



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
LINGÜÍSTICAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL, EN
EL ALUMNADO DE 9 A 12 AÑOS, PRIMARIA
“BENITO JUÁREZ”, ERMITA DE LOS CORREA DE
JEREZ, ZACATECAS, 2020-2021**

PRESENTA:

ITZEL GARCÍA FLORES

Directora:

Dra. Hilda María Ortega Neri

Codirectoras:

Mtra. María Dolores Aldaba Andrade

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Zacatecas, Zac. a 2 de julio de 2022

RESUMEN

El programa de intervención “Lenguaje a través de las emociones”, tiene como objetivo desarrollar las Competencias Lingüísticas utilizando estrategias de Inteligencia Emocional en ocho estudiantes de 9 a 12 años, en la Escuela Primaria Rural Unitaria “Benito Juárez”, en la Ermita de los Correa, Jerez, Zacacatecas. La metodología fue cualitativa interpretativa, que resultó favorable mostrando una relación positiva al utilizar actividades propias de la Inteligencia Emocional, para potenciar la comunicación oral y escrita, como elementos de las Competencias Lingüísticas. Concluye la importancia de que el alumnado se conozca y desarrolle su autonomía, autoconocimiento y autorregulación, desarrollando competencias para la vida.

Palabras clave: Competencias Lingüísticas, Inteligencia Emocional, primaria rural.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se llevó a cabo con asesoría, guía y apoyo de diferentes personas, las cuales hicieron posible culminar de manera satisfactoria dicho proceso. En primer lugar, le agradezco a mi asesora de tesis la Dra. Hilda María Ortega Neri, quien con tiempo, dedicación, calidad humana y conocimiento como investigadora, orientó el proceso de mi crecimiento académico. Agradezco a las y los docentes de la maestría, ya que fueron parte de la profesionalización docente, con cada enseñanza de manera directa e indirecta, con sus acciones y compromiso educativo y social.

Agradezco a mi hermano Fernando por ser parte de las historias de vida y del proceso educativo en el posgrado, a mis papás por inculcar la importancia de la profesionalización docente, a mi hermano Yahir por ser mi motivación, con la intención de que él tenga un buen referente académico. También a mi esposo, quien fue parte de la totalidad del proceso, por lo que le agradezco su tiempo, amor y paciencia.

El presente documento esta dedicado a mis dos abuelas, quienes partieron días antes de comenzar el posgrado y se convirtieron en una fuente recuerdos e inspiración femenina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN MEXICANA EN EL NUEVO MILENIO	15
1.1 La educación básica de México en el nuevo milenio	16
1.1.1 Evaluaciones y crisis educativas de México.....	20
1.1.2 Situación actual de la educación multigrado en México	28
1.2 Intervención pedagógica como un acto de enseñanza intencionado.....	31
1.3 Contexto: un mundo por conocer.....	34
1.3.1 Contexto social.....	35
1.3.2 Contexto educativo.....	38
1.3.3 Indicadores de las CL en la Escuela Primaria “Benito Juárez”	42
CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LINGÜÍSTICAS EN NIVEL PRIMARIA.....	46
2.1 Implicaciones de la Inteligencia Emocional en la educación	46
2.1.1 El nuevo modelo educativo apoyando la Inteligencia Emocional	51
2.1.2 Instrumento para medir la Inteligencia Emocional.....	55
2.2 La importancia del desarrollo de las Competencias Lingüísticas.....	57
2.2.1 Competencias Lingüísticas en la educación mexicana	60
2.2.2 Instrumento para medir las Competencias Lingüísticas	63

CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y SÍ MISMA PARA LA POTENCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE	69
3.1 Diagnóstico de autoconocimiento en los y las estudiantes	70
3.2 Implementación de la intervención educativa	78
3.2.1 Primera sesión	80
3.2.2 Segunda sesión	87
3.2.3 Tercera sesión	92
3.2.5 Cuarta sesión	98
3.2.4 Quinta sesión	105
3.3 Análisis y evaluación de la intervención educativa	110
CONCLUSIONES	122
REFERENCIAS.....	132
ANEXOS	140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evaluaciones de PISA del 2000 al 2018.....	24
Tabla 2. Población de México con rezago educativo.....	25
Tabla 3. Tipo de familia del alumnado participante de en la intervención.....	41
Tabla 4. Instrumento para medir la Inteligencia Lingüística.....	63
Tabla 5. Instrumento para medir la Inteligencia Lingüística adaptado a NNA.....	65
Tabla 6. Conceptualización de la Inteligencia Lingüística.....	66
Tabla 7. Resultados del instrumento de metacocimiento lingüístico.....	67
Tabla 8. Esquema de la intervención "Lenguaje a través de las emociones".....	79
Tabla 9. Cronograma semanal.....	101
Tabla 10. Elementos de la rúbrica de evaluación.....	111
Tabla 11. Concentrado de la evaluación.....	120

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Escuelas y matrícula multigrado en el Sistema Educativo Nacional en 2017	29
Gráfica 2. Número de docentes por alumnos y alumnas en la escuela.....	30
Gráfica 3. Resultados del test de metacognición emocional	56
Gráfica 4. Autoconocimiento del alumnado.....	73
Gráfica 5. Resultado de la estrategia "Identificando mis emociones".....	113
Gráfica 6. Resultado de la estrategia "Desarrollando autonomía".....	115
Gráfica 7. Resultado de la estrategia "¿Habrás alguien igual a mí?	116
Gráfica 8. Resultados de la estrategia "Lograr objetivos con organización"	118
Gráfica 9. Resultados de la estrategia "Cantando aprendemos a regularnos"	119

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa digital de la comunidad Ermita de los Correa	36
Imagen 2. Escuela Primaria “Benito Juárez”	39
Imagen 3. Descripción de las emociones	84
Imagen 4. Actividad creativa sobre las emociones.....	85
Imagen 5. Las emociones según el alumnado	86
Imagen 6. Producción de un acróstico al conceptualizar la “Autonomía”	91
Imagen 7. Producción de la sesión “¿Habrá alguien igual a mí?	96
Imagen 8. Cronograma realizado por el alumnado	101
Imagen 9. Ruleta de resolución de conflictos	107
Imagen 10. El "RAP" del optimista	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El rezago educativo como constructo social	21
Figura 2. Organización curricular de la Educación Socioemocional.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Instrumento para medir la IE.....	140
Anexo B. Medición de resultados del instrumento para medir la IE.....	141
Anexo C. Cuestionario sobre el autoconocimiento del alumnado.....	142
Anexo D. Tabla de diagnóstico sobre autoconocimiento.....	143
Anexo E. Concentrado de respuestas sobre “Autoconocimiento”.....	144
Anexo F. Concentrado de autorregulación y autorrealización del alumnado.....	146
Anexo G. Estrategias. Planeación de sesiones para la intervención educativa.....	147
Anexo H. Mi cronograma de lectura.....	152
Anexo I. Rúbrica a intervención “Escritura y oralidad a través de las emociones”....	153

ACRÓNIMOS

CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América y el Caribe
CL	Competencia Lingüística
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política y el Desarrollo Social
DOF	Diario Oficial de la Federación
ES	Educación Socioemocional
EXCALE	Examen de la Calidad y el Logro Educativo
EXANI	Exámenes Nacionales de ingreso
IE	Inteligencia Emocional
IL	Inteligencia Lingüística
IQ	Intelligence Quotient
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática
NNA	Niños, niñas y adolescentes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PES	Propósitos de Educación Socioemocional
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PLM	Propósitos de Lengua Materna
PSL	Prácticas Sociales del Lenguaje
SEP	Secretaría de Educación Pública

SisAT	Sistema de Alerta Temprana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen el proceso y los resultados de la intervención educativa realizada en la comunidad de La Ermita de los Correa, Jerez, Zacatecas. El tema central es desarrollar las Competencias Lingüísticas (CL), utilizando estrategias de Inteligencia Emocional (IE) para lograr los aprendizajes clave del campo de Lenguaje y Comunicación (LC), a partir de un aprendizaje autónomo en los alumnos y alumnas de la Primaria Rural “Benito Juárez”, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Esta investigación surge a partir de la observación y evaluación que realiza la autora de este trabajo en su objeto de estudio, con apoyo de la supervisora de la Zona Escolar, al aplicar la evaluación de Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el cual monitorea y evalúa habilidades básicas como cálculo mental, escritura y lectura, de los y las estudiantes de cada grado de acuerdo al conocimiento que deben tener. El resultado mostró un nivel deficiente en los aspectos de oralidad y escritura, los cuales se mencionan en el primer capítulo. Aunado a ello, se identificó que los alumnos y las alumnas quienes oscilan entre los 9 y 12 años de edad, muestran una falta de motivación por la adquisición de aprendizajes derivado del poco nivel de autonomía, autoconocimiento y autorregulación que tienen de sí mismos y sí mismas, lo que repercute en el bajo rendimiento del alumnado.

La intervención resultó conveniente al trabajar elementos de la Educación Socioemocional (ES) como la autonomía, autoconocimiento y autorregulación, porque se encuentran fundamentados en la IE. Además, se ha demostrado que favorece a que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) consigan sus metas, al establecer relaciones sanas con sí mismos y sí mismas y una mejora en su rendimiento

académico (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017). Por ello, al ser las CL una necesidad para el desarrollo educativo, la IE ayuda a que el estudiantado pueda motivarse a adquirir los aprendizajes necesarios.

Se toman en cuenta diferentes factores en la deficiencia de los aprendizajes, como las actividades no adecuadas para su nivel cognitivo al ser una escuela unitaria que cuenta con un solo o una sola docente para todos los grados, un contexto poco favorecedor para lograr desarrollar habilidades lingüísticas, porque no es común utilizar la escritura para comunicarse en la localidad, lo cual es frecuente en las comunidades rurales del país. Además, los NNA deben aprender a identificar sus emociones, conceptualizarlas, externarlas y regularlas de manera adecuada en la institución, debido a que el contexto familiar en el que se desenvuelven, trabajar la IE no es un elemento imprescindible. Por ello, las estrategias diseñadas podrán ayudar a que los y las estudiantes sean partícipes de su propio aprendizaje al conocerse a sí mismos y sí mismas, y al mismo tiempo desarrollar las CL.

Realizar esta intervención educativa resulta importante al ser una exploración del campo de la educación multigrado, ya que las investigaciones analizadas no se centran en la modalidad de educación unitaria, y es imprescindible tener experiencias investigativas que se desarrollen en dicho contexto, debido a que hay una mayor proporción de escuelas multigrado que de organización completa en el país. Además, una característica específica, como elemento único, es la aplicación en la comunidad de la Ermita de los Correa, perteneciente al municipio de Jerez, Zacatecas, por tanto, se trata de un estudio de caso particular.

El beneficio de la intervención educativa es multilateral, porque se favorece a la autora del documento, al tener un campo de conocimiento más amplio sobre las

variables a estudiar; a los alumnos y las alumnas quienes participaron en la intervención, al conocer sus emociones y sentimientos, sabiéndolos expresar de manera adecuada en diferentes situaciones, y mejorar sus competencias de comunicación; de igual forma, a las y los futuros docentes, quienes busquen explorar un campo educativo similar como referencia o punto de apoyo.

El inicio de un conocimiento es la investigación, en consecuencia, para la intervención, se realizó el estado del arte; en esta sección se elabora una revisión de referencias a partir de los conceptos centrales, así que se sustenta el análisis del aprendizaje en referencia con los conceptos de IE y CL. Por ello, el fenómeno de interés que se aborda es el desarrollo de las CL, a partir de la IE en los y las escolares de educación primaria.

Para la elaboración del estado del arte, se buscó literatura que abonó a la intervención mediante la revisión de artículos e investigaciones. Con lo anterior, se logró construir una base sólida para el desarrollo de la intervención, con el fin de obtener resultados pertinentes y aplicables en la educación primaria. Asimismo, resulta importante tomar en cuenta referencias internacionales, para después dar paso a lo nacional y, posterior, al ámbito local.

Sobre la variable de IE, se encuentra Dueñas (2002), quien en su artículo “Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa”, realizada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, hace referencia en el marco conceptual a la “inteligencia”, “inteligencia y desarrollo emocional”, “orientación educativa” y “bienestar personal y social”. Se explica cómo el concepto de inteligencia ha sido modificado a lo largo del tiempo, siendo observado desde diferentes perspectivas.

Benito (2016), en su tesina titulada: *La enseñanza de las habilidades comunicativas en el aula de Educación Primaria*, realizado en España, tiene como fundamentos teóricos la comunicación, la competencia comunicativa y las habilidades comunicativas. Su objetivo fue trabajar la comunicación oral y la comunicación escrita en las aulas de primaria, para mejorar las capacidades de NNA. La investigación concluyó que las tareas de literatura, motivadas por los contenidos gramaticales, el cuento y la dramatización, ofrecen una posibilidad para desarrollar destrezas comunicativas, al tomarse como dos buenos recursos para incentivar el desarrollo emocional y poseer un enfoque motivador y diferente con respecto a las tareas ordinarias que se asignan en el aula. Por ello, se distingue una estrecha relación entre la CL y la IE, las cuales se obtienen con actividades prácticas que motivan a los NNA a desarrollar sus capacidades de aprendizaje y socialización.

Duran (2017), en su tesis de posgrado *Inteligencias lingüística y emocional, creatividad y lenguaje escrito en escolares: ¿se relacionan con el nivel académico en lengua catalana?*, realizado en España, señala como marco conceptual la IE, creatividad, lenguaje escrito y rendimiento escolar. Su objetivo fue estudiar la relación entre Inteligencia Lingüística (IL) e IE, creatividad, lenguaje escrito y rendimiento escolar de la lengua catalana. El trabajo realizado se basó en el estudio de 70 NNA de 10 a 13 años de edad y, como resultado, se obtuvo un mejor rendimiento escolar, lo cual la llevó a concluir que la creatividad se relaciona positivamente con la IL y con la IE; no obstante, mencionó que la creatividad no presenta relación con el rendimiento escolar en la lengua catalana.

Las investigaciones nacionales deben de ser mencionadas en una investigación, porque se desarrollan en situaciones con elementos en común. Se centran en un

contexto más cercano y similar, y éste, tiende a tener elementos culturales en común con el objeto de estudio. Debido a ello, se mencionan los siguientes documentos que tienen relación con la problemática en cuestión.

Abarca (2004), en su tesina *La inteligencia emocional una necesidad del nuevo milenio* realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), utiliza como marco conceptual los procesos cognitivos derivados de la inteligencia y la IE. Menciona la importancia de la IE por a la creciente violencia en el país y se realiza con NNA de 8 a 12 años de edad, porque se encuentran en una edad biológica y mental de cambios drásticos. Dicha inteligencia, les ayudará a regular sus emociones. Este estudio da bases sólidas sobre la importancia de utilizar la IE en el desarrollo de CL, puesto que, son necesarias para tener una armonía dentro de la sociedad. La investigación concluye que, al utilizar la IE, mejorará el desempeño escolar, siendo los y las docentes imprescindibles en dicho cambio, porque la familia ha dejado la educación de las hijas y los hijos en manos de las instituciones educativas. Además, se toma en cuenta que la IE únicamente se desarrolla con base en experiencias y vivencias.

En su tesina Figueroa (2005), llamada *La inteligencia emocional: una alternativa para el desarrollo de la integración educativa (propuesta para maestros y maestras)*, se basa en las políticas de integración públicas y la teoría de la IE. Su tesina se encuentra estrechamente relacionada con el rezago educativo y, este a su vez, no permite que se desarrollen las CL. Menciona la importancia de tomar en cuenta todas las personalidades y necesidades que tienen los y las estudiantes. Además de la necesidad de que los profesores y las maestras sepan y puedan utilizar la teoría de IE porque, gracias a ello, aunque los encargados o las encargadas no puedan ofrecer las

herramientas necesarias, los NNA, serán capaces de tener estrategias de autonomía, las cuales les permita ser conscientes y partícipes de su propio aprendizaje.

En la tesis de licenciatura de Bueno, Valdez & Vizcarra (2006), titulada *La comunicación educativa en la escuela primaria*, realizada en Rosario, Sinaloa, mencionan como objetivo, describir las formas de comunicación en un contexto determinado al tomar en cuenta a los NNA, las y los docentes, padres y madres de familia. Los resultados de la investigación arrojaron que la poca participación familiar limita la comunicación bilateral, llevándolos al empobrecimiento cultural. Algo parecido pasa con las y los docentes, pues la relación, la mayoría de las veces, es unilateral; sin embargo, son mediadores y mediadoras de las relaciones sociales y escolares, se identifica la comunicación como base para la convivencia. Este documento enriquece los procesos de comunicación y los procesos afectivos que le dan significado al aprendizaje.

Al realizar una intervención educativa se debe de contextualizar el enfoque en el ámbito local, es decir, en el estado o localidad en donde se encuentra el objeto de estudio, con la intención de observar algunos documentos que tengan una relación entre las variables y el contexto, por lo cual se mencionan a continuación las siguientes investigaciones.

Rodríguez (2009) en su tesis, *La influencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje en los niños de cuarto grado de nivel primaria*, realizada en Zacatecas, Zac., busca descubrir la reciprocidad que tiene el aprendizaje en nivel primaria con la IE, lo cual toma como punto de partida la inteligencia y las emociones. La investigación dio resultados cualitativos y cuantitativos, debido a que se realizó una recolección de datos de exámenes y entrevistas. Dicho proceso concluyó en la

importancia que tiene la IE al regular las conductas emocionales de manera reflexiva, dado que favorecen el crecimiento intelectual y emocional, parte fundamental del aumento de motivación, curiosidad y ganas de aprender.

Se hace mención de la carencia que tienen los niños y las niñas en el conocimiento y manejo de sus emociones, lo que dificulta tener un equilibrio cognitivo-afectivo-conductual, que repercuta favorablemente en el rendimiento académico de cada estudiante. Asimismo, se toma en cuenta el rol de padres y madres de los y las estudiantes, al fomentar la afectividad y la conducta, para dejar que el o la docente pueda desarrollar el elemento cognitivo y lograr un correcto manejo de las emociones y los NNA (Rodríguez, 2009).

