



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN PREESCOLAR
CON ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SITUADA. CASO: ESCUELA “MANUEL
ACUÑA”, CHUPADEROS, VILLA DE COS, ZACATECAS (2019-2020)

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Gloria Isabel López Martínez

Directora

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Codirectoras

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Zacatecas, Zac., a 09 de septiembre del 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	16
LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN PREESCOLAR	16
1.1 Educación socioemocional: principios, dimensiones y fundamentos .	16
1.2 Educación y habilidades socioemocionales en preescolar	23
1.3 La familia: un entorno para las competencias emocionales.....	33
CAPÍTULO II	39
LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	39
2.1 Organización e implicaciones de la enseñanza-aprendizaje constructivista	39
2.2 Estrategias de la enseñanza situada.....	48
2.3 Habilidades socioemocionales y estrategias situadas.....	57
CAPÍTULO III	63
CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL JARDÍN DE NIÑAS Y NIÑOS “MANUEL ACUÑA”	63
3.1 Problemática, contexto y proyecto para la emocionalidad del grupo de tercero “A”	63
3.2 Reconocer e intervenir: estrategias, alumnado y comunidad	67
3.3 “Circuito socioemocional”: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.....	73
3.4 Resultados de la intervención en el Jardín de Niños “Manuel Acuña”. 80	
CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS	89
ANEXOS	94

ÍNDICE DE IMÁGENES

<i>Imagen 1. Modelo Pentagonal de competencias emocionales.....</i>	<i>12</i>
---	-----------

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Recursos para la intervención "Círculo socioemocional" -----</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 2. Cronograma de actividades del "Círculo socioemocional" -----</i>	<i>80</i>

ACRÓNIMOS

ABP	Aprendizaje basado problemas.
BAP	Barreras para el aprendizaje y la participación.
GROP	Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica de la Universitat de Barcelona.
IE	Inteligencia emocional.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La presente investigación educativa denominada *Construcción de habilidades socioemocionales en preescolar con estrategias de enseñanza situada. Caso: escuela “Manuel Acuña”, Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas (2019-2020)*, nace del interés por comprender el impacto que tiene el desarrollo de habilidades asociadas a la educación socioemocional, desde los principios de la educación integral y los lineamientos que hace el Nuevo Modelo Educativo en México para la educación básica (2016), y las aportaciones del aprendizaje y la enseñanza situada.

La emocionalidad de las personas durante el siglo XX se presentó como un elemento aislado del proceso educativo formal y los sistemas escolares enfatizaban como prioridad formativa de las y los educandos, la adquisición y construcción de conocimientos disciplinares como español, matemáticas y ciencias. En el mejor de los casos, la formación de la parte emocional y afectiva de las y los individuos permanecía relegada a segundo plano en la mayoría de los mapas curriculares. En este posicionamiento subyace la premisa de que, lo que sienten las y los estudiantes, no afecta ni importa en el proceso de desarrollo humano y aprendizaje escolar.

Pero, el auge de las vertientes del constructivismo en los años noventa del siglo XX y las primeras décadas del XXI, colocaron a las y los alumnos en el centro de los procesos educativos; esta transición llevó a la reformulación de los planes y programas de estudio en México, tal es el caso del Nuevo Modelo Educativo, *Aprendizajes Clave para la Educación Básica* (2016), en donde se incluyó de

manera específica la educación socioemocional como punto sustantivo del desarrollo integral de la persona. De este modo, el aprendizaje de habilidades socioemocionales dejó de ser un aspecto marginal y se convirtieron en un organizador curricular de la educación básica y medio superior del sistema educativo mexicano.

De esta manera, a partir de las políticas educativas en México que enfatizan y priorizan la naturaleza formativa de la educación socioemocional en todos los niveles educativos, las y los profesores pasaron a ser agentes medulares en el desarrollo de los aprendizajes esperados, así como en el logro del perfil de egreso de sus alumnos y alumnas, puesto que las y los docentes se encargan de la organización del trabajo dentro del aula, de manera específica, a través del diseño y selección de estrategias de enseñanza, que permitan la construcción de aprendizajes significativos y vitales.

Las y los docentes aunque son parte importante en la construcción de los aprendizajes socioemocionales de las y los estudiantes, no son los únicos responsables de ésta; la familia y la sociedad también son imprescindibles dentro proceso de aprendizaje de las y los alumnos.

En este tenor, Bolívar (2006) considera necesario que, las y los profesores asuman un nuevo rol en la formación de las y los educandos, es decir, una profesionalidad ampliada para establecer alianzas con las madres y padres de familia como cogestores de la educación de sus hijas e hijos en aras de resituar las acciones educativas que reclama la sociedad democrática. Esta reubicación se da en el contexto de un nuevo pacto educativo que implica que el estudiantado posea

y use el capital social que adquirió en la familia para coparticipar en la escuela y la comunidad.

Con relación a la educación socioemocional, existen diversas investigaciones en el campo educativo, tanto en plano internacional, como nacional y local; dichas indagaciones han intentado comprender y explicar la importancia y la relación que tiene la educación socioafectiva en el desarrollo de la educación integral, en los diferentes niveles educativos por los que pasan las y los estudiantes, así como el impacto que tiene la emocionalidad en la vida cotidiana de las y los individuos.

Por lo anterior y en lo que concierne al plano internacional los autores Adame, De la Iglesia, Rodríguez & Sureda (2011), se propusieron conocer y analizar las estrategias socioemocionales que utilizan las y los docentes dentro de las aulas escolares, a través de un estudio de caso del profesorado de educación primaria y secundaria. Expusieron que las y los profesores usan dos tipos de estrategias, las internas y las externas; las primeras refieren a las que se usan para la regulación de las emociones propias; mientras que las segundas, corresponden a las acciones concretas dirigidas al grupo, sobre todo, a las dinámicas que se desarrollan diariamente de manera esporádica e intencional para la resolución de conflictos entre las y los alumnos.

Por su parte, García (2012), analiza la influencia y relación que tiene la educación socioemocional en el logro de los aprendizajes disciplinares, por lo tanto, su discurso parte de que las alumnas y los alumnos aprenden lo que quieren aprender, es decir, aquellos contenidos que los motivan y les resultan interesantes. En este sentido, infirió que las emociones que las y los estudiantes manifiestan, ya sean positivas o negativas, influyen en la toma de sus decisiones, por ello, las y los

docentes deben encaminar a las y los educandos al reconocimiento y regulación de emociones para que sean capaces de tomar decisiones acertadas.

Mientras tanto, Zorrilla (2017) hace un análisis sobre el desarrollo de las competencias emocionales, a través del diseño y aplicación de programas basados en el juego motor con alumnos y alumnas de educación primaria en Valencia España. Con esta investigación, la autora logró concluir, que la educación socioemocional es fundamental para el desarrollo integral de las y los individuos, por lo que propone que estos contenidos sean incorporados dentro del currículo de la educación básica en España. Asimismo, señala la importancia que tiene la utilización de estrategias de enseñanza, en tal caso, las basadas en el juego motor, para el desarrollo de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales son:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorece una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, entre otros (Bisquerra, s/f, s/p).

En lo que refiere a las investigaciones nacionales, Ávila (2005), indagó sobre los problemas emocionales que de manera frecuente presentan alumnos y alumnas al ingresar al jardín de niños y de niñas, y cómo las situaciones de su vida cotidiana afectan las relaciones interpersonales que establecen con sus pares dentro del aula. Por ello, plantea la importancia de que las y los estudiantes aprendan a regular sus

emociones desde edades tempranas. En este sentido, la autora aplicó diversas estrategias didácticas como las artes plásticas y el trabajo colaborativo, que permitieron propiciar el desarrollo de capacidades emocionales en las y los educandos preescolares.

Chávez (2010), por su parte, hace mención del papel esencial que juegan las y los profesores, en el desarrollo de las emociones de alumnos y alumnas del nivel preescolar, mismas que son potenciadas a través de acciones concretas, como el diálogo, el contrato y el juego de roles, las cuales pueden traducirse también como estrategias de enseñanza. Como parte de sus conclusiones propone a las y los docentes, el uso de la transversalidad de los contenidos curriculares con la parte emocional, puesto que esta última, al ser de tipo social se encuentra dentro de cada una de las acciones que en la cotidianidad realizan las y los alumnos.

Moreno (2015), estableció un vínculo entre las emociones y la influencia que estas tienen con el aprendizaje significativo en las y los alumnos de Preparatoria en el Estado de México. La autora llegó a la conclusión de que los factores emocionales determinan los aprendizajes adquiridos por las y los educandos, y que el éxito o fracaso dependen de que éstos y éstas se encuentren emocionalmente sanos; también plantea que, la otra vertiente del aprendizaje significativo, depende de la motivación extrínseca de las y los profesores, es decir, de las estrategias que éstos y éstas plantean a través de conocer los intereses y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Respecto a las indagaciones locales y de manera concreta en el caso de la educación preescolar, Cruz (2015) analizó el teatro infantil como estrategia de enseñanza para la expresión y regulación de emociones en la edad preescolar; su

investigación determinó el grado de impacto que esta estrategia tiene en el desarrollo de las emociones de las y los preescolares. La autora concluyó que el teatro infantil es una estrategia de enseñanza que permite potenciar el desarrollo de emociones en las y los infantes, en la medida en que las diversas actividades del teatro, como la expresión corporal y la imitación de personajes, propician la expresión y regulación de emociones y conductas.

En el mismo sentido, Valdez (2014) a través de la observación participativa, dedujo que las emociones que se desarrollan en la casa, influyen de manera directa en el comportamiento de las y los infantes, y sobre todo, en la regulación de sus conductas y sus emociones. La autora enfatiza que la autorregulación permite que las personas tengan una adecuada integración social, por ello propone a las y los docentes que se trabaje el aspecto emocional en la escuela a través de diversas estrategias de enseñanza como el juego, el desarrollo de la expresión oral a través de las charlas con adultos y la toma de conciencia al hablar directamente.

En este tenor, Trejo (2014) pondera que el ambiente familiar incide en el desarrollo de la socialización, la autorregulación y la expresión de las emociones de las y los alumnos, ya que las conductas que muestran durante la infancia son aprendidas dentro del hogar y producto de las relaciones familiares que se generan en casa. La autora esboza en sus conclusiones que, la regulación de la conducta no debe ser vista como una disciplina, sino como el desarrollo de la autonomía que permita a las y los niños la ordenación de emociones y conductas, con la finalidad de llevar a cabo una convivencia sana y pacífica.

Con base en el estado del arte anteriormente expuesto, se infiere que la educación socioemocional es un ámbito complejo en la vida personal, social y

política de las personas; que ha sido poco abordado desde los estudios de caso en la educación básica, con especial énfasis en el nivel preescolar; se observa que las indagaciones han priorizado la autorregulación, pero han sido relegadas el resto de las dimensiones que abarca la educación socioemocional, como el autoconocimiento, la autonomía, la empatía, y la colaboración.

Por lo anterior, no hay que adjudicar toda la responsabilidad a las y los profesores, pues no se trata solamente de resistencia pedagógica en cuanto a la educación socioemocional, sino que parte del problema se ubica también, en las políticas educativas que rigen los planes y programas de estudio en México antes del 2018, las cuales se inclinaron a los aspectos disciplinares antes que los emocionales.

De manera particular, como investigadora y profesora de preescolar se tiene una experiencia y trayectoria laboral corta, pero un interés particular de realizar trabajo pedagógico relacionado con la construcción de habilidades socioemocionales con los alumnos y alumnas pequeños. En este sentido, las habilidades docentes para potenciar los aprendizajes de las y los estudiantes en el aspecto emocional se encuentran en construcción. Sin embargo, se asume el posicionamiento epistemológico y práctico de la escuela al centro y la educación integral de las y los sujetos, a partir de la construcción de sus propios aprendizajes basados en sus intereses, motivaciones y necesidades.

La problemática central que se encontró en la comunidad escolar del Jardín de Niños “Manuel Acuña”, de la localidad de Chupaderos, Villa de Cos, gira en torno al deficiente desarrollo de las habilidades socioemocionales en las y los alumnos, lo cual se puede observar en sus conductas bruscas, en la poca empatía y tolerancia,

en la falta de diálogo para resolver problemas entre pares, en la ausencia de trabajo colaborativo y en la poca asertividad para la toma de decisiones.

Por lo anterior, el profesorado del plantel escolar considera que estas formas de exteriorizar las emociones de las y los niños se deben a que las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela están desvinculadas de la vida real y la carencia de conocimientos disciplinares del campo de la educación emocional en la formación de las y los docentes normalistas de nivel preescolar.

El profesorado para responder a esta problemática necesita aplicar y diseñar situaciones de aprendizaje que resulten significativas para sus alumnas y alumnos, en este caso, en el Jardín de Niños “Manuel Acuña”. Una alternativa para incursionar en esta problemática es la utilización de las diversas estrategias de enseñanza situada, que le permitan a las y los estudiantes, la construcción de las habilidades socioemocionales indicadas en los planes y programas de estudio de preescolar, que tienen la finalidad de sentar las bases para una vida armoniosa.

Esta intervención educativa está orientada por las siguientes preguntas: ¿En qué medida, las estrategias de enseñanza situada favorecen la construcción de habilidades socioemocionales en las y los alumnos de tercero de preescolar, desde las propuestas del Nuevo Modelo Educativo (2016) en México?, ¿cómo se vinculan las estrategias situadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales de las y los infantes? y ¿cómo aprenden a conocer y gestionar sus emociones, las y los niños pequeños en el aula?

En el Nuevo Modelo Educativo (2016), el organizador curricular de la educación socioemocional con sus cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación emocional, autonomía, empatía y colaboración y los logros de aprendizaje de la

misma, se propician a partir de la utilización de estrategias de enseñanza situada, debido a que éstas reconocen a las y los individuos como constructores y constructoras de un aprendizaje significativo a través del hacer y reflexionar ante situaciones concretas de su vida cotidiana, que llevan a la solución y toma de decisiones en función del comportamiento esperado dentro y fuera de los espacios escolares. Las y los infantes, por lo general, no saben regular sus emociones positivas y negativas, reconocen únicamente sus cualidades e ignoran las virtudes de sus pares.

En este contexto, el objetivo general de esta investigación consiste en propiciar la construcción de habilidades socioemocionales de las y los alumnos del Jardín de Niños “Manuel Acuña” de la localidad de Chupaderos, Villa de Cos, a partir de los principios de la educación integral, prescritos en el Nuevo Modelo Educativo (2016) y la utilización de estrategias de enseñanza situada. Por ende, se propusieron como objetivos específicos: a) explicar las habilidades asociadas a la educación socioemocional desde el campo de estudios de la psicología educativa, b) identificar las estrategias de enseñanza situada en el campo de la emocionalidad, así como, c) diseñar y aplicar un proyecto de intervención basado en los contenidos escolares de educación socioafectiva en el nivel preescolar.

Los conceptos clave que sustentan esta investigación parten de la fundamentación teórica de la educación socioemocional, misma que encuentra su generalidad en la inteligencia emocional y en la teoría de las inteligencias múltiples, también se incluye la conceptualización de las estrategias de enseñanza situada y la relación que éstas tienen con las teorías del constructivismo educativo, así como la correlación con la construcción de aprendizajes emocionales significativos.

El marco conceptual permitió guiar la investigación hacia las metas y los objetivos establecidos, por lo anterior se consideró que el punto de partida sería entender qué son las emociones y como éstas influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Las emociones son “eventos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en lo social, se pueden clasificar en positivas (se acompañan de sentimientos placenteros y beneficiosos) y negativas (se acompañan de sentimientos desagradables y de amenaza)” (García, 2015, p. 99).

En este tenor, para Zorrilla (2017), a partir de la revisión y análisis de diferentes enfoques, manifiesta que la emoción “se puede explicar cómo una respuesta biológica, afectiva o cognitiva, a un estímulo, es una realidad que las emociones están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida y de ellas dependen nuestras acciones, expectativas y decisiones” (pp.38-39).

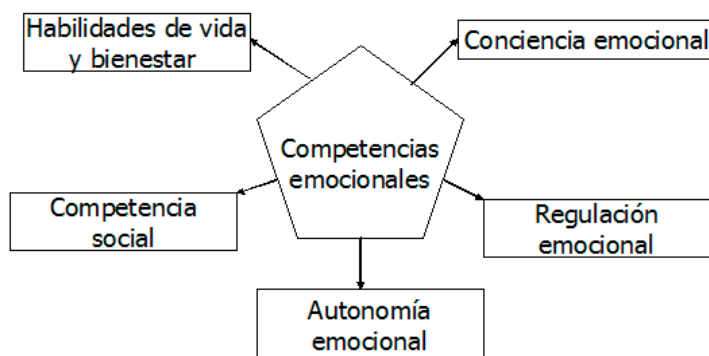
Por ende, las emociones influyen de manera positiva o negativa en los comportamientos de las y los alumnos, por ello, se considera necesario el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a las y los estudiantes la regulación de sus conductas, sin embargo, para poder lograrlo es necesario atender otras dimensiones de la emocionalidad, como el autoconocimiento, la empatía y la autonomía (Zorrilla 2010).

Cuando se habla de habilidades nos referimos al saber ser y al saber hacer. Por lo anterior, y con el propósito de contribuir en el desarrollo de éstas, el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* de la Universitat de Barcelona (GROP) establece un modelo pentagonal de habilidades emocionales (Zorrilla 2010).

