



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**

***“Francisco García Salinas”***

**Unidad Académica de Docencia Superior**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**

---

## **INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA  
LA CONVIVENCIA INCLUSIVA. CASO: SEGUNDO Y TERCER  
GRADO, PRIMARIA “MIGUEL HIDALGO” DE JUAN ALDAMA,  
ZACATECAS, 2018-2020

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE**

**PRESENTA:**

María de los Angeles Moreno Padilla

**Directora**

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

**Codirectoras**

Mtra. María Dolores Aldaba Andrade

Dra. Georgina Indira Quiñones Flores

**Zacatecas, Zac., 12 de Septiembre del 2020**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>18</b>
<b>LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA .....</b>	<b>18</b>
1.1 La educación socioemocional: referentes epistemológicos y campos disciplinarios .....	18
1.2 La educación socioemocional en el marco de la educación básica ....	22
1.3 El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula.....	31
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>44</b>
<b>LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR .....</b>	<b>44</b>
2.1 Institucionalización de convivencia escolar en México.....	44
2.2 Erradicación del acoso e implementación de la convivencia escolar ..	50
2.3 La mochila emocional: estrategia para mejorar la emocionalidad.....	56
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>61</b>
<b>EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA INCLUSIVA EN SEGUNDO Y TERCER GRADO DE PRIMARIA .....</b>	<b>61</b>
3.1 Mi escuela y la expresión de las emociones en segundo grado de primaria. ....	61
3.2 Herramientas para crear una escuela inclusiva: Planeación y aplicación de estrategias de intervención didáctica .....	69
3.3 “La feria emocional” y “La feria de la diversidad”: resultados y desafíos 81	
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>

## **Índice de imágenes**

Imagen 1. Estructura del modelo de la inteligencia emocional según Goleman	20
Imagen 2. Modelo pentagonal de competencias emocionales .....	36
Imagen 3. Versiones del dado de las emociones .....	73
Imagen 4. Portada del cuento infantil, "Hablemos sobre inclusión", 2020.....	81

## Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones, habilidades e indicadores para la educación socioemocional, segundo grado de primaria.....	37
Tabla 2. Unidades de análisis de las conductas violentas entre pares en nivel primaria .....	53
Tabla 3. Dimensiones y condiciones básicas de la sana convivencia escolar .	54
Tabla 4. Elementos constitutivos de un proyecto didáctico .....	70
Tabla 5. Conductas inteligentes o no inteligentes .....	84

## **Índice de fotografías**

Fotografía 1. Silueta del alumnado, 2018.....	75
Fotografía 2. Galletas elaboradas por las y los mini chefs, 2018 .....	76
Fotografía 3. Actividad psicomotriz en la Feria de la inclusión, 2020 .....	77
Fotografía 4. La ruleta en la Feria de la Inclusión, 2020 .....	78
Fotografía 5. Deporte inclusivo, 2020.....	79
Fotografía 6. Taller de tecnologías inclusivas, 2020 .....	80

## Acrónimos

BAPS	Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social.
CCT	Clave del Centro de Trabajo.
CE	Coefficiente Emocional.
CTE	Consejo Técnico Escolar.
CI	Coefficiente Intelectual.
DOF	Diario Oficial de la Federación.
HS	Habilidades Socioemocionales.
IE	Inteligencia Emocional.
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
LGE	Ley General de Educación.
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar.
POG	Redacción Provisional de Ley a Reformar.
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

## INTRODUCCIÓN

En los países en vías de desarrollo como México, educar en habilidades socioafectivas en la educación básica era algo impensable en la segunda mitad del siglo XX; los planes de estudio y programas curriculares únicamente enfatizaban la instrucción en habilidades procedimentales, sobre todo de aquellas que se articulan directamente con el mercado laboral.

En este sentido, la educación socioemocional e inclusiva en el sistema educativo mexicano representa una novedad curricular y formativa en los albores del siglo XXI. En el contexto de la Reforma Educativa del sexenio 2012-2018, educar en la gestión de las emociones ocupó un lugar trascendental en la estructura de los aprendizajes clave, concretamente en el área del desarrollo personal y social. En esta área se enfatiza la necesidad de otorgar en el tiempo lectivo de las y los educandos, un espacio para que el alumnado se conozca a sí mismo, lleve a cabo la autorregulación de sus emociones para dar paso al respeto y a la aceptación de sus pares a través de la valoración de la nueva ciudadanía que requiere la sociedad democrática.

Si bien en los años noventa del siglo pasado, la inclusión fue parte importante de la política educativa internacional de esa centuria, en México aún no lograban fortalecerse en los subsistemas y espacios escolares, las prácticas incluyentes. Este rezago, se explica en parte, por el hecho de que los principios pedagógicos de la educación especial entraron a un proceso constante de reestructuración que se fundamentaron en el derecho pleno al acceso, permanencia, participación y aprendizaje de las niñas y niños a la escuela regular.

Por lo tanto, frente a la institucionalización de la declaratoria de educación para todas y todos las niñas, niños, jóvenes, adultas y adultos, y el respeto a la diversidad y estilos de aprendizaje, el profesorado mexicano, permanece en un proceso de asimilación muy lento que trunca el cambio político y práctico del aprendizaje. La transición de una fase de integración de los sectores de la población con características físicas y de aprendizaje diferentes a una etapa de reducción de la desigualdad y la discriminación en el aula, implica cambios radicales en las prácticas docentes.

De una educación inclusiva que versa en dar acceso a todo el alumnado al sistema educativo, se pasó a una política de inclusión de la diversidad en el aula. El acceso, la permanencia y la participación son componentes esenciales para la eliminación de las barreras que subyacen en las prácticas y la cultura misma del centro educativo. La diversidad como un elemento de gran valía para el logro de la inclusión se advierte como el basamento para estrechar lazos de convivencia, respeto y no violencia entre los miembros de la comunidad escolar. A través de relaciones personales adecuadas, diversificadas y con apertura hacia las necesidades e intereses del alumnado se fomenta la colaboración y erradica la exclusión social.

La presente temática de investigación gira en torno a la conceptualización, experiencias y resultados del aprendizaje de habilidades socioemocionales en el estudiantado del segundo y tercer grado de la escuela primaria "Miguel Hidalgo", perteneciente al municipio de Juan Aldama Zacatecas, del 2018 al 2020. La literatura especializada de este campo de estudio, sostiene que es conveniente que a temprana edad, las y los niños aprendan que las relaciones sociales tienen



su fundamento en la gestión de las emociones personales y la convivencia inclusiva.

La indagación y revisión de las investigaciones referenciales sobre el tema en cuestión se realizó en torno a conceptos clave como educación socioemocional, convivencia inclusiva, inclusión en la escuela, escuela inclusiva y habilidades socioemocionales en revistas científicas, psicoeducativas y de psicología, así como trabajos de tesis universitarias y libros en formato digital; las obras analizadas fueron publicadas de 2005 al 2018.

Cabe aludir que las investigaciones localizadas, en su mayoría corresponden a países como España, Chile, México y Perú, las cuales hacen el abordaje de temáticas acerca de la educación socioemocional e inclusiva, pero se presentaron dificultades para encontrar investigaciones de corte nacional y local. Las perspectivas con las que se revisó el tema fueron tres: lineamientos institucionales de la política educativa, fundamentos pedagógicos y psicológicos sobre el alumnado con necesidades de educación especial, y singularidades y aportaciones de los estudios de caso.

En esta tesitura, Caperna (2018), desde la realidad española, da algunas propuestas metodológicas y actividades que giran en torno al autoestima, gestión emocional, empatía y resolución de conflictos, para que las y los docente frente a grupo hagan que las y los estudiantes desarrollen habilidades, a fin de reconocer y gestionar sus propias emociones, para regular su comportamiento al relacionarse con otras personas. Se ponderó que al hacer uso de la empatía, como mecanismo con el que evita y soluciona dificultades, se vela por el bienestar intrapersonal e interpersonal de la comunidad escolar.

De igual manera, el autor brinda orientaciones a padres y madres de familia, así como a las y los docentes, para llevar a cabo acciones que permitan experimentar la empatía, entendida ésta como una habilidad socioemocional que puede desarrollarse a cualquier edad. Por ello, las actividades de la propuesta de intervención pueden adecuarse a las necesidades y características de las y los alumnos; la evaluación de dicho proceso de aprendizaje se hace a través de la transformación de las actitudes manifiestas por el alumnado, el cual necesita monitorearse constante (Caperna, 2018).

Por su parte, Agulló, Fillella, Soldevila & Rives en España, emplean un método cuasiexperimental en dos grupos del ciclo medio de primaria. El equipo decide llevar a la práctica y evaluar el programa de educación emocional en el currículo de la educación primaria de este país, a fin de permitir al alumno “prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y facilite la relación consigo mismo y con los demás” (Agulló, et al, 2011, p. 765).

Las y los autores, durante el proceso de evaluación del proyecto de intervención en sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), llevaron a cabo entrevistas que valoraron la pertinencia de los contenidos en torno a la educación socioemocional; dieron seguimiento a la intervención a través de guías de observación que dieron cuenta de cada una de las sesiones, a fin de contemplar en nivel de viabilidad del programa socioemocional diseñado. Con base en la respuesta emitida por el alumnado, llegaron a la conclusión, de que el estudiantado asume su rol y conoce la conducta apropiada en el constructo de sus relaciones sociales y consigo mismo (Agulló, et al, 2011).

López (2005), en su trabajo sobre la educación emocional en la edad infantil, el cual se llevó a cabo en Barcelona, puntualizó la necesidad que existe

de que docentes y alumnado se enriquezcan, aprendan y crezcan en los ámbitos profesional y humanista, a fin de crear un clima de empatía. El autor sostiene que dotar a las y los docentes activos en el servicio, de conocimientos sobre estrategias para abordar de forma apropiada de educación socioemocional en la educación infantil, es una nueva exigencia profesional. La planeación adecuada de esta asignatura es aquella que no sólo cuenta con objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, sino que tiene como soporte recursos atractivos para el alumnado, como la creación de carteles, cuentos, fotografías, títeres, empleo de masajes y canciones, entre otros.

Con estos recursos el profesorado genera ambientes de aprendizaje socioafectivos que permiten al alumnado reconocer y regular sus propias emociones creando ambientes empáticos, sentimientos de seguridad, mayor capacidad de desenvolvimiento frente a cualquier situación cotidiana y desarrollo de la empatía consigo mismo y con los demás (López, 2005).

Cepa, Tapia, Heras & Fernández (2017) en la investigación llevaba a cabo en una escuela de la ciudad de Burgos, España, sobre la educación emocional en la infancia, particularmente en el segundo grado. Las y los investigadores buscaron corroborar la eficacia del programa llamado EMO-ACCIÓN, el cual centró la mirada en 22 niñas y niños de 4 y 5 años de edad, los cuales presentan necesidades específicas de apoyo educativo y se requería que adquieran competencias socioemocionales. El programa se compuso de cuatro bloques temáticos que engloban e integran diversos aspectos emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y habilidades socio-emocionales y de la vida. En la evaluación del proyecto, las y los autores

concluyeron que las y los infantes mostraron un incremento en la adquisición de competencias emocionales.

En este sentido, Álamos, Milicic, Pizarro, Rosas, Ulloa & Véliz (2017), implementaron un taller piloto en quinto básico en un plantel de Santiago de Chile, para la promoción del desarrollo emocional a través de narrativas con contenido inclusivo. El taller consistió en 7 sesiones de 90 minutos; en cada sesión se realizaron actividades de trabajo colaborativo orientadas a la creación de cuentos. Se utilizó una metodología en dos fases: desarrollo de contenidos/herramientas de evaluación e implementación del taller.

Las y los autores indicaron que la base teórica del taller fue el modelo de alfabetización emocional de Antidote, que define esta alfabetización como la competencia de reconocer adecuadamente las propias emociones y las emociones expresadas por otros, es decir, adquirir conocimiento emocional. Si bien se reportaron mejores resultados en la autoestima de niñas y niños, identificados como tímidos o disruptivos, los análisis no son concluyentes respecto del impacto global del taller, porque el nivel inicial de control de las emociones era diferente en el alumnado participante (Álamos, et. al, 2017).

Por su parte, Fierro, Tapia & Fortoul (2018) en un proyecto de intervención muestran, el diseño y los resultados de la prueba piloto de la “Guía de autodiagnóstico de la convivencia en la escuela”, que corresponde a los resultados de la tercera etapa del proyecto “Instrumentos para el auto-diagnóstico y evaluación de escuelas basados en Indicadores de Convivencia Democrática, Inclusiva y no Violenta”, desarrollado en México entre 2011 y 2013.

Estos autores advierten que la investigación explora las bases paralelas que existen en la convivencia como un hecho que debe ser atendido para

prevenir la violencia, y dan cuenta de la pobre labor investigativa en su practicidad y correlación con los trabajos enfocados en el ejercicio latente de la violencia. La metodología que siguieron fue buscar los indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta en escuelas, para realizar el diseño de una prueba psicométrica, un proyecto de intervención flexible y una guía de auto-diagnóstico para el profesorado.

Fierro, Carbajal & Martínez (2010) incitan al análisis de ideas, temáticas y esfuerzos cotidianos de docentes activos en el servicio educativo, que en su tesón por la mejora de la convivencia en sus aulas, creen y desarrollen estrategias para el manejo de conflictos escolares y hacer de ellos una experiencia de aprendizaje; asimismo, con otras estrategias se dará la mejora del clima de confianza y solidaridad entre los miembros de la comunidad escolar (docentes, padres de familia y alumnos).

Velásquez & Frola (2012) revisan el avance de las políticas educativas en México en torno a la educación especial y el tránsito de los paradigmas de la integración e inclusión, a fin de que los y las docentes se enfrenten al reto de la gestión de la inclusión en el aula. Los autores difunden estrategias de intervención para derribar las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumnado en la escuela facilitando así su acceso, permanencia y egreso de una educación de calidad acorde con sus intereses y necesidades.

En el ámbito local, Gaytán (2017) documenta el caso de la preparatoria del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en Zacatecas. Su intervención educativa tuvo una duración de 30 sesiones destinada a 40 estudiantes de tercer semestre de nivel medio superior, que enfrentaban dificultades para conocer y gestionar sus emociones en el aula. En términos

institucionales, la educación emocional se vinculó a los principios filosóficos de emprendimiento y liderazgo social.

Para Gaytán, la problemática detectada en ese plantel y nivel escolar fue que el alumnado que oscila entre dieciséis y diecisiete años de edad, presentaba una carencia de autoestima y de la formación positiva del concepto de sí mismo(a), las cuales limitaban el aprendizaje de los contenidos de los cursos de *Sentido Ético y Ciudadano* y *Decisiones Personales y Profesionales*; asignaturas que inciden en la configuración del *ethos* institucional y el enfoque humanista de la educación (2017).

La problematización de esta investigación radica en que, en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” de Juan Aldama, Zacatecas, predomina - administrativamente- un ambiente colaborativo entre docentes y una disposición para el trabajo en pro de los aprendizajes de las y los alumnos. Este ánimo se expresa en las asambleas del Consejo Técnico Escolar (CTE), instancia en donde se lleva el seguimiento de las actividades y acuerdos de trabajo que estaban en la Ruta de Mejora Escolar (RME)<sup>1</sup>; una de las metas consensadas en CTE del 20 de agosto de 2018 fue lograr la inclusión y fortalecer las prioridades educativas que permiten la inclusión del estudiantado en todos los ámbitos, pero en la práctica, se desarrollan múltiples formas de violencias escolares.

Ese día, el colectivo docente llenó varios instrumentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para elaborar el “Análisis del contexto en la escuela inclusiva” que estuvo compuesto por tres dimensiones: cultural, política y práctica. Los resultados obtenidos en la dimensión de cultura, con especificidad en el contexto de la cultura y del centro laboral, las áreas de oportunidad que

---

<sup>1</sup> La Ruta de Mejora Escolar, a partir del 2019 se llamó Programa Escolar de Mejora Continua.

tiene el profesorado es considerar a la diversidad como un recurso valioso para apoyar el aprendizaje; en esa comunidad escolar se crean lazos poco estrechos de convivencia, tolerancia, no violencia, respeto y paz, lo cual dificulta la inclusión social y escolar del estudiantado.

Con base en los resultados de las tres dimensiones, el profesorado de este plantel escolar estableció objetivos, metas y acciones en la planeación de la RME, para dar respuesta a las prioridades educativas, entre ellas, la convivencia sana y pacífica cuya dimensión es promotora de la cultura incluyente.

En virtud de las áreas de oportunidad, la autora de esta investigación y docente del plantel, decidió realizar una serie de acciones para llevar a cabo el aprendizaje de competencias para la convivencia inclusiva. Se pensó en la creación de ambientes socioafectivos que se fundamentan en el diseño e implementación de estrategias para el área de educación socioemocional. Se partió de que la educación socioemocional favorece las relaciones interpersonales y la convivencia inclusiva entre las y los alumnos; contribuye a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Con base en la elaboración del diagnóstico institucional se encontró que, la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” con el registro C.C.T. 32DPR2430T, plantel de organización completa, ubicado en la zona centro de Juan Aldama, municipio del estado de Zacatecas, en el ciclo escolar 2018-2019, era un centro que atendía a una población socioculturalmente heterogénea. Acoge a niños y niñas en situación de migración, abandono, violencia física y alumnado que tuvo la experiencia de ser expulsado de los planteles locales de mayor prestigio por no cumplir con los ideales académicos establecidos en dichas instituciones. Esta

población estudiantil trae consigo conflictos emocionales fuertes que se expresan y manifiestan en las maneras de interrelacionarse con sus pares y el profesorado.

Para llevar a cabo el proyecto de intervención “Herramientas para el aprendizaje de Habilidades socioemocionales para la convivencia Inclusiva” se seleccionó al grupo de 2º grado, grupo “A” del ciclo escolar 2018-2019. Cabe señalar que se dio continuidad al aprendizaje de habilidades socioemocionales en este grupo en el ciclo escolar 2019-2020, debido a que la directora de la institución, mantuvo a la docente en el plantel y le asignó el grupo “A” de tercer año, que estuvo compuesto por el alumnado de segundo grado, grupo “A”, del ciclo anterior.

En el ciclo 2018-2019, a través del modelo Visual, Auditivo y Kinestésico, con base en los cuestionarios aplicados y las guías de observación, que tienen como propósito conocer cómo aprenden las y los alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados en el grupo de segundo “A”: 15 estudiantes responden mejor al canal de aprendizaje visual, 5 al auditivo y 5 al kinestésico. Se tienen localizados en el grupo a 5 alumnos que enfrentan Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP), una niña con discapacidad intelectual leve DI; 1 niña con problemas de aprendizaje (PA) y la mayor parte de los estudiantes se encuentran en situación de abandono por parte de sus padres y el resto carece de estímulos motivacionales en su contexto familiar.

Este grupo que se caracterizó por ser poco entusiasta y participativo, mantiene conductas de indiferencia y desacreditación hacia sus pares; el alumnado cuenta con poca capacidad para el autoconocimiento y la autorregulación de emociones. Estos comportamientos limitan el aprecio y



reconocimiento de elementos en función del bienestar propio y de los demás, reflejándose en su nivel de participación social a causa de la baja empatía.

La investigación estuvo orientada por la siguiente pregunta hipotética: ¿Cómo favorece la educación socioemocional el desarrollo de acciones y comportamientos inclusivos del alumnado de segundo y tercer grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” de Juan Aldama, Zacatecas? El diseño de estrategias y el empleo de material didáctico para el aprendizaje de habilidades socioemocionales desarrolla en el alumnado de segundo y tercer grado, la capacidad de autoconocimiento, autorregulación y empatía intrapersonal e interpersonal, en consecuencia, favorecen las acciones propias de un aula inclusiva en un grupo con alto nivel de diversidad cognitiva, social, cultural y emocional; y un profesorado que tiene que transitar al modelo de la gestión de la convivencia e inclusión para garantizar el derecho a la educación con equidad y calidad.