Mata (2010), en su tesina titulada *Cómo influye el desarrollo del lenguaje oral, en el aprendizaje de un niño de cuarto año de primaria, para una adecuada pronunciación de los fonemas*, realizada en Zacatecas, menciona la importancia de desarrollar en un alumno o alumna la pronunciación debido a problemas de lenguaje y socialización, su objetivo se basa en que el alumno o la alumna tenga una correcta pronunciación de los fonemas. Hace referencia a la socialización como desarrollo del lenguaje oral y, en su conclusión, enuncia que se debe de crear una motivación para que el alumno o la alumna adquieran herramientas para aprender por sí mismo o por sí misma, con ayuda de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de la que habla Vigotsky. La ZDP está vinculada con este trabajo de intervención, porque al NNA, en primera instancia, se le darán todas las herramientas para que pueda desarrollar la escritura y oralidad, y desarrollar, al mismo tiempo, la IE.

En el documento “Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación de Zacatecas” que coordinaron Magallanes y Moreno (2017), menciona en

la investigación realizada por Dávila (2017) las características de la comunicación de las familias marginadas y su influencia en los NNA de la primaria rural, tuvo como objetivo identificar el rol de la comunicación familiar en la formación de la personalidad de los NNA, y cómo incide en sus expectativas a futuro, los tipos de comunicación en las familias y cómo influyen en la personalidad; es por ello que la investigación es de tipo etnográfico. Finalmente señala la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas que permitan a los hijos e hijas de esas madres y padres trabajadores, comunicarse de forma eficiente, para tener un lazo más estrecho para desarrollar la oralidad y escritura mediante la comunicación asertiva, sin tener que alzar la voz o manifestarse de forma violenta, por no saber exponer adecuadamente sus emociones.

Los documentos mencionados dan pie a la viabilidad de realizar la intervención, porque a pesar de que existen documentos en los cuales se habla de la IE y la CL, su relación es limitada; en consecuencia, se distingue la importancia de desarrollar esta intervención con las dos variables interrelacionadas en la educación, e identificar la conexión que existe entre ellas y la aportación que se hace a la educación. Por ello, se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación del bajo rendimiento escolar con los cambios que se ha realizado en la educación mexicana? ¿Cuál es la trascendencia de utilizar la IE en el aprendizaje de las CL, en los NN de 9 a 12 años de la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez”, de la Ermita de los Correa? y ¿Cuáles son las estrategias adecuadas para desarrollar las CL, a través del tratamiento de la IE, en el contexto de la Primaria Rural “Benito Juárez”?

El problema central de este tema de investigación se observa a partir del bajo rendimiento identificado en la educación en diferentes tipos de evaluaciones, mencionadas en el capítulo I, se muestra en la educación mexicana la problemática

de rezago educativo en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, a pesar de haber otras problemáticas sociales, se les sigue dando énfasis a las materias de español y matemáticas en las pruebas estandarizadas. Con los bajos resultados de las pruebas mencionadas, se identificó que el aprendizaje debe de ser contextualizado a los requerimientos sociales; en consecuencia, la IE muestra bases sólidas para adquirir competencias de autonomía en su propio aprendizaje, a partir del autoconocimiento y autorregulación, para desarrollar las CL necesarias al término de la educación primaria.

Se requiere una educación contextualizada, por lo que es necesario buscar y crear estrategias que le signifiquen al estudiantado, de manera particular, quienes se encuentran próximos a terminar su educación primaria, ya que el siguiente nivel educativo requiere más elementos de autoaprendizaje y autoconocimiento, además de una expresión oral y escrita más congruente y adecuada con su edad. En la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez” de la Ermita de los Correa, Jerez, Zacatecas, los NNA de 9 a 12 años muestran poca habilidad de expresión oral y escrita, observada en las actividades realizadas en el aula, además de una falta de autoconocimiento emocional de sí mismos y sí mismas, lo que se resulta en una relación poco adecuada con sus compañeros y compañeras, quienes en las clases presenciales mostraban agresiones físicas y verbales, ante una falta de conocimiento y gestión emocional adecuada.

Se busca realizar una transversalidad entre el campo de LC y ES, mediante las variables CL e IE, porque, de acuerdo al (Ministerio de Educación Nacional de Colombia citado por Jauregui, 2018) la “transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida (...) hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los

contextos locales, regionales y nacionales” (p. 72.) Por ello, se presenta así la necesidad de trabajar dichas variables, atendiendo las problemáticas y necesidades del objeto de estudio.

La hipótesis que se formula al respecto, señala que: Las CL se favorecen a partir de un programa de intervención que incluya como elemento principal el desarrollo de la IE, para ampliar las capacidades de expresión como la oralidad y escritura en el ámbito académico y social, ya que al conocerse los NNA se encontrarán motivados hacia su propio aprendizaje en el alumnado de 9 a 12 años de la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez”, de la comunidad de la Ermita de los Correa.

El objetivo general y guía de este trabajo es el siguiente: desarrollar las CL al utilizar estrategias de IE, que ayuden a desarrollar a partir de la adquisición del aprendizaje autónomo, los aprendizajes clave del campo de lenguaje y comunicación, en los alumnos y las alumnas de 9 a 12 años de edad, quienes cuenten con conectividad a internet de la Primaria Rural “Benito Juárez”, en la comunidad de la Ermita de los Correa, Jerez, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Del objetivo general se desprenden 4 objetivos específicos, los cuales se redactan a continuación: 1) Contrastar los cambios que ha tenido la educación mexicana en el nuevo milenio y la necesidad de realizar una intervención pedagógica contextualizada. 2) Comparar el nivel de la educación primaria en IE y CL, para identificar en qué nivel se encuentra el objeto de estudio. 3) Implementar estrategias encaminadas al desarrollo de Competencias Lingüísticas con el apoyo de la Inteligencia Emocional. 4) Analizar los resultados obtenidos del diseño e implementación de estrategias encaminadas a desarrollar la IE y las CL. A partir del planteamiento de estos objetivos,

se considera la elaboración de un marco conceptual que introduzca a la parte teórica que posteriormente se desarrollará en los capítulos.

Los conceptos clave de la presente investigación son los siguientes: CL, escritura y oralidad, IE, autoconocimiento, autorregulación y autonomía. La CL se define como “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número de enunciados lingüísticos (comprensión)” (Chomsky citado por Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez & Miras, 2008, p. 179). La escritura y la oralidad deben ser conceptualizadas al mismo tiempo, porque comparten el mismo espacio:

Lo oral y lo escrito comparten un mismo espacio, que es el de la comunicación en la comunidad de hablantes de una lengua, expresan formas culturales complementarias y se recanalizan y transforman entre sí de modo continuo: se escribe lo oral para poder ser recordado, se ejecuta oralmente lo escrito en contextos particulares, etc. De este modo la oralidad y escrituralidad constituyen formas complementarias de expresar las distintas manifestaciones culturales de una comunidad compuesta por personas con distintas experiencias y formaciones comunicativas (Tusón citado por Mostacero, 2004, p. 70).

En el siguiente párrafo se conceptualiza la IE, seguido del concepto de los elementos que la componen, tales como el autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía:

La relación de habilidades para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey citado por Dueñas, 2002, p. 82).

El autoconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar consciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar (SEP, 2017, p. 539).

La autorregulación es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente (...) implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas (SEP, 2017, p. 545).

La autonomía es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás (...) implica poseer un sentido de autoeficacia, es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones que nos afectan (SEP, 2017, p. 548).

La metodología que se utilizó se sostuvo del paradigma interpretativo, el cual se centra en el análisis del significado de las acciones de los seres humanos y la vida en sociedad y, a su vez, utiliza técnicas de carácter cualitativo para comprender la conducta humana, en este caso, en el ámbito educativo (Schuster, Puente, Andrada & Maiza, 2013). En primera instancia, consistió en la delimitación del tema, para, posterior a ello, buscar referencias que sustentaron el tema y la intervención. Sin embargo, el diseño y la implementación de las estrategias, se modificaron tanto de tiempo como de forma, a consecuencia de la crisis sanitaria causada por el virus COVID-19. Por lo cual, la modalidad presencial fue cambiada a en línea, únicamente para aquellos alumnos y alumnas que contaban con conectividad a internet, reduciendo de 9 a 8 NNA.

La metodología se aplicó con los y las estudiantes de 9 a 12 años de edad, se tomó como referencia la evaluación de SisAT en el ciclo 2019-2020. En dicha prueba se muestran los tres niveles de logro: “nivel esperado”, “en desarrollo” y “requiere apoyo”; para este caso, el 85% de los alumnos y las alumnas se encontraban en el segundo indicador, mientras que, el resto necesita ayuda. Tales resultados hacen evidente que es necesaria la intervención en el área de oralidad y escritura. Posterior a ello, se

profundizó en el tema y se realizó una herramienta de diagnóstico, mediante la cual se observó el nivel de metaconocimiento emocional y lingüístico. Para la selección de estudiantes participantes en la intervención educativa, se buscaron alumnos y alumnas que tuvieran las bases de la alfabetización, es por ello que se seleccionaron los grados de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, teniendo en total a 8 estudiantes.

A manera de síntesis, se describe a continuación, el contenido del presente estudio. En el primer capítulo, con el título: “La educación mexicana en el nuevo milenio” se desarrolla un marco contextual e histórico de la educación mexicana, se tomó, como punto de partida, un marco general sobre la educación en el nuevo milenio y, con ello, las consecuencias que han tenido las reformas educativas y las evaluaciones en la crisis actual educativa. Para cerrar con el contexto educativo actual y en el que se hizo la intervención, de manera que se muestre información clara sobre el objeto de estudio, tomando en cuenta todas las aristas.

En el capítulo dos, titulado: “Desarrollo de las competencias socioemocionales y lingüísticas en nivel primaria” se enfatiza en la IE y las CL en la educación, identifica el contexto en el cual se desarrolla la presente intervención al tomar datos relevantes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y datos obtenidos de forma directa por la autora de este trabajo, por ser parte activa del contexto. Además, aborda elementos del currículo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), propios de los campos de Lenguaje y Comunicación, y ES, para, finalmente, profundizar al identificar el conocimiento que tiene el propio alumnado en el desarrollo de la oralidad, escritura y la IE.

En el tercer capítulo, titulado: “Intervención educativa: Inteligencia Emocional como elemento para potenciar la oralidad y la escritura”, muestra el diseño de las estrategias

de dicha intervención, así como la realización de las actividades y el análisis e interpretación de los datos obtenidos, en la que se identifica las limitantes que se tuvo en el desarrollo de cada estrategia, así como la manera en que cada una de ellas abonó al desarrollo integral del estudiantado.

La conclusión del proyecto de intervención, muestra que se identifica la aceptación de la hipótesis, donde se comprobó que el conocimiento y desarrollo de la autonomía, autorregulación y autoconocimiento, los cuales son elementos de la Inteligencia Emocional, inciden directamente al proceso del aprendizaje de la oralidad y la escritura, tales como la fonética, la semántica, las expresiones adecuadas del lenguaje y en un nivel más bajo, en la sintaxis. Ésta última debe desarrollarse con elementos específicos para su aprendizaje y desarrollarlo con actividades conjuntas, que permitan el desarrollo de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL). Los resultados son limitados en cuanto a las CL, porque la educación a distancia no permitió tener tanta interacción, lo que demostró un bajo aprendizaje de la sintaxis, por lo que en próximas intervenciones se buscará realizarlo de manera presencial.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN MEXICANA EN EL NUEVO MILENIO

La educación es el arma más potente que tiene cualquier país para reestructurar su sociedad. Sin embargo, de manera general, la formación se encuentra influenciada por la época y el objetivo que se tiene como nación. Lo que es un hecho, es que se busca que todas las personas tengan un nivel mínimo de estudios, con los que se puedan desenvolver en la sociedad de manera correcta. En los inicios de la educación mexicana se buscaba la unidad como nación, una alta cobertura y la alfabetización en toda el país (Graves, 2010). Una vez que la educación se distribuyó en la mayor parte del país y el analfabetismo no fue un problema de grandes masas, se empezó a buscar la calidad de la educación, inclusión y excelencia, con la intención de formar ciudadanos y ciudadanas éticas y con una mayor educación, por lo cual se aumentaron los años de educación obligatoria.

El objetivo de este primer capítulo es contrastar los cambios que ha tenido la educación mexicana en el nuevo milenio y la necesidad de realizar una intervención pedagógica contextualizada. Se realiza dentro de este la identificación y organización de los proyectos realizados en los diferentes sexenios, los cuales se han hecho presentes en las crisis educativas, al identificarlos como parte del rezago educativo. Las pruebas estandarizadas son un factor, al no ser contextualizadas de acuerdo a la situación de la institución, del estudiantado y de la comunidad.

México es un país megadiverso y no se puede medir en el mismo rango y con la misma prueba a estudiantes que tienen diferentes situaciones, por ello, se hace énfasis en realizar intervenciones pedagógicas, analizando la situación de la educación multigrado, así como el contexto en el que se encuentra la institución educativa y los

y las alumnas que son el centro de la intervención, para contar con un referente adecuado para desarrollar la intervención con bases sólidas.

1.1 La educación básica de México en el nuevo milenio

A inicios del siglo XXI, el país se encontró en un periodo políticamente panista (2000-2012), éste se hallaba inmerso en una crisis sistémica, en donde la educación no fue prioridad. Además, se unió la crisis económica mundial, que se acrecentó en el 2009, la cual hizo decrecer el Producto Interno Bruto (PIB) y tuvo alcance en la economía nacional. En consecuencia, se observó que la educación no fue una prioridad para el Estado (Villatoro, 2014).

En el periodo panista el eje de transformación giró en torno al tema de seguridad y al apoyo a grandes empresas, que a su vez hacían que el país dejara de lado su identidad cultural, para apropiarse del concepto de globalización y así entrar al neoliberalismo, dejando poco a poco a las grandes empresas apoderarse de la nación. Es por ello que, el presidente Felipe Calderón (2006-2012) en su gobierno planteó la Reforma Educativa, que Enrique Peña Nieto (2012-2018) aceptó y llevó a cabo. La transformación no era meramente educativa o de currículo, sino que tenía como punto de partida la visión laboral, que se basaba en intereses de los capitalistas, sumiendo al Estado en una subordinación, dejando al mando a los empresarios (Villatoro, 2014).

Al momento en que se optó por un modelo neoliberal, la educación se redujo a ser un bien de consumo más y no como un elemento de salvación para la población. Sin embargo, la decisión no fue la más adecuada, ya que los países que cuentan con mayor evolución científica y tecnológica, además de estar crecidamente

industrializados, es porque han destinado grandes cantidades a la educación e investigación (Villatoro, 2014).

Con la Reforma Educativa se realizaron evaluaciones cuantitativas para los y las docentes, así como para los NNA, sin tomar en cuenta elementos éticos, pedagógicos, históricos y culturales en diferentes sectores de la sociedad (Villatoro, 2014). Por lo que, elementos cualitativos como herramientas didácticas, el desarrollo de capacidades de reflexión y análisis, no son evaluadas en las pruebas estandarizadas. Al momento de realizar una evaluación, es importante que sea contextualizada al basarse en las necesidades reales y tener evaluadores que conozcan la situación (Mora, 2004). Cuando la valoración se realiza sólo con agentes externos, ésta tiende a fracasar, porque no toma en cuenta el seguimiento del proceso de participación con las personas de la comunidad, limitando su conocimiento a preguntas cerradas.

Al realizar una prueba estandarizada se habla de tener un puntaje en cuanto a calidad educativa, sin embargo, al no tomarse en cuenta todos los puntos mencionados en el párrafo anterior, esta contribuye a una segmentación social y desigualdad, porque no se toman en cuenta elementos propios de la formación integral, tales como aprender a pensar, aprender a convivir y a respetar (Vargas citado por Villatoro, 2014). Otro factor que influye en baja calidad de la educación son las deficiencias y carencias en las escuelas públicas de educación básica en infraestructura y material didáctico, por la falta de apoyo económico del gobierno.

Se habla de una calidad educativa, que por una parte se busca alcanzar los niveles de competitividad y calidad en un mercado laboral y en contraparte el objetivo es aprobar al 80% del estudiantado, con la intención de abatir el rezago, aunque no hayan adquirido las competencias y los aprendizajes necesarios, de acuerdo al grado escolar.

Un ejemplo de ello es acuerdo número 26/12/20 publicado durante la contingencia sanitaria, en el que se establecieron nuevos criterios sobre la evaluación, en ellos se menciona que no era necesario cumplir con el 80% de la asistencia y el docente debía ser flexible con los alumnos y las alumnas que tuvieron comunicación intermitente o inexistente.

Por lo anterior el rezago educativo en el que se encuentra la educación mexicana es cada vez más evidente y muestra a una población carente de conocimiento político, porque los servicios educacionales deben ser “Libre de todo contenido y juicios políticos, como bienes que se compran, se venden, se poseen, se consumen en el contexto de un mercado educacional” (Suárez citado por Villatoro, 2014, p. 219). Por ello, se observa cómo el capitalismo cada día sumerge más al Estado en sus decisiones, con la intención de desarrollar individuos sin una formación humanística. A pesar de que la Reforma Educativa tiene como finalidad la educación de los y las estudiantes, (Pérez citado por Villatoro, 2014) menciona que se fomenta:

La estandarización de la enseñanza y el aprendizaje; b) el aprendizaje de las matemáticas, la lectura y la escritura como meta privilegiada; c) la preinscripción de un currículo fijo, uniforme, con resultados predecibles juzgados con exámenes externos estandarizados; d) la incorporación de modelos provenientes del mercado que encauzan a las escuelas y los sistemas educativos a operar con la lógica de las corporaciones privadas; e) el control y la rendición de cuentas basados en exámenes cuyos resultados se usan para asignar premios y castigos en las escuelas y los maestros, incluyendo el pago por resultados y los despidos (p. 211).

Al ser tener una línea definida a seguir en la enseñanza de la lectura y escritura, es poco probable que el estudiantado alcance las competencias necesarias al término de la educación primaria, debido a que no se prepara a los NNA para nuevos retos, sino para ser evaluados en las pruebas estandarizadas. Además, la Reforma Educativa hace énfasis en la evaluación donde solo el o la docente son culpables del aprendizaje

de cada alumno o la alumna. Por ello, los maestros y las maestras buscarán los elementos necesarios para hacerle frente al sistema, evitando situaciones negativas.

Se muestra que la Reforma Educativa no resultó en una innovación para adquirir las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, sino que se basó en adquirir una mayor competencia en resolver exámenes estandarizados, porque fue la única manera que encontraron para medir el nivel de logro alcanzado. Lo adecuado para López sería “sustentar a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias en el plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios” (Mora, 2004, p. 3), lo que de manera desafortunada no ha ocurrido.

