reales. Y es diferente de otros géneros narrativos, llamados de *ficción*, como el cuento, la fábula y la novela, en donde las situaciones y los personajes son inventados. La crónica es un género que tiene algo de literario y algo de histórico.

Por lo que, continuando con la autora, el cronista relata hechos que en verdad sucedieron –el cronista les presta sus ojos a los lectores, que no estuvieron ahí-, pero que además tiene la posibilidad de incluir su punto de vista muy personal, sus impresiones, sus afectos, su subjetividad. Y al hacer uso de los recursos literarios: se pone atención especial en el *modo* como se cuentan los sucesos; cuidar el lenguaje, buscar recrear atmósferas, elegir con cuidado las palabras, pulir las frases y párrafos,

usar a veces el lenguaje figurado, etc. Es decir, estar atento a la forma y no sólo a la información de lo que se escribe.

Siendo así, siguiendo a Landín (2013), el ejercicio narrativo nos permite: generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, así como una práctica para el establecer un dialogo que nos lleve a la develación de subjetividades e identificar aquellos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento. Por tanto, Narrar es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lo lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo.

Asimismo, dentro del ámbito de la crónica, se puede escribir una simple descripción de una persona o de un lugar, es decir, hacer como una *estampa*, un *retrato* o, si es breve, una *viñeta*, o un *autorretrato*. Y al volvernos cronistas también se puede hacer un trabajo más largo, narrar toda la serie de acontecimientos de la vida de alguien, y entonces se estará haciendo una *biografía*. Por tanto, cuando queremos narrar los acontecimientos de nuestra propia vida, se dice que estamos haciendo *autobiografía*.

Por otro lado, al hablar del enfoque narrativo, Bolívar, citado por González-Giraldo, (2019), menciona que este, da prioridad a un *yo dialógico* (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso. Y destaca que, la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta en el denominado “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales y humanas; donde hay una *perspectiva interpretativa-hermenéutica* en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación.

Asimismo, Bolívar citado por Sánchez (2021), sostiene que la investigación narrativa se ubica actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, la teoría lingüística, la historia oral y la historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

Y continuando con la perspectiva de González-Giraldo (2019), menciona que, en los trayectos de (auto) formación, en una espiral de adentro hacia afuera y en relación

con el desarrollo en el ciclo vital del sujeto, tienen importancia y fuerza en estas narrativas (auto) biográficas: la historia familiar, las propias constelaciones de relaciones entre sus integrantes, culturas particulares, momentos críticos históricos sociales y personales, la historia escolar, los rasgos individuales de los docentes, así como las características de enseñanza.

Por último me parece importante destacar que, como señala Sánchez (2021), el que hace su autobiografía, después de la escritura, ya no es la misma persona, puesto que ha pasado por un proceso de autoaprendizaje y, al mencionar a Mombberger quien indica que la experiencia narrada no es la misma que la vivida, sino que se trata de una representación construida”, en ello se da una elaboración propia.

La narrativa en el campo de la educación es una excelente estrategia mediante la cual los profesores podemos documentar nuestra práctica para compartir con otros colegas aquellas estrategias que nos han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos (Landín, 2013).

Una vez expuestos los fundamentos de las dos metodologías: investigación acción y método biográfico narrativo, en las cuales se apoya el presente trabajo, considero importante destacar que ambas destacan el dar voz a los actores involucrados, confiando en que se trata de información auténtica y válida para generar conocimiento, a favor del reconocimiento de la subjetividad y de la indagación social, asimismo, cada una de las metodologías coinciden en que la información recabada da fe de los hechos ocurridos dentro del contexto escolar y el del aula, pero también del contexto social, cultural, político, etc., como argumentos y datos válidos para comprender y orientar las consecuentes prácticas.

2. Diagnóstico socioeducativo

2.1 Contexto sociopolítico: la globalización en la política educativa

Dentro de la política educativa, considero importante primero tratar de entender a qué se refiere el concepto sobre la globalización, para poder concebir el impacto que tiene en la formación y la práctica educativa. Y siguiendo la visión de Moreno (2010), se puede entender el término globalización como la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, impulsadas por la dinámica de los mercados, la revolución tecnológica, redes internacionales, sociedad de la información y el conocimiento y la movilidad global de los factores productivos.

Cabe recordar que desde los años 80 las políticas educativas se han implementado sobre dos ejes: el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización y el que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales. El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio y ambiguo, pero en general privilegia el emparejamiento educativo al nuevo paradigma global electroinformático-técnico-económico de reconversión productiva (op. cit., p. 9).

Continuando con Moreno (2010), se trata de un modelo educativo estandarizado que produce cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizaje, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación y difusión; así como la aparición de la función: la comercialización del conocimiento (vinculación productiva). Son organismos internacionales los que están financiando los modelos por competencias, en términos analíticos, me parece importante destacar la siguiente pregunta ¿cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino económica se haya convertido en el modelo principal de la pedagogía? Resulta ser una paradoja, un concepto que tiene una tradición dentro de la economía pero no en la pedagogía.

Pues, si se revisa la historia de la pedagogía, no aparecen las competencias, pero en la historia de la economía aparecen desde 1776 y debido a las tres revoluciones industriales el modelo de educación basado en normas y habilidades competentes se ha convertido en el modelo pedagógico de la época contemporánea (op. cit., pp.15-16).

El modelo educativo basado en competencias (MEBC) tiene diversas fuentes disciplinarias (economía, administración, planeación teoría de la firma, lingüística y psicología cognitiva), pero su vinculación al marco de la globalización, el neoliberalismo y las nuevas tecnologías fue la base determinante para su lanzamiento internacional a través de los organismos financieros.

Donde el término competencia según Argudín citado por Moreno (2010), deriva del griego *agon* y *agonistes*, el cual, hace referencia a la persona preparada para ganar (las competencias olímpicas), convertirse en exitosa y pasar a la historia. Me parece importante notar que esta virtud está en contradicción con el concepto de *educare*, el cual, refiere a auxiliar al alumno a encontrar su propio camino. Sin embargo, la historia

de la imposición del MEBC (modelo educativo basado en competencias), es también la historia del triunfo de la visión técnico funcional de la educación por encima de la visión humanística.

En el plano internacional el MEBC fue lanzado por el BM (Banco Mundial), en su aplicación para México en 1990, aunque reducido a la educación media superior tecnológica. La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología) presentó otro modelo en 1996, conocido como el modelo de los saberes (Delors, citado por Moreno, 2010, p. 48), mismo que posteriormente fue ampliado por Morín en 1999, como los siete saberes necesarios para la educación del futuro, los cuales se mencionan a continuación:

2. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
3. Los principios de un conocimiento pertinente.
4. Enseñar la condición humana.
5. Enseñar la identidad terrenal.
6. Enfrentar las incertidumbres.
7. Enseñar la comprensión.
8. La ética del género humano.

Sin embargo, desde 1998 la UNESCO aceptó combinar su modelo, cuando realizó en su sede la Conferencia Mundial sobre la Educación, donde se expresó que “es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información” (Argudín, citado por Moreno 2010, p. 48). Y para 1999, la UNESCO definía competencia como: “el conjunto de conocimientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”. (op. cit., p. 49).

2.1.1 Las reuniones, compromisos y documentos internacionales

Las diferentes reuniones internacionales en favor de la infancia y la educación tales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (Jomtien, Tailandia); la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia de 1990; y el foro Mundial sobre la Educación del año 2000 (Dakar, Senegal) plantearon “la urgencia de dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de la niñez para mejorar su calidad de vida”

El documento base de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990, en Tailandia, señaló de manera crítica la incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de amplios sectores de la educación con el propósito de mejorar su calidad de vida. Ahí se expresa también que, además de que una inmensa cantidad de población todavía no tiene oportunidad de ingresar a la escuela, existe gran número de personas que, a pesar de haber cursado la educación básica, no han adquirido los saberes indispensables para interactuar con su medio y desempeñarse en la vida diaria de manera eficiente. (Garduño, 2009, p. 33)

Considero que la razón de esta ineficiencia de la escuela se relaciona con la desarticulación entre las necesidades básicas del aprendizaje de los sujetos y los propósitos educativos de los diversos planes y programas nacionales.

Asimismo, en el documento de Jomtien se proclamó la “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, donde en su artículo 1, hace referencia a que “Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”, las cuales, abarcan “tanto las herramientas necesarias para el aprendizaje (lectura, escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990, p. 75)

Diez años después, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, en Senegal, se comprometieron “a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades”, se mencionó que, a pesar de que los diferentes países participantes habían avanzado de forma significativa para extender la cobertura de los servicios educativos, esto no había repercutido en la calidad de vida de población infantil.

Por tanto, se establece el compromiso para alcanzar los siguientes objetivos: extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los más vulnerables y desfavorecidos; velar por que antes del año 2015 todos

los niños y niñas principalmente los que están en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo de aprendizaje; aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%; suprimir disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria y lograr la igualdad entre géneros antes del 2015; mejorar los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir resultados de aprendizaje, en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000, p. 8)

Pero además se recomendó: aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, reconociendo la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas; crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos, distribuido de modo equitativo, con el fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos; y mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de nosotros los maestros.

Asimismo, diez años después de la “Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtien, 1990”, los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la Región hacia el logro de los objetivos y metas anteriormente planteadas, y reunidos en Santo Domingo, en febrero del 2000, los países renuevan el Marco de Acción Regional, sus compromisos de Educación para Todos, para los próximos quince años. Los países de la región basan sus propósitos y acción en “el reconocimiento al derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento”. Y se propone cumplir con los compromisos pendientes de la década anterior: “eliminar las inequidades que subsiste en la educación y contribuir a que todos, cuenten con una educación básica que los habilite para ser partícipes del desarrollo”. (UNESCO, 2000, p. 36)

Donde se menciona que, la diversidad de situaciones nacionales, e incluso la heterogeneidad al interior de cada país, dificulta la formulación de estrategias homogéneas para alcanzar los objetivos y compromisos planteados, solicitando que cada país convierta los compromisos regionales en metas nacionales. Cabe mencionar que esa diversidad, tiene en común: pobreza, desigualdad y exclusión, que afecta a muchas familias de la Región, que carecen de oportunidades educativas.

Surge de aquí, el propósito de atender con prioridad a esta población, a través de estrategias diferenciadas y focalizadas.

Continuando con Brunner (2000), desde el punto de vista de los expertos educacionales (de dentro y fuera de la región) y de personas que influyen en las decisiones públicas educacionales existen ideas y percepciones sobre el futuro de la Educación en América Latina, que anticipan para los próximos 15 años un entorno claramente negativo dentro del cual, habrán de desenvolverse los sistemas educacionales:

- Primero, un contexto de economía política adverso, caracterizado por el bajo crecimiento y la escasez de recursos públicos para ser destinados a las políticas sociales, incluyendo el presupuesto de la enseñanza básica;
- Segundo, un contexto social negativo, caracterizado por una creciente exclusión e inequidad sociales debido a la reestructuración que experimentan las sociedades bajo la presión de la globalización y del uso cada vez más intenso del conocimiento y de las tecnologías.

Sin embargo, los representantes de ambos grupos prevén que durante ese lapso de tiempo:

- Existirá un aumento del interés respecto de la educación por parte de la sociedad civil, acompañado con una mayor movilización de recursos en su favor, con un positivo efecto sobre el desarrollo del sistema;
- La educación jugará un rol importante en promover la ciudadanía, crear un orden social más justo y proporcionar las competencias básicas necesarias para la vida;
- Asimismo, ella desempeñará un rol altamente positivo como reductor de las desigualdades dentro de los países de la región.

Aunque ambos grupos de expertos e influyentes estiman que las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) desempeñaran una función transformadora de la educación, sin embargo no creen que en la región ellas podrían servir para superar el abismo que nos separa de los países desarrollados. Ni tampoco para vencer las diferencias educacionales al interior de los países, entre sectores urbanos y rurales. Tampoco comparten la idea de que la educación continua podría ser una línea de cambio de la actual situación, al abrir nuevas oportunidades de aprendizaje

para la población y llevar a una redefinición del sistema escolar. Ni siquiera estiman que, frente a los cambios anticipados en el contexto, la formación y organización de la profesión docente vaya a experimentar transformaciones en el futuro (Brunner, 2000, p. 5).

Considero que en cuanto a lo referente a las “Nuevas Tecnologías” en la educación, puede a simple vista deducirse que el impacto ha sido menor a diferencia de otros ámbitos, y que la educación no ha cumplido con su papel de cambio, lo que, me permite reflexionar, que lo que hay, es un gran retraso sobre lo que implican los cambios en la educación, que no solo se enfocan al equipamiento y formación, sino en tener como docente un cambio de actitud o mentalidad, lo cual, lleva tiempo.

2.1.2 Política nacional, reformas y modelo educativo

El sistema educativo mexicano (SEM) ingresa a una nueva etapa de desarrollo, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el 18 de mayo de 1992, inicia el proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. Al plantear decisiones sobre dos cuestiones fundamentales: la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros. Así, la decisión política de reformar la educación se constituyó en tres objetivos: la reorganización del sistema educativo a través de la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial, donde destaca el “Programa de carrera magisterial”. (Zorrilla, 2002, p. 115)

Y después de esta reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo objetivo es “contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos”. Más adelante a partir del año 2006, inicio otro programa de evaluación externa: la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que a diferencia del INNE, su carácter es censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles y es realizada por la SEP (Secretaría de Educación Pública). (Ruiz, 2012, p. 52)

La educación básica en México, que está integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, experimento entre 2004 y 2011, una reforma curricular, llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que culminó con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. Dicho proceso, se llevó a cabo en varios años, ya que se realizó en diferentes momentos para cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar; en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria.

La RIEB responde a una intención política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el programa Sectorial de Educación, el cual, plantea como primer objetivo: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Y para alcanzar este objetivo, son relevantes las siguientes tres estrategias:

1. Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en un *modelo educativo basado en competencias*, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
2. Revisar y fortalecer los sistemas de *formación continua* y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las *competencias necesarias para ser facilitadores y promotores* del aprendizaje de los alumnos.
3. Enfocar la *oferta de actualización* de los docentes para *mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje* de los alumnos (SEP, citada por Ruiz, 2012, p.53)

La RIEB en relación con las tendencias registradas a nivel mundial, se planteó el nuevo currículum de la educación básica en México bajo un “*enfoque por competencias*”. Y en el caso de la educación primaria, tiene un doble propósito: la transformación del currículum y la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Asimismo, se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (op. cit., p. 53)

En lo referente a las nuevas exigencias para nosotros los docentes, dos áreas han resultado desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. La RIEB nos exige como docentes la participación en el diseño de

situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, los cuales, deben alinearse a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares.

Asimismo, trata de que impulsemos prácticas de evaluación formativa que nos proporcionen a los docentes evidencias suficientes sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, al emplear una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación, que nos permita aprovechar esa información para identificar sus logros al igual que sus dificultades, y ofrecer propuestas para mejorar su desempeño. Además pretende que, esta nueva forma de abordar la evaluación retroalimente nuestro trabajo docente y sirva como un medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia.

De igual manera, la RIEB pone al centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Y plantea que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, además de un involucramiento creativo como docentes en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje. Y nuestro trabajo docente ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorpore: el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad, la cual, resulta especialmente desafiante, pues, con frecuencia no tenemos los elementos de preparación suficientes para enfrentarnos con cada vez más casos de diversidad en el aula.

Finalmente, la RIEB también nos exhorta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos, de modo que no se descansa únicamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula (Ruiz, 2012, p. 54)

Asimismo, me parece importante señalar que toda reforma educativa que se plantee como propósito realizar mejoras en la calidad de la educación, debe tener como eje central nuestro rol como docentes (Barber & Mourshed, citados por Ruiz, 2012, p. 54), pues, somos quienes tenemos la tarea de traducir el currículum (sus objetivos y valores declarados) y ser un guía y acompañante de los procesos de aprendizaje de los alumnos, especialmente en el caso de aquellos que se encuentran en situación

de desventaja dado su origen socioeconómico: “Sin docentes, los cambios educativos no son posibles” (Robalino, citado por Ruiz, 2012, p. 54).

Dentro de este contexto, a los docentes se nos exige el desarrollo de *competencias* adicionales a las adquiridas en nuestra formación inicial, tales como el conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario. Los profesores debemos realizar nuestra labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al sistema educativo y de los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad. Lo que implica responder y hacernos cargo de esta heterogeneidad existente dentro del aula, con pocos elementos de formación, generalmente.

Según Perrenoud (2004) los diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la *formación continua* que se nos exigen a los profesores de primaria para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el siglo XXI, son las siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

La *formación continua* en México, surge como esfera especializada de intervención de política que se asocia también al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica mencionado anteriormente. Esta política, que surgió para abordar el problema de la calidad educativa a principios de los años noventa, reconocía la urgencia de iniciar una estrategia masiva de actualización para todos los maestros en servicio, con o sin formación inicial. Por un lado, se requería subsanar los problemas formativos detectados, como el bajo dominio de los contenidos de enseñanza; y por

otro lado, fomentar el desarrollo intelectual de nosotros los docentes, nuestra capacidad para aprender y para lograr la transferencia de estos aprendizajes a las prácticas en el aula (Martínez, citado por Ruiz, 2012, p. 56).

2.1.3 El enfoque basado en competencias

En congruencia con los planteamientos de la reforma curricular, las estrategias de formación continua dentro del marco de la RIEB, están determinadas bajo un enfoque de competencias. Cabe mencionar que no existe en el campo educativo una definición única para el concepto de competencia, pues algunos hacen mayor énfasis a los conocimientos, las habilidades, destrezas; y otros a las actitudes o valores. A continuación se presentan algunas definiciones, donde pueden identificarse algunos rasgos comunes:

Capacidades y disposición para la actuación e interpretación, como actividades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado. Pueden ser: cognoscitivas, afectivas, intencionales y comportamentales (Chomsky, citado por Garduño, 2009, p. 77)

Un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida. Implica “una capacidad de desempeño real”, que se logra en tres ámbitos: “saber hacer”, “saber decir” y “saber actuar” (Sonia Lavín, citada por Garduño, 2009, p. 78).

Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones (Perrenoud, 2000).

La capacidad de utilizar conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto. La competencia es producto tanto de las actitudes y los valores, como de las aptitudes y los conocimientos (NOU, citado por Moreno, 2010, p. 28).

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las

consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (Plan y Programas de Estudio 2011, p. 29).

De acuerdo con Ruiz (2012), el factor clave del enfoque de competencias es que todo conocimiento teórico o conceptual tiene sentido según el aporte de una práctica docente en el aula que logre un aprendizaje significativo en el alumno. Donde el elemento teórico por sí solo no otorga las herramientas didácticas para potenciar el desarrollo de nuestros alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico nos convierte en meros técnicos sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a como desenvolvemos en contextos específicos y diferenciados. Por ello, el enfoque de competencias que promueve la RIEB busca articular elementos teóricos y prácticos en actualización formativa.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal

Donde la dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (op. cit., p. 29).

Asimismo, el Plan de estudios (2011) requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular y que se expresan en los principios pedagógicos, que son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, los cuales, se mencionan a continuación:

- 1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
- 1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje
- 1.3. Generar ambientes de aprendizaje
- 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

- 1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
- 1.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- 1.7. Evaluar para aprender
- 1.8. Favorece la inclusión para atender a la diversidad
- 1.9. Incorporar temas de relevancia social
- 1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- 1.11. Reorientar el liderazgo
- 1.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Continuando con el Plan de estudios, las competencias para la vida, movilizan dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente. Las competencias que a continuación se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

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

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

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

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo (SEP, 2011, p. 43).

Al reconocer la riqueza reflexiva desarrollada sobre la posibilidad de ampliar las perspectivas de una educación que desarrolle competencias para una vida plena desde la primera infancia, es importante considerar el diseño de una propuesta educativa que traduzca los resultados de las investigaciones mencionadas en acciones concretas de observación, seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje y que, por lo tanto, apoye de manera estructural la enseñanza, lo cual, puede darse a través de la mediación, que se describe a continuación.

Al concebir a la mediación educativa, enfocada con la idea de “transformar”, de acuerdo con Saint-onge (2000), la enseñanza no es una simple transmisión de contenidos. Es la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber partiendo del modelo de conocimientos de las diferentes disciplinas escolares. La enseñanza no es equiparable a una exposición. Lo cual, da pie a reflexionar sobre mi propia práctica docente, al razonar, en primer lugar que, enseñar no es transmitir conocimientos.

Para realizar este primer análisis de reflexión, considero importante entender a qué se refieren: las “Siete funciones-interacciones, sobre la mediación educativa”, que propone Barak Rosenshine citado por Saint-onge (2000), que a manera de lista se mencionan a continuación:

1. Recordar los acontecimientos anteriores que son de interés con relación a los nuevos aprendizajes.
2. Fijar a los alumnos objetivos en el aprendizaje.
3. Presentar los nuevos elementos de conocimiento.
4. Organizar pruebas de evaluación.
5. Corregir los errores en el aprendizaje.
6. Fomentar ejercicios de iniciativa personal (trabajos, estudio).
7. Hacer periódicamente síntesis de contenidos ya aprendidos.

Considero que en mi práctica, falta poner mayor énfasis en fomentar ejercicios de iniciativa personal. Destacando que, como menciona Saint-onge (2000), “Dar clase”

comporta algo más que ofrecer un discurso magistral: es aplicar un método de enseñanza que ayude eficazmente a que los alumnos se pongan a prender con interés lo que se desea que ellos consigan. Y que como respuesta al primer postulado ¿interesan a los alumnos las materias escolares? Una clase debe iniciar suscitando la curiosidad y a partir de ahí recurrir a razonamientos brillantes o a prácticas de investigación. Klausmeir y otros citados por Saint-onge (2000), aconsejan con el fin de controlar la atención de los alumnos, proceder de la siguiente manera:

- Ofrecer estímulos nuevos con preferencia a utilizar los que ya son familiares al alumno.
- Plantear interrogantes antes de aportar enseguida información.
- Variar el ritmo o la intensidad de la comunicación verbal.
- Hacer que el alumno participe en la discusión o en el proceso de aprendizaje, más que exigirle su atención pasiva.
- Responder a las intervenciones de los alumnos con el fin de cuidar su participación.

Para entender la función del mediador, me resulta necesario saber a qué se refiere el término mediación. De acuerdo a Charles Hadji, citado por Tébar (2001), es la necesidad que tenemos de los otros para ser nosotros mismos. La mediación es la acción de servir de intermediarios (personas como procesos mediadores) entre las personas y la realidad. Por tanto, el educador-mediador regula los aprendizajes, favorece el progreso y lo evalúa; proporciona ayuda facilitadora de aprendizajes, y su tarea es ayudar a organizar el contexto en el que ha de desarrollarse el sujeto.

Desde este enfoque de la mediación, me parece importante tomar en cuenta los doce criterios de la mediación propuestos por Feuerstein, citado por Tébar (2001), que se enlistan a continuación:

1. Mediación de intencionalidad y reciprocidad.
2. Mediación de trascendencia.
3. Mediación de significado.
4. Mediación del sentimiento de capacidad.
5. Medición de participación activa y conducta compartida.
6. Mediación de individualización y diferenciación psicológica.
7. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos.

8. Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas.
9. Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura.

Asimismo, los resultados se pueden obtener a través de una Rúbrica de la Competencia Docente para organizar y animar situaciones de aprendizaje, con criterios basados en las Diez nuevas competencias para enseñar Perrenoud; y los niveles de logro están cimentados en el Aprendizaje Basado en Competencias (Villa, 2007, p. 48), los cuales se describen a continuación:

1. El nivel básico se refiere al conocimiento que el estudiante posee para desarrollar la habilidad pretendida. Hace referencia a datos, hechos, características principios, postulados, teorías, etc. Se puede considerar como primer paso de autoevaluación, para conocer el nivel inicial en la competencia.
2. El segundo nivel es el modo en que se aplica el conocimiento o la destreza en diferentes situaciones (analiza, resuelve, aplica, enjuicia, clarifica, etc.)
3. El tercer nivel indica el modo en que la persona es capaz de integrar la destreza o habilidad en su vida, o en alguna fase: académica, interpersonal, social, laboral, etc., y es capaz de demostrar su habilidad. El uso que la persona hace de la competencia es la característica de este nivel. Y la competencia puede referirse a los siguientes ámbitos: instrumental, interpersonal o sistémico. Cabe mencionar que, en otras taxonomías los ámbitos se denominan con otras etiquetas como: metodológicas, tecnológicas, etc.