El objetivo general de esta investigación fue diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de intervención que coadyuvara la convivencia inclusiva en el aula, particularmente en segundo y tercer grado de la primaria “Miguel Hidalgo” de Juan Aldama, Zacatecas.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Analizar la concepción y el impacto del aprendizaje de habilidades socioemocionales en el aula, en el marco del eje de formación para el desarrollo personal y social de la educación básica.
2. Revisar las estrategias y políticas públicas en torno a la institucionalización de la convivencia escolar en México.

3. Implementar actividades que giran en torno a las habilidades socioemocionales que impactan en la convivencia inclusiva en el aula.

El marco conceptual que se revisó para esta intervención estuvo integrado por las siguientes categorías analíticas: aprendizaje, inclusión, educación emocional, inclusión en la escuela, educación inclusiva, escuela inclusiva y habilidades emocionales.

Según la perspectiva del Modelo Educativo Integrador, el aprendizaje se concibe como:

El cambio apreciable y duradero en el comportamiento, los conocimientos, sentimientos, actitudes y/o habilidades como resultado de la experiencia que actúa sobre los aprendizajes previos; para que se dé aprendizaje debe existir un intercambio entre la persona y su ambiente, ya que no es posible sin la experiencia, si queremos crearlo tenemos que facilitar este diálogo entre la persona y el medio en el que se aprende” (Lamata & Domínguez, 2003, p. 62).

La inclusión es definida como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2004, p. 9) y la educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad de todas y todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Booth & Ainscow, 2004).

La perspectiva de la convivencia inclusiva permite enfocar diversas situaciones escolar, en función de que la escuela se percibe como una comunidad, es decir, como un contexto organizado capaz de ofrecer una experiencia acogedora en la que cada individuo es conocido, reconocido, tratado como tal, y participa directamente en la actividad escolar (Shields, 2004).

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Sin embargo, como apunta Gimeno, la “diversidad no solamente alude a la circunstancia de ser distinto, sino también a la de ser desigual” (1995, p. 20). Esto modifica la visión de la diversidad como aspecto enriquecedor ya que, “se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un Estado-nación en sentido clásico” (Chiroleu, 2009, p. 20).

La inclusión en la escuela significa:

Promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración. Se propone favorecer: procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, y crear espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos; y procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas (Furman, 2003, p. 4).

Un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), identifica como rasgos que distinguen a las escuelas inclusivas, los siguientes:

Que crean diversos mecanismos a través de los cuales se combaten las actitudes discriminadoras; en ellas se promueve la hospitalidad y las comunidades sonrientes; establecen un estrecho vínculo entre el aprendizaje académico y los aspectos emocionales, así como la vinculación con la vida y tradiciones locales; ponen especial atención a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventaja, sea debida a su condición de pobreza, ruralidad o raíces indígenas, a su pertenencia a una etnia o a una minoría lingüística, a tener alguna necesidad educativa especial o distintas condiciones de vida, como el ser migrantes o niños jornaleros (Fierro, et. al, 2013 p.12).

En esta perspectiva, la escuela es un lugar en el que es posible llevar a cabo una nueva forma de integración de la población escolar que no ha sido

visibilizada; y la escuela es el espacio para la coexistencia de las y los distintos y las y los desiguales socioculturales.

La institucionalización de la educación emocional en la escuela incita a la búsqueda del aprendizaje de habilidades socioafectivas que son concebidas como “la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás” (Bisquerra, 2019, p. 8). En este sentido, dicha concepción es un parteaguas para la creación del concepto de educación socioemocional en el nuevo Modelo Educativo de México, como:

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 (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 162).

Pero también es un concepto muy cercano a una idea nueva de ciudadanía que hunde sus raíces en construcción del autoconcepto y la empatía.

En términos metodológicos en esta investigación se hizo una revisión documental de literatura especializada de los fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos de la educación socioemocional e inclusión educativa en el aula para contextualizar y situar la intervención educativa, en un primer ciclo escolar (2018-2019), en el grupo “A” de segundo año de la escuela “Miguel Hidalgo” de Juan Aldama y posteriormente, a tercero, grupo “A” en el ciclo 2019-2020.

Ulteriormente se aplicó el método del trabajo de campo para sostener la intervención educativa que parte de la elaboración de un diagnóstico de la comunidad escolar, éste se hizo a partir de los datos que arrojó la rúbrica en torno al contexto de la escuela inclusiva, que se efectuó a principios de agosto

del 2018. Con este instrumento se comprendieron los fundamentos políticos, pragmáticos y culturales del plantel como comunidad escolar; se identifican las prioridades institucionales y se tomaron decisiones con miras a solucionar la problemática de dicha escuela.

Posteriormente, se llevó a cabo la observación del desarrollo del modelo VAK a fin de contemplar la manera en qué aprenden las y los niños de segundo grado, grupo "A" y cuál es la dinámica relacional en que se encuentran inmersos. Posteriormente se implementaron entrevistas y aplicaron instrumentos de observación al estudiantado para conocer e interpretar los motivos y formas en que son acogidas o rechazadas las diferencias de las y los educandos en el aula.

Por último, con base en los resultados de la evaluación diagnóstica, sin perder de vista las necesidades y las preferencias de aprendizaje de las y los alumnos, se llevó a cabo el diseño y aplicación de estrategias inclusivas que favorecieron el aprendizaje de las habilidades socioemocionales adecuadas al plan y programas del segundo y tercer grado de primaria, esto es, la atención, conciencia de las emociones, autoestima, aprecio, bienestar y expresión de las emociones.

La investigación, *Aprendizaje de habilidades socioemocionales para la convivencia inclusiva. Caso: segundo y tercer grado, primaria "Miguel Hidalgo" de Juan Aldama, Zacatecas, 2018-2020* se compone de tres capítulos. El primero se intitula: *La educación socioemocional en la educación básica* y da cuenta de la relevancia de la inteligencia emocional y los modelos que genera el estudio de la intrapersonalidad y la interpersonalidad vinculados al conocimiento, interacción y comprensión que tiene la persona sobre sí misma y con respecto a los demás. Se revisa el proceso de institucionalización de la educación

emocional en México, en el contexto de las reformas educativas de 2013-2018, para enfatizar, la innovación curricular que supone la enseñanza y el aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela mexicana, como una herramienta que favorece el desarrollo personal y social de las y los educandos de nivel básico.

En el segundo capítulo, denominado *La gestión de la convivencia escolar en educación básica en México*, se hizo un análisis elemental de las políticas públicas recientes, que enmarcan la problemática de la ausencia de una convivencia pacífica, el ideal de erradicar el acoso escolar y la creación de la escuela segura, como el conjunto de acciones y estrategias necesarias en la construcción de la sociedad democrática, en la que las y los educandos usen adecuadamente sus recursos emocionales que les brinda la familia y la escuela para convivir y reconocer a las y los otros.

En el capítulo tres, *Educación socioemocional para la convivencia inclusiva en el segundo y tercer grado de primaria* se realiza una descripción de la fase diagnóstica institucional de escuelas inclusivas del plantel “Miguel Hidalgo” de Juan Aldama, Zacatecas, que precedió al proyecto de intervención intitulado: “Herramientas para crear una escuela inclusiva”; compuesto de un conjunto de secuencias didácticas y dos subproyectos: “La feria de la inclusión” y “La feria de la diversidad”, que se aplicaron a las y los alumnos del segundo y tercer grado de esta institución, en la asignatura de educación socioemocional, que es parte del nuevo currículo escolar desde el 2017. “La feria de la inclusión” se desarrolló en el ciclo 2018-2019 y “La feria de la diversidad” en el ciclo 2019-2020.

Cabe señalar, que las aportaciones más valiosas de esta intervención fue mantener la confianza en transformación del comportamiento de las personas, principalmente de todas y todos aquellos integrantes de la comunidad escolar del plantel “Miguel Hidalgo” de Juan Aldama, Zacatecas que estuvieron dispuestas y dispuestos a construir una escuela inclusiva; y reconocer el fin filosófico de los contenidos de la asignatura de educación emocional: formar personas capaces de percibir y usar sus recursos emocionales para reconocerse a sí mismas y a los demás.

## **CAPÍTULO I**

### **LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA**

A lo largo de este capítulo se desarrolla un panorama histórico acerca de la conceptualización de la educación socioemocional como corriente de la psicología positiva de los años noventa del siglo XX al 2017, año en que se dio su institucionalización en los planes y programas de estudio de esta área formativa del Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México. En este contexto, la enseñanza-aprendizaje de la educación emocional en este subsistema es parte del esfuerzo que hace la escuela en aras de favorecer la convivencia inclusiva del estudiantado a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales que le permitan ser para convivir en una sociedad democrática.

#### **1.1 La educación socioemocional: referentes epistemológicos y campos disciplinares**

La concepción sobre la educación socioemocional desde el siglo XX a la actualidad, ha tenido una amplia transformación a lo largo de la historia de la educación y del campo de la psicología. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), revela que el concepto de inteligencia que se tuvo hasta 1992, para explicar los mecanismos del aprendizaje era insuficiente para comprender este proceso desde una perspectiva integral, su limitación provenía de la naturaleza del enfoque psicométrico, que consistía en medir la inteligencia de un individuo mediante un test, lo cual determinaba su rendimiento y capacidad intelectual. En 1993, se dio paso a una perspectiva cuyo basamento era el uso de las habilidades y destrezas de una persona para solucionar situaciones cotidianas.



En este sentido, Gardner (1993) propuso ocho tipos de inteligencias, de las cuales dos de ellas, la intrapersonal y la interpersonal, giran en torno al conocimiento, interacción y comprensión que tiene la persona sobre sí misma y con respecto a los demás. La inteligencia intrapersonal incluye el autoconocimiento y posee una visión certera sobre sí mismo teniendo en cuenta sus áreas de oportunidad y fortalezas. La inteligencia interpersonal permite tener una mirada sensible hacia los otros, respondiendo adecuadamente de forma experta ante diversas situaciones en que se desenvuelve un grupo de personas dando una solución a través de la comunicación asertiva.

En este contexto temporal y epistemológico, los psicólogos cognitivos John Mayer y Peter Salovey, concibieron la primera denominación del término inteligencia emocional como “una variable de la personalidad que describe la capacidad de percibir, entender y gestionar información emocional propia y ajena” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). El reconocimiento del papel que juega esta capacidad en los razonamientos y en la toma de decisiones complementa el modelo tradicional basado únicamente en el cociente intelectual (IQ) con la introducción de un cociente emocional (EQ)” (Salovey & Mayer, 1990).

Hay que mencionar que este viraje conceptual no fue funcional en su totalidad debido a que el resultado del IQ estandariza la capacidad que posee una persona para retener y reproducir información, pero no determina la capacidad de los individuos para percibir la intencionalidad, los estados emocionales, así como los factores, que influyen al tomar una decisión determinada que implica el empleo de relaciones sociales (Goleman, 1995).

Goleman reacomoda el término educación emocional y lo aplica en distintos contextos (educativo, empresarial, entre otros) creando un modelo, al

tiempo que se difunde en trabajos teórico-prácticos en el campo de la neurociencia ligados a la afectividad; gracias a ello, se dio seguimiento al desarrollo de programas experimentales fuera de la educación formal en esta centuria (1995).

*Imagen 1. Estructura del modelo de la inteligencia emocional según Goleman*



FUENTE: [https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk02AETEAP-VnwuYZN00kxAyGg2\\_\\_Cg:1600725102702&source=univ&tbm=isch&q=modelo+de+inteligencia+emocional+de+daniel+goleman&sa=X&ved=2ahUKEwiv4TZnfvAhU4IjQIHfZpDwUQjKjEegQICBAB&biw=1804&bih=948#imgrc=v3VDCQwParebxM](https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk02AETEAP-VnwuYZN00kxAyGg2__Cg:1600725102702&source=univ&tbm=isch&q=modelo+de+inteligencia+emocional+de+daniel+goleman&sa=X&ved=2ahUKEwiv4TZnfvAhU4IjQIHfZpDwUQjKjEegQICBAB&biw=1804&bih=948#imgrc=v3VDCQwParebxM)

Esta influencia en el ámbito educativo fue notoria en los años noventa. Este modelo se implementó en algunos programas formales como el aprendizaje social y emocional. Se consideró que la introducción de estos elementos favorecería la formación de las habilidades emocionales de las y los infantes de edades tempranas, y se incluyó como asignatura en el currículo de países como Estados Unidos, Malasia, Hong Kong, Japón, Corea, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, países latinoamericanos y africanos (Goleman, 1995).

En México, el estatus de la educación emocional en los planes de estudio permite al alumnado, transitar de los aprendizajes intrapersonales a los interpersonales para que en la educación inicial sean capaces de reconocer y nombrar sus emociones de forma efectiva; estas habilidades inciden en una forma de actuar adecuada para propiciar su camino hacia la empatía de sí mismo y hacia los demás, para dar paso al desarrollo de habilidades de escucha y comunicación asertiva con el objeto de solucionar conflictos de manera efectiva atendiendo a la no violencia (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

La confianza en el paradigma de la educación emocional se introdujo en el sistema educativo mexicano en 2017 a partir de ciertas reformas constitucionales y curriculares. Con la implementación del nuevo Modelo Educativo, la modificación en el artículo tercero constitucional y el cambio del currículo de educación básica y media superior, se estableció la asignatura de educación socioemocional. Ésta se concibe como:

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. 162).

La institucionalización de la educación emocional en la escuela mexicana y la búsqueda del aprendizaje de habilidades personales y sociales, permite concebirlas como “la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás” (Bisquerra, 2019, p. 8); esas habilidades incitan ambientes acogedores y sanos de violencia permitiendo al alumnado trabajar el conocimiento de sí mismo, manejo de sus emociones, establecer acuerdos y manejar conflictos en solitario o en colaboración favoreciendo sus habilidades sociales y emocionales.

Esta perspectiva del aprendiz como sujeto autorregulado, se liga estrechamente con el fundamento de la psicología positiva de Seligman, que fomenta el interés por iniciar el “estudio de los aspectos psicológicos positivos del ser humano” (Hervás, 2009, p. 23), cuya finalidad primordial es el bienestar. En este sentido, se creó un programa desde el enfoque de la psicología positiva aplicada a la educación llamado *Aulas Felices*, el cual se dirige al alumnado de educación primaria (Arguís, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012).

La psicología positiva centra sus aplicaciones en las fortalezas personales y la atención plena de la persona para potencia el bienestar en la educación, por ello, requiere de actividades prácticas y estrategias de intervención, con especial referencia a la formación del profesorado. En México, este enfoque humanista invita a las personas a conocerse, apreciar a los otros, actuar con corresponsabilidad y en colaboración efectiva logrando un bienestar común que promueve ambientes empáticos (Hervás, 2019).

## **1.2 La educación socioemocional en el marco de la educación básica**

La historia de la educación reciente ha dado cuenta del surgimiento de varias reformas educativas que transforman los enfoques, las bases filosóficas y políticas del sistema educativo, sobre todo de aquellas que en cada sexenio han pretendido imprimir un sello especial. Esta pretensión casi siempre ha estado acompañada del diseño de nuevos planes y programas de estudio, que han intentado estar acorde con las exigencias sociales y características que debe poseer la futura ciudadanía.

De esta manera, a la carencia de continuidad en aspectos muy importantes de la política educativa, se ha sumado la falta de un proyecto nacional de sociedad, filosóficamente coherente y políticamente viable. Su

ausencia ha hecho que: “muchas medidas de reforma educativa, en sí positivas y acertadas, carezcan de la intencionalidad social necesaria y, por tanto, de verdadera eficacia para transformar las relaciones entre los diversos grupos que integran nuestra sociedad” (Latapí citado por (Mendoza, 2018, p. 58).

Aunado a la carencia de una intencionalidad social eficaz, el Plan de estudios 2011, dio pauta para que se diera la reforma a la carta magna de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero constitucional, que en 2012 contribuyó en la reestructuración del sistema educativo mexicano y el currículo mismo, en aras de velar por la obligatoriedad de la educación en los niveles básico y media superior (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2012).

Asimismo, en 2013, se da otra reforma a este mismo artículo constitucional para establecer que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013, s/p).

De igual manera, Enrique Peña Nieto, en su calidad de presidente de México, para ejercer la reforma educativa propuesta por él, difundió los acuerdos de *El Pacto por México* el día 2 de diciembre del 2013, en los cuales se anunciaron las siguientes acciones:

Crear el sistema de información y gestión educativa a partir de un censo de escuelas, maestros y alumnos; otorgar autonomía plena al INEE y autonomía de gestión a las escuelas; establecer escuelas de tiempo completo; dotar de computadoras portátiles con conectividad a todos los alumnos de quinto y sexto grado de primaria de escuelas públicas; crear el servicio profesional docente; fortalecer la educación inicial de los maestros; incrementar la cobertura del nivel medio superior y superior, y crear un programa nacional de becas (Presidencia de la República, 2012).

La modificación del sistema educativo que además de incluir el concepto de calidad educativa, también reguló la trayectoria profesional de las y los docentes mediante la evaluación obligatoria de ingreso, permanencia y promoción al servicio profesional. Cada una de las etapas de la evaluación, condicionó al profesorado para ejercer su función frente a grupo, mediante concursos de oposición en los que se necesitaba cumplir con los perfiles, parámetros e indicadores establecidos para cada nivel educativo, lo cual, desde la perspectiva del gobierno, generaba la mejora de la práctica pedagógica, los logros de aprendizaje del estudiantado y el servicio educativo (DOF, 2013).

Con base en la evaluación de cinco dimensiones se pretendió un ejercicio profesional orientado hacia la eficacia en la escuela y la escuela como soporte articulador de la vida en comunidad. Las premisas centrales de estas dimensiones consideraban que:

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos., así mismo; un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2017, p. 12).

En estas virtudes o capacidades profesionales se articulan aspectos psicológicos, pedagógicos, jurídicos, filosóficos y éticos que en conjunto revelan un nuevo perfil para la docencia.

Posterior a ello, se reformó la Ley General de Educación (LGE) en un artículo transitorio, en el cual se pide a las autoridades educativas y expertos hacer una revisión exhaustiva de los planes y programas, métodos y materiales

educativos de la propuesta curricular 2016 para estudiar su factibilidad en el panorama mexicano. Se llevaron a cabo sesiones de consulta a docentes, directivos y a madres y padres de familia en lapsos temporales que datan de febrero a junio de 2014 y de julio a septiembre de 2016; se realizaron sesiones de trabajo en que fueron elaborados documentos oficiales como los: Fines de la educación en el siglo XXI; el Modelo educativo 2016, Planteamiento pedagógico de la reforma educativa y la Propuesta curricular para la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública (SEP), (2016).

Con la Propuesta Curricular 2016, se promueve que el alumnado aprenda a aprender, es decir que arranque su creatividad y pensamiento crítico de manera permanente teniendo en cuenta la socialización de sus conocimientos, los cuales deberán ser flexible, acorde con sus intereses, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, a través de una educación integral que le invite no sólo a desarrollar su capacidad cognitiva sino también socioemocional (SEP, 2016).

En consecuencia, las modificaciones del currículo del nivel de secundaria y primaria llevaron a organizar los contenidos por áreas de aprendizaje, modalidad que supone un abandono de la concepción de asignaturas, lo cual exigió, en un momento dado, la transformación de los materiales educativos, pero éstos fueron cuestionados por un sector del magisterio y la sociedad civil.

Luego del debate de la propuesta curricular, el 20 de julio de 2016 se da a conocer el Modelo educativo 2016, aunque con confrontaciones y resistencias en el campo laboral docente, por la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente. Una de las características de esta Ley era su carácter punitivo, al establecer criterios que permitían contratar o despedir a docentes adscritos en el sistema educativo. En los foros de consulta también se hizo evidente el temor

para hacer frente a las exigencias que demandan los nuevos contenidos curriculares, especialmente en la enseñanza de las habilidades socioemocionales (SEP, 2016).

Por otro lado, el Modelo educativo aplicado a nivel nacional y de manera obligatoria posee una base filosófica humanista que consiste en crear lazos de convivencia fraterna entre los miembros de la escuela a través de un programa de estudio que enmarca los niveles básico y media superior. Los principios políticos de este sistema nacional es la educación laica, gratuita, obligatoria, con equidad e inclusión, con miras a erradicar la privación y discriminación del alumnado en el contexto educativo, respetando características como: preferencia sexual, género, condiciones socioeconómica, culturales, físicas, intelectuales, y de religión (SEP, 2017).