Ninguna reforma curricular se ha consolidado en diferentes periodos políticos, porque cada representante realiza una con un tinte único, que parece ser la salvación de la educación, al pretender eliminar las deficiencias educativas y potencializar la educación de calidad mexicana (Ibarrola, 2012). En el área de Español, el enfoque didáctico ha sufrido cambios, con el Plan de Estudios que surgió en 1993, se implementaron las situaciones comunicativas, las cuales fueron la base para las Prácticas sociales del lenguaje, porque mencionaba utilizar la lengua escrita y la lengua hablada en contextos comunicativos reales (SEP, 1993). Sin embargo, en el 2011 se publicó un nuevo Plan de Estudios que dio inicio a las Prácticas sociales del lenguaje a partir de situaciones sociales y el cual sigue siendo elemento del nuevo *Plan de Estudios 2017*.

En la actualidad aún no se observa una mejoría en la educación con la implementación de la Reforma Educativa, debido a que no fue estructurada para potenciar los niveles de preparación y educación en el país. En consecuencia, lo

anterior se reflejó en los exámenes estandarizados que realizaban las alumnas y los alumnos de educación básica con un bajo aprovechamiento académico, ya que los NNA no alcanzaban los aprendizajes esperados de cada grado y además las evaluaciones eran sistemáticas y no basadas en el contexto en el que se desarrollaba cada institución educativa.

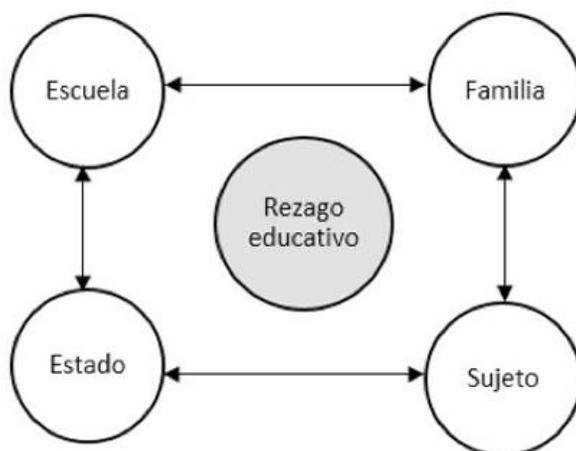
1.1.1 Evaluaciones y crisis educativas de México

La educación ha formado parte de la agenda internacional y nacional, como un eje rector del cambio, por lo que se busca abatir el rezago educativo, al identificar y cuantificar la población que no llevó a término su educación básica y tienen más de quince años. Sin embargo, se observa que en el año 2000, los hombres y mujeres con mayor rezago educativo se encontraron en comunidades de no más de 2,500 habitantes, con el 79% de la población mayor a quince años quienes no habían terminado la secundaria; en contraparte, al 41.3% de la población de los grandes centros urbanos (INEGI, 2004). Por lo que se muestra que el rezago educativo es un constructo social creado por la escuela, el Estado, el sujeto y la familia, como se observa en la figura 1 (Mendoza, 2020).

Los cuatro factores señalados en la figura 1, hacen énfasis en decisiones y elementos no funcionales para que los y las estudiantes lleven a término su educación, adquiriendo las competencias que menciona el *Plan de Estudios* que se encuentre vigente. Un elemento clave a resaltar, tomando en cuenta los datos de rezago educativo en las comunidades pequeñas, es la familia, debido a que éstas determinan la herencia cultural a partir del nivel educativo que se alcanzó de los padres, las madres

o hermanas y hermanos mayores, la situación socioeconómica familiar, las relaciones del entorno familiar (Mendoza, 2020).

Figura 1. El rezago educativo como constructo social



Fuente: Mendoza, 2020.

En cuanto al Estado (Muñoz-Izquierdo citado por Mendoza, 2009) menciona que éste no provee inversiones suficientes a la educación pública, además de realizar reformas diseñadas para responder a los intereses económicos y políticos de grupos de poder, crear una matrícula ampliada sin la dotación de recursos suficientes y desarrollar un desgaste docente por la implementación de nuevos modelos educativos y supresión de leyes de reforma propias de cada sexenio. La escuela por su parte, impone evaluaciones estandarizadas, sin pensar en la diversidad del estudiantado y dispone de la estructura y contenidos curriculares como mecanismo de selección (Perrenoud, citado por Mendoza, 2020).

El elemento principal de la educación es el o la estudiante, ya que se pone al centro del proceso educativo y de su aprendizaje (SEP, 2017). El estudiantado es parte del

problema de rezago educativo cuando muestran una incapacidad de adaptarse, experimentar, movilizarse y resistirse a nuevos procesos y su forma de enfrentar problemas de colectivo, tienen una baja autoestima, lo que les da poca confianza para alcanzar los logros académicos, además de poca resiliencia y manejo de sus mociones y conflictos (Mendoza, 2020). Es por ello que el rezago educativo no puede culpabilizarse en un solo elemento, sino que es una serie de factores que inciden en cada estudiante, lo que lleva a que cada año escolar los y las estudiantes adquieran un nivel de rezago considerable, que se muestra al final de su formación primaria y secundaria.

En el ciclo escolar 2019-2020 los NNA de 6 a 12 años presentaron una mayor inscripción en el sistema educativo siendo el 98.7% de población matriculada a comparación de los diferentes niveles de edad, que va desde los 3 a los 29 años, una causa de ello, corresponde a que se trata del nivel obligatorio. Sin embargo, conforme avanza el rango de edad, el nivel disminuye de manera paulatina (INEGI, 2021). Una causa de ello es el rezago educativo que se presentó en la educación primaria, por lo que el estudiantado no alcanzó las competencias para seguir matriculado en los siguientes niveles, aunado a los elementos mencionados en la figura 1.

La evaluación en su proceso más básico, (Schuman citado por Morales, 2001), lo refiere como un proceso para emitir juicios de valor. Sin embargo, la definición dista de la realidad, debido a que el valor se asigna a las personas, para observar si son o no competentes para un trabajo o una habilidad. Se limitó a los NNA de las instituciones educativas para aprender lo mismo que todas las personas de su edad, dejando de lado sus necesidades y su tipo de inteligencia, para adaptarse a un plan de estudio homogéneo, por lo que no observa las particularidades de cada institución

e individuo. A continuación se menciona una definición que involucra a los diferentes agentes educativos y los momentos de la evaluación.

La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y de aprender y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Ella actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del alumno, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende. También en la evaluación sumativa y para calificar se pone de manifiesto qué es lo que los docentes priorizan en el aprendizaje de los alumnos. Por lo expuesto, las prácticas de evaluación ofrecen un insumo muy adecuado para conocer las prácticas de enseñanza (Ravela, Picaroni & Loureiro, p. 51).

La evaluación va más allá de poner calificaciones que no reflejan adecuadamente el nivel de aprendizaje y socialización del NNA. Es un trabajo completo, que permite a los NNA y a los y las docentes ser partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, al identificar la evaluación formativa, la cual toma como punto medular los procesos, el nivel cognitivo adquirido desde su punto de inicio, así como las aptitudes, habilidades y valores que se desarrollan durante cierto periodo de tiempo.

La educación mexicana, en su lucha por mejorar el nivel educativo de la educación, incremento del más del doble de la obligatoriedad de los grados escolares en 20 años (la educación secundaria en 1993, el preescolar en el año 2002 y la media superior en el año 2012), pero esto no resolvió los serios problemas de calidad, por lo que se dejó de lado medir la educación a partir de estadísticas de reprobación y deserción, para fundamentarse en el hecho de medir el desempeño de la educación a partir de evaluaciones con precisión matemática con pruebas estandarizadas de índole nacional e internacional (Ibarrola, 2012).

Las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) realizadas cada tres años, muestran el poco impacto

que ha tenido el cambio de programas de estudio y las reformas educativas. De ahí que las pruebas estandarizadas muestren el bajo rendimiento del sistema educativo nacional, tal como se muestra en la siguiente tabla a partir de la primera vez que se aplicó la prueba en el país.

Tabla 1. Evaluaciones de PISA del 2000 al 2018

PUNTAJES DE LA EVALUACIÓN DE PISA EN MÉXICO				
Competencias	PISA 2000	PISA 2006	PISA 2012	PISA 2018
Matemáticas	378	406	413	409
Ciencias	422	410	415	419
Lectura	422	410	424	420

Fuente: Elaboración propia con datos de Backhoff, 2019.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala como media 500 puntos, por lo que se observa que la escuela mexicana tiene un nivel de formación educativa bajo, quedando en penúltimo lugar de los países que forman parte del programa (Backhoff, 2019). La evaluación se creó para valorar las competencias por expertos internacionales, sin embargo, éstas se encuentran centradas en los países desarrollados, por lo que no se ajustan a las competencias que adquieren los alumnos y las alumnas de México, lo cual es una razón del bajo desempeño del país en dichas pruebas (Backhoff, 2019). Por ello orientar los programas educativos de acuerdo con los parámetros de estas mediciones estandarizadas no funcionó dados los resultados que se han obtenido.

El rezago educativo que tiene la educación mexicana es palpable, ya que, de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política y el Desarrollo Social

(CONEVAL), basándose en el censo del INEGI, se observa que “las estadísticas disponibles revelan una deficiente cobertura escolar, altos niveles de deserción, analfabetismo e imposibilidad de asistir a la escuela” (Villatoro, 2014, p. 215).

Tabla 2. Población de México con rezago educativo

Porcentaje de la población en México de 16 años o más nacida hasta 1981 en situación de rezago educativo.		
1990	2000	2010
39.0	31.2	28.0

Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base en los Censos de Población y Vivienda 1990 y 2000 y la muestra del censo de 2010. Citado por Villatoro, 2014, p. 215.

Ante la imposibilidad de que la educación salga del bajo rendimiento en el que se encuentra, dista mucho de lo que propone el gobierno, referente al tercer artículo de la Constitución Mexicana, donde se enuncia ser universal e inclusiva, entre otros aspectos (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019). La inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los NNA, poniendo especial atención en las personas que están en riesgo de ser excluidos o excluidas por diferentes razones; por ello, se convierte en responsabilidad del Estado y de la Secretaría de Educación Pública (Blanco, 2006). No obstante, existen pocos programas que apoyen a las y los docentes a implementar herramientas de inclusión, debido a la gran heterogeneidad de los casos.

La falta de apoyo en casa y marginación que viven los NNA se ve reflejado a lo largo de su vida, porque a pesar de que Organizaciones Internacionales han tomado cartas en el asunto, la Educación Superior refleja la falta de apoyo que se tuvo en los niveles anteriores, al no matricularse en la universidad por diferentes factores como: la falta de acreditación de los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI) o al no tener la

intención de seguir estudiando, así como la falta de medios económicos. Éstas son diferentes causas que determinan la exclusión en los y las estudiantes a dicho sistema. Sin embargo, la educación superior debe de brindar las herramientas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad de las personas que busquen seguir con su educación (DOF, 2019).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), es el encargado de identificar si los alumnos y las alumnas cuentan con los conocimientos necesarios para poder desarrollarse en la facultad universitaria que ella o él soliciten, a partir de un examen estandarizado. Lo anterior abona a la segmentación social, debido al ser una evaluación con dos indicadores, apto o no apto para el estudio que se pretende realizar o empresa en la que se busca trabajar.

El CENEVAL al ser una institución privada, da pie a que la educación pública se realice a partir de los intereses que sectores privados necesitan para su mejor funcionamiento. Éste examen es un proceso estandarizado, apegado a las normas internacionales, que proporciona información confiable sobre conocimientos y habilidades que se adquieren en una educación formal, el cual se creó en México en 1994, con la intención de abatir la falta de información sobre el logro y avance de los sistemas educativos de cada país. Pero para que ésta evaluación sea funcional, tendría que crear juicios de valor sobre la manera en cómo se desarrolla y cuáles son los resultados que genera con el sistema educativo y su contexto (INEE, 2016).

Al crear un examen adecuado a las necesidades y requerimientos de los diferentes tipos de contexto e instituciones que hay en el país, una mayor parte de los estudiantes de educación básica pueden tener acceso a la educación superior, contemplando las áreas de oportunidad y fortalezas de cada contexto. Por ello, resulta necesario que las

evaluaciones tengan utilidad en el sitio donde los y las estudiantes desarrollen su proyecto de vida.

La necesidad de potenciar el desarrollo de la comunicación oral y escrita es cada vez más necesaria en México, debido al bajo rendimiento y conocimiento que tienen los NNA de primaria en el área de español. Lo anterior se conoce gracias a las investigaciones realizadas en la década de los ochenta, las cuales demostraron que había un problema en la adquisición de los aprendizajes y en la distribución social. En el año 2005 el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), expresó que más de dos terceras partes de los y las estudiantes tenían un nivel de conocimiento básico o por debajo del básico en el área de español. Gracias a ello, se observó la necesidad de un cambio en la enseñanza y el aprendizaje (Guevara, 2016).

Teniendo de referencia el examen anterior, se realizó, 10 años después, la prueba Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA) mostrando un resultado desolador, siendo más del 80% los NNA quienes se sitúan en los dos primeros niveles: logro insuficiente y apenas indispensable, en el área de lenguaje y comunicación (Guevara, 2016). Con los datos y evaluaciones referidas, se muestran las deficiencias en la educación primaria, abordadas por Guevara en su libro *El poder para el maestro, poder para la escuela*, publicado en 2016, por lo que la educación mexicana tiene que ser reestructurada desde la raíz, tomando en cuenta los requerimientos de cada contexto.

Las crisis que tiene la educación son responsables de los niveles tan bajos en las pruebas estandarizadas, porque abarcan todos los aspectos sociales, culturales y educativos, en los que da muestra que la educación mexicana no ha cumplido con el

objetivo de ser inclusiva, de calidad y de excelencia, a partir de las cuatro dificultades que menciona (Guevara, 2016) en el siguiente párrafo.

La desigualdad de oportunidades educativas entre grupos sociales donde se observa al 33.8% de las escuelas de modalidad multigrado y el 11.2% como escuelas comunitarias; por ello, se muestra la falta de una educación inclusiva a partir de una inflexibilidad en la organización de las escuelas; la falta de infraestructura adecuada, tomando en cuenta que los mejores servicios se ofrecen a las escuelas urbanas y se rezaga a las rurales; la falta de un proyecto pedagógico que inculque normas y valores y finalmente la crisis que habla sobre la gran disparidad que existe entre la escuela y la cultura, es decir, no toma en cuenta los elementos tecnológicos que se han implantado en la sociedad en las últimas décadas (Guevara, 2016).

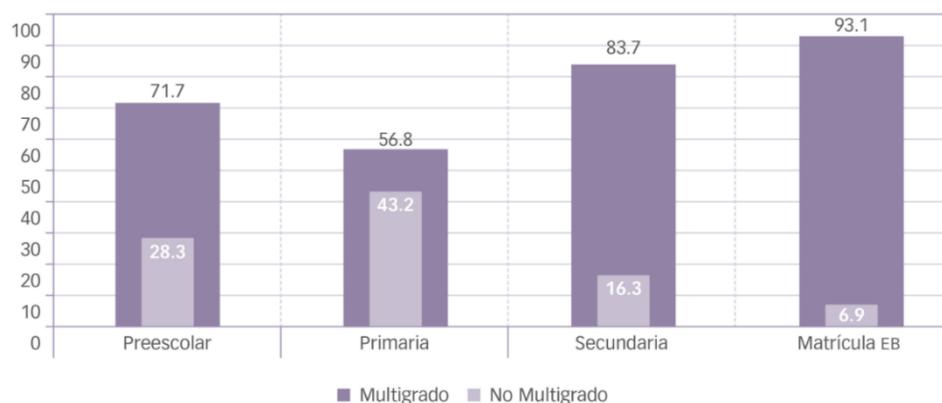
La educación actual del país demuestra resultados deficientes, el cambio necesita empezar al poner al centro, la situación actual del país, además del desarrollo personal del individuo, logrando los niveles deseados en el ámbito social y personal. En conclusión, es necesario a partir del currículo escolar, que los y las docentes sean capacitados para desarrollar en sus estudiantes diferentes ámbitos de acuerdo a las áreas de oportunidad, siendo tomados sus proyectos de vida como ejes fundamentales, de acuerdo al escenario en el que se encuentran.

1.1.2 Situación actual de la educación multigrado en México

Enseñar y educar no es una tarea sencilla, y las condiciones en las que se encuentra la educación mexicana lo hace aún más complicado, porque las escuelas multigrado se encuentran en un mayor nivel de rezago a comparación de las escuelas de

organización completa. Las instituciones educativas de multigrado son en las que el profesor o la profesora atienden más de un grupo a la vez, son responsables de actividades educativas, administrativas y sociales, mientras que las escuelas de organización completa, hay personas encargadas para la educación de cada grado, para las labores administrativas y de higiene, además de organizarse como colectivo en actividades sociales. Sin embargo, tomando en cuenta la geografía del país, la mayoría de los estudiantes se encuentran matriculados en escuelas multigrado.