De acuerdo a la evaluación, considero que en mi secuencia me encuentro en un segundo nivel, que de acuerdo con Feuerstein, citado por Tébar (2001), es el equivalente a un nivel de abstracción, que expresa la distancia entre el acto mental que se realiza y el objeto o material con que se actúa. Y enuncia el siguiente objetivo general: el incremento de la capacidad del organismo humano para ser modificado a través de la exposición directa a los estímulos y experiencia, a fin de prepararlo para el aprendizaje autónomo en distintas situaciones de la vida. Pero a este cambio estructural cognitivo se llega a través de los siguientes subobjetivos:

1. Corregir funciones cognitivas deficientes.
2. Adquirir conceptos básicos, vocabulario, operaciones mentales.
3. Producir la motivación intrínseca a través de la formación.
4. Desarrollar el pensamiento reflexivo.

5. Desarrollar la toma de conciencia.
6. Lograr cambios en la actitud del sujeto.

2.1.4 El proceso de evaluación de las competencias

La evaluación de competencias se define como el conjunto de procedimientos para recopilar de manera sistemática, las evidencias que permitan juzgar la adecuada realización de las ejecuciones y/o la elaboración de productos. Implica determinar los requerimientos, seleccionar los instrumentos, elaborar los criterios y especificar las condiciones donde se realizará, las cuales, en conjunto nos permita juzgar de manera adecuada las competencias del aprendiz (Guzmán, 2010, p. 11).

En donde los principios para realizar la valoración de las competencias son: la transparencia, es decir, todos los involucrados deben conocer el qué y cómo se evaluará, a través de una rúbrica, en la que se establecen las dimensiones y criterios; además cumplir con los criterios técnicos de evaluación, al utilizar instrumentos válidos, confiables, con consistencia en los resultados obtenidos, para que la información recopilada sea congruente y fiable.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación de las competencias de manera integral, de modo que sean claras las acciones a realizar y lo que hay en cada uno de sus componentes, Guzmán (2010), propone desarrollar, las siguientes actividades:

- a) Definir los contenidos de la competencia en sus componentes: declarativos, procedimentales y actitudinales. La definición de contenidos, consiste en especificar la competencia a valorar, desglosándola, por tipo de contenidos o unidades y elementos de competencia.
- b) Acordar las evidencias a recopilar y seleccionar los instrumentos adecuados. Las evidencias del desempeño, son los instrumentos seleccionados que servirán para reunir las evidencias de que la persona es competente en aquello que se le está valorando. Asimismo, los instrumentos han de ser pertinentes tanto al tipo de información que se quiere recopilar como a la clase de contenidos por valorar. Así que, cuando se desea conocer el dominio de la parte declarativa, conviene usar una prueba objetiva o un ensayo; si se refiere a lo procedimental, son ideales las listas de cotejo y las escalas de calificación; o si es el comportamiento actitudinal se pueden usar cuestionarios, escalas de actitudes o guías de observación.

- c) Describir los criterios, indicadores y parámetros. Los criterios de ejecución, para juzgar lo adecuado o no de la competencia, es primordial disponer de indicadores de desempeño, que son la especificación de normas, parámetros e indicadores de desempeño que se van a aplicar para valorar la calidad de la ejecución. Los criterios deben juzgar lo esencial de la competencia, valorar la calidad de desempeño e indicar la extensión de los componentes de la competencia, ante la posibilidad de poder valorar todo. Disponer de estos criterios permite tener un punto de referencia claro y objetivo para comparar el desempeño, y contribuyen a que el proceso educativo sea más justo, pues los criterios deben darse a conocer antes de la evaluación, para que los estudiantes sepan de antemano como vana a ser evaluados y así no habrá asombros al momento de la calificación.
- d) Especificar las situaciones o circunstancias donde se valorarán las ejecuciones. La situación, indica que en todos los instrumentos es necesario describir el contexto donde se aplicará la evaluación, e indicar los materiales, apoyos y condiciones de las que se dispondrá para realizarla.

Asimismo, Tobón, Pimienta y García (2010), mencionan que la evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el desempeño de esa persona, en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. Donde la esencia de la evaluación es la retroalimentación, la cual, es necesario que se brinde de manera oportuna y con asertividad. Por lo que, se compone de las siguientes características:

1. Se basa en la actuación de actividades y problemas del contexto, presente en las diferentes estrategias de evaluación como: pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles, etc.
2. Es un proceso dinámico y multidimensional que considera diversos factores para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar, por ejemplo: los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del alumno, el contexto, etc.

3. Tiene en cuenta el proceso y los resultados del aprendizaje, es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados.
4. En la retroalimentación se consideran los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, mediante los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro.
5. Se trata de favorecer el proyecto ético de vida de los estudiantes, por ejemplo: las necesidades personales, fines, etc.
6. Se reconocen las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
7. En la valoración del aprendizaje se busca que sea un proceso intersubjetivo, basado en criterios consensuados.
8. La evaluación de las competencias busca elevar la calidad de la educación, porque permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias institucionales.

Considero que este último punto, da pie para reflexionar en que consiste la calidad educativa, dentro de nuestro sistema educativo, así como de las condiciones necesarias para lograr una política de calidad en la educación básica, lo cual, se aborda en el siguiente apartado.

2.1.5 La calidad de la educación básica

Cabe mencionar que, en México el tema de la calidad de la educación básica ha cobrado importancia en los tres primeros años del siglo XXI, tanto por el inicio del “Programa de Escuelas de Calidad” promovido por el Programa Nacional de Educación 2001-2006, como por el escándalo provocado por los resultados de los estudios internacionales de la OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos) conocido también como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de alumnos) y los estudios regionales de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología), donde los jóvenes mexicanos se posicionaron en los últimos tres lugares de la tabla de países (Álvarez, Isaías y Topete 2004, p.12).

Cabe señalar, que el objetivo de PISA es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de la enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto

de integrarse a la vida laboral. Resulta importante destacar que el programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio (OCDE, 2018, p. 3).

Por tanto, el establecimiento de la Ley de Transparencia en la Administración Pública Federal plantea la necesidad de garantizar niveles satisfactorios de calidad en cada nivel, tipo de educación y centro escolar. Por lo que me parece importante, entender a qué se refiere el concepto de calidad, para tener una idea clara de su naturaleza, lo cual, se señala a continuación.

Continuando con Álvarez, Isaías y Topete (2004), desde los años sesenta se ha hecho notar la naturaleza polifacética, subjetiva y abierta del concepto de calidad, que por ausencia de ideas claras, suele confundirse con el concepto de excelencia, principalmente en el discurso empresarial. Pero los conceptos de calidad y excelencia no son idénticos, aunque este último implique también el de calidad.

Algunas de las características de las instituciones educativas de calidad son: un ambiente de superación, corresponsabilidad, autoexigencia y de búsqueda de la mejora y superación continuas, por parte de nosotros los profesores, alumnos, directivos, personal administrativo, padres o tutores y de la propia comunidad, sin embargo, el concepto de excelencia, comprende mucho más que el de calidad, por ejemplo, entre varios programas de calidad en un campo dado, excelente es aquel que sobresale o supera a los demás.

Cabe recordar que, en México hasta finales de los años setenta, se había impuesto la idea de que la escuela podía hacer muy poco para compensar las diferencias cualitativas del servicio entre los distintos sectores de la población; pero desde 1978 empezó el interés de los investigadores de la educación, un replanteamiento del problema de la calidad educativa, partiendo de lo que cada programa educativo o centro escolar, en su contexto, podía hacer para mejorar, cualitativamente, los servicios educativos a su cargo, a partir del ámbito de las decisiones propias el sistema educativo y de los centros de educación básica (op. cit., p. 15).

Por tanto, la preocupación por la calidad de la educación, en los sistemas educativos, en las últimas dos décadas del siglo XX, dio paso de las empresas industriales y de servicios a las instituciones educativas; pero cabe destacar que, el concepto de calidad no puede significar lo mismo. Lamentablemente, muchos líderes de instituciones educativas, en sus esfuerzos por garantizar la calidad de los servicios educativos, han adoptado de modo acrítico, los modelos de mejoramiento de la calidad para las empresas, ignorando la naturaleza de las instituciones educativas, su misión y los procesos educativos, los cuales, no pueden limitarse a ofrecer productos únicos o estandarizados (op. cit., p. 20).

Por lo que, la calidad de la educación principalmente en el nivel básico y medio, deberá reflejarse en la calidad de vida de los niños, de los jóvenes, de los ciudadanos en general, de las familias y de la sociedad. Es decir, la calidad de la educación básica tiene que ver con el concepto de educación básica que tengamos los educadores y la sociedad, así como con el logro de sus fines y objetivos propios. Y para realizar este análisis, se pueden plantear dos formas de pensar o entender a la educación básica:

- a) Un concepto tradicional, que se relaciona con la integración administrativa y lineal de los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, donde se hace hincapié en el carácter formal, escolarizado, gradual y propedéutico, al priorizar la preparación para los grados superiores de educación escolarizada sobre la preparación para la vida; y
- b) Y un concepto alternativo e integrado de educación básica, la cual, constituye una dinámica, flexible y abierta de entender la educación general de los ciudadanos y se orienta hacia los objetivos de la formación integral de las personas, hacia del desarrollo de destrezas o competencias básicas, la formación de actitudes y valores, la preparación para la vida familiar, social y del trabajo y hacia la educación permanente, sin prejuicio de los objetivos convencionales, de carácter propedéutico (op. cit., p. 21).

Como docente en formación, considero que aún me encuentro en un concepto tradicional, pues, al dejar de lado o en segundo término la formación integral de mis alumnos, enfocando mi práctica principalmente en el carácter formal y propedéutico, por lo que, me propongo guiarme bajo las nuevas formas de concebir a la educación

básica con esta nueva visión alternativa e integradora, para lograr realmente transformar mi práctica docente.

2.2 Contexto institucional

La institución objeto de estudio y donde se llevó a cabo únicamente tres sesiones, debido a la actual pandemia por COVID-19, del presente proyecto de intervención y donde laboró desde enero de 2017, es la Escuela Primaria “Reforma Agraria”, turno matutino, C.C.T. 09DPR1226A, la infraestructura corresponde a una construcción en buen estado, con un mantenimiento reciente de pintura en todo el edificio y el acceso a la escuela cuenta con escaleras y rampa para automóviles. Las aulas que albergan los quince grupos en atención cuentan con el mobiliario suficiente para atender a cada grupo, este consiste en mesas individuales y sillas, lo que permite movilidad para trabajos en equipo, así como adecuada ventilación, ventanas fijas, corredizas y abatibles, además se encuentran ambientadas con un pizarrón y un espacio para periódico mural, dependiendo de la fecha los docentes decoramos las puertas y salones. Los docentes contamos con una mesa más o menos amplia para poder colocar nuestros materiales.

Existen dos edificios uno frente al otro, el edificio al frente se caracteriza por tener una iluminación adecuada natural y en caso de estar nublado se ocupa la iluminación eléctrica. El edificio posterior tiene la sombra del edificio al frente, además de la de los árboles, por lo cual, las aulas necesitan de la luz eléctrica. Las áreas verdes se conforman por árboles (algunos frutales higuera, duraznos, cactáceas y diversas plantas) los alumnos no tienen acceso ya que no hay pasto, estas áreas se encuentran cercadas con arbustos o rejas pequeñas.

El área de recreación se concentra en el único patio, frente al primer edificio, que es ocupado para la hora del recreo, las actividades de educación física y ceremonias cívicas. En este patio es posible realizar juegos de basquetbol, futbol y voleibol además de festivales.

Los espacios de trabajo extra para alumnos y maestros son dos: la biblioteca equipada con libros y juegos didácticos con poco mobiliario adecuado para la lectura y el aula de usos múltiples que cuenta con un equipo de computadoras fuera de servicio, este espacio es amplio y se ocupa para juntas o para otras actividades con los alumnos en donde no se requiera mobiliario.

Los servicios higiénicos para el turno matutino se ubican en el primer edificio, distribuidos para mujeres y varones, los cuales, cuentan con lavamanos y al inicio de la jornada todos los baños reciben mantenimiento de limpieza. Los alumnos portan uniforme para todos los días caracterizado por el color azul marino y para educación física pants color azul claro.

Nuestra actividad docente a la hora de recreo está organizada por guardias en lugares específicos, lo que implica que debemos estar con nuestros grupos vigilándolos y proporcionándoles juegos de mesa, para su recreación, dicha medida se tomó este ciclo escolar, para evitar que corran, pues, hubo varios reportes de alumnos accidentados. Los alumnos consumen alimentos al inicio de la jornada recibiendo su desayuno escolar y en el tiempo de receso tienen la opción de consumir productos saludables de la cooperativa o los alimentos que le son preparados en el hogar.

Dentro del plantel se encuentra la Zona de Supervisión de Nivel Primaria No. 41. La escuela facilita el acceso a los alumnos proporcionando una adecuada infraestructura y una plantilla completa de personal docente capacitado con quince docentes frente a grupo, con edades entre 25 y 56 años, con la siguiente formación: un normalista, tres con Licenciatura en Educación, tres con Licenciatura en Educación Primaria, seis en Pedagogía y dos con Licenciatura en Psicología Educativa, de los cuales, tres docentes continuamos en formación dos estudiando la Maestría en Educación y otro en proceso de titulación. Hay una docente para apoyo en el área de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), otra para Programa Nacional de Lectura, dos profesoras de Educación Física, subdirección académica y administrativa, servicio de UDEEI, conserje y dos apoyos al plantel.

Cabe mencionar, que actualmente no contamos con Directora escolar, pues, hace aproximadamente tres meses, los padres de familia realizaron una manifestación, donde expresaron inconformidad por su servicio y solicitaban su retiro, cerraron la escuela impidiendo el paso a todo el personal docente y alumnos, amenazando con bloquear la avenida Tláhuac, que está muy cerca, desafortunadamente, pese a todo, lo lograron y la profesora fue puesta a disposición. Lo cual, tristemente me hizo pensar “si eso le hicieron a la directora, que podemos esperar los profesores”. Recientemente, llegó la notificación a la escuela sobre dos denuncias en buzón

escolar, con quejas sobre dos compañeros docentes, por lo que, un padre de familia hizo el siguiente comentario a la supervisora escolar: “si pudimos sacar a la directora que no podamos sacar a un maestro”, lamentablemente se confirmó mi pensamiento, y ahora me parece muy delicada “la idea de poder” que ahora externan algunos padres de familia en contra de la plantilla docente.

2.2.1 Contexto comunitario

La escuela Primaria “Reforma Agraria”, turno matutino, se ubica en la angosta calle de Hermanos Wright No.75, de la colonia San Andrés Tomatlán, en un terreno de 4032m², con una superficie construida de 1169m² y una superficie total libre de 2863m². Sobre la misma calle se ubican un hotel, tienda de abarrotes, un negocio de internet, papelería, tienda de venta de animales, puestos ambulantes de jugos y quesadillas. Sobre la avenida Tláhuac y muy cerca de la calle se ubica el Centro de Salud de San Andrés, la estación de metro con el mismo nombre y la Iglesia.

La población infantil que acude a la escuela primaria vive en la alcaldía San Andrés Tomatlán, la cual, está rodeada de casas habitación y se distingue por su alto índice de delincuencia, es común que algunos alumnos comenten cómo asaltaron a sus familiares, o a sus padres y hermanos estando ellos presentes. Prevalece el consumo de bebidas alcohólicas y drogas como la cocaína, piedra y en menor grado la marihuana. Se observan situaciones de violencia intrafamiliar y abandono de los hijos, por lo que, por parte del sector salud, se han creado talleres para concientizar a la población.

Por otro lado, también se caracteriza como una alcaldía con características de “pueblo” por lo que es común que los habitantes participen en eventos tradicionales, como ferias para celebrar a los patronos de las iglesias, habiendo alrededor de 59, también hacen desfiles de charrería y bailes sobre la avenida Tláhuac. Algunos alumnos faltan cuando son este tipo de eventos, aunque no se realicen entre semana. Asimismo, se reporta que, de cada 100 personas 83 son católicos, por lo que, realizan peregrinaciones a Chalma, y por tanto no asisten la siguiente semana, lo mismo sucede el 12 de diciembre.

Los alumnos son hijos de parejas que oscilan entre los veinte y los treinta y ocho años, el estado civil de estas parejas es: unión libre, casados, divorciados o separados, así como madres solteras. La mayoría de las familias son monoparentales

y disfuncionales, en ocasiones no se conoce al padre, la mitad de madres de familia dicen que trabajan (empleadas domésticas y comerciantes), y la otra mitad están en el hogar. Según el censo del 2014, sobresale la actividad económica dedicada a las industrias manufactureras. Y es una zona catalogada como dedicada al comercio al mayoreo, por lo que, muchas personas se dedican a eso (Periódico El Universal, 2009). Los alumnos suelen comentar que sus padres u otros familiares, se dedican al oficio, comercio, empleados en tiendas departamentales y al hogar.

La mayor parte de la población es de bajos recursos y en las familias de los alumnos hay carencias económicas El nivel educativo y cultural de los padres es bajo, ya que en su gran mayoría solo estudiaron hasta la primaria o secundaria, y pocos con eficiencia terminal. En muchos casos es poco el apoyo hacia sus hijos, y esto se ve reflejado en el aprendizaje de los alumnos.

Como docentes en general, existe compromiso e interés hacia el trabajo con los alumnos, así como a sus necesidades y situaciones familiares que enfrentan, mostrando empatía hacia estas. Se logra identificar a los alumnos en situación educativa de riesgo y mayor riesgo, así como a los alumnos en prioridad, esto debido a que, con algunos compañeros docentes estuvieron con ellos en grados anteriores o porque brindaron clases a sus hermanos.

2.3 Análisis de mi práctica docente

La práctica docente puede definirse como una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que marcan la función del maestro (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 21).

De acuerdo con lo anterior, puedo definir mi práctica docente como la labor que realizo diariamente como maestra frente a grupo, donde tengo la responsabilidad de enseñar nuevos conocimientos con el objetivo de generar aprendizajes significativos, y para lograr dicha labor, es necesario e importante estar en contacto directo con mis alumnos, padres de familia y autoridades educativas, guiándome en los planes y programas, libros del maestro y guías alternas, que rigen la educación primaria.

Por tanto, es bien sabido que para enseñar tengo que cumplir con el plan y programa establecido, el cual, utilizó como guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje,

intentando en lo más posible adaptarlo a las necesidades de los niños, con la plena visión de fomentar y transformar individuos capaces de crear nuevas ideas, para una nueva sociedad. Es primordial estar capacitado para poder transmitir los conocimientos a los alumnos, ya que constituyó parte de su formación para la vida, por ello me parece muy importante tener y continuar con una profesionalización docente en el área educativa.

De acuerdo con Fierro (1999), como profesora tengo en mis manos la posibilidad de recrear el proceso educativo mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en mi salón de clases. Dar un nuevo significado a mi propio trabajo, de modo que pueda encontrar mayor satisfacción en mi desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos. Por lo que, la práctica docente supone una diversa y compleja conjunto de relaciones: entre personas; maestros y alumnos; con los procesos económicos, políticos y culturales; múltiples relaciones en el marco institucional; y con un conjunto de valores, personales, sociales e institucionales.

Que continuando con el autor, este conjunto de relaciones, se entremezcla formando una trama que convierte a la práctica educativa en una realidad compleja, que trasciende el ámbito “técnico-pedagógico”. Significa una práctica educativa que va “más allá del salón de clases”. Así, nuestro trabajo como maestros está conformado por las siguientes relaciones:

- Entre personas con: los alumnos, otros maestros, los padres de familia, las autoridades y la comunidad.
- Con el conocimiento.
- Con la institución.
- Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad.
- Con un conjunto de valores personales e institucionales.

Esta multiplicidad de relaciones en la práctica docente, es lo que la hace compleja y con dificultad para su análisis. Para facilitar su estudio, estas relaciones se han organizado en seis dimensiones que sirven de base para el análisis de la práctica docente, las cuales son: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada dimensión destaca un conjunto particular de relaciones de nuestro

trabajo docente (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 28). Para realizar el análisis de mi propia práctica docente, me enfocaré en desarrollar todas las dimensiones, a través de la autobiografía, la cual, como se mencionó anteriormente, forma parte de un gran género narrativo que se llama *crónica*. Y la crónica es toda narración que relate hechos reales, pues, considero que es la que mejor manera de describir mi actuar diario dentro y fuera del aula.

2.3.1 Dimensión personal

La dimensión personal hace referencia a la práctica docente como práctica humana. A nuestra persona de los maestros como individuos, como un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 29).

Estudié la Licenciatura en Psicología Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional, con gran entusiasmo, pues, recuerdo que desde que tenía nueve años, siempre decía que iba a estudiar psicología, la cual, desde mi visión de niña, me parecía algo mágico, considero que mi interés surgió después de asistir al entonces CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar), donde trabajaba mi mamá, y lo que observé, desde cómo inició la infraestructura de la escuela, con aulas pre construidas de lámina y después, la construcción oficial, bien distribuida del edificio, aula de usos múltiples, salones y consultorios. Además, lo que escuché sobre el trabajo de los psicólogos me fascino.

Posteriormente, después de dos exámenes en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), me faltaron tres puntos y la UAM (Universidad Autónoma de México), siendo rechazada, presenté examen a la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y en el segundo examen fui aceptada, a pesar de que yo quería estudiar un enfoque clínico en psicología, el educativo me pareció muy interesante.

Cuando estaba en tercer semestre de la licenciatura, en la clase de curriculum, el profesor nos solicitó realizar una planeación y solicitar apoyo o asesoría de alguna institución de preferencia, yo decidí enfocarla en la estimulación del lenguaje y acudí a un CAM (Centro de Atención Múltiple), solicité una entrevista con la directora, le presenté mi propuesta y ella me mandó con el psicólogo del Centro, quien me mencionó que éramos colegas, pues él era egresado de la primera generación de la

UPN, sentí orgullo y alegría, se sorprendió de mi planeación y me dijo que “estaba mejor que lo que entregaban las maestras”, me propuso aplicarla una semana, con los alumnos de primer grado, acepté con un poco de angustia pero mucho gusto.

Me presentaron con la profesora e inicié la aplicación, fue una experiencia inolvidable, había niños con diversas problemáticas, y yo como estudiante novata, aprendí que debo tener cuidado al dar indicaciones sin olvidar el contexto, pues, los pequeños al pedirles que imaginaran que su lengua era un martillo, se asustaron, algunos mencionaron: “no, no quiero”, “no mi lengua no es un martillo”, rápidamente les dije: “no sólo es en tu imaginación, sino quieres, no te preocupes solo mueve tu lengua”, expresaron: “aaah” y se mostraron más tranquilos. Alcance a observar que la maestra titular, tomaba nota de todas mis actividades.

Fue muy significativo, que en una de las actividades implicaba proporcionar diversos materiales a los pequeños para que realizaran construcciones, había un niño en sillas de ruedas que no hablaba y hacía un ruido constante como “ronroneo”, la maestra me dijo: “no, a él no porque no sabe, no entiende”, no le hice caso y acerqué al pequeño, que inmediatamente tomó el material, la maestra muy sorprendida, exclamó “hay sí quiso”, me dio alegría. Fue una experiencia muy bonita, el grupo se mostró muy participativo y atento. El psicólogo entró a observar una de mis clases y al finalizar la semana de aplicación, me felicitó y sugirió que trabajara en todos los niveles y después eligiera el que más me gustará. En ese momento, pensé “no quiero ser maestra frente a grupo, me gustaría trabajar como psicóloga en educación especial”.

Cuando finalicé la Licenciatura en Psicología Educativa, me enfrenté nuevamente a la cruda realidad, ¡fue muy fuerte!, la búsqueda de empleo, a la par de realizar mi tesis de titulación, otra vez, parecía se repetía la historia, presenté tres exámenes para asignación de plazas para educación especial en la SEP (Secretaría de Educación Pública), quedé en lista de espera, por lo que, empecé trabajar en una escuela de educación preescolar particular, en ciudad Nezahualcóyotl, con un supuesto “método Montessori”, que nunca observé, en un ambiente laboral punitivo, con un director que nos trataba como soldados, no permitía que platicáramos entre compañeras, ni tener silla en nuestro salón, decía: “los maestros no tienen derecho a estar sentados”, en cuanto a planes y programas aprendí mucho, así como a trabajar bajo presión, pero

honestamente soporté la situación por responsabilidad, terminé el ciclo escolar y renuncié.