Las habilidades socioemocionales se pueden fomentar desde el Modelo pentagonal del GROP, en correlación con las estrategias de enseñanza y de

aprendizaje situadas, en la medida que éstas favorecen la construcción de aprendizajes significativos, a través de acciones diversas, intencionadas y contextualizadas.

Imagen 1. Modelo Pentagonal de competencias emocionales



FUENTE: (Bisquerra, s/f, s/p).

En este sentido, una estrategia se refiere a los procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables (Díaz Barriga & Hernández, 2002). En este tenor, para Monereo (1994), las estrategias “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, por lo que las considera también como una guía de las acciones que hay que seguir, para llegar a un determinado fin de índole educativo” (p.12).

La cognición situada, se entiende como el conocimiento que se propicia a partir de una actividad en un contexto y cultura determinada. En la enseñanza situada el aprendizaje escolar se reconoce como un proceso de enculturación en la cual las y los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En el modelo de la enseñanza situada, se valora la influencia de las y los

agentes educativos, las prácticas pedagógicas planeadas, los mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades de las y los alumnos y del contexto, así como, las estrategias que promueven un aprendizaje colaborativo (Díaz Barriga, 2003).

Esta indagación estuvo guiada por una metodología de enfoque cualitativo, misma que se fundamenta en una perspectiva interpretativa, pues se centra en el entendimiento de las acciones de los seres humanos y de sus instituciones, (Sampieri, Fernández-Collado & Baptista (2006). En este caso se analizarán las conductas sociales de las y los alumnos de un centro educativo en el estado de Zacatecas.

Utilizar este enfoque metodológico dentro de la presente indagación tiene como finalidad describir, comprender e interpretar los fenómenos sociales educativos con relación a la emocionalidad de las y los alumnos y en tal caso la teoría que aquí se encuentra es sólo un marco de referencia para entender los procesos sociales educativos, de igual manera, se involucra a un grupo específico de alumnas y alumnos, puesto que no se tiene como objetivo generalizar los resultados del estudio, sino sólo comprender la realidad escolar para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La investigación-acción es un método de investigación cualitativa, mismo que se ha definido como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 24). Se pretende por tanto que las y los profesores identifiquen problemáticas educativas para que les den solución y de esta forma cambien y mejoren el proceso educativo.

Con respecto a esta indagación, la investigación-acción permitió que en un primer momento se detectara la problemática del contexto escolar en el que la docente del grupo de tercero “A” estaba inmersa, se elaborara un diagnóstico para reconocer la forma en que las y los estudiantes verbalizaban sus emociones, se replantearan y documentaran los conceptos claves a partir de fuentes especializadas para orientar el diseño de un plan de intervención educativa fundamentado en las teorías y los enfoques pedagógicos de la educación actual.

De igual manera, la metodología de la investigación-acción, permitió que la docente estableciera las técnicas y los instrumentos para la recolección y la sistematización de la información, mismas que le ayudaron reflexionar sobre su quehacer educativo y plasmarlo en un informe final (Latorre, 2003).

La investigación está dividida en tres capítulos. El primero intitulado “La educación socioemocional en preescolar” aborda algunos aspectos de la educación socioemocional en el nivel preescolar en México, de manera particular, los principios, dimensiones y fundamentos de este tipo de educación, que se basan en la inteligencia emocional, en la teoría de las inteligencias múltiples, en los pilares de la educación y en la educación para la vida. Se recuperan las discusiones en torno a la familia, la escuela y la sociedad como factores que inciden en el desarrollo de la emocionalidad de las y los infantes.

El capítulo dos, denominado “La intervención docente en la construcción de competencias socioemocionales” pone énfasis en las diversas teorías del constructivismo educativo que permea en los planes y programas de estudio de la educación preescolar en México; se esbozan también algunos elementos sustanciales de la construcción de aprendizajes significativos, como los contenidos

curriculares, el rol docente, el papel de las y los alumnos, los ambientes de aprendizaje y los materiales educativos, por último se muestra como las estrategias de enseñanza situada fomentan la construcción de las habilidades socioemocionales.

El capítulo tres, “El fortalecimiento de la emocionalidad en tercer año de preescolar” describe el proyecto de intervención educativa, mismo que fue titulado, “Circuito socioemocional” para la construcción de las habilidades socioemocionales, el cual se orientó para que las y los estudiantes mostraran lo aprendido durante la investigación documental de los conceptos elegidos. Se narran las situaciones vividas durante la intervención y se valoran los resultados obtenidos de cada fase del proyecto aplicado en el Jardín de Niños “Manuel Acuña. En ellos se concluye que hubo efectos positivos intrapersonales e interpersonales en las y los alumnos del grupo de tercero “A”.

Por último en el apartado de las conclusiones se abordan los planteamientos que se manifestaron al término de la investigación, el primero parte de la importancia de analizar los fundamentos de la educación socioemocional y de su aplicación en situaciones de la vida real; se reflexiona también sobre la trascendencia de las teorías de aprendizaje, sobre todo la constructivista para el logro de aprendizajes significativos, de manera particular para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se finaliza con la trascendencia que tiene para las y los docentes la investigación-acción como punto innovador de sus prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN PREESCOLAR

Dentro de este primer capítulo se explican los principios, las dimensiones y los fundamentos de la educación socioemocional, desde las aportaciones de los nuevos paradigmas educativos y las recomendaciones y políticas públicas a nivel internacional; se hace una revisión al plan de estudios de la educación preescolar en lo referente a su nuevo organizador curricular, que corresponde a la educación socioemocional y a las habilidades de esta área que se desarrollan a partir de las experiencias educativas; y exponen los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la construcción de las habilidades socioemocionales.

1.1 Educación socioemocional: principios, dimensiones y fundamentos

La educación tradicional ha centrado principalmente su atención en el desarrollo intelectual antes que el aspecto emocional, sin embargo, en los años noventa del siglo XX, los organismos internacionales y los sistemas educativos pugnaron por la educación desde un enfoque holístico, para aspirar al desarrollo integral de la personalidad humana, lo que significó que además de promover el progreso cognitivo de las y los estudiantes, también se debían potenciar las habilidades necesarias para que los individuos pudieran tener acceso a una vida digna, basada en el bienestar personal y colectivo.

En este contexto, la iniciativa de educar en y para las emociones, que centra la atención en los comportamientos individuales y sociales de los seres humanos,

en una nueva orientación pedagógica y didáctica que ha cobrado relevancia como organizador curricular del área de desarrollo personal y social en el Modelo Educativo Mexicano de 2016.

En este sentido, Suasnábar (2017) menciona que las políticas públicas internacionales de la de primera década del 2000, tiene como objetivo reconstituir el tejido social y mejorar las condiciones de vida de la población. Propósitos que se inscriben en la consideración de la educación socioemocional, ya que esta abona a la construcción de sociedades más justas, basadas en el respeto y la aceptación individual y colectiva.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tiene como objetivo fundamental de la educación “promover valores, actitudes y comportamientos que empoderen a los educandos para que sean contribuyentes proactivos a una sociedad más justa, igualitaria, pacífica y sostenible” (UNESCO, 2015, p. 34).

Si bien es cierto que el logro de estos principios democráticos es más complejo, por el hecho de que sitúan a las y los ciudadanos como agentes empoderados y a la educación emocional como parte y puente de una nueva educación para la ciudadanía activa en aras de alcanzar la sociedad pacífica y contribuir al perfil de las y los ciudadanos integrales, la educación de las personas requiere la celebración de un nuevo pacto educativo en la que los coagentes (escuela y familia) incidan en la construcción de conocimientos disciplinares y el desarrollo de actitudes y valores que sean utilizados dentro de la cotidianidad de la vida social.

La inclusión de nuevos contenidos curriculares, como lo es la educación socioemocional, son parte también de las recomendaciones que hacen los organismos internacionales y el Banco Mundial a los países en vías de desarrollo y economías emergentes, cuya intención es atender a las exigencias sociales y mejorar la calidad de vida de la ciudadana y el ciudadano, a partir de la mejora también, de los aprendizajes de las y los alumnos (Suasnábar, 2017).

En esta perspectiva, subyace la idea del desarrollo como derecho humano y el principio de que, una parte sustantiva del bienestar social, es la educación integral y la educación para la vida, por ende, la educación socioemocional es un medio que incide en la mejora social y puede ser potenciada desde las aulas escolares.

Los principios que sustentan la educación socioemocional, se justifican en el desarrollo de la integralidad de la persona, lo que se supone, que se debe educar no sólo en el aspecto intelectual sino también a la parte socioafectiva. Esta abarca tanto lo personal como lo social, refiere un proceso continuo y permanente que debe estar ligado al currículum escolar y a la cotidianeidad de la vida social, mismo que al tener un carácter participativo, requiere de la acción conjunta de la escuela, la familia y la sociedad, como un proceso que demanda la participación individual y la interacción social (Vivas, 2003).

La educación emocional se inscribe en la dimensión socioafectiva que implica la adquisición y desarrollo de habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales, donde el pensar y sentir son una dicotomía con la que se forja el ser y se sustenta la convivencia escolar. La educación socioemocional para Bisquerra (2012a) es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial

del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.1). Esta definición hace alusión a la importancia de tener una vida emocionalmente estable, lo cual resulta trascendente para la sociedad, puesto que esta tiene un impacto en la vida de las personas.

En sintonía con Bisquerra, Pérez (2012) menciona que la educación socioemocional se trata de “proceso a través del cual se aprende a reconocer y a manejar las emociones, a cuidar de los demás, a hacer buenas decisiones, a comportarnos de forma ética y responsable, a desarrollar relaciones positivas y evitar comportamientos negativos” (p. 58).

Por lo tanto, el desarrollo de la integralidad de las personas está íntimamente relacionada con la mejora de la emocionalidad de las y los sujetos, del uso que hacen las y los individuos de sus emociones y como aprenden competencias sociales vinculadas con el área de la intrapersonalidad e interpersonalidad.

Los fundamentos de la educación socioemocional se van a centrar en los movimientos de renovación pedagógica y las propuestas de educar para la vida, en los cuatro pilares de la educación expuestos por Delors (1996), en las teorías de la inteligencias múltiples de Gardner (1995) y en el constructo de inteligencia emocional difundido por Goleman (1995), que convergen en la búsqueda del sentido de aprender, reconocer, canalizar y dominar los propios sentimientos, a empatizar y manejar las emociones que aparecen en las relaciones con los demás.

Los movimientos de renovación pedagógica iniciados en el siglo XX, impulsados por la Escuela Nueva y educadoras y educadores como Montessori, Pestalozzi, Fröbel y Dewey, entre otros, hicieron hincapié en las características dominantes de la educación tradicionalista y el influjo que ésta tenía en el desarrollo

cognitivo de las y los aprendices, y la transición de principios, fines, métodos y prácticas pedagógicas que impedían una percepción integral y activa de las y los educandos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Escuela Nueva sugería la ruptura de la educación instrucionista y conceptual y el inicio de una educación para la vida y el desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2003).

Las instituciones educativas están insertas en un mundo social y no pueden sustraerse a esa realidad social que las envuelve y da sentido. La educación para la vida ofrece recursos personales y sociales, para que las y los individuos pueden adaptarse a una sociedad de constantes cambios. La educación socioemocional es una parte sustantiva de educar para la vida, puesto que no se trata sólo de formar personas que tengan recursos para adquirir conocimientos, sino que manifiesten también calidad en sus comportamientos, es decir, habilidades, actitudes y valores (García, & Candela, 2010).

En este sentido, en los años noventa, se expuso que la educación del futuro del siglo XXI, necesitaba estructurarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La educación socioemocional se fundamenta sobre todo, en el -aprender a ser y aprender a vivir juntos-. El aprender a ser se refiere a que en los individuos florezca su propia personalidad y que se encuentren en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal. Dentro de este saber, también es fundamental el conocimiento y la exploración intrapersonal para tener armonía personal y participar en el bienestar social; el desarrollo del ser, como los otros saberes, se logra durante toda la vida (Delors, 1996).

Por lo tanto, aprender a vivir juntos alude a vivir en armonía personal y el alcanzar el bienestar social, el descubrimiento propio de la persona respecto a quién es, permite conocer a las y los demás y así ponerse en el lugar de las y los otros y comprender sus reacciones; por lo que, la base de este tipo de conocimiento se centra en el desarrollo de la tolerancia y la empatía, de tal forma que las y los individuos a partir de tener proyectos y metas en común, y de la aplicación de valores para la resolución pacífica de conflictos, consigan una vida emocionalmente estable (Delors, 1996).

Los pilares de la educación de manera concreta, convergen en el enfoque de la educación socioemocional en la medida en que, el aprender a conocer permite a las y los individuos tener comprensión sobre sí mismas y mismos, y sobre las situaciones adyacentes a su entorno, este conocimiento consentirá a la vez que las personas utilicen sus conocimientos emocionales, sociales y personales de una manera acertada en cuanto a la toma de decisiones y la resolución de los conflictos que se les presenten, es decir, en el “saber hacer”, en “el saber ser” y “el saber convivir”.

La inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal también son parte importante del constructo la educación socioemocional, éstas se inscriben en la teoría de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner. La inteligencia se define como la “habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (CENCADE, s/f, p. 6). Frente al paradigma de la existencia de varias inteligencias se abre la posibilidad de que los seres humanos poseen cada una de estas en cierto grado.

La inteligencia interpersonal, por tanto se construye a partir de la capacidad para sentir distinciones entre los demás, en particular contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones; esta inteligencia permite leer las intenciones y deseos de los demás. La inteligencia intrapersonal señala la importancia del conocimiento de los aspectos internos de la persona, el acceso a la propia vida emocional, a la propia capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta (CENCADE, s/f).

La inteligencia emocional¹ (IE) es el resultado la combinación de dos términos que culturalmente se han presentado como conceptos disociados y de manera errónea y tradicional. La inteligencia se ha asociado únicamente con la racionalidad, por lo que, se le consideró lejana de tener algún tipo de relación con la emoción. Sin embargo, a través de diversos estudios que se han realizado, se ha llegado a la conclusión de que la emoción y la razón son elementos o dimensiones que, perfeccionados y utilizados de forma paralela, permiten a las y los individuo tener un desarrollo óptimo en favor del bienestar personal y social (Guevara, 2011).

En sintonía con las otras inteligencias, la IE es el basamento para la educación socioemocional, porque favorece en las y los individuos el desarrollo de una vida plena y estable, en la medida en que abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de saber ponerse en el lugar

¹ La articulación de los conceptos de inteligencia y emoción acuñó y dio significado al constructo de la inteligencia emocional. Éste término tomó relevancia a partir de las publicaciones que hizo Goleman en 1995, sin ser pionero en publicaciones sobre el tema.

de otras personas, la capacidad de conducir y utilizar las emociones de una forma acertada, que redunde en la mejora de su calidad de vida (Guevara, 2011).

La IE se puede definir como la capacidad que tienen las personas para controlar y regular sus propios sentimientos, de tal forma que puedan ser usados para regir sus pensamientos y sus acciones, al ser ésta la habilidad que junta las emociones y el razonamiento, se potencia la utilización acertada de las emociones, lo que por ende, facilita el razonamiento y la regulación emocional, es decir, permite que las personas piensen de forma más inteligente sobre su vida emocional en la cotidianidad (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

En educación básica, las dimensiones, los principios y los fundamentos de la educación socioemocional están orientados desde los objetivos del área formativa de desarrollo personal y social. Los propósitos generales de la educación emocional son acentuar la adquisición de un mejor conocimiento de las emociones propias y de las emociones de las y los demás; dominar las emociones, saber regularlas y utilizarlas de manera acertada ante situaciones concretas (Bisquerra, 2012).

1.2 Educación y habilidades socioemocionales en preescolar

Con la promulgación del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la educación y el sistema educativo nacional se consolidaron como motor poderoso y constante para el desarrollo de la sociedad mexicana. En ese proceso evolutivo de la sociedad, la educación ha sido considerada el medio bajo el cual la humanidad progresa conforme a las exigencias globales de su tiempo, y cumple con

proporcionar a las y los mexicanos un nutrido arsenal de competencias que les permita su pleno desenvolvimiento dentro de la sociedad (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2011).

En esta tesitura, la educación preescolar es el primer nivel educativo formal al que acceden las niñas y los niños en México y se trata del primer acercamiento de aprendizaje y socialización después del hogar. Diversas investigaciones sostienen que, los primeros cinco años de vida forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017). Esta percepción tripartita del desarrollo infantil tiene implícita una visión integral del proceso educativo y de relevancia de la familia y la escuela.

En la estructura del sistema educativo, la etapa preescolar es la que cursan las y los infantes de los 3 a los 6 años de edad y representa el medio oportuno para el desarrollo de la integralidad de las personas, puesto que se espera que los alumnos y las alumnas además de adquirir aprendizajes conceptuales, en lo referente a tres campos formativos: Lengua materna, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del medio natural y social, también tengan oportunidad de potenciar su desarrollo personal y social, a partir del aprender a ser y el aprender a convivir, en organizadores curriculares como Educación socioemocional, Educación física y Artes.

La educación básica tiene como punto de partida una proyección hacia el futuro, por ende, resulta importante que los modelos de educación se actualicen conforme a las demandas reales del país y en congruencia con las exigencias globales actuales. Por ello, la Reforma Educativa a los planes y programas de estudio en el 2016, fue una política pública que impulsó la formación integral de las

y los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad educativa, para que todas y todos los educandos se formaran integralmente y logren los aprendizajes necesarios para desarrollar con éxito su proyecto de vida (SEP, 2017).