A pesar de este panorama no quedó bien definida la visión concreta del humanismo en el currículo más allá del simple discurso sustentado en el artículo tercero constitucional, el cual establece que las autoridades educativas mexicanas tienen como tarea primordial favorecer: “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2016, p. 4).

Por lo tanto, como base de humanización, al alumnado se le deben brindar herramientas que estimulen el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan acoger a los otros a fin de valorar y asumir la diversidad como un recurso de gran valía para la sana convivencia, aspectos que se han planteado en *Los fines de la educación del siglo XXI*. Este documento fue elaborado para



facilitar la difusión y comprensión del Modelo educativo, que aunque con algunas disparidades y carencias en el tratamiento de la información contenida en el plan de estudios y fundamento legal de la educación, prescribe el tipo de ciudadanía que se desea formar. La diversidad y la convivencia son parte de las características que ha de reunir la ciudadanía en una sociedad democrática que promueve la visión de la realidad desde la interacción con las demás personas (SEP, 2017).

El reconocimiento de la otra y del otro y su diversidad parten de un factor esencial: el auto reconocimiento individual que transita a la empatía cívica. Se trata de que una persona:

Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante, reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno y sea capaz de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarlo a la práctica (SEP, 2017, p.1).

Este conjunto de metas de índole intrapersonal e interpersonales se aprenderán en la escuela, por lo tanto, son parte del mapa curricular con la asignatura de educación socioemocional. Dentro de las reformas pedagógicas, se retomaron aquellas que se hicieron desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, en los años noventa del siglo XX, para sustentar el desarrollo de la disposición para socializar y convivir que debe tener el alumnado cuando trabaja en equipo. Cabe señalar, que de forma extracurricular, en algunas ocasiones, el profesorado ha mostrado cierta preocupación por conocer qué afectaba el rendimiento escolar

de sus estudiantes y promovió el respeto y tolerancia de sí mismo y de los demás.

En el currículo actual, la educación socioemocional está considerada en doce años de escolaridad obligatoria, es decir, en los tres niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. En los primeros dos niveles educativos, la clase es impartida por el profesorado del grupo y en secundaria, la asignatura es dada por el tutor a cargo del grupo (SEP, 2017).

Por su parte, el nivel medio superior, cuenta con el Programa CONSTRUYE T que data de 2007, el cual capacita a las y los docentes a través de cursos en línea ofertados por la SEP, a fin de fungir como líderes que brindan al alumnado herramientas que les permitan adquirir conocimientos y actitudes que favorecen el conocimiento y desarrollo de las habilidades socioemocionales en favor de su proyecto de vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014).

Este Programa surge para evitar el abandono escolar y promueve la sana convivencia del alumnado. Sin embargo, el impacto inicial fue limitado debido a que el aprendizaje de las habilidades socioemocionales no era obligatoria; aunándose la carencia de materiales y tiempo lectivo al respecto; esta dinámica hizo que quedara al margen de las actividades curriculares cotidianas por su baja o nula transversalidad, y por tanto, de utilidad. Empero, el actual Modelo Educativo reformalizó la educación emocional en este nivel escolar (UNICEF, 2014).

En educación básica, la educación socioemocional posee un espacio curricular y un tiempo lectivo de 30 minutos semanales, para que se impartan las cinco dimensiones que la integran: *autoconocimiento*, *autorregulación*,

*autonomía, empatía y colaboración.* Cada dimensión se caracteriza por ciertos atributos y logros de aprendizaje progresivos según el grado escolar.

En esta investigación se pone el acento en el nivel educativo de primaria, el cual considera que el estudiantado tras haber cursado dicho nivel, tendrá desarrolladas varias capacidades inter e intrapersonales cotidianas en torno a las habilidades socioemocionales:

Capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo) de corto y mediano plazo (SEP, 2017, p. 3).

El perfil de egreso de primaria, visualiza a la autorregulación y la empatía para la convivencia como los medios para alcanzar competencias y metas educativas más amplias y complejas como:

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

Dicho de otra manera, el perfil de egreso y los propósitos establecidos en el currículo de educación básica, afianzan el principio de la corresponsabilidad entre alumnado, cuya edad oscila entre los 6 y los 12 años, y el profesorado

como agente que favorece ambientes propicios para una sana convivencia, a fin de que los miembros de un grupo, mantengan una interacción que les permitan desenvolverse de manera plena en el aula y fuera de ella, guardando respeto hacia sí mismo y hacia los demás (SEP, 2017).

El aprendizaje de la sana convivencia y los actos comunicativos efectivos contribuyen en la toma de acuerdos que beneficia la paz social, la valoración de la diversidad, la solidaridad y el sentimiento de pertenencia. El origen de este proceso de construcción del ciudadano virtuoso, radica en el óptimo manejo de situaciones y emociones, en el reconocimiento de las consecuencias y las causas que propician sus actos en la toma de decisiones propias, con beneficio particular y hacia los demás.

Sin duda alguna, estos aspectos de la educación emocional son aportaciones innovadoras desde el 2016 y dota de relevancia al conocimiento del desarrollo personal y social como vehículo que favorece el aprendizaje académico. Pero también es cierto que educar en las emociones es la base pedagógica del Programa Nacional de Convivencia Escolar, la creación de política nacional para una Escuela libre de acoso escolar o *bullying* y el programa nacional para la Prevención social de la violencia y la delincuencia.

Si bien dichos programas alientan la prevención y erradicación de la violencia, éstos tienen la tendencia a que sea el profesorado el que vigile y sancione el desorden y la indisciplina, a través de castigos y premie el buen comportamiento del estudiantado, que poco es compelido a ser el promotor voluntario de su cambio (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018).

Por otra parte, resulta preocupante contemplar que maestras y maestros no están preparados para atender las demandas de estos Programas debido a

que su intervención se basa en la técnica aplicación normalizada de talleres, videos y cuadernillos poco ajustados al contexto, emocionalidad y necesidades del estudiantado, teniendo prácticas superficiales y con poca factibilidad en su destino hacia padres, madres de familia, alumnos y alumnas, en el cual no se contemplan los resultados que promueve la ocupabilidad que se tiene por la convivencia en nuestro país en la practicidad (SEP, 2018).

En este sentido, Delors, en los cuatro pilares de la educación, subraya la creciente importancia del saber ser para aprender a convivir; ambos son cimientos vitales para la generación e intercambio del conocimiento en el transcurso de la vida de las personas, en la cual, éstas como agentes individuales, deben trabajar en la comprensión de su mundo con plena responsabilidad y justicia con conciencia de sus pensamientos y emociones, que le permitan alcanzar su plenitud y autonomía, a fin de conocerse a sí mismo, para posteriormente crear lazos estrechos con los demás, con los que ha de convivir sin prejuicios ni hostilidad, sino como una vía para el aprendizaje efectivo mutuo a través del respeto y la comunicación asertiva (Delors, 1996).

### **1.3 El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula**

Actualmente, la emocionalidad, entendida como los estados de ánimo que presenta una persona, se ha convertido en una temática en boga que no sólo sienta sus bases en el discurso, sino en el empleo real de la misma a través de la identificación y regulación emocional de las emociones. La emocionalidad es un enfoque que va más allá de erradicar comportamientos no deseados e imponer el desarrollo de habilidades como un medio de control homogeneizador de estudiantes (Mar, 2018).

Si bien, el profesorado así como las y los otros actores que componen el centro educativo tienen expectativas preestablecidas acerca de la serie de comportamientos esperados que el alumnado ha de mantener, pese a que en ocasiones, el comportamiento del estudiantado no está bajo la norma de lo establecido por el círculo del que forma parte, el desarrollo de la emocionalidad se aprende de forma sistemática y gradual.

La propuesta curricular de educación básica del 2016, consideró como áreas de oportunidad, la ausencia en el currículo del Plan y programas de estudio 2011, el no haber contemplado a cabalidad los intereses, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los alumnos a pesar de estar inscritos en los principios pedagógicos del mismo. Este Plan enfocó en gran parte, el tiempo lectivo a temáticas académicas, desinteresándose en gran medida en el área de desarrollo personal y social que permite al alumnado el conocimiento de su propio ser y tener en sus manos la efectividad de la convivencia en su entorno, sintiéndose valorado, amado, acogido y escuchado sin etiquetas impuestas por la sociedad (SEP, 2017).

Por otro lado, este giro curricular se debe en parte a que, el mercado laboral nacional e internacional exige que las y los ciudadanos de México y el mundo, posean la capacidad de trabajar en equipo con comunicación asertiva y agrado por aprender permanentemente. Estos requerimientos propiciaron que las instituciones educativas dieran a luz nuevos enfoques, métodos y perspectivas curriculares a fin de reestructurar los sistemas educativos que contemplan al alumnado como un humano que además de ser reflexivo y analítico, es un ser sensible con sentimientos y emociones que se producen un ambiente socializador (Mar, 2018).

Las habilidades socioemocionales permiten que el alumnado se sumerja en un clima escolar que beneficia su convivencia, es decir, sus relaciones interpersonales, una vez que ha logrado conocerse y comprenderse a sí mismo, reconocer y manejar sus emociones de manera efectiva (acciones intrapersonales), a fin de ser empático con los otros (SEP, 2017).

Para Bisquerra, citado por Mar (2018), una vez alcanzadas estas metas de auto y hetero conocimiento, el alumnado puede tomar decisiones corresponsables, que le beneficien a él o a ella misma y a los demás, teniendo en cuenta las causas y consecuencias de sus actos, asumiendo el resultado de las mismas para una mejor interacción gracias a la educabilidad de sus emociones. Esta conciencia de sí mismo y de los otros tiene consecuencias en el campo de la educación, es decir se entra al:

Comportamiento positivo en clase, mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela, competencias sociales y emocionales, mejora del clima de clase, reducción del comportamiento disruptivo, mejora del rendimiento académico [...] y se da una disminución en: problemas y conflictos, problemas de comportamiento, agresividad y violencia, así como ansiedad y estrés (Mar, 2018, p. 224).

Las múltiples perspectivas de la psicología positiva, brindan estrategias para el efectivo manejo emocional y su autorregulación en las aulas de educación básica y media superior del sistema educativo mexicano, por lo cual, la propuesta curricular 2016 articula a las emociones para promover su aprendizaje de varias asignaturas como desarrollo artístico y creatividad, desarrollo corporal y salud, desarrollo emocional (en niveles educativos de preescolar y primaria) y desarrollo emocional y tutoría (para educación secundaria) (SEP, 2016).

Así es como el currículo sustenta el requerimiento de introducir el aprendizaje socioemocional en la escuela como elemento favorable en el

aprendizaje con propuesta de contenidos compuestos por ocho temáticas con cinco ejes del desarrollo emocional y tres para tutoría (SEP, 2017). El eje de desarrollo emocional de la propuesta curricular 2016 asume que:

Cada vez hay más evidencias que señalan el papel central que juegan las emociones en la facultad de aprender, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y para desarrollarse como seres sanos y productivos. También los estudios muestran que la inteligencia emocional es susceptible de ser formada (SEP 2016, p. 80).

Los beneficios a obtener mediante el desarrollo emocional alentados por la afirmación de que inteligencia emocional se forma, justifican la presencia de una meta educativa ambiciosa en un sistema educativo que desasoció el cuarto pilar de la educación: aprender a ser y convivir en dos momentos educativos independientes.

De ahí que en el currículo 2016 para la educación básica, que tiene como fin la formación integral de los niños y jóvenes, se incluya, a lo largo de los seis grados de primaria, un espacio curricular específico para el desarrollo emocional de las y los educandos. En el entendido de que, si bien el profesor apoyará al alumnado para que aprenda a regular sus emociones durante todo el horario lectivo, podrá hacer evidente esta finalidad, con actividades y reflexiones, durante los 30 minutos semanales dispuestos para este fin (SEP, 2016).

De esta manera, el manejo de las emociones promueve oportunidades de aprendizaje vivenciales entre docentes y alumnos en un ambiente de paz, armonía y respeto, a fin de que se sientan libres de expresarse con los demás y asumirse a sí mismos desde una mirada sensible, con la cual contemplará a otros en interacciones abrigadoras que le permitan tomar decisiones corresponsables (Mar, 2018).



El primer esfuerzo del sistema educativo en educación básica para contribuir a la formación integral del estudiantado se dio en diciembre de 2016 con el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Este Programa centra la atención en el pilar de la educación “aprender a convivir”, dotando de importancia a la interacción de la persona en un grupo determinado, perdiendo de vista totalmente la primicia de que antes de convivir, el alumnado debe “ser”, es decir, aprender a conocerse y definirse a sí mismo para poder ejercer la empatía hacia los otros seres en convivencia.

Para ejecutar el PNCE, el profesorado recibió algunos cuadernillos con actividades que contribuyen a erradicar las formas cotidianas de violencia escolar. Hay que señalar que, pese a la riqueza de estos materiales, el logro más importante hasta el momento, es la homogenización en todos los planteles escolares participantes en el Programa en el establecimiento de acuerdos de convivencia en el aula y la escuela, a través de mecanismo de premios y sanciones en el alumnado; pero faltó brindar una capacitación profunda a las y los docentes.

En el programa de estudios del nuevo modelo educativo, a la educación emocional se le otorgó un estatus propio como asignatura en la formación integral de las y los educandos. El programa para la educación socioemocional está compuesta de cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración que se sustentan en la psicología positiva. Estas dimensiones son enunciadas como “competencias emocionales” (Bisquerra, 2009).

Las competencias emocionales son:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar

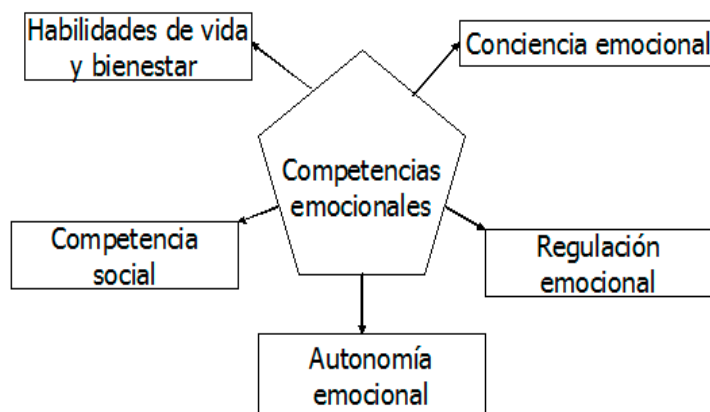
y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

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).

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 éstas, el Grup de Recerca en Orientación 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 2. Modelo pentagonal de competencias emocionales*



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

Se sugiere que las dimensiones de la educación emocional sean abordadas para una óptima interacción social en los centros educativos; las dimensiones están basadas en el ser individual y colectivo, propiciando el aprendizaje de las habilidades socioemocionales en el estudiantado.

La mejora de las emociones, esto es, la emocionalidad, se divide en cinco dimensiones que se enseñan en cada grado escolar, pero es una meta educativa compleja debido a que se hizo tabla rasa del alumnado de preescolar a secundaria, es decir, se homogenizaron sus capacidades y estadios cognitivo, procedimental y socio-afectivo.

En segundo año de primaria el alumnado tendrá que aprender una larga lista de habilidades socioemocionales específicas derivadas de las cinco dimensiones genéricas que se reproducen desde preescolar hasta secundaria, tal como se exponen a continuación.

*Tabla 1. Dimensiones, habilidades e indicadores para la educación socioemocional, segundo grado de primaria*

<b>EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. PRIMARIA 2°</b>		
<b>Dimensiones Socioemocionales</b>	<b>Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales</b>	<b>Indicadores de logro</b>
<b>Autoconocimiento</b>	<b>Atención</b>	Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad.
	<b>Conciencia de las propias emociones</b>	Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales.
	<b>Autoestima</b>	Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros.
	<b>Apreciación y gratitud</b>	Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo.
	<b>Bienestar</b>	Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios.

<b>Autorregulación</b>	<b>Metacognición</b>	Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso.
	<b>Expresión de las emociones</b>	Identifica las situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas, y las comparte con los demás.
	<b>Regulación de las emociones</b>	Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflitivas.
	<b>Autogeneración de emociones para el bienestar</b>	Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión.
	<b>Perseverancia</b>	Muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias.
<b>Autonomía</b>	<b>Iniciativa personal</b>	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.
	<b>Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones</b>	Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo.
	<b>Liderazgo y apertura</b>	Propone ideas a la maestra y a su familia de nuevas actividades que desearía llevar a cabo.
	<b>Toma de decisiones y compromisos</b>	Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.
	<b>Autoeficacia</b>	Comprende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo.
<b>Empatía</b>	<b>Bienestar y trato digno hacia otras personas</b>	Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal.
	<b>Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto</b>	Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo.
	<b>Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad</b>	Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él.
	<b>Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación</b>	Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situaciones de maltrato, discriminación o exclusión.
	<b>Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza</b>	Reconoce el medioambiente como el lugar donde se gesta la vida, y se ve a sí mismo como parte del entorno planetario.
	<b>Comunicación asertiva</b>	Escucha las demandas de los compañeros, hermanos o padres de

<b>Colaboración</b>		familia y es capaz de decirlas con sus propias palabras.
	<b>Responsabilidad</b>	Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo.
	<b>Inclusión</b>	Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común.
	<b>Resolución de conflictos</b>	Establece un diálogo con apoyo de un adulto, con el propósito de llegar a un acuerdo o solución.
	<b>Interdependencia</b>	Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común.

FUENTE: (SEP, 2017, p. 572).

La tabla anterior refleja la estructuración curricular de la educación socioemocional, que tras trabajar cinco dimensiones esenciales, posee subdivisiones de éstas, las cuales desglosan las habilidades que ha de adquirir el estudiantado para llegar al logro de sus aprendizajes; cabe incluir que las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía se ligan al ser, a la parte introspectiva del alumnado que le permite emprender el conocimiento y trabajo consigo mismo, para luego dar paso al conocimiento y apreciación de los otros para poder establecer relaciones propicias ligadas a la empatía y a la colaboración, relacionadas al tema de convivencia, por lo cual no se puede convivir sin antes ser.

La dimensión del “autoconocimiento” tiene como indicadores de logro: “Centrar la atención, poseer conciencia de propias emociones, autoestima, aprecio, gratitud y bienestar” (SEP, 2017, p. 538). Lo cual, permite al estudiantado comprender y conocer su ser interno, siendo consciente de sus emociones, fortalezas, áreas de oportunidad y motivaciones que pueden traer efectos positivos o negativos en su conducta y al establecer relaciones con los otros (SEP, 2017).

En este punto, los niños y las niñas deben prolongar sus periodos de atención, identificando situaciones que le provocan frustración o calma, siendo conscientes de las sensaciones corporales que provocan sus pensamientos y acciones, por lo cual identifican, expresan su malestar y bienestar, teniendo en cuenta sus fortalezas y áreas de oportunidad, que le permiten convivir con otras personas (SEP, 2017).

La autorregulación incide en el logro de la “Metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de las emociones para el bienestar y perseverancia” (SEP, 2017, p. 538). Esto permite que el alumnado trabaje las emociones propias de manera adecuada, es decir, haciendo frente a situaciones en que se siente vulnerable y en conflicto (Bisquerra, 2009).

En este rubro, la SEP desea que el alumnado identifique situaciones que le provoquen paz y conflicto, a fin de compartirlo con el resto de las y los compañeros, mostrando los caminos que le incitan a afrontar retos cotidianos a través de la regulación de sus emociones en situaciones adversas y contemplando con optimismo sus fortalezas y áreas de oportunidad (SEP, 2017).

Por su parte, la autonomía dota con herramientas a las y los educandos en los aspectos de “iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromisos, autoeficacia” (SEP, 2017, p. 538). Esta dimensión promueve que las personas se visualicen de forma positiva, asumiendo y valorando sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo cual les permite expresarse hacia sí mismas y los demás. Ante situaciones adversas, ha de confiar en sus propias herramientas intelectuales,

emocionales y contextuales que le permitirán solucionar conflictos (Bisquerra, 2009).