Después, trabajé dos años más, en kínder particular, en la av. Del Mazo, Chalco, con un clima de trabajo totalmente diferente, posteriormente tuve la oportunidad de laborar en un preescolar oficial de la SEP, como apoyo a la directora, quien me pagaba sólo una comisión, pero me dejó a cargo del grupo, no me arrepiento, fue una experiencia maravillosa, yo trabajé con el sistema de escuela particular, lo que, al final de ciclo escolar provocó molestia en mis compañeras, pues, externaron a la directora que debían delimitar qué enseñar, porque no podían integrar más. La verdad sentí decepción, porque ellas que tenían una plaza docente con base, quejándose del trabajo y por el contrario yo con ganas de trabajar, sin empleo fijo.

Posteriormente, gracias a una maestra encargada de la administración en la Escuela Normal de Chalco, quien recibió mis documentos, me ofreció cubrir una plaza interina en la educación secundaria, obviamente acepté, primero trabajé en el turno matutino y después, me ofrecieron cubrir otro año sabático en la misma escuela pero en el turno vespertino, fue una experiencia de muchos retos y aprendizaje, me agrado trabajar ahora con adolescentes, en el área de orientación.

A la par, cuando estaba trabajando en el turno vespertino en la secundaria, me ofrecieron trabajar en una escuela pública de educación primaria, con la promesa de obtener la base en la plaza, asistí a la entrevista, pero hubo un detalle, ¡tuve que invertir económicamente!, este es un detalle muy fuerte para mí, que ahora me duele y avergüenza, considero que actué, bajo la desesperación, por querer obtener un trabajo fijo, olvidando mis ideales y anhelos, la educación especial. Así que, por las mañanas trabajaba en la primaria y por las tardes en la secundaria, lo paradójico, fue que, cuando estaba en espera de mi nombramiento, me ofrecieron trabajar en una secundaria cercana a donde laboraba, me dolió mucho, pero lo rechace, ¡yo, que después de pasar penurias, ahora estaba rechazando una buena propuesta!, tuvo que ser así, pues el otro proceso ya estaba acordado, sólo me preguntaba a mí misma, por qué no llegó antes esta oferta, así ¡yo no hubiera aceptado trabajar en primaria!, en fin, él hubiera no existe.

Actualmente continúo trabajando en la primaria, en espera de obtener mi base en la plaza docente que me fue asignada, procurando cumplir con mi papel de docente,

con la visión firme de fomentar e interesar a mis alumnos en su proceso de aprendizaje, y sin perder de vista mis ideales, continuar con mi formación docente, pero además, trabajar con mayor empeño atendiendo a la diversidad e inclusión dentro de mi aula.

Por lo que, puedo concluir que, requiero mayor preparación en estos dos ámbitos, así como el poder atender de manera favorable esta nueva generación, que observo en mi aula, alumnos carentes de valores, respeto y responsabilidad, con padres que al solicitarles apoyo, contestan “no tengo tiempo, trabajo todo el día”, mientras sus hijos sólo hablan del celular y programas de internet, así como de sus derechos pero no de sus responsabilidades.

2.3.2 Dimensión institucional

La institución escolar representa, el espacio privilegiado de socialización profesional, donde se entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas de la cultura magisterial. Por tanto, la escuela no solamente es la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural donde cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 30).

Como mencioné anteriormente, mi centro de trabajo está liderado por la supervisora escolar, quien es la encargada de establecer las normas y reglas que rigen dentro de la escuela, quien en su gestión tiende a ser perfeccionista en lo que solicita, tiene voz de mando y generalmente suele ser impositiva, lo cual, genera molestia en algunos compañeros, quienes muestran desagrado y se quejan por la situación.

Cabe mencionar que, desde el principio se nos asignan comisiones como: la relatoría y bitácora del Consejo Técnico Escolar (CTE), el periódico mural y ceremonias; dichas comisiones son rotativas e inician los profesores(as) que atienden los 6° y así sucesivamente hasta llegar a las compañeras(os) de 1°. Asimismo, se asignan de manera individual o en parejas, las comisiones de acción social (con la función de organizar las comidas en CTE y eventos), guardia (encargado de la puntualidad), cooperativa conformada por presidenta, tesorera y secretaria, vigilancia, actualización y preparación profesional, recursos materiales, audio y la brigada de seguridad y emergencia escolar.

Considero que lo favorable en el carácter de la supervisora, es que, ahora es notable un cambio en el trabajo escolar, pues, nos notifica en tiempo y forma la información necesaria para la entrega de documentos, planeaciones, materiales, etc., asimismo, está al pendiente en la preparación y presentación de las ceremonias (donde se debe cantar el himno nacional completo y presentar las efemérides correspondientes o recomendaciones y algún número artístico) y festivales como: día de muertos, la primavera, día del niño, día de las madres y la clausura. Lo cual, ha sido de agrado para los padres de familia, quienes han comentado “ahora si se ve el trabajo”.

2.3.4 Dimensión interpersonal

La función como maestros que laboramos dentro de una institución, se cimenta en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales son complejas, pues, como actores educativos, poseemos una gran diversidad de metas, intereses, ideologías frente a la enseñanza y preferencias políticas. Y cuando se entretajan las relaciones interpersonales, se habla del “clima institucional”, que hace referencia al ambiente relativamente estable de trabajo, el cual, influye de manera importante en la disposición y desempeño como maestros (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 31).

En la escuela primaria Reforma Agraria, existe un trabajo colaborativo entre el colegiado, sin embargo, en cuanto al clima laboral, es muy notoria la división, de los compañeros que se integraron este ciclo escolar, pues, se da la existencia de pequeños grupos, liderados por dos profesoras, que a la hora de la toma de decisiones, provoca conflicto, pues, pareciera o da la impresión de “querer llevar siempre la contraria a las opiniones, de la mayoría”, lo cual, ocasiona el descontento y enojo, situación que de manera personal e intentado sobrellevar, sin dejar de expresar opiniones propias y desacuerdos, procurando mostrar una actitud positiva y de respeto.

Por parte de los alumnos, de manera general existe un trato de respeto hacia las maestras y maestros y entre ellos, sin embargo, puede observarse en el grupo 2° A, a mi cargo, la dificultad para relacionarse y autorregularse, expresar emociones y/o sentimientos, dando como consecuencia el origen de los conflictos principalmente en la interacción con sus compañeros.

Y en los alumnos de 6° grado que corren en el patio a la hora del recreo llegando a empujar o tirar a los más pequeños, a pesar de que sus profesores titulares han hablado con ellos y sus padres de familia, pero la situación continua.

En cuanto a los padres de familia, lamentablemente, la comunidad se caracteriza por ser “conflictiva”, cabe destacar que es de reconocer el apoyo de algunos padres al participar en actividades requeridas por la escuela, pero tristemente la mayoría se niega a participar argumentando lo siguiente: “no puedo”, “es que tengo otras cosas que hacer”, “tengo que trabajar”, lo cual, genera el descontento.

2.3.5 Dimensión social

La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones referentes a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; asimismo, procura analizar la forma en que se configura una demanda social para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual, no precisamente corresponde con lo que como maestro considera su aportación a la sociedad (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 33).

A partir de este ciclo escolar, se nos notificó que únicamente los profesores(as) que impartíamos 1° y 2°, pondríamos en marcha el Plan de estudios 2017, correspondiente al Nuevo Modelo Educativo de Aprendizajes Clave, se nos dio una plática y la indicación de tomar el curso en línea, donde dicha plataforma se saturaba y se pasaba, habilitándose de preferencia por la noche, por tanto, en esas circunstancias, logre terminar el curso y obtuve mi constancia, la cual, con emoción le presente a mi directora (aún estaba) quien únicamente la miró de reojo y dijo: “guárdela y entréguemela cuando yo se la pida”, por un lado sentí frustración y desilusión, pero por otro lado, orgullo y satisfacción porque al momento era la única en la escuela que había culminado el curso.

Posteriormente, me enfrenté a la aplicación, fue un tanto difícil, pues, a la par de los contenidos se agregaban los Club y la educación socioemocional. Con respecto a los Club, mi experiencia fue desgastante y poco fructífera, pues, considero que no son aptos para nuestro contexto educativo, no me daba tiempo de aplicarlos como indicaba y los materiales eran insuficientes. Por otro lado, el planteamiento de la educación socioemocional, me pareció interesante, y de modo contrario a la mayoría

de mis compañeros, quienes hacían los siguientes comentarios: “yo no soy psicóloga, como quieren que les de educación emocional”, “ni siquiera yo tengo control de mis emociones”, “deberían contratar a alguien que les de esa materia”.

Por tanto, me surgió la idea de realizar un taller, lo cual, fue imposible por la carga de trabajo y poca disponibilidad del colegiado. Enfoque mi interés en aplicar las fichas de actividades que planteaba el Plan 2017, de modo práctico con mis alumnos, elaboré un formato de una escala de valoración para evaluar las sesiones, lamentablemente, no logré aplicar todas las fichas de manera eficiente, pues, el tiempo y las demás actividades de trabajo no lo permitieron. Por lo que, retomó nuevamente la idea de su aplicación como propuesta en el presente proyecto, que sugiere un modo de implementación de modo formativo y agregando elementos como: la música, movimientos corporales, el uso de un emodiario y el uso del cuento, para complementar y hacer más llamativa su ejecución.

Considero de vital importancia, que como personas y docentes el tener un adecuado manejo de las emociones, pues, día a día, estamos en contacto directo con familiares, alumnos, colegas, directivos y padres de familia, lo cual, como seres pensantes, en esta dinámica de interrelación, suelen ocurrir conflictos, que afectan la dinámica escolar.

2.3.6 Dimensión didáctica

La dimensión didáctica se refiere, al papel como maestro agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que los alumnos, construyan su propio conocimiento (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 34).

Dentro de mi práctica docente diaria, con los alumnos, llevo a cabo un método de enseñanza que implique a los alumnos de manera activa, para que les sea significativo. Así, partiendo de mi planeación, desarrollo la clase, adecuando las actividades según el desempeño de los alumnos, lo cual, en ocasiones me resulta difícil, especialmente con los alumnos que enfrentan BAP (Barreras de Aprendizaje), los cuales considero mi mayor reto, aquellos que pareciera no les motiva nada, y los que no muestran un adecuado control de emociones, generando todo ello conflicto dentro del aula.

Por tanto, aunado a las prácticas diarias dentro del salón como: los movimientos corporales, la gimnasia cerebral, ejercicios de lenguaje, cantos y escucha de música, prácticas que los alumnos muestran agrado en su mayoría al realizarlas, considero necesario investigar y aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje que les sean útil, para poder aplicarlas en su contexto y por tanto les sean significativas, pues, considero que está nueva generación de alumnos inmersos en la tecnología, demanda aún más, tanto en conocimientos como en el control de emociones, para así poder desenvolverse de manera sana y pacífica.

2.3.7 Dimensión valoral (valórica)

La práctica docente como acción dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, tiene una referencia axiológica, es decir, un conjunto de valores. El proceso educativo no es neutral, pues, siempre se orienta a la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en la práctica docente en distintos niveles en la práctica docente (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 35).

Dentro y fuera del aula, fomento principalmente los siguientes valores: respeto, responsabilidad, puntualidad, tolerancia y la obediencia, pues, considero son la base en la etapa escolar, para seguir las normas y conductas como principios básicos para lograr la armonía y una sana convivencia. Me parece primordial conocer y poner en práctica dichos valores que aunados con la Educación socioemocional, se pueda lograr un proceso educativo y de convivencia favorable.

Dichos valores, se plantean desde el principio, a través de la elaboración conjunta del reglamento escolar y actividades que impliquen la puesta en práctica, a través del PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), la lectura de cuentos que mencionen dicho valor y en la reflexión de estos, en la clase, por ejemplo, si se presenta una situación que indique la ausencia de algún valor en alguno o algunos alumnos, se hace una pausa en los contenidos y los invité a opinar sobre dicha conducta y a dar algunas alternativas de posible solución, mis alumnos muestran agrado e interés a esta dinámica, por lo que, se muestran participativos en general.

Considero que la mejor manera de inculcar valores dentro y fuera del aula, es a través del ejemplo, por lo que, considero vital que, como docentes contemos en primera instancia con ellos, y tengamos las herramientas y estrategias para ponerlos en práctica, pues, lamentablemente en mi institución educativa, aún predomina la

ausencia de los valores básicos, empezando por el respeto y la tolerancia que vergonzosamente algunos compañeros no realizan, lo cual, me parece alarmante, pues, como docentes es fundamental, poseerlos, apropiarnos e inculcarlos.

3. Elección y análisis del problema

3.1 La falta de habilidades asociadas a las dimensiones de la educación socioemocional, como una problemática significativa.

Al analizar en el apartado anterior las dimensiones sobre mi práctica, donde intervienen diversos agentes, presentes en el quehacer diario, que finalmente influyen sobre la práctica docente, donde encontré que tengo algunos aciertos, pero también algunos puntos débiles a mejorar, como: el propiciar ambientes de aprendizaje favorables, diversificación de estrategias en los casos de niños avanzados y aquellos que enfrentan barreras de aprendizaje, falta de límites y falta de control en conductas agresivas repetitivas presentadas por algunos alumnos, los cuales, considero se pueden transformar, para poder mejorar las prácticas de enseñanza en el aula.

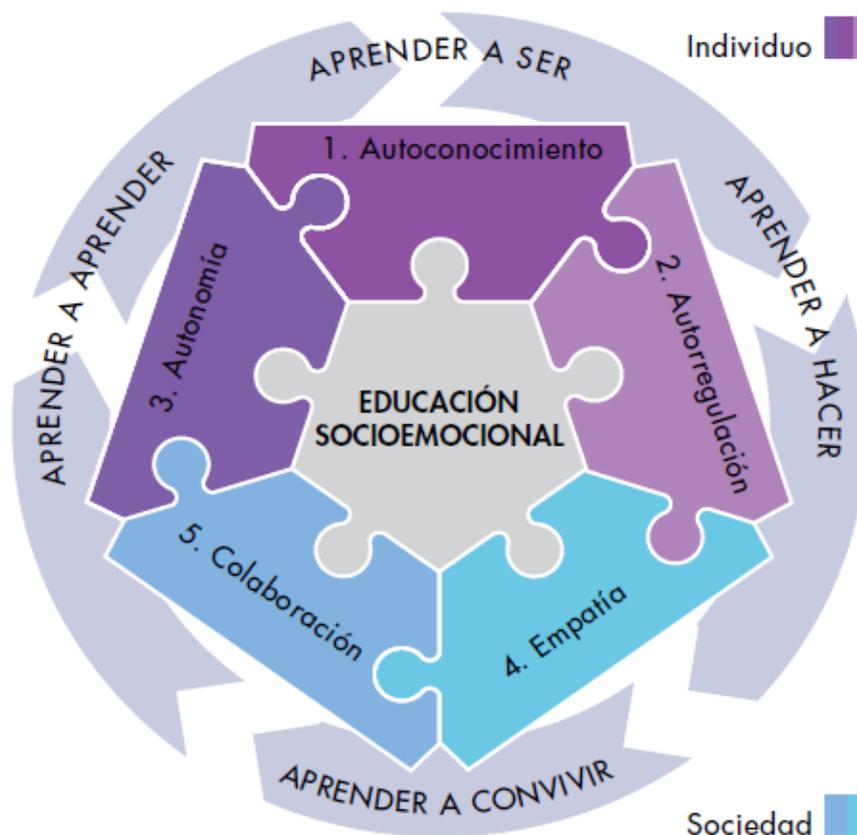
Cabe recordar que, la escuela es un lugar privilegiado de convivencia. Es un espacio de crecimiento, aprendizaje, experiencias compartidas, conocimiento y descubrimiento del mundo. Y es un lugar en donde se reproducen las situaciones conflictivas de la sociedad, pero también las posibilidades de superación e integración que favorecen los ambientes educativos (SEP, 2011).

Asimismo, a menudo en la rutina del aula, logre percibir en algunos alumnos gran dificultad para relacionarse y autorregularse, así como para expresar sus emociones y/o sentimientos, algún tipo de conflicto interpersonal y complicaciones para gestionar sus emociones dando como consecuencia el origen de los conflictos principalmente en la interacción con sus compañeros. Por lo que, considero que el origen puede estar en una baja autoestima, falta de auto-control, falta de confianza en sí mismos y en los demás. Es decir, algún tipo de habilidad emocional que falta ser desarrollada, lo cual, se reflejaría en el crecimiento personal y social de los alumnos.

3.2 Fundamentos teóricos por el análisis del problema

La escuela primaria Reforma Agraria, turno matutino, desafortunadamente, se distingue por ser una comunidad conflictiva, se logra percibir en el alumnado, la falta de algunas habilidades emocionales, las cuales, están asociadas a las cinco dimensiones de la educación Socioemocional propuestas por el Plan y programas de

estudio 2017, como son: Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración, me parece importante destacar como en SEP (2017), en el área de Educación Socioemocional al proponer dichas dimensiones, se plantea una interrelación, tanto del enfoque pedagógico como de las interacciones educativas, lo cual, indica en el siguiente esquema:



INTERRELACIÓN ENTRE LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LOS PLANOS DE INTERACCIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

Como puede observarse estas dimensiones para el trabajo socioemocional se plantean como una relación entre los cuatro pilares de la educación que propone Delors (1994), aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, considerando que estas dimensiones dinamizan las interacciones entre los planos individual y social-ambiental.

A continuación, se describen brevemente a que se refiere cada dimensión, así como las habilidades asociadas para su desarrollo, las cuales tienen diferentes indicadores

de logro para cada grado escolar, en este caso se retoman los referentes a 2° de primaria:

Autoconocimiento

Implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno (Bisquerra citado en SEP, 2017). También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar. Las habilidades asociadas al autoconocimiento son:

- Atención
- Conciencia de las propias emociones
- Autoestima
- Aprecio y gratitud
- Bienestar

Autorregulación

Es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. Implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflitivas. Las dimensiones asociadas son:

- Metacognición
- Expresión de las emociones
- Regulación de las emociones
- Autogeneración de emociones para el bienestar
- Perseverancia

Autonomía

Es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser,

aprender a hacer y a convivir. El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia, es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones que nos afectan y un sentido de agencia, es decir, de capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás. Las habilidades asociadas a esta dimensión son:

- Iniciativa personal
- Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones
- Liderazgo y apertura
- Toma de decisiones y compromisos
- Autoeficacia

Empatía

Es la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana. Sus habilidades asociadas son:

- Bienestar y trato digno hacia otras personas
- Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto
- Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad
- Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación
- Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza

Colaboración

Es la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad. Las dimensiones asociadas son:

- Comunicación asertiva
- Responsabilidad
- Inclusión
- Resolución de conflictos
- Interdependencia

Asimismo, para los indicadores de logro, SEP (2017), presenta el siguiente cuadro, que permite tener un panorama general de cada dimensión, habilidad asociada e indicador de logro en este caso específico a 2° de primaria, grado de estudio del presente proyecto, el cual se muestra a continuación:

| EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, PRIMARIA, 2º | | |
|--|--|---|
| Dimensiones socioemocionales | Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales | Indicadores de logro |
| AUTOCONOCIMIENTO | Atención | -Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad. |
| | Conciencia de las propias emociones | -Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales. |
| | Autoestima | -Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros. |
| | Aprecio y gratitud | -Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo. |
| | Bienestar | -Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios. |
| AUTORREGULACIÓN | Metacognición | -Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso. |
| | Expresión de las emociones | -Identifica las situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas, y las comparte con los demás. |
| | Regulación de las emociones | -Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflitivas. |
| | Autogeneración de emociones para el bienestar | -Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión. |
| | Perseverancia | -Muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias. |
| AUTONOMÍA | Iniciativa personal | -Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar. |
| | Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones | -Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo. |
| | Liderazgo y apertura | -Propone ideas a la maestra y a su familia de nuevas actividades que desearía llevar a cabo. |
| | Toma de decisiones y compromisos | -Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones. |
| | Autoeficacia | -Comprende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo. |
| EMPATÍA | Bienestar y trato digno hacia otras personas | -Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal. |
| | Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto | -Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo. |
| | Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad | -Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él. |
| | Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación | -Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situaciones de maltrato, discriminación o exclusión. |
| | Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza | -Reconoce el medioambiente como el lugar donde se gesta la vida, y se ve a sí mismo como parte del entorno planetario. |
| COLABORACIÓN | Comunicación asertiva | -Escucha las demandas de los compañeros, hermanos o padres de familia y es capaz de decirlos con sus propias palabras. |
| | Responsabilidad | -Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo. |
| | Inclusión | -Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común. |
| | Resolución de conflictos | -Establece un diálogo con apoyo de un adulto, con el propósito de llegar a un acuerdo o solución. |
| | Interdependencia | -Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común. |

3.3 Técnicas e instrumentos para recabar información sobre el problema

Para realizar el análisis de mi práctica de manera objetiva, fue necesario aplicar algunos instrumentos como: la observación participante, el diario de campo, la entrevista y la evaluación 360°: Autoevaluación Diagnóstica del Alumno, los cuales, se describen a continuación:

La observación participante

Es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, citados por Rekalde, 2014, p. 207).

Al utilizar la observación participante, como docente frente a grupo, al estar dentro del aula, me permite observar y obtener las percepciones de los conflictos presentados de manera cotidiana dentro del grupo, así como las formas que presentan los alumnos para solucionarlos y las apreciaciones ante dicha conducta.

Cabe destacar que, la observación participante, es una técnica empleada en metodologías de investigación cualitativas como la etnografía y la investigación acción participativa. Cabe recordar que estas metodologías, implican que el observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado, de lo contrario la observación podría tener un sesgo en el momento de registrar los datos y van a perder validez en el proceso de análisis (Martínez, 2007, pp. 75-76).

Y con la finalidad de comprender como se realiza el registro de la información obtenida en la observación, se toman cuatro elementos básicos:

- 1. El contexto.** Que corresponde al lugar donde se encuentran los sujetos que participan en la cotidianidad. En este caso, se tomará en cuenta el salón de clases y la hora del receso, pues, como se mencionó anteriormente, en la escuela primaria Reforma Agraria, turno matutino, cada docente nos hacemos cargo de nuestro grupo en nuestra área de guardia, donde los niños toman sus alimentos y se les proporciona juegos de mesa, lo cual, permite observar dichas interacciones.
- 2. Relaciones y situaciones de los sujetos.** Aquí se establecen los elementos que constituyen las relaciones de los sujetos en la cotidianidad, así como también, las situaciones “normales” pero que en el fondo son situaciones problemáticas y que merecen ser investigadas. Se pondrá especial atención a la manera en que se relacionan los alumnos con sus pares y al origen de los posibles conflictos y su manera de solucionarlos.

3. **Definición del campo temático.** Que “es un algo apenas percibido y definido desde la experiencia y la historia del investigador que fundamentan su motivación e interés”. Mi principal motivo de interés se centra en la forma en que dichos conflictos presentados por los alumnos afectan de manera importante mi práctica docente, pues, generan problemáticas en cuanto a la interrupción de la dinámica grupal y la convivencia entre los alumnos.
4. **El informe.** Se constituye en el documento donde se hacen los registros de la información obtenida durante el proceso de observación. Dicho informe se llevará a cabo a través de un diario de campo, el cual, se describe a continuación.

El diario de campo

Es un instrumento que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. El diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica. La observación es una técnica de fuentes primarias, que necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque, en la investigación existe una relación recíproca entre práctica y teoría (Martínez, 2007, p. 77).

De acuerdo con lo anterior, continuando con el autor, se puede diseñar un diario de campo que permita no solo recopilar la información sino acceder a la elaboración de un informe con los siguientes tres aspectos fundamentales:

1. **Descripción.** Consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). Pero sin caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados y qué características tiene el lugar, al contrario, se debe describir con sentido de investigación ese lugar respondiendo qué relación tiene éste con la situación objeto de estudio. En esta parte de la descripción también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad. Por tanto, como se

mencionó anteriormente se describirán aquellas acciones que ocurran dentro y fuera del aula (a la hora del receso).

- 2. Argumentación.** Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito anteriormente. Cuando vamos a argumentar necesariamente tenemos que hacer uso de la teoría (aquí se da la razón de ser del diario de campo) para poder comprender como funciona esos elementos dentro del problema u objeto de estudio. En este sentido, esos aspectos adquieren mayor relevancia en la indagación o investigación que se desarrolla.
- 3. Interpretación.** Es la parte más compleja de las tres. Se hace énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación. Como se señaló en el punto anterior se necesita argumentar desde la teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede. Dicho punto, puede observarse en el apartado de análisis e interpretación de la información, que se muestra más adelante.