Aprender a ser y aprender a convivir fue parte sustantiva de los propósitos de la educación en México en el marco de las reformas educativas de 2013, aunque este proceso de innovación al sistema educativo comenzó en diciembre de 2012 y concluyó en julio de 2016, con un nuevo planteamiento curricular denominado *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, el cual se oficializó a partir del ciclo escolar 2018-2019 en todas las escuelas de educación básica del país.

El Nuevo Modelo Educativo (2016), estableció dentro de sus planes y programas de estudio, que la educación básica actual se desarrollaría desde el enfoque socio-constructivista, mismo que refiere a tomar en consideración la interacción social de las y los individuos, en tanto que las y los sujetos aprenden en el intercambio con las y los otros desde su contexto inmediato y en situaciones de la vida real; alude a un aprendizaje situado, el cual se basa en la construcción de significados, a partir de la propia reflexión y de la experimentación de situaciones de aprendizaje diversas (SEP, 2017).

El énfasis en el paradigma del constructivismo sociocultural se reflejó en la organización curricular de la educación básica, que se divide en dos aspectos fundamentales, por un lado, el componente de Formación académica que se muestra a través de asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales y sociales, por el otro, el componente de Desarrollo personal y social que se divide en

áreas como artes, educación física, y educación socioemocional, ésta última, como un organizador curricular novedoso en el nivel de preescolar.

El Nuevo Modelo Educativo (2016) también enfatiza en la importancia de la comprensión antes que la memorización, sobre todo, de contenidos extensos y pocos relevantes para la vida, sin embargo, se considera que su innovación parte de la inclusión prioritaria de contenidos de índole emocional, como referente curricular y como contenido transversal, que permitan contribuir al desarrollo personal y social para lograr un bienestar propio y colectivo, a partir de saber afrontar la vida y sus obstáculos de manera acertada (SEP, 2017).

Por ende, la educación socioemocional no se trata de un elemento más del currículo, ni de periodos lectivos que sólo abonan al trayecto de formación académica, sino que esta área es la fuente de un aprendizaje funcional y significativo que permite a las y los estudiantes, la adquisición de competencias emocionales, para favorecer sus relaciones sociales e interpersonales, así como, la resolución positiva de conflictos, la mejora de la salud física y mental y el rendimiento académico (Bisquerra, 2012).

La incorporación de la educación socioemocional como trayecto formativo del currículo de la educación básica en México a partir de su reforma educativa, se inscribe en el marco de las políticas internacionales, de las necesidades sociales y de las consideraciones de la agenda de la educación de la UNESCO y el artículo 3° Constitucional, cuya filosofía de la educación estipula “que la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos, la cual debe de contribuir al desarrollo de las facultades y el potencial de todas las personas en

condiciones de equidad y de igualdad, para lograr un equilibrio y bienestar” (Secretaría de Educación Pública, (SEP), 2017, p. 15).

Dentro del *Plan de Estudios. Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.

Educación preescolar, se establece que la Educación Socioemocional es:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los 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, p. 304).

La emocionalidad como proceso intrapersonal y social, dentro de la sociedad democrática que reclama en las y los individuos la capacidad de interactuar y construir una identidad personal y colectiva que se sustenta en las relaciones positivas, es una habilidad que se aprende en la escuela.

En este sentido, el Nuevo Modelo Educativo (2016), se centró en la construcción de la identidad y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, a través de la adquisición de la confianza en sí mismas y mismos, del reconocimiento de capacidades para aprender, de enfrentar y resolver situaciones con autonomía, de relacionarse sanamente con personas distintas, de expresar ideas, sentimientos, emociones y de regular las conductas (SEP, 2017).

En este viraje de la educación básica centrada en la persona, el desarrollo de la emocionalidad implicaba las áreas de desarrollo personal y social que acentúan el desarrollo positivo de sí mismas y mismos, en aprender a regular las emociones, a trabajar de manera colaborativa, a valorar logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo, a respetar las reglas de

convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, a actuar con iniciativa, autonomía y disposición para aprender (SEP, 2017).

El Nuevo Modelo Educativo en México (2016), plantea dentro de su currículo, el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales están divididas en cinco dimensiones y corresponden al autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, éstas se describen en el programa de estudio de la educación preescolar. Estas dimensiones de la educación socioemocional se vinculan con el desarrollo de capacidades cognitivas, teóricas, didácticas y principios educativos.

De esta manera, la dimensión del autoconocimiento propicia sentido de identidad y pertenencia, por lo que es necesario que las y los alumnos reconozcan sus características físicas, gustos, preferencias y cualidades propias. El autoconocimiento refiere a la determinación de lo que somos, lo que pensamos y lo que sentimos, lo cual permite identificar y notar como es que lo anterior influye en nuestras vidas y en las decisiones que tomamos, esta habilidad se compone de la conciencia emocional, la autovaloración y la autoconfianza (Camacho, 2007).

Al estar el autoconocimiento integrado por las tres habilidades mencionadas por Camacho, provoca que la sola enseñanza de este componente de la educación emocional sea compleja porque implica un nivel muy avanzado de cognición de la persona que involucra el dominio de un proceso de concientización intrapersonal elevado.

En el Modelo de la IE de Goleman (1996) que consiste en 1) conocer las emociones, 2) manejar las emociones, 3) motivarse a sí mismo, 4) conocer las emociones de los demás y 5) establecer relaciones, el autoconocimiento está ligado

a la conciencia de sí mismas y mismos, lo que supone la capacidad de saber lo que siente ante un determinado momento; esta conciencia se basa principalmente en una evaluación realista las propias capacidades, así como en la confianza elevada en torno a la propia persona.

Dentro del Plan de estudios para preescolar, esta habilidad se desarrolla a partir de que las alumnas y los alumnos comparten intereses personales y opiniones con las y los otros, cuando hablan de ellos y ellas, de su familia y de sus amigos y amigas, cuando se describen a sí mismas y mismos y logran identificar cualidades y fortalezas, y también cuando hablan sobre lo que les gusta y sobre sus capacidades (SEP, 2017).

La dimensión de la autorregulación hace referencia al control de los propios pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de diversas estrategias personales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). En el Modelo del GROPE esta habilidad se denomina regulación emocional y es entendida, como la “capacidad de manejar las emociones de forma adecuada, con la finalidad de tener relaciones sociales positivas” (Zorrilla, 2017, p. 71).

Esta habilidad se encuentra ligada al autocontrol, por lo que es básica en la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos implica identificar los estados de ánimo negativos, para convertirlos en positivos, así como, la habilidad de afrontar los retos y solucionar conflictos.

El Programa de estudio de preescolar establece que las experiencias que se deben generar en torno a la autorregulación deben potenciar en las y los estudiantes, el reconocimiento de sus emociones, la identificación de las que tienen mayor intensidad en ellos y ellas, el compartir con las y los otros sus sentimientos

ante situaciones diversas, usar el diálogo por resolver conflictos, hablar sobre el efecto que causan en sí mismos y mismas y en sus compañeros y compañeras las palabras y acciones cuando no se está emocionalmente estable, usar algunas técnicas para evitar acciones impulsivas y esperar su turno en diversos tipos de actividades y juegos (SEP, 2017).

Desarrollar la dimensión de la autonomía significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismas y sí mismos, la esencia de la autonomía es llegar a ser capaces de tomar decisiones propias. La autonomía se propicia de manera gradual y va en congruencia con la edad de las personas (Gutiérrez, 2009).

En la edad preescolar (3 a 6 años) es fundamental que las y los niños aprendan a ser responsables de ellos y ellas y de sus acciones, que identifiquen sus capacidades para saber hasta donde son capaces de llegar al momento de realizar alguna tarea, que sepan pedir ayuda y tomar decisiones que les permitan dar solución a algún conflicto.

El Modelo de Goleman señala que la autonomía implica motivación, esta habilidad es clave porque permite utilizar y guiar los gustos más profundos hacia los objetivos, ayuda a la toma de iniciativas, a ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten (Goleman, 1996).

Para el desarrollo de esta habilidad, el Plan de estudios de preescolar indica que, la autonomía se propicia a través de las prácticas de cuidado personal, de colocar sus objetos personales en los lugares adecuados, de guardar el material que usa la o el infante, de realizar las actividades de forma independiente, de identificar y seguir las reglas de organización del salón y de la escuela, y al iniciar y concluir sus trabajos y tareas (SEP, 2017).

Con relación a la dimensión de la empatía, que significa tener conciencia de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones de los y las demás, esta habilidad implica sentirse en la piel del otro ser humano y comprenderlos y comprenderlas, es preocuparse por las y los demás y apoyarles (Camacho, 2007). Por lo tanto, el desarrollo de la empatía involucra la sensibilidad y el apoyo, reconocer cuando alguien necesita ayuda e identificar los sentimientos que les generan las condiciones de rechazo y de trato igualitario.

En el Modelo de Goleman, la cuarta habilidad de la IE es la empatía, misma que permite que los individuos se den cuenta de lo que otras personas sienten; esta habilidad se sintetiza en la capacidad de saber ponerse en el lugar de las y los otros, para fomentar relaciones sociales positivas (Goleman, 1996).

En este sentido, el Plan de estudios proyecta que las alumnas y los alumnos hablen sobre cómo les gustaría que las y los demás los apoyaran ante diversas circunstancias, que expresen qué harían ellos y ellas si estuvieran en el lugar de sus compañeros y compañeras, y que jueguen y realicen actividades con diferentes amigos y amigas durante toda la semana (SEP, 2017).

Por último, la dimensión de la colaboración refiere un proceso de transformación social, porque permite cambiar los paradigmas del individualismo; por tanto, implica un trabajo conjunto de las y los participantes, a partir del establecimiento de metas y objetivos que ayuden a alcanzar el fin deseado, requiere además de la responsabilidad compartida, así como, del intercambio de experiencias, del uso del diálogo, del reconocimiento al trabajo de las y los otros, se trata de enriquecer los saberes y de aprender de y con las y los demás (Martín & Morales, 2013).

En el Modelo GROPE está considerada la competencia social, la cual se define como la “capacidad de mantener relaciones positivas y satisfactorias con los demás” (Zorrilla, 2017, p. 72). Esta competencia social implica el dominio de microcompetencias como: 1) dominar las habilidades sociales básicas, 2) respeto por las y los demás, 3) practicar la comunicación receptiva, 4) practicar la comunicación expresiva, 5) compartir emociones, 6) comportamiento prosocial y cooperación, 7) asertividad, 8) prevención y solución de conflictos, y 9) capacidad para gestionar situaciones emocionales (Bisquerra, s/f).

La primera habilidad social básica es escuchar. Sin ella, difícilmente se puede pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc. (Bisquerra, s/f) se convierten en el basamento de la educación emocional.

En el Plan de estudios de la educación preescolar, la colaboración implica el saber compartir experiencias personales a través del uso adecuado de las palabras y las acciones. En la colaboración es fundamental el uso del diálogo como una estrategia para solucionar conflictos, se trata también de admitir un papel en la realización de actividades, así como de tener una responsabilidad compartida con las y los otros. Colaborar también se refiere, a que las y los alumnos sean capaces de proponer qué hacer para resolver alguna tarea, conflicto o dificultad, así como, a elaborar acuerdos para la convivencia escolar sana y pacífica (SEP, 2017).

La educación socioemocional en el nivel preescolar alude a la formación de ciudadanos y ciudadanas competentes en el área emocional, lo que implica a que sean capaces de vivir en armonía consigo mismos y mismas y con las y los demás;

también se espera también que logren bienestar a su vida y por ende, que puedan contribuir a la construcción de un mundo mejor.

1.3 La familia: un entorno para las competencias emocionales

Las personas aprenden permanentemente en situaciones cotidianas que no siempre tienen que ver con el aprendizaje científico, sino más bien con las maneras de sobrevivir en su realidad. Este tipo de aprendizaje es el resultado de las interacciones que surgen entre las y los individuos y los medios en los cuales se desarrollan, estas relaciones despliegan la emocionalidad de los sujetos, sin embargo, como no se hace de manera deliberada, se desconoce el impacto que tiene el fomento de la autoestima, de la expresión de emociones, de la autorregulación, de la empatía y del trabajo colaborativo, en el bienestar personal y colectivo.

La familia es un entorno imprescindible en el que debe darse el desarrollo de las competencias emocionales. Los lazos fuertes emocionales entre padres, madres, hijas e hijos se aprenden para ser emocionalmente inteligentes para conseguir vivir todas y todos con mayor bienestar. Las relaciones familiares es uno de los lazos predictivos del nivel de bienestar emocional positivo o negativo (García, 2012).

La familia es la instancia de socialización por excelencia, bien o mal ahí se aprende a vivir y relacionarse con las y los otros, se adquieren valores y se adoptan formas de interpretar el mundo. La familia al ser el primer vínculo que establecen las personas y genera las pautas de los primeros aprendizajes socioemocionales,

puesto que las diversas interacciones entre los miembros de la familia, propician el desarrollo de los rasgos de la personalidad, de la forma de actuar, sentir y pensar ante las diversas situaciones cotidianas. La familia, por tanto, es el primer espacio de aprendizaje no formal a lo que las y los sujetos se encuentran inmersos (Pizarro, Santana & Vial, 2013).

Los vínculos afectivos que se generan en la familia repercuten de manera positiva o negativa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, y esto se ve reflejado sobre todo, en las relaciones interpersonales que establecen las y los individuos con las y los otros en su contexto inmediato. Por ejemplo en el cómo se dirigen a las y los demás, en la forma en la que expresan sus sentimientos y en la manera en que resuelven alguna situación conflictiva, en la capacidad que tienen para afrontar situaciones que les causen algún conflicto emocional, como cuando se pierde en alguna competencia o cuando se desea alguna recompensa al instante (García, 2012).

Si la emocionalidad aprendida en la familia es la base para establecer relaciones sociales y de aprendizaje en el aula, entonces, lo ideal sería que las y los alumnos crecieran en un ambiente familiar emocionalmente estable, basado sobre todo, en muestras de afecto, de cariño, de respeto, de aceptación, de tolerancia, de comprensión y de diálogo como instrumento primordial para la resolución de conflictos; y que la expresión y regulación de sus emociones sea útil para la mejora de las relaciones interpersonales, la colaboración y participación de todas y todos los miembros de la familia.

Además de las relaciones familiares las personas, a temprana edad, forman vínculos fuera del hogar, esto es, la comunidad. Por lo tanto, ésta se convierte en

otro medio de desarrollo de la emocionalidad. Sin embargo, al igual que en el caso del entorno familiar, esta educación informal puede convertirse en un arma de doble filo, porque si bien aquí surgen los parámetros sociales del comportamiento y emanan las formas en la que el individuo actúa conforme a los estereotipos establecidos, éstos muchas veces lejos de ser positivos pueden considerarse adversos en el desarrollo de una emocionalidad estable.

La escuela es otro de los entornos en los que las y los estudiantes muestran y gestionan sus emociones, debido a que ser emocionalmente inteligente se aprende mediante programas curriculares de educación emocional. De ahí que la escuela sea valorada como el espacio propicio en donde se desarrollan y se adquieren los aprendizajes formales de educación socioemocional, ya que dentro de ésta, el profesor y la profesora establecen objetivos, actividades, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a partir de los contenidos enmarcados dentro de los planes y programas de estudio, para potenciar de forma intencionada el desarrollo de habilidades asociadas a la educación socioemocional de las y los alumnos (López, 2012).

Carbonell (2002) hace referencia a que el mayor desafío que enfrentan las y los educadores, es la “transferencia y el uso de la cultura escolar en la vida cotidiana durante la infancia y en el transcurso de la vida adulta, y al propio tiempo, la incorporación de la experiencia vivencial y cultural del entorno de la escuela” (p. 194).

Si los entornos como la familia, la escuela y la comunidad son espacios sociales permeables, la transferencia de los referentes emocionales de una persona y de un contexto a otro son inevitable. La diferencia entre los entornos, radica en la

intencionalidad explícita de educar en el sentir, expresar, utilizar las emociones propias y comprender las emociones de las y los otros.

La familia, la escuela y la sociedad, desde una perspectiva global, son los proveedores de habilidades emocionales de los individuos, por lo tanto, es esencial que exista una vinculación entre los diferentes agentes involucrados en la educación, esto con la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva significativo para las y los estudiantes, por ende, las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables, en tanto se debe lograr que las instituciones educativas se relacionen de forma diferente con las madres, los padres y la comunidad (Fullan, 2002). En palabras de Bolívar (2006), se trata de una forma de implicar la profesionalidad de las y los docentes y crear alianzas con la familia.

La imperiosa exigencia de que la educación formal se conecte con la informal, es decir, con la que surge no sólo en el contexto familiar, sino también que se vincule con los diversos sectores y grupos colectivos sociales en los que se encuentra inmersa la institución educativa, se debe a que el desarrollo de los aprendizajes de las y los educandos requiere vincular las necesidades y los interés de éstos y éstas, para que logren aprendizajes significativos con aplicabilidad en la vida; potenciar las redes de relación con diversos actores y organizaciones de la comunidad debe ser parte del proyecto institucional de todo centro escolar(Dabas, 2003).

Modificar los límites entre en la escuela, la familia y la comunidad no resulta una tarea sencilla, sin embargo, es una acción esencial para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de las y los alumnos, puesto que debe existir una sintonía entre lo que se pretende enseñar en la escuela y lo que realmente sucede

fuera de ella. Es necesario, por tanto, que se involucren en la medida de lo posible a todos los agentes educativos con las y los participantes directos del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (Fernández, 1995).