Gráfica 1. Escuelas y matrícula multigrado en el Sistema Educativo Nacional en 2017

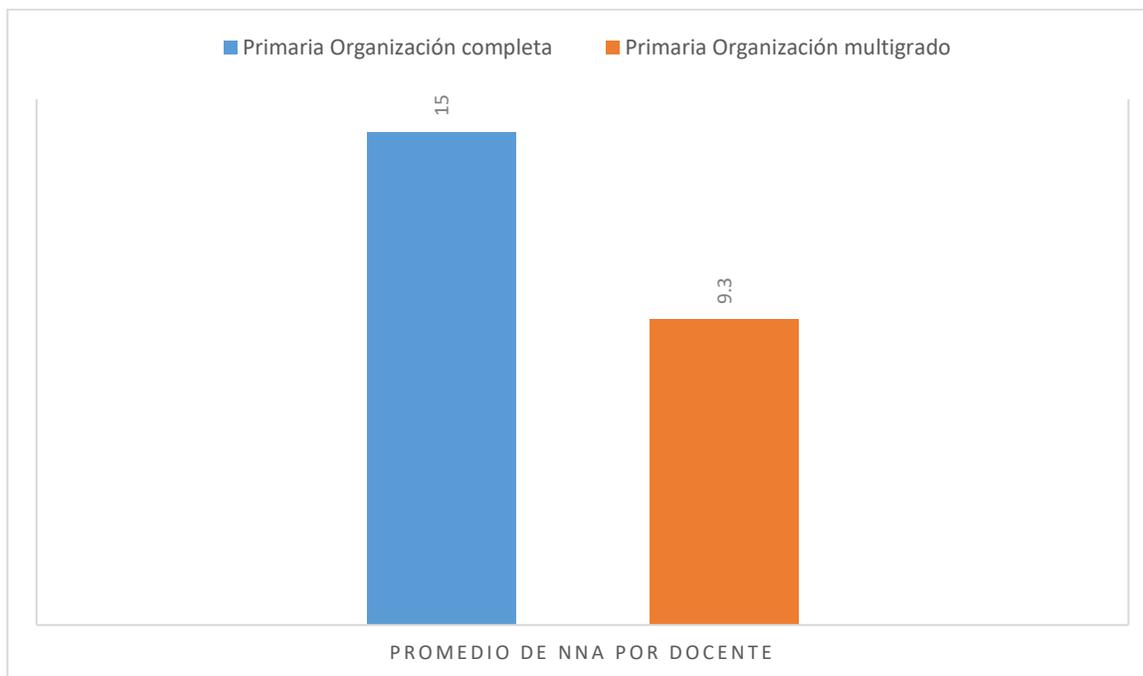


Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), 2019.

Como se observa en la gráfica, en la educación básica 93 de cada 100 escolarantes se encuentran matriculados en las escuelas de organización multigrado, al ser una solución que la SEP ha encontrado para dar un servicio gratuito y a toda la población en edad escolar, al considerar que el 26% de los estudiantes se encuentran en alguna de las 188,000 localidades rurales que existen en el país (INEE, 2019). La educación primaria cuenta con más instituciones educativas con la modalidad de multigrado, en comparación de los demás niveles educativos. En consecuencia, es necesario poner

más énfasis en el estudio de ésta, para poder acercar a los y las estudiantes al perfil de egreso deseado en el Plan de estudios 2017.

Gráfica 2. Número de docentes por alumnos y alumnas en la escuela



Fuente: Elaboración propia con datos de la OCDE, citado por Guevara (2016).

De manera estadística, se observa que hay menos matrícula en las escuelas multigrado en comparación de las escuelas de organización completa como se muestra en la gráfica, lo que podría poner de manifiesto la calidad de la educación. Sin embargo, la calidad de la educación multigrado se ve afectada por la dificultad para coordinar un sinfín de actividades en los diversos niveles: asignación de actividades por debajo del nivel cognitivo correspondiente, bajo aprovechamiento y débil vinculación pedagógica con los padres de familia (CONEVAL, 2018).

La intervención educativa resalta la necesidad de respetar la condición del educando. Por ello, es necesario identificar al estudiante como un ser patrimonial, donde se le identifique de manera integral, con la intención de que tenga claro su

proyecto de vida de acuerdo a las circunstancias presentadas y tenga la capacidad de cambiar y corregir, basado en la educación recibida. Dicha educación debe tener la finalidad intrínseca, la cual se observa en el *Plan de Estudios 2017*, porque la decide el sistema y la finalidad extrínseca, referido a su contenido socio-cultural. La intervención pedagógica debe impulsar a los NNA a elegir, con la intención de construir su aprendizaje y utilizar su experiencia de acuerdo a cada situación (Touriñán, 2011).

1.2 Intervención pedagógica como un acto de enseñanza intencionado

Al observar las deficiencias de la educación, se identifica como elemento común en la sociedad, el comportamiento inadecuado a partir de la identificación, control emocional y la regulación de su aprendizaje en las diversas áreas, ya que, a pesar de tener un mediador o una mediadora del aprendizaje, la y el estudiante deben desarrollar estrategias para su propio aprendizaje. Por ello, la importancia de realizar una intervención pedagógica que abone al alumnado en el conocimiento de ellos y ellas mismas para así, motivarlos en su aprendizaje, con ayuda de la o el docente, quien es la autora del documento.

¿Cuántos desafíos han tenido las profesoras y los profesores por alumnos y alumnas que realizan actos de rebeldía o violencia dentro de la escuela? Los y las docentes no sólo enseñan contenidos programáticos que vienen en el Plan de Estudios, también ven cómo sus estudiantes crecen, se desarrollan, conviven con sus iguales, los retos a los que se presentan y la convivencia que tienen en sus respectivas familias. Todo lo anterior, lo hacen mediante la observación, pero ese no debe ser un punto estático para titulares del grupo, es necesario seguir indagando y tomar medidas

afines al contexto para mejorar la convivencia, su desarrollo emocional, así como en las competencias que les servirán para la vida.

Al tomar como referencia los contenidos, aprendizajes y competencias a desarrollar de la educación primaria en el *Plan de Estudios 2017*, se identifica la necesidad de trabajar las áreas culturales de la educación, las cuales conforman al ser humano actual mediante diferentes formas de expresión como la lingüística, plástica, dinámica y matemática, además de las áreas de experiencia. Con ello, surge la necesidad de realizar una intervención pedagógica mediante los ejes de espacio, persona y tiempo (Tourrián, 2011).

El *Plan de Estudios 2017* busca la inclusión de toda la comunidad educativa de nivel primaria, pero faltan elementos propios en el que la institución se desenvuelve como el contexto social, el nivel de rezago educativo que se tiene y el desarrollo emocional de los NNA, de los padres y las madres de familia. En consecuencia, se observa la importancia de realizar una intervención educativa que ayude adquirir las competencias necesarias adaptadas a su contexto y a las propias necesidades de los y las estudiantes.

El trabajo de las y los docentes es adecuar el Plan y Programas actual, contextualizando estrategias y actividades que abonen a la formación estudiantil, (SEP, 2017) hace mención a personalizar la educación, debido a que es un factor para respetar, comprender y construir a base de la singularidad de cada individuo, para desarrollar ambientes colaborativos como una comunidad de aprendizaje en donde todos y todas se apoyan y necesitan de manera solidaria. Por ello, (Latorre citado por Schuster, Puente, Andrada & Maiza, 2013) enfatiza en la investigación educativa por

su carácter cualitativo y subjetivo, porque profundiza en aspectos culturales como creencias, valores o significados que no se pueden experimentar.

Para implementar un programa de estudios adecuado a las necesidades del contexto, es fundamental establecer un marco de referencia del grupo con el que se trabaja, desarrollando los objetivos y contenidos en unidades de aprendizaje y la forma de evaluar los aprendizajes (De Oca & Santos, 2017). El o la docente deben desarrollar la competencia pedagógica, desde las áreas culturales que se enseñan, para alcanzar los fines de acuerdo al lugar y momento histórico, en beneficio de cada NNA (Touriñán, 2011).

La intervención educativa es una herramienta para mejorar la práctica de la o el docente que se encuentra inmersa en el contexto educativo donde se aplicarán las estrategias diseñadas para desarrollar en los y las alumnas los objetivos planteados en la misma. Mediante la observación del objeto de estudio, se determinó un problema a resolver, que abonará al desarrollo integral de los NNA, tratando de implementar en ellos y ellas la IE para desarrollar de forma clara sus ideas orales y escritas.

La importancia radica en la metodología de la intervención educativa al ser transformadora y de cambio social, porque es participativa y coexisten en el proceso de conocer y analizar, mediante la creatividad y el diálogo (Mercedes, 2012). Lo anterior muestra los elementos positivos con los que cuenta la práctica social-educativa, por lo que, el conocimiento y la acción, son puntos principales a tomar en cuenta y convertir la propuesta en una solución innovadora que permita transformar la esfera social en la que se aplica la investigación participativa.

Sin embargo, la investigación educativa no sólo implica buscar estrategias e implementarlas en el contexto social-educativo en el que se desenvuelve, incluye una

serie de pasos para que pueda ser adaptado a las necesidades de la sociedad a estudiar. Es ahí donde radica la importancia de un diagnóstico que permita delimitar los elementos que se tomarán en cuenta para que la intervención tenga efecto positivo en la población, creando estrategias de intervención a partir de las necesidades reales.

En el diagnóstico es necesario consultar a los diferentes actores en sus puntos de vista y opiniones sobre la problemática planteada para, a partir de ahí, construir un plan de acción, ejecutarlo y reflexionar sobre éste (Mercedes, 2012). El primer paso de la intervención educativa dará una mayor probabilidad de que el plan de acción tenga efectos positivos en el objeto de estudio de manera permanente, porque repercutirá directamente en sus competencias para la vida.

1.3 Contexto: un mundo por conocer

En los apartados anteriores se abordó la importancia del diagnóstico en la intervención educativa y los beneficios que se obtienen de dicho elemento. En consecuencia, se debe de estructurar de manera clara y sistemática el tipo de diagnóstico que se llevará a cabo en los NNA de la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez” de cuarto a sexto grado, con la intención de mejorar sus CL y, asimismo, puedan desarrollarse de manera eficiente en cualquier contexto en el que se desenvuelven, debido a que la oralidad y la escritura son elementos fundamentales para la interacción en sociedad.

Sin embargo, la intervención se enfocó a desarrollar las CL a través de la IE, por lo que será necesario aplicar dos instrumentos, debido a que se trabaja con dos variables que son la IE y las CL. Además, en éste apartado se realizará un bosquejo sobre lo que se espera que obtengan los NNA de la educación primaria en los grados de cuarto a sexto grado con las asignaturas de Español y ES, éste último, creado en el nuevo

plan y programas de *Aprendizajes clave*, por lo que, antes de abordar los instrumentos que se aplicaron para conocer el nivel de los y las estudiantes en IE y CL, será necesario hablar del contexto en el que ellos y ellas se desenvuelven.

Tomar en cuenta todas las vértices necesarias, es imprescindible para trabajar con las variables mencionadas con la intención de no dejar fuera ningún aspecto que pueda ser fundamental en la intervención. Si bien, la educación se realiza en una institución, ésta se encuentra fuertemente influenciada por el contexto que se define por la posición geográfica, su sociedad, economía, política y sus creencias religiosas; además de la institución educativa en la que se lleva a cabo el proyecto. Por ello, en el apartado se describirá cada una de éstas esferas, con la intención de conocer la forma de vida de los individuos involucrados en la institución educativa.

1.3.1 Contexto social

La comunidad de la Ermita de los Correa se encuentra en una Longitud de 22° 54' 15.0", Latitud -103° 01' 3.0" y una Altitud 2,259 metros sobre el nivel del mar, cuenta con una extensión de 1,099 km². Ubicada a 39 km de la cabecera del municipio que pertenece a Jerez de García Salinas y a 45 km de la cabecera de Fresnillo, cuenta con una vialidad en adecuadas condiciones que permite llegar a cualquiera de los lugares señalados y que son puntos fuertes de comercio, por ello, de manera general, la comunidad compra ahí lo necesario para subsistir (Ver imagen 1.).

Imagen 1. Mapa digital de la comunidad Ermita de los Correa



Fuente: INEGI, 2020a.

La comunidad se divide en dos partes, Ermita de los Correa de Arriba y Ermita de los Correa de Abajo, de acuerdo a datos del INEGI (2020b). La población ha decrecido en casi un cuatro por ciento en 10 años, ya que contaba con 952 personas y en 2020 hay un total de 919. La cuarta parte de la población cuenta con un rango de edad de 0 a 14 años de edad (234 individuos), en los que se encuentran los y las estudiantes de educación primaria, con una edad de 6 a 12 años.

Dicha comunidad es la tercera más grande del municipio, por ello cuenta con todos los elementos básicos para vivir, tales como: tiendas de abarrotes y Diconsa, lechería de liconsa, farmacias, ferretería, tienda para materiales de construcción y venta de gas y gasolina. Por ello, no resulta imprescindible salir de la comunidad a comprar alimentos de primera necesidad. En cuanto a los servicios que puede dotar el municipio y empresas privadas, cuentan con alumbrado público en toda la localidad, un centro de salud, teléfono e internet público, servicio de televisión de paga y

transporte público a la cabecera municipal de Jerez con 1 a 5 salidas al día (INEGI, 2020b).

A pesar de tener 524 viviendas, sólo 297 se encuentran habitadas. Sin embargo, algunas no cuentan aún con todos los servicios básicos, dos de ellas no cuentan con energía eléctrica, seis no tienen agua entubada, 16 no cuentan con servicio sanitario y 19 no cuentan con drenaje (INEGI, 2020b). Se observa la huella que la migración ha tenido en la comunidad por falta de oportunidades para crecer económicamente y contar con un trabajo estable que le de sustento a toda la familia y sus necesidades. Además, una nueva causa de la migración es la delincuencia organizada, lo que ha obligado a cambiar de residencia a algunas familias.

Su economía se sostiene de la agricultura, siendo uno de los principales productores de maíz del estado (INEGI, 2020b), los ejidatarios son apoyados por programas federales y municipales para la producción y venta del mismo a un mejor precio. Otro elemento propio de la economía del lugar es la cría y explotación de animales, lo que le permite a cada familia tener mayores ingresos y apoyarse de la temporada de lluvias para mandarlos a los agostaderos, además, algunas personas también obtienen su sustento a partir del comercio.

En el sector educativo cuenta con un preescolar y dos primarias de organización multigrado, además una telesecundaria y un telebachillerato, por lo que, la demanda educativa esta cubierta en un 100% y siempre hay espacio para que los y las estudiantes puedan acceder a éste derecho en la institución más cercana. Sin embargo, aún en el estado, el 5.1% de la población de 15 años o más son analfabetas en el estado de Zacatecas (INEGI, 2015), por ello, un porcentaje de dicha población

se encuentra en la Ermita de los Correa, debido a que son personas de 15 años o más que se les dificulta aprender la lengua escrita.

En el tema de la religión, el catolicismo resulta un elemento importante en la comunidad, por ello los habitantes se reúnen para festejar y mostrar su devoción a San Juan Bautista el 24 de junio, realizando su novenario correspondiente, debido a que el 99% de las personas son católicos, incluso se observa en la entrada del pueblo casas alusivas al santo que veneran. Esto les permite tener elementos en común, abonando a la unidad y a participar activamente en las acciones que tengan relación con la iglesia, haciendo participe a las autoridades edilicias.

1.3.2 Contexto educativo

En cuanto a las escuelas primarias de la comunidad, al ser de modalidad multigrado, no se les brinda la misma atención por parte de el o la docente y los aprendizajes del alumnado se pueden ver afectados, a pesar de ser pocos NNA a los que se atienden, porque son diferentes grados y temas que se tienen que abordar en cada uno de ellos y ellas, lo que dificulta la efectividad del tiempo. La Escuela Primaria "Benito Juárez", mostrada en la imagen 2, sólo hay una docente a cargo, quien es la encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje, documentos administrativos, evaluaciones, programas educativos y organizar el trabajo del comedor con las madres de familia, además de los eventos culturales propios de la institución.

Imagen 2. Escuela Primaria “Benito Juárez”



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

La matrícula se encuentra conformada por 17 NNA, 9 son hombres y 8 mujeres, entre ellos hay 5 niñas y 4 hombres con un rango de edad entre 9 y 12 años. El 47% de la población estudiantil cuenta con acceso a internet, sin embargo, la conectividad no tiene calidad. En consecuencia, durante la crisis sanitaria, se llevaron cuadernillos impresos para que realizaran las actividades con ayuda de la televisión. Las actividades educativas antes de la contingencia sanitaria, se llevaban a cabo con todos los NNA, en un mismo salón de clases y se partía de una actividad detonante para, posterior a ello, dar indicaciones individuales para cada grado.

Las actividades diarias realizadas en la institución permiten la socialización del alumnado, sin embargo, las actitudes que ellos y ellas muestran a sus compañeros y compañeras, denota el acoso escolar de unos NNA hacia otros y otras. Un elemento que repercute en el hostigamiento escolar es el ambiente familiar, así como la poca autorregulación que tienen hacia sus actitudes y emociones. Por lo que se muestra la necesidad de trabajar la empatía y el conocimiento de sí mismos y sí mismas.

Otro aspecto que impacta de manera directa en el acompañamiento de la educación de los padres y madres de familia hacia sus hijos e hijas es el grado de estudio con el

que cuentan y la importancia que le dan a su formación, debido a que algunos/as les es más importante que sus hijos e hijas ayuden en las labores de la casa o el campo. Mientras que en otros casos, los progenitores no cuentan con una educación más allá de la básica, lo cual dificulta el apoyo en casa durante su proceso de formación académica. El alumnado con quien se realizó la intervención educativa se describe a continuación.

El alumnado se encuentra entre los 9 y 12 años de edad, por lo que de acuerdo a las etapas del desarrollo cognitivo que maneja Piaget (1973), se encuentran entre el estadio de operaciones concretas y operaciones formales. Lo anterior permite identificar en los NNA, la utilización de la lógica para hacer inferencias sobre algunos sucesos y realidades, además de que algunos de ellos y ellas aplican el razonamiento hipotético deductivo, lo que les permite valorar a partir de hipótesis de causa y efecto, tomando en cuenta elementos de la ética, la moral y planes a futuro. Además en éste periodo, los avances académicos son notables, lo que ayuda también a comprender su mundo y pensar de manera lógica, al apoyarse de la gran influencia familiar sobre el ajuste emocional y social (Rice citado por Trujillo 2015).

En referencia al contexto familiar en el que se desenvuelve cada alumno y alumna, se encuentran dos NNA quienes viven sólo con su madre y hermanos; cuatro NNA que viven con sus padres, hermanos y otros parientes; mientras que dos de ellos y ellas se encuentran con sus padres y hermanos (Ver tabla 3). Por lo tanto, cada alumno y alumna cuenta con una red de apoyo familiar, que les permite adquirir identidad propia y colectiva, la cual será de gran ayuda durante los últimos años de la educación primaria al ser un proceso crucial de su desarrollo.

Tabla 3. Tipo de familia del alumnado participante en la intervención

Acrónimo	Género	Edad	Grado académico	Estructura familiar	Tipo de familia
SM1	Mujer	12	6°	Mamá sola con hijos	Monoparental
SM2	Mujer	12	6°	Padres, hijos y otros parientes	Extensa
SM3	Mujer	9	4°	Papá, mamá y niños	Nuclear
SM4	Mujer	10	4°	Padres, hijos y otros parientes	Extensa
SM5	Mujer	9	4°	Padres, hijos y otros parientes	Extensa
SH1	Hombre	11	6°	Papá, mamá y jóvenes	Nuclear
SH2	Hombre	10	5°	Padres, hijos y otros parientes	Extensa
SH3	Hombre	11	5°	Mamá sola con hijos.	Monoparental

Fuente: Elaboración propia a partir de Román, Martín, & Carbonero (2009).