La entrevista

Es la acción de reunirse, verse mutuamente. Implica la comparecencia de dos o más personas en un lugar determinado para tratar algo de interés: un encuentro cara a cara en el que se generan preguntas y respuestas sobre algún punto en común. Dialogar para saber o profundizar en algo es la esencia de la entrevista; en este último sentido toda entrevista tiene un común denominador: gestionar información, investigar (Colín, 2012, p. 11).

Utilizar la entrevista dirigida principalmente a los padres de familia, para saber cómo perciben la problemática presentada en sus hijos, cuál es su opinión y la manera de dar solución a través del compromiso que establecen llevaran a cabo, dicha información se registra en el formato "Acuerdos y compromisos", determinado por la escuela.

La entrevista casi siempre se propone un objetivo determinado, en este sentido trasciende una conversación cotidiana y contiene, al menos, las siguientes funciones: escuchar, recabar datos, motivar, retroalimentar, indagar y confrontar. Saber preguntar, saber escuchar y darle una lógica de sentido a las preguntas y respuestas propias y del otro son cuestiones clave para cualquier entrevista.

Me llama la atención que, en el contexto educativo no siempre son los padres o los profesores los que solicitamos ayuda para nosotros. Los profesores generalmente solicitamos ayuda para el alumno y la familia; los padres igualmente no solicitan ayuda a diferencia de cómo lo siento y deseo como profesora. En los centros educativos, por tanto, se puede plantear la “entrevista educativa”, definida como “la reunión entre un profesional de la educación con una o más personas con el objetivo de obtener información y crear sinergias para que se cumplan los objetivos educativos”.

Para cumplir el objetivo de la entrevista, es indispensable ser capaz de prescindir de lo que es “normal” y acercarse a la lógica del padre o la madre y a sus circunstancias, para conseguir acuerdos concretos y posibles.

Evaluación 360°: Autoevaluación Diagnóstica del Alumno

La evaluación de 360°, también conocida como feedback 360°, siguiendo a Lévy-Levoyer, citada por Bisquerra (2006), consiste en evaluar las competencias de una persona (participante) utilizando varias fuentes (observadores). Se presenta como una alternativa en la educación emocional, tanto para la evaluación de programas como de personas. Para ello se utiliza un cuestionario que permite que un individuo obtenga, en condiciones de confiabilidad: a) una autodescripción de sus competencias; b) una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; c) una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas descripciones entre sí, como de su autodescripción.

Dicho instrumento posee dos variantes: la primera que se aplica como autoevaluación por parte de cada estudiante y la segunda, que se aplica a tres profesores que conocen bien a los alumnos y a tres compañeros (estudiantes que conocen bien al evaluado y que son escogidos por el mismo) (Bisquerra, 2006). Cabe mencionar que para el presente proyecto, se aplicó la primer variante: instrumento E360° “autoevaluación diagnóstica del alumno”, (ver anexo 1), proporcionado por la escuela.

3.4 Análisis e interpretación de la información

Por medio de la observación participante, logre percatarme que de 26 alumnos, los cuales conforman el grupo de 2° B, 14 presentan dificultad para relacionarse y/o autorregularse, por causas como: timidez, presente en 2 alumnos, pues, dentro del salón de clases y en el receso, se mostraban introvertidos, con falta de asertividad y comportamiento retraído; aislamiento, en 3 alumnos, quienes por ejemplo: se

negaban a integrarse a un equipo de trabajo, al expresar “no quiero”, “a mí me gusta trabajar solo”, “me quiero sentar solo” y en el descanso, un alumno sólo quería estar cerca de su hermano mayor, aunque sus compañeros lo invitaran a jugar él les contestaba “no yo sólo quiero estar con mi hermano” y otro alumno únicamente buscaba a los alumnos mayores, por lo que en el salón se aislaba.

Asimismo, desde mi práctica como docente, pude percibir la falta de autorregulación dentro del salón de clases, donde especialmente, siempre estaban implicados dos alumnos, que se mostraron como líderes de manera negativa, pues, uno fomentaba la burla al realizar expresiones de desagrado como “uuuuu, todos a aplaudir, un grito, etc.”, y al no respetar su turno para hablar, otro alumno suele gritar y golpear la mesa, provocando el desorden e inconformidad y la otra alumna, al incitar algunas peleas entre sus compañeras, y cuando se le pregunto por ejemplo: ¿Por qué empujaste a tu compañera? Suele decir mentiras como: “ella empezó primero”, “ella me dijo”, “hay pues ella me vio feo”, asimismo la alumna cuando molesta a algún compañero, le echa la culpa al perjudicado y sus compañeros comentan que “miente”, por lo que finalmente acepta que ella provocó todo, dinámica que se repite constantemente.

Otra causa presente es, que 7 alumnos presentan dificultad en reconocer y expresar de manera asertiva sus emociones, pues, tres alumnos suelen llorar al no poder hablar o participar en clase, tres se frustran y se dan por vencidos con facilidad, uno suele gritar y expresarse de manera hiriente diciendo: “los odio a todos”, “no quiero hacer nada”, “son malos”, lo cual, afecta el relacionarse con sus compañeras y compañeros de clase, ya que indican, sentirse agredidos por la situación.

En la mayoría de las situaciones conflictivas que se dieron fueron por: gestos de desagrado, burlas hacia las participaciones, agresiones verbales, poca tolerancia y agresiones físicas como empujones y golpes, situaciones presentadas primordialmente en tres alumnos, con dificultad en el manejo de límites.

Dichas situaciones conflictivas fueron registradas a través del uso del diario de campo, que permitió sistematizar mi práctica, la cual, pretendo mejorar, a través del uso de nuevas estrategias como el control de emociones, para evitar situaciones conflictivas dentro del salón de clases, es decir, usando la teoría y hacer una vinculación con la práctica para poder argumentar de modo objetivo mi actuar.

En cuanto al uso de la entrevista, pude obtener información de la perspectiva que tienen los padres de familia, con respecto a los conflictos en el aula, lamentablemente en la mayoría predomina la ausencia de valores, poca conciencia de la situación, al minimizar los hechos cuando el implicado era su hijo(a), pero de modo contrario, si resultaba ser el agredido, expresaron amenazas, desacuerdo, inconformidad y enojo; anotando generalmente en los acuerdos y compromisos, frases como las siguientes:

“... es cosa de niños no paso a mayores”, “,, yo le eh dicho si te molestan defiéndete y pégale”, “... es él quien lo molesta porque mi hijo se porta bien”, “... me comprometo a hablar diario con el sobre su comportamiento”, “... tiene baja tolerancia a la frustración asiste a psicología le molestan los ruidos fuertes”, “... mi hijo no es así”, “algo le habrán hecho”, “... esto no se va a quedar así quiero a esos niños fuera de la escuela yo me voy a encargar de eso”, “... me comprometo a mejorar la actitud y comportamiento de mi hijo en la escuela y con sus compañeros”, “... recibí conocimiento de la llamada pero no pude asistir por trabajo”.

En la evaluación E360° de competencias emocionales auto-evaluación por parte del alumno, al grupo 2° B, donde los resultados, se enfocaron en ubicar, las habilidades donde se requiere mayor apoyo, las cuales fueron las siguientes:

2. Soy capaz de entender las emociones de los demás. Dimensión asociada: Empatía.
3. Puedo regular mi impulsividad. Dimensión asociada: Autorregulación.
7. Sé confrontar los retos (conflictos, problemas). Dimensión asociada: autorregulación, Autonomía.

Es importante destacar que el instrumento fue difícil de aplicar, por tanto se hizo énfasis en cada afirmación, explicándola y dando ejemplos, para su mayor comprensión, aun así, algunos alumnos contestaron marcando varias opciones en una misma afirmación, por lo que, fueron invalidados y no se consideraron en los resultados mostrados.

Por tanto, me parece primordial trabajar las emociones, en todas sus dimensiones, para mejorar la convivencia y el adecuado manejo de conflictos en el aula. Para lograr así una dinámica de enseñanza-aprendizaje que sea integral y favorezca el estilo de vida de los alumnos, que de acuerdo con Pérez y Gutiérrez (2016), la escuela es una institución que educa para la vida y en la que hay que saber convivir.

3.5 Planteamiento del problema

A partir del análisis y de los fundamentos teóricos presentados anteriormente, considero que la falta de habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales, debe ser considerada como una problemática significativa en mi práctica docente, por lo que, dentro del desarrollo de mi proceso de investigación-acción, me lleva a plantearla de la siguiente manera:

“La falta de habilidades asociadas a las dimensiones de la educación socioemocional en los alumnos de 2° de la escuela primaria Reforma Agraria, genera dificultad para resolver conflictos en el aula”.

De acuerdo con el modelo de investigación-acción de Lewin citado por Elliott (1993), la continuidad del presente Proyecto de Intervención implica la realización de un plan general de acciones. Por lo que, la realización del plan atiende a la elaboración de una Propuesta de Intervención que me permita atender la problemática significativa planteada.

3.6 Propuesta de intervención

Derivado de la problemática percibida en el grupo 2° B, sobre la dificultad para relacionarse y/o autorregularse, me he dado cuenta de que existe la necesidad de crear un espacio especialmente diseñado para poder reconocer y expresar las emociones de manera asertiva y así poder brindar la oportunidad a los alumnos, para realizar actividades de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, a través de la educación socioemocional, como herramienta para la resolución de conflictos, ya que, como menciona Carpena (2018), podemos decidir entre prestar o no atención a nuestras emociones; si no les prestamos atención, las continuaremos teniendo pero no podremos hacer nada, y si prestamos atención a nuestra vida afectiva y la conocemos, podremos ejercer mucho más control sobre nuestro comportamiento y nuestra vida en general, por lo que, el presente proyecto muestra la siguiente propuesta de intervención:

“La educación socioemocional como herramienta para la resolución de conflictos en el aula, en alumnos de 2° de primaria”.

4. Fundamentación teórica para la intervención

Con el compromiso de indagar e investigar y con el objetivo de sustentar teóricamente la presente propuesta de intervención, se muestran los temas relacionados con la educación socioemocional y el manejo de conflictos, de tal forma que se llegue a contar con las herramientas necesarias para conocer el tema desde una perspectiva más acertada.

Puesto que, los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, colocando en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. Múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico.

Por lo que, la Secretaría de Educación Pública, en Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), presentó actividades específicas para la propuesta de Educación Socioemocional, con la elaboración de fichas didácticas que el docente puede utilizar para orientar el trabajo semanal en el aula. Estas fichas están vinculadas con los niveles de logro para cada grado escolar. Se elaboraron 25 fichas, 5 por cada dimensión. La estructura de las fichas incluye: la dimensión, habilidad e indicador de logro, el título de la ficha, material a utilizar, descripción de la actividad y pistas para que el docente aproveche de mejor manera los recursos.

Asimismo, en los últimos años la legislación educativa ha ido diseñando marcos que incluyen el desarrollo personal de los alumnos para conseguir el máximo desarrollo de todas sus capacidades individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Sin embargo, asumir el desarrollo de este potencial humano en su totalidad, desde las dimensiones cognitivas hasta las emocionales y conductuales, es decir, asumir la formación integral de la persona, se está desarrollando muy lentamente en nuestro sistema educativo.

Un ejemplo, puede observarse con Carpena (2018), quien publicó una intervención educativa para la formación personal del alumnado y de las carencias actuales para conseguir actuaciones sistemáticas encaminadas a alcanzar objetivos en esta línea, brindando en su libro “Educación socioemocional en la etapa de primaria”, materiales prácticos y de reflexión para apoyar a los educadores en la conducción de los alumnos

a la adquisición racional y autónoma de competencias emocionales y sociales. Donde me parece importante cuando destaca que, no hay que comprender las emociones para experimentarlas, pero el hecho de comprender los propios estados y los de los otros es esencial para flexibilizar la propia conducta emocional y para establecer y mantener cualquier tipo de relación socioafectiva.

Por lo que, se abordarán temas que se consideran centrales como: las áreas de desarrollo personal y social, pues en estos espacios curriculares se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales; continuando con la Educación socioemocional en la Educación Básica, la cual, tiene como propósito proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar. (SEP, 2017)

Continuando con el manejo de conflictos en el aula, para conocer y analizar las bases teóricas y promover la reflexión, donde se pueden enmarcar tres teorías o modelos conceptuales: el sistémico (se proponen cambios positivos en el medio con la creación de una atmosfera saludable en la escuela y se enfatiza no solo en la enseñanza de habilidades, sino también en el establecimiento de estructuras que aseguren la aplicación de lo que se aprende), el cognitivo-conductual (se pide tener presente el desarrollo de cada niño subrayando las diferencias individuales) y el humanista (se pone un especial énfasis en los procesos de aceptación del alumno por parte del maestro) (Carpena, 2018)

4.1 ¿Qué es la Educación Socioemocional?

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

El término educación socioemocional se utiliza para abarcar conceptos, teorías y prácticas procedentes de diversos campos del conocimiento, tales como la psicología, la pedagogía y el desarrollo humano; así como para hablar de intervenciones

educativas orientadas, por ejemplo, a la resolución de conflictos, la educación para la paz, o a la capacitación de habilidades emocionales, sociales y para la comunicación y liderazgo.

4.1.1 La educación socioemocional como herramienta para la resolución de conflictos

La educación actual exige que como profesionales de la educación estemos preparados para cumplir con las demandas de un sistema educativo complejo y de grandes cambios, pero con el objetivo siempre presente y enfocado a la mejora de los procesos de lectura, escritura y matemáticas, dejando de lado los aspectos socioemocionales, lo cual, puede verse plasmado en el Plan de estudios 2017, al mencionar lo siguiente: “tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita”.

Así, el poder dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, y reconocer sus causas y efectos, ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva, es decir, autorregulada, autónoma y segura. Además, los estudiantes participan y colaboran con los demás de una forma pacífica y respetuosa. Y para lograr estos propósitos y brindarnos a los docentes mejores herramientas para trabajar con los aspectos socioemocionales de nuestros estudiantes, se planteó incluir en el currículo la Educación Socioemocional, lo cual, favorece y se toma como base para el presente proyecto.

Por tanto, se hace necesario definir qué se entiende por Educación Socioemocional, cuál es su propósito y relevancia como herramienta para la resolución de conflictos, lo cual se presenta a continuación.

4.1.2 Propósito de la Educación socioemocional

Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las

actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017).

4.1.3 Las emociones y sentimientos

Considero que al hablar sobre las emociones y sentimientos, es poder entrar a un mundo mágico y extraordinario, el cual, permite entender y visualizar el motivo de las conductas presentes en nuestra vida cotidiana, por ello, la importancia de comprender a qué se refiere dicho concepto, con el objetivo de poder lograr tener un bienestar personal y así modular nuestro comportamiento. Por ello, a continuación, se presentan algunos conceptos:

Ana Carpena (2018), ha concluido que las emociones y *reacciones emocionales* son un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio que han tenido un extraordinario valor de supervivencia para la humanidad. Son impulsos que comportan reacciones automáticas. Asimismo, menciona sobre la universalidad de las emociones básicas (las reconocidas por personas de diversas culturas de todo el mundo), el número varía según los investigadores, pero la mayoría están de acuerdo en la universalidad de cinco emociones: alegría, ira, miedo, tristeza y asco. Creo que es fundamental que como seres humanos y docentes, el reconocer y nombrar básicamente estas cinco emociones, para poder entender y lograr un bienestar propio, hacia nuestros semejantes y por supuesto en los alumnos.

De igual modo, la autora, indica que, los sentimientos son bloques de información integrada que incluyen valoraciones en las que un está implicado y que predisponen a actuar de una manera o de otra. Aparecen como síntesis de los datos que se tienen sobre las experiencias anteriores, los deseos, proyectos, el propio sistema de creencias, valores y la realidad. Así, los sentimientos son la motivación que induce a la acción. Y la motivación marca la dirección de la conducta y, al mismo tiempo, toda conducta motivada genera una *reacción emocional*. Los sentimientos están condicionados por el contenido de los pensamientos.

La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones,

especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan (SEP, 2017).

Me parece interesante tratar de entender y definir conceptos como: emociones y sentimientos, pues, me llama la atención que, podrían entenderse como polos opuestos y a su vez sinónimos, como menciona Vendrell (2008), los términos emoción y sentimiento como sinónimos y sin embargo, trazarse una diferencia conceptual. Donde el término **sentimiento** se usa para designar todo aquello que es sentido. Por lo que, hay muchos tipos de sentimientos: *sentimientos religiosos* como la beatitud, *existenciales* como una envidia existencial, *estéticos* como el goce estético, *de valor* como el asco, y *sentimientos sensibles* como el placer, etc. Y el término **emoción** se reserva para un tipo especial de *sentimiento* que muestra tanto una cualidad sensible como una referencia intencional. Así, *emociones* son el asco, la vergüenza o la alegría. ¡Nunca imagine que el primer término se considerara una emoción!

Continuando con la autora, en la filosofía contemporánea, las emociones, se reconocen dos tipos de respuestas diferentes: la primera en aspectos cualitativos e intenta definir las emociones por el modo fenoménico en el que son sentidas corporalmente; y se le denomina “Teorías del sentir”. El segundo tipo de respuesta se centra en los aspectos cognitivos de las emociones y reciben el nombre de “Teorías cognitivistas”. Dando como nueva propuesta, que las teorías del sentir y las teorías cognitivistas no son polos opuestos, sino complementarios, pues cada una de ellas trata un aspecto distinto de la experiencia emocional.

Por tanto, las emociones se caracterizan por un lado, al aspecto corporal según el cual las emociones son sentidas con una cualidad singular, y por otro lado, el aspecto cognitivo-intencional, donde las emociones se crean en otros actos como: juicios, suposiciones, creencias, percepciones, fantasías, recuerdos, etc., y se dirigen a los valores. Lo que, me parece importante es entender que la función de las emociones consistiría en orientarnos en el mundo motivando nuestras acciones y formando ellas mismas actos cognitivos (Vendrell, 2008, p. 237).

Me parece que, de manera opuesta y con más elementos, Denzin citado por Bericat (2012), define la emoción como “una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el

interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada –la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional”.

Asimismo, a diferencia de Vendrell, Gordon citado en Bericat (2012), distingue entre *emociones* y *sentimientos*, las cuales, menciona que son pautas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales organizados en torno a la relación con un objeto social. Por lo que, de acuerdo con el autor, las emociones sentidas por el sujeto nunca deben ser consideradas como simples respuestas mecánicas o fisiológicas a las variaciones producidas en el entorno. La experiencia emocional de un sujeto dependerá de muchos factores: de cómo valore consciente y/o inconscientemente los hechos; de a qué/quién atribuya la causa/responsabilidad de esos hechos; de sus expectativas ante la situación; de la identidad social activa en cada momento; o de la identificación del sujeto con otras personas, grupos o colectivos.

De acuerdo con el Ministerio de la educación (1995), una situación de conflicto puede hacernos sentir emociones más o menos intensas, según el impacto que la situación tiene en nosotros. Es esos casos, la expresión de nuestras emociones genera emociones en el otro; por ello, es muy importante tratar de reconocerlas y comprenderlas. Así, reconocer las emociones propias y las del otro favorece su manejo adecuado. Este reconocimiento mutuo permite trabajar sobre posibles soluciones al conflicto. Por ello es importante que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para:

- El reconocimiento de las emociones propias y ajenas.
- La capacidad para expresar las emociones de manera asertiva, evitando lastimar al otro
- La capacidad de empatía para comprender las emociones del otro.
- La creatividad para proponer alternativas y llegar a acuerdos.

De acuerdo con Steindel, citado por Brandoni (2017), las emociones juegan un papel trascendental al momento de transitar un conflicto desde su origen hasta su resolución. En ocasiones se minimiza este aspecto, haciendo hincapié en los hechos que lo originaron o en las creencias, valores y experiencias históricas de los

protagonistas. Sin embargo, es necesario trabajar en el aspecto emocional del conflicto para abordarlo en su complejidad.

4.1.4 Alcances y limitaciones de la Educación socioemocional

Es importante resaltar que el carácter de la propuesta de Educación socioemocional es de orden pedagógico y como menciona el Plan y programa de estudios 2017, de manera que la puesta en práctica de la misma no genere confusiones metodológicas o conceptuales asociadas a la psicología o a las ciencias de la salud. Si bien el campo de las relaciones sociales y las emociones guarda estrecha relación con el estudio de la psicología humana, esta propuesta educativa no parte del diagnóstico clínico, y no busca ser una herramienta interpretativa o terapéutica.

Y tiene como propósito proveer a los estudiantes y a nosotros los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurre cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar. Asimismo, el enfoque pedagógico busca orientar nuestra práctica docente para impulsar la educación integral de nuestros estudiantes y alcanzar los propósitos que van más allá de los aspectos disciplinares académicos.

4.1.5 La Educación socioemocional en la educación primaria

En la educación primaria, la Educación socioemocional está diseñada como un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y las niñas, desarrollan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades, que les permitirán comprender y manejar las propias emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

Además, se busca que los alumnos de este nivel escolar, 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. Con ello se busca que los alumnos comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivo o aflictivos, y logren hacer de la vida emocional un detonante

para la motivación, el aprendizaje y la construcción de relaciones sociales respetuosas y positivas a través del diálogo.

4.2 Comprensión del conflicto

De acuerdo con el Ministerio de educación (2009), tradicionalmente el conflicto posee connotaciones negativas y se percibe como desarmonía, incompatibilidad, pugna, litigio, violencia e incluso se le asocia a emociones como ira, odio, rabia y pérdida. Desde hace años, se ha promovido la comprensión del conflicto como una oportunidad de fortalecer las relaciones humanas democráticas.

Para lograr una mejor comprensión, a continuación se muestra qué se entiende por conflicto, sus estilos para afrontarlo y el conflicto en el ámbito escolar.

4.2.1 ¿Qué es un conflicto?

Existen diversas definiciones sobre el conflicto y me parece importante destacar la visión de distintas disciplinas.

Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo (Palma, 2006).

El conflicto representa la oposición de intereses, valores, objetivos o formas de ver la realidad que se manifiestan en diferencias y desacuerdos entre dos o más partes. En ocasiones estas diferencias se ocultan y no se expresan hasta que explotan (Conde, 2004).

Siguiendo a Cascón (2000), define al conflicto como aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. Esa contraposición se define como *problema*: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra. Con base en esta definición, diferencia dos situaciones que según el autor se confunden con los conflictos reales:

- Los **pseudoconflictos**, donde puede haber tono de pelea, sin embargo, lo que no hay es problema, aunque las partes pueden creer que sí. Se trata casi siempre de una cuestión de malentendidos, desconfianza y mala comunicación. La forma de

enfrentarlo será justamente mejorar la confianza y la comunicación para que las partes puedan descubrir que no hay problema, que ambas pueden satisfacer sus necesidades o intereses.

- Los **conflictos latentes**, normalmente no hay tono de pelea, ya que una o ambas partes no conciben la contraposición de intereses/necesidades o valores, o no son capaces de enfrentarlos (bien por falta de fuerza, de conciencia,...), sin embargo existen.

Según, Girard y Koch (1995), al examinar el conflicto, se destacan tres principios clave: primero, el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, más bien es una parte natural de la vida; segundo, los conflictos nos afectan a todos, en todas las edades, en todos los ámbitos, en una cultura o comunidad y atravesando todas las culturas y comunidades; tercero, aprender a mirar el conflicto, cómo entenderlo y analizarlo puede ayudarnos a forjar respuestas más efectivas y productivas.

Mirar el conflicto desde otra perspectiva, **escuchar las emociones**, descubrir intereses y necesidades que esconden las posiciones, atender a cada una de las personas en conflicto y a su relación, constituyen elementos de comprensión, de transformación (Torrego, 2006).

Y de acuerdo con Carpena (2018), se puede definir el conflicto como la discrepancia entre dos o más intereses simultáneos que algunas veces conducen a un estado de tensión emocional, responsable de estados de ansiedad y de comportamientos compulsivos.

Continuando con la autora, me parece importante destacar, que a diferencia de las definiciones anteriores, menciona que, los conflictos forman parte de nuestra vida y pueden ser motor de cambio y de crecimiento personal. De este modo, *los conflictos pueden ser positivos*. Pues, el conflicto puede ser interno (conflicto con uno mismo) y relacional (un fenómeno natural de todas las organizaciones), lo cual, considero que permite tener una visión diferente sobre el conflicto, en donde se puede tener la posibilidad de actuar de manera positiva y constructiva para poder tener un crecimiento personal.