La vivencia de la autonomía hace que el alumnado lleve a la práctica acciones que le permitan ser mayormente independiente en su toma de decisiones, a fin de responsabilizarse de sus decisiones en beneficio de sí mismo y de otras personas.

De igual manera, la empatía es parte esencial del:

Bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación, cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza (SEP, 2017, p. 538).

La empatía permite crear conexiones con los otros, es decir que el alumnado, al tener interacción con otras personas comprenda y reconozca emociones y necesidades que poseen los demás para estrechar lazos de seguridad hacia los otros para abonar en la solución de sus dificultades en colectivo (SEP, 2017).

En el marco curricular, esta dimensión es crucial para que el alumnado comprenda la visión de personas ajenas a él o ella acerca de su sentir ante circunstancias positivas o adversas en situaciones de acuerdo y desacuerdo erradicando la discriminación y exclusión, desde una perspectiva sensible.

Por consiguiente, la dimensión de colaboración, “pule los logros asociados a la comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia” (SEP, 2017, p. 538). Esto permite al estudiantado establecer relaciones sanas, pacíficas y armónicas a fin de perseguir un fin común con un grupo de personas, contemplando a cada miembro como un ser valioso con pertenencia y responsabilidad al convivir de manera pacífica en clima de comunicación y solidaridad (SEP, 2017).

Desde la malla curricular, la SEP promueve que alumnos y alumnas estén dispuestos a establecer diálogos que les permitan comunicarse efectivamente en solución de conflictos y establecimiento de acuerdos con la certeza de escuchar y ser escuchados, a fin de dar y recibir apoyo de los demás al cumplir un rol específico en los grupos de colaboración en que convive (SEP, 2017).

El establecimiento de estas cinco dimensiones del currículo mexicano se ligan con el favorecimiento de dinámicas interactivas en el aula que permiten al alumnado el aprender a ser, lo cual le incita a conocerse y definirse a sí mismo para poder valorar a los demás en climas de empatía que le inviten a aprender a convivir en un grupo (SEP, 2017).

El planteamiento anterior, se lleva a cabo creando una comunidad que negocia conflictos, manteniendo una comunicación efectiva y que tiene como estandarte la valoración de la diversidad de cada alumna y alumno, el cual como ser constitutivo, posee una gran valía que dota de oportunidad de aprendizaje a sus miembros sin importar su nivel socioeconómico, género, características físicas, culturales, sociales o intelectuales.

Una vez alcanzada la cumbre del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el aula, el estudiantado estará sujeto a la convivencia inclusiva, perspectiva que permite enfocar diversas situaciones en función de la escuela como una comunidad, es decir, como un contexto organizado capaz de ofrecer una experiencia acogedora en la que cada individuo es conocido, reconocido, tratado como tal, y participa directamente en la actividad escolar (Shields, 2004).

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece



ser revalorizado. Por lo cual es crucial la interacción en la escuela con el reconocimiento y la apreciación de todos los y las estudiantes, abatiendo el dominio de la homogeneidad, creando climas acogedores que valoran y asumen las diferencias a partir de una vertiente humanista que se centra en crear lazos de convivencia fraterna entre los miembros de la escuela.

## **CAPÍTULO II**

### **LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

La gestión de la convivencia escolar en educación básica en México es parte de una política educativa reciente, pero la problemática de las formas de violencia escolar es añeja, compleja y multicausal. Por ello es una temática en boga que se encuentra en constante reestructuración, puesto que es analizable desde distintas corrientes del pensamiento que componen la visión de la realidad de proyectos políticos nacionales y locales, pero sobre todo, porque se convierten en retos y áreas de oportunidad a los que se enfrentan docentes, agentes administrativos y alumnado en la toma de decisiones que erradiquen el acoso escolar en las escuelas de educación básica y se impulse la sana convivencia escolar.

#### **2.1 Institucionalización de convivencia escolar en México**

En México, la convivencia escolar como prioridad formativa aparece en el contexto áulico en el marco de las políticas internacionales de educación para la paz y el logro de las metas educativas que contribuyen a “disminuir la trascendencia de los conflictos que manifiestan alumnos y alumnas como parte de la carencia de una buena disciplina y la manifestación de procesos de interacción violentos en las instituciones educativas” (Furlan, Saucedo & Lara, 2004, p. 28).

Para Furlan, et al, (2004), la convivencia escolar se define como “todas aquellas acciones que operan los individuos para poder vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” (p. 28), lo cual favorece la creación

de un clima factible en las relaciones interpersonales que construyen alumnos y alumnas en la dinámica interaccional de aula.

Por tanto, es importante visualizar que el concepto de convivencia permita al alumnado respetar y ser respetado en el cumplimiento de sus derechos humanos, teniendo derecho a vivir en plena paz y justicia en una sociedad que erradique la discriminación, por el hecho de que es valorado y acogido por sus diferencias (Ortega, 2007).

En este sentido, es necesario mencionar que las instituciones educativas de nuestro país, tienen la necesidad de organizar el funcionamiento de sus servicios desde la perspectiva de la escuela al centro, a través de la participación colaborativa y corresponsable de las y los actores de la comunidad escolar, para que su intervención se oriente a la promoción del aprendizaje eficaz del alumnado.

Esta perspectiva de la gestión educativa, favorece un clima social del aula, que garantiza afectividad y seguridad entre los miembros de un grupo para su cohesión, a través de la asertividad en su comunicación, lo cual promueve que alumnos y alumnas se identifiquen con algún grupo; este proceso identitario propicia la participación en la construcción de la cultura de los centros educativos, debido a que todos las y los integrantes son considerados valiosos, independientemente de su origen, situación económica, cultural y social (SEP, 2018).

El grado de acogida y acompañamiento para la creación de lazos de convivencia, no violencia y respeto, dan lugar a la expresión cultural, en la que la diversidad es vista como un recurso que fomenta encuentros y relaciones factibles entre los miembros de la comunidad escolar. De esta manera, la

convivencia escolar “permite crear determinados lazos entre personas, para avanzar en dirección de hacerse comunidad, personas que se educan mutuamente” (Fierro, Tapia & Juárez, 2010, p. 22).

Para hacer comunidad, se requiere una serie de acciones organizativas en el entorno para que el estudiantado se sienta acogido, reconocido y valorado; esta triple experiencia, suele provocar el deseo de participar activamente en cada una de las actividades que dan vida al centro escolar. La convivencia se desenvuelve en el margen de la gestión escolar a través de prácticas pedagógicas y normativas, con base en el cuidado y aprecio hacia las otras personas que trascienden en el contexto social, áulico y escolar, con el combate del sentido filosófico que existe entre el ser y el desear ser en una dinámica excluyente e inequitativa (Shields, 2004).

En este tenor, en México, en el ámbito de las políticas públicas educativas “se tiene una participación activa en torno a la convivencia, la seguridad y la convivencia escolar de esta naturaleza” (Zurita, 2012, p. 32). Lo anterior nace por el interés de los poderes de gobierno ejecutivo y legislativo, en torno al beneficio de la convivencia escolar y por la certeza de que las interacciones acarrearán un tipo de violencia, como lo es el acoso escolar.

Por su parte, el gobierno mexicano emprende acciones para dar solución a la problemática que atenta contra la convivencia escolar, creando en el año de 2014, el Plan de Convivencia Escolar (PNCE) con trascendencia en la Política Nacional de una Escuela Libre de Acoso Escolar (SEP, 2015), en aras de cambiar el ambiente de aprendizaje en el aula:

En los últimos diez años, los acontecimientos relacionados con el acoso que viven cotidianamente los alumnos mexicanos en las escuelas de educación básica han incrementado, impactando con ello en el clima escolar. De ahí la importancia de conocer y analizar

las causas de este fenómeno e identificar futuras acciones para su atención que permita mejorar relaciones entre alumnos, docentes, madres y padres de familia (SEP, 2015, p. 3).

Ante la necesidad de mejorar las interacciones interpersonales, la Subsecretaría de Educación Básica en el 2014, asumió que en este nivel educativo era necesario aprender a convivir en una escuela libre de violencia con apego en los derechos humanos, teniendo presente que: “los ambientes de los centros escolares están determinados por la calidad de las relaciones entre estudiantes y adultos, el trabajo en equipo, el sentimiento de pertenencia a la escuela y la aplicación de reglas, límites y sanciones acordados por todos” (SEP, s/f).

Por lo cual, el Programa Nacional para la Convivencia Escolar emprende acciones que:

Coadyuvan a que las niñas, niños y adolescentes reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y regular sus emociones, a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos en forma asertiva (SEP, 2015, p. 8).

La gestión de la convivencia escolar para el alumnado implica dos aspectos relacionales: el intrapersonal y el interpersonal, pero también demanda que esta problemática se revise en los Consejos de Participación Social dirigidos por madres y padres de familia, así mismo, que sea discutido en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), en busca de una toma de decisiones institucional.

Esta nueva cultura escolar, incita al cambio institucional desde las aulas, pese a que se requiere de una transformación profunda, tal como lo menciona Ezpetala, citada por Chávez, Gómez, Zurita & Ochoa (2016), se invita al “gobierno a que asuma su responsabilidad en la creación de ambientes

institucionales para que los maestros y directivos realicen de la mejor manera la función de educar que les ha sido encomendada” (Chávez, et al., 2016, p. 3).

Desde una perspectiva general, el gobierno estatal de Zacatecas declaró en el 2012 que:

El Estado y la sociedad en su conjunto deben crear las condiciones que permitan a todos y cada uno de sus integrantes a vivir en paz, sin violencia, sin temor y sin miedo de ser atacados. Cualquier persona puede exigir a la autoridad el cumplimiento de esta obligación y en su caso, la sanción a los infractores (Redacción Provisional de Ley a Reformar (POG), 2012, p.10).

Vivir en paz y sin violencia como derecho ciudadano era algo que estaba en manos del Estado, pero enseñar a convivir con un enfoque democrático y un medio para erradicar los conflictos, se convirtió en un compromiso de la escuela.

Por ello:

El sistema educativo estatal formará a los alumnos para que sus vidas se orienten por los conceptos de: justicia, democracia, respeto al Estado de Derecho y respeto a los derechos humanos. Fomentará en ellos, la cultura de la legalidad y la cultura de la paz. Facilitará el conocimiento de los valores de la paz para lograr el entendimiento y la concordia entre los seres humanos, el respeto, la tolerancia y el diálogo; difundirá como métodos de solución de conflictos: la negociación, la conciliación y la mediación, a fin de que los educandos erradiquen toda clase de violencia y aprendan a vivir en paz (POG, 2012, pp. 10-11).

En consecuencia, la Cámara de Diputados realizó una reforma a la Ley General de Educación y a la Ley para la Protección de Niños, Niñas y Jóvenes en el año de 2013, a fin de bajar la tasa de acoso escolar en las escuelas a través de programas de prevención, detección y atención del acoso entre el estudiantado con el objetivo de protegerlos ante cualquier tipo de violencia.

Por su parte, los estados de Distrito Federal, Colima, Veracruz, Puebla, Nayarit y Tamaulipas cuentan con legislaturas específicas en beneficio de la

convivencia escolar, sin embargo, el Estado de México es pionero en el Programa de Valores por Una Convivencia Escolar Armónica que depende de la Secretaría de Educación de dicho estado, a fin de tener una sociedad libre de violencia (POG, 2012).

Por consiguiente:

Para tales efectos, es importante contar con una estructura de coordinación entre las autoridades estatales y la sociedad en esta problemática que afecta al sector educativo, para que a través de planes y programas, como se establece en la iniciativa, podamos erradicar este fenómeno, coadyuvando a construir un entorno escolar donde se fortalezca la colaboración, la confianza, el respeto en las relaciones interpersonales, el lenguaje y el sentido de pertenencia, a través de la enunciación y sostenimiento de normas, reglas y condiciones siempre necesarias para mejorar la convivencia en los contextos educativos (POG, 2012, s/p).

Con la creación de la estructura de coordinación en las entidades federativas se ampliaba la cobertura de la erradicación de la violencia y la sentaban las bases para el fomento de la cultura de paz.

En Zacatecas, se crea la Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso Escolar 2014, cuyas destinatarias eran las escuelas públicas y privadas de educación básica y nivel media superior; el objetivo primordial era establecer programas que orientaran las leyes para prevenir y atender el acoso escolar, además de garantizar en las escuelas los derechos de niños, niñas y jóvenes en un ambiente de tranquilidad en corresponsabilidad con la comunidad. Para lograr este propósito, se fijó en esta Ley, la acción de emprender la capacitación al profesorado en esta materia, a fin de llevar a cabo la intervención correspondiente (POG, 2012).

Para dar continuidad a las nuevas necesidades formativas del alumnado en educación básica, el gobierno federal con base en la modificación a la Ley

General de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2014), realizó cambios jurídicos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa Sectorial en Educación 2013-2018, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y la Convención sobre los Derechos de los Niños (Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC), 2019).

En esta tesitura, en la entidad, se modificó la Ley de Educación del Estado de Zacatecas, la Ley General para Prevenir y Eliminar la Discriminación, así como el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021 y se creó la Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso Escolar en el Estado de Zacatecas, con el fin de que niños, niñas y jóvenes posean un marco jurídico que les permita defender y promover sus derechos en una vida libre de violencia y acoso dentro y fuera de las aulas (SEDUZAC, 2019).

En la Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso escolar en el estado de Zacatecas, define al acoso escolar como la "intimidación y victimización entre pares, es decir entre el estudiantado. El acoso se lleva a cabo de manera verbal, psicológica y social a través de insultos, burlas, amenazas, desprecios y discriminación" (POG, 2014, p. 7).

## **2.2 Erradicación del acoso e implementación de la convivencia escolar**

La convivencia escolar en las aulas del sistema educativo mexicano sienta sus bases en los principios del informe internacional que elaboró y entregó la comisión *ex profeso*, a la UNESCO en los años noventa, en el que se hizo alusión a cuatro pilares de la educación, entre ellos, aprender a ser y a vivir juntos, a



través del fomento de un clima escolar y áulico favorables hacia el respeto y valoración de las y los demás (Delors, 1996).

En este orden, desde hace más de dos décadas, la convivencia y la disciplina escolar viene siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado, como a las y los responsables de la administración educativa. La inquietud surge:

Por la frecuencia con la que suceden sus hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centros educativos y por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema. Nadie duda que la convivencia y el respeto a ciertas normas es absolutamente necesario para conseguir una enseñanza de calidad. La violencia, la agresión, la indisciplina y el descontrol en las aulas y centros educativos van en aumento en las sociedades occidentales (García, 2005, p.169).

La ruptura de la buena armonía en el salón de clase se objetiva en cuatro situaciones: violencia, agresión, indisciplina y descontrol en el aula que entorpecen uno de los fines políticos de la educación: la enseñanza de calidad.

La gestión de la convivencia y la erradicación de la violencia son un binomio que nace y se fortalece en los entornos sociales en los que poco o nada se reconocen y valoran los derechos humanos de las personas de una sociedad, que frente a la escasez de recursos económicos y la desigualdad económica y cultural, los individuos son presa fácil para la delincuencia organizada (Fierro, 2019).

A partir del 2001, se expuso en foros especializados del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que la disciplina y la convivencia en México eran dos de las preocupaciones fuertes de las escuelas mexicanas porque la violencia estructural y su impacto, violencia institucional, la violencia simbólica, la discriminación y el maltrato se estaban normalizando en los escenarios escolares (Fierro, 2019).

Las contribuciones hechas por el profesorado para coadyuvar estas problemáticas han sido con base en proyectos de intervención en el aula. También es notorio en los congresos de COMIE, el desplazamiento a las temáticas de la disciplina y ha emergido el tópico de las violencias como son el acoso escolar, la violencia de género, la violencia hacia las personas con discapacidad, la violencia a través de las tecnologías de la información, el consumo de drogas ilícitas, así como la narcoviolencia y narcocultura (Fierro, 2019).

El poder ejecutivo nacional, durante el sexenio de Felipe Calderón se propuso la ejecución de estrategias vivenciales que favorecen la seguridad social a través del programa: Escuela Segura que tuvo como objetivo principal, “fomentar que los planteles educativos fueran espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones” (Muñoz, 2008, p.196). Este Programa federal pondera la prevención y la erradicación de los hechos ilícitos desde la escuela, particularmente desde las aulas con apertura hacia la sociedad.

Otra perspectiva de análisis de las formas de la violencia es el acoso escolar, el cual nace de las confrontaciones que tienen las y los actores que intervienen en el contexto social de la escuela. En este sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), informó que en las escuelas mexicanas, las y los estudiantes son objeto y sujeto de agresión. Definir la violencia ha sido complejo por la confluencia de diversas variables, por la cultura que posee cada entorno social y la representación social e interpretaciones que se hacen los miembros de un grupo social con sus referentes culturales urbanos, rurales o marginales (Muñoz, 2008).

En este tenor, Oñate Piñuel & Zabala, 2006, citados en Muñoz (2008), dan cuenta de veinte tipos de conductas violentas que ejerce el estudiantado en el nivel educativo de primaria, las cuales oscilan entre la violencia física y la psicológica, con base en las siguientes unidades de análisis:

*Tabla 2. Unidades de análisis de las conductas violentas entre pares en nivel primaria*

Conductas violentas que se pueden ejercer entre pares de alumnos y alumnas.		
Llamarle por motes	No hablarle	Insultarle
Acusarle de cosas que no ha dicho o hecho.	Contar mentiras sobre él	Burlarse de su apariencia física
No dejarle jugar con el grupo	Hacer gestos de desprecio sobre él	Criticare por todo lo que hace
Imitarlo para burlarse	Odiarlo sin razón	Darle puñetadas, patadas
No dejarlo hablar	Esconderle las cosas	Estar contra él
Meterse con él para hacerlo llorar	Decirle a otros que no le hablen o que no estén con él	Meterse con él por ser diferente
Robar sus cosas	Meterse con él por su forma de hablar	

FUENTE: (Oñate Piñuel & Zabala, 2006, citada en Muñoz, 2008, p.1203).

De estas veinte conductas violentas, meterse con el otro, implica usar la palabra de forma individual o colectiva para agredir, tomar las cosas de manera ocasional o definitiva, denostar la apariencia física y lesionar el cuerpo como mecanismos para marcar la diferencia en las relaciones de poder que se gestan en el aula.

Por otro lado, las conductas violentas que ejerce el alumnado son el indicador del clima emocional en el centro escolar y sobre todo, en el aula que se conforma de la interacción y sentido de pertenencia de sus miembros a fin de que se sientan acogidos y aceptados, o todo lo contrario; así como la posibilidad de asegurar su plena participación en la dinámica diaria sin importar sus diferencias.

Las conductas violentas frenan la construcción de entornos positivos para la convivencia armónica como meta para el aprendizaje y la vida democrática del estudiantado. Por ello se dice que la convivencia escolar es:

El conjunto de formas de interacción entre los miembros de la comunidad, las cuales son dinámicas y suceden en los distintos espacios y procesos escolares como la enseñanza, la participación, la generación de acuerdos, el manejo de las normas, las prácticas disciplinarias, la solución de conflictos y la gestión escolar. Considerando que la convivencia puede generar entornos positivos, pero también negativos, se espera que la creación de una convivencia armónica en cada escuela, caracterizada por la democracia, la inclusión y la paz, sea una tarea de toda la comunidad escolar, con base en un marco político, normativo e institucional que cobije y dé pautas para su construcción (Aguilera, Ramírez, Martínez & Noyola, 2018, p. 10).

Por lo tanto, el entorno de convivencia armónico, de inclusión y de paz es una construcción, que como tal, en la que es posible evaluar las prácticas y la cultura del medio escolar desde cuatro dimensiones a fin de obtener información concisa de las condiciones imperantes de un aula.

*Tabla 3. Dimensiones y condiciones básicas de la sana convivencia escolar*

Dimensión	Condición básica
Dimensión 1. Relaciones interpersonales positivas.	Condición 1. Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes. Condición 2. Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes. Condición 3. Entre las y los docentes prevalece un clima positivo.
Dimensión 2. Prácticas disciplinarias que respetan los derechos de las y los estudiantes y manejo pacífico de conflictos.	Condición 4. La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de las y los estudiantes. Condición 5. En la escuela las y los docentes apoyan el manejo pacífico de conflictos entre los estudiantes.
Dimensión 3. Participación de las y los estudiantes.	Condición 6. Las y los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinar, proponer y decidir).
Dimensión 4. Prácticas de inclusión hacia las y los estudiantes de la escuela.	Condición 7. En la escuela se da un trato inclusivo a las y los estudiantes.