Los padres y las madres de familia son el primer referente de comportamiento y de pautas sociales de las y los estudiantes, por ello, su contribución es de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de las y los alumnos. Hay padres y madres de familia que están atentos a la educación de sus hijos e hijas y dispuestos a ayudarles en el estudio, pero también hay otros que ni siquiera acuden a la escuela ante un problema individual de sus niños o niñas (Fernández, 1995).

Este es otro reto escolar al que se enfrentan, las y los profesores en la educación de sus alumnos y alumnas, principalmente de los padres y las madres que no atienden las indicaciones de la escuela respecto a la educación de sus hijos e hijas, aunque esté de por medio el desempeño académico escolar y la regulación de sentimientos y actitudes de las y los infantes hacia él o ella misma, y hacia los otros y otras.

La educación socioemocional tiene cabida justo aquí, ya que si en la familia que es la primera instancia socializadora y reguladora de emociones no se aportan los elementos esenciales para el desarrollo de una vida emocionalmente estable, desde una postura pedagógica optimista, la escuela, el salón de clases, las y los compañeros, así como, la y el profesor se convierten en el medio propicio para el desarrollo de estas habilidades (Dabas, 2003).

La clase, por tanto, no es sólo un entorno físico relativamente estable, sino que además es un contexto social constante, lo que permite que de manera normal,

en contexto cotidianos y no planeados, surjan las interacciones naturales entre las y los individuos, en este sentido el profesor y la profesora tienen la posibilidad de analizar las formas de actuar, de pensar, de sentir y de relacionarse de su estudiantado, y propiciarle así, a través de las estrategias de enseñanza para la educación socioemocional, un estilo de vida diferente (Jackson, 2001).

Resulta necesario por tanto, que las y los profesores, a partir de las revisiones teóricas que cimientan a la educación socioemocional, modifiquen la percepción que se tiene sobre ésta, respecto a su integración a los modelos educativos, no sólo como trayecto formativo, sino como parte sustancial de la educación para la vida. La educación socioemocional por tanto es una aportación realmente importante y necesaria para las personas, pues implica el desarrollo del ser y el convivir, habilidades que respaldan una vida armoniosa en el plano personal y colectivo.

En definitiva, la escuela puede ser el espacio propicio para el fomento de las habilidades socioemocionales, mismas que en el hogar no siempre son abordadas de la mejor manera. El reto es convertir a las y los educandos de preescolar en niñas y niños emocionalmente inteligentes, desde la primera etapa de educación formal para contribuir así, al ejercicio de primero conocerse a sí mismos, para después conocer a los demás.

CAPÍTULO II

LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Dentro de este capítulo se abordan algunos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los enfoques de la teoría constructivista, especialmente de las aportaciones de psicólogos y pedagogos como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, que pugnan por el aprendizaje significativo para correlacionar este marco teórico con los lineamientos educativos institucionales que permean los planes y programas de estudio de la educación básica en México. De igual forma, se revisan algunas estrategias de aprendizaje situado, a partir de la clasificación que propone Díaz Barriga para sostener el vínculo que hay entre aprendizaje significativo y educación socioemocional, así como el rol que asumen las y los docentes como mediadores y mediadoras en el proceso del aprendizaje activo e interactivo.

2.1 Organización e implicaciones de la enseñanza-aprendizaje constructivista

El campo del conocimiento de las teorías del aprendizaje se diversificó y enriqueció en la segunda mitad del siglo XX, y se encuentra en permanente revisión el rol de la escuela, la escolarización y sentido de los fundamentos pedagógicos de los sistemas educativos en el contexto de la sociedad democrática y de la información. Las investigaciones sobre el aprendizaje activo tienen implícitas preguntas entorno al quién, el cómo, el cuándo y el dónde se lleva a cabo la construcción del conocimiento.

Para los fines de este estudio de caso, se aborda el aprendizaje desde la teoría del constructivismo, el cual se entiende como una corriente “psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Schunk, 2012, p. 235). La definición anterior, se utilizó como el hilo conductor en la revisión y comprensión de los fundamentos y los fines de la educación escolarizada del sistema educativo mexicano vigente.

Por otro lado, la aceptación actual de la definición de aprendizaje que “se basa en el cambio relativamente permanente en la conducta y/o en las representaciones mentales que se obtienen gracias a la experiencia” (Heredia & Sánchez, 2013, p. 21), orienta la búsqueda de la significatividad del aprendizaje, es decir, se incursiona en el cambio de sentido del aprendizaje a partir de la intencionalidad e intensidad de la experiencia individual o colectiva porque de ella se deriva el grado de la significatividad que le otorga el estudiantado a la información nueva.

Asimismo, se espera que las y los individuos sean las y los constructores de su propio aprendizaje escolar o extraescolar, a partir de sus conocimientos previos y a través de las experiencias que tenga en la interacción con las situaciones cotidianas dentro de su contexto inmediato (Heredia & Sánchez, 2013).

Piaget plantea que el aprendizaje ocurre cuando las y los niños experimentan un conflicto cognoscitivo, por lo que sus esquemas se asimilan y se acomodan para construir o modificar sus estructuras internas. De esta manera, las y los individuos procesan la información de acuerdo con las estructuras mentales que ya posee, por lo tanto, generan un sentido a lo nuevo y construyen una realidad con base en sus capacidades actuales (Schunk, 2012). Estos principios y fases presentan sus

limitaciones al minimizar la influencia del contexto social y al considerar el aprendizaje como una actividad meramente individual.

Lev Vygotsky precursor del constructivismo sociocultural, menciona que el aprendizaje ocurre cuando las y los individuos logran transitar de la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo próximo², proceso que se logra a través de los ajustes a la enseñanza que efectuó la figura de las y los mediadores expertos sobre las y los novatos, y la influencia de la mediación que surge dentro del contexto socio-cultural en el que se desarrolla la persona. El aprendizaje es una construcción social que se genera entre grupos sociales y en la colaboración entre pares, ya que la interacción entre las personas y el entorno fomentan el aprendizaje (Schunk, 2012).

Para Ausubel, aprender era comprender el significado y esto era posible, en la medida de que, se producía el anclaje o retención de los nuevos conocimientos. Por lo que, se resalta la importancia de la vinculación entre los conocimientos previos con los conocimientos nuevos, en tanto el aprendizaje está orientado hacia la formación de nuevos conceptos interiorizados y nuevas estructuras, las cuales se desarrollan como producto de la asimilación, la reflexión y la interiorización (Coloma, & Tafur, 1999). Bajo estos principios se promueve el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje descontextualizado.

Bruner entiende que aprender es un proceso de descubrimiento guiado, que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. En su teoría del

² La zona de desarrollo próximo (ZDP) se define como la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces (Schunk, 2012).

aprendizaje por descubrimiento, promueve que las y los estudiantes adquieran el aprendizaje por sí mismos y mismas, al encontrarle el sentido y la funcionalidad a lo nuevo. La teoría se basa también en el desarrollo de las capacidades de las personas para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta; bajo esta perspectiva, el aprendizaje se vuelve significativo cuando el estudiantado logra descubrir cómo funcionan las cosas (Saborio, 2018).

Es necesario aclarar que existen formas diferentes de entender el constructivismo, a partir de las definiciones de aprendizaje de los párrafos anteriores, se logran conjeturar diferentes teorías constructivistas, aunque éstas comparten la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción de las y los sujetos, y no un despliegue de conocimientos innatos, ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo. Estas posturas difieren en algunas cuestiones que tienen que ver, sobre todo, con el contexto externo, bajo el cual se suscita la construcción del conocimiento. En este sentido se puede hablar de un constructivismo social o individual, según la perspectiva teórica con la que se entienda el acto de aprender (Serrano & Pons, 2011).

La aplicación del constructivismo en los modelos educativos tiene sus fundamentos en los diferentes tipos de constructivismos, de manera que no se puede establecer un tipo de constructivismo educativo, pues se estaría siendo muy radical al querer encajarlo en una sola epistemología constructivista. De esta manera, se considera que el constructivismo en la educación, refiere y da importancia tanto a los procesos individuales que surgen en la mente del estudiantado, como a los factores sociales y culturales de las y los educandos. Por lo tanto, los nuevos conocimientos pueden ser interiorizados y transformados desde

los procesos mentales de cada alumno y alumna, en correlación con su contexto (Serrano y Pons 2011).

La premisa central del constructivismo es que los procesos cognoscitivos, incluyendo el pensamiento y el aprendizaje están situados, es decir, localizados en contextos físicos y sociales, lo cual implica las relaciones entre una persona y una situación, por tanto los procesos cognoscitivos no residen sólo en la mente (Schunk, 2012). Sino que estos procesos de aprendizaje se desarrollan en la interacción social dentro el contexto, en espacios como la casa o la escuela.

Por consiguiente, la escuela, y en particular el aula, se vuelven el escenario perfecto para la construcción de los aprendizajes de las y los alumnos, debido a las experiencias que se generan en las interacciones con las y los otros, con el aprendizaje y con el contexto.

El constructivismo social plantea que las y los niños necesitan ambientes estimulantes que les permitan explorar de forma activa y que incluyan actividades prácticas; Se destaca la importancia de la creación de ambientes propicios que generen la construcción de aprendizajes significativos. Estos ambientes de aprendizaje enfatizan en las formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, en el acomodo y la adecuación de los espacios físicos en donde se promueven las interacciones sociales que dan paso a la construcción de los aprendizajes (Schunk, 2012).

Los ambientes de aprendizaje se basan en la vivencia de las situaciones y en los procesos que dan lugar a la asimilación y socialización de los conocimientos entre los miembros del grupo clase, el aprendizaje significativo se logra en la medida en que la o el docente propician las condiciones necesarias para que el estudiantado

construya sus conocimientos de manera progresiva, a través de la utilización de recursos variados, de las interacciones que se producen entre pares, de los roles que se establecen dentro del aula y de las actividades retadoras que se realizan (De las Torres, 2015).

El papel que juega el profesorado dentro de la construcción de los aprendizajes de las y los estudiantes, resulta una parte fundamental de las teorías constructivistas sociales. Las y los docentes son los encargados de colocar a las y los alumnos en situaciones que les generen experiencias significativas, para que a través de la utilización de sus propias herramientas, las conviertan en aprendizajes. En tanto, las y los profesores toman parte como mediadoras y mediadores, lo que significa que son las y los encargados de intervenir entre las experiencias contextuales y los nuevos conocimientos.

Por lo anterior, Shuck (2012), menciona que “los profesores deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido, a través de la manipulación de los materiales y la interacción social”. (p. 231). En este sentido, las y los docentes centran su atención en la creación de situaciones de aprendizaje que faciliten la construcción de conocimientos en el alumnado.

Para ello, proponen actividades variadas y graduales, orientan y reconducen las tareas, promueven la reflexión sobre lo aprendido, sacan conclusiones para replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje y propician ambientes favorables para la construcción de aprendizaje significativos. (Tünnermann, 2011).

En la enseñanza constructivista también influye el nivel de conocimiento que tienen las y los profesores con relación a los conocimientos previos de sus alumnos

y alumnas, así como, en sus intereses, motivaciones y necesidades. Por lo tanto, resulta esencial la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación diversos para la elaboración del diagnóstico pedagógico, mismo que será el eje rector del diseño de situaciones de aprendizaje, basadas en los conocimientos previos de las y los estudiantes para la generación de nuevas experiencias contextualizadas.

Para la enseñanza desde el enfoque constructivista, las recomendaciones más directas que surgen, parten de involucrar a las y los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias (Schunk, 2012).

Bajo esta premisa, la concepción del rol de las y los educandos se modifica, éstos y éstas se convierten en el principal elemento de la educación, los procesos de enseñanza y el currículo giran en torno a ellos y ellas mismas, por lo que se les coloca al centro del aprendizaje y se les da mayor importancia dentro del proceso de aprendizaje.

El constructivismo plantea que las y los sujetos que construyen el conocimiento son seres activos que interactúan con el entorno, y que, aunque no se encuentran completamente limitados y limitadas por las características del medio ni por sus determinantes biológicos, las y los aprendices van modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas. Debido a este proceso, toma importancia el cuidado de la mediación del conocimiento, como elemento potenciador de la modificación de las estructuras internas a partir de la socialización del conocimiento (Serrano y Pons 2011).

Al colocar a las y los alumnos al centro del aprendizaje, éstos y éstas son concebidos como poseedores de conocimientos previos, los cuales son

influenciados por su contexto y su cultura. Desde esta nueva perspectiva, las y los estudiantes se convierte en personas activas y participativas en la construcción de sus aprendizajes, se le otorga responsabilidad en lo que aprenden y se le concede también un mayor grado de autonomía; se les permite la interacción con las y los otros y la construcción de sus aprendizajes son basados principalmente en las experiencias situadas que se generan dentro de su contexto.

La enseñanza desde el enfoque constructivista debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que una vez alcanzadas estas capacidades pueden ser aplicadas a cualquier tópico. Lo que refiere también de manera concreta al desarrollo de las competencias, que de manera precisa engloban los distintos tipos de saberes, como los conceptuales, procedimentales y actitudinales, dentro de los modelos educativos, esto se esboza en los aprendizajes esperados, los cuales de manera gradual inciden en el desarrollo de competencias y contribuyen al logro del perfil de egreso (Araya, Alfaro & Andonegui, 2007).

El constructivismo es el enfoque educativo que mejor se adapta a los procesos de construcción de las competencias por dos razones. La primera es que, las y los profesores ya no imparten ni transmiten conocimientos a las y los alumnos, sino que les ayudan en la construcción de conocimientos, mediante procesos guiados de interacción social. La segunda se debe a que en este enfoque subyace la importancia de involucrar al contexto para un eficaz y eficiente desarrollo de los procesos de aprendizaje (Serrano y Pons, 2011).

El constructivismo también ha influido en el pensamiento educativo acerca del currículo y la instrucción, ya que subraya el énfasis “en el currículo integrado,

según el cual los alumnos estudian un tema desde múltiples perspectivas” (Schunk, 2012, p. 231). Esta premisa se encuentra presente dentro de los planteamientos curriculares de la educación básica en México, desde la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011, en donde se propone un mapa curricular con las disciplinas escolares articuladas, desde el nivel de preescolar hasta el nivel de secundaria y la transversalidad de la enseñanza.

La educación constructivista se basa en generar una aproximación necesaria entre los significados que construyen las y los alumnos y los significados que representan los contenidos curriculares (Serrano y Pons, 2011). Por ello, los Planes y programas de estudio de educación básica, parten de la premisa de que el conocimiento se debe generar a través de la contextualización de las situaciones que viven las y los estudiantes, de tal manera que los contenidos curriculares, trasciendan el plano textual y estos sean utilizados por las y los aprendices en situaciones reales que su vida diaria les demanda (SEP, 2017).

El constructivismo en este sentido, tiene importantes implicaciones para la enseñanza y el diseño curricular, por lo que más que una moda educativa, es una corriente psicológica y filosófica que hace aportaciones realmente sustanciales a la pedagogía, en la medida en que sus ideales modificaron la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, la modificación de los planes y programas de estudio de la educación.

De esta manera, comprender los argumentos del constructivismo, permitirá a la y el docente, la transformación de sus métodos de enseñanza y propiciará en sus alumnas y alumnos la construcción de aprendizajes significativos.

2.2 Estrategias de la enseñanza situada

Los enfoques constructivistas aplicados en la educación que se presentaron en el apartado anterior, permiten ubicar los postulados de la enseñanza situada dentro de la vertiente del constructivismo de cognición situada. Esta propuesta se desarrolla bajo la proposición de que el aprendizaje es situado, cuando este es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla, pero sobre todo, en la que se utiliza.

El aprendizaje situado, desde esta perspectiva, se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de las y los sujetos en una actividad conjunta, dentro de un proceso multidimensional de apropiación de la cultura, puesto que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Díaz Barriga, 2003).

Serrano & Pons (2011), mencionan que los elementos implicados en la cognición situada son: las y los sujetos que construyen el conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad en la que la actividad y las personas se encuentran insertos, un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta.

El conocimiento también es situado porque se genera y se recrea en situaciones específicas, conforme a lo que resulta significativo y motivante para los alumnos y las alumnas, así como, de la relevancia cultural que tenga y del tipo de interacciones colaborativas que se propicien, cuya finalidad es la aplicación del conocimiento en situaciones similares o distintas de las que se aprendió el

conocimiento originalmente (Díaz Barriga, 2006). Por ende, la enseñanza situada implica que las prácticas educativas sean auténticas, coherentes, significativas y propositivas.

La enseñanza situada requiere que el aprendizaje sea mediado por las y los docentes, durante las interacciones que se tienen entre los alumnos y las alumnas dentro de un contexto escolar determinado, en tanto, en esta propuesta influye en la toma de decisiones curriculares y atribuyen un papel decisivo a la consideración de las situaciones en las que las y los educandos han recreado o deberán recrear el conocimiento dentro de los escenarios escolares (Díaz Barriga, 2006).

Estos escenarios sociales son la base para el conocimiento situado, es decir, aquel que se genera habitualmente en situaciones que les son familiares a las y los estudiantes; en consecuencia se trata de conocimientos aplicables en ambientes que son equivalentes al contexto en donde se generó el saber; por ello, resalta la importancia de relacionar los contenidos curriculares con las circunstancias cotidianas a las que se encuentran insertos las y los alumnos (Camacho, 2007).

El vínculo entre situación de la enseñanza y currículo puede conducir a la elaboración de un diagnóstico preciso por parte de la y el docente, es decir, que valore lo que realmente saben las y los estudiantes, lo que les interesa y lo que les motiva.