4.2.2 Actitudes para afrontar el conflicto

Una vez identificado el concepto sobre el conflicto, me parece importante destacar que existen ciertas actitudes al momento de afrontarlo, a continuación, se describen dos visiones:

De acuerdo con Cascón (2000), hay cinco actitudes ante el conflicto, las cuales, es importante reconocer previamente de manera personal y en los demás, para la resolución del conflicto. Ya que al analizar nuestras propias actitudes, podemos encontrar la solución o no del conflicto. Estas actitudes consisten en lo siguiente:

- a) Competición (gano/pierdes):** es una situación en la que conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea. Aquí la relación no importa. En este modelo de la competición lo importante es que yo gane y para ello lo más fácil es que los demás pierdan. Donde, ese perder, puede traducirse, en ocasiones, no solo en que la otra persona no consiga sus objetivos sino en que sea eliminada o destruida (la muerte, la anulación, etc.). En el ámbito pedagógico, se busca la eliminación de la otra parte no con la muerte, pero sí con la exclusión, la discriminación, el menosprecio, la expulsión, etc.
- b) La acomodación (pierdo/ganas):** en este caso con tal de no confrontar a la otra parte yo no hago valer o no planteo mis objetivos. Frecuentemente, se confunde el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso pueda provocar tensión o malestar. Nos aguantamos hasta que no podemos más y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.
- c) La evasión (pierdo/pierdes):** no se consiguen ni los objetivos ni la relación. Prácticamente no enfrentamos los conflictos, por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos. Es importante recordar que, los conflictos tienen su propia dinámica y una vez iniciada no se para por sí sola.
- d) La cooperación (gano/ganas):** en este modelo conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Tiene que ver con algo intrínseco a la filosofía “no violenta”: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Es el modelo al que se intenta dirigir el proceso educativo. En el que sólo sirven soluciones gano-ganas, se trata de que todos y todas ganemos. Sin ceder se puede llegar a negociar, y hay que aprender a NO ceder en lo fundamental. Y es diferente a que se puede ceder en lo que es menos importante.

e) **La negociación:** si bien, llegar a la cooperación plena es difícil, por tanto, se plantea este otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental. Aquí, es importante tener en cuenta que, si una de las dos partes no se va con la sensación de que ha ganado lo fundamental, no estamos en este modelo, sino en el de la competición o en la acomodación.

De manera parecida y complementaria, Carpena (2018), menciona que ante un conflicto desarrollamos diferentes estrategias que pueden ser positivas o negativas. Y la manera sobre como afrontamos los conflictos puede ser de la siguiente manera:

- **Posición evasiva.** Es la que no admite el conflicto, se huye de él o se niega su existencia por la incapacidad de enfrentarse a él.
- **Actitud culpabilizadora.** Reacción que busca hallar un culpable, ya sea uno mismo u otra persona.
- **Reacción competitiva.** Su objetivo consiste en vencer al otro.
- **Actitud de transigencia.** Facilitará la solución del conflicto ya sea porque conscientemente se considera que es lo mejor que se puede hacer o porque no se da ninguna importancia al hecho de ganar o perder.
- **Actitud de colaboración para buscar soluciones.** Se produce desde la posición de confianza en el otro y en uno mismo, intentando comprenderse a sí mismo y a los demás. Con esta actitud, guiada por valores de justicia y solidaridad, se trabaja para conseguir un acuerdo que beneficie a las diferentes partes implicadas.

Si bien, ambas visiones tienen puntos en común, considero que pueden ser complementarias para poder comprender de manera más específica, las actitudes realizadas al abordar los conflictos, tanto de manera personal como social, así como servir de guía para identificar los conflictos que puedan presentarse en el ámbito educativo.

4.2.3 El conflicto en el ámbito escolar

Me parece importante destacar que el conflicto es parte del programa oculto en todas nuestras instituciones educativas. Existe en las aulas, los comedores, las salas de profesores, en la oficina del director, en los corredores y en los patios. Es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender. Hacerse cargo del aprendizaje que se da a partir de los conflictos que nos rodean es una responsabilidad importante y crucial de todos nosotros los educadores (Girard y Koch, 1995).

Asimismo, de acuerdo con Conde (2004), en la escuela todos requerimos aprender a manejar los conflictos. Todos los miembros de la comunidad escolar (alumnos, maestros, directivos, personal de apoyo y padres de familia) pueden mostrar actitudes que no favorecen la solución de conflictos como la violencia, el chantaje, la evasión o la negación del conflicto para “evitarse problemas”.

Por lo que, toda escuela posee un modelo de abordar los conflictos, ya sea explícito e implícito, que surge del discurso institucional y del accionar cotidiano y que puede resultar eficiente o deficiente para cada realidad contextual. Dado que la escuela es parte de lo social, los fenómenos violentos que en ella ocurren, son actualizaciones de lo que acontece extramuros, y entonces tal vez haya que pensar en atenuar sus efectos y no crear la ilusión de hacerlos desaparecer (Brandoni, 2017).

Siendo así, se requiere que en la escuela los conflictos se asuman como un evento natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, que incluso contribuye al cambio social, a la transformación de los contextos sociales (Conde, 2004).

De acuerdo con Brandoni (2017), la conflictividad en el aula y en la escuela sobrepasa muchas veces las posibilidades de directivos y de nosotros los docentes, quienes hacemos un movimiento pendular entre la ilusión de dar una respuesta satisfactoria a todo lo que se nos presenta y demanda, y la impotencia total. Pero es importante tener en cuenta que también hay conflictos que no tienen su origen en el alumno, en la familia o en el contexto social, sino que se gestan a causa de un funcionamiento deficiente de la escuela, de la carencia de estrategias de prevención, la falta de atención a la diversidad, las dificultades en el manejo de las diferencias, entre otras. Es decir, de las múltiples causas que generan conflictos y violencia, muchas provienen del campo social, pero otras se producen en la escuela misma.

El afrontar conflictos que se derivan de las relaciones en la escuela es un asunto complejo; es una tarea en la que están involucrados varios aspectos y sujetos. La forma en la que se enfrentan implica el análisis y la comprensión de su naturaleza, su origen, los procesos involucrados y las circunstancias en las que se desatan, tales como: la comunicación, las emociones y sentimientos, las posiciones de los sujetos, sus intereses, motivaciones, deseos y valores, entre otros (Sánchez, 2018).

Asimismo, me parece importante enfatizar que, como menciona Carpena (2018), en los centros educativos se dan las siguientes tipologías de situaciones conflictivas:

- **Conflicto entre alumnos.** Donde se indica que los maestros adoptamos diferentes posiciones ante las interacciones conflictivas que se producen entre los alumnos, por ejemplo:
 - Dejar que se entiendan entre ellos. Actitud que pretende que el niño aprenda libremente la manera de situarse dentro de grupo. Esta sería una posición libertaria.
 - Apoyarse en los premios y castigos.
 - Posición autoritaria con actitudes únicamente punitivas.
 - Se entiende el conflicto como pedagógico y se conduce a los niños y niñas en el aprendizaje de la resolución de los conflictos. Esta posición corresponde al enfoque constructivista.

Donde, la posición libertaria puede fomentar la inhibición y retirada, así como comportamientos dominantes y despóticos. El autoritarismo, los premios y castigos, tienen un efecto de contención, pero no de modificación. Y desde el constructivismo no sólo se construyen pautas de comportamiento, sino de pensamiento. Por lo que, *el constructivismo* ayuda a los niños a explicar los motivos de los problemas, a buscar soluciones y a tomar conciencia de sus sentimientos y de sus actos.

- **Conflicto entre alumnado y profesorado.** En este punto, se pretende llevar a cabo una reflexión sobre la forma de actuar que como docentes tenemos cuando los problemas con los alumnos (por ejemplo, la transgresión de normas, o los enfrentamientos de roles) nos involucran emocionalmente, de manera que se convierten en problemas no sólo profesionales, sino también personales. Por lo que, la autora menciona que, si queremos enseñar a resolver los problemas mediante el razonamiento y el diálogo, como docentes, hemos de ser coherentes con el modo como conducimos nuestros propios conflictos aplicando el mismo modelo que queremos que aprendan los alumnos.

En los conflictos prevalece una fuerte carga emotiva que en muchas ocasiones impide comprender con claridad los factores que han intervenido en su producción y en las soluciones que es posible plantear. Los conflictos que tienen lugar en la escuela no están exentos de esta carga emotiva, por ello la escuela puede convertirse en un

espacio para la búsqueda de soluciones con estrategias específicas para el análisis, la reflexión y la argumentación (Conde, 2004). Una vez presentados los fundamentos teóricos, a continuación, se presenta los Propósitos y las acciones del plan de intervención.

5. Propósitos

Generales:

1. Crear un espacio en donde los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar habilidades asociadas a las dimensiones de la educación socioemocional, como herramienta para la resolución de conflictos en los alumnos de 2° de primaria.
2. Realizar instrumentos de evaluación que permitan desarrollar y retroalimentar la propia construcción personal.

Específicos:

1. Desarrollar el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, para regular el propio comportamiento.
2. Aprender a reconocer y expresar las emociones de manera asertiva.
3. Adquirir la capacidad de relacionarse con uno mismo y con los demás.
4. Desarrollar estrategias de resolución de conflictos para lograr un desarrollo y bienestar personal y social.

5.1 Supuestos y factibilidad

La propuesta del presente proyecto se basó en los siguientes supuestos:

1. La dificultad para relacionarse y autorregularse genera conflictos en el aula.
2. La falta de escucha y respeto hacia las ideas y opiniones de los demás afecta la convivencia diaria.
3. Existe problema en reconocer y expresar de manera asertiva sus emociones, lo cual, dificulta la relación entre compañeros(as).
4. Se requiere desarrollar la Educación socioemocional en el contexto escolar.

Factibilidad.

Considero que es un proyecto viable, ya que al ser titular del grupo, permitió el contacto directo con los alumnos, así como el diálogo y seguimiento de las

actividades. Y al retomar algunas de las actividades específicas para la propuesta de Educación Socioemocional presentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), con la elaboración de fichas didácticas, como docentes podemos utilizarlas para orientar el trabajo semanal en el aula.

5.2 Plan de intervención:

Siguiendo el modelo de investigación-acción de Lewin, citado por Elliott (1993), descrito previamente en el apartado de Fundamentos epistemológicos y metodología de investigación, del presente proyecto de intervención, corresponde ahora el desarrollo de un Plan general de acción, el cual, cabe recordar debe contener los siguientes elementos:

1. Enunciado de la idea general, que ha sido cambiado para su mayor claridad. La idea en el presente proyecto quedó plasmada en la problemática significativa.
2. Enunciado de los factores a cambiar o modificar. Dichos factores se delimitaron en los propósitos.
3. Enunciado de las negociaciones realizadas. Definido en el plan de intervención.
4. Y enunciado de los recursos. Integrados en el plan.

La descripción e implementación de las acciones a realizar para atender a la problemática planteada, se presentan en las secuencias didácticas, las cuales, se pretende llevar a cabo, a través de la aplicación de 15 sesiones, una vez por semana, con una duración de 50min., cada una, las cuales forman parte de las habilidades asociadas a las cinco dimensiones socioemocionales de la propuesta de Educación Socioemocional del Plan y programas de estudio. Aprendizajes clave (2017): 1. Autoconocimiento, 2. Autorregulación, 3. Autonomía, 4. Empatía y 5. Colaboración. Se presenta un ejemplo de la distribución

| Sesión: | Dimensiones socioemocionales: | Habilidades asociadas: | Tema: | Actividades socioemocionales: |
|---------|-------------------------------|---|--|---|
| 1 | 1. Autoconocimiento | • Conciencia de las propias emociones. | ➤ “Reconozco mis emociones, autoestima y bienestar”. | - Conexión mente-cuerpo. |
| 2 | | • Autoestima. | | - Juego de pulgares. |
| 3 | | • Bienestar. | | - Las personas que me ayudan. |
| 4 | 2. Autorregulación | • Metacognición. | ➤ “Coopero, expreso y regulo mis emociones” | - Juego. Caricaturas. |
| 5 | | • Expresión de las emociones. | | - Práctica de atención. Cierre o zíper y tres respiraciones. |
| 6 | | • Regulación de las emociones. | | - Llenando la cubeta. |
| 7 | 3. Autonomía | • Iniciativa personal. | ➤ “Tengo iniciativa, identifico mis necesidades y tomo decisiones” | - Construyendo juntos. |
| 8 | | • Identificación de necesidades. | | - Así me siento. |
| 9 | | • Toma de decisiones y compromisos. | | - Entre la emoción y la reacción siempre hay una oportunidad. |
| 10 | 4. Empatía | • Bienestar y trato digno hacia otras personas. | ➤ “Cuido mi bienestar y el trato digno hacia los demás” | - Técnica de respiración. El globo. |
| 11 | | • Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto. | | - El árbol. |
| 12 | | • Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad. | | - Sí se puede. |
| 13 | 5. Colaboración | • Comunicación asertiva. | ➤ “Comunicación, responsabilidad y resolución de conflictos” | - Entre todos podemos más. |
| 14 | | • Responsabilidad. | | - Aprender a tratar a los demás. |
| 15 | | • Resolución de conflictos. | | - Las “fuercitas”. |
| | | | | - Todos somos diferentes. |
| | | | | - Lo que los demás me piden. |
| | | | | - Descubriendo mis responsabilidades. |
| | | | | - El monstruo de colores. |

A continuación, se detalla la Propuesta de intervención, que se realizó a través de una Planeación con Secuencia didáctica de las actividades a realizar con los alumnos, que de manera ordenada permite señalar las orientaciones pedagógicas y referencias para situar y ejecutar los procesos, asimismo, cabe destacar la importancia que tiene la planeación, la cual, debe ser entendida por otros actores educativos.

ESCUELA PRIMARIA “REFORMA AGRARIA”
 Turno matutino
 Ciclo escolar: 2020-2021

**PLAN DE INTERVENCIÓN:
 PRIMERA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL: “AUTOCONOCIMIENTO”**

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|--|--|---------------|------------------------|-----------------------|----|
| NOMBRE DEL PROFESOR(A): | | María Concepción Cánovas Hernández. | | GRADO: | 2° | GRUPO: | B | N° DE ALUMNOS: | 26 |
| AREA: | Educación socioemocional | | FECHA: | Del 24 de agosto al 04 de septiembre de 2020. | | | TIEMPO: | 50 min. aprox. | |
| BLOQUE: | I | ÁMBITO: | Desarrollo personal y social. | TEMA: | “Reconozco mis emociones, autoestima y bienestar”. | | N° DE SESIONES: | 3 | |
| APRENDIZAJES CLAVE: | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN: | Autoconocimiento | | HABILIDAD ASOCIADA: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia de las propias emociones. 2. Autoestima. 3. Bienestar. | | | | | |
| INDICADORES DE LOGRO: | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales. 2. Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros. 3. Reconoce y expresa que acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios. | | | | | | |

| METODOLOGÍA: | CONTEXTO DEL AULA: |
|--|--|
| <p>Estrategia didáctica: “secuencia didáctica”, que promueva el aprendizaje significativo y colaborativo, ubicando a los alumnos en el mundo real para participar de manera activa, ya que, el alumno al expresar sus conocimientos e ideas de forma oral, también reconocerá que sus compañeros pueden aportar otras ideas sobre su bienestar.</p> | <p>Es un grupo integrado por 11 niños y 15 niñas que están dentro del rango de edad para cursar el grado, los cuales de acuerdo con la evaluación diagnóstica, cinco alumnos enfrentan BAP (Barreras de Aprendizaje) en lecto-escritura y matemáticas. De acuerdo con el test de estilos de aprendizajes, conforme al modelo VAK (visual, auditivo, kinestésico), los alumnos son mayormente, kinestésico y auditivo, es importante destacar</p> |

| | <p>que se favorecerán los diferentes estilos, asimismo es primordial la utilización de material concreto como punto clave para el aprendizaje de los alumnos puesto que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas; las estrategias van encaminadas a generar oportunidades de aprendizaje que los motive, para evitar el desinterés y la apatía, así como también que los invite a la reflexión, al desarrollo de sus conocimientos y habilidades y a la promoción de valores para crear un ambiente de sana convivencia.</p> |
|---|--|
| <p align="center">SECUENCIA DIDÁCTICA:</p> | <p align="center">RECURSOS:</p> |
| <p>Sesión 1: “Conexión mente-cuerpo” Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (cabeza erguida, espalda derecha, cuerpo relajado, manos sobre los muslos, ojos cerrados suavemente). Tocar un instrumento durante un minuto y pedir que levanten la mano cuando dejen de escuchar el sonido. <p>Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Lo que hoy les quiero compartir es...”.</p> <p>Desarrollo: (autoevaluación) Juego de pulgares. Conexión mente-cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar a los alumnos que piensan cuando escuchan la frase “conexión mente-cuerpo”; dar tiempo para que respondan. Después, cuestionar a los niños si consideran que exista una conexión entre su mente y su cuerpo, pedir que los que piensan que si hay una conexión pongan el pulgar hacia arriba; que los que piensan lo contrario coloquen el pulgar hacia abajo; y que quienes no estén muy seguros dirijan el pulgar hacia un lado. Comentar con ellos las respuestas. - Explicar a los estudiantes que la conexión mente-cuerpo consiste en que lo que pensamos puede afectar el estado de nuestro cuerpo y al revés, la salud de nuestro cuerpo puede afectar el estado de nuestra mente. - Preguntarles si alguna vez han experimentado una sensación muy particular ante situaciones difíciles, como el primer día de clases, al estar en algún lugar desconocido o cuando van al doctor. Organizar a los alumnos para que respondan | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Hojas ✓ Lápices ✓ Colores ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |

mediante el juego de pulgares (pulgares arriba para indicar “sí”; pulgares hacia abajo para decir “no”; pulgares a un lado, para manifestar indecisión).

- Plantear preguntas como las siguientes: ¿Cuántos han tenido experiencias como estas? ¿A quién le ha dolido el estómago cuando está nervioso o preocupado? ¿A alguien le ha pasado que no puede dormir porque por su cabeza rondan muchos pensamientos y su cuerpo no puede descansar?
- Comentar que a veces nuestro cuerpo reacciona de la misma forma cuando pensamos en algo que cuando lo hacemos; explicar que esto es una evidencia de la conexión que existe entre mente y cuerpo. Ejemplificar lo anterior con casos que evidencien la conexión entre el estrés y el dolor de estómago o cabeza o la falta de sueño.
- Repartir entre los alumnos dibujos de la silueta de un(a) niño(a) o pedir que tracen en una hoja su propia silueta y dibujen sobre esta cómo sienten el estrés. Solicitar que mencionen la situación que lo provoca. Después darles un tiempo para que les muestren los dibujos a sus compañeros.

Cierre:

Comunidad de diálogo: (coevaluación) solicitar a los niños que respondan la pregunta siguiente: ¿hay algo de lo que han aprendido en clase que los pueda ayudar en momentos en que sientes estrés? Si es necesario, mencionar la práctica de concentrarse en la respiración e invitar a los alumnos a llevarla a cabo en situaciones difíciles.

Pistas. Los alumnos pueden comenzar a tener conciencia de que los pensamientos y las emociones provocan sensaciones en el cuerpo. Comentar que en el momento en que se den cuenta de que experimentan sensaciones negativas pueden hacer algo para calmar su mente y relajar su cuerpo en consecuencia: pueden llevar a cabo la práctica de respirar fijando la atención en el proceso.

En caso de que durante la práctica se produzcan sonidos que distraigan la atención, se les puede decir: “si tu atención se va con los ruidos de afuera, solo nótalos y regresa tu atención a la sensación de respirar”.

Si los alumnos están muy inquietos, invitarlos a moverse un poco, por ejemplo, a balancearse de un lado a otro en su silla o a estirarse y luego volver a intentar la práctica. Si para alguno es muy difícil estar tranquilo, comentar en voz alta que este

| | |
|--|---|
| <p>ejercicio puede ser más difícil para algunos niños, por lo que deben insistir hasta lograrlo.</p> <p>Se recomienda ser paciente e ir poco a poco hasta lograr que todos lleven a cabo las prácticas de atención guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 2), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 2: “Las personas que me ayudan”</p> <p>Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (cabeza erguida, espalda derecha, cuerpo relajado, manos sobre los muslos, ojos cerrados suavemente). Tocar un instrumento durante un minuto y pedir que levanten la mano cuando dejen de escuchar el sonido. <p>Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Mi color favorito es...”</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recuperar lo aprendido previamente: respirar a propósito fijando la atención en el proceso. Plantear preguntas como las siguientes: ¿Alguien se acordó en algún momento de utilizar la técnica de respirar a propósito? ¿Cómo sentía el cuerpo en ese momento? ¿Qué paso cuando respiraron a propósito? Mediante preguntas como las anteriores tener en cuenta cómo los alumnos van familiarizándose con los temas tratados y notar el impacto que los ejercicios de respiración tienen en ellos. <p>Juego. Caricaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los estudiantes que mencionen el nombre de algunas personas que los ayudan, mientras imitan los movimientos que se hagan repetidamente: dos aplausos, dos palmadas sobre el escritorio. Comenzar el juego estableciendo el ritmo y diciendo: “Caricaturas, presenta... (nombres de personas que me ayuda, por ejemplo, mis tíos)”. Después indicar que es el turno de alguno de los estudiantes y continuar con ellos el juego. <p>Práctica de atención. Cierre o zíper y tres respiraciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Hojas ✓ Lápices ✓ Colores ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |

- Comentar a los alumnos que en la sesión anterior llevaron a cabo la práctica de respirar fijando la atención en el proceso durante dos minutos y que el reto ahora es aumentar uno más, pero añadiendo un elemento más: el cierre o zíper. Para ello seguir las siguientes instrucciones:
 1. Pedir a los estudiantes que se sienten adoptando la posición cuerpo de montaña.
 2. Indicar que coloquen una mano a la altura de ombligo y la otra detrás, a la altura de la espalda baja, sin tocar el cuerpo.
 3. Solicitar a los niños que cuando se diga “cierre” o “zíper” ellos muevan las manos hacia arriba (conservándolas una al frente y otra detrás) hasta que los brazos queden estirados por encima de la cabeza; enseguida deben agitar las manos y al final bajarlas.
 4. Pedir que intercambien las manos de posición, es decir, la que estaba al frente ahora estará en la espalda.
 5. Hacer que repitan los pasos 3 y 4.
 - Se sugiere guiar la práctica con voz clara y pausada. Para comenzar el ejercicio, pedir a los alumnos que imaginen que cada uno tiene un gran cierre que va desde el ombligo hasta la barbilla.
- Después de haber hecho la práctica de cierre, solicitar a los niños que pongan atención en las sensaciones que al respirar tienen en el área del abdomen (darles unos diez segundos para que las adviertan). Pueden hacer esto con una mano sobre el abdomen y llevando la cuenta de las respiraciones con la otra mano. Es recomendable indicar a los alumnos el tiempo que llevan respirando, decir, por ejemplo: “Llevamos dos minutos... dos minutos y medio...”.
- Durante esta práctica, guiar a los alumnos para que centren la atención en diferentes partes del cuerpo, yendo desde la cabeza hasta los pies; en cada caso, la atención deben fijarla durante 10 segundos. Invitarlos a relajarse en cada exhalación.
- Para llevar a cabo la práctica, se les puede comentar: “ahora vamos a hacer unas respiraciones con atención. Sientan como entra el aire por la nariz, baja por el pecho hasta que llega al abdomen y lo infla, y luego el aire sale y el abdomen se desinfla”.
- Después de seguir atentamente con los alumnos el recorrido del aire, sugerir escoger un lugar del cuerpo para que enfoquen toda la atención y ver si pueden

| | |
|---|---|
| <p>identificar el momento justo en que el aire pasa por dicha zona. Si algún estudiante se distrae, invitarlo a reiniciar el ejercicio de respiración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al terminar esta actividad, pedir a los alumnos que cierren los ojos, tocar un instrumento musical e indicar que hagan tres respiraciones profundas, después decirles que abran los ojos lentamente, que muevan el cuerpo e incluso que se estiren si es necesario. - Organizar una sesión grupal para preguntarles cómo se sintieron al llevar a cabo esta práctica, plantear preguntas como las siguientes: ¿consideran que completamos el reto? ¿pudieron estar en silencio y con el cuerpo relajado? ¿a alguien se le hizo difícil? ¿por qué? ¿cómo se sienten al hacer este ejercicio? <p>Cierre: Comunidad de diálogo. (coevaluación) Pedir a los niños que respondan las preguntas siguientes: ¿A alguien se le hace difícil lograr algo? ¿Qué actividades en casa o en la escuela se les hacen difíciles? ¿Hay personas que los pueden ayudar en estos casos? ¿En alguna ocasión se les complico tanto algo que alguien más tuvo que ayudarlos? ¿Cómo se sienten al pensar en las personas cercanas a ustedes que los cuidan y ayudan?</p> <p>Pistas. Es importante incorporar al comienzo de cada clase prácticas que impliquen fijar la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 2), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 3: “Llenando la cubeta” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (cabeza erguida, espalda derecha, cuerpo relajado, manos sobre los muslos, ojos cerrados suavemente). Tocar un instrumento durante un minuto y pedir que levanten la mano cuando dejen de escuchar el sonido. <p>Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Lo que más me gusta de la naturaleza es...”</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Hojas |

- Recordar el aprendizaje previo acerca de que hay personas buenas en todas partes con preguntas como las siguientes: ¿alguien advirtió la cantidad de personas que lo ayudan? ¿alguno de ustedes descubrió la ayuda de una persona que ni siquiera tenía presente? ¿pudo agradecerle? ¿cómo?