FUENTE: (Aguilera, et al, 2018, p.11).

El carácter ascendente de las cuatro dimensiones supone una madurez emocional y política en las personas que comparten un mismo espacio, que necesariamente tienen que cristalizarse en las siete condiciones para transitar del estadio socioafectivo interpersonal a la etapa de las prácticas inclusivas en la escuela.

En este sentido, en el segundo grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” se tienen condiciones básicas poco propicias para la convivencia escolar sana, ya que la relación entre alumnado y profesorado no es pacífica ni asertiva, debido a que ambas partes vierten ofensas, gritos e insultos que crean un ambiente hostil y prácticas disciplinarias que atentan la integridad y salud emocional de docentes y estudiantes.

Se suma a lo anterior, el hecho de que entre el profesorado se carece de un clima positivo y corresponsable, debido a que en algunos miembros del colectivo, las interrelaciones se dan en medio de un ejercicio de conductas violentas que son alentadas por el personal directivo a través de exhortaciones como no dirigir la palabra, criticar de manera excesiva cada decisión o acción que emprende algún docente con miras al cambio del clima institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje formativos en el alumnado.

Este contexto, en el que se reproduce la problemática de convivencia escolar del entorno social de la escuela, evita que se propicie un clima escolar afectivo con “la creación de un entorno donde los alumnos se sientan en confianza y con libertad para expresar sus emociones , sentimientos, y experimenten relaciones solidarias, respetuosas” (Landeros y Chávez, 2015, p. 87), esto es, se coarta la meta del área para el desarrollo personal y participación que sugiere el marco de la educación integral del Modelo Educativo 2017 .

Pese a ello, es necesario implementar acuerdos de convivencia que permitan al alumnado y al profesorado favorecer sus relaciones interpersonales a través del respeto mutuo y solidaridad que favorezcan gestionar sus conflictos a pesar de las divergencias entre ellas y ellos de cualquier índole, evitando el daño hacia los y las demás (Landeros & Chávez, 2015).

### **2.3 La mochila emocional: estrategia para mejorar la emocionalidad**

Como ya se ha mencionado, actualmente, el sistema educativo mexicano sienta sus bases en beneficio de la convivencia sana, pacífica e inclusiva de las y los protagonistas que intervienen en este sector (estudiantado, profesorado, madres y padres de familia) a través del PNCE (PNCE, 2017).

Esto con el objeto de implementar una política pública nacional para una escuela libre de acoso escolar, tras el lanzamiento del PNCE en el 2015, bajo la dirección de Esther Oldak, se estableció de manera adjunta, el Programa de la Mochila Emocional, el cual se anunció en abril del 2018 y operaría en 90 mil escuelas del país para prevenir conductas de riesgo y porque la “La idea es no sólo dotar a los niños de cuadernos y lápices, sino también de esas habilidades emocionales y sociales que los niños traerán en su mochila emocional toda su vida” (Oldak, 2015, s/p).

El concepto de la Mochila Emocional se convirtió en una estrategia de soporte al Marco de Referencia Escolar Sobre la Escuela Pública, gracias al cual, el abordaje de la temática en torno a convivencia escolar, se institucionaliza en documentos legales y oficiales en nuestro país. Bajo este tenor, esta estrategia tiene una función preventiva en materia de violencia y acoso escolar que forma al alumnado en los siguientes rubros:

1. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales: permiten desarrollar conductas positivas en sociedad de manera asertiva.

2. La expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa: en este rubro, el alumnado, conoce, regula y da manifiesta sus emociones para asumir su comportamiento y sus efectos con responsabilidad respetando los sentimientos de los demás para convivir eficazmente.
3. La resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos (PNCE, 2018, p. 1).

Con esta triada educativa se espera que el alumnado, profesorado, padres y madres de familia, de forma corresponsable, desarrollan sus habilidades en el ámbito del desarrollo personal y social a través del trabajo con sus habilidades socioemocionales, que les permitan enfrentar situaciones que rodean la convivencia con las demás personas de forma respetuosa y a través de ambientes libres de violencia.

Ante lo cual, padres y madres de familia son los encargados de llenar la mochila emocional de sus hijos e hijas (es decir, las herramientas emocionales que les permiten estar y sentirse bien) de manera positiva, a tal grado de que, estos se muestren exitosos y optimistas en cualquier faceta de la vida. Dotar de afecto, límites, reconocimiento de logros, palabras positivas, confianza, congruencia, paciencia, respeto, comunicación, firmeza, integridad, alegría, seguridad, autoestima, amistad y abrazos, se convirtió en la estrategia, mediante las cuales, el alumnado alimenta la conformación de su identidad y sale protegido para permanecer en la escuela (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019).

Con la implementación de estos recursos, la emocionalidad se fortalece y los distintos agentes de la educación deben reconocerse a sí mismos como personas valiosas, que además, conozcan y autorregulen sus emociones, lo cual propiciará que se respeten a sí mismos y contribuyan a la construcción de ambientes acogedores.

Los lineamientos del PNCE sugieren que dichas habilidades deberán ser vivenciadas durante la jornada escolar por el alumnado y el profesorado, puesto que están incluidas en el plan de estudios y se formulan de forma transversal, y se ligan estrechamente con la asignatura educación socioemocional.

Por otra parte, cabe señalar que este PNCE tiene como objetivo principal:

Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia armónica y pacífica, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (PNCE, 2017, p. 4).

Para ello, la SEP difunde una serie de recursos didácticos a través de medios impresos (manuales), infografías, videos y el *Manual para el Docente de Educación Primaria*, en el cual, directores y directoras de las instituciones educativas, en el espacio de CTE tienen como tarea, sensibilizar a las y los docentes en el campo de las habilidades emocionales y sociales para asumir un trato que beneficie la convivencia inclusiva en el estudiantado así como de sus familias (PNCE, 2017).

Por su parte, el *Manual de Trabajo Talleres para Madres, Padres y Tutores de Educación Primaria* dota de información muy puntual para el diseño e intervención de talleres destinados a este sector de la comunidad escolar sobre:

La resolución de conflictos en la familia de manera asertiva, autoestima, manejo de emociones y establecimiento de límites y reglas, esto a través de sesiones prácticas que permitan su ejecución y reflexión para dar solución positiva a situaciones que pudieran crear conflictos en el seno familiar he ahí cuando la programación de convivencia permite al alumnado y a sus familias aprender a ser, a convivir en empatía y armonía mutua en respeto y valoración de la diversidad (PNCE, 2015).

Por tanto, la práctica pedagógica es relevante en la generación de climas favorables en tres niveles jerarquizados que van del ámbito intrapersonal al



interpersonal en los que se gestiona la inclusión, se generan acuerdos y compromisos colectivos, y se proyecta una cultura institucional transformativa. Así:

- a) Los sujetos: la relación de la persona con los otros favorece su inclusión tras fortalecer su identidad personal y sentido de pertenencia en un grupo valorando su propia diferencia.
- b) Construcción de comunidad curso-aula: El docente interviene para favorecer la organización del aula al abatir dificultades en su dinámica, lo cual le permite generar acuerdos y compromisos como colectivo en el salón de clase.
- c) Construcción de comunidad escuela: Se generan estrategias institucionales con participación del alumnado, padres, madres de familia y docentes, proyectando una visión institucional que forja transformaciones en la cultura y los valores del centro (Aguilar, 2011, p. 139).

La capacidad transformativa de la institución en comunidad-escuela tiene su principio en la forja de identidades personales y pertenencia al grupo, sin estos elementos identitarios, no se pone en marcha el enfoque inclusivo de la escuela al centro.

Asimismo, esta dinámica inclusiva reclama la reflexión, el consenso y la complicidad personal para confeccionar y acatar las normas de la convivencia porque:

El trabajo por un clima de aula en el que la comunicación fluya fácilmente, de modo espontáneo y respetuoso entre los alumnos, y por un aprendizaje del sentido de pertenencia, de la participación social, de sentirse incluido en la tarea escolar. Lo que en realidad se pretende es la reflexión, el consenso y la complicidad personal de la confección y el acatamiento de las reglas de convivencia” (Aguilar, 2011, p.139).

Por su parte, el *Cuaderno de actividades para el alumno en educación primaria* propuesto por la PNCE, contiene ejercicios que permiten al estudiantado reconocerse a sí mismos(as), trabajando además, su autoestima, reconociendo y manejando sus emociones, siendo empático(a) con otras personas,

estableciendo acuerdos de convivencia, manejando conflictos eficazmente; así como asumir y valorar los distintos tipos de familias a través de actividades individuales y grupales que ponen en juego el autoanálisis y análisis de situaciones, por medio de la auto y hetero reflexión, aunada con acciones cotidianas; además de adentrarse a conceptos básicos para la comprensión del tema para que al finalizar pueda autoevaluar su aprendizaje.

Por supuesto, el clima del aula y el aprendizaje con sentido de pertenencia son producto de una convivencia positiva de la comunidad escolar; la comunicación y ayuda mutua que permite al estudiantado tomar un sentimiento de confianza recíproca, misma que frena la exclusión y violenta entre pares.

## CAPÍTULO III

### **EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA INCLUSIVA EN SEGUNDO Y TERCER GRADO DE PRIMARIA**

En este capítulo se hace una descripción de la puesta en marcha del proyecto general de intervención intitulado: “Herramientas para crear una escuela inclusiva”; compuesto de dos subproyectos: “La feria emocional” y “La feria de la diversidad” se aplicó a las y los alumnos del segundo y tercer grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” en la asignatura de educación socioemocional, que es parte del nuevo currículo escolar desde el 2017, en los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, respectivamente.

Con este proyecto se cumple uno de los cometidos establecidos en los lineamientos *Estrategia de Equidad e Inclusión 2018*, las cuales ocupan un lugar trascendental en la estructura del área del desarrollo personal y social. Estos documentos enfatizan la necesidad de crear mecanismos para que el alumnado se conozca a sí mismo, lleve a cabo la autorregulación de sus emociones para dar paso al respeto y a la aceptación de sus pares a través de la valoración de la diversidad, enfrentando así adversidades en comunidad con otras personas.

En consecuencia, este proyecto diseñó dos propuestas didácticas centrada en la adquisición y en el desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de asegurar prácticas inclusivas en el aula con la plena participación y esparcimiento de las y los estudiantes de segundo y tercer grado de primaria.

#### **3.1 Mi escuela y la expresión de las emociones en segundo grado de primaria**

El municipio de Juan Aldama Zacatecas representa el 0.79% de la superficie del estado de Zacatecas, geográficamente colinda al norte con el Estado de

Durango, al este con el municipio General Francisco R. Murguía; al sur con Miguel Auza y Río Grande y al oeste con el municipio de Miguel Auza y el estado de Durango (INEGI, 2006).

De acuerdo con (INEGI, 2015), el municipio cuenta con 21, 806 habitantes, de los cuales, la mayoría son mujeres. Las principales localidades en el municipio son: Ojitos, General Juan José Ríos, Ciénega de San Francisco, Espíritu Santo, Paradillas, Corrales y Jalpa, en las cuales predominan actividades económicas del sector primario de la agricultura, el cultivo de maíz y frijol, y la ganadería (INEGI, 2006).

De igual forma, Juan Aldama es un municipio con riqueza cultural ya que el 24 de junio, las y los habitantes efectúan un homenaje a San Juan Bautista a través de procesiones diarias por las calles principales hasta llegar a la parroquia, recinto de este santo. Además, durante esta fecha se realizan una kermesse, desfile y eventos nocturnos que dan cita a la población. Durante la Semana Santa el ayuntamiento municipal, con aporte del Instituto Cultural Municipal “Shadoth Gahona”, organiza actividades deportivas en la alameda y celebran un baile en el casino municipal, fomentándose de esta manera la convivencia.

Una conmemoración más que reúne a personas de municipios vecinos como Río Grande, Nieves y otros de Durango, es la fiesta alusiva al día de muertos, celebrada el 2 de noviembre en el que se rinde homenaje a los fieles difuntos en conjunto con la feria municipal, en la cual niños, niñas y sus familias se dan cita para disfrutar en comunidad. De igual forma, el día 12 de diciembre, se aclama a la Virgen de Guadalupe, en la cual se reúne el pueblo entero con el

fin de realizar procesiones y cabalgatas partiendo de la parroquia de San Juan Bautista hasta llegar al barrio “Los Hernández”.

El estudio de caso se efectúa en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, la cual abrió sus puertas el 7 de enero de 1997 con el aporte arduo de padres, madres de familia, alumnado y profesorado, con la dirección del profesor Joaquín Guerrero Leal y bajo la potestad del presidente municipal Alan Martínez Martínez. La escuela cuenta con el registro C.C.T. 32DPR2430T y pertenece a la zona escolar 25; esta institución es un plantel de organización completa y se encuentra ubicada en la zona centro de Juan Aldama, municipio del estado de Zacatecas. La escuela forma parte de las instituciones educativas partícipes en el Programa de Tiempo Completo sin alimentación, sin embargo, dicho servicio es brindado a niñas y niños con recurso externo de padres y madres de familia.

Sus instalaciones de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” se conforman de la siguiente manera: dirección, 7 aulas, sala de cómputo, biblioteca (espacio compartido con equipo interdisciplinario de USAER), cancha de básquet bol con domo, campo de futbol, servicios sanitarios, cocina-comedor, áreas verdes y comederos de concreto. Los espacios escolares se encuentran en buen estado y la iluminación áulica es viable, además se cuenta con servicios de agua potable, alumbrado público e internet.

La comunidad estudiantil está integrada por 153 estudiantes, de los cuales 75 son hombres y 78 mujeres, distribuidos en 6 grupos. La plantilla administrativa y docente se compone de una directora, 6 docentes frente a grupo, 1 maestro de educación física (el cual asiste lunes y martes), maestra de inglés, maestra de educación especial con aporte del equipo interdisciplinario (psicóloga y trabajadora social) y una intendente.

Su nivel socioeconómico es bajo, ya que en su mayoría, sus familias se describen por ser matriarcales o patriarcales, los cuales se dedican a la agricultura, al comercio o bien fungen como empleados(as) de micro negocios con un ingreso mensual que oscila entre \$ 2, 000.00 y \$ 2, 500.00 al mes. La mayor parte de los padres y las madres de familia son divorciados o solteros(as), siendo la abuela o algún otro familiar quien se encarga del cuidado o manutención de las y los infantes.

La escolaridad predominante de padres y madres es de primaria y secundaria, y son pocos los que cuentan con carrera universitaria. Al convocar a padres y madres de familia a reuniones, se tiene una asistencia trimestral que oscila entre el 75% y 80%, cuando el propósito de la asamblea es la toma de decisiones en beneficio del rendimiento académico del alumnado; pero, cuando son citados para tratar situaciones para crear áreas de oportunidad en la disciplina de sus hijos e hijas, la mayoría de ellas y ellos se resisten a asistir.

Algo que hacen las madres y padres de familia es poner en duda la versión de la docente y tienden a defender sin fundamento a sus hijos e hijas, con base en la justificación de que el comportamiento indisciplinado es producto de una provocación y no de una forma de ser; este posicionamiento, tanto del estudiantado como de la madres y padre de familia, no favorece la convivencia inclusiva entre pares.

Para llevar a cabo el proyecto de intervención “Herramientas para crear una escuela inclusiva”, se seleccionó al segundo grado, grupo “A” que está compuesto de 25 estudiantes, 12 hombres y 13 mujeres que cronológicamente tienen una edad que oscila entre los 7 y 8 años de edad. Estas niñas y niños se

encuentran, de acuerdo a la teoría del constructivismo cognitivo, en la etapa pre-operacional de sus estructuras mentales.

A través del modelo Visual, Auditivo y Kinestésico, con base en los cuestionarios aplicados y las guías de observación que tienen como propósito conocer cómo aprenden las y los alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados: 15 estudiantes responden mejor al canal de aprendizaje visual, cinco al auditivo y cinco al kinestésico.

En el grupo, se tienen localizados a cinco alumnos que enfrentan Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP), una niña con discapacidad intelectual (DI) leve; una niña con problemas de aprendizaje (PA) y la mayor parte de los estudiantes se encuentran en situación de abandono por parte de sus madres y padres, y el resto carece de estímulos motivacionales en su contexto familiar.

Este grupo que se caracteriza por ser poco entusiasta y participativo, mantiene conductas de indiferencia y desacreditación hacia sus pares; el alumnado cuenta con poca capacidad para el autoconocimiento y la autorregulación de emociones. Estos comportamientos limitan el aprecio y reconocimiento de elementos en función del bienestar propio y de los demás, reflejándose en su nivel de participación social a causa de la baja empatía.

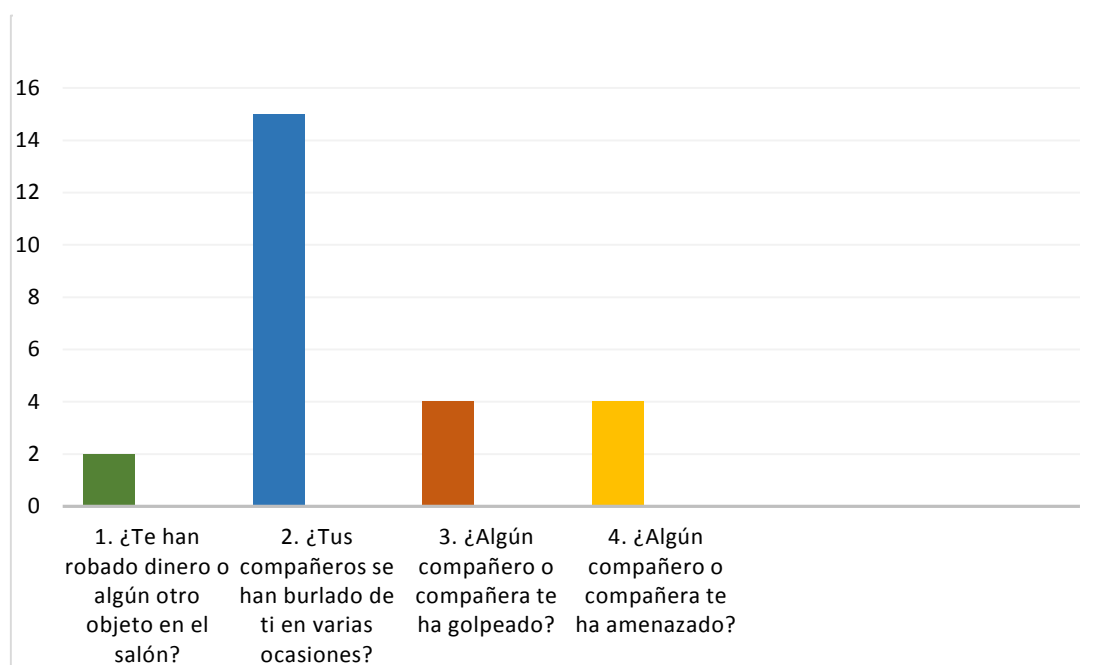
Cuando se observa a detalle la singularidad de un entorno, como lo es el segundo grado de la escuela primaria "Miguel Hidalgo" del municipio de Juan Aldama Zacatecas, las características del acoso escolar revelan la magnitud del mismo y las formas de coadyuvar dicha situación.

Con base en los datos empíricos que se obtuvieron a partir de la aplicación de encuestas propuestas por la Estrategia de Equidad e Inclusión que recomienda la SEP a partir del 2018, que se deriva del nuevo Modelo Educativo

2017 se reconocieron áreas de oportunidad a resolver de forma sistemática y a corto plazo.