Se propone que durante la elaboración del diagnóstico, las y los docentes propicien escenarios auténticos y reales para determinar el grado de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de sus educandos y educandas. Por ello, es necesario que, las y los docentes diseñen y apliquen situaciones de aprendizaje diversas, en donde las y los alumnos puedan desenvolverse de forma

natural, es importante también que toda la información obtenida, a partir de la observación y de las producciones de las y los estudiantes, sea sintetizada en el diario de trabajo, en los registros anecdóticos, en rubricas, en escalas estimativas, etcétera. Con la finalidad de reflexionar sobre los sucesos acontecidos y tomar decisiones pedagógicas que enfatizan en la construcción de aprendizajes significativos.

Por lo anterior, cuando se hace una valoración precisa de conocimientos, aptitudes y disposiciones ante el aprendizaje, se abre la posibilidad para que las y los estudiantes logren una mayor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos con sus saberes personales, lo que implica que éste y ésta se sientan motivados con relación a lo que aprenden, incluso propicia que se conecten las enseñanzas escolares con las situaciones sociales que las y los alumnos viven dentro de su contexto (Díaz Barriga, 2006).

El aprender y el hacer, son las premisas fundamentales de la enseñanza situada, por lo que estas dos acciones se consideran como inseparables, por ende, la educación que se ofrece en las escuelas debe permitir a las y los estudiantes, la participación de manera activa y reflexiva en actividades propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes de su cultura (Díaz Barriga, 2006).

Desde el enfoque situado, se trata de convertir los contenidos curriculares que se establecen dentro de los Planes y programas de estudio en experiencias significativas que pueden ser aplicables en situaciones concretas de su vida real. Para que las y los alumnos del nivel preescolar conviertan una experiencia en una experiencia significativa, es necesario que las y los docentes seleccionen de manera acertada los aprendizajes que quieren desarrollar, que determinen los materiales y

los espacios que se van a utilizar, así como, las acciones específicas e intencionadas que se llevarán a cabo, todo con base en los resultados de la evaluación diagnóstica.

Las acciones intencionadas que el profesorado diseña y aplica dentro del aula para la construcción de aprendizajes significativos de los alumnos y alumnas, a partir de sus conocimientos previos y en correlación con su contexto, se denominan estrategias de enseñanza, mismas que refieren también a los procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contexto o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Las estrategias de enseñanza son un elemento importante en el logro de los aprendizajes significativos de las alumnas y los alumnos, en la medida en que las acciones que el profesorado plantea, permiten guiar a las y los estudiantes hacia la construcción de sus saberes. Las y los docentes tienen la facultad de utilizarlas de una manera reflexiva y flexible, que a su vez, le permitan desarrollar su papel como mediadoras y mediadores entre las y los alumnos, las actividades y los conocimientos nuevos.

Con la ayuda que las y los profesores prestan a las y los educandos, se convierten en las y los encargados de la selección, diseño y aplicación de las acciones pedagógicas que contribuyan a la construcción de aprendizajes significativos (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Los aspectos esenciales que le permiten a las y los docentes determinar el uso de las estrategias de enseñanza adecuadas a determinados momentos de la educación, para potenciar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, son las siguientes:

- 1) Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.).
- 2) Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- 3) Intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- 4) Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- 5) Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta el momento (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 141).

La potencialización del aprendizaje abarca la comprensión de las y los estudiantes desde un enfoque integral, el abordaje de los contenidos con una intencionalidad explícita, el acompañamiento pedagógico y la manera en la que la subjetividad de las y los alumnos se convierte en un contexto que determina los sentidos de los saberes y los conocimientos.

Monereo, citado en Huerta (2007), define las estrategias de aprendizaje como la toma de decisiones de manera consciente o inconsciente, en donde las y los alumnos eligen, recuperan y dominan una estrategia de manera coordinada, por lo tanto, logran aprender los conocimientos que necesitan para cumplir una determinada tarea, demanda u objetivo, en función de las características de la situación educativa en que se produce en la acción. Las estrategias de aprendizaje también son entendidas como una guía de las acciones que hay que seguir, y como tal, son intenciones conscientes dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

La transmisión individual de una estrategia no tiene efectos duraderos: “el niño, la aplica en el momento en que le es enseñada; pero si se le plantea la misma

tarea poco tiempo después, vuelve a desarrollarla según otras estrategias espontáneas” (Huerta, 2007, p. 4).

En este sentido el aprendizaje de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje, no reside únicamente en la ampliación del repertorio de los recursos que utilizan las y los alumnos, sino que se trata también de que las y los estudiantes reconozca sus capacidades para recordar, adaptar o crear las estrategias que aprendieron previamente y que ahora pueden utilizar a partir de un nuevo significado y utilidad de las situaciones vividas.

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son un elemento determinante en la construcción de aprendizajes significativos de las y los alumnos, ya que éstas establecen, el cómo es que se construyen los saberes, por lo tanto, se trata de una labor conjunta entre dos agentes del proceso educativo, el alumnado y el profesorado, cuyas estrategias que utilizan son distintas, pero a la vez complementarias entre sí, debido a que se encuentran encaminadas hacia el mismo propósito, el cual enfatiza la construcción de los aprendizajes significativos (Camacho, 2007).

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, aunque son llevadas a la práctica por actores diferentes, las primeras dependen de las y los docentes, mientras que las segundas refieren a las y los alumnos; ambas estrategias son procesos que se desarrollan de manera simultánea, debido a que en la planificación que hacen las y los docentes para potenciar el logro de los aprendizajes de las y los alumnos se incluyen ambas estrategias.

Las estrategias de enseñanza situada se encuentran relacionadas con la cognición situada, en tanto dentro de éstas, se destaca la importancia de basar la

construcción de conocimientos en el contexto y en la cultura, de relacionarlos con sus conocimientos previos y de generar interacciones con distintos agentes educativos, de tal manera que se pueda lograr la construcción de aprendizajes significativos, mismos que puedan ser aplicados en situaciones diversas (Díaz Barriga, 2003).

Las estrategias de enseñanza situada, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos, el aprendizaje experiencial en contextos comunitarios y el aprendizaje por medio de proyectos, propician la construcción de aprendizajes significativos desde las aulas escolares. Estas estrategias de enseñanza se basan en la construcción de aprendizajes a través del hacer y el reflexionar en el contexto inmediato del cual son partícipes. Dichas estrategias son diseñadas, planificadas y ejecutadas con alguna intencionalidad específica, que es dar sentido a las y los estudiante sobre lo nuevo que están aprendiendo (Camacho, 2007). Estas estrategias evitan que el profesorado aplique el Método ELI, es decir, la enseñanza libre de improvisaciones.

Las cuatro estrategias de enseñanza situada aunque parten de metodologías distintas, subyacen en la necesidad de generar las condiciones necesarias para que las y los alumnos a través de la reflexión y la práctica en conjunto, logren la construcción de aprendizajes significativos, los cuales resulten trascendentes y aplicables dentro de su contexto inmediato.

El primer elemento que se rescata es el aprendizaje experiencial, en cualquiera de los casos, se sustenta en la premisa de que el aprendizaje se construye a través del hacer y el reflexionar, en situaciones que tienen relación con la vida real de las y los estudiantes. Cabe resaltar que los aprendizajes significativos

se logran al ligar los contenidos curriculares que se establecen dentro de los planes y programas de estudio con situaciones cotidianas que viven los alumnos y las alumnas (Díaz Barriga, 2006).

Las y los alumnos en el nivel preescolar hacen y reflexionan cuando se les presentan situaciones escolares motivantes y retadoras, cuando se equivocan en la realización de alguna actividad y con ayuda de las y los docentes o de las y los compañeros, identifican la falta y la corrigen, cuando expresan y dialogan con sus pares, cuando intentan una y otra vez, hasta lograr superarse a sí mismos y mismas; cuando analizan una situación que les genera algún conflicto, cuando se formulan preguntas y se generan respuestas, cuando sienten interés y motivación por aprender.

Lograr que las y los estudiantes se sientan mayormente interesados en aprender, depende en gran medida de la conexión que se hace entre contenidos curriculares y las situaciones que acontecen en el contexto de las y los educandos. En este sentido, es la motivación un factor determinante para la construcción de los aprendizajes que resulten significativos (Camacho, 2007). Las y los alumnos al sentirse incluidos en el aprendizaje, encuentran significado y funcionalidad en lo que están aprendiendo, por ende, estos nuevos conocimientos logran la trascendencia de situaciones escolares a contextos reales.

El rol mediador que establecen las y los docentes, es otro aspecto importante que se encuentra en las cuatro estrategias. En tales casos, las maestras y los maestros, figuran como intermediarias e intermediarios entre los contenidos del aprendizaje y sus alumnas y alumnos, a la vez que los incitan a pensar y guían en su indagación a través de preguntas claves o actividades retadoras, lo que les

permite alcanzar niveles más profundos de comprensión, pero sobre todo, de utilización en situaciones diversas. El rol de las y los docentes también aporta al desarrollo de habilidades socioemocionales en la medida en que propicia la colaboración y la responsabilidad de grupo, así como, la orientación de metas académicas trascendentes en lo personal y social (Díaz Barriga, 2006).

La mediación que establecen las y los docentes entre los conocimientos y las y los alumnos de preescolar, inicia con la identificación, en un primer momento, de los conocimientos previos que tienen las y los estudiantes; posteriormente en seleccionar los aprendizajes esperados que se quieren desarrollar, y con base en ellos, se proponen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las actividades a realizar, la utilización de los recursos y de los espacios, y las adecuaciones y los ajustes razonables que se harán para que todas y todos los educandos logren la construcción de sus conocimientos.

El aprendizaje cooperativo en términos contemporáneos, ha sido más ampliamente definido como: aprendizaje cooperativo-colaborativo, (Bilbao & Velazco, 2017), y como elemento implícito en las cuatro estrategias, pese a que se plantea como estrategia central en la enseñanza basada en proyectos, éste se puede vislumbrar en las tres estrategias restantes, puesto que todas parten de la premisa, de que el aprendizaje se construye en la interacción social con las y los otros, es decir se aprende mejor cuando se tienen las oportunidades para aprender con y de uno a otro y otra (Bilbao M & Velazco, 2017).

El aprendizaje cooperativo-colaborativo tiene como objetivo central, desarrollar en las y los estudiantes habilidades como: pensar críticamente, resolver problemas, aportar soluciones y trabajar en equipo, las responsabilidades se

organizan y se distribuyen de forma equitativa, por ende los alumnos y las alumnas trabajan en conjunto para resolver un problema, profundizan en el aprendizaje y lo vuelven significativo, a través de la interacción con sus pares, pues se propician desde la motivación, la autonomía y la iniciativa por aprender (Rue, 1994).

El aprendizaje cooperativo-colaborativo en las y los alumnos preescolares se potencia cuando las y los docentes generan las condiciones necesarias para que las y los educandos intercambien ideas e interactúen con las y los otros; cuando el grupo clase de manera conjunta logra la resolución de algún conflicto, a través del dialogo asertivo y de la aceptación de ideas; se logra también cuando la organización de las y los alumnos se hace en pequeños grupos, ya sea mixtos o heterogéneos, y cuando se involucra a todas y todos los educandos en las tareas por resolver.

2.3 Habilidades socioemocionales y estrategias situadas

Las cuatro estrategias de enseñanza situada se relacionan mayormente con los conocimientos disciplinares y se basan en el método científico, sin embargo, de manera transversal, todas se centran en el desarrollo de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la colaboración y la autonomía; de manera concreta se potencializa el autoestima, la expresión de emociones, la iniciativa personal, la toma de decisiones, el compromiso, la sensibilidad, el apoyo hacia las y los otros, la comunicación asertiva y la inclusión (Díaz Barriga, 2006).

Con el apoyo de las estrategias de enseñanza situada, se pueden incrementar las cualidades de la inteligencia emocional, en el siguiente orden:

conciencia de uno mismo o autoconciencia, el control de impulsos que enfatiza la autorregulación de las emociones, la pasión por lograr metas o motivación, entender las emociones ajenas, es decir, la empatía, y la sociabilidad que es el desarrollo de las habilidades sociales con las que nos insertamos y desarrollamos en la sociedad (Camacho, 2007).

En los siguientes párrafos se hace una breve descripción de las características de las cuatro estrategias de enseñanza situada y la manera en que estas pueden potenciar las habilidades socioemocionales en las y los alumnos preescolares, mismas que se encuentran asociadas a la educación socioafectiva que se estipula dentro de los planes y programas de estudio de la educación preescolar, como organizador curricular de desarrollo personal y social, concretamente en el área de la educación socioemocional.

Para el caso del aprendizaje basado en proyectos, se considera que las habilidades socioemocionales que más se potencializan son la colaboración, la autonomía, la empatía, la toma de decisiones, el compromiso y la comunicación asertiva, debido a que esta estrategia refiere a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad de manera conjunta entre los miembros de un grupo clase (Díaz Barriga, 2006).

Las actividades que se diseñan en los proyectos, deben potenciar en las y los estudiantes, la construcción conjunta del conocimiento, por lo que resulta fundamental el compromiso colaborativo para la toma de decisiones, basadas en una comunicación asertiva y empática, que permitan dar resolución al problema en cuestión. En este sentido, de manera intrínseca, se propicia el desarrollo de la

autonomía, la responsabilidad personal y compartida, las actitudes positivas hacia las y los otros, la aceptación y el entendimiento de las ideas de las y los demás compañeros de la clase.

De manera concreta el desarrollo y aplicación del aprendizaje basado en proyectos parte de la identificación de alguna situación problemática del entorno inmediato de las y los alumnos, después se establece el producto final y se diseñan las actividades a realizar, se determinan los espacios y los materiales a utilizar, así como, la organización del grupo en equipos de trabajo, según las características y los conocimientos de las y los educandos.

Para el caso del nivel preescolar el aprendizaje basado en proyectos, se propicia cuando las y los educandos realizan actividades autónomas como la búsqueda y selección de información que les permitan aumentar sus conocimientos, cuando se hace una toma de decisiones informadas y consensadas por el grupo clase, cuando se favorece que las y los estudiantes establezcan redes de trabajo colaborativo basadas en el respeto, la empatía, la aceptación y el entendiendo de ideas diversificadas.

El aprendizaje basado problemas (ABP) permite que se promueva el razonamiento, la identificación y empleo de información relevante, así como, la toma de decisiones ante diversas soluciones, a la par que plantean conflictos de valores y promueven el pensamiento crítico y creativo. El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/ o solución constituyen el foco central de la experiencia, por lo que se requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas en donde el alumnado que afronta

el problema tiene que analizar la situación desde diferentes puntos de vista, para luego elegir o construir una o varias opciones de solución (Camacho, 2007).

Los casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas, se centran en materias o áreas curriculares específicas, estos se construyen en torno a problemas o aspectos significativos de una materia. Lo importante aquí son las preguntas de análisis o discusión en torno al caso, pues son éstas las que permiten que el caso se examine de manera inteligente y profunda, al mismo tiempo que propician que salgan a la luz los puntos centrales del mismo (Díaz Barriga, 2006). Las habilidades que más se potencian al igual en que el ABP refieren a la empatía, la colaboración, la autorregulación, la autonomía, la toma de decisiones, el compromiso y la comunicación asertiva.

El ABP y el método de casos, propician el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la colaboración, la autorregulación, la autonomía, la toma de decisiones, el compromiso y la comunicación asertiva, en la medida en que las y los estudiantes se comprometen con su aprendizaje individual y que trasciende al plano colectivo.

Para la educación preescolar estas estrategias son aplicables en cualquier situación de aprendizaje, debido a que éstas se pueden relacionar con todos los aprendizajes esperados que se establecen en los planes y programa de estudios, además representa una oportunidad de aprendizaje significativo, puesto que las estrategias son adaptable al nivel cognitivo y de maduración de las y los alumnos.

El aprender sirviendo en contextos comunitarios, también es conocido como aprendizaje basado en la acción. Este tipo de estrategia se define como un enfoque pedagógico en el que, las y los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de

su participación activa en experiencias de servicio y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad, con actividades que fomenten la confianza y la autoestima. En consecuencia, fortalecen habilidades como la empatía, la colaboración, el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la expresión de emociones, la iniciativa personal, la toma de decisiones, el compromiso, la sensibilidad, el apoyo hacia los otros, la comunicación asertiva y la inclusión (Guitart, 2011).

El aprender sirviendo en contextos comunitarios como puede notarse en los párrafos anteriores, es la estrategia que a nuestra consideración, propicia el desarrollo de más habilidades socioemocionales, debido a que a través de esta estrategia, las y los estudiantes, construyen conocimientos dentro de la comunidad en la que participan de manera consciente y crítica. Las interacciones que se generan entre las y los alumnos y el conocimiento son experienciales, vividos y sentidos por ellos y ellas, en toda la extensión de la palabra.

Sin embargo, para el nivel preescolar, este tipo de aprendizaje resulta complicado de abordar, pues supone un nivel más complejo de entendimiento y de realización de actividades diversas, si bien es más auténtico y natural, las y los infantes aun no tienen la madurez afectiva ni cognitiva para llevar a cabo una situación así.