Desarrollo:

- Comenzar con el juego “Caricaturas”, que se explicó en la sesión sobre la habilidad “Autoestima”, correspondiente a la dimensión “Autoconocimiento”.
- Para dar inicio al tema plantear lo siguiente: ¿Quién quiere ser feliz? ¿A quién le gusta sentirse bien? ¿Consideran que exista alguien que no quiera ser feliz? ¿los animales, quizá? ¿Los chiquititos? ¿Los grandototes? ¿Nuestras mamás, papás o abuelos querrán ser felices? Concluir que todos queremos ser felices.
- Invitar a los niños a imaginar que todos tenemos una cubeta, la cual cuando está llena nos hace sentir bien y contentos, pero cuando está vacía nos sentimos mal y tristes. Esa cubeta se llena con nuestros pensamientos y acciones, así como con las palabras y acciones de los demás (familia, amigos) respecto a nosotros.

Comunidad de dialogo. Pedir a los alumnos que respondan estas preguntas: ¿Qué tipo de palabras que otros nos dicen nos hacen sentir bien y son como gotas que llenan nuestra cubeta? ¿Qué clase de palabras que otros nos dicen nos hacen sentir mal, como si un poco de nuestra cubeta se vaciara? Plantear las mismas preguntas, pero ahora tratándose de acciones en lugar de palabras.

- Destacar que sucede algo muy interesante al respecto: nuestra cubeta se puede llenar con las palabras y acciones de personas, que nos hacen sentir bien; pero también se llena con palabras y acciones que decimos y hacemos en relación con los demás (familias, amigos y conocidos).
- Preguntar a los alumnos qué tipo de palabras o acciones que llenen la cubeta de los demás, pero también la nuestra, podemos decir o realizar.
- Comenta que cada vez que hacemos algo bueno para llenar la cubeta de alguien más al mismo tiempo llenamos la nuestra.
- Solicitar a los niños que de manera individual hagan una lista de palabras o acciones que llenan la cubeta de otras personas y la suya; también otra serie de palabras y acciones que vacían la cubeta de los demás.

- ✓ Lápices
- ✓ Colores
- ✓ Grabadora o bocina.
- ✓ Música relajante.
- ✓ Emodiario.

| | |
|--|---|
| <p>- Pedir que den ejemplos específicos de acciones que ellos llevan a cabo para llenar la cubeta de otras personas, o bien, de sus mascotas, como el siguiente: “Lleno la cubeta de mi mamá (papá hermanos) cuando le digo que la amo. Lleno la cubeta de mi perro cuando lo cuido y le doy cariño”.</p> <p>Cierre: (coevaluación)</p> <p>- Para terminar la actividad, propiciar una reflexión acerca de lo que pueden hacer durante la semana en casa y en la escuela para llenar la cubeta de otros. Además, pedir a los alumnos que se mantengan atentos a los momentos en que se vacía la cubeta de alguien más y que piensen cómo pueden ayudarlo a llenarla otra vez.</p> <p>Pistas. La bondad y la generosidad hacen sentir bien a la persona que las recibe y también a quien las brinda mediante sus actos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 2), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| EVALUACIÓN: | ADECUACIONES CURRICULARES: |
| <p>Instrumentos de evaluación: Participación individual (autoevaluación) y colectiva (coevaluación) dentro de los grupos colaborativos, productos de las actividades realizadas, cuaderno de los alumnos, guía de observación (para registrar situaciones individuales y grupales –descriptivos o anecdóticos- para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje), escala de valoración (para ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados, por ejemplo: sobresaliente, satisfactorio, básico, insuficiente), ver anexo 7.</p> <p>Criterios de evaluación: Comprensión de los temas, participación activa en clase, relación del conocimiento con el entorno, identificación de los Derechos, expresión oral y frente a público.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con la diversidad dentro del aula, se tomará en cuenta las diferentes capacidades de los alumnos, para evitar segregar y etiquetar. |
| BIBLIOGRAFÍA: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - SEP. (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación 2°. Aprendizajes Clave para la educación Integral. México. pp. 363-387. - Guirao, S. (2016). Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional. España: Región de Murcia, pp. 32-33. Recuperado de http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c\$m4330 | |

| OBSERVACIONES: |
|----------------|
| |
| |
| |
| |

**PLAN DE INTERVENCIÓN:
SEGUNDA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL: “AUTORREGULACIÓN”**

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------|--|---|---|----------------|------------------------|----|
| NOMBRE DEL PROFESOR(A): | María Concepción Cánovas Hernández. | | GRADO: | 2° | GRUPO: | B | N° DE ALUMNOS: | 26 |
| AREA: | Educación socioemocional | | FECHA: | Del 07 al 25 de septiembre de 2020. | | TIEMPO: | 50 min. aprox. | |
| BLOQUE: | I | ÁMBITO: | Desarrollo personal y social. | TEMA: | “Coopero, expreso y regulo mis emociones” | | N° DE SESIONES: | 3 |
| APRENDIZAJES CLAVE: | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN: | Autorregulación | | HABILIDAD ASOCIADA: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Metacognición 2. Expresión de las emociones. 3. Regulación de las emociones. | | | | |
| INDICADORES DE LOGRO: | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explica por sí solo el procedimiento que realizo para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso. 2. Identifica las situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas, y las comparte con los demás. 3. Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflitivas. | | | | | |

| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
|--|---|
| <p>Sesión 1: “Construyendo juntos”</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Si tengo un problema, le pido ayuda a...”. <p>Desarrollo: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir al grupo en dos equipos de trabajo con el mismo número de estudiantes cada uno. Entregar a cada equipo 25 popotes (varitas delgadas o palos de paleta) y una | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Material para construir torres (se sugieren popotes, pero pueden ser varitas o palos de paleta) |

cinta adhesiva. Indicar que, en silencio, construyan una torre con los popotes y mencionarles que el equipo que construya la torre más alta ganará. Decirles que no deben hablar al llevar a cabo la actividad y que tienen 10 minutos para hacerla.

- Observar cómo afronta cada equipo dicho reto para registrar las estrategias con que valoraron la situación, la planeación que hicieron y cómo la ejecutaron, así como las actitudes de los integrantes del grupo.
- Organizar una sesión grupal para analizar la actividad realizada y plantear preguntas como las siguientes: ¿lograron el reto? ¿consideran que afrontaron el reto de la mejor manera? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué hicieron para emprender la construcción de la torre? ¿Alguno de ustedes dirigió al equipo? ¿Qué hubieran hecho diferente para obtener un mejor resultado? ¿Alguno no participó? ¿Por qué no lo hizo?

Cierre:

- Para terminar, propiciar una reflexión acerca del trabajo en equipo, mencionar que para llevarlo a cabo se requiere de la colaboración de cada uno de los integrantes de este, ya que todos contribuyen al logro de un objetivo común.
- Mencionar a los estudiantes que existe varias estrategias para enfrentar una tarea (individual o en equipo), las cuales implican detenerse a evaluar y planear con el fin de, posteriormente, llevarla a cabo de manera organizada.

Comunidad de diálogo: (coevaluación) Solicitar a los alumnos que compartan algunos ejemplos de situaciones cotidianas que impliquen detenerse a pensar lo que se hará e incluir a todos los que participan en el trabajo colaborativo.

- Cuando se plantea de forma anticipada una estrategia para llevar a cabo una tarea y además se considera en dicha planeación a todos los involucrados en ella se experimentan emociones de bienestar y satisfacción, además, se regulan emociones asociadas a la frustración o desesperación.

Pistas. El pensamiento reflexivo es una herramienta muy útil para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que el ser consciente de los propios procesos cognitivos favorece observar, interpretar, evaluar y seleccionar información para tomar mejores decisiones. El pensamiento reflexivo hace posible observar lo que sentimos, por qué lo sentimos y cómo lo expresamos y, en este sentido, favorece el tener en cuenta al otro.

- ✓ Dos carretes o rollos de cinta adhesiva.
- ✓ Grabadora o bocina.
- ✓ Música relajante.
- ✓ Emodiario.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 3), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 2: “Así me siento” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Soy feliz cuando...”. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizar una sesión de lluvia de ideas acerca de emociones aflictivas y no aflictivas. Dividir el pizarrón en dos partes iguales y escribir las primeras a la izquierda de la línea y las segundas a la derecha. Cada alumno deberá elegir una emoción y representarla con algún elemento de la naturaleza, por ejemplo, el enojo con una piedra, el amor con una flor, etcétera. Una vez que todos hayan elegido un elemento, reunirse en pequeños equipos sentados de modo que cada equipo forme un círculo. Indicar a los niños que cada uno deberá mencionar que emoción eligió, por qué, con qué elemento de la naturaleza la asoció y por qué razón. También deberá explicar qué situaciones le provocan esa emoción cómo la expresa regularmente y la reacción que esto causa en las demás personas. Dar la opción de usar una máscara para poder expresar sus emociones. <p>Cierre: Comunidad de dialogo: (coevaluación) Pedir a los alumnos que respondan lo siguiente: ¿Eligieron la emoción que sienten con mayor frecuencia o la que les gustaría experimentar más seguido? ¿Eligieron la emoción que no les gusta experimentar? ¿Tienen claras las situaciones que detonan esa emoción? ¿Expresan su emoción de una forma aceptable, sin lastimarse a sí mismos o a los demás? ¿Pueden modificar la manera en la que expresan dicha emoción?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Elementos de la naturaleza como flores, hojas, ramas o piedras no filosas. ✓ Máscara. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |

| | |
|--|---|
| <p>Pistas. Reflexionar sobre las emociones y la necesidad de un ambiente sereno que invite a la confianza entre uno mismo y los alumnos. Participar en la actividad anterior eligiendo una emoción y representándola. Insistir en que es muy importante escuchar sin juzgar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 3), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 3: “Entre la emoción y la reacción siempre hay una oportunidad” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Algo que no me gusta comer es...”. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar que cuando nos sentimos inundados por emociones intensas, agradables o aflictivas, es probable que nos dejemos llevar por estas emociones reaccionando impulsivamente. Si aprendemos a hacer una pausa entre la emoción y la reacción, responderemos en lugar de reaccionar. <p>Técnica de respiración. El globo</p> <ul style="list-style-type: none"> Con voz clara y pausada guiar a los alumnos para que lleven a cabo la práctica. <ol style="list-style-type: none"> Pedir que se sienten adoptando la postura de cuerpo de montaña. Solicitar que inhalen simulando que son un globo que se está inflando y que pongan atención a cómo el aire entra en su cuerpo. Pedir que sostengan el aire dos segundos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Fichas o pedazos de cartón blanco. ✓ Lápices de colores. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |

| | |
|--|---|
| <p>3. Solicitar que suelten el aire poco a poco tratando de imitar el sonido de un globo cuando se desinfla.</p> <p>4. Repetir cinco veces los pasos 2 y 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al terminar esta actividad, pedir que cierren los ojos, tocar un instrumento musical y solicitar que hagan tres respiraciones, después decirles que abran los ojos lentamente, que se muevan y estiren el cuerpo si es necesario. <p>Cierre: Comunidad de dialogo: (coevaluación) Solicita a los estudiantes que respondan a las siguientes preguntas: ¿Cómo se sienten? ¿Sintieron más calma en su mente y relajación en su cuerpo? ¿Creen que pueden utilizar esta técnica en situaciones difíciles?</p> <p>Recordar a los niños algunas técnicas de relajación que hayan practicado en invitarlos a que durante un par de días las utilicen y observen si sus respuestas a las emociones han mejorado. Al terminar el periodo de prueba, pedirles que se sienten formando un círculo para compartir sus experiencias.</p> <p>Pistas. Propiciar que los alumnos cultiven la relajación y la atención. Cada día se puede destinar unos minutos (por ejemplo, al inicio de la jornada escolar) para que lleven a cabo prácticas de relajación y respiración, y para que compartan brevemente ideas y sentimientos. Por ejemplo, al contestar la frase: “Hoy me siento...”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 3), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| EVALUACIÓN: | ADECUACIONES CURRICULARES: |
| <p>Instrumentos de evaluación: Participación individual (autoevaluación) y colectiva (coevaluación) dentro de los grupos colaborativos, productos de las actividades realizadas, cuaderno de los alumnos, guía de observación (para registrar situaciones individuales y grupales –descriptivos o anecdóticos- para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje), escala de valoración (para ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados, por ejemplo: sobresaliente, satisfactorio, básico, insuficiente), ver anexo 7.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con la diversidad dentro del aula, se tomará en cuenta las diferentes capacidades de los alumnos, para evitar segregar y etiquetar. |

| | |
|---|--|
| Criterios de evaluación: Comprensión de los temas, participación activa en clase, relación del conocimiento con el entorno, expresión oral y frente a público. | |
| BIBLIOGRAFÍA: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - SEP. (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación 2°. Aprendizajes Clave para la educación Integral. México. pp. 363-387. - Guirao, S. (2016). Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional. España: Región de Murcia, pp. 32-33. Recuperado de http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c\$m4330 | |
| OBSERVACIONES: | |
| | |
| | |
| | |
| | |

**PLAN DE INTERVENCIÓN:
TERCERA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL: “AUTONOMÍA”**

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|---|---|--|----------------|------------------------|-----------------------|----|
| NOMBRE DEL PROFESOR(A): | | María Concepción Cánovas Hernández. | | GRADO: | 2° | GRUPO: | B | N° DE ALUMNOS: | 26 |
| AREA: | Educación socioemocional | | FECHA: | Del 28 de septiembre al 16 de Octubre de 2020. | | TIEMPO: | 50 min. aprox. | | |
| BLOQUE: | II | ÁMBITO: | Desarrollo personal y social. | TEMA: | “Tengo iniciativa, identifico mis necesidades y tomo decisiones” | | N° DE SESIONES: | 3 | |
| APRENDIZAJES CLAVE: | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN: | Autonomía | | HABILIDAD ASOCIADA: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciativa personal. 2. Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones. 3. Toma de decisiones y compromisos. | | | | | |
| INDICADORES DE LOGRO: | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar. 2. Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo. 3. Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones. | | | | | | |

| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
|--|--|
| <p>Sesión 1: “El árbol” Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. <p>Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Algo que aprendí recientemente es...”.</p> <p>Desarrollo: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediante una pequeña introducción ayudar a los estudiantes a comprender que cada persona es diferente, como los árboles, pero que todas son valiosas y cada una tiene cualidades que la hacen especial. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que adopten la postura de cuerpo de montaña para reflexionar en silencio, durante dos minutos, sobre qué les gusta de sí mismos. Plantear preguntas como las siguientes: ¿Cómo son ustedes? ¿Qué saben hacer? ¿Qué se les dificulta hacer? - Después de los dos minutos, tocar un instrumento musical y pedir a los alumnos que hagan tres respiraciones profundas, decirles que abran los ojos lentamente, que muevan el cuerpo y se estiren si es necesario. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al final, pedir a los alumnos que dibujen algo relacionado con lo que reflexionaron. (Esta actividad puede ser llevada a cabo fuera del salón y, si es posible, cerca de la naturaleza). Al concluir su dibujo, quienes así lo deseen pueden comentar qué capacidades y cualidades consideran que tienen, lo que saben hacer por sí mismos y con qué actividades todavía necesitan ayuda. El grupo deberá escuchar con respeto y atención. Al finalizar, el resto del grupo o uno mismo puede añadir una cualidad o capacidad que no haya sido mencionada por el estudiante que tenga la palabra. <p>Comunidad de diálogo: (coevaluación) Pedir a los niños que respondan las preguntas siguientes: ¿Qué puedo aprender de esta actividad? ¿Qué me gusta descubrir de mí mismo?</p> <p>Pistas. La calidad del diálogo en la puesta en común es muy importante. Escuchar a los alumnos atentamente mirándolos a los ojos. Pedir a los alumnos que respeten el turno de hablar de cada compañero y que escuchen con atención. Se recomienda ser neutral en las opiniones y proporcionar ejemplos que no sesguen la percepción de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 4), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas o cartulinas. ✓ Marcadores o colores. ✓ Lápiz. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |

Sesión 2: “Sí se puede”

Inicio: (autoevaluación)

- Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar.
Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Algo con lo que necesito ayuda es...”.

Desarrollo:

- Organizar una sesión de lluvia de ideas en la que los estudiantes comenten alguna actividad que no puedan hacer por sí mismos todavía, pedirles también que mencionen aquello que consideran que ya pueden hacer por su propia cuenta. Guiarlos para que las actividades que mencionen sean factibles, además de apropiadas para su edad y entorno.
- Hacer un recuento de la sesión anterior, recordarles el valor de la autonomía, reiterarles la importancia de que puedan realizar actividades o resolver situaciones por sí mismos, ya que están en una etapa favorable para llevar a cabo muchos aprendizajes.

Cierre:

Comunidad de diálogo: (coevaluación) Pedir a los estudiantes que respondan las preguntas siguientes: ¿Qué cosas pueden hacer solos? ¿Para qué necesitan ayuda? ¿Qué les gustaría hacer por sí mismos? ¿Qué no pueden hacer solos?

- Es importante que ellos reconozcan que en ciertos momentos es necesario pedir ayuda a alguien más y que sepan que con la práctica y el tiempo pueden ser cada vez más autónomos.
- Para finalizar, pedir a los alumnos que hagan un dibujo sobre aquello que quieren aprender a hacer por sí mismos.

Pista. Durante la lluvia de ideas es importante destacar la importancia del respeto, de escuchar con atención a los compañeros y de esperar el turno para hablar, así como mencionar que todas las ideas planteadas son válidas.

Cuando los alumnos mencionen las situaciones, hábitos y habilidades con los que tienen dificultades, preguntarles quiénes no tienen problemas con estos, para ir

- ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc.
- ✓ Pizarrón.
- ✓ Marcadores o gises.
- ✓ Grabadora o bocina.
- ✓ Música relajante.
- ✓ Emodiario.

| | |
|---|--|
| <p>identificando a quienes pueden funcionar como guías al trabajar en equipos, de modo que ayuden a sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 4), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 3: “Entre todos podemos más” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. Compartir. Pedir a varios niños que completen alguna de estas frases: “Me gusta cuando hace frío porque...” o “Me gusta cuando hace calor porque...”. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Invitar una vez más a participar a los instructores de la sesión anterior. Pedir a los estudiantes reunirse con los mismos compañeros con los cuales trabajaron en la clase anterior; cada equipo mostrará al resto del grupo los avances que logró durante la semana de práctica en cuanto al aprendizaje llevado a cabo, lo hará guiado por su instructor. Al final, guiar a los presentes en un breve ejercicio de gratitud. Pedir a todos los niños, que se sienten adoptando la postura de cuerpo de montaña. Solicitar que hagan tres respiraciones y traigan a la mente a todas las personas que los ayudan a prender algo nuevo (darles 15 segundos para hacerlo). Para concluir la práctica, tocar un instrumento, pedir que abran los ojos lentamente y que en voz alta digan “gracias”. <p>Cierre: Comunidad de dialogo: (coevaluación) Pedir a los alumnos que respondan lo siguiente: ¿Cómo sé que aprendí? ¿Cómo puedo demostrar mi aprendizaje? ¿Cómo</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |

| | |
|--|--|
| <p>puedo mejorar mis aprendizajes? ¿Cómo me siento cuando agradezco a quienes me ayudan a aprender?</p> <p>Pistas. Controlar el tiempo de la sesión para que todos los equipos participen.</p> <ul style="list-style-type: none"> Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 4), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| <p style="text-align: center;">EVALUACIÓN:</p> <p>Instrumentos de evaluación: Participación individual (autoevaluación) y colectiva (coevaluación) dentro de los grupos colaborativos, productos de las actividades realizadas, cuaderno de los alumnos, guía de observación (para registrar situaciones individuales y grupales –descriptivos o anecdóticos- para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje), escala de valoración (para ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados, por ejemplo: sobresaliente, satisfactorio, básico, insuficiente), ver anexo 7.</p> <p>Criterios de evaluación: Comprensión de los temas, participación activa en clase, relación del conocimiento con el entorno, expresión oral y frente a público.</p> | <p style="text-align: center;">ADECUACIONES CURRICULARES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Para trabajar con la diversidad dentro del aula, se tomará en cuenta las diferentes capacidades de los alumnos, para evitar segregar y etiquetar. |
| BIBLIOGRAFÍA: | |
| <ul style="list-style-type: none"> SEP. (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación 2°. Aprendizajes Clave para la educación Integral. México. pp. 363-387. Guirao, S. (2016). Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional. España: Región de Murcia, pp. 32-33. Recuperado de http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c\$m4330 | |
| OBSERVACIONES: | |
| | |
| | |
| | |
| | |