De igual manera, de la información que obtuvo de observación directa y la aplicación de encuestas en septiembre de 2018, con base en los indicadores que diseñó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para conocer las modalidades del acoso escolar receptivo en el grupo de segundo, se conoció lo siguiente:

*Gráfica 1. Acoso escolar receptivo, segundo grado de primaria, 2018*



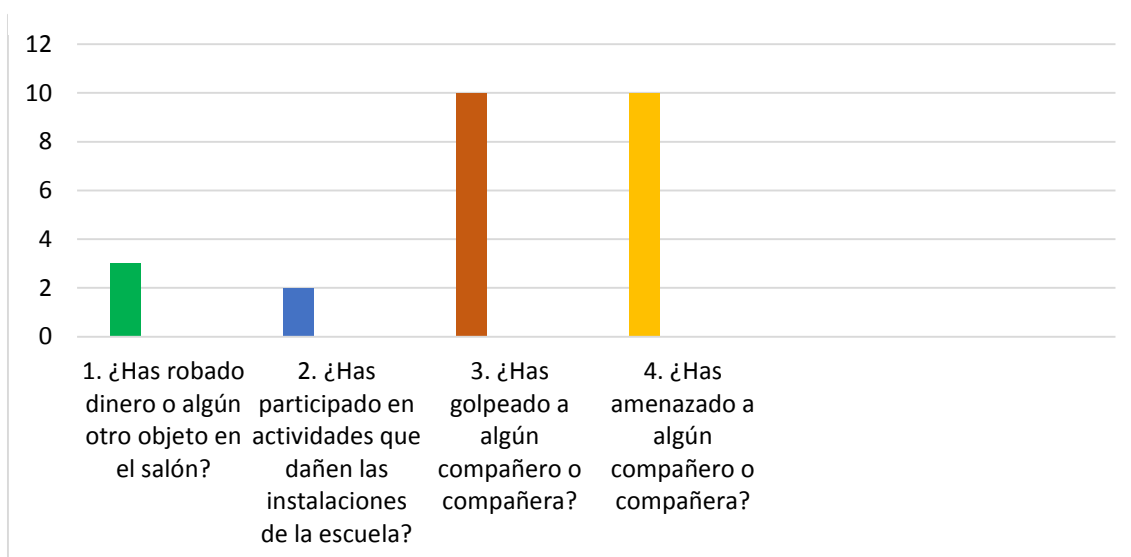
FUENTE: Elaboración propia a partir de “Encuesta de acoso escolar receptivo”, 2018.

Con base en la información de la gráfica se deduce que, la mayoría del alumnado del grupo ha sido receptor de actos de violencia, si bien ésta ha sido en cuatro modalidades: robo de pertenencias, agresión verbal, maltrato físico ejecutado o latente, el acoso escolar entre pares permea las formas de convivencia escolar.

En cuanto al acoso escolar emitido, las y los estudiantes respondieron lo siguiente:



Gráfica 2. Acoso escolar emitido, segundo grado de primaria, 2018



FUENTE: Elaboración propia a partir de “Encuesta de acoso escolar emitido”, 2018.

La presencia de la problemática de la convivencia en el grupo del segundo grado es latente en el acoso escolar, ya que existen modos físicos y de actitud violentos por parte del alumnado traducidas al agredir y amenazar a compañeros y compañeras, con alguna tendencia, en menor medida, a dañar espacios y objetos de otros compañeros y compañeras; pero ambas manifestaciones afectan el clima escolar de paz, propiciando que la implementación y desarrollo de una convivencia inclusiva sea algo poco viable a corto plazo.

En este sentido, en el segundo grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” se tienen condiciones básicas poco propicias para la convivencia escolar sana, ya que la relación entre alumnado y profesorado no es pacífica ni asertiva, debido a que ambas partes vierten ofensas, gritos e insultos que crean un ambiente hostil y prácticas disciplinarias que atentan la integridad y salud emocional de docentes y estudiantes.

Se suma a lo anterior, el hecho de que entre el profesorado se carece de un clima positivo y corresponsable, debido a que en algunos miembros del colectivo, las interrelaciones se dan en medio de un ejercicio de conductas

violentas que son alentadas por el personal directivo a través de exhortaciones como no dirigir la palabra, criticar de manera excesiva cada decisión o acción que emprende algún docente con miras al cambio del clima institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje formativos en el alumnado.

Este diagnóstico es preocupante porque, la primaria “Miguel Hidalgo” fue incorporada en al PNCE en el ciclo escolar 2014-2015, convirtiéndose en una de las quince escuelas participantes en dicho programa de la zona 25 “Río Grande”; es decir, el impacto del programa aún no se percibe. Esta inclusión, coloca al plantel como una de las cinco primarias localizadas y favorecidas en la cabecera municipal de Juan Aldama; ya que en su mayoría, los centros beneficiados se ubican en comunidades rurales tales como: Jalpa, Ojitos, General Juan José Ríos, Corrales, Paradillas Espíritu Santo y El Zacatón del municipio (SEDUZAC, 2018)

El PNCE dota a las escuelas beneficiadas con recursos materiales didácticos como libros de texto gratuitos para alumnos y alumnas, así como manuales dirigidos a profesorado, madres y padres de familia, incluyendo una serie de infografías que facilitan el acceso a la información institucional al respecto de la temática de convivencia escolar.

Pese a que estos recursos materiales son insuficientes para toda la población escolar y el profesorado no está capacitado al llevarlo a cabo, se decide diseñar una propuesta didáctica novedosa que sea acorde con las necesidades del contexto y características del alumnado, conjuntando así el PNCE con lo que ofrece la asignatura Educación Socioemocional a fin de que el estudiantado adquiera habilidades socioemocionales en función de la convivencia inclusiva en comunidad con sus pares y el profesorado.

### **3.2 Herramientas para crear una escuela inclusiva: Planeación y aplicación de estrategias de intervención didáctica**

Cuando se está frente a grupo, se requiere elaborar una planeación didáctica, la cual se entiende como: “una herramienta en donde se plasman las oportunidades de aprendizaje que el profesorado ofrece a las alumnas y los alumnos para desarrollar las competencias implicadas en los programas de nivel y grado correspondiente” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2010, p. 9).

Para ello, maestras y maestros cuentan con programas de estudio de cada nivel y grado educativo, libros de texto, programas nacionales y estatales que sustentan las actuaciones de la malla curricular y estrategias didácticas que ofertan la participación plena del estudiantado a través de actividades motivantes y lúdicas que aseguran la convivencia inclusiva entre los miembros del grupo (SEP, 2010).

Asimismo, la planificación didáctica es producto de la toma de decisiones tras haber evaluado el contexto al que está sujeto el alumnado, impreso en acciones diseñadas por el profesorado para una jornada escolar. La planificación, en su proceso inicial hace una recuperación de la evaluación diagnóstica e incluye información relevante de los contextos, áulico, socio familiar y escolar a fin de tener en cuenta las características del alumnado y del entorno en que se desenvuelve, con el propósito de brindar una atención contextualizada y dotando de elementos sustanciales que permiten apoyar el aprendizaje del estudiantado de forma eficaz con la implementación de estrategias didácticas (SEP, 2010).

De esta manera, las estrategias didácticas son “aquellos recursos, medios y actividades que permiten concretar las secuencias para conducir el proceso de

enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2010, p. 18). Las estrategias se emplean dentro de una planeación por proyectos de forma articulada, a fin de organizar la labor escolar favoreciendo la participación y practicidad del estudiantado a partir de actividades, recursos y tiempos necesarios que tienen como punto de arranque, intereses y necesidades del grupo en cuestión; formas de evaluación y los productos que conducen a finalizar el proyecto con trascendencia escolar o social a través de su demostración pública (SEP, 2010).

*Tabla 4. Elementos constitutivos de un proyecto didáctico*

Nombre de la escuela	Datos generales que contextualizan el proyecto en torno a quién va dirigido y en torno a qué temática o asignatura.
Grupo y grado	
Asignatura	
Dimensión socioemocional	Estas dimensiones dinamizan las interacciones en los planos individual y socio ambiental (SEP, 2017, p. 537)
Habilidades asociadas	Con su aporte se consolidan las dimensiones socioemocionales.
Indicadores de logro	Descripciones que dan cuenta de las actitudes que debe desarrollar el alumnado tras haber desarrollado alguna habilidad asociada (SEP, 2017).
Objetivo	Establece qué es lo que se quiere que el alumnado aprenda durante el desarrollo.
Sesión	Da cuenta del número de la sesión a fin de llevar un orden cronológico de las sesiones.
Estrategias de intervención didáctica	Diseñar actividades organizadas, poniendo en juego los aprendizajes previos y las actividades.
Recursos materiales	Señala los recursos específicos para el desarrollo.
Espacio/Tiempo	Aspectos específicos en torno a la organización del espacio y del tiempo requerido.
Aspectos a evaluar	Indicadores y criterios para valorar el aprendizaje del alumnado.
Formas, instrumentos o estrategias de evaluación.	Aspectos que permiten valorar el aprendizaje de las y los alumnos.
Lugar y fecha	Se da a conocer el lugar y fecha de aplicación de la sesión.

FUENTE: Elaboración propia a partir de (SEP, 2010, pp. 30-31).

El trabajo por proyectos propone retos de aprendizaje en planos, afectivos, culturales y comunicativos; se constatan los avances en el alumnado y el fin es valorar la practicidad de los saberes, tal es caso del proyecto: “Herramientas para crear una escuela inclusiva”, el cual englobó todas las secuencias didácticas.

La asignatura de *Educación Socioemocional* se ubica espacial y temporalmente en la totalidad del espacio lectivo del ciclo escolar. Las estrategias de intervención didáctica planeadas para el ciclo escolar 2018-2019 fueron 40, de las cuales se realizaron 30 en segundo grado, grupo “A” y 10 sesiones, a partir de febrero del 2020 en tercer grado; grupo “A”.

Dicho proyecto “Herramientas se efectuó en dos ciclos escolares consecutivos debido a que, a la docente se le asignó el mismo alumnado en tercer grado por petición explícita de la autoridad educativa, del mismo alumnado, y el impacto favorable en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la mejora en la convivencia inclusiva en el ciclo escolar previo.

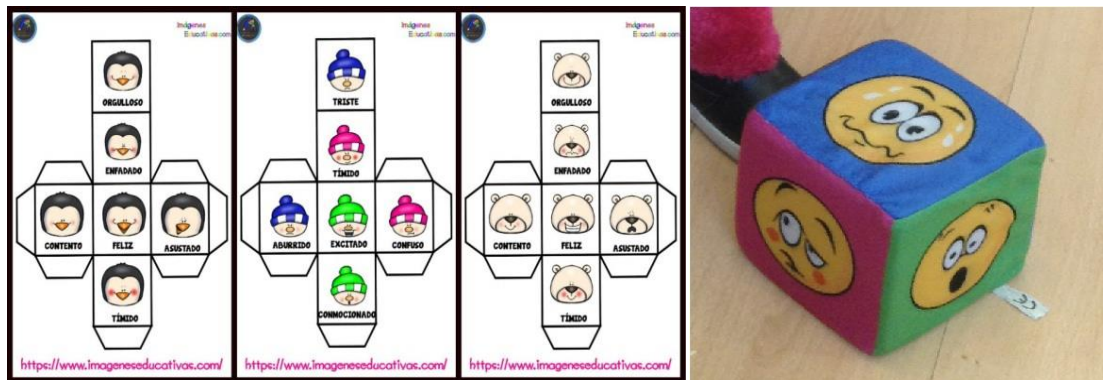
El diseño se realizó en función los elementos constitutivos de un proyecto didáctico y de las cinco habilidades sociales y emocionales que plantea el contenido escolar de segundo grado de primaria; se desarrolló una sesión por semana con una duración de 45 a 60 minutos. Cada clase tuvo como objetivo principal, la elaboración de una propuesta didáctica centrada en la adquisición y desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de asegurar la práctica inclusiva en el aula con la plena participación y esparcimiento del alumnado, producto de una labor continua frente a grupo.

De esta manera, la planeación realizada para el segundo grado de primaria grupo “A”, tuvo como objetivo, el desarrollo del autoconocimiento, cuyas habilidades asociadas son: “atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, bienestar, aprecio y gratitud” (SEP, 2017, p. 538).

La planeación de esta habilidad estuvo integrada por 4 sesiones. Se inició con cuestionamientos de reflexión que dan lugar a los saberes previos que el alumnado trae consigo a partir de su cotidianidad. Una de las estrategias fue el cuento, con el cual el alumnado reconoce las características y sensaciones de emociones como: rabia, calma, alegría, tristeza y miedo. Posteriormente se pasó al autoanálisis, etapa en la que el estudiantado expresa la emoción que manifiesta en un momento dado; en consecuencia, se reúne con sus pares a fin de tomar acuerdos y efectuar una obra de teatro que remita a situaciones que pongan en juego las emociones y su uso efectivo (Plan de clases, sesión 1, 19 de septiembre del 2018).

Una estrategia más para el conocimiento de las emociones propias y de los demás es el empleo de la lúdica, recurso por el cual el estudiantado arroja un dado de seis caras, en cada una de ellas se representa una emoción específica (felicidad, enojo, tristeza, enfermedad, vergüenza y miedo) y la docente pregunta ¿Cómo me siento hoy?, para dar pauta a que cada estudiante relate una historia o situación que deje entrever la razón de ser o causa de la emoción mostrada en la cara del dado.

Imagen 3. Versiones del dado de las emociones



FUENTES: (<https://www.imageneseducativas.com/> y <https://ninesinfantil2014.blogspot.com/>).

Las emociones son reproducidas por las y los presentes a través de la expresión facial y corporal para abrirse paso a la exposición del motivo por el cual, en algún momento dado, han experimentado dicha emoción. Una actividad complementaria consiste en colorear un rostro que expresa una emoción, pero ésta es parte de un rompecabezas que tiene que armar el estudiantado (Plan de clases, sesión 2, 26 de septiembre del 2018).

Una estrategia empleada para tomar “Conciencia de las propias emociones es la identificación de la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales” (SEP, 2017, p. 572), es la diferenciación del estado de ánimo, agitación o calma, que provoca escuchar dos melodías. Inmediatamente se da paso a la mención de las siguientes situaciones: “El chico(a) que me gusta me confiesa sus sentimientos”, “Me peleo con mi mejor amigo(a)”, “Tu abuelo o abuela viene a buscarte a la escuela “y “tienes una pesadilla, tú”, para que reflexionen sobre la emoción que manifestarían en caso de fueran ellas y ellos los involucrados; posteriormente diseñan la cara de la emoción mostrada y esa cara se pega debajo de cada enunciado, haciéndose mención del bienestar o malestar que sienten corporalmente al efectuar dicha

emoción, esto es, agitación o calma (Plan de clases, sesión 3, 16 de octubre del 2018).

La quinta sesión versa sobre “autoconocimiento toma como base habilidades de Atención, Conciencia de las propias emociones, Autoestima, Bienestar, Apreciación y Gratitud” (SEP, 2017, p. 572). Para ésta se emplea en un primer momento, una estrategia de meditación, ante lo cual se reproduce música de relajación; se pide al alumnado, padres y madres de familia que extiendan su cobija o tapete en el suelo, para que se reposen en él y cuando se indique, aprieten las partes de su cuerpo para que luego las relajen y comenten la diferencia entre el estado de tensión y tranquilidad de sus miembros. Finalmente, se solicita que cierren sus ojos y con la espalda recta, hagan inhalaciones y exhalaciones profundas para llevar a cabo una meditación guiada (Plan de clases, sesión 4, 17 de octubre del 2018).

Otra etapa de esta sesión consiste en que las y los niños reconozcan, la emoción que sienten en el momento, la cual han de modelar con apoyo de plastilina de colores. De forma individual, comentan cuál es la emoción que sienten y el motivo por el cual la manifiestan. Posteriormente se reúne al alumnado con sus padres y madres de familia, con el fin de que éstos recuesten a sus hijos e hijas sobre su cuerpo y dibujen su silueta, la cual colorean ambos y los padres o madres escriben con plumón, las cualidades que ven en sus pequeños(as) a fin de exponerlas frente a los asistentes (Referencia: Plan de clases, sesión 4, 17 de octubre del 2018e).



Fotografía 1. Silueta del alumnado, 2018



FUENTE: (Propiedad de la autora).

Para la sexta sesión se vinculan las dimensiones de “Autonomía y Autorregulación con la asociación de habilidades relacionadas en la Expresión de las emociones, Regulación de las emociones, Autogeneración de emociones para el bienestar, Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones así como en la Toma de decisiones y compromisos” (SEP, 2017, p. 572).

En esta sesión, a través de la actividad “jugar a los pequeños chef”, el estudiantado reconoce las conductas inteligentes que le permitirán trabajar en equipo durante la clase. En equipos compuestos por 5 personas, a las cuales se delegó una función específica para elaborar galletas, se pone en juego la solución de conflictos mediante el desarrollo de conductas positivas y conocimiento de la consecuencia de conductas aflitivas (Plan de clases, sesión 5, 24 de octubre de 2018).

*Fotografía 2. Galletas elaboradas por las y los mini chefs, 2018*



FUENTE: (Propiedad de la autora).

Por último, del 24 al 28 de febrero del 2020 se efectuaron cuatro sesiones, que se llevan a cabo a nivel institucional por petición de la directiva institucional bajo el lema de “La feria de la diversidad”. Esta solicitud tiene como trasfondo los resultados favorables que se obtuvieron en el proyecto de segundo grado, “La feria de la inclusión”.

Las sesiones de “La feria de la diversidad” se fundamentan en dimensiones emocionales como:

Autonomía, Empatía y Colaboración con asociación de habilidades relacionadas con la toma de decisiones y compromisos, bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación (SEP, 2017, p. 572).

En la primer sesión de la “La feria de la diversidad”, en la cual se reunió al alumnado de todo el plantel, se organizaron 8 grupos que fueron integrados por 19 alumnos y alumnas de distintos grados; se recorrieron distintos puestos en los que, se dispusieron actividades lúdicas como: pesca para desplegar habilidades en la solución de operaciones matemáticas mentales, recorrido zigzagueante con empleo de globos para poner en juego la lateralidad, solución

de cuadros mágicos matemáticos colocando números faltantes en una sucesión, se emprende un juego de flechas para solución de operaciones y problemas matemáticos (Plan de clases, sesión 6, 24 de febrero del 2020).

*Fotografía 3. Actividad psicomotriz en la Feria de la inclusión, 2020*



FUENTE: (Propiedad de la autora).

Otra actividad psicomotriz consistió en poner en juego la coordinación, atención y percepción visual de las y los participantes al deslizarse sobre un twister poniendo atención en emplear mano o pie. Se incluyó el desplazamiento físico a partir de caminata, correr, trepar, gatear y saltar a través de distintos obstáculos para que las y los participantes pusieron a prueba sus habilidades de colaboración, comunicación, lógica, matemáticas, percepción, memoria, motricidad gruesa, entre otras (Plan de clases, sesión 6, 24 de febrero del 2020).

Las actividades psicomotrices se complementaron con la expresión artística mediante la realización de una pintura con los ojos cubiertos; el juego de la ruleta en la cual se propusieron cuestionamientos en materia de inclusión; se armaron rompecabezas y se crearon torres para que el alumnado diera muestras de solidaridad en coordinación con otras personas.

Fotografía 4. La ruleta en la Feria de la Inclusión, 2020



FUENTE: (Propiedad de la autora).

Durante la segunda sesión, el estudiantado desarrolló actividades deportivas inclusivas con espacios de atletismo, lanzamiento de pelota y tiro de bala. En estos deportes, las y los participantes mostraron sus capacidades motrices, de persistencia y automotivación para concursar. El atletismo fue una disciplina que tuvo un alto agrado entre el alumnado, el cual se organizó en hits compuestos por cuatro estudiantes de la misma edad y sexo (Plan de clases, sesión 7, 25 de febrero del 2020).

En estas actividades deportivas, en cada hit, las y los concursantes que perdían quedaban eliminados, las y los ganadores pasaban a la siguiente ronda, de tal forma, que al finalizar solamente quedaban dos contrincantes, que competirían por el primer y segundo lugar. Este procedimiento provocó que algunos estudiantes se auto y hetero motivaran en las competencias, lo cual les sirvió para ser más persistentes. Por otra parte, maestras, maestros y personal de apoyo también colaboraron en las carreras de atletismo, en el cual alumnas y alumnos manifiestan su emoción y apoyo hacia los demás mostrando solidaridad (Plan de clases, sesión 7, 25 de febrero del 2020).