Los tipos de familia permiten al observador tener una referencia sobre el contexto familiar en el que se encuentra inmerso cada alumno y alumna. En el estudio de (Román et al., 2009), muestra a la familia nuclear con los niveles más altos en cuanto a relaciones afectivas, mientras que, en el aspecto de necesidades sociales, las familias monoparentales se encuentran dentro del nivel más bajo y las extensas en el más alto, pero a pesar de ello, la diferencia no es tan notable. Sin embargo, hay que enfatizar que los datos pueden variar de un contexto a otro y de familia en familia de acuerdo al compromiso, tiempo dedicado a los hijos e hijas, armonía entre los diferentes elementos de la vida escolar, familiar, laboral y otras obligaciones personales, además del contexto.

1.3.3 Indicadores de las CL en la Escuela Primaria “Benito Juárez”

El lenguaje y comunicación son competencias que se deben desarrollar durante toda la vida, si bien el lenguaje oral se inicia en el núcleo familiar durante la infancia, éste se sigue desarrollando en el entorno y en la escuela para lograr ser competentes en las diferentes áreas y disciplinas que requieren la comunicación. El lenguaje es la única manera de comunicación que se tiene, por ello, la importancia de ampliarla de manera competente y sea beneficiosa para la convivencia y desarrollo de la sociedad.

En el 2006 se implementó la propuesta curricular de las prácticas sociales del lenguaje que son elementos de interacción para crear e interpretar textos orales y escritos, con la intención de aproximarse a la escritura y a los intercambios orales. Los y las estudiantes de primer grado de primaria a tercer grado de secundaria cuentan con las mismas prácticas sociales del lenguaje, sin embargo, cada grado tiene elementos situaciones sociales propias que lo hacen significativo. Todos los elementos apoyan a incrementar el uso del lenguaje para potenciar las relaciones sociales y tener más elementos propios de aprendizaje al incorporar la lengua escrita en el medio social y académico (SEP, 2017).

En la educación se identificaron los ejes principales que se trabajarían y se encontró una gran deficiencia al momento de desarrollar las competencias de oralidad y escritura. En consecuencia, se puede observar la evaluación de PLANEA (2015) aplicada a los NNA de sexto grado, arrojó que el 49.5% de los alumnos y las alumnas a nivel nacional, se encuentran en el nivel básico de lenguaje y comunicación, lo cual se relaciona a la poca habilidad de interpretar y crear textos. Es así como 5 de cada 10 estudiantes no han logrado la excelencia educativa que marca la Ley General de

Educación (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019), las cuales son vitales para adquirir nuevos conocimientos de áreas disciplinares.

Asimismo, se puede identificar como una variable la falta de educación en la IE que evade la motivación para aprender, por lo tanto, evita que el aprendizaje se vuelva significativo, y específicamente se puede observar en las CL, tales como la escritura y oralidad. (Jiménez & López, 2009, p.72) mencionan que investigaciones “han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico”, debido a la capacidad para motivarse a sí mismo o sí misma. Al tener en cuenta los datos anteriores, es observable la necesidad de encontrar una relación entre las dos variables que son la IE y las CL, para abatir el rezago escolar.

Contextualizando los datos de la Escuela Primaria “Benito Juárez” de la comunidad de la Ermita de los Correa en Jerez, con la evaluación de PLANEA aplicada en el ciclo escolar 2019-2020, se observa la deficiencia en el campo de LC en el presente objeto de estudio. Los NNA poseen una tercera parte del conocimiento que se requiere para lograr ser competentes en el área señalada, mostrando una deficiencia en la expresión oral y escrita. En sus producciones escritas, puede observarse una falta de coherencia que no permite al lector o la lectora identificar la idea principal del texto y vuelve difícil su comprensión.

Los alumnos y las alumnas de la Primaria Rural “Benito Juárez”, a partir de la prueba de Sistema de Alerta Temprana (SisAT), muestra a los NNA con un nivel de producción de textos muy limitada para su edad. Una razón de ello, es la falta de estrategias autónomas encaminadas a desarrollar las CL; mientras que otro aspecto se debe a la falta de lectura y referentes, que no les permite tener un vocabulario más amplio para extender y hacer coherente su producción.

La oralidad, escritura y lectura, van relacionados a un mismo propósito, que es el lenguaje y la comunicación funcional, por lo tanto, al encontrarse deficiente en un área del conocimiento, se verán afectadas las otras. La oralidad es la base de la comunicación, a partir de ésta se crea una relación entre pares y en el contexto donde se encuentra inmerso, es el principal aspecto que ayuda a entablar relaciones humanas; en consecuencia, es necesario desarrollar la oralidad y escritura para desenvolverse de manera provechosa y consciente en el aprendizaje en pares, con la intención de ser un factor de motivación al momento de aprender.

Ser consciente de los sentimientos y conocer la forma correcta de expresarlos, es indispensable para poder convivir con la sociedad de manera armónica, al mismo tiempo que al ser trabajada la IE, se logra realizar actividades encaminadas a desarrollar las CL eficientes que inciden en el sano desarrollo cognitivo y armónico de los alumnos y las alumnas en educación primaria, lo cual promueve que la comunidad razone que las creaciones escritas y orales son otra forma de expresar los sentimientos.

Las producciones libres, escritas y orales, resultan deficientes en la educación, además de los factores ya mencionados, se abona la falta de estrategias de la o el docente hacia la motivación de la lectura y escritura, además del contexto donde se encuentra en abandono las prácticas lingüísticas. En los problemas de escritura en México es palpable el rezago en dicha área, lo que impide avanzar en niveles de excelencia académica, por consiguiente, es necesario seguir abonando a las propuestas de la problemática desde nuevas perspectivas. Por ello, conforme a los resultados mostrados en el SisAT, se trabajarán los propósitos de Lengua materna de educación primaria, los cuales se encuentran en el apartado “2.2.1 Competencias

lingüísticas en la educación mexicana”, al utilizar tres prácticas del lenguaje que son: intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos, intercambio escrito de nuevos conocimientos y creaciones y juegos con el lenguaje poético.

CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LINGÜÍSTICAS EN NIVEL PRIMARIA

La educación se ha convertido en una manera sistemática para medir el alcance que han tenido los gobiernos hacia la población, por lo tanto, se encuentra en constante evaluación y monitoreo; a pesar de lo anterior, la educación no cumple con las exigencias de la sociedad. Es por ello que la IE muestra una ventana para desarrollar de manera personal en cada alumno o alumna elementos para construir su autonomía, gestionándose a sí mismos y sí mismas su propio aprendizaje con ayuda de los y las docentes.

El presente capítulo tiene como objetivo comparar el nivel de la educación primaria en IE y CL, para identificar en qué nivel se encuentra el objeto de estudio. Además, se retoma el *Plan de Estudios 2017*, con la intención de entrelazar las variables de IE y CL, en el objeto de estudio para potenciar el aprendizaje de los y las estudiantes de la Escuela Primaria “Benito Juárez”, al fomentar la escritura y la oralidad a partir de la identificación y conocimiento de sus emociones. Por ello, se muestra la importancia y la relación de crear e implementar estrategias que empaten las dos variables y sean diseñadas a partir de los resultados de instrumentos de diagnóstico aplicados a los ocho NNA.

2.1 Implicaciones de la Inteligencia Emocional en la educación

Para saber de dónde surge el concepto de IE, se revisaron referencias para conocer sus antecedentes históricos y que son de gran ayuda para tener una idea clara del concepto y la importancia que ha tenido para la sociedad, así como el aporte que se

ha hecho para mejorar en los ciudadanos la calidad de vida, poniendo especial énfasis en México, que es donde está enfocado este proyecto de intervención.

La edad contemporánea abarca el siglo XIX y XX, que se caracteriza por las revoluciones, las grandes transformaciones artísticas, demográficas, sociales, políticas, tecnológicas y económicas, que se llevaron a cabo en una gran parte de los países de Europa. En consecuencia, la educación tuvo muchas transformaciones, que se derivaron de una serie de teorías que han permitido a los pedagogos, las pedagogas, creadores y creadoras del currículo de cada país, tomar lo que más les podría beneficiar en la educación e implementarlo en el plan de estudios de su país.

Entre las primeras investigaciones en las que se estudia el papel de la inteligencia en la educación, se encuentra la de Broca (1824-1880), que plasma la primera investigación de inteligencia, donde midió el cráneo humano y descubrió el área encargada del lenguaje (Fernández, 2013). De ahí se derivó el estudio mundialmente conocido como *IQ* por sus siglas en inglés de *Intelligence Quotient*, que mide la inteligencia de manera general en las personas de una edad, con base en ello, identifican si es más o menos inteligente que el promedio de la población.

A pesar de poder medir la *IQ* de las personas, no era suficiente para saber si serían aptos o aptas para su trabajo o estudio, ya que muchas veces, a pesar de tener una inteligencia más alta que la media, no eran eficientes en lo que se buscaba, por lo que se empezaron a buscar nuevas alternativas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, gracias a la psicología humanista, se sabe que las emociones son parte fundamental del desarrollo del ser humano y menciona la importancia de experimentar emociones, ser consciente de ellas para sentirse bien consigo misma.

Gardner (1993) estableció una conexión entre las emociones y la inteligencia en su libro *Inteligencias múltiples: la teoría y la práctica*, el cual menciona por primera vez los diferentes tipos de inteligencias que tienen las personas, al tomar en cuenta la inteligencia interpersonal, que es la que ayuda con la interacción con los y las demás y la inteligencia intrapersonal que ayuda a conocerse y entenderse. Los autores Salovey y Mayer fueron los primeros en hablar específicamente sobre IE en el año de 1990, ellos describen la IE como:

La habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Igualmente podría decirse que es la capacidad para sentir, comprender, manejar y modificar estados emocionales propios y en otras personas, de tal modo que la convivencia y el entendimiento sean los mejores posibles (Oliveros, 2018, p. 96).

Goleman (1995), basándose en el trabajo de los autores mencionados, realiza su libro de *Inteligencia emocional*, que hace mención que las competencias emocionales se pueden aprender, porque son las encargadas de adaptarse a cualquier contexto y tener éxito en las metas propuestas. La IE ha sido estudiada porque hay una gran potencialidad para desarrollar e incrementar el desarrollo de un individuo en todos los aspectos de la vida cotidiana, que dan veracidad en los trabajos, escuelas y relaciones sociales que tienen los ciudadanos y las ciudadanas en tiempos de la globalización.

La IE toma un valor fundamental en la educación formal, debido a que resulta necesario priorizarla para poder obtener logros satisfactorios en la formación de ciudadanos y ciudadanas competentes en la vida actual, quienes podrán desenvolverse en cualquier situación, haciendo uso de sus aprendizajes formales y utilizándolos día a día en su vida. Además se observa la poca trascendencia que ha tenido la asignatura de Formación Cívica y Ética, porque si bien, dicha materia habla

sobre el comportamiento en sociedad, la manera en que los NNA deben actuar ante la sociedad y los derechos y obligaciones que tienen, no se enfoca de manera directa en el conocimiento de sí mismos y sí mismas.

A partir de las investigaciones mencionadas, se observó la importancia de incluir en la educación el conocimiento de las emociones, que permitan a los NNA lograr un desarrollo personal y social, porque, tal como lo dice (Fernández, 2013, p.9) “La motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos”. Por ello, resulta necesario introducir en los niños y las niñas la IE que permita, asimismo, desarrollar sus capacidades cognitivas.

Para observar que la IE tiene un alto impacto en la educación, se debe favorecer a su vez el rendimiento académico de las y los alumnos, que es sin lugar a dudas, lo que se espera en la aplicación de una intervención o estudio educativo. La inteligencia se basaba en procesos cognitivos, que permitieron a los científicos y las científicas estudiar el cerebro y realizar importantes investigaciones, para así abonar al estudio de la educación que poco a poco se ha ido adaptando a las nuevas necesidades de la sociedad y del ser humano de manera individual.

Los estudios en educación en el siglo XXI se han enfocado en la investigación de las emociones y el impacto que tienen éstas en el rendimiento escolar de las y los educandos. Por ello (Pacheco & Fernández, 2004) mencionan que:

Los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mejor rendimiento escolar al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias aditivas (p.12).

La calidad de las relaciones que se ofrece a los NNA en casa y en la institución, es fundamental para el desarrollo de la IE. Una vez que los y las estudiantes pueden distinguir sus emociones, será más fácil que ellos y ellas puedan potenciarlas para completar sus logros académicos. Sin embargo, esto es realmente difícil, ya que, de acuerdo al Banco Mundial, la diferencia del rendimiento escolar se debe en un 60% por factores extra-escolares, como lo son las situaciones socioeconómicas, culturales y crisis económicas (Krawczyk, 2002). Sin embargo, al ayudar a los y las estudiantes a conocerse a sí mismos y sí mismas, ser resilientes y conocer sus capacidades, será un factor para que los NNA se incorporen de manera plena en la sociedad.

Una desventaja de no tener desarrollada la IE, es un limitado desenvolvimiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana, causadas por el miedo a la inseguridad y la inestabilidad. Pulido & Herrera (2017) señalan la emoción de miedo como factor del bajo desempeño emocional de las personas. Por ello, en la educación formal se debe dotar a los NNA de confianza, flexibilidad y empatía en la institución, para erradicar el miedo que se presenta a un nuevo conocimiento, para salir de la zona de *confort* y puedan adquirir un aprendizaje distinto a pesar de los retos y fallas que esto implica.

La investigación de Pulido & Herrera (2017) habla sobre la influencia de las emociones en el rendimiento académico, de la necesidad de desarrollar la IE con ayuda de la familia y la educación; porque con la ayuda familiar, se propicia el desarrollo de los NNA. Es fundamental, que los padres y las madres creen conciencia de la importancia que tiene el desarrollo emocional de su hijo o hija, sin importar las condiciones en las que vivan. Sin embargo, lo anterior implica un doble esfuerzo por parte los y las docentes, al ser la comunidad poco receptiva a nuevas prácticas, ya que lo común y fácil, parece ser a la vista de la comunidad, lo más acertado.

2.1.1 El nuevo modelo educativo apoyando la Inteligencia Emocional

El nuevo modelo educativo de *Aprendizajes clave* que implementó el gobierno de Enrique Peña Nieto en su sexenio (2012-2018), desarrolla la materia de ES, con el fin de que los y las estudiantes logren un conocimiento de sí mismos y sí mismas en cuanto a la regulación de sus emociones, al buscar que se desenvuelvan de una manera competente en la sociedad en la que se encuentran inmersos e inmersas, con herramientas que les permita conocerse más así como conocer su entorno.

La ES es tan importante en el desarrollo pleno del individuo, porque mediante ella se dota de elementos para que los y las estudiantes, puedan, en un futuro, tener éxito profesional y en la sociedad en la que se desenvolverán. Las herramientas que dota esta habilidad, hablan de la capacidad para obtener valores, actitudes, y una capacidad para manejar sus emociones, estableciendo relaciones positivas con su entorno, asimismo, manejar situaciones que impliquen un reto de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

El plan de estudios de *Aprendizajes clave* (2017) menciona los propósitos que tiene el incluir la ES en las instituciones educativas, tales como conocer, identificar, verbalizar y regular las propias emociones y con ella desarrollar de la manera eficiente la solución de algún conflicto de manera armónica pero, de manera primordial, implementar en los y las alumnas el concepto de “autoeficacia”, para mantener activamente la motivación hacia el aprendizaje y las actividades diarias con una actitud proactiva.

En México resulta una necesidad implementar estrategias y actividades que permitan a los NNA desarrollar sus capacidades emocionales para poder autorregular las emociones y el aprendizaje. A partir de dicha premisa, la IE ayuda a que el

estudiantado adquiera confianza propia para realizar diversas actividades en su entorno, habilidades lingüísticas que permitan el crecimiento óptimo de la ciudadana y el ciudadano. Por ello, una finalidad de *Aprendizajes clave* es “atender tanto al desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones” (SEP, 2017, p. 91).

Los y las docentes tienen un nuevo reto educativo, el cual es realizar su labor uniendo los aspectos cognitivos, emocionales y sociales para el bienestar de los NNA en beneficio de la sociedad. Al mismo tiempo, implementar sus propias competencias emocionales, ya que las actitudes y acciones tienen un fuerte impacto en la formación de los y las estudiantes. Por ello, Casassus & Álvarez, (citados por Álvarez, 2020), resaltan que si no se implementan elementos para desarrollar la IE, los y las infantes crecen en ambientes con desatención afectiva y emocional, y suele convertirse en una causa de violencia y acciones agresivas.

La IE parte de la premisa de conocerse a sí mismos y sí mismas para desarrollar su potencial en los diferentes ámbitos de la vida, por ello, la asignatura de ES permite la sana convivencia, el valor sobre ellos y ellas mismas al potencializar su logro académico. En efecto, el plan de estudios 2017, proyecta seis propósitos para realizar en el nivel de educación primaria, los cuales se mencionan a continuación. Sin embargo, sólo los primeros tres tienen relación con el proyecto de intervención:

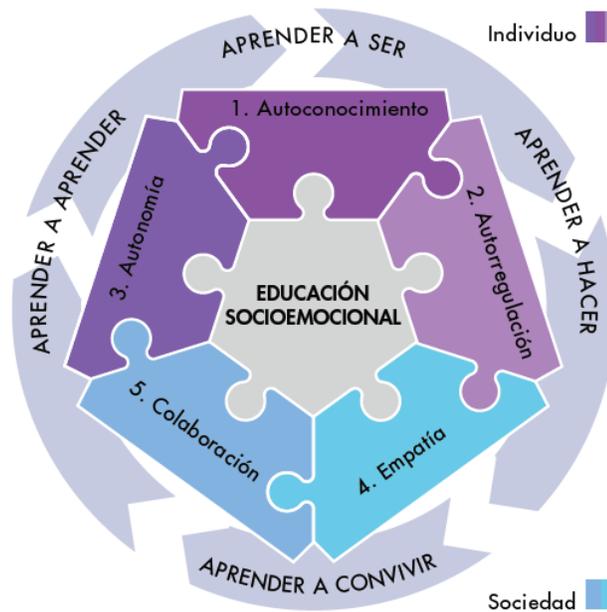
- Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones, el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
- Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
- 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 mismos y para los demás

- 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.
- Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
- Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas (SEP, 2017, p. 520).