**PLAN DE INTERVENCIÓN:
CUARTA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL: “EMPATÍA”**

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|--|---|---------------|------------------------|-----------------------|----|
| NOMBRE DEL PROFESOR(A): | | María Concepción Cánovas Hernández. | | GRADO: | 2° | GRUPO: | B | N° DE ALUMNOS: | 26 |
| AREA: | Educación socioemocional | | FECHA: | Del 19 al 06 de noviembre de 2020. | | | TIEMPO: | 50 min. aprox. | |
| BLOQUE: | II | ÁMBITO: | Desarrollo personal y social. | TEMA: | “Cuido mi bienestar y el trato digno hacia los demás” | | N° DE SESIONES: | 3 | |
| APRENDIZAJES CLAVE: | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN: | Empatía | | HABILIDAD ASOCIADA: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar y trato digno hacia otras personas. 2. Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto. 3. Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad. | | | | | |
| INDICADORES DE LOGRO: | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal. 2. Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo. 3. Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él. | | | | | | |

| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
|--|--|
| <p>Sesión 1: “Aprender a tratar a los demás”</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. <p>Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Cuando alguien me molesta, yo...”.</p> <p>Desarrollo: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproducir el video del cuento “El elefante Bernardo”. Si se desea, se puede seleccionar otro cuento o recurso, siempre y cuando su contenido permita el análisis de acciones que afecten o favorezcan el buen trato a los demás. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. |

| | |
|--|--|
| <p>Cierre: Comunidad de dialogo: (coevaluación) Pedir a los niños que respondan preguntas como las siguientes: ¿Pudieron identificar lo que les hizo Bernardo a los demás animales? Si ustedes fueran Cándido o los ciervos, ¿Cómo se sentirían? ¿Qué ocurrió al final con Bernardo? ¿Qué debemos hacer para ofrecer un buen trato y respetar a nuestros compañeros? ¿Qué podemos aprender de este cuento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir que entre todos compongan una breve canción para enseñarle al elefante Bernardo a respetar y cuidar a los demás. <p>Pistas. Propiciar la reflexión sobre todas aquellas acciones que forman parte de nuestra cotidianidad que pueden dañar a otros (familiares, vecinos, compañeros), o bien, favorecer su cuidado. Promover en esta actividad la discusión y reflexión sobre algunas formas de trato entre los alumnos que algunos interpretan como bromas, pero quienes las reciben no las consideran así.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 5), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ El cuento “El elefante Bernardo” (disponible en internet como texto y como video). ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 2: Las “fuercitas” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. <p>Compartir. Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Cuando veo que alguien molesta a otra persona, yo...”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando se presentan situaciones inequitativas es fácil que surja el conflicto. Es valioso que en dichos casos los alumnos sean capaces de reconocer las emociones de las partes involucradas, tanto las propias como las ajenas. Eso constituye un primer paso para ponerse “en los zapatos del otro” y emprender el camino de la empatía. <p>Desarrollo:</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Varios paliacates. ✓ Trapos o pañuelos. ✓ Grabadora o bocina. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los alumnos en parejas que sean similares en fuerza; con ellas forme dos líneas paralelas, de modo que cada niño quede frente a otro. Dar un paliacate, trapo o pañuelo a cada pareja. La idea es que jueguen a las “fuercitas”, cada integrante de la pareja tomará el pedazo de tela por un extremo y lo jalará con el propósito de quitárselo a su compañero. - La dificultad consistirá en que las parejas no estarán del todo en igualdad de condiciones, pues en la primera ronda del juego todos los niños de la hilera izquierda tomarán el pedazo de tela con una sola mano, mientras que los de la hilera derecha lo sujetarán con las dos. Insistir en que es muy importante respetar las reglas del juego. - Se puede repetir el juego dos o tres veces. Al terminar la primera ronda, y ante la probabilidad de que hayan ganado los niños que usaron las dos manos y muchos otros hayan expresado su inconformidad, solicitar a los niños de la hilera izquierda que compartan cómo se sintieron al jugar con una sola mano. Preguntar a los alumnos si están de acuerdo con la forma en que se organizó el juego y pedir que expliquen por qué. - Comenzar una segunda ronda en la que se inviertan las consignas: los niños de la hilera derecha usarán sólo una mano y los de la izquierda jalarán con las dos. Hacer que repitan la secuencia del juego. Al finalizar, preguntar a los de la fila derecha cómo se sintieron al jugar con una sola mano. Retomar algunas respuestas de los alumnos de la hilera opuesta tratando de hacer evidente que ambas partes, bajo condiciones semejantes, llegan a sentir emociones similares. <p>Cierre: Comunidad de diálogo: (coevaluación) Pedir a los alumnos que respondan las preguntas siguientes: ¿Recuerdan alguna situación en la que dos personas quieran lo mismo y se enojen o peleen por no tener condiciones similares para obtenerlo? ¿Por qué es importante reconocer cuando estamos en situaciones de desigualdad y tratar de equilibrarlas o cambiarlas?</p> <p>Pistas. Dada la naturaleza sensible de la actividad, se sugiere que se mantenga cerca a los alumnos para evitar agresiones. Animarlos a expresarse.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>Destacar que el surgimiento de conflictos o problemas es normal, siempre existen en las relaciones humanas, lo importante en estos casos es que las partes involucradas expresen lo que necesitan y lo que sienten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 5), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 3: “Todos somos diferentes” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. Compartir. Pedir a varios niños que completen las frases siguientes: “Yo soy igual a los niños de mi edad en...” y “Yo soy diferente a los niños de mi edad en...”. - Entender las diferencias permite apreciar la naturaleza humana, ya que cada persona es única, irreplicable irremplazable, complejo y dinámico. Las diferencias entre las personas constituyen una riqueza; si se respetan y se comparten son un tesoro, pero se convierten en una carga, e incluso en una amenaza, si se utilizan para discriminar o dominar. - Propiciar una reflexión en torno al hecho de que las diferencias, lejos de ser un obstáculo, defecto o problema, son algo que nos hace únicos, y que el reconocimiento y respeto de lo que nos hace diferentes hace posible que nos relacionemos de manera positiva con quienes nos rodean. <p>Desarrollo:</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Hojas de rotafolio o cartulinas. ✓ Marcadores. ✓ Hojas de papel bond tamaño carta. ✓ Cartulina con nombres de todos los alumnos. ✓ Una pelota de goma pequeña. |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Organizar una sesión de lluvia de ideas acerca de las similitudes y diferencias que hay entre los alumnos, se pueden plantear preguntas como estas: ¿qué me hace ser diferente? ¿en qué me parezco a mis compañeros y compañeras? - Organizar a los alumnos para jugar “todos somos diferentes y todos juntos podemos jugar”. Es recomendable hacerlo en un área abierta. Seguir estas instrucciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los estudiantes que formen un círculo. 2. Darle la pelota a uno de los niños. 3. Pedir a los alumnos que pasen la pelota de mano en mano mientras cantan: “Con una pelota en la mano, uno por uno hay que girar. Si la música termina y la pelota contigo está, tendrás que pasar al frente para participar”. 4. Cuando concluya la estrofa, el niño que tenga la pelota dará un paso al frente y dirá una característica que lo distinga. 5. Se repiten los pasos 3 y 4 hasta que todos hayan mencionado algo que los caracterice. <p>Cierre: Comunidad de dialogo: (coevaluación) Pedir a los alumnos que respondan las preguntas siguientes: ¿Pudieron reír, jugar y aprender junto con sus compañeros y compañeras? ¿Importaron las diferencias entre unos y otros para poder divertirse? ¿Por qué es importante reconocer nuestras diferencias y semejanzas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacar la importancia de reconocer que todos somos diferentes y de respetar lo que nos hace únicos. <p>Pistas. Al desarrollar esta actividad, se puede orientar el juego hacia la reflexión de que incluso cuando somos diferentes tenemos muchas cosas en común. Cada uno es diferente a los demás, pero eso no es un obstáculo para participar juntos en el juego y en las dinámicas de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 5), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |
| EVALUACIÓN: | ADECUACIONES CURRICULARES: |
| <p>Instrumentos de evaluación: Participación individual (autoevaluación) y colectiva (coevaluación) dentro de los grupos colaborativos, productos de las actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con la diversidad dentro del aula, se tomará en cuenta las |

| | |
|---|---|
| <p>realizadas, cuaderno de los alumnos, guía de observación (para registrar situaciones individuales y grupales –descriptivos o anecdóticos- para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje), escala de valoración (para ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados, por ejemplo: sobresaliente, satisfactorio, básico, insuficiente), ver anexo 7.</p> <p>Criterios de evaluación: Comprensión de los temas, participación activa en clase, relación del conocimiento con el entorno, expresión oral y frente a público.</p> | <p>diferentes capacidades de los alumnos, para evitar segregar y etiquetar.</p> |
| BIBLIOGRAFÍA: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - SEP. (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación 2°. Aprendizajes Clave para la educación Integral. México. pp. 363-387. - Guirao, S. (2016). Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional. España: Región de Murcia, pp. 32-33. Recuperado de http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c\$m4330 | |
| OBSERVACIONES: | |
| | |
| | |
| | |
| | |

**PLAN DE INTERVENCIÓN:
QUINTA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL: “COLABORACIÓN”**

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|--|--|---------------|------------------------|-----------------------|----|
| NOMBRE DEL PROFESOR(A): | | María Concepción Cánovas Hernández. | | GRADO: | 2° | GRUPO: | B | N° DE ALUMNOS: | 26 |
| AREA: | Educación socioemocional | | FECHA: | Del 09 al 27 de noviembre de 2020. | | | TIEMPO: | 50 min. aprox. | |
| BLOQUE: | III | ÁMBITO: | Desarrollo personal y social. | TEMA: | “Comunicación, responsabilidad y resolución de conflictos” | | N° DE SESIONES: | 3 | |
| APRENDIZAJES CLAVE: | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN: | Colaboración | | HABILIDAD ASOCIADA: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación asertiva. 2. Responsabilidad. 3. Resolución de conflictos. | | | | | |
| INDICADORES DE LOGRO: | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha las demandas de los compañeros, hermanos o padres de familia y es capaz de decirlas con sus propias palabras. 2. Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo. 3. Establece un diálogo con apoyo de un adulto, con el propósito de llegar a un acuerdo o solución. | | | | | | |

| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
|--|------------------|
| <p>Sesión 1: “Lo que los demás me piden”</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. <p>Compartir: Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Cuando alguien me pide un favor, yo...”.</p> <p>Desarrollo: (autoevaluación)</p> | |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Explicar a los alumnos que esta sesión tiene como propósito que identifiquen las cosas que sus hermanos, padres de familia o abuelos les piden, y juzguen si pueden hacerlas y por qué. - Solicitar a los estudiantes que, permaneciendo en la posición de cuerpo de montaña, recuerden las cosas que con más frecuencia les piden sus compañeros o familiares. - Pedirles que se reúnan en parejas e indicarles que tomarán la palabra por turnos; quien tenga la palabra responderá las preguntas siguientes: ¿qué me piden mis padres, mis hermanos y mis compañeros? ¿puedo hacer lo que me piden? ¿en algunas ocasiones me solicitan tareas que todavía no puedo hacer? Cuando el alumno termine de responder, será el turno de su pareja. - Una vez que los alumnos concluyan, pedirles que formen equipos de cuatro integrantes y que compartan sus respuestas. - Las parejas y equipos pueden formarse espontáneamente, de acuerdo con la afinidad de los alumnos, o se les puede indicar con quién trabajar. <p>Cierre: Comunidad de diálogo: (coevaluación) Pedir a los estudiantes que se reúnan en plenaria para identificar las respuestas más comunes a las dos preguntas formuladas. Anotar en el pizarrón las frases más significativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para promover la reflexión, se puede preguntar: ¿cómo me siento cuando alguien me pide algo? ¿qué cosas les pido a los demás? - Invitar a la reflexión sobre lo importante que es saber pedir, dar y recibir. Estas son acciones básicas para vivir en sociedad y es importante detectar qué cosas podemos hacer, cuáles no y por qué. <p>Pistas. Destacar que todos debemos cooperar con algunas tareas en casa o en la escuela, pues los padres, hermanos o amigos necesitan ayuda de nosotros, como nosotros de ellos y frecuentemente solicitamos su ayuda, pero hay que saber identificar qué demandas son excesivas o irracionales, o bien, implican un riesgo y no conviene cumplirlas.</p> <p>Algunas preguntas que se pueden plantear para reflexionar al respecto son estas: ¿Cómo me siento cuando alguien me pide algo? ¿Qué cosas les pido a los demás? ¿Cuándo tengo que decirle “no” a alguien que me pide algo?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Pizarrón. ✓ Plumones. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>Promover la escucha atenta, el desarrollo de la capacidad de comunicarse y la participación de todos los alumnos, además del diálogo. Propiciar el análisis de las experiencias de comunicación en el salón de clases y de los factores que la facilitan u obstaculizan.</p> <ul style="list-style-type: none"> Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 6), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 2: “Descubriendo mis responsabilidades” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. Compartir: Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Hoy me siento... porque...”. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comenzar la actividad mencionándoles a los alumnos que compartirán qué tipo de responsabilidades tienen como niños. Preguntar si alguien sabe qué es una responsabilidad y, posteriormente, considerando las respuestas del grupo, darles la definición correspondiente. Solicitar que mencionen una de las responsabilidades que tienen, ir escribiendo en el pizarrón las responsabilidades que citen los estudiantes y preguntarles cuántos de ellos tienen esa misma responsabilidad. Al terminar, leer una por una las siguientes responsabilidades, preguntar cuántos de ellos la tienen y tomar nota de ello: cepillarse los dientes, hacer la tarea, poner la mesa para comer, lavarse las manos, vestirse, recoger los juguetes, elegir la ropa que se pondrán y sacarla de los cajones, lavar los trastes, barrer, ayudar a sembrar y cosechar, vender algo, lavar la ropa, cargar bultos, cagar cubetas de agua, cuidar de hermanos menores, hacer la compra de la comida, cocinar, tender la cama. Al final, preguntar si alguien tiene alguna responsabilidad que no haya sido mencionada. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Pizarrón. ✓ Gises. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |

| | |
|---|--|
| <p>Cierre: Comunidad de dialogo: (coevaluación) Pedir a los estudiantes que se reúnan en plenaria para responder las preguntas siguientes: ¿Todos tienen las mismas responsabilidades? ¿Qué pasa si no cumplen con alguna de estas responsabilidades? ¿A quiénes perjudican si no cumplen con sus responsabilidades? ¿Están preparados para cumplir con las responsabilidades que tienen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los alumnos a reflexionar sobre la importancia de cumplir con las responsabilidades y de que estas sean adecuadas para su edad y capacidades. <p>Pistas. Elegir actividades que sean adecuadas para el contexto del grupo y para la edad de los niños. Al comienzo de la actividad, hacer énfasis en explicarles a los alumnos que deben tener responsabilidades adecuadas para su edad y sus capacidades.</p> <p>Destacar que confiar en ellos les dará autonomía, pues no necesitarán la ayuda de papá, mamá o hermanos mayores.</p> <p>Con lo anterior se trata de mostrarles a los estudiantes lo que son capaces de hacer; lo crucial es que se percaten de la importancia que tiene el ser responsables y el darle vida en sus acciones cotidianas a valores que favorecen su bienestar y el de los demás. Propiciar la reflexión sobre las consecuencias negativas de no asumir nuestras responsabilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 6), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | RECURSOS: |
| <p>Sesión 3: “El monstruo de colores” Inicio: (autoevaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los alumnos sentarse en postura de cuerpo de montaña (sentados con la espalda recta y las manos sobre las piernas), tocar un instrumento (durante un minuto) y pedir a los niños levanten la mano cuando el sonido se deje de escuchar. <p>Compartir: Pedir a varios niños que completen la frase siguiente: “Lo que más me causa enojo es...”.</p> <p>Desarrollo:</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Xilófono, campana, triángulo, barra de tono, cuenco o tambor, etc. ✓ Botes o cajas pequeñas forrados con papel de diferentes colores (o pintados de manera distinta). |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Explicar que esta actividad tiene como objetivo identificar y manejar emociones. - Narrar la historia cuyo protagonista es un monstruo de colores que no sabe bien qué le pasa, pero está hecho un lío con sus emociones, lo cual le ha generado conflictos con los demás, y no sabe qué hacer al respecto. • Mediante el diálogo ayudar a los alumnos a identificar cada emoción y a pensar en alternativas para resolver conflictos de manera pacífica. • Utilizar al títere para contar a los niños alguna situación en la que sea evidente que hay un conflicto sin resolver. Exponer con claridad la situación y a partir de ese momento fungir solo como moderador, para que los alumnos continúen con la narración hasta idear cómo resolver la situación. - Al finalizar el cuento, conversar con los estudiantes al respecto. <p>Cierre: Comunidad de diálogo: (coevaluación) Solicitar a los alumnos que se reúnan en plenaria para contestar preguntas como las siguientes: ¿Por qué es importante reconocer las emociones? ¿Por qué es crucial aprender a controlarlas? ¿Qué nos pasa cuando no controlamos nuestras emociones? ¿Qué les pasa a los demás cuando no controlamos nuestras emociones?</p> <p>Pistas. Enfatizar las características de cada emoción y la importancia de poder nombrarlas. Destacar que las emociones y los sentimientos no son malos, pero que es necesario saber identificarlos y regularlos, para no hacerles daño a otros con palabras o acciones motivados por estos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final de cada sesión proporcionar el “Emodiario” (Anexo 6), explicar que es un lugar donde podrán expresar, a diario, todo aquello que les haya provocado emociones como alegría, tristeza, rabia, vergüenza, etc. | <p>Cada bote o caja deberá estar marcado con el nombre de alguna emoción o un dibujo que la represente, como: alegría, enojo, tristeza, frustración, miedo, angustia, sorpresa, envidia, celos, serenidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un títere de colores con forma de monstruo (se puede elaborar con un calcetín viejo, tela, cartulina, entre otros materiales). ✓ El cuento “El monstruo de colores”, de Ana Llenas, el cual está disponible en internet. ✓ Grabadora o bocina. ✓ Música relajante. ✓ Emodiario. |
| EVALUACIÓN: | ADECUACIONES CURRICULARES: |
| <p>Instrumentos de evaluación: Participación individual (autoevaluación) y colectiva (coevaluación) dentro de los grupos colaborativos, productos de las actividades realizadas, cuaderno de los alumnos, guía de observación (para registrar situaciones individuales y grupales –descriptivos o anecdóticos- para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje), escala de valoración (para ponderar los indicadores de</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con la diversidad dentro del aula, se tomará en cuenta las diferentes capacidades de los alumnos, para evitar segregar y etiquetar. |

| | |
|---|--|
| <p>logro de los aprendizajes alcanzados, por ejemplo: sobresaliente, satisfactorio, básico, insuficiente), ver anexo 7.</p> <p>Criterios de evaluación: Comprensión de los temas, participación activa en clase, relación del conocimiento con el entorno, expresión oral y frente a público.</p> | |
| BIBLIOGRAFÍA: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - SEP. (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación 2°. Aprendizajes Clave para la educación Integral. México. pp. 363-387. - Guirao, S. (2016). Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional. España: Región de Murcia, pp. 32-33. Recuperado de http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c\$m4330 | |
| OBSERVACIONES: | |
| | |
| | |
| | |
| | |

5.3 Plan de evaluación de la propuesta

En este apartado se establecen los criterios e instrumentos que permiten valorar la pertinencia de las acciones implementadas durante la aplicación del plan de intervención. Así, partiendo de la problemática significativa, los fundamentos teóricos del plan de intervención, los supuestos y los propósitos, se establecen las formas de evaluación que permitan orientar las observaciones y reflexiones sobre los logros y dificultades durante el desarrollo de la Educación socioemocional como herramienta para la resolución de conflictos en el aula, como se establece en el presente proyecto.

Por lo que, se toman en cuenta los siguientes criterios para orientar las observaciones y diseñar los instrumentos de evaluación del plan de intervención:

- ⇒ Ante la falta de habilidades asociadas a las dimensiones de la educación socioemocional que presentan los alumnos, observar la forma en que desarrollan dichas habilidades y como las vinculan en la resolución de algún conflicto.
- ⇒ Identificar las actitudes que realizan para regular el comportamiento.
- ⇒ Partiendo de las actividades propuestas identificar y registrar los niveles de logro alcanzados por los alumnos en la puesta en práctica de las habilidades socioemocionales.

Cabe destacar que, toda intervención en el ámbito educativo requiere de la evaluación para optimizar y constatar sus resultados. Sin embargo, esto implica una dificultad en este caso, pues las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir. Por lo que, se propone una evaluación cualitativa y formativa que de acuerdo con SEP (2017), permite atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, apoyar y realimentar los conocimientos, habilidades y actitudes, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos.

Y continuando con el autor, concibe a la evaluación formativa como un proceso de valoración continua y permanente del curso de los alumnos para intervenir oportunamente, ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento apropiado y hacer los ajustes necesarios a la práctica pedagógica. Por tanto, propone las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales se tomaron en cuenta para el presente proyecto:

- ✓ **Las guías de observación:** las cuales permiten realizar un registro de las situaciones de manera individual o grupal (descriptivos y anecdóticos) para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Dicha guía de observación se llevará a cabo, durante todas las sesiones de la secuencia didáctica, a través de registros anecdóticos.
- ✓ **La escala de valoración:** permite ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados (por ejemplo: logro alcanzado o en proceso); y puede ser utilizado para valorar logros grupales o individuales. Se implementó para cada sesión una escala de valoración (ver anexo 1).
- ✓ **La evaluación de esta área:** se beneficia también con el portafolio que reporten las actividades realizadas junto con algunas evidencias de los logros más significativos alcanzados a nivel grupal o individual por parte de los alumnos. Se conformó un portafolio de evidencias con las producciones y fotos más significativas de los alumnos.

5.4 Evaluación del plan de intervención

A continuación, se presenta la evaluación de los resultados obtenidos, en la implementación previa de tres sesiones, del presente Plan de intervención “La educación socioemocional como herramienta para la resolución de conflictos en el aula, en alumnos de 2° de primaria”, el análisis se realizó a partir de los siguientes puntos de reflexión:

- Aspectos tomados en cuenta y cómo se desarrollaron las secuencias didácticas.

Los aspectos principales fueron: tomar en cuenta el currículum vigente “Aprendizajes clave”, retomando las cinco dimensiones asociadas a la Educación socioemocional, actividades que promovieran el “Buen trato”; la evaluación y desarrollo de la secuencia didáctica, se llevó a cabo, a través de la organización de situaciones de aprendizaje, estableciendo una serie de actividades de manera ordenada y que permitieran recuperar nociones previas que tienen los alumnos sobre un hecho, para poder vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales.

- Retroalimentación realizada a las actividades de aprendizaje de los alumnos.

La retroalimentación implicó utilizar las herramientas y procedimientos adecuados para dar información a los alumnos, por ejemplo, cuando algún alumno planteaba una

duda o se identificaba una debilidad en él, se preguntó al grupo, “¿quién más está en ese caso?”, dando pie a un debate en el grupo, también enseñando a los niños a retroalimentarse entre ellos, y a apoyar a sus compañeros para fortalecer sus aprendizajes. Cabe recordar que, “retroalimentar no es ofrecer la solución al problema; sino problematizar para incentivar su reflexión”.

La puesta en práctica de las actividades fue muy significativa, pues, logre identificar que la mayoría de los niños/as, no sabía sobre la existencia de sus responsabilidades, a lo que únicamente contestaban “estudiar y comer”. Y en las dinámicas en equipos, se mostraron interesados y participativos (anexo 9).

Asimismo, en la habilidad socioemocional “Expresión de las emociones”, a través de la utilización de máscaras, pude observar que les permitió poder externar sin temor sus emociones, a diferencia de cuando únicamente tenían que identificarlas (anexo 8). Y al hablar sobre la “inclusión”, la dinámica permitió que una de las alumnas expresara frente al grupo su sentir y el motivo por su situación (menor movilidad en el brazo izquierdo), a lo que los alumnos contestaron “que no se habían dado cuenta” y le dieron ánimo expresando frases como: “eso no importa”, “tú puedes lograr todo”. Pues bien, como menciona Gottman citado por Carpena (2018), se ha comprobado que el hecho de hablar sobre las propias emociones tiene un efecto sedante sobre el sistema nervioso. Y a todos nos ayuda a sentirnos mejor que alguien nos escuche atentamente, y cuando nos sentimos mejor podemos pensar con más claridad qué tenemos que hacer.

- Ajustes de mejora a realizar para la secuencia didáctica (desde lo que planeo y lo que en realidad sucedió)

Considero que, primordialmente la cuestión del tiempo empleado para las sesiones, pues, en ocasiones por situaciones que generalmente se presentan en la escuela como ensayos y otras clases, se interrumpe la dinámica de trabajo, pero principalmente me parece importante mejorar los tipos de evaluación, estableciendo criterios específicos para cada fase, con el objetivo de identificar claramente los procesos a evaluar, por último, contemplar y estipular claramente actividades alternativas en caso de que se presente alguna dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y como menciona Carpena (2018), tener presente la reflexión personal

sobre sí mismo como docente y el seguimiento de los alumnos para hacer que cada sesión tenga el sello de los participantes y evitar caer en la rutina.

Y para lograr que el hecho educativo sea eficiente, es importante que como docente asuma realmente una actitud creativa, responsable y emprendedora, dispuesta a superar las limitaciones que el contexto me presente, promoviendo en mis alumnos el desarrollo del conocimiento con sentido crítico y reflexivo

Así como la importancia de proveer herramientas que les permitan desarrollarse de manera pacífica dentro y fuera del aula, con un adecuado manejo y control de emociones, a través de una educación socioemocional de manera integral, pues, como menciona Carpena (2018), los sentimientos, las emociones y las reacciones emocionales son necesarios para sobrevivir y para convivir con otras personas. Y que además, al hablar de regulación y de entender los sentimientos de los demás demanda unas determinadas vivencias positivas por parte de nosotros los docentes y la posibilidad de servir de modelo, ya que se trata de dimensiones que afectan directamente a la persona.

Y continuando con la autora, tener presente, cuando menciona que, la seguridad proviene, de la actitud reflexiva sobre las propias acciones y emociones. Donde para tener un crecimiento profesional se necesita, mirar hacia adentro. Para lo cual, me parece importante tener en cuenta la propuesta de las siguientes pautas para conseguir esta regulación:

- Creer en la necesidad de controlar la respuesta que se da a los comportamientos de los niños.
- Tomar conciencia de que nuestra intervención en clase está condicionada por las interpretaciones que hacemos del comportamiento de cada uno de los alumnos y que esa interpretación es modificable.
- Tomar conciencia de que podemos aumentar la percepción positiva que tenemos de los alumnos, lo cual repercute en una disminución del estrés y la ansiedad.
- Comprender por qué los niños y las niñas actúan como lo hacen. Para controlar y gestionar la ansiedad y para evitar la irritación, es imprescindible comprender.
- Reconocer los propios sentimientos respecto del alumnado. Comprender bien nuestros sentimientos nos puede ayudar a percibir mejor a cada alumno.
- Aumentar la propia competencia emocional siguiendo los siguientes pasos:

1. Calmarse;
2. Entender qué pasa y cómo nos sentimos;
3. Buscar soluciones;
4. Aplicarlas;
5. Revisar su aplicación y ver cómo nos afecta emocionalmente;
6. Si es necesario, buscar nuevas soluciones.