Cabe mencionar que no se desarrollaron competencias de tiro de bala ni lanzamiento de pelota, pues el estudiantado tuvo la oportunidad de elegir el deporte en el cual competir, siendo el atletismo como la única disciplina de elección a fin a los intereses de niños y niñas (Plan de clases, sesión 7, 25 de febrero del 2020).

*Fotografía 5. Deporte inclusivo, 2020*



FUENTE: (Propiedad de la autora).

En el tercer día de actividades, se realiza el “Taller de tecnologías inclusivas” en el que, niños y niñas resuelven problemas de la mejor manera a través de la lógica, con aporte de controles operados gracias a su creatividad a través de materiales diversos. En este contexto, se da una conferencia al profesorado sobre inclusión y diversidad para sensibilizar y concientizar sobre la relevancia de la convivencia inclusiva con alumnos, alumnas y con sus pares docentes (Plan de clases, sesión 8, 26 de febrero del 2020).



*Fotografía 6. Taller de tecnologías inclusivas, 2020*

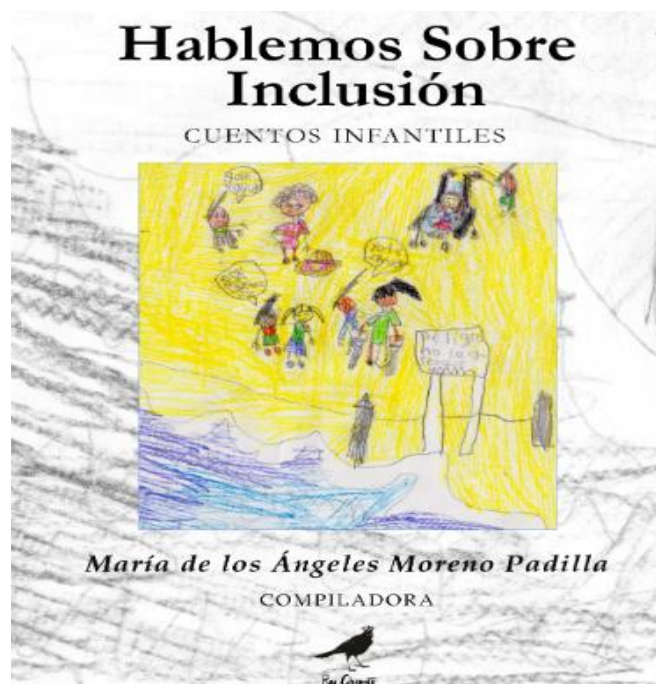


FUENTE: (Propiedad de la autora).

Durante la última sesión se llevó a cabo, el Segundo Festival Cultural de Arte, Deporte e Inclusión, al cual se dio cita el alumnado de distintas instituciones educativas de nivel básico y superior. Participaron el CAM “María Montessori” correspondiente al municipio de Río Grande Zacatecas, la Escuela Primaria “Ramón López Velarde” y la Unidad Académica de Psicología UAZ, campus Juan Aldama.

Todas las actividades artísticas y culturales de esta sesión fueron en torno a la inclusión; se hizo la premiación y socialización de los productos del concurso de dibujo y cuento corto infantil a través de una expo pintura y presentación del libro de cuentos cortos: *Hablemos sobre inclusión* en torno a valoración de la diversidad, empatía y convivencia sana.

Imagen 4. Portada del cuento infantil, "Hablemos sobre inclusión", 2020



FUENTE: (Propiedad de la autora).

En esta última fase del Proyecto “La feria de la diversidad”, se realizó la etapa de la evaluación. Se revisaron las producciones gráficas y escritas, la bitácora de las actividades lúdicas y deportivas para dar cuenta de los niveles de convivencia inclusiva alcanzados por el alumnado.

La evaluación educativa se entiende como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de las y los alumnos a lo largo de su formación de la enseñanza del aprendizaje” Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011, p. 22).

### **3.3 “La feria de la inclusión” y “La feria de la diversidad”: resultados y desafíos**

Se concluye que en segundo y tercer grado de primaria, de los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, el Proyecto general “Herramientas para crear una

escuela inclusiva”, en el cual se desarrollaron actividades que promovieron habilidades socioemocionales para la construcción de una convivencia inclusiva en el aula a través de los subproyectos, “La feria de la inclusión” y “La feria de la diversidad” fueron exitosos. En el primer proyecto, participaron 25 alumnos y alumnas de segundo grado, y en el segundo, se incluyó a todo el estudiantado del plantel escolar.

Uno de los resultados del proyecto general “Herramientas para crear una escuela inclusiva ” que se dio en la actividad titulada, “El monstruo de colores”, que contempló a la mayor parte del alumnado, tras visualizar un cuento, denominado de la misma forma que la actividad, fue que el estudiantado asume que cada emoción posee un color distintivo (amarillo-alegría, azul-tristeza, negro-miedo, verde-calma y rojo-rabia) y que es capaz de nombrar sus propias emociones y darla a conocer de forma adecuada.

En una secuencia didáctica con teatro guiñol, la minoría de las y los alumnos, un 20%, dramatizaron escenas que mostraron situaciones de baja conciencia y autorregulación emocional. En otra secuencia didáctica, denominada “Lanzo y construyo”, el estudiantado tuvo la capacidad de nombrar y representar las emociones (felicidad, tristeza, enojo, asombro, miedo y preocupación) de forma conveniente, a través de expresiones faciales, además de hacer mención de los actos cotidianos en las que éstas se llevan a la practicidad. Esto fue posible, gracias al empleo de recursos como rompecabezas y lanzamiento del dado de las emociones que permite, además incitar al alumnado a respetar turnos, favorecer habilidades comunicativas y pragmáticas así como abonarle en su proceso de atención a través de la percepción visual y táctil.



Por consiguiente, en la actividad “Estado de calma y agitación”, el alumnado puso en juego habilidades perceptivas en las que nota cambios en su cuerpo a través de reacciones que le permiten sentir calma o agitación tras ejercer ciertos movimientos, con lo cual tiene mayor conocimiento de su propio cuerpo y a su vez, es más consciente de la forma en que manifiesta sus emociones en casos específicos. Un segundo nivel de este conocimiento corporal es la reflexión de sus emociones y la comprensión de que todas las personas reaccionan de distinta manera ante una misma situación.

Por ende, en la actividad relacionada con “El viaje al corazón”, las y los niños exploran manualmente su cuerpo, a través de la tensión y la relajación simulada, contemplando las diferencias entre ambas en las sensaciones de sus extremidades lo cual al inicio resultó complicado, ya que tienen dificultades para centrar su atención y guardar silencio, pero esto se va logrando durante el desarrollo de la actividad y el entrenamiento de la habilidad continua.

Luego de inhalar y exhalar, tras emprender una técnica de respiración y cerrando los ojos, el alumnado tiene mayor claridad para canalizar la energía que siente en el momento, la cual expresa a través de una figurilla de plastilina que describe oralmente frente al grupo. En un segundo momento de esta sesión, el estudiantado se muestra inquieto porque va a escuchar las cualidades que sus padres y madres ven en ellas y ellos.

Cabe señalar que al inicio de la sesión, los padres y las madres, en su mayoría, tienen problemas para identificar las cualidades de sus hijos e hijas debido a que resaltaron primero los rasgos negativos de éstos, es decir, los de conducta, por lo cual, se pidió que revisaran las cuestiones positivas internas;

esta búsqueda favoreció el clima de la actividad y surgió el optimismo entre las y los presentes.

Durante la actividad “Pequeños chefs”, se dieron experiencias enriquecedoras debido a que el alumnado dio cuenta de la adquisición de las emociones positivas y su conceptualización; ahora debía manifestar qué conductas son inteligentes y cuáles no, por el hecho de que éstas fungen como acuerdos grupales para la toma de decisiones en el trabajo colaborativo con sus pares para el logro de una meta común.

Hay que señalar que la mayoría del alumnado relacionaba conductas inteligentes con el desempeño académico o bien calificaciones en asignaturas como español y matemáticas; pero pronto, con aporte de ejemplificaciones cotidianas, lo relacionaron con el aspecto conductual. Conscientes de estas diferencias, en su rol de pequeños chefs, iban a laborar galletas en equipo, pero era esencial aplicar siempre las conductas inteligentes:

*Tabla 5. Conductas inteligentes o no inteligentes*

<b>Conductas Inteligentes</b>	<b>Conductas no Inteligentes</b>
-Ayudar	-Pelear
-Respetar los materiales y a mis compañeros y compañeras.	-Tirar basura dentro del aula.
-Seguir las instrucciones.	-Robar materiales de la clase.
	-Mentir

FUENTE: (Creación propia, 2018)

Cada equipo se compone de 5 integrantes, a los cuales se les entregaron los ingredientes: galletas Marías, un recipiente, lechera, nueces molidas y lunetas de chocolate, pero para manipular los ingredientes necesitaban lavar sus manos. Primero había que triturar las galletas y ponerlas dentro del recipiente, pero en

ese momento de la actividad, algunos niños y niñas tuvieron dificultad para compartir el material porque desean hacerlo todo ellos mismos. Frente a esta situación, hubo necesidad de recordarles los acuerdos previos, el propósito y la sanción por no acatar lo establecido: ser retirado de la actividad. Para no ser sancionado, el estudiantado precisaba regular su conducta.

Este recordatorio fue suficiente para retomar la actividad. El alumnado vierte lechera y nueces a las galletas trituradas a fin de hacer la mezcla de los ingredientes; pero por la textura, algunos alumnos no deseaban participar en esa parte de la elaboración de las galletas, porque se ensuciarían las manos. El exhorto a participar giro en torno a que probarían las galletas únicamente los que hubieran colaborado en su preparación. Esta observación provocó que todas y todos apoyaran al resto del equipo hasta completar la misión. Cada uno de los alumnos y alumnas hizo bolitas de la mezcla, colocó lunetas encima de la masa como decoración; el estudiantado en esta fase tuvo mayor compromiso y contribuyó asumiendo su rol dentro del equipo y compartió materiales.

Para concluir este proyecto de intervención, se efectuó la “Feria de la diversidad”, convirtiéndose en el Segundo Festival de Arte, Deporte e Inclusión el día 28 de febrero del 2020, en el palacio municipal de Juan Aldama Zacatecas; el primer Festival fue en la plaza principal del municipio de Juan Aldama Zacatecas el 4 de diciembre del 2018.

En este Segundo Festival, participan autoridades municipales, el alumnado, el profesorado, padres y madres de familia de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, autoridades educativas locales; instituciones educativas externas del propio municipio y de Rio Grande, Zacatecas, así como la

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Psicología campus Juan Aldama.

Este Festival del Arte estuvo compuesto de intervenciones culturales como baile, declamación de poesía, canto y cuento dramatizado en el que participaron todas y todos los niños asistentes; el cierre estuvo a cargo del tamborazo de chicos con discapacidad. Las y los asistentes, adultas, adultos, niños y niñas fueron sensibilizados en el tema de convivencia inclusiva, la empatía y el respeto a la diversidad; ellas y ellos mostrando gran interés, empatía y entusiasmo.

En este contexto del Festival del Arte, el alumnado presentó el libro *Hablemos sobre inclusión* compilado por María de los Angeles Moreno Padilla. La obra es un conjunto de narraciones elaborados por alumnas y alumnos infantil con el tema de acciones para favorecer la convivencia inclusiva y desarrollar la empatía hacia grupos vulnerables realizado en el 2018. En la ceremonia de presentación se premiaron los tres primeros lugares en modalidad de dibujo y cuento durante el evento. El 24 de abril de 2020, se haría la difusión amplia de este libro en el marco de “La Semana Cultural” en la ciudad de Zacatecas, el cual se suspendió por la situación de la pandemia de Covid-19.

El proyecto de “Herramientas para la construcción de una escuela inclusiva”, dirigido exclusivamente para el grupo de segundo grado, grupo “A” en diciembre de 2018, provocó mucha inquietud entre el profesorado y la directora de la escuela. Por tal motivo, se pide a la docente de educación especial que continúe como profesora del tercer año grupo “A” y que diseñe un proyecto que impacte en la convivencia inclusiva de la totalidad del alumnado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, que con el consenso y aporte del colegiado entre

docentes de educación especial y regular, maestro de educación física, directivos de USAER y escuela primaria sería algo novedoso en el plantel.

El proyecto para la comunidad escolar se denominó “La feria de la inclusión”. Se efectuó del 06 a la 08 de marzo del 2020 y las actividades por día fueron: “La feria de la inclusión”, “El deporte inclusivo”; “La tecnología inclusiva” y “El festival del arte”.

Durante la sesión del 6 marzo en el marco de “La feria de la diversidad”, cada docente de la escuela propuso una actividad que enalteciera la presencia de la y del otro en la institución. El alumnado de todo el plantel fue integrado en equipos de quince personas de todos los grados. El estudiantado fue receptivo y mostró gran interés en participar en actividades de apoyo, en las que las y los más grandes fungieron como mediadores de sus compañeras y compañeros del grado escolar inferior al suyo. Estos equipos resolvieron acertijos matemáticos, realizaron obras de arte sin percibir con la vista, armaron rompecabezas, se apoyaron anímicamente para superar obstáculos motrices y emplearon la técnica de solución de conflictos efectiva para llegar al cumplimiento de una meta común.

En la sesión del día 7 de marzo, se lleva a cabo la actividad de “Deporte inclusivo”. Las y los docentes organizaron al alumnado en “hits”, es decir, pequeños grupos compuestos por niños y niñas de su misma edad, a fin de competir en atletismo, deporte que fue elegido por la totalidad del alumnado. Las y los alumnos manifestaron una gran motivación por realizar las actividades, valoraron el logro propio y el de sus compañeros y compañeras; además dado que, las y los ganadores del primer lugar en las justas de atletismo, tendrían un

premio, el estudiantado tomó ese estímulo para ser más persistente y lograr la meta común.

En la sesión del día 8 de marzo se llevó a cabo el taller de “Tecnologías inclusivas”, en la cual se favoreció el autoestima del estudiantado, a través de un video motivacional acerca de la vida infantil de Thomas Alba Edison para que reflexionaran de que una persona era capaz de realizar todos sus sueños en un mundo sin etiquetas ni imposiciones.

Se dio paso a una introducción a los pixeles y su importancia para la creación de videojuegos y emoticones. Para ello, se formaron equipos compuestos por cinco personas. Se hizo entrega de una hoja cuadriculada a cada integrante y unos plumones para que al estudiantado creara su propio *emoticon*. Se observó que para resolver el problema de compartir los materiales, cada equipo tomó acuerdos para el uso eficaz de los mismos y compartieron ideas para la creación de su figura.

En otra fase de las “Tecnologías inclusivas”, el alumnado fue agrupado en binas para que dibujara en una tablilla. Cada bina trabajó de una forma compartida, estableció la función de cada persona en la producción de la obra y mostraron concentración y disposición ante el trabajo.

El cierre de la sesión del 8 de marzo fue a través de un videojuego “Píxeles” para que dieran instrucciones al personaje para pudiera llegar de un lugar a otro a fin de llegar sin contratiempo alguno. El estudiantado de niveles superiores a primero y segundo grado, tuvo buena disposición para orientar a las y los niños que no han consolidado su habilidad lectora, en la lectura de las instrucciones del juego.

El proyecto en aras del desarrollo de habilidades socioemocionales no sólo facilitó la convivencia inclusiva del alumnado en el aula sino que llevó a docentes, padres, madres, autoridades del ayuntamiento municipal Juan Aldama Zacatecas, activistas y sociedad en general a efectuar acciones con pro en el desarrollo de la promoción de la inclusión de todas las personas aun cuando algunas son consideradas como parte del sector vulnerable tras trabajar la empatía y la colaboración para realizar proyectos comunes que satisfagan los derechos humanos y la inclusión de todos y todas, a partir de 40 sesiones presenciales que dejaron entrever la dinámica en un ambiente de aprendizaje sumergido en la afectividad, por lo cual es necesario dar seguimiento al fortalecimiento de estas herramientas con mayor tesón a fin de que lleguen a poseer un mayor alcance al incrementar la cantidad de personas impactadas inmersas en el contexto social del alumnado y su puesta en marcha en contextos diversos de éstos ante cambios de escuela y/o lugar de radicación.

## CONCLUSIONES

En los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, el sistema educativo mexicano da respuesta a la educación socioemocional del estudiantado en el marco de la educación primaria a partir de los pilares aprender a ser y convivir que se sustentan en una visión humanista, en el que las y los otros son parte de una realidad social compleja y diversa.

El proyecto general titulado “Herramientas para crear una escuela inclusiva” compuesto de dos subproyectos “La feria de la inclusión” y “La feria de la diversidad”, en cada una de sus fases y actividades, da cuenta de su planeación, implementación y resultados en el segundo y tercer grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” en los ciclos escolares 2018-2019 y parcialmente en el ciclo 2019-2020, en el horario lectivo de la asignatura de educación socioemocional, de sus contenidos y aprendizajes esperados.

En el transcurso de la indagación y de la puesta en marcha de la intervención educativa “Herramientas para crear una escuela inclusiva”, se pudieron distinguir áreas de oportunidad en el ámbito del autoconocimiento, autorregulación y comunicación asertiva entre niños y niñas. Una fortaleza fue que se pasó de una emocionalidad negativa que se reflejaba en la poca convivencia inclusiva y una interacción social altamente conflictiva a niveles de socioafectividad infantil mediados por el respeto a la diversidad, la inclusión y la convivencia pacífica en la que, “yo” y “los otros” eran parte de la interacción cotidiana.

En consecuencia, el diseño, implementación y valoración de los resultados de un proyecto basado en la adquisición y desarrollo de las habilidades socioemocionales, donde el alumnado mostró una creciente



estabilidad en cuanto al conocimiento propio y de los demás, mayor autogestión emocional, por ende, una creciente empatía hacia otras personas, no sólo en el plano reflexivo sino en la parte pragmática.

La practicidad de la inclusión permitió al estudiantado tomar decisiones y emprender acciones ante situaciones sociales cotidianas que son prometedoras, tras afianzar el autoconocimiento, en consecuencia, expresar sus emociones y regularlas en interacción con otros, teniendo en cuenta sensibilidad hacia las demás personas.

Después de aplicar el proyecto “Herramientas para crear una escuela inclusiva”, por dos ciclos escolares consecutivos en el mismo universo de niñas y niños, se advierte un importante avance en su comportamiento, éste dejó de “ser rudo”, esto es, descortés, grosero e inculto, porque gradualmente se convirtió en un comportamiento “cordial”, es decir, amable, accesible y sociable, debido a que el alumnado manifiesta sus emociones e ideas de forma asertiva, aceptando y respetando las ideas de otras personas; construyendo proyectos comunes y asumiendo la diversidad como algo valioso.

Con el proyecto “Herramientas para crear una escuela inclusiva”, el estudiantado se vio beneficiado al adquirir hábitos inclusivos que le permitieron tener un mayor sentido de pertenencia en su grupo e institución educativa, que ahora estaba abierta al cambio y en el camino de las acciones para la sana convivencia y el aula inclusiva.

La implementación del proyecto de intervención generó un aprendizaje significativo en el alumnado a través de situaciones cotidianas y pragmáticas en las cuales es prometedor el empleo de las habilidades socioemocionales a fin de incursionar en la convivencia inclusiva a través de estrategias reflexivas, lúdicas

y experienciales que les permiten distinguir, nombrar y gestionan sus emociones al momento de expresarse ante sí mismo(a) y hacia otros en colaboración.

Lo que queda al finalizar la investigación es una experiencia placentera, porque al intervenir a niños y niñas en pro de su emocionalidad se hizo escuela en un triple sentido. Primero, el estudiantado involucrado tiene otras maneras de percibirse y representarse como persona, debido a que el andamiaje conceptual de la socioafectividad se convirtió en una habilidad que le favoreció la aplicación de las cinco dimensiones socioemocionales. Segundo, en las andanzas de la emocionalidad se creó una cultura inclusiva en la comunidad escolar. Tercero, se construyeron nuevos lazos fraternos entre pares, hijas e hijos con madres y padres de familia.