A manera de conclusión es importante resaltar que los aprendizajes basados en la inteligencia emocional, que se construyen a través de las estrategias de enseñanza situada, tienen una aplicación real en la vida de las y los estudiantes, puesto que las habilidades socioemocionales no son parte exclusiva de un organizador curricular novedoso de los planes y programas de estudio en México,

sino que se trata de habilidades que contribuyen al bienestar personal y social, se usan de manera constante en las relaciones interpersonales.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL JARDÍN DE NIÑAS Y NIÑOS “MANUEL ACUÑA”

En este capítulo se expone la propuesta de intervención socio-pedagógica que se aplicó con las y los alumnos del grupo de tercero “A” del Jardín de Niños “Manuel Acuña”, perteneciente a la localidad de Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas. Dicho proyecto se basa en la construcción de las habilidades socioemocionales a través de la utilización de las estrategias de enseñanza situada, las cuales se incluyeron de manera concreta en la aplicación de “Circuito socioemocional”, el cual tuvo como objetivo que las y los alumnos, con apoyo de las madres y padres de familia, superaran los obstáculos motrices que se les presentaron secuencialmente durante el recorrido.

3.1 Problemática, contexto y proyecto para la emocionalidad del grupo de tercero “A”

Con la entrada en vigor del Nuevo Modelo Educativo (2016) y su énfasis en el desarrollo de aprendizajes clave para la educación integral, desde los aportes de la educación socioemocional, las tensiones en el profesorado se acrecentaron, en la medida en que éstos y éstas intentan comprender, cómo es que este nuevo enfoque de la educación, más que ser un aporte al currículo y la trayectoria escolar, puede trascender y volverse un aprendizaje vital.

Se considera que la regulación de emociones se fomenta desde la casa, sin embargo, si las experiencias positivas dentro de ese contexto son limitadas o inexistentes, la escuela se convierte en la única oportunidad que tienen las y los educandos para poder modificar sus conductas y potenciar su educación emocional. Por ello, se considera que las estrategias de enseñanza que proponen las y los docente son parte fundamental del desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos y las alumnas del nivel preescolar.

El proyecto: “Circuito socioemocional” para la construcción de las habilidades socioemocionales en preescolar, surge del interés por resolver las inquietudes sobre el tema de la educación socioemocional y de la convicción de que, el logro de una intervención pedagógica significativa dentro de las aulas de este nivel, tiene su origen en la capacidad que tienen las y los docente, así como, las niñas y los niños de aprender a conocerse, a conocer sus emociones, a regularlas y expresarlas, a tener autonomía, motivación y disposición al trabajo individual y colectivo; a entender y apoyar a las y los otros, y sobre todo, a mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto, la aceptación, la comunicación asertiva y la inclusión.

El proyecto pretende a la vez, dar una atención primordial a un grupo de estudiantes de tercer grado de preescolar, el grupo de tercero “A”, que se considera en riesgo, por las características que presenta su comportamiento, esto es, conductas disruptivas, poca socialización, poca tolerancia y empatía hacia sus compañeras y compañeros, frustración ante el fracaso, bajo conocimiento de sus emociones y poca autorregulación de éstas, falta de trabajo colaborativo y de comunicación para resolver conflictos. Una consecuencia directa de estos

comportamientos es que las y los alumnos sean segregados por sus pares del resto de la población escolar, hasta convertirlos en seres excluidos de los grupos sociales a los que pertenecen.

La problemática central que se encontró en la comunidad escolar, refiere al deficiente desarrollo de las habilidades socioemocionales en las y los educandos del 3° “A” del Jardín de Niños “Manuel Acuña”, de Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas, debido a factores como prácticas educativas desvinculadas de la vida real y deficiencia en conocimientos emocionales que desencadenan en las y los estudiantes, conductas bruscas, poca empatía y tolerancia, falta de diálogo para resolver problemas entre pares, ausencia de trabajo colaborativo, así como, poca asertividad en la toma de decisiones.

Los orígenes y causas de una emocionalidad endeble se atribuyen a que culturalmente, las y los adultos así como, el profesorado, le han dado poca importancia a la dimensión emocional en la educación informal y formal, por el hecho de la falta de conocimiento teórico sobre el aspecto emocional, la resistencia pedagógica por tratar aspectos emocionales, el menoscabo de la influencia que tiene el aspecto emocional en el rendimiento académico, la creencia de que la educación emocional es parte sólo del currículo escolar y no de la vida cotidiana, y sobre todo, la ausencia de una vinculación del proceso de enseñanza y aprendizaje con la vida real agudizan esta problemática.

Para llevar a cabo el proyecto se realizó una autoevaluación con base en un análisis FODA, el cual permitió recuperar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la docente que diseñó y aplicó el proyecto de intervención. Las fortalezas de la profesora-interventora fueron dos:

Conocimiento teórico y práctico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque socio-constructiva.

Conocimiento teórico con relación a los principios, dimensiones y fundamentos de la educación socioemocional dentro del nuevo plan de estudios *Aprendizajes Clave, para la educación Integral* (Autoevaluación docente, 2019).

Las fortalezas anteriormente mencionadas, permiten a la docente propiciar en sus alumnas y alumnos del 3° grado grupo “A”, un aprendizaje significativo, basado en las teorías de la educación socioemocional y en los enfoques socio-constructivistas, los cuales se ven reflejados dentro de las prácticas educativas, en el diseño de estrategias de enseñanza, en los ambientes de aprendizaje y en los materiales utilizados.

Una debilidad encontrada en la docente, fue la “falta de aplicación de la teoría socioemocional con las y los alumnos de preescolar durante su proceso de formación y los primeros años de servicio educativo” (Autoevaluación docente, 2019). Por tanto, existía un severo desconocimiento con relación al diseño y aplicación de estrategias de enseñanza de la educación socioemocional, desde los enfoques planteados dentro del Plan y programa de estudios de la Educación Preescolar.

La oportunidad que se tiene para llevar a cabo este proyecto, es la de consultar los Planes y programas de estudio de la educación preescolar, los cuales están basados en el desarrollo competencias para la vida, específicamente lo que hace alusión a los contenidos socioemocionales. En ese sentido también se detectó una amenaza: “la baja asistencia de las y los alumnos a las sesiones en las que será aplicado el proyecto, esto debido a las condiciones climáticas del lugar” (Autoevaluación docente, 2019).

El objetivo general del proyecto, resalta la construcción de habilidades socioemocionales en los alumnos y las alumnas de 3° “A” del Jardín de Niños “Manuel Acuña. Mientras que los objetivos específicos parten de desarrollar en los alumnos y las alumnas, las cinco dimensiones asociadas a las habilidades socioemocionales que se plantean dentro del programa de estudios de la educación preescolar, las cuales son “Autoconocimiento, Autorregulación emocional, Autonomía, Empatía y Colaboración “ (SEP, 2017, p. 318). Por ende, la meta de este proyecto es lograr que el 90% de las y los alumnos del tercero “A” desarrollen sus habilidades socioemocionales.

3.2 Reconocer e intervenir: estrategias, alumnado y comunidad

Los alumnos y alumnas en la edad preescolar se encuentran en la etapa pre-operacional según la teoría de Jean Piaget, dentro de ésta, las niñas y los niños comienzan a relacionarse con sus demás compañeros y compañeras, sin embargo, aún presentan una actitud egocéntrica y de poca tolerancia, por lo que la aceptación hacia los demás y sus acciones, resultan complejas y dificultan las interacciones positivas dentro y fuera del aula.

Frente a las características propias de esta etapa, es importante que el profesorado aplique y diseñe situaciones de aprendizaje que le favorezcan la IE, a partir del desarrollo de las habilidades socioemocionales que se plantean dentro de los planes y programas de estudio de la educación básica, expuestas de manera concreta en *Aprendizajes Clave. Para la educación integral, Educación Preescolar*, cuya finalidad es la integración de conceptos, valores, actitudes y habilidades, que

permitan a los alumnos y alumnas la comprensión y el manejo de sus emociones, la construcción de una identidad personal y colectiva, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras (SEP, 2017).

Este proyecto de intervención educativa “Circuito socioemocional” estuvo guiado bajo una metodología con enfoque cualitativo, en la medida en que ésta permitió el análisis y la interpretación sobre una realidad y una problemática existente. El método utilizado fue el de la investigación-acción, el cual se basa en cuatro momentos o fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Latorre, 2003).

La herramienta fundamental de este tipo de intervención es la propia observación, la reflexión y el diálogo, aunque al momento de realizar la observación de clases y sistematizar los datos, se pueden usar también diversos instrumentos como el diario de la profesora y el profesor, escalas estimativas, rúbricas, entrevistas a niñas y niños, padres y madres de familia, y fotografías (Latorre, 2003).

Las estrategias que se diseñaron en este proyecto parten del aprendizaje basado en problemas, el método de casos y el aprendizaje cooperativo, estas estrategias se incluyeron dentro del proyecto “Circuito socioemocional”, el cual tiene como meta cognitiva potenciar en las y los estudiantes, la construcción conjunta del conocimiento; para dicha construcción es fundamental el compromiso colaborativo en la toma de decisiones, el cual que se encuentra basado en una comunicación asertiva y empática, esta nueva forma de comunicación permite dar resolución a los problemas que se susciten dentro y fuera del aula.

De manera intrínseca, el aprendizaje colaborativo, propicia también el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad personal y compartida, las actitudes positivas hacia las y los otros, la aceptación y el entendimiento del ser propio, así como, de las ideas de las y los demás compañeros y compañeras de la clase.

Por ello, el “Círculo socioemocional” se basó en el trabajo individual y colaborativo, mismo que permitió superar los diferentes obstáculos motrices relacionados con el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las cuales se desarrollaron secuencialmente en cada estación.

La población muestra y por ende los beneficiarios del proyecto de intervención, fueron los alumnos y alumnas del grupo de tercero “A” del Jardín de Niños “Manuel Acuña” con C.C.T. 32DJN0179K, de la localidad de Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas. La escuela cuenta con los servicios básicos de luz, agua potable y drenaje, la calle de frente a la escuela está pavimentada, el resto de ellas no.

El Jardín de Niños “Manuel Acuña” es un espacio amplio y delimitado con barda y barandales; cuenta con una plaza cívica con domo, arenero, área de juegos, cocina, dos áreas de baños, aulas para cada grupo y dirección, un pequeño espacio que se usa como biblioteca, un centro de computación y una ludoteca.

La escuela es de organización completa y también pertenece al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, el personal que labora dentro de este plantel está compuesto de 15 personas: una directora técnica, siete maestras frente a grupo, un maestro de apoyo para música, un maestro de educación física, una nutrióloga, dos intendentes y dos cocineras.

La institución cuenta con una matrícula de 150 estudiantes, los cuales están distribuidos en siete grupos, de éstos, tres corresponden a tercero, dos a segundo, uno a primero y uno mixto entre primero y segundo. El grupo de tercero "A" está conformado por 20 alumnos y alumnas, de los cuales 13 son hombres y 7 son mujeres, con edad aproximada de 5 años, el grupo se mantuvo desde el primer grado de preescolar.

A través del test de estilos de aprendizaje, Visual, Analítico y Kinestésico, (VAK), que permite conocer los canales de aprendizaje, se determinó que las y los alumnos de este grupo son kinésicos, por lo que aprenden a través de lo que tocan y hacen. Esta valoración es congruente con los datos que surgieron de la observación sistemática que se hizo al estudiantado durante las tres primeras semanas del mes de agosto del ciclo escolar 2019-2020.

Por ende, se puede decir que ellas y ellos casi no escuchan ni se motivan con lo que ven, prefieren salir al patio y estar en movimiento, se levantan constantemente de su lugar y tiene mucha interacción manual con el material que tienen a la vista.

El grupo además de tener debilidades en la escucha, le cuesta trabajo el seguimiento de normas y acuerdos para la convivencia, puesto que no consiguen permanecer en el salón de clases, algunas alumnas y alumnos salen del salón de manera constante con la excusa de ir al baño o ir a tomar agua, pero en realidad se van a pasear por todo el jardín y a suben a los juegos infantiles.

Este alumnado es el que presenta dificultad en la autorregulación de sus emociones, carecen de empatía, de comunicación asertiva y de solución de conflictos a través del diálogo. Otra característica de las y los alumnos de tercero

“A” es que nunca permanecen en silencio, siempre están platicando con sus compañeras y compañeros, lo que dificulta dar seguimiento a las instrucciones que la docente establece para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. También se detectó que un sector de la población estudiantil de este grupo, se le dificulta la integración, las relaciones interpersonales y la participación fluida dentro del grupo debido a que muestran poca autoestima y autoconfianza.

Para determinar los conocimientos previos de las y los alumnos, se aplicaron diversas situaciones de aprendizaje que permitieron detectar los conocimientos que tiene el alumnado, respecto a los campos de formación académica y a las áreas de desarrollo personal y social. Esta evaluación diagnóstica contribuyó al reconocimiento de dichos saberes y las áreas de oportunidad a trabajar durante el ciclo escolar, así como, la localización oportuna de las y los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), las cuales provocan una débil interacción e inclusión con el resto del estudiantado de la clase.

Con base en los indicadores de logro que se establecen en los Planes y programas de estudio de la educación preescolar y los datos de la observación empírica, se infiere que a las y los educandos les cuesta trabajo regular sus conductas y atender a las normas y acuerdos para la convivencia social, aunque en algunas ocasiones, reconocen y expresan la emoción que siente en determinado momento.

De manera recurrente, las y los alumnos no saben cómo actuar ante las situaciones de conflicto que les generan emociones como la ira, la tristeza y el miedo, aunque de manera específica, en el grupo hay estudiantes que enfrentan mayor dificultad en el manejo de dichas emociones, por lo tanto, este sector es el

que requiere mayor apoyo para una participación constante en clases, así como, para establecer relaciones interpersonales sanas y pacíficas con todos sus compañeras y compañeros. Pero en términos generales, todo el grupo necesita desarrollar habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación, la socialización, la empatía y la colaboración.

La comunidad presentan características semi-rurales, pese a que cuenta con los servicios básicos de agua potable, drenaje y luz; además se carece de calles con asfalto, solamente tienen pavimento las vías principales de la comunidad, el transporte público y el comercio son escasos, por lo que constantemente sus habitantes tienen que ir a la cabecera municipal de Villa de Cos (mejor conocida como la Villa) o a la ciudad de Zacatecas, a comprar las cosas que no encuentran en su localidad.

El nivel socioeconómico que predomina en las familias es bajo y medio, la mayoría de los hombres son agricultores y se dedican a las labores del campo, pese a que algunos de ellos tienen alguna profesión; en sentido estricto es poca la población que se desempeña en lo que estudió. Por su parte, el papel de las mujeres se reduce al rol de género que se les adjudicó la cultura paternalista, puesto que en su mayoría se dedican al hogar, aunque tengan alguna profesión; al estar confinadas al ámbito doméstico son ellas quienes se encargan del cuidado de sus hijas e hijos, y están más pendientes de su educación formal, de la realización de las tareas y actividades extraescolares.

La participación de las madres y padres de familia de las y los niños de grupo de tercero "A", puede considerarse buena; la mayoría muestra interés en el aprendizaje de sus hijas e hijos y se acercan de manera constante con la educadora

para preguntar sobre sus avances y comportamientos, también asisten a las reuniones escolares y colaboran con buena disposición en todos los eventos recreativos que organiza la institución.

3.3 “Círculo socioemocional”: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración

El “Círculo socioemocional” estuvo dividido en seis sesiones (Véase Anexo A). Las primeras cinco sesiones se llevaron a cabo dentro del aula y la última en el patio escolar. En cada sesión, de manera particular, se abordaron los indicadores de logro de las habilidades socioemocionales, mientras que en la sesión seis se puso en práctica el contenido temático de cada una de las sesiones anteriores, a través de diversas actividades físicas motoras, como la coordinación y el equilibrio, de manera concreta en correr, saltar, rodar, girar, reptar y trepar, mismas que, a su vez, incidieron en la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo; estos tres aspectos formativos están basados en la autonomía, el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones.

Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos, en las cuales se incluyeron las fases de inicio, desarrollo y cierre, tal como lo establece el Programa de estudios para la educación preescolar; de igual manera, se agregaron los elementos esenciales de la planeación docente como: organizadores curriculares, indicadores de logro, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, recursos, espacios, tiempo, evidencias y criterios de evaluación (SEP, 2017).

En la sesión 1, en la que se hizo referencia al autoconocimiento, se utilizó la estrategia basada en el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, en torno a quién soy y qué soy capaz de hacer en beneficio propio y colectivo. Por lo que dentro del aula se propició el reconocimiento de características y cualidades propias y de sus compañeros y compañeras, con la finalidad de que las alumnas y los alumnos alcanzaran el autoconocimiento, a partir del desarrollo de su conciencia emocional, autoconcepto y autoestima.

La sesión 2, en la que se describió la autorregulación, se desarrolló a través de la búsqueda y solución de problemas basados en casos reales; las actividades dentro del aula partieron del reconocimiento de las emociones positivas y negativas que los alumnos y las alumnas experimentan ante determinadas situaciones, así como, las formas en las que el estudiantado puede controlar las reacciones negativas, ante circunstancias que les causan emociones como la tristeza y el enojo dentro de su vida cotidiana. Para lo anterior, se elaboró una caja de soluciones a problemas cotidianos dentro y fuera del aula, en donde se incluyeron algunas técnicas de control emocional como el coloreado de mándalas y la meditación guiada.

La sesión 3, consistió en el desarrollo de la autonomía. El aprendizaje se propició a través de la motivación intrínseca y extrínseca, con el apoyo de los compañeros y las compañeras de clases, en lo que refiere a la toma de decisiones entorno a la resolución de problemas basados en casos reales dentro del contexto del estudiantado, estas actividades involucraron cuatro aspectos intrapersonales: motivación, iniciativa personal, toma de decisiones y compromiso.