Cada uno de los propósitos se desarrolla durante los seis años que se cursa la educación primaria, lo que ayuda a que poco a poco se formen ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus emociones y empáticas o empáticos con la comunidad en la que se desenvuelven, en sus diferentes contextos. Sin embargo, los alumnos y las alumnas de 9 a 12 años no cuentan con esa formación desde el inicio, debido a que no existía en el Plan de Estudios anterior, por ello es necesario implementar actividades extras con ellos y ellas, para desarrollar poco a poco su IE y repercuta positivamente en su vida diaria. Por ello, se requiere que comprendan sus sentimientos y aprendan a trabajar con sus estados emocionales de forma satisfactoria, con ayuda de sus emociones como detonante para la motivación, aprendizaje y las relaciones de respeto (SEP, 2017).

La organización que lleva el currículo con respecto a la ES, está basado en los cuatro pilares de la educación de Delors, los cuales son: “Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP, 2017, p. 537). Ellos hacen mención de manera directa a las competencias para la vida y el bienestar que maneja Bisquerra, las cuales conceptualiza como “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida” (Oliveros, 2018). En la siguiente figura se muestra la organización curricular de la ES en Educación Básica y en estrecha relación con esos cuatro pilares de la educación mencionados.

Figura 2. Organización curricular de la Educación Socioemocional



Fuente: SEP, 2017, p. 537.

En la organización curricular de la materia se toma en cuenta el valor de la persona de manera individual y las interacciones que tiene en el plano social- ambiental, por lo que la educación se basa en cinco aspectos, tres de ellos abonan a la persona como ser individual, como el autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía y los dos restantes los marca en el plano social, tales como la colaboración y la empatía. Sin embargo, primero se debe ser consciente de las emociones, para después regularlas al lograr una autonomía emocional y social y convertirlas en competencias para la vida. (Oliveros, 2018). Es por ello que la organización curricular se maneja por orden, al mencionar lo que debe ser primero en trabajar.

Al conocer la línea de acción del currículo de la ES, fue necesario identificar el parámetro de dónde se parte, para contextualizar la intervención y realizar un instrumento que ayude a identificar el nivel que tienen los NNA de cuarto a sexto grado,

y así diseñar actividades adecuadas que ayuden a desarrollar su IE, el cual se explica en los siguientes apartados, así como los resultados que se obtuvieron del cuestionario.

2.1.2 Instrumento para medir la Inteligencia Emocional

Después de observar las habilidades socioemocionales que se trabajan dentro de la educación primaria, resulta necesario identificar el nivel de IE con el que cuentan los NNA de 9 a 12 años de la Escuela Primaria “Benito Juárez”, para que las actividades diseñadas se localicen al nivel de ellos y ellas, ayudando en su desarrollo emocional. Por ello, se aplicó una prueba para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, que aparece en el anexo A, llamada *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* realizada por Fernández, Extremera y Ramos (2004), la cual fue adaptada del Trait Meta-Mood Scale (TMM-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palpai (1995); instrumento que cuenta con un alfa de Cronbach de .89 a .85 en los tres aspectos que maneja y resultó favorable para la aplicación en el objeto de estudio, que son los y las estudiantes de 9 a 12 años.

El instrumento utilizado para medir la IE ayuda a medir las habilidades y destrezas de las propias emociones conscientes y la capacidad de regularlas (Oliva, Antolin, Petergal, Ríos, Parra, Hernando & Reina, 2011). Por ello, toma en cuenta 3 aspectos: la primera es la *atención emocional*: ayuda a sentir y expresar las emociones de forma adecuada, la segunda es la *claridad emocional*: evalúa la comprensión de los estados emocionales propios y el tercer aspecto es la *reparación emocional*: ésta mide la

capacidad que se tiene para regular las emociones de una forma correcta (Olivia *et al.*, 2011).

El test *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* se aplicó a 3 alumnos y 5 alumnas de la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez” que tienen entre 9 y 12 años. Cada ocho reactivos hacen referencia a uno de los tres aspectos que se mencionaron; el resultado se obtuvo de manera diferente de hombres y mujeres, porque existen diferencias en las puntuaciones dependiendo el sexo, como se puede observar en el anexo B. La justificación de la aplicación de esta prueba, es porque se identificó la importancia de que los alumnos y las alumnas se evalúen a sí mismos y a sí mismas, en actividades cotidianas donde se utiliza la IE.

Gráfica 3. Resultados del test de metaconocimiento emocional



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se muestran los resultados de la aplicación del instrumento de metaconocimiento emocional, en el cual se observa que la mayor parte de las alumnas y los alumnos necesitan mejorar los tres aspectos ahí mencionados. En los reactivos de *atención a las emociones y claridad emocional* el 75% de los NNA debe mejorar

dicho aspecto y únicamente el 25% es decir, dos estudiantes muestran este rasgo como adecuado.

En el tercer aspecto *reparación de las emociones*, los NNA mostraron un nivel adecuado más alto, comparado con los aspectos anteriores, debido a que la mitad del grupo mostró un nivel adecuado, mientras el resto debe mejorar en dicho aspecto. Este último elemento se da porque en la comunidad es necesario que sean ellos y ellas mismas las que trabajen sus emociones para sentirse mejor, por lo que los NNA buscan y crean sus propias herramientas para mejorar su estado de ánimo y evitar tener emociones negativas.

Los datos mencionados pueden variar de la realidad, debido a que los y las estudiantes pueden sobrevalorarse o bien, no conocerse adecuadamente. Sin embargo, tomando dicho instrumento ya elaborado y aprobado, resulta imprescindible para tener los datos más reales de los niños y niñas encuestadas, por ello, se observa la gran necesidad que hay en la institución de buscar estrategias adecuadas que ayuden a que los y las niñas puedan desarrollar la IE y, con ello, sus demás habilidades propias las CL.

2.2 La importancia del desarrollo de las Competencias Lingüísticas

El lenguaje es el arma más potente que tienen los seres humanos para cambiar la visión con la que se ve el mundo, éste define a las culturas y les da identidad como pueblo, por consiguiente, la ideología y prácticas sociales se heredan de generación en generación gracias a la oralidad y escritura. Russell (citado por Vivas, 2016), expone que el desarrollo evolutivo se vería afectado sin el lenguaje, debido a que el conocimiento de lo que se conoce se limitaría a tener de referente sólo lo que muestran

los sentidos. Es así que, a partir de la creación de la escritura formal, se han llevado a cabo miles de referentes, los cuales ayudan a identificar las diferentes épocas, pensamientos y emociones, con las cuales fueron creadas.

El lenguaje permite la interacción social y cognitiva con otras personas que cuentan con los mismos estilos lingüísticos, lo que les permite a los niños y niñas desarrollar su lenguaje de acuerdo a las exigencias del contexto en el que se relaciona (Diez, Pacheco, de Caso, García & García, 2009). Por ello, la oralidad y la escritura, por sí mismas, hace a los individuos comportarse como seres humanos.

Una conceptualización de lenguaje lo muestra como el proceso donde el ser humano comunica y expresa sus sentimientos, pensamientos e ideas, utilizando una gran variedad de códigos y medios (Bayardo, 2016). Por lo tanto, la escritura y oralidad son las herramientas más potentes que se tienen para comunicarse con otros seres humanos, de ahí la importancia de potenciarla al máximo en los NNA, al lograr una educación integral, la cual se define como: “Integral porque educará para la vida y estará enfocada en el desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar el bienestar y contribuir al desarrollo social” (DOF, 2019, p. 9), así, los NNA pueden lograr una competencia en cualquier contexto y situación en la que se vean inmersos.

El modelo por competencias no surgió en la educación, sino que se generaron en las empresas privadas, las cuales, buscaban la calidad en su producción y demás servicios. David McClelland, profesor de Harvard en 1973, citado por Sánchez, Marreno & Martínez, (2005), menciona que la competencia es la característica que tienen las personas para ser eficientes en su trabajo. Tomando en cuenta estas afirmaciones, varios países en la década de 1960, se dedicaron a crear y desarrollar

acciones que permitieran a su planta de trabajadores y trabajadoras, tener un mejor desempeño laboral.

Las competencias se desarrollaron a través de 3 corrientes: la conductista, funcionalista y constructivista. En la conductista autores como Boyatzis, Ducci y Bunk citados por Sánchez et. al., (2005), mencionan la importancia que tiene el saber resolver problemas de manera eficiente, autónoma y flexible, pero al mismo tiempo, poder transmitir de manera adecuada sus conocimientos en cuanto a la ocupación que desempeñen, tomando en cuenta también los comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas.

La funcionalista se basa en la observación, ya que con ella se puede deducir si el trabajador o trabajadora es apto para obtener el puesto. Esta conceptualización va de la mano con la conductista, debido a que se observan todos los factores mencionados en la corriente anterior, además, agrega que el conocimiento no es el único requisito para ser competente en el ámbito laboral, es decir, requiere de elementos que propicien un buen ambiente de trabajo (Sánchez, et. al., 2005).

La corriente constructivista menciona que no cualquier persona puede ser apta para todas las situaciones, sino que cada individuo tiene habilidades y destrezas que le hacen eficaz al momento de desenvolverse en cada situación (Sánchez, et. al., 2005). En dicha corriente, la personalidad y valores toman relevancia que con las anteriores no se mencionaba, además de considerar su capacidad para realizar diferentes situaciones y ser divergentes; es así como la conceptualización constructivista de competencia es la que se ha retomado en el campo de la educación.

2.2.1 Competencias Lingüísticas en la educación mexicana

El término de competencias para la vida, se mencionó por primera vez en 1996 en el informe Delors de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, por sus siglas en inglés) y en el año 2000 con la aplicación de PISA, fue donde los países analizaron las competencias y crearon currículos con un enfoque de competencias, al identificar necesidades del país y el crecimiento económico de éste (SEP, 2019). Se muestra al término de competencia como una habilidad a partir del conocimiento, es decir, no basta con conocer las reglas gramaticales, sino que será fundamental realizar producciones escritas y orales coherentes, donde se muestre la habilidad de expresar ideas y sentimientos, e identificar las características del tipo de texto que se requiere o se pretende crear, para mencionar que cuenta con una competencia comunicativa.

Al momento de referirse a un individuo como capaz de realizar una acción o no, se habla de una competencia, en la que intervienen tanto conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes. Las competencias son una movilidad de saberes, es así como los y las estudiantes muestran el dominio que tienen en algún área, al desarrollar en conjunto el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para realizarlo (SEP, 2017).

El *Plan de Estudios 2011* señala cinco competencias para la vida, es decir, las habilidades y conocimientos que todo alumno o alumna al término de su educación primaria debe dominar. Sin embargo, la educación mexicana no siempre cumple dicho objetivo en sus estudiantes; por ello, se pretende abonar con dicha intervención para desarrollar las competencias para el aprendizaje permanente, al potenciar la habilidad lectora e integrándose a una cultura escrita y oral, con la intención de aprender a

aprender (SEP, 2011). Se hace énfasis en las competencias, ya que son necesarias para el día a día de una persona, y al no desarrollarlas, se crea una limitación para el trabajo y la convivencia en sociedad.

El desarrollo del lenguaje se realiza a partir de una necesidad real de comunicación; por ello la importancia de llamarle a los proyectos de Lenguaje y Comunicación como Prácticas Sociales del Lenguaje. Los y las docentes deben utilizar las herramientas necesarias para que, al inicio de la educación básica, los NNA adopten la necesidad de expresarse mediante el lenguaje oral y escrito y así, puedan adaptarse fácilmente a la sociedad y cultura en la que se encuentran inmersos. La SEP (2017) ha planteado como propósito que la educación básica fomente que las y los estudiantes usen el lenguaje de manera analítica y reflexiva, organicen sus pensamientos, para así utilizarlos en su contexto y poder seguir con su formación educativa.

El nuevo modelo que implementó la Secretaría de Educación en el sexenio de López Obrador (2018-2024) llamado *La Nueva Escuela Mexicana*, busca lograr a partir de la expresión oral y escrita, la construcción de conocimientos de diferentes disciplinas y que se interrelacionan entre sí, promoviendo la excelencia orientada al pensamiento crítico, a través de estrategias docentes adecuadas al contexto y al alumnado (DOF; 2019); lo anterior recae en la utilización de las Prácticas Sociales del Lenguaje que se introdujo en el plan de estudios 2011, con la intención de crear y desarrollar la necesidad de comunicarse mediante condiciones reales que los mismos NNA puedan utilizar en su contexto más próximo.

Una de las alternativas que pudieran favorecer el aprendizaje de la oralidad y de la escritura, es la relación que estas tienen con las emociones y el contexto en el que se desarrollan los NNA, porque, al necesitar expresar y verbalizar los sentimientos y ser

conscientes de ello, se podrán crear las prácticas anteriores. Las alternativas son muy amplias y extensas, el reto es aplicar las estrategias más adecuadas al contexto y a los NNA.

La importancia de las CL es que se centran en resolver situaciones comunicativas en el contexto inmediato para, posteriormente desarrollarse de manera oral y que se integren a la cultura escrita, al leer, interpretar y producir diferentes tipos de textos. Al momento en que los y las estudiantes avanzan en la apropiación de las CL, los NNA satisfacen sus necesidades, intereses y expectativas, al mejorar poco a poco su capacidad para expresarse de manera oral y escrita (SEP, 2017). Los propósitos de la lengua materna en educación primaria son ocho, sin embargo, para la intervención se tomarán en cuenta tres, ya que son los que se encuentran más relacionados al ámbito de estudio:

- Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.
- Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista (SEP, 2017, p.164).

Es necesario identificar los propósitos que abonan de manera directa a las CL, ya que con ellas se crea una autonomía en los NNA, al utilizar de manera eficiente y sistemática la escritura y la oralidad, dando paso a nuevos conocimientos que serán utilizados en su contexto. A continuación, se aborda el instrumento que se utilizará para saber el nivel de IL que tienen los NNA, resaltando la importancia de conocer las fortalezas y áreas de oportunidad que existen en los niños y las niñas de 9 a 12 años de la institución.

2.2.2 Instrumento para medir las Competencias Lingüísticas

Es adecuado relacionar la IL con la capacidad y habilidad que tiene un individuo para manejar el lenguaje, con la intención de expresarse al tomar en cuenta que se debe potencializar la capacidad para leer, escribir y comunicarse con palabras, ya que son aprendizajes que se formalizan en la institución educativa (Brunal, 2014). Entonces, las CL se van construyendo a lo largo de la vida, por lo que es necesario trabajar en ellas de manera continua, promover su estimulación y desarrollo, porque son utilizadas en cualquier situación.

Para poder medir las inteligencias múltiples, (Brunal, 2014) diseñó instrumentos para evaluar cada una de ellas, lo que permite tener un panorama más amplio del tipo de inteligencia que tienen los alumnos y las alumnas a quienes se les aplica. Lo importante del documento es rescatar el instrumento de IL que se observa en la siguiente tabla, la cual ayuda a identificar rasgos propios de la escritura y la oralidad, al tomar como punto de apoyo a la o el docente, porque son los principales agentes encargados de los niños y las niñas en la institución educativa que ayudan a identificar los rasgos que tiene cada uno de ellos o ellas.

En la tabla 4 se observan los 10 items que diseñó (Brunal, 2014), sin embargo, en la situación de la pandemia mundial, fue necesaria la reestructuración del instrumento para que fuera aplicado a los y las estudiantes, debido a que la autora de la intervención no tuvo un contacto directo con el estudiantado, como se hacía en las clases presenciales, debido a la contingencia sanitaria. Dicho instrumento está basado en la observación de los maestros y las maestras, por ello, se adaptó para medir el metaconocimiento lingüístico del alumnado, a partir del instrumento antes mencionado.

Tabla 4. Instrumento para medir la Inteligencia Lingüística

ASPECTOS		SÍ	NO	AL
1	Escribe mejor que el promedio de su edad.			
2	Cuenta historias, relatos, cuentos y chistes con precisión.			
3	Tiene buena memoria para nombres, plazos, fechas...			
4	Disfruta los juegos de palabras.			
5	Disfruta con los juegos de lectura.			
6	Pronuncia las palabras de forma precisa (por encima de la media)			
7	Aprecia rimas sin sentido, juegos de palabras...			
8	Disfruta escuchar.			
9	Se comunica con otros de manera verbal en un nivel más alto.			
10	Compara, valora, resume y saca conclusiones con facilidad.			

Fuente: Brunal, 2014, p. 64.

Para la reestructuración de algunas preguntas se tomó en cuenta el nivel léxico de los NNA, por lo que, para algunos ítems, se consideró ampliarlo de 2 a 3 aspectos y en algunos de ellos, sólo se reestructuro el ítem (Tabla 5). En el ítem 1 se amplió a tres, mientras que en el ítem 2 y 10 se amplió a dos, el resto únicamente se reestructuró para una comprensión adecuada del estudiantado, lo que permitió a cada alumno y alumna preguntarse cómo se siente en dichos aspectos, al identificarlos como parte de su vida cotidiana, en sus actividades dentro y fuera del hogar, incluso, considerar el ambiente escolar.

Se reestructuraron las variables, ya que el documento original se desarrolla a partir de la observación de la o el docente, seleccionando opciones entre *sí*, *no* y *algunas veces*. Los parámetros fueron cambiados para que los NNA respondieran de manera individual y de autoinforme al instrumento. Así, entre los parámetros de *nunca*, *a veces* y *siempre*, los NNA pudieron identificar qué tan recurrente es la situación en su vida de acuerdo al planteamiento de cada reactivo, seleccionando la opción más

adecuada en cada ítem. La herramienta para medir el nivel de metaconocimiento lingüístico que se observa en la tabla 5, se aplicó de manera presencial, citándolos en horarios escalonados, cuidando su salud y observando que el instrumento fuera contestado a conciencia.