La enseñanza-aprendizaje de las habilidades socioemocionales en el mapa curricular de educación básica, concretamente de primaria, tiene la misma importancia que las ciencias exactas. Su relevancia proviene de la naturaleza de su contenido y del alto grado de pertinencia social que tiene adquirir aprendizajes para la vida en el siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2011). *La educación y la gestión de los conflictos Mediar ¿Cómo y para qué?* Uruguay: Editorial Concepto.
- Aguilera, M., Ramírez, C., Martínez, O., & Noyola, V. (2018). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. México: INEE.
- Aguilera, A.; Muñoz, G. & Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: INEE.
- Álamos, P., Cifuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D. & Véliz, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42, Núm. 1, pp.7-17.
- Arguis, R., Bolsas, A. Hernández, S. & Salvador, M. (2012). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la Educación*. España: Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza” de Zaragoza.
- Bisquerra, R. (2009a). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Catalán: Parramón.
- Bisquerra, R. (2009b). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). *Las competencias emocionales*. Barcelona: Educación XXI.
- Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y programa de aulas felices. *Revista Papeles del Psicólogo.*, Vol. 38., pp. 58-65.
- 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>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=8269&URL\\_DO=D\\_O\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=D_O_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- Cepa, A., Tapia, D., Heras, G. & Fernández, M. (2017). La Educación Emocional en la Infancia: Una Estrategia Inclusiva. *Revista Aula Abierta*, Núm. 46, pp.73-82.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, Vol. 59, pp. 19-28.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO: Santillana.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Ley General de Educación. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2016). Decreto por el que se encuentran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la constitución política de los estados unidos mexicanos, en materia de la reforma política de la ciudad de México. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). Ley general del servicio profesional docente. México: DOF.
- Fierro, C. Carbajal, P. & Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para Reflexionar Sobre la Convivencia en la Escuela*. México: Somos Maestros.
- Fierro, C.; Lizardi, A.; Tapia, G. & Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlan, A. y Spitzer, T. (Coords.). *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina* (pp. 73-131). México: COMIE/ ANUIES.
- Fierro, C. (2019). La convivencia en los Centros Educativos: reflexiones y sugerencias prácticas para la formación y práctica docente. (Conferencia Magistral). Universidad Iberoamericana, Campus León México. Recuperado de: <https://www.facebook.com/difusionsepbcsvideos/347336352599897/UzpfSTEWMDAwMTAwNDkyNjc0NjoyNDY0NTMxNTMzNTkwMzlw/>. Fecha de consult: 08 de octubre del 2019
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). *Programa CONSTRUYE T en escuelas de nivel media superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescentes*. México: UNICEF.
- Furlán, A., Saucedo, C. & Lara, B. (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara / Secretaría de Educación de Jalisco.

- Furman W., Gail C. (2003) Moral leadership and the ethic of community. Values and ethics in educational administration. Values and ethics in educational administration, Vol. 2, No. 2 pp.1-8.
- Gaytán, O. (2017). *Alfabetizar en y para la Inteligencia Emocional: La Preparatoria del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. (Tesis de Maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- García, A., Ferreira, C., & Gloria, M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Revista de Psicología*, Vol. 2, pp. 163-183.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*: Barcelona: Vergara.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *Kikiriki, Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, Vol. 38, pp.18-25.
- Hervás, G. (2009). El bienestar de las personas. En Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. (pp. 17-29). Madrid: Ed. Alianza.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2006), *Juan Aldama estado de Zacatecas. Cuaderno Estadístico Municipal*. Zacatecas: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Intercensal. Visto en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/zac/poblacion/>
- Lamata, R. & Domínguez, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. México: Narcea.
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela*. México: INEE.
- Mar, P. (2018). Sintonizar la disonancia. Contextos y experiencias en educación primaria frente al modelo educativo y la propuesta curricular 2016. Una mirada crítica al currículo. En Ducoing, P. (Coord.). *Educación básica y reforma educativa* (pp.117-145). México: IISUE-UNAM.
- Mendoza, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. México. En Ducoing, P. (Coord.). *Educación básica y reforma educativa* (pp.146-187). México: IISUE-UNAM.
- Molero, C., Saiz, E. & Martínez, E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, Vol. 30, pp. 11-30.

- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, pp. 1195-1228.
- Oldak, E. (2018). SEP propone la mochila emocional para estudiantes. (Audio entrevistas). Imagen radio. Recuperado de: <https://www.rmx.com.mx/entrevistas/sep-propone-mochila-emocional-para-los-ninos>
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, Núm. 4, pp. 50-54.
- Oñate, A., Piñuel, B. & Zabala, I. (2006). *Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas Federación (DOG), (2012). Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas. De los Mismos Derechos y sus Garantías: DOG.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas Federación (DOG), (2014). Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso Escolar en el Estado de Zacatecas: DOG.
- Peña, E. (2012). "Mensaje a la Nación del presidente de los estados unidos mexicanos. México, presidencia de la república, 1 de diciembre. Disponible en: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/mensaje-a-la-nacion-del-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos>, consultado el 25 de febrero de 2019.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (2015), *Manual de Trabajo Talleres para Madres, Padres y Tutores Educación Primaria*. México: SEP.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (2017), *Manual para el Docente. Educación Primaria. (2 ed.)*. México: SEP.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (2018), *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019*. México: SEP.
- Rivero, E. (2017). La Convivencia Escolar: Perspectivas, Conceptualizaciones y su Gestión en Morelos. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, y Personality*. Nueva York: New Hampshire.

- Secretaría de Educación Pública (2010). *Orientaciones para la Planeación Didáctica en los Servicios de Educación Especial en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012), *El Enfoque Formativo de la Evaluación*. (1 ed.). México, SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica (2015). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. México: SEP-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f.) Política Nacional de Convivencia Escolar. Disponible en: <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/politica-nacional-de-convivencia-escolar>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). La mochila emocional. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6CgsBFwShNA>
- Shields, C. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, pp. 11-134.
- Frola, P. & Velásquez, J. (2012). *Escuelas Incluyentes. Competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares*. México: Frovel Educación.
- Zorrilla, M. (2010). Repensar la escuela como escenario el cambio educativo. En Marchesi, A.; Tedesco, J. & Coll, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 143-160). Buenos Aires: Santillana.
- Zurita, U. (2012). Las Escuelas Mexicanas y la Legislación Sobre la Convivencia, la Seguridad y la Violencia Escolar. *Revista Educación y Territorio*, Vol. 2, pp.19-36.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### MUESTRA DE PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DEL PROYECTO GENERAL “HERRAMIENTAS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA” PARA LA ESCUELA PRIMARIA “MIGUEL HIDALGO”, JUAN ALDAMA, ZACATECAS.

##### PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA<sup>2</sup>

Nombre de la escuela	“Miguel Hidalgo”
Grupo y grado	Segundo “A”
Asignatura	Educación socioemocional
Dimensión socioemocional	Autoconocimiento
Habilidades asociadas	Conciencia de las propias emociones
Indicadores de logro// ajustes razonables	Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales” Identifica las emociones (rabia, enojo, miedo, tristeza, tranquilidad)
Objetivo	Identificar las emociones primarias y secundarias con conciencia de las situaciones en las que se manifiestan.

Sesión	01
Estrategias de intervención didáctica	<p>-Se da a conocer el objetivo de sesión.</p> <p>-Se extraen los conocimientos previos del alumnado mediante charla sobre lo siguiente:</p> <p>a) ¿Qué son las emociones?</p> <p>b) ¿Cuáles emociones conoces?</p> <p>-Se reproduce el cuento titulado: “El monstruo de colores” bajo el link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NmMOKND8g">https://www.youtube.com/watch?v=NmMOKND8g</a> , en la cual se dan a conocer emociones como: felicidad, calma, tristeza, rabia, miedo, entre otras.</p> <p>-En plenaria se comenta lo siguiente:</p> <p>¿De qué trató el cuento?</p> <p>¿Qué emociones participaron en el cuento y qué color representa a cada una de ellas?</p> <p>-Posteriormente, a alumnos y alumnas se les hace entrega de crayones y un monstruo con el fin de que lo coloreen después de analizar su emoción actual.</p> <p>-Al término se distribuye al alumnado en forma de círculo con el fin de que den a conocer con el resto del grupo su emoción actual y en caso de ser necesario mencionar el motivo por el cual se siente de esa manera.</p>

<sup>2</sup> En todas las planificaciones didácticas, la dimensión emocional, la habilidad asociada, indicadores de logro y objetivo se tomaron textualmente de (SEP, 2017, p. 572).



	<p>-Se hace entrega de un abate lenguas a las y los alumnos, el cual será pegado en la parte de atrás del monstruo a fin de convertirlo en títere.</p> <p>-Luego se reúne al alumnado en equipos compuestos por cinco integrantes, los cuales han de acordar la realización de una micro obra de teatro que será expuesta a sus compañeras y compañeros según las emociones que representan sus monstruos de colores y su impacto situacional.</p> <p>-Finalmente el estudiantado expondrá en plenaria lo siguiente:  ¿Qué aprendieron?  ¿Resultó sencillo ponerse de acuerdo para realizar la obra de teatro?</p>
Recursos	<p>Video cuento monstruo de colores.</p> <p>-Lápices de colores.</p> <p>-Imágenes monstruo de colores.</p> <p>-Palitos abate lenguas.</p>
Espacio	Aula-clase

Aspectos a evaluar	<p>a) Reconocimiento de emociones (tristeza, miedo, felicidad, tranquilidad y enojo)</p> <p>b) Emplea las emociones en situaciones cotidianas de forma eficaz a través de una obra de teatro.</p> <p>c) Reconocer la emoción que siente en un momento dado.</p>
Formas, instrumentos o estrategias de evaluación.	Bitácora docente

LUGAR Y FECHA: Juan Aldama Zacatecas, 19 de septiembre del 2018

## PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela	"Miguel Hidalgo"
Grupo y grado	Segundo "A"
Asignatura	Educación socioemocional
Dimensión socioemocional	Autoconocimiento
Habilidades asociadas	Conciencia de las propias emociones.
Indicadores de logro	Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales Identifica las emociones (enojo, tristeza, alegría, tranquilidad, miedo y tranquilidad)
Objetivo	Identificar y expresar las emociones.

Sesión	02
Estrategias de intervención didáctica.	<p>-Se da a conocer el objetivo de sesión.</p> <p>-Se extraen los conocimientos previos del alumnado mediante charla sobre lo siguiente:</p> <p>a) ¿Qué son las emociones?</p> <p>b) ¿Cuáles son las emociones que conoces?</p> <p>Tras mostrarles una imagen cuyo escenario manifiesta una acción o situación, en consecuencia dan a conocer la emoción que debe manifestar el o la protagonista justificando su respuesta al respecto.</p> <p>-Posteriormente se distribuye al alumnado en círculo y para arrojará un dado de las emociones, según la cara visible de este hexaedro al caer al piso, la emoción será reproducida por el estudiantado y manifestará qué situaciones cotidianas le provocan cierta emoción.</p> <p>-Luego de ello, se dota de una imagen de la mitad de una cara la cual será coloreadas por el estudiantado para dar paso a colocarlas en la pizarra, en la cual, el resto del grupo buscará la otra mitad de la cara a fin de unirla creando un rompecabezas que expresa una emoción específica.</p> <p>-Finalmente el estudiantado, en plenaria menciona lo siguiente:</p> <p>a) ¿Cuál es la importancia de las emociones en su vida cotidiana?</p> <p>b) ¿Qué les pareció la actividad?</p> <p>c) ¿Cómo se sienten?</p>
Recursos	<p>a) Reconocimiento de emociones (tristeza, miedo, felicidad, tranquilidad y enojo)</p> <p>b) Emplea las emociones en situaciones cotidianas.</p> <p>c) Reconoce lo que es y no una emoción.</p> <p>d) Conoce la importancia de las emociones.</p>
Espacio	Aula-Clase

Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reconocimiento de emociones (tristeza, miedo, felicidad, tranquilidad y enojo)</li> <li>b) Emplea las emociones en situaciones cotidianas.</li> <li>c) Reconoce lo qué es y no una emoción.</li> <li>d) Conoce la importancia de las emociones.</li> </ul>
Formas, instrumentos o estrategias de evaluación.	Bitácora docente

LUGAR Y FECHA: Juan Aldama Zacatecas, 26 de septiembre del 2018.

## PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela	"Miguel Hidalgo"
Grupo y grado	Segundo "A"
Asignatura	Educación socioemocional
Dimensión socioemocional	Autoconocimiento
Habilidades asociadas	Conciencia de las propias emociones
Indicadores de logro	Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales.
Objetivo	Asociar las emociones con las situaciones en que las manifiestan en estados de calma y agitación.

Sesión	03
Estrategias de intervención didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se da a conocer el objetivo de sesión.</li> <li>-Se extraen los conocimientos previos y explicando mediante charla la importancia de relacionar las emociones con los acontecimientos que se suscitan en el día y las reacciones de agitado en calma que pueden traer consigo.</li> <li>-Se reproduce una canción en la que el ritmo va acelerando el ritmo y los niños han de bailar al ritmo propuesto.</li> <li>-Luego se reproduce una melodía relajante en la cual se piden inhalaciones y exhalaciones.</li> <li>-El alumnado expone las sensaciones corporales manifestadas en cada canción.</li> <li>-Al alumnado se le expone las siguientes situaciones: "El chico(a) que me gusta me confiesa sus sentimientos", "Me peleo con mi mejor amigo(a)", "Tu abuelo o abuela viene a buscarte a la escuela "y "tienes una pesadilla, tú"; en las cuales reflexionará sobre a emoción que manifestarían en caso de estar en ese determinado caso.</li> <li>-Posteriormente al alumnado se le dota de hojas de rotafolio y lápices de colores a fin de que diseñarán la cara de la emoción que manifestarían ante dicha situación y la pegarán debajo de cada expresión, mencionando el bienestar o malestar que sienten en su cuerpo al efectúa dicha emoción ya sea de agitación o calma.</li> <li>-Finalmente justificarán su respuesta ante dichas situaciones en plenaria.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Letrero situacional.</li> <li>-Lápices de colores.</li> <li>-Hoja de rotafolio.</li> <li>-Cinta adhesiva</li> </ul>
Espacio	Salón –Clase

Aspectos a evaluar	a) Reconocimiento de emociones (tristeza, miedo, felicidad, tranquilidad y enojo)
--------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Emplea las emociones en situaciones cotidianas.</li> <li>c) Analiza las reacciones de agitación o calma que propician las emociones inmersas en sus situaciones cotidianas.</li> </ul>
Formas, instrumentos o estrategias de evaluación.	Bitácora docente

LUGAR Y FECHA: Juan Aldama Zacatecas, 10 de octubre del 2018.

## PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela	"Miguel Hidalgo"
Grupo y grado	Segundo "A"
Asignatura	Educación socioemocional
Dimensión socioemocional	Autoconocimiento.
Habilidades asociadas	Atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, apreciación y gratitud, bienestar.
Indicadores de logro	Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad; identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales; identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros; reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo; reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocer aspectos positivos propios y de otros, fomentando buena estima, valoración propia y de los demás.</li> <li>-Sostener la atención por 1 o 2 minutos en estado de calma y su diferencia con sensaciones que le provocan malestar y bienestar corporal.</li> </ul>

Sesión	04
Estrategias de intervención didáctica (Secuencia didáctica/temas de reflexión)	<p>Se menciona el objetivo de sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se reproduce música de relajación, pidiendo al alumnado, padres y madres de familia que extiendan su cobija o tapete en el suelo a fin de que por ciertos lapsos aprieten las partes de su cuerpo para luego las relajen y comenten la diferencia entre el estado de tensión y tranquilidad de sus miembros, posteriormente se pide que cierren los ojos en postura adecuada para meditación, con espalda recta y haciendo inhalaciones y respiraciones profundas para llevar a cabo una meditación guiada.</li> <li>-Posteriormente se pide a los niños reconozcan la emoción que sienten en el momento, la cual han de modelar con apoyo de plastilina de colores.</li> <li>-De forma individual comentan cuál es la emoción que sienten y por qué la manifiestan.</li> <li>-Posteriormente se dota de papel américa a los padres y las madres de familia con el fin de que recuesten a sus hijos e hijas sobre él a fin de dibujar su silueta, al término ambos colorearán la silueta y los padres o madres escribirán con plumón las cualidades que ven en sus pequeños(as).</li> </ul>

	<p>-Para finalizar los padres y madres exponen frente a los asistentes la silueta de su hijo o hija dando a conocer sus cualidades.</p> <p>-Para culminar, los padres, madres e hijos(as) dan a conocer lo siguiente de forma voluntaria:</p> <p>a) ¿Cómo se sintieron durante la actividad?</p> <p>b) ¿Qué aprendieron el día de hoy?</p>
Recursos	<p>a) Reproductor de música.</p> <p>b) Música relajante.</p> <p>c) Cobija o tapete.</p> <p>d) Plastilina.</p> <p>e) Plumón.</p> <p>f) papel américa.</p>
Espacio	Aula-Clase

Aspectos a evaluar	<p>-Focalizar la atención por 1 o 2 minutos.</p> <p>-Difiere entre estado de tensión o tranquilidad.</p> <p>-Reconoce las emociones que vive en un momento dado.</p> <p>-Menciona las cualidades propias y de otras personas.</p>
Formas, instrumentos o estrategias de evaluación.	Bitácora docente

LUGAR Y FECHA: Juan Aldama Zacatecas, 17 de octubre del 2018.

## PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela	"Miguel Hidalgo"
Grupo y grado	Segundo "A"
Asignatura	Educación socioemocional
Dimensión socioemocional	Autonomía y autorregulación
Habilidades asociadas	Expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de emociones para el bienestar, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, toma de decisiones y compromisos.
Indicadores de logro	Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso, identifica las situaciones que le generan emociones aflictivas y no aflictivas, y las comparte con los demás; utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflictivas; reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión; muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias; identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo; identifica las causas y efectos en la toma de decisiones; comprende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo.
Objetivo	Tomar acuerdos colectivos para la solución de una situación, poniendo en juego sus habilidades de comunicación y solución de conflictos.

Sesión	05
Estrategias de intervención didáctica (Secuencia didáctica/temas de reflexión)	<p>-Se da a conocer el objetivo de sesión.</p> <p>-Se extraen los conocimientos previos del alumnado en plenaria y se explica lo siguiente:</p> <p>¿Que son las emociones?</p> <p>¿Que son los sentimientos?</p> <p>a) Diferencias entre emociones y sentimientos.</p> <p>Mencionar las emociones y los sentimientos que conocen.</p> <p>-Luego explicar que existen conductas inteligentes y conductas no inteligentes.</p> <p>-Diferenciar y expresarlas a través de lluvia de ideas las conductas inteligentes y conductas no inteligentes que identifican y escribirlas.</p> <p>-Posteriormente tomar acuerdos sobre la importancia de trabajar en equipo, que tipo de conductas se requieren para dar paso a jugar a los pequeños chef teniendo en cuenta el favorecimiento</p>



	<p>de conductas positivas y consecuencia de conductas aflictivas.</p> <p>-En consecuencia se elabora una receta de cocina en la cual se preparan galletas reuniendo a los alumnos en equipos conformado por 5 integrantes.</p> <p>-Finalmente los alumnos manifiestan las facilidades y dificultades que manifestaron al realizar las actividades, exponiendo la manera en que solucionaron conflictos al realizar dicha actividad colaborativa.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pintarrón.</li> <li>b) Plumón</li> <li>c) 4 recipientes.</li> <li>d) Licuadora.</li> <li>e) 200 gr cacahuete o nuez.</li> <li>f) 4 lecheras.</li> <li>g) Grajea.</li> <li>h) 4 paquetes de galletas dulces.</li> </ul>
Espacio	Aula-clase

Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Difiere entre emociones y sentimientos.</li> <li>b) Reconoce sus propias habilidades inteligentes y no inteligentes.</li> <li>c) Se comunica asertivamente para llegar a solucionar una meta en común con sus pares.</li> <li>d) Colabora al llevar a cabo una función específica en la creación de las galletas.</li> <li>e) Soluciona conflictos de forma eficaz</li> <li>f) Es perseverante.</li> </ul>
Formas, instrumentos o estrategias de evaluación.	Bitácora docente

LUGAR Y FECHA: Juan Aldama Zacatecas, 24 de octubre de 2018.