Dentro de la sesión 4, se trabajó lo referente con la empatía, por lo que el desarrollo de esta habilidad estuvo basada en la resolución de casos y la toma de decisiones ante situaciones problema. Para tal propósito, las y los alumnos construyeron el sentido de la otredad como parte sustantiva en las relaciones interpersonales, en donde se puso en práctica la comprensión, la sensibilidad, el apoyo hacia las y los otros, y el trabajo con la diversidad como elementos esenciales en la construcción de la empatía.

La sesión 5, con énfasis en la colaboración, se propició a través de la búsqueda de soluciones ante problemas diversos de manera conjunta. En este sentido, se favoreció en las y los alumnos la sana convivencia a partir del juego, lo que implícitamente abona al respeto de reglas, de turnos y fomenta la comunicación asertiva, todos ellos, aspectos fundamentales que propician el desarrollo del trabajo colaborativo dentro del aula.

Para el desarrollo del “Circuito socioemocional” se formaron cinco estaciones, cada una de ellas estuvo asociada a una de las dimensiones de las habilidades socioemocionales planteadas en el Programa de Estudios de la Educación Preescolar: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Dentro de cada estación, las y los participantes hicieron uso de las habilidades socioemocionales como el autoestima, la regulación de emociones, la iniciativa personal, la toma de decisiones, el apoyo hacia las y los otros, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo, las cuales se propiciaron con antelación dentro de cada sesión en el aula.

Para llevar a cabo el “Circuito socioemocional” se formaron cuatro equipos con ocho integrantes cada uno; cada equipo de trabajo tuvo la oportunidad de

recorrer las cinco estaciones diseñadas. Las y los participantes contaron con 15 minutos para resolver los conflictos motrices planteados en cada estación; al sonido una chicharra, se daba el cambio de estación con el objetivo de cubrir, secuencialmente las cinco estaciones y poner en práctica los indicadores de logro que se establecen dentro del organizador curricular del área de la educación socioemocional.

Al concluir el recorrido de las estaciones, la docente hizo una valoración final conforme a las experiencias de aprendizaje que adquirieron las y los alumnos, así como, los padres y madres de familia que fueron parte esencial en la actividad.

La primera estación del “Circuito socioemocional” propició la puesta en práctica del autoconocimiento, en tal caso, las alumnas, alumnos, madres y padres de familia, identificaron y expresaron cualidades propias y de sus pares. Los padres y madres de familia con sus ojos vendados al ritmo de una canción motriz guiada, trataron de identificar a sus hijas e hijos a través del contacto físico.

Una vez que encontraron a sus hijas e hijos, procedieron a mencionar una cualidad; después, todos y todas las participantes procedieron a observarse en un espejo y a escribir una lista de sus características físicas que los hacen distinguirse de los demás.

En la segunda estación que parte de la expresión de las emociones, las alumnas, los alumnos, los padres y madres de familia, se enfrentaron a retos motrices que implicaron la regulación emocional. Para ello, las y los participantes tuvieron que portar durante toda la estación la “Playera de la Amistad”, a la par que saltaban entre los conos y lanzaban las pelotas dentro de las cuerdas, todo ello, con

la finalidad de que las alumnas y los alumnos reconocieran, expresaran y regularan las emociones que sentían al momento de realizar las actividades.

Dentro de la tercera estación se puso énfasis en el desarrollo de la autonomía, para esto, las y los partícipes del “Circuito socioemocional”, determinaron cuáles eran sus destrezas motrices, hasta dónde y qué tanto podía realizar movimientos con pelotas y cuerdas. Con esta actividad se dieron cuenta de las diferentes habilidades que poseían, al tiempo que tuvieron la oportunidad de desafiarse a sí mismos y mismas y tomar decisiones al respecto.

En la cuarta estación como parte del desarrollo de la empatía, se propuso que las y los participantes logran ponerse literalmente en los zapatos de la otra y el otro. En ese sentido existió un intercambio de zapatos y secuencialmente se realizaron las siguientes actividades motrices: zigzag entre conos, lanzamiento de pañuelos a un aro y salto entre pelotas. Con las actividades anteriores se propició la sensibilización sobre la importancia de pedir ayuda y ayudar cuando alguien necesita de otra persona, en este caso las acciones de ayuda acontecieron cuando tuvieron que superar los retos planteados.

La última sesión que corresponde al trabajo colaborativo, las y los alumnos, así como, las madres y los padres de familia, se unieron con una meta específica para la resolución de un conflicto. Para tal efecto se les indicó formar un rompecabezas gigante, cada pieza con una dimensión de 50 x 50 centímetros. Superada esta actividad tuvieron que ponerse de acuerdo para clasificar las pelotas de una alberca, según los criterios que cada equipo de trabajo decidió; posteriormente tuvieron que organizarse para atravesar un túnel de tela con forma de gusano de colores. Para que las y los participantes logran completar los tres

obstáculos hicieron uso de la comunicación asertiva, de la expresión y respeto de las propuestas de las y los integrantes del equipo.

Al finalizar las estaciones se compartieron las experiencias de alumnos, alumnas, padres y madres de familia, se pidió valoraran y reflexionaran sobre lo que aconteció en el “Círculo socioemocional” y se hizo una construcción conjunta de lo que implica el desarrollo de las habilidades socioemocionales y su importancia no sólo escolar, sino en la vida cotidiana.

Los recursos materiales que se eligieron para la implementación de la secuencia de aprendizaje, se detallan en la siguiente tabla y se observa que la mayoría de éstos son de fácil manipulación, lo que enriquece el aprendizaje kinestésico que predomina en las y los alumnos del 3° “A”.

Tabla 1. Recursos para la intervención "Circuito socioemocional"

Sesiones del proyecto	Recursos materiales	Fotografías de algunos recursos
1. Autoconocimiento	Espejos, caretas emocionales, pizarras, crayolas, cuerdas, aros.	 
2. Autorregulación	Casos problema, hojas, lápices, caja, cuerdas, camisetas	 
3. Autonomía	Material de ensamble y de construcción, hojas, lápices, cuerdas, dados, aros.	 
4. Empatía	Conos, pelotas, pañuelos, cuerdas, aros.	 
5. Colaboración	Juegos de mesa, casos problema, hojas, lápices.	
6. Circuito socioemocional	Alberca de pelotas, pañuelos, gusanito, conos, aros, material de ensamble, cubos, cuerdas, colchonetas.	

FUENTE: (Elaboración propia a partir del Plan de trabajo, noviembre 2019)

La siguiente tabla da cuenta de la distribución de la sesiones de aprendizaje que se aplicaron en el 3° "A". Las sesiones se llevaron a cabo en el orden en el que se encuentran descritas dentro del Programa de estudios de la educación preescolar, mientras que la última sesión corresponde a la puesta en práctica de las habilidades socioemocionales en una situación que se produce dentro de la vida escolar.

Tabla 2. Cronograma de actividades del "Circuito socioemocional"

Actividad	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Sesión 1. Autoconocimiento	x					
Sesión 2. Autorregulación		x				
Sesión 3. Autonomía			x			
Sesión 4. Empatía				x		
Sesión 5. Colaboración					x	
Sesión 6 Circuito emocional						x
Evaluación	X	x	x	x	x	x

FUENTE: (Elaboración propia a partir del Plan de trabajo, noviembre 2019)

3.4 Resultados de la intervención en el Jardín de Niños "Manuel Acuña"

Para llevar a cabo la evaluación de la intervención educativa se utilizó la técnica de la observación participativa³, la cual fue sintetizada a través de instrumentos de evaluación como el registro anecdótico, el diario de trabajo y las escalas estimativas (Véase Anexo B), mismas que se diseñaron para cada una de las diferentes sesiones que se desarrollaron dentro de las situaciones de aprendizaje.

La información del instrumento de escala estimativa del impacto de las actividades realizadas por la docente en el salón de clase, está compuesta de tres secciones en las que se registró lo siguiente: 1) Sucesos sorprendentes o preocupantes con relación a las actividades planteadas, 2) Reacciones y opiniones de las y los niños integrada por preguntas que cuestiona sobre el interés, el nivel de

³ La técnica de la observación participativa resulta importante en la investigación, porque permite que el sujeto investigador se implique en la comprensión de los sucesos (Latorre, 2003). Esta técnica se utilizó durante toda la descripción e interpretación de los resultados de esta intervención.

involucramiento del alumnado, el cómo se sintieron en la actividad y si la realización de la actividad presentó alguna dificultad o fue sencilla; y 3) Valoración general de la jornada de trabajo que solicita se indique el cómo se hizo, el sí faltó algo que no debía ser olvidado por la docente, de qué otra manera se pudo haber intervenido y qué necesita modificar la profesora.

A través de la observación participativa, la docente encontró que los contenidos seleccionados del área formativa de desarrollo personal y social del Programa de estudios de la educación preescolar fueron un medio para que las y los alumnos del grupo de tercero "A", aprendieran a mejorar sus comportamientos dentro y fuera de aula, y su integración grupal.

En las seis sesiones de la intervención, la docente mostró en todo momento respeto hacia las y los alumnos, les brindó seguridad y confianza para expresar sus ideas, motivó y alentó a que todos y todas expresaran y reconocieran sus características físicas, sus cualidades, así como, emociones positivas -como la alegría- y negativas, -como la ira y el miedo- que perciben en su cotidianidad; propició también la escucha y el respeto de turnos para hablar. En este sentido, para el logro de los objetivos establecidos, la profesora realizó de manera recurrente preguntas guía al estudiantado, basadas en situaciones reales con la finalidad de propiciar su reflexión.

La docente utilizó diferentes recursos materiales y se basó principalmente en aquellos que pudieron ser manipulados por las y los alumnos, de igual forma, se apreció que los espacios utilizados para el desarrollo de la secuencia de actividades fue variada. En este sentido, las y los educandos tuvieron la oportunidad de trabajar en diferentes lugares del plantel escolar; lo anterior puede percibirse como un

acierto en la planificación docente para el logro de los aprendizajes esperados del estudiantado, puesto que éstas se basaron en el estilo de aprendizaje predominante en el grupo, mismo que corresponde al kinestésico.

En cuanto a la organización de las alumnas y los alumnos para llevar a cabo el desarrollo de las secuencias de aprendizaje este se realizó de diferentes formas, así el estudiantado tuvo la oportunidad de ejecutar las actividades de manera individual, en parejas, en equipos y de forma grupal, según la intencionalidad de las estrategias de la docente para el logro de los aprendizajes esperados del área de la educación socioemocional.

Por lo antes descrito, se deduce que en la intervención docente se obtuvieron aprendizajes significativos en cada sesión y se desarrollaron competencias específicas en entornos situados, es decir, se articularon los elementos de las teorías del aprendizaje constructivista con la práctica. Al mismo tiempo, se retomó el enfoque de la educación integral que se establece en los Planes y programas de estudio de la educación básica, así como, el enfoque propuesto para el área de la educación socioemocional.

Se considera que la intervención docente en tercero “A” tuvo un impacto positivo en las conductas de las alumnas y los alumnos de este grupo, lo anterior con fundamento en el diario de trabajo y en los registros anecdóticos que se realizaron durante la aplicación del proyecto y hasta la fecha en que se está haciendo este análisis de resultados.

La mayoría de las y los miembros del grupo se involucraron de manera acertada en las actividades que la docente propuso para el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Casi el total del estudiantado participó de forma

activa, sin embargo, las alumnas y los alumnos con los que se tuvieron alguna dificultad para su integración, no se les obligó a participar; se respetó su derecho a reservar su opinión y se les brindó la confianza y seguridad para participar en situaciones posteriores.

Una vez que las y los estudiantes lograron identificar y expresar las diferentes emociones que experimentaban dentro de su vida diaria, fue más sencillo que comenzaran a autorregularse. Cabe señalar que son las y los alumnos quienes ahora identifican emociones negativas en sus compañeros y compañeras de clase, lejos de intentar reprenderlos, sugieren a la docente y al mismo compañero o compañera, que haga uso de la caja de las emociones, para que controle lo que siente.

Se ha notado que las alumnas y los alumnos muestran mayor disposición al trabajo colaborativo; su renuencia por compartir el material de trabajo entre compañeros y compañeras ha disminuido gradualmente, aunque sería erróneo hacer una afirmación respecto a que el estudiantado logra desarrollar un trabajo cooperativo-colaborativo perfecto. Sin embargo, sus actitudes han revelado que existe una comprensión sobre la importancia de que todas y todos los miembros hagan aportaciones para la resolución de un problema en común.

Lo que falta quizá para el logro del trabajo colaborativo, es potenciar más la comunicación asertiva, las alumnas y los alumnos escuchan las opiniones del resto de las y los integrantes del equipo, sin embargo, en ocasiones no saben cómo reaccionar ante las ideas que no empatan con las suyas y les falta desarrollar la comunicación como estrategia para el manejo y resolución de conflictos.

El alumnado ha demostrado también que es capaz de hacer cosas que antes no podía; su confianza en sí mismo, su autoestima y su autoconocimiento han permitido no sólo la integración al grupo y la participación fluida, sino que también se ha visto reflejado en la mejora de los aprendizajes clave de los campos de formación académica y de las áreas del desarrollo personal y social. Ahora, las y los estudiantes se encuentran motivados en aprender, tienen iniciativa personal y se comprometen con lo que hacen y las decisiones que toman de forma individual y colectiva.

El estudiantado se muestra empático ante las situaciones que les acontecen a sus compañeros y compañeras, además de tratar de entender las situaciones y las emociones que les generan problemas, dan soluciones que ellos y ellas consideran pueden ayudar a olvidar la tristeza o el enojo que sus pares experimentan, se solidarizan con quienes ellos y ellas perciben que necesitan de su ayuda.

Respecto a la participación de las madres y padres de familia ésta resultó interesante, no sólo porque se pudo observar la relación y los vínculos afectivos que existen dentro de las familias, sino porque ayudó a la docente a comprender en mayor medida, el porqué de los comportamientos que tienen algunos de sus estudiantes.

Las madres y los padres de familia se mostraron interesados en tener una actividad de tipo emocional con sus hijas e hijos. Cuando se les hizo la invitación surgieron algunas inquietudes respecto a los contenidos que se trabajarían, sin embargo, la docente explicó y trató de aminorar cualquier duda, se les brindó

también confianza y seguridad, y se hizo hincapié en la importancia de su participación en el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

La reflexión final que las y los participantes hicieron al término del “Circuito socioemocional”, giraron en torno al impacto que tuvieron en ellos y ellas las actividades realizadas durante las diversas estaciones. Se indicó la relevancia que tiene para la vida, el ser personas empáticas y colaborativas, el saber escuchar y aceptar diversas ideas, el tener autonomía y disposición al trabajo. Sin embargo, poco se hizo mención de la importancia que tiene el saber reconocer capacidades propias y del otro, así como, el poder reconocer, expresar y regular las emociones.

Cabe resaltar que el desarrollo de habilidades socioemocionales es algo más que una planeación que responde a la novedad de un organizador curricular de los planes y programas de estudio vigentes. Por tratarse de las formas de sentir y expresar los sentimientos de cada persona, se requiere mayor tiempo en el diseño de la secuencia didáctica, se necesita ser autocrítico para evaluar si las estrategias implementadas han sido funcionales o no, pero ante todo, que las y los docentes hagan de esta asignatura escolar un eje de trabajo transversal que esté presente siempre en su planeación durante todo el ciclo escolar.

CONCLUSIONES

Los hallazgos que resultaron de la investigación denominada *Construcción de habilidades socioemocionales en preescolar con estrategias de enseñanza situada*.

Caso: escuela "Manuel Acuña", Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas fueron varios.

El primero reconoce la trascendencia que tiene para el ejercicio docente de educación preescolar, el conocer y analizar los principios, las dimensiones y los fundamentos teóricos que fundamentan la educación socioemocional, con la finalidad de tener una visión más amplia y una conciencia crítica y analítica del enfoque como conocimiento para la vida.

Asimismo, es importante que las y los profesores conozcan los procesos de socialización que se generan en la familia, la escuela, y los entornos sociales más comunes en la que se desenvuelve y desarrolla su estudiantado, a fin de entender sus sentimientos, sus comportamientos y sus procesos de aprendizaje.

Un segundo hallazgo se inserta en la ponderación de la educación socioemocional dentro del proceso integral de las y los individuos, cuyos contenidos de aprendizaje no sólo responden a las necesidades de un currículo escolar vigente, sino a la necesidad inmediata de incidir en la mejora de la calidad de vida desde lo que se aprende en las aulas escolares. En este sentido, la educación socioemocional es un aprendizaje que usará durante toda la vida y que proyectará a los individuos de manera positiva o negativa en el ámbito social, puesto que tendrá un impacto tanto en lo individual como en lo colectivo.

Un tercer aspecto sustantivo fue revalorar la función formativa de las teorías educativas bajo las que se rige el profesorado, pues del dominio epistemológico que se tenga, en cierta medida, depende la forma en la que las y los docentes dirigirán sus acciones dentro de la intervención pedagógica en aras de potencializar el aprendizaje significativo del estudiantado. El cruce entre teoría y realidad escolar colocan al profesorado en el camino de la innovación pedagógica y de su práctica profesional.

Un cuarto descubrimiento fue reconocer que el profesorado puede hacer la diferencia entre un aprendizaje meramente cognitivo y un aprendizaje formativo a través del encuadre de un contenido escolar desde el paradigma sociocultural y humanista como medio que contribuye al desarrollo integral de las y los individuos.