Tabla 5. Instrumento para medir la Inteligencia Lingüística adaptado a NNA

		Aspectos	Nunca	A veces	Siempre
1	1	Soy bueno escribiendo narraciones como por ejemplo, cuentos.			
	2	Soy bueno hilando mis ideas cuando las escribo y se entiende cuando se lee.			
	3	Se utilizar reglas ortográficas cuando escribo: utilizo mayúsculas y minúsculas adecuadamente y signos de puntuación.			
2	4	Me gusta y les agrada a las personas cuando les cuento chistes e historias.			
3	5	Recuerdo todos los datos de las historias, chistes o cuentos al contarlos.			
	6	Soy mejor que mis compañeros recordando nombres, fechas importantes, personajes principales y lugares.			
4	7	Me gustan los trabalenguas y los digo y leo sin trabarme.			
5	8	Disfruto y me hace sentir emociones agradables decir y escuchar poemas.			
6	9	Cuando me comunico con otras personas, siempre uso palabras nuevas y que los demás aún no conocen.			
7	10	Siempre identifico las rimas de las canciones, versos y poemas.			
8	11	Disfruto escuchar las opiniones, sentimientos y relatos de otras personas.			
9	12	Conozco y utilizo palabras que no muchas personas de mi edad manejan.			
	13	Utilizo un tono de voz eficaz para que las personas con las que te comunicas escuchen adecuadamente.			
10	14	Me es sencillo comparar un texto con otro similar. Por Ejemplo: un cuento con otro y ver las diferencias.			
	15	Es sencillo para mí resumir y sacas conclusiones de un texto.			

FUENTE: Elaboración propia a partir de Brunal, 2014, p.64

El resultado del instrumento aplicado muestra los cuatro aspectos de la escritura y la oralidad, tales como la sintaxis, fonética, semántica y las expresiones adecuadas del lenguaje, las cuales se observan en la tabla 6. Dichos aspectos se identifican en los NNA quienes, a partir de sus respuestas del cuestionario, mostraron que les agrada leer, escribir historias y jugar con rimas (Brunal, 2014). Por ello, a partir del instrumento de IL, se tuvo la intención de convertirlos en comunicadores y comunicadoras eficientes, capaces de ser comprendidos y comprendidas en las diferentes situaciones comunicativas que se presenten en su contexto, para satisfacer las necesidades afectivas, sociales y cognitivas (Almaguer, 2010).

Tabla 6. Conceptualización de la Inteligencia Lingüística

Elementos de la IL	Conceptualización
Sintaxis	Forma correcta de expresión del lenguaje, es el estudio del orden y las relaciones de dependencia que existen entre los elementos de la oración.
Fonética	Estudio del material sonoro, de los sonidos de la lengua.
Semántica	Significado de las palabras y de las oraciones.
Expresiones adecuadas del lenguaje	Funcionamiento del lenguaje en su contexto social, situacional y comunicativo.

Fuente: Jiménez, 2010, p. 113.

Se muestra que el alumnado de manera general, no ha desarrollado las competencias propias del lenguaje (ver tabla 7), si se toma en cuenta su edad, por lo que, su rango de actividades se encuentra entre *nunca* y *a veces*, aspecto que reflejó al alumnado en el nivel *en desarrollo* de manera general, lo que propició que se diera un mayor énfasis en la potencialización en el desarrollo del lenguaje en la escritura y oralidad. Se tomaron en cuenta cuatro aspectos, que son imprescindibles al momento de hacer mención de la IL, tales como la sintaxis, fonética, semántica y expresiones del lenguaje, que se conceptualizan en la tabla 6.

Tabla 7. Resultados del instrumento de metaconocimiento lingüístico

NNA	Sintaxis			Fonética			Semántica			Expresiones adecuadas del lenguaje			Puntos	Total		
Ítems	1, 2, 3			7, 11, 13			4, 9, 10			5, 6, 8, 12, 14, 15				0-12	13-24	25-36
	N	A V	S	N	A V	S	N	AV	S	N	AV	S		RA	ED	NE
SM1	0	2	1	0	2	1	1	2	0	1	1	1	24		X	
SM2	2	1	0	1	2	0	1	2	0	1.5	1.5	0	18.5		X	
SM3	2	0	1	3	0	0	2	0	1	1.5	1.5	0	17.5		X	
SM4	1	2	0	1	1	1	3	0	0	1.5	1	0.5	17		X	
SM5	2	1	0	2	1	0	1	1	1	1.5	0.5	1	18.5		X	
SH1	1	1	1	1	2	0	2	0	1	0.5	1.5	1	22.5		X	
SH2	2	1	0	0	3	0	1	0	2	2.5	0.5	0	17.5		X	
SM3	0	2	1	1	1	1	2	0	1	0.5	1.5	1	24.5		X	
TOTAL	10	10	4	9	12	3	13	5	6	10.5	9	4.5				
RA. Requiere Apoyo						ED. En Desarrollo						NE. Nivel Esperado				

Fuente: Elaboración propia.

En una totalidad de 36 puntos de las respuestas en cada aspecto, se observaron los tres rangos para mostrar el nivel de cada NNA en las CL, los aspectos fueron: *requiere apoyo, en desarrollo y nivel esperado*; se tomó como referencia un punto para el primer rango, dos puntos para el segundo y tres para el último aspecto. Sin embargo, el puntaje más alto en el aspecto de sintaxis se muestra en el nivel *nunca y a veces*, en la fonética el puntaje más alto se encuentra en el nivel *a veces*, y en cuanto a los

aspectos de semántica y expresiones adecuadas del lenguaje se observa el nivel *nunca*, como nivel más alto.

La necesidad de potencializar la CL se basa en dotar de herramientas a los y las estudiantes para que se empoderen y logren desenvolverse a pesar de la brecha de marginación que se encuentra en la comunidad. Si se hace una intervención de manera temprana en los NNA, ellos y ellas podrán incluirse en la sociedad, porque cuentan con los instrumentos necesarios para desenvolverse y hacerse valer por sí mismos y sí mismas, de ahí la importancia de desarrollar las competencias comunicativas para favorecer el desarrollo social, ya que podrán tener más posibilidades de éxito en lo que decida realizar ya sea de manera académica o laboral (Valdez & Pérez, 2021).

El desarrollo del lenguaje en los alumnos y alumnas de 9 a 12 años se busca mejorar mediante actividades lúdicas que les llamen la atención y sean contextualizadas a lo que ellos y ellas les interesa y conocen de sí mismos y sí mismas. Para que puedan pasar de tener un nivel *en desarrollo* a *nivel esperado*, en alguna o en la mayoría de los aspectos que trabaja la IL, para lograr una CL, y así desarrollar las competencias para la vida.

CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y SÍ MISMA PARA LA POTENCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

El objetivo de este capítulo es implementar las estrategias encaminadas al desarrollo de CL con el apoyo de la IE y analizar los resultados obtenidos del diseño e implementación de tales estrategias. La intervención educativa se tituló “Lenguaje a través de las emociones”, la cual estuvo respaldada por una serie de estrategias que permitieron al estudiantado desarrollar el lenguaje en su expresión oral y escrita, a través del conocimiento de sí mismos y sí mismas, al identificar sus propias emociones.

En la realización de las actividades planteadas fue necesario hacer adecuaciones que permitieran a los alumnos y las alumnas desarrollar las actividades en casa, con la intención de respetar la modalidad de educación a distancia, causada por el virus COVID-19, que paralizó de manera global a la sociedad, lo que implicó un cambio de rutinas, incluyendo la interacción en la educación. Por ello, la sociedad actual demanda que en las competencias comunicativas se utilice el manejo de las tecnologías, apoyando así la interacción de los y las estudiantes con la o el docente, al compartir información y contenidos, para el desarrollo de cada estudiante (Valdez, et al., 2021).

El desarrollo de las actividades se llevó a cabo únicamente con los alumnos y las alumnas con quienes se tiene comunicación sostenida, gracias a la conectividad a internet que cuentan en su casa. Por tal razón, se las estrategias se llevaron a cabo con 8 NNA, quienes son 5 mujeres y 3 hombres. La intervención se llevó a cabo con la finalidad de cumplir cada uno de los objetivos de la sesión, al desarrollar, a su vez, la oralidad y la escritura a través del desarrollo de la IE, tales como: el

autoconocimiento, la autonomía, autorregulación, autorrealización, conceptualización y atención de las emociones.

El capítulo enfocado a la intervención se divide en tres apartados. El primero es la pre-intervención, la cual maneja el diagnóstico que se aplicó a las y los estudiantes, identificando así elementos propios de los NNA para desarrollar la IE; el segundo es la aplicación de las estrategias a distancia, mostrando una descripción y análisis detallada de la situación vivida y, finalmente, se menciona el análisis y la evaluación de los resultados de las estrategias utilizadas.

3.1 Diagnóstico de autoconocimiento en los y las estudiantes

En el presente apartado se muestra un análisis del diagnóstico implementado, el cual contiene únicamente preguntas abiertas y algunas de opción múltiple, lo que permitió observar de manera detallada las respuestas de los NNA (ver anexo C), para identificar el nivel de conocimiento de los y las estudiantes hacia sí mismas y a sus emociones.

El cuestionario fue contestado a distancia, es decir, el alumnado no asistió de forma presencial. Se elaboró en una hoja impresa con 10 reactivos, la cual se les dio a las madres y los padres del alumnado, quienes asistieron al llamado que hizo la autora de la intervención a la institución educativa, con la intención de explicarles la dinámica. En ese mismo momento, y con la finalidad de que el alumnado pudiera trabajar las actividades del programa de intervención desde sus hogares, se les entregó a los padres y madres de familia, una computadora del inventario de la Escuela Primaria “Benito Juárez”.

Los 3 alumnos y las 5 alumnas, de 9 a 12 años de edad, quienes participaron en la intervención, tuvieron en sus manos el cuestionario, el día lunes 1 de febrero, a fin de

tener varios días para contestarlo y enviarlo el jueves 4 de febrero. Dos de ellos lo enviaron el mismo día, mientras que, al resto del grupo, se le recordó el envío del producto. Para poder tener una visión más certera de lo que conocen los NNA, se pidió a los padres y a las madres de familia, asignar un lugar propio para el aprendizaje, que permitiera la concentración del alumnado para realizar sus trabajos y tomar clases a distancia en el horario más adecuado para la familia, tal como lo señalan las recomendaciones a nivel internacional para la educación a distancia en el contexto de la pandemia (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2021).

El instrumento de 10 reactivos toma en cuenta el autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía. En un primer momento, no se mencionó a las madres, padres, ni a los y las estudiantes, los conceptos que se manejan en el instrumento, sin embargo, se les habló de la importancia de la intervención educativa, ya que abona a potencializar competencias necesarias para la vida tales como el desarrollo emocional y de lenguaje. Los datos de los resultados se vaciaron en una tabla que engloba, de manera general, las respuestas de los NNA en el anexo E, con el objetivo de hacer más entendible las respuestas de los alumnos y las alumnas, para, con ello, realizar un análisis de los reactivos.

En el primer apartado de reactivos se muestra cómo los alumnos y las alumnas no son capaces de distinguir sus emociones, sus gustos y la descripción de sí mismos y sí mismas. En los reactivos se toma en cuenta el autoconocimiento, el cual menciona Sutton (citado por Jiménez, 2019), es parte esencial de la persona y su desarrollo, porque es el grado consciente que tiene el ser humano de sí mismo, así como la interacción con los y las demás. El apartado de autoconocimiento está distribuido en 4 reactivos, lo que permite obtener un panorama amplio de su conocimiento emocional,

así como de sus gustos y aspiraciones, en el cual se pueden observar las respuestas de los alumnos y las alumnas (Ver Anexo D).

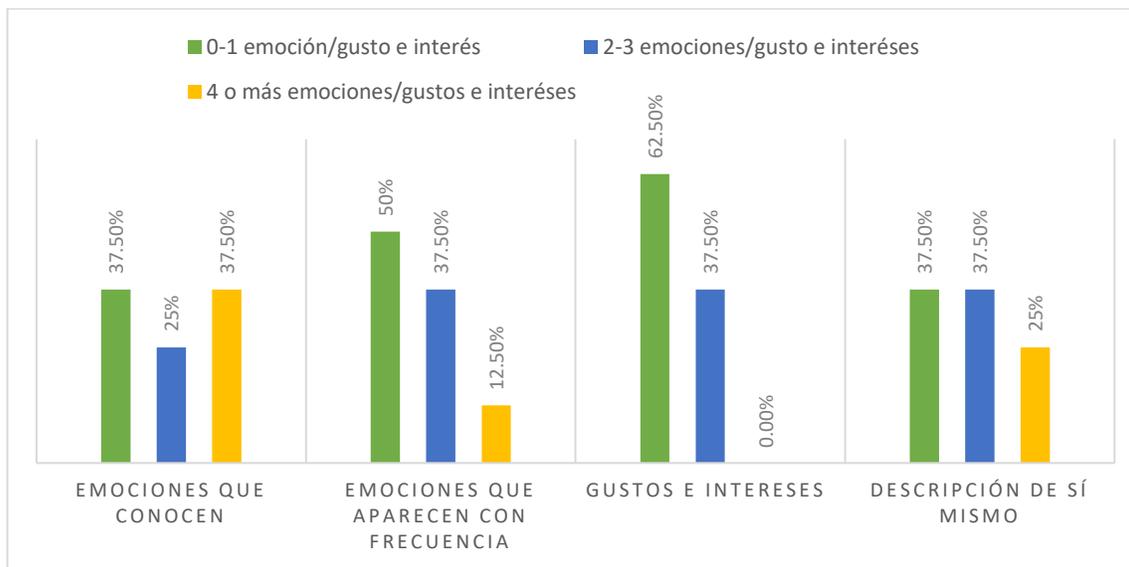
En la gráfica 4 se muestra el resultado de los cuatro primeros reactivos relacionados con el autoconocimiento de los NNA, tomando en cuenta que, el 53.2% de los alumnos y alumnas pueden describirse con dos o más aspectos, según la interrogante. En consecuencia, se observa una clara relación entre este instrumento y el de IE, desarrollado en el capítulo II, debido a una correlación con las respuestas del alumnado, mostrando la poca claridad que tienen de sus emociones, lo cual se ve reflejado en las preguntas 1, 2, 3 y 4 del anexo E. Al tener pocos conocimientos de lo que son las emociones, se dificulta tomar conciencia de estas, tanto en la propia persona como en la de los demás, seguido de una deficiencia al identificar el clima emocional en el contexto en el que se presente (Bisquerra & Pérez, 2007).

En el primer reactivo, los y las estudiantes, quienes contestaron con más de dos emociones, mostraban una emoción y su contraria, por ejemplo: alegría y tristeza. Esta situación se da porque para ellos y ellas es más fácil relacionar y conceptualizar emociones a partir de lo “bueno” y lo “malo”. Aunque también, en un caso, una alumna no tenía clara la conceptualización de las emociones, porque escribió una situación de la vida cotidiana, como “enfermarse”, lo cual muestra la poca claridad de las emociones.

En la siguiente gráfica se muestra una disminución del porcentaje de alumnos y alumnas quienes escribieron más de dos emociones, entre la comparación del primer y segundo reactivo. Debido a que, para la primera pregunta, “¿Qué emociones conoces?” sólo el 37.5% de los alumnos y alumnas respondió con una emoción, o ninguna; mientras que, en la segunda “¿Cuáles emociones aparecen contigo con más

frecuencia?” la cifra alcanzó el 50% (ver Anexo E), aumentando así, en un 12.5% los alumnos y las alumnas que sólo escribieron una emoción o no lo hicieron.

Gráfica 4. Autoconocimiento del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Esto refleja el poco conocimiento de las emociones, de verbalizarlas, además, ellos y ellas parten de lo que conocen y, si en el contexto en el que se encuentran, identificar y exteriorizar las emociones no es un elemento primordial para la socialización y comunicación entre los miembros de la comunidad, no sabrán reconocerlas, en consecuencia, al momento de preguntarles qué emociones aparecen con frecuencia, su respuesta será limitada.

Si bien los padres, las madres, los y las docentes son encargadas de desarrollar en los NNA emociones, de acuerdo con el comportamiento y la cultura de la sociedad, de alguna manera influye en el conocimiento de los y las infantes. Por lo tanto, los niños y las niñas se encuentran dependientes de las reacciones de los adultos y su contexto inmediato. Sin embargo, es a los 6 años cuando los niños y las niñas, empiezan a

implementar emociones autoconscientes, independientemente de la presencia que puedan generar las personas a su alrededor (Graham, Doubleday & Guarino, citados por Abarca, 2003). Esto permite potencializar, si se trabaja de manera adecuada, el conocimiento de sus emociones y el conocimiento de sí mismos y sí mismas, aún más que las personas con quienes se relacionan de manera frecuente.

En el tercer reactivo “¿Cuáles son tus gustos e intereses?” mostrado en la gráfica 4, se encontraron alumnos y alumnas que no respondieron al reactivo, el Sujeto Hombre (SH)², preguntó la autora del documento y ella le hizo algunos cuestionamientos sobre ¿Qué te gusta hacer? ¿Con qué te diviertes? ¿Qué es lo que te interesa ver y aprender? sin embargo, él no respondió el reactivo. Se observa que los NNA que no contestaron o pusieron únicamente un gusto o interés, fueron cinco de ocho, es decir, más de la mitad del grupo. Sin embargo, el Sujeto Mujer (SM)¹ y el SH¹, quienes respondieron al primer reactivo con 4 o más emociones, en éste escribieron 2 gustos e intereses, que es más que el promedio del grupo.

Describirse a sí mismos o sí mismas, resulta ser un elemento imprescindible al momento de entrar en el ámbito laboral, por lo cual, al estar en un contexto más informal como en familia o en la comunidad, dichos aspectos se dejan de lado. Por ello, es imperativo desarrollar habilidades donde se conozcan a sí mismos y sí mismas con la finalidad de preparar a las y los futuros ciudadanos. En la gráfica 4, se observa en el último apartado, la “descripción de sí mismo”, la cual tiene una relación equilibrada entre las tres variables “0-1 descripciones”, “2-3 descripciones” y de “4 o más descripciones” por lo que, al observar el Anexo F, se muestra que todos los alumnos y las alumnas contestaron con un aspecto o más, como el caso del SM² quien mencionó 3 características propias, pero de un solo aspecto.

La autorregulación es el segundo análisis, por lo cual, se redactó en tres reactivos, dos de preguntas abiertas y uno de pregunta cerrada, donde los NNA pudieran escribir libremente la respuesta a la pregunta número cuatro y cinco, para, en las siguientes, determinar de manera concreta la respuesta, al mencionar metas personales, elementos de organización, así como de socialización. La autorregulación se conceptualiza como “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de objetivos personales” (Zimmerman, citado por Panderero & Tapia, 2014, p. 11).