Considero que ser docente es trascender en esta nueva sociedad del conocimiento, que implica un compromiso constante, para tener presente, que la vocación, no es únicamente trabajar en el aula, sino que también, involucra la búsqueda constante de ser un guía y facilitador, específicamente un mediador, para lograr dejar en los alumnos una huella del conocimiento que más tarde, puedan implementar y enfrentar, dentro y fuera del aula.

Reflexiones finales

Con respecto a mi práctica docente, considero necesario, tener establecida una metodología de investigación-acción, que dé cuenta, del proceso y análisis cualitativo a emplear, que partiendo de una visión filosófica sobre la teoría del conocimiento, entender los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, de una investigación cualitativa, sus ventajas y desventajas, características y origen histórico, para un mejor dominio de la información. Que de la mano, con el método biográfico narrativo, permiten realizar una autorreflexión, ya que al escribir la propia historia, se lleva a cabo un proceso de autoconocimiento, de análisis propio.

Por lo que, la práctica docente, representa para mí, un reto intelectual, con gran responsabilidad humana y social, con mayor trascendencia para la formación de las nuevas generaciones, que apunta a una visión del conocimiento más allá del aula. La docencia es por tanto, una actividad dinámica, reflexiva, de interacción entre maestro y alumnos. No se limita solo a la enseñanza, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar en el salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Además, de la importancia que tiene el reconocer a las emociones como factor primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de habilidades que pueden proporcionarles herramientas para la mejora de su conducta, motivación, autoestima, el logro de interacciones y expresión de ideas y sentimientos de manera asertiva, con respeto y tolerancia.

Reconozco que el haber estudiado la Maestría en Educación Básica con la especialidad en manejo de conflictos en el aula, me permitió reflexionar y comprender en mi misma la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales, que me permitieran lograr un mejor bienestar personal y desempeño en mi práctica docente, pues, de acuerdo con Carpena (2018), siguiendo diferentes enfoques, sobre cómo influyen las emociones en los procesos de adaptación: la certeza de que la habilidad para verbalizar un estado mental (afectividad y cognición) es un componente muy importante para el bienestar personal y para regular el comportamiento. Y para crear y mantener una atmosfera positiva y enriquecedora es muy importante sentirnos satisfechos de nosotros mismos y de nuestros alumnos.

Asimismo, el proceso utilizado a la hora de transmitir los conocimientos, tomando como referencia los objetivos, contenidos, el método, la evaluación, mirando a mis alumnos con una perspectiva diferente, teniendo presente “El buen trato”, respetando sus ideas, de manera objetiva, así como la implementación de la escucha activa, siendo tolerante en cuanto al tiempo en la participación y realización de las actividades, aspectos que parecen obvios, sin embargo, logre identificar que anteriormente se me dificultaban. Así, como la comprensión e importancia de tomar en cuenta el proceso de cada uno de mis alumnos y la constancia en la retroalimentación para fortalecer su aprendizaje.

A través de las actividades aplicadas, pude comprender algunas actitudes, conductas y comportamientos de algunos alumnos, por lo que, considero importante, emplear y dar continuidad a programas de Educación socioemocional, como el presente proyecto, incluir dentro de la práctica docente, el lograr dar la importancia y beneficios que tiene el poder proveer a los alumnos un espacio donde se reconozcan sus sensaciones para educar las emociones.

Referencias

- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, pp. 11-36.
- Barbera, N. e Inciarte, Alicia. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*. vol. 12, Universidad de Zulia. Venezuela, pp. 199-205.
- Barreiro, T. (2003). *Conflictos en el aula*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Bericat, E. (2012). *Emociones*. Universidad de Sevilla, España: Arrangement of sociopedia.sa.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. En *Proposiciones*. vol. 29. Santiago de Chile : Ediciones SUR. Recuperado de: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>
- Bisquerra, A. R. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886010>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Carpena, Ana. (2018). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos de la reflexión*. Barcelona: Octaedro.
- Carr Wilfred y Kemmis Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ed. Martínez Roca, Barcelona España.

- Cascón Soriano, Francisco (2000). "Educar en y para el conflicto". Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Colín Gorréez, Miriam E. (2012). Introducción a la entrevista psicológica. México: Trillas.
- Colmenares, E., Ana Mercedes; Piñero, M., Ma. Lourdes. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Conde, S. (2004). Educar para la democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y solución de conflictos. México: IFE.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.
- Elliott, John. (1993). "Cap. 6. Guía práctica para la investigación-acción", *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata. pp. 88-110.
- Fermoso, P. (1988). *El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social*. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 121-136.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). "Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción". México: Paidós. pp. 28-35.
- Garduño, T. y Guerra, M. (2009). *Una educación basada en competencias*. México. pp. 77 y 78.
- Girard y Koch (1995). *Resolución de conflictos en la escuela. Manual para educadores*. Barcelona, Garnika.
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de*

- Estudios educativos*, 15(1), 68-90. Recuperado de [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(1\)-5.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(1)-5.pdf)
- Guijosa, M. (2004). *Escribir nuestra vida. Ideas para la creación de textos autobiográficos*. México: Paidós.
- Guirao, S. (2016). *Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional*. España: Región de Murcia, pp. 32-33. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)
- Guzmán, J. (2010). *Manual para evaluar los aprendizajes 3. La Evaluación de Competencias y la prueba de portafolio*. México: UNAM.
- Hessen, J. (2008). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Instituto latinoamericano de ciencia y artes.
- Huchim Aguilar, Donaldo, & Reyes Chávez, Rafael (2013). LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Landín, M y Sánchez, S. (2019). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. Universidad Veracruzana, México. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019000100011&script=sci_arttext
- Martínez, Luis. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Institución Universitaria Los libertadores.
- Ministerio de Educación de la Republica de Perú (2009). *Tutoría y orientación educativa. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*.

- Moreno, P. (2010). "Formación profesional, evaluación, vinculación y el MEBC". En: La política educativa de la globalización. México: UPN, pp. 43-71.
- Moreno, P. (2010). "Globalización y formación educativa deshumanizada". En: La política educativa de la globalización. México: UPN, pp. 17-42.
- OCDE (2018). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Francia. p. 5.
- Palma, R. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo aprender a convivir. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Pérez-Archundia, Eduardo; Gutierrez-Mendez, David. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. Revista Ra Ximal, 12(3), pp. 163-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>
- Perrenoud, P. (1997). "La noción de competencia". En: Construir competencias desde la escuela. Chile: Alejandría/J.C. Sáez, pp. 23-42.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, España; Graó.
- Rekalde, Itziar; Viscarra, Maria Teresa; Macazaga, Ana Maria. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XX1, 17(1), 201-220.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.
- Saint-onge, M. (2000). Yo explico, pero ellos.... ¿aprenden?. México: CFE, SEP, El mensajero.
- Sánchez, M. (2018). El conflicto en el aula de educación básica: Experiencias y modelos de solución. México: Polvo de Gis.

- Sánchez, M. (2021). *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. México: Horizontes educativos.
- SEP (2011). "Principios Pedagógicos que sustentan el plan de estudios". En: Acuerdo núm. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: DOF
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 2º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- SEP (2017). "Los fines de la educación del siglo XXI". En: *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Tebar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Bases teóricas y filosóficas de la formación de las competencias*. En: *Secuencias didácticas: aprendizajes y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torrego, Seijo, J. (coordinación). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. México: Graó.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. En: *Marco de Acción de Dakar- Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO, pp. 73-78.
- UNESCO. (2000). *Comentario detallado*. En: *Marco de Acción de Dakar- Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO, pp. 11-22.
- Vendrell, I. (2008). *Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos*. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIV, Málaga (España).

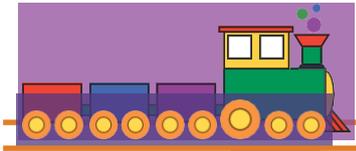
Villa, Aurelio y Pablete, Muñoz (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evolución de las competencias genéricas, España: Universidad de Deusto.

Zorrilla Fiero Margarita. Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista electrónica de Investigación Educativa 4(2), 2002. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504206.pdf>

Anexo 1

INSTRUMENTO 1 – E360°: Autoevaluación Diagnóstica del Alumno

| CE360°-A: Evaluación 360° de competencias emocionales (auto-evaluación por parte del alumnado) | | | | |
|--|------------|----------------|----------------|--------------|
| Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de sí mismo. | | | | |
| Habilidades socioemocionales | Casi nunca | Ocasionalmente | Frecuentemente | Casi siempre |
| 1. Se expresar mis emociones de forma apropiada. | | | | |
| 2. Soy capaz de entender la emociones de los demás. | | | | |
| 3. Puedo regular mi impulsividad. | | | | |
| 4. Puedo regular la ira. | | | | |
| 5. Puedo tolerar las frustraciones. | | | | |
| 6. Me comporto de forma apropiada en clase. | | | | |
| 7. Se confrontar los retos. | | | | |
| 8. Mantengo buenas relaciones con los compañeros. | | | | |
| 9. Mantengo buenas relaciones con los profesores. | | | | |
| 10. Mantengo buenas relaciones con mi familia. | | | | |
| 11. Estoy motivado para el estudio. | | | | |
| 12. Soy consciente de que mi comportamiento (lo que digo y lo que hago) muchas veces es consecuencia de mis emociones. | | | | |
| 13. Tengo una actitud positiva. | | | | |
| 14. Reconozco las causas de mis emociones. | | | | |
| 15. Puedo hablar de mis emociones con claridad. | | | | |
| 16. Puedo notar cuando cambian mis emociones. | | | | |



Primera parada

1. Autoconocimiento

➤ “Reconozco mis emociones, autoestima y bienestar”.

Emodiaro

Lunes

.....

.....

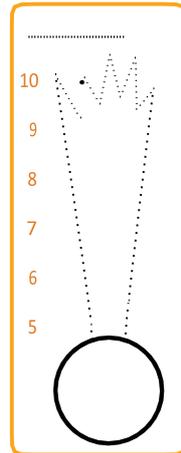
.....

.....

.....

.....

.....



Martes

.....

.....

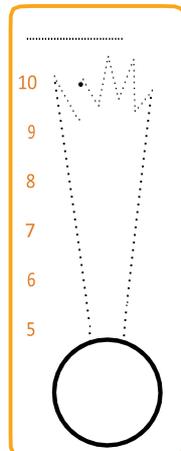
.....

.....

.....

.....

.....



Miércoles

.....

.....

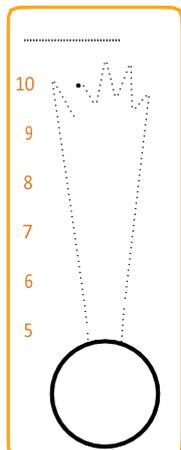
.....

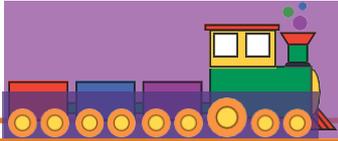
.....

.....

.....

.....





Primera parada

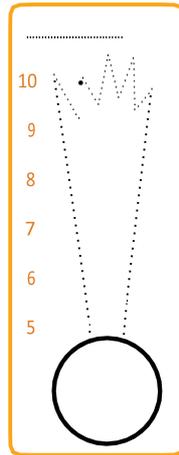
1. Autoconocimiento

➤ “Reconozco mis emociones, autoestima y bienestar”.

Emodiarario

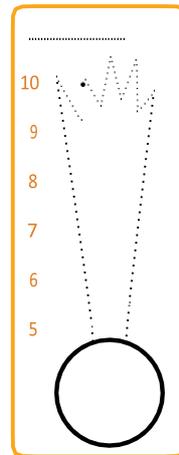
Jueves

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Viernes

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Y DURANTE EL FIN DE SEMANA, ¿CÓMO TE HAS ENCONTRADO?:

¿CÓMO ESTÁS HOY?

ME GUSTA LA IDEA



1



2



3



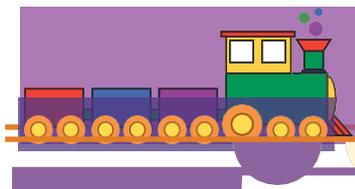
4



5



6



Segunda parada

2. Autorregulación

➤ "Coopero, expreso y regulo mis emociones".

Emodiaro

Lunes

.....

.....

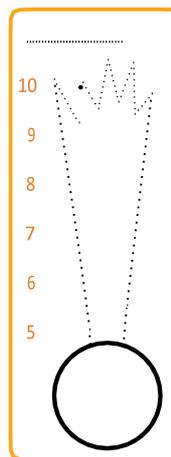
.....

.....

.....

.....

.....



Martes

.....

.....

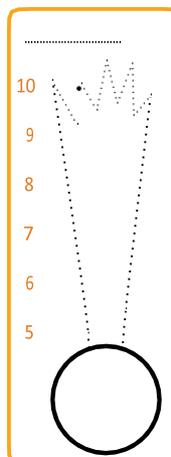
.....

.....

.....

.....

.....



Miércoles

.....

.....

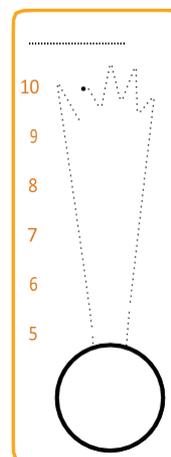
.....

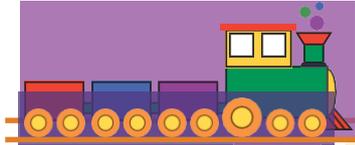
.....

.....

.....

.....





Segunda parada

2. Autorregulación

➤ “Coopero, expreso y regulo mis emociones”.

Emodiaro

Jueves

.....

.....

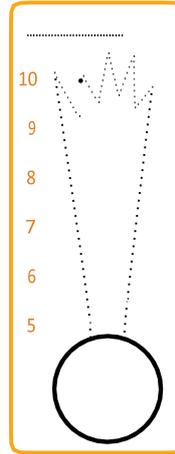
.....

.....

.....

.....

.....



Viernes

.....

.....

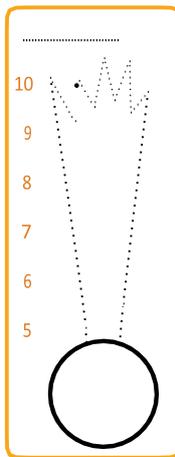
.....

.....

.....

.....

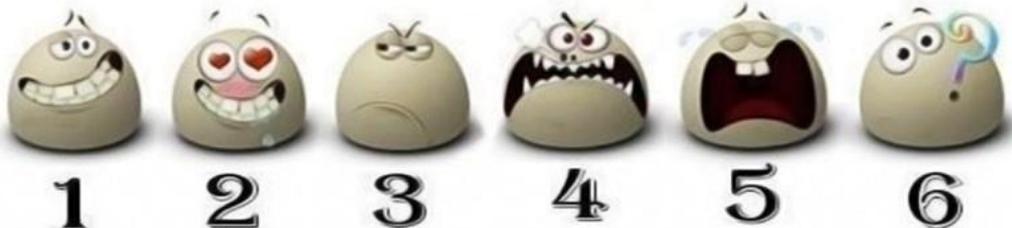
.....



Y DURANTE EL FIN DE SEMANA, ¿CÓMO TE HAS ENCONTRADO?:

¿CÓMO ESTÁS HOY?

ME GUSTA LA IDEA



1

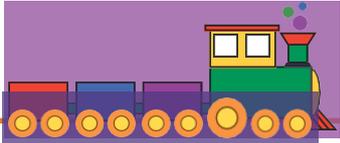
2

3

4

5

6



Tercera parada

3. Autonomía

“Tengo iniciativa, identifico mis necesidades y tomo decisiones”.

Emodiaro

Lunes

.....

.....

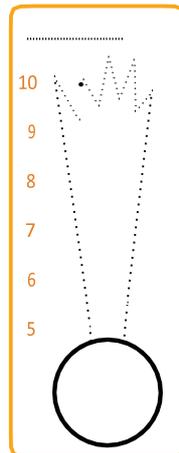
.....

.....

.....

.....

.....



Martes

.....

.....

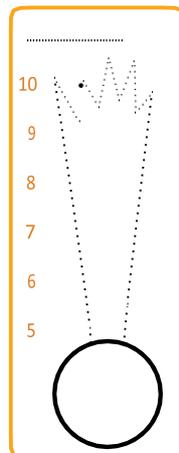
.....

.....

.....

.....

.....



Miércoles

.....

.....

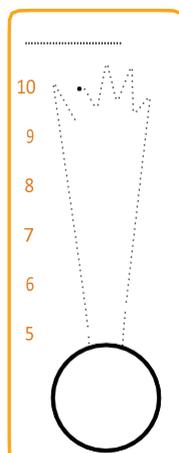
.....

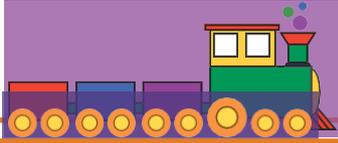
.....

.....

.....

.....





Tercera parada

3. Autonomía

“Tengo iniciativa, identifico mis necesidades y tomo decisiones”.

Emodiaro

Jueves

.....

.....

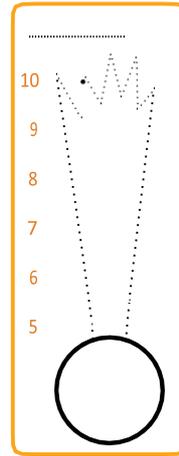
.....

.....

.....

.....

.....



Viernes

.....

.....

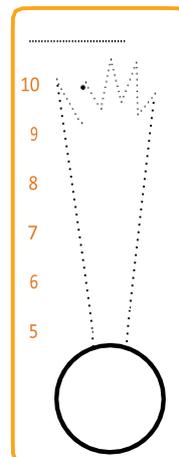
.....

.....

.....

.....

.....



Y DURANTE EL FIN DE SEMANA, ¿CÓMO TE HAS ENCONTRADO?:

¿CÓMO ESTÁS HOY?

NE GUSTA LA IDEA



1



2



3



4



5



6



Cuarta parada

4. Empatía

➤ "Cuido mi bienestar y el trato digno hacia los demás".

Emodiaro

Lunes

.....

.....

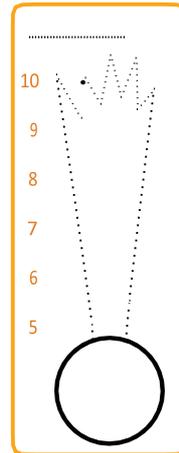
.....

.....

.....

.....

.....



Martes

.....

.....

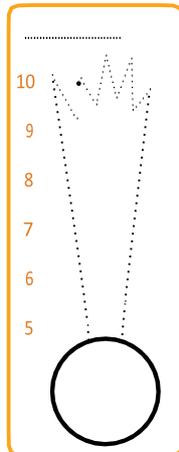
.....

.....

.....

.....

.....



Miércoles

.....

.....

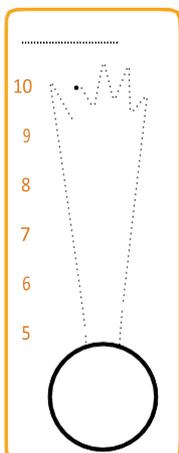
.....

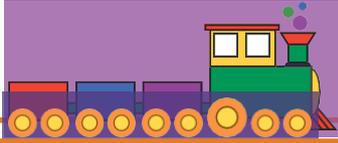
.....

.....

.....

.....





Cuarta parada

4. Empatía

➤ “Cuido mi bienestar y el trato digno hacia los demás”.

Emodiario

Jueves

.....

.....

.....

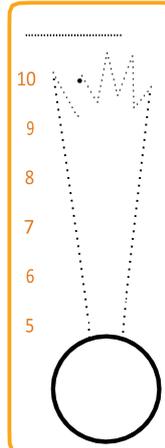
.....

.....

.....

.....

.....



Viernes

.....

.....

.....

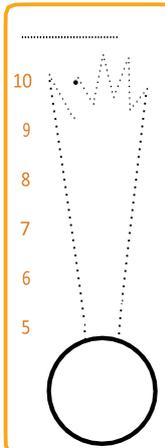
.....

.....

.....

.....

.....



Y DURANTE EL FIN DE SEMANA, ¿CÓMO TE HAS ENCONTRADO?:

¿CÓMO ESTÁS HOY?

NE GUSTA LA IDEA



1

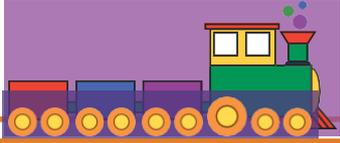
2

3

4

5

6



Quinta parada

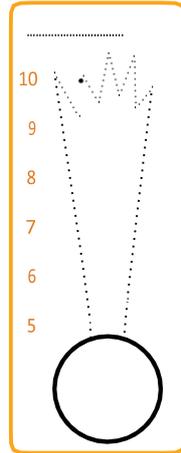
5. Colaboración

“Comunicación, responsabilidad y resolución de conflictos”.

Emodiaro

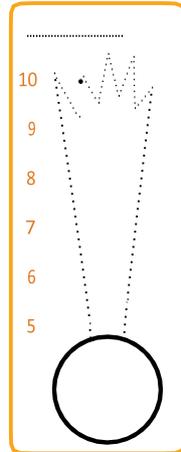
Lunes

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



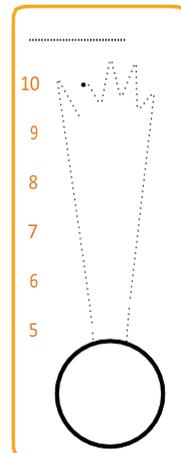
Martes

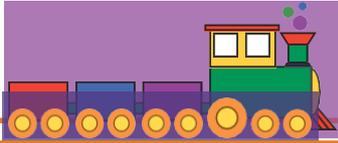
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Miércoles

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....





Quinta parada

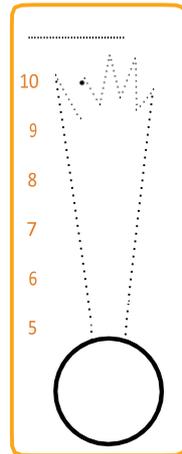
5. Colaboración

“Comunicación, responsabilidad y resolución de conflictos”.

Emodiaro

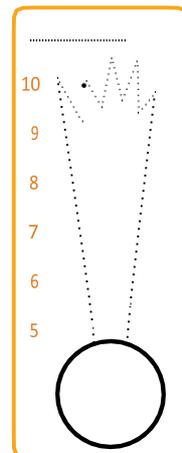
Jueves

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Viernes

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Y DURANTE EL FIN DE SEMANA, ¿CÓMO TE HAS ENCONTRADO?:

¿CÓMO ESTÁS HOY?

ME GUSTA LA IDEA



1



2



3



4



5



6

Anexo 7



Esc. Primaria "Reforma Agraria"
CCT: 09DPR1226A
Turno matutino

ESCALA DE VALORACIÓN

Nombre del docente: _____ Grado y Grupo: _____
Ciclo escolar: 2020-2021

| Área de Desarrollo Personal y Social: Educación Socioemocional | | | | | | | |
|--|--------------------|----------------------|-----------------|---------------|---------|--------------|--------|
| Dimensión: | | Habilidad: | | Ficha: | | | |
| Indicador de logro: | | | | | | | |
| Nivel de desempeño: | | | Dominio: | | | | |
| Nivel IV (N-IV) | | | | Sobresaliente | | | |
| Nivel III (N-III) | | | | Satisfactorio | | | |
| Nivel II (N-II) | | | | Básico | | | |
| Nivel I (N-I) | | | | Insuficiente | | | |
| Instrucciones: Ilumine con el color indicado, el nivel de desempeño que corresponda. | | | | | | | |
| N° | Nombre del alumno: | Criterios a evaluar: | | | | | Nivel: |
| | | Autoconocimiento | Autorregulación | Autonomía | Empatía | Colaboración | |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |

Observaciones: _____

Anexo 8

Evidencias de trabajo: Habilidad socioemocional “Expresión de las emociones”



Anexo 9

Evidencias de trabajo: Habilidad socioemocional “Toma de decisiones y compromisos”