Un quinto descubrimiento fue reconocer que la correcta utilización de diversas estrategias de enseñanza situada, como lo es el aprendizaje por proyectos, estudios de caso y aprendizaje colaborativo-cooperativo, convierten al aula en un ambiente interactivo y al profesorado y estudiantado en mediadores y mediadoras de su aprendizaje.

Por último queda hacer hincapié, que el enfoque de la investigación-acción, fortaleció no solamente las competencias socioemocionales en sus cinco dimensiones que son autoconocimiento, autorregulación emocional, autonomía, empatía y colaboración de un grupo de estudiantes focalizados con deficiencias para el desarrollo pleno de una vida socialmente estable, sino que también favoreció la reflexión del quehacer pedagógico de la docente investigadora, quién se compromete a continuar con la identificación de situaciones-problema, proponer nuevas acciones, evaluar el resultado de las mismas y reflexionar sobre el sentido

y significado de los cambios alcanzados, para hacer la diferencia entre el currículo prescriptivo y el currículo enseñado y aprendido.

REFERENCIAS

- Adame, M., De La Iglesia, G., Rodríguez, I. & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 14, Núm. 3, pp. 77–86.
- Ávila, R. (2005). *El jardín de niños y su inteligencia emocional en el preescolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Araya, V., Alfaro, M. & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, Vol. 13, Núm. 24, pp. 76-92.
- Bilbao, M. & Velazco, P. (2017). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo. Para vivir juntos un mundo de aprendizaje innovador*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, Vol. 21, Núm. 1, pp. 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012a). Educación emocional: Estrategias para una puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa: Revista De La Asociación de Inspectores de Educación De España*, Núm. 16, pp. 1-11.
- Bisquerra, R. (2012b). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra, R. (Coord). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona: Fundación Eduardo Punset.
- Bisquerra, R. (s/f). Un modelo de competencias emocionales. Recuperado el 5 de octubre del 2019 de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html>
- Bolívar, A (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, No. 339, pp. 119-146).
- Camacho, R. (2007). *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST editorial.
- Carbonell, J. (2002). Escuela y entorno. O cuando también la ciudad educa. En Carbonell, J. (Ed.). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (pp. 103-111). Madrid: Morata.
- CENCADE. Consultores en competitividad (s/f). Inteligencia emocional. Manual de contenidos. s/p: CENCADE. Recuperado de:

https://nanopdf.com/download/manual-inteligencia-emocional_pdf, fecha de consulta 5 febrero de 2019.

- Chávez, B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares*. (Tesina de Licenciatura). Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Coloma, C. & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, Vol. 7, Núm. 16, pp. 217-244.
- Cruz, G. (2015). *El Teatro infantil como apoyo al Desarrollo Emocional en Preescolar*. (Tesis de Licenciatura). Zacatecas: Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
- Dabas, E. (2003). Descubriendo las redes sociales en la escuela. En Dabas, E (Ed.) *Redes sociales, familias y escuela*, (pp. 41-62). Buenos Aires: Paidós
- De las Torres, C. (2015). Los ambientes de aprendizaje constructivistas: un acercamiento desde la teoría de la actividad. *Revista educ@mos*. Vol.5 Núm. 20-21, pp.75-92. Recuperada el 19 de agosto de 2019 de URL: https://www.researchgate.net/publication/308972182_Los_ambientes_de_aprendizaje_constructivistas_un_acercamiento_desde_la_Teoria_de_la_Actividad
- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2011). Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: DOF.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 1-13. Recuperada el 20 de septiembre de 2019 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19, Núm. 3, pp. 63-93.
- Fernández, E. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

- Fullan, M. (2002). El significado de cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 6 Núm. 2. Recuperada el 30 de abril de 2020 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, Vol., 36, No. 1, pp. 97-109.
- García, E. (2012). Educar con inteligencia emocional en la familia. En Bisquerra, R. (coord). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia* (pp. 36-44). Barcelona: Fundación Eduardo Punset.
- García, R. & Candela, M. (2010). La educación para la vida: el reto de aprender a ser y a vivir juntos en la educación secundaria. *Edetania*, Núm. 38, pp. 41-56
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. *Temas para la educación. Revista Digital para Profesionales de la enseñanza*, Núm. 12, pp.1-12.
- Guitart, M. (2011). Del aprendizaje basado en problemas (ABP) al aprendizaje basado en la acción (ABA). Claves para su complementariedad y aplicación. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9, No.1, pp. 91-107.
- Gutiérrez, A. (2009). Piaget: sobre la Autonomía, los castigos y las recompensas. Recuperado el 18 de abril del 2020 de: <http://cuatroenlacama.blogspot.com/2009/07/piaget-sobre-la-autonomia-los-castigos.html>.
- Heredía, Y. & Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Monterrey: Editorial digital Tecnológico de Monterrey.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*. Vol. 30, Núm. 122, pp. 38-77.
- Huerta, M. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 42, Num.1, pp. 1-13.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.
- López (2012). Inteligencia emocional en el aula. En Bisquerra, R. (Coord). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia* (pp. 45-55). Barcelona: Fundación Eduardo Punset.

- López, G. (2019). Autoevaluación docente. Elaborada: Octubre 2019.
- Martín, A. & Morales, J. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura. Revista de innovación educativa*, Vol. 5, Núm.1. Recuperada el 18 de abril del 2020 de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/384/322>
- Moreno, L. (2015). *Las emociones como factor que influyen en el aprendizaje: estudio de casos*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Estrategia de Educación 2014-2021*. Francia. UNESCO
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, Vol. 30, Núm. 2, pp. 450-462.
- Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 271-287.
- Rue, J. (1994). ¿Qué es Aprendizaje Cooperativo? Recuperado el 1 de octubre del 2019 de: <https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>.
- Saborio, A. (2018). *Teorías del aprendizaje según Bruner*. Recuperado el 26 de agosto del 2019 de: <https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html>.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (Ed.). *Metodología de la investigación*. (pp.3-29). México: McGraw-Hill
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 1-27. Consultado el 20 de septiembre de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Education de México.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, Núm. 30, pp. 112-135.
- Trejo, I. (2014). *Después de la tempestad... ¿Llega la calma? El proceso de autorregulación e conducta*. (Ensayo de Licenciatura). Zacatecas: Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades. *Redalyc*. Núm. 48, pp. 21-32, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Valdez, N. (2014). *Anngeline y Amaury en el Jardín de Niños. Emociones posibles de regular*. (Ensayo de Licenciatura). Zacatecas: Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 4-22.
- Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional. Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante la metodología Aprendizaje-Servicio*. (Tesis Doctoral). Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

ANEXOS

Anexo A. Planeación del proyecto “Circuito socioemocional”, 25 - 29 de Noviembre del 2019.

NOMBRE DE LA SITUACION: AUTONOCIMIENTO			
COMPONENTE CURRICULAR	CAMPO O AREA	DIMENSIONES	HABILIDADES ASOCIADAS A LAS DIMENSIONES SOCIOEMOCIONALES
Desarrollo personal y social	Educación socioemocional	Autoconocimiento	Autoestima
PROPOSITO: Desarrollar en los alumnos la autoestima, a través del autoconcepto y la conciencia emocional			
INDICADORES DE LOGRO:			
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y expresa características personales, su nombre, cómo es físicamente, que le gusta, qué no le gusta, que se le facilita y que se le dificulta. 			



SECUENCIA DE ACTIVIDADES	RECURSOS		
	TIEMPO	ESPACIO	MATERIALES
INICIO: -Cuestionar a los alumnos sobre ¿Quién soy? ¿Me quiero? ¿Cuánto me quiero? ¿Soy importante? ¿Por qué? ¿Para qué soy bueno? ¿Qué me gusta de mí? Etc. A través del juego de la papa caliente, para determinar las concepciones que tienen los alumnos sobre ellos mismos.	20 min	Aula	-Pelota
DESARROLLO: -Mostrar las fotografías de los alumnos, preguntarles cómo son, como están vestidos, que reflejan, cómo se siente, que recuerdos tienen de esa foto y compartir algunas aportaciones individuales al grupo. -Pedir que se observen en un espejo y se describan cómo son físicamente, para después hacer un autorretrato con crayolas en una cartulina. -Por parejas elaborar en una cartulina la silueta de un compañero a tamaño real, para después completarlo con sus características personales -Contar el cuento “todos somos una estrella”, que enfatiza en la importancia de cada persona en el mundo, cuestionar a los alumnos sobre el contenido y registrar lo que se entendió en el cuaderno -Entregar una estrella para que cada uno la decore, pedir que de un lado peguen su autorretrato y del otro las cualidades de las que hicieron mención sus papás.	10 min -30 min -30 min -60 min	Aula	-Fotografía -Espejo, crayolas, cartulina -Cuento, cuaderno, lápices -Estrellas, cartulinas, autorretratos, pegamento, listón
CIERRE: Con las evidencias hacer un tendedero de estrellas y describirse ante el grupo	30 min		Tendedero, cinta

EVALUACION	CRITERIOS	TECNICA/INSTRUMENTO	EVIDENCIA
	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce como es físicamente -Habla sobre lo que le gusta y le disgusta -Reconoce características personales y de sus compañeros -Trabaja en binas -Usa el dialogo para resolver conflictos 	Observación/diario y lista de cotejo	<ul style="list-style-type: none"> -Autorretrato -Dibujo de alumnos en tamaño real -Registro del cuento -Tendedero de estrellas

NOMBRE DE LA SITUACION: EXPRESION DE EMOCIONES			
COMPONENTE CURRICULAR	CAMPO O AREA	DIMENSIONES	HABILIDADES ASOCIADAS A LAS DIMENSIONES SOCIOEMOCIONALES
Desarrollo personal y social	Educación socioemocional	Autoregulación	Expresión de emociones
PROPOSITO: Propiciar que los alumnos reconozcan las emociones que les genera su ambiente cotidiano y la forma en que pueden canalizarlas para regular su conducta			
INDICADORES DE LOGRO:			
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo y expresa lo que siente Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades 			



SECUENCIA DE ACTIVIDADES	RECURSOS		
	TIEMPO	ESPACIO	MATERIALES
INICIO: -Cuestionar a los alumnos sobre las emociones que conocen, y hacer un emociometro en el pizarrón, para determinar la emoción predominante en el grupo	-30 min	Aula	-Pizarrón, plumones
DESARROLLO: -Proyectar el cuento del monstruo de colores, hacer preguntas en relación con su contenido y pedir que en su cuaderno dibujen el monstruo de colores, así como el monstruo con el que más se identifiquen en la escuela y en la casa. -Mostrar algunos casos - problema, con relación a alumnos que no saben regular sus emociones, mostrando las causas y las consecuencias de estos y cuestionarlo sobre lo que acontece -Enfatizar en las emociones negativas, como el enojo y por equipos formular acciones que les ayuden a controlar la emoción, para hacer una caja de soluciones ante problemas diversos -Mostrar algunas técnicas de control de emociones, como el coloreado de mándalas y la meditación guiada	-30 min -40 min -60 min -60 min	Aula	-Cuento, libretas, colores -Problemas, imágenes -Caja, hojas, colores -Dibujos, colores, bocinas, música
CIERRE: -Compartir al grupo la emoción que experimentaron durante la semana y dibujarla en el frasco de las emociones (cuaderno y pizarrón).	-30 min	Aula	-Pizarrón, plumones y cuadernos

EVALUACION	CRITERIOS	TECNICA/INSTRUMENTO	EVIDENCIA
	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce situaciones de su vida cotidiana que le generan alegría, tristeza, miedo o enojo -Expresa la emoción que siente en determinando momento -Identifica consecuencias de las emociones negativas, como el enojo -Propone soluciones para canalizar las emociones negativas, como el enojo -Dialoga con sus compañeros para resolver conflictos 	Observación/diario y lista de cotejo	<ul style="list-style-type: none"> -Emociometro -Registro del cuento -Caja de soluciones -Frasco de las emociones

Anexo B.

Extractos del diario de trabajo, escala estimativa y registro anecdótico

Autocrecimiento - Noviembre 2019

Reacciones y opiniones de los niños. (¿Se interesaron? ¿Se involucraron todos? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?)
Disfrutaron mucho la actividad de autoconcepto de descripción y dibujo de características personales, aunque al principio les costó trabajo reconocerse, conforme se desarrolló la sesión se logró que la mayoría se identificara y reconociera cómo se venían en la vida. Se fomentó el amor propio y la seguridad con frases motivacionales.

Valoración general de la jornada de trabajo (Breve nota de auto evaluación ¿Cómo lo hizo? ¿Me faltó hacer algo que no debo olvidar? ¿De qué otra manera puedo intervenir? ¿Qué necesito modificar?)
Acomodo del grupo en binas, cuyo trabajo resulte satisfactorio y se lleve a cabo de forma adecuada por los alumnos.

Exposición de emociones - Nov - 2019

Sucesos sorprendentes o preocupantes (en relación con las actividades planteadas)
Malizada con el uso de la caja de soluciones, los se fue en práctica ya que fabrica se molestó por una reacción, la caja tuvo los resultados esperados. Fabrica contó su emoción y evitó agredir a sus compañeros.

Reacciones y opiniones de los niños. (¿Se interesaron? ¿Se involucraron todos? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?)
Se elaboró "la caja de soluciones" ante el enojo, se cambió la estrategia de hacerlo en la escuela, para elaborar de forma y solo guardas en la caja y comentar su funcionamiento. Interesados en las técnicas de control emocional presentadas por sus compañeros y maestros.

Valoración general de la jornada de trabajo (Breve nota de auto evaluación ¿Cómo lo hizo? ¿Me faltó hacer algo que no debo olvidar? ¿De qué otra manera puedo intervenir? ¿Qué necesito modificar?)
Considera las act. fomentaron en los alumnos el día de habilidades socioemocionales, como el control de impulsos, sin embargo son actitudes que deben favorecerse a lo largo del ciclo, para que tengan frutos favorables.

FUENTE: (elaboración propia de registro de trabajo, noviembre de 2019)

ESCALA ESTIMATIVA.- CIRCUITO EMOCIONAL. NOVIEMBRE 2019

Reconoce situaciones de su vida cotidiana que le genera alegría, tristeza, miedo o enojo	Identifica consecuencias de las emociones negativas, como el enojo	Propone soluciones para canalizar las emociones negativas, como el enojo	Reconoce cómo funcionan físicamente	Identifica cualidades propias y de sus compañeros	Habla sobre lo que le gusta y le disgusta	Usa el diálogo para resolver conflictos	Identifica actividades que puede realizar solo	Solicita ayuda a sus compañeros cuando lo cree necesario	Se involucra en la realización de actividades desafiantes	Escucha a sus compañeros cuando tienen un conflicto	Identifica a sus compañeros en situaciones de necesidad y ayuda	Propone ideas para ayudar a sus compañeros	Expresa sus ideas de forma acertada	Escucha y respeta las ideas de sus compañeros	Propone ideas para realizar una actividad	Trabaja con distintos compañeros	Identifica conductas disruptivas propias y de sus compañeros	Reflexiona sobre sus conductas
Kevin	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Manuel	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Fabrizio	NE	NE	NE	NE	ED	RA	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	ED
Sofía	ED	NE	ED	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE
Alfonso	ED	NE	ED	ED	NE	RA	NE	NE	NE	ED	ED	ED	ED	NE	NE	NE	ED	ED
Adriana	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ángel	RA	NE	RA	ED	NE	ED	NE	NE	NE	ED	ED	ED	ED	NE	NE	NE	NE	NE
Ángel	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Maité	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Gerardo	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Guadalupe	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Alan	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Leonardo	RA	NE	RA	ED	NE	ED	NE	NE	NE	ED	ED	ED	ED	NE	NE	ED	ED	ED
Said	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Leonardo	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Yáhtsi	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Valeria	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ariana	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Yán Carlo	RA	NE	ED	ED	NE	ED	ED	NE	NE	ED	ED	ED	ED	NE	NE	NE	NE	NE
Joan	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Diego	ED	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	ED	NE	NE	NE	NE

NE: NIVEL ESPERADO
ED: EN DESARROLLO
RA: REQUIERE APOYO

FUENTE: (elaboración propia de registro de trabajo, noviembre de 2019)

Alumno: Fabricio
Fecha: 06/ Dic/ 2019

Acontecimiento:

- El alumno hizo berrinche por una crayola y sus compañeros me sugirieron usar la caja de soluciones

Interpretación:

- Los alumnos como Adriana, Maite, Kevin, Lupita, Angel, comprenden que hay una manera de controlar el enojo - de Fabricio - por lo que quieren ayudarlo a través de la caja de soluciones

Alumna: Ariana
Fecha: 15/ Enero/ 2020

Acontecimiento:

- La niña llegó llorando al jardín de niños porque su perrito se perdió, no pudo concentrarse en algunas actividades, sus compañeros en el recreo le regalaban un perrito que estaba en la escuela

Interpretación:

- Los alumnos sintieron empatía ante la situación de tristeza de Ariana, por lo que decidieron darle una sorpresa, de igual forma le expresaron palabras de apoyo y abrazos sinceros para consolarlo

Alumno: 3º A
Fecha: 11/ marzo/ 2020

Acontecimiento:

Todos participaron en la elaboración de un cartel, ellos se pusieron de acuerdo sobre los roles que cada uno tomaría. (con algo de ayuda)

Interpretación:

Conocen la importancia del trabajo colaborativo, saben que puede hacerse a partir de ideas diferentes, se escuchan y toman acuerdos para resolver la actividad