Las alumnas y los alumnos se visualizan a sí mismos y sí mismas como miembros activos en un trabajo, el cual genere impacto en la sociedad, tales como veterinaria, medicina, soldado, enfermería e ingeniería. Por lo cual, el 87.5% de los NNA se imaginan con una profesión y el 12.5% con un oficio (Ver anexo F). Esto permite observar a los alumnos y las alumnas con expectativas educativas más altas que las de sus padres y madres, quienes no tienen una formación universitaria. En consecuencia, es necesario que los NNA desarrollen habilidades de planificación, de manera que proyecten y vean los escenarios a cursar para llegar a su objetivo y no perderlo de vista.

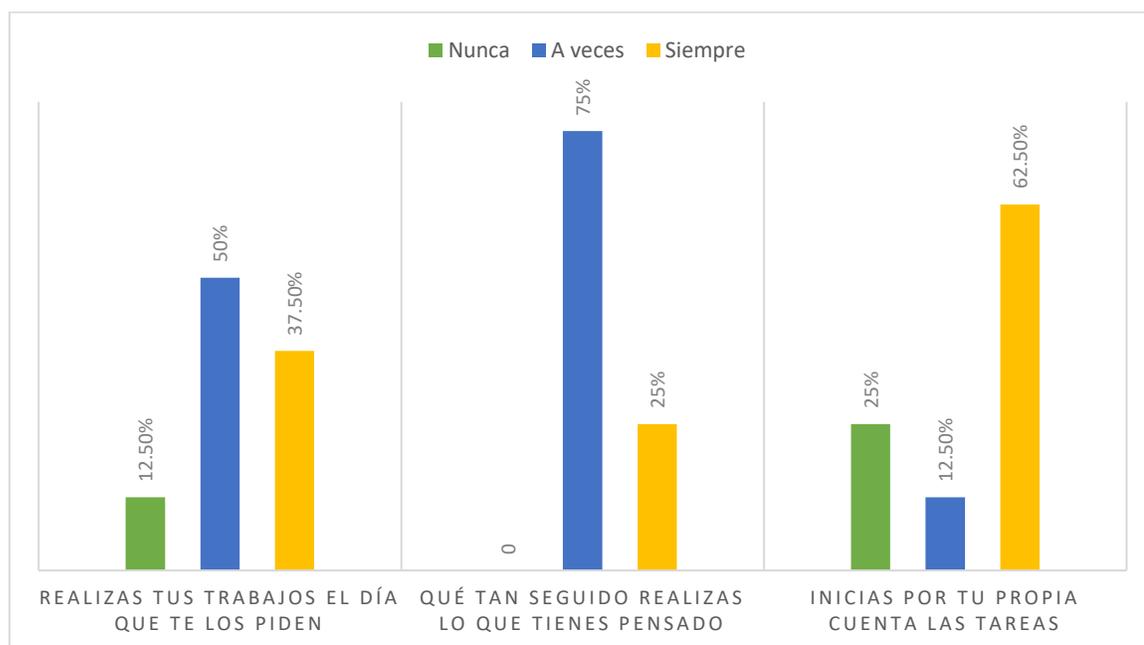
El cronograma de actividades resulta ser una actividad secuencial, que genera el hábito del orden y la planificación. Se le preguntó al alumnado cuántos de ellos y ellas tenían un cronograma de actividades, el 37.5% de los y las estudiantes no cuentan con uno, mientras que el resto del grupo, el 62.5% si lo tiene (Ver Anexo F). Dicho elemento se ve reflejado en la práctica diaria del estudiantado, debido a que tres de los y las ocho estudiantes, entregan las tareas a tiempo y son quienes cuentan con su cronograma de actividades.

En el reactivo “¿Qué pasa cuando juegas con alguien y no ganas?” el 50% estudiantado se inclina por realizar una acción y emoción negativa, como “enojarse”, “no volver a jugar” y/o “ponerse triste” (Ver anexo F). Las acciones se dan por momentos instantáneos, cuando el resultado de un juego es no favorecedor para ellos y ellas, se ven rebasados por sus emociones, sin tener una técnica para regularlas y reaccionan de manera negativa. En consecuencia, es necesario que el alumnado conozca y practique actividades de autorregulación; éstas se consiguen con ayuda del profesor o profesora, porque son los alumnos y las alumnas de primaria quienes necesitan primero un apoyo social, adquiriendo y después activando estrategias de autorregulación necesarias (Dignath *et al.*, citado por Panadero *et al.*, 2014).

En el tercer apartado del diagnóstico se buscó indagar sobre la autonomía que desarrolla cada alumno y alumna en su día a día. Existen tres elementos imprescindibles de la autonomía en un contexto formal, en este caso, el educativo; el primer elemento menciona la necesidad de que la o el estudiante pueda elegir qué, cómo y por qué aprender; el segundo pone en marcha un plan que le permita ser eficiente mediante una planificación, y finalmente el tercer elemento, menciona la capacidad de evaluar el resultado de su aprendizaje (Aoki citado por Sánchez, 2014).

Para indagar la autonomía, los alumnos y las alumnas contestaron las preguntas: ¿Realizas tus trabajos de la escuela el día que te los piden? ¿Qué tan seguido realizas lo que tienes pensado para el día? ¿Inicias por tu propia cuenta las tareas? Para este apartado, las respuestas fueron de opción múltiple mediante una escala de tres opciones, tomando como respuestas: “nunca”, “a veces” y “siempre”, con la intención de que los y las estudiantes pudieran identificar la respuesta adecuada conforme a sus actividades cotidianas, evitando divagar en las respuestas.

Gráfico 5. Autonomía del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Los y las alumnas de 9 a 12 años, que cuentan con conectividad a internet, el 87.5% mencionó que a veces o siempre inician por su cuenta los trabajos que se piden y realizan todas las actividades que tienen pensadas en el día. La pregunta “¿Qué tan seguido realizas lo que tienes pensado?” indaga sobre aspectos más allá del ámbito escolar, por ello, los NNA se identificaron como actores activos de su día a día, contestando 6 de ellos y ellas “a veces” y otros u otras 2 “siempre”. Sin embargo, la relación cambia cuando se indaga sobre prácticas de organización en el ámbito escolar, debido a que un alumno nunca realiza los trabajos que se piden y dos de ellos nunca inician por cuenta propia los trabajos escolares.

Las preguntas ocho y diez mencionan elementos de rutinas escolares (anexo E), de aquí se observa que hay un ascenso de alumnos y alumnas que contesta “nunca” a dichas preguntas, en comparación de la pregunta número 9. Una razón de ello es la

falta de motivación para las actividades referentes al ámbito escolar. Tomando en cuenta las respuestas del estudiantado, se muestra la falta de autonomía que, al no tener estrategias adecuadas que les permitan hacerse cargo de su propio aprendizaje, a pesar de mencionar a la autonomía y, asimismo, el autoaprendizaje como los objetivos principales de la educación, para que los NNA logren aprender a aprender (Moreno y Martínez citado por Sánchez, *et al.*, 2014).

El diagnóstico realizado es de utilidad para la planeación de actividades, porque permite fortalecer en los y las estudiantes herramientas de autoconocimiento, autorregulación y autonomía; los cuales a su vez desarrollan en el alumnado IE, lo que posibilita el aprender a aprender, desarrollando así la oralidad y la escritura a través de actividades pertinentes. Por ello, en el siguiente apartado se describen las estrategias planteadas para desarrollar la IE, basado en el presente diagnóstico.

3.2 Implementación de la intervención educativa

En el presente apartado se desarrollaron las estrategias planeadas a partir de la primera etapa de la intervención “Lenguaje a través de las emociones” y creadas a partir de una transversalidad, al ser de dimensión humanista, que responde a problemáticas sociales y ayuda a contribuir con el desarrollo de los y las estudiantes mediante la educación de valores (Jauregui, 2018). La aplicación de las estrategias se realizó con el consentimiento de la autoridad inmediata (la supervisora de la zona 147), los padres y madres de familia de los ocho NNA que participaron en la intervención debido a la posibilidad de la conectividad a internet. En la siguiente tabla se describe de manera sintética el proyecto de intervención, el cual se desglosa de manera detallada en el anexo G.

Tabla 8. Esquema de la intervención “Lenguaje a través de las emociones”

Núm. sesión	Nombre	Tema	Objetivo	Fecha
1	Identificando emociones	Autoconocimiento, atención e identificación de las emociones, fonética y expresiones adecuadas del lenguaje.	Reconocerse a sí mismo o sí misma, a través la fonética y de expresiones adecuadas del lenguaje para identificar sus emociones y la forma de regularlas.	16 de febrero de 2021
2	Desarrollando autonomía	Autonomía, semántica y sintaxis.	Fortalecer el autoestima utilizando la semántica y sintaxis para la producción de textos, para conducirse con seguridad y respeto, con la intención de adquirir la capacidad de llevar acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo o sí misma y para los demás (SEP, 2017).	18 de febrero de 2021
3	¿Habrá alguien igual a mí?	Autoconocimiento y semántica	Lograr una expresión escrita de manera asertiva de sí mismos y sí mismas, al identificar el impacto que tienen sus palabras a través de la semántica.	23 de febrero de 2021
4	Lograr objetivos a partir de la organización	Autonomía y expresiones adecuadas del lenguaje.	Reafirmar la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos, utilizando expresiones adecuadas del lenguaje, con la intención de identificar su funcionalidad (SEP, 2017).	25 de febrero de 2021
5	Cantando aprendemos a regularnos	Autorregulación, fonética y expresiones adecuadas del lenguaje.	Desarrollar habilidades y estrategias de expresión adecuada del lenguaje para la regulación y la gestión de las emociones, mediante la fonética, al reconocer las causas y efectos de la expresión emocional y la tolerancia a la frustración (SEP, 2017).	2 de marzo de 2021

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación se realizó a distancia con sesiones cortas de 50 a 90 minutos, dependiendo de la estrategia, tomando en cuenta el tiempo de trabajo en casa. Las actividades se llevaron a cabo los martes y jueves a partir de las 9:00 a.m., iniciando el martes 16 de febrero y terminando el 2 de marzo de 2021. Las sesiones se estructuraron mediante una planeación con formato de inicio, desarrollo y cierre, con

la finalidad de activar sus conocimientos previos, conceptualizar y desarrollar estrategias de IE, para plasmarlo de manera oral o escrita, mediante producciones de diferentes tipos, que se realizaron de manera gradual durante el periodo de la intervención educativa, durante los meses de febrero y marzo.

3.2.1 Primera sesión

La primera sesión, a la que se le dio por nombre, “Identificando mis emociones”, tuvo por objetivo reconocerse a sí mismo o sí misma, a través de la fonética y de expresiones adecuadas del lenguaje para identificar sus emociones y la forma de regularlas. Las PSL a las que se hace referencia es el intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos. En la sesión se desarrolla el Propósito de la Lengua Materna (PLM) “utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista” (SEP, 2017, p. 164). Mientras que para el Propósito de Educación Socioemocional (PES) se desarrollan habilidades y estrategias para la expresión, regulación y gestión emocional, reconociendo causas y efectos de la expresión emocional.

Se realizó el martes 16 de febrero de 2021, dentro del horario establecido de manera previa. La video-llamada se llevó a cabo a través de la plataforma de internet *Facebook*, debido a que las cuentas institucionales aún no estaban liberadas por el espacio de supervisión en ese momento. La plataforma facilitó que los y las estudiantes pudieran entrar a la reunión, debido a que sus madres o los NNA ya tenían una cuenta en dicha plataforma. En un inicio, la actividad estaba destinada para realizarse en 40 minutos, sin embargo, al ser la primera vez que los y las alumnas se

reunían con la autora de la intervención, dificultó que todos y todas llegaran a tiempo a la sesión por falta de conocimientos tecnológicos y fallas en la conectividad.

La video-llamada comenzó a las 9:00 a.m., pero sólo se contaba con dos participantes, aparte de la maestra titular, por lo que se decidió esperar unos minutos con la intención de tener la totalidad de los miembros. Sin embargo, una alumna llegó después de la primera actividad, lo que dificultó su aprendizaje durante la sesión, y de quien se hablará de manera posterior. Después de platicar 15 minutos con el estudiantado sobre cómo se sentían en la reunión, al observar los gestos que hacían, por no haber visto a sus compañeros y compañeras durante un largo periodo y encontrárselas ahora en un contexto diferente, se dio inicio a la actividad.

Resultó complicado hacer que las y los estudiantes platicaran o compartieran sobre sus actividades cotidianas, lo que tuvieron que realizar para poder atender la indicación de la clase virtual y qué actividades habían realizado durante el periodo de contingencia. El SH3 comentó que a él no le gustaba levantarse temprano para la escuela y menos si era por un medio digital como el que en la actualidad se estaba utilizando. Si bien, el alumno fue renuente ante dicha actividad, su actitud de negatividad la realiza de manera constante y en cualquier contexto, de acuerdo a lo mencionado por la madre.

Poco a poco se fueron integrando a la clase virtual, sin embargo, los micrófonos abiertos y la falta de herramientas en la aplicación para silenciar el micrófono, propiciaron que se escuchara a los miembros de familia hablar cerca de dónde se encontraba el o la estudiante, así como diversos ruidos de fondo, lo que dificultaba la realización satisfactoria de la actividad. A pesar de lo anterior, se empezó con la actividad, preguntando “¿Cuántas emociones conocen?” ninguno de los NNA se

atrevió a contestar tal vez por vergüenza y temor de no tener la respuesta correcta. Se enfatizó en la oportunidad de ésta y las actividades posteriores de ser libres en sus comentarios, y de que ninguna respuesta sería errónea, pero aun así su negatividad fue dominante.

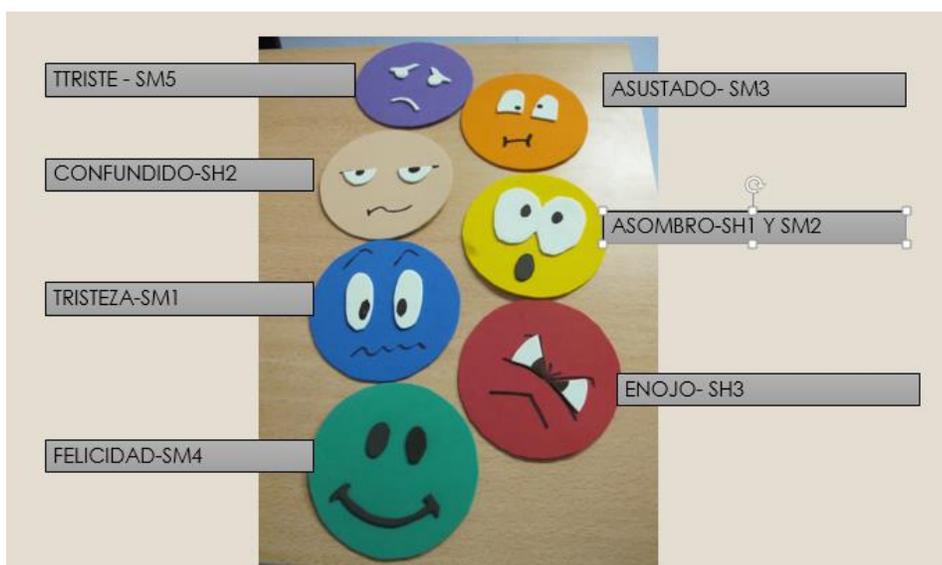
Se proyectó el video “Emociones básicas-Intensamente” (Palma, 2016). Ahí se muestran las principales emociones: alegría, tristeza, temor, desagrado e ira; con la intención de que los alumnos y las alumnas identificaran dichas emociones. Después de la proyección se les preguntó si alguna vez habían sentido esas emociones y se enfatizó en que todo el tiempo se experimenta alguna emoción; sin embargo, la mayoría del tiempo es complicado identificarla. Se tomó como ejemplo a la alumna SM4, quien mostró un gesto de temor al no querer participar en la primera parte de la actividad, se le preguntó: ¿Sentiste alguna emoción al saber que te estaba preguntando algo frente a tus compañeros? Acto seguido la alumna asintió y se le preguntó al resto de sus compañeros y compañeras qué emoción sintió SM4, a lo que ellos y ellas mencionaron la emoción “temor”.

Se les proyectó una presentación en diapositivas referente al tema y que ayudaría de manera visual a los y las estudiantes a conceptualizar las emociones y, a su vez, les ayudó a identificarlas, para ello, durante la presentación se realizaron preguntas clave como: ¿Hay emociones malas y buenas? ¿Sabes qué emoción aparece en cada acción que realizas durante el día? ¿Cuál es la diferencia entre un sentimiento y una emoción? ¿Creen que sólo haya esas emociones? ¿Cuántas emociones creen que haya? Las preguntas fueron respondidas con participaciones elegidas con ayuda de una ruleta virtual, en la cual previamente se habían escrito el nombre de cada NNA, en la aplicación *wordwall.net*.

Con ayuda de la ruleta los alumnos y las alumnas fueron más participativas a diferencia del primer momento, además de haber socializado un poco más con sus compañeros y compañeras durante la clase. Los NNA pudieron identificar a una emoción como algo espontáneo y que sucede sin pensarlo, tal como tirar un vaso de agua y asustarse; mientras que el sentimiento surge a partir de más de una emoción y por lo general es acompañado de un recuerdo. Además, ellas y ellos identificaron que no hay emociones malas ni buenas, es decir, que todas ayudan a aprender y conocerse, sólo se conceptualiza el hecho de cómo hace sentir alguna emoción específica.

Posterior a ello, al final de la presentación de *Power Point*, se mostró una imagen sacada de la *Web* (imagen 3), la cual mostraba diferentes gestos. La intención de la presente actividad fue que cada NNA pudieran identificar y verbalizar con una fonética adecuada, la emoción a la que correspondía cada gesto. Una vez que un NNA identificaba una emoción con el gesto, la docente escribía el nombre de la emoción con el gesto correspondiente, así como el nombre del alumno o alumna. La imagen fue modificada poniendo las claves para el nombre de cada alumno y alumna, en este caso la emoción de “confundido” fue respondida por una alumna y un alumno quienes son hermanos, y acordaron responder los dos al mismo tiempo por dicha emoción.

Imagen 3. Descripción de las emociones



Fuente: Elaboración propia, a partir de, Pinterest, s.f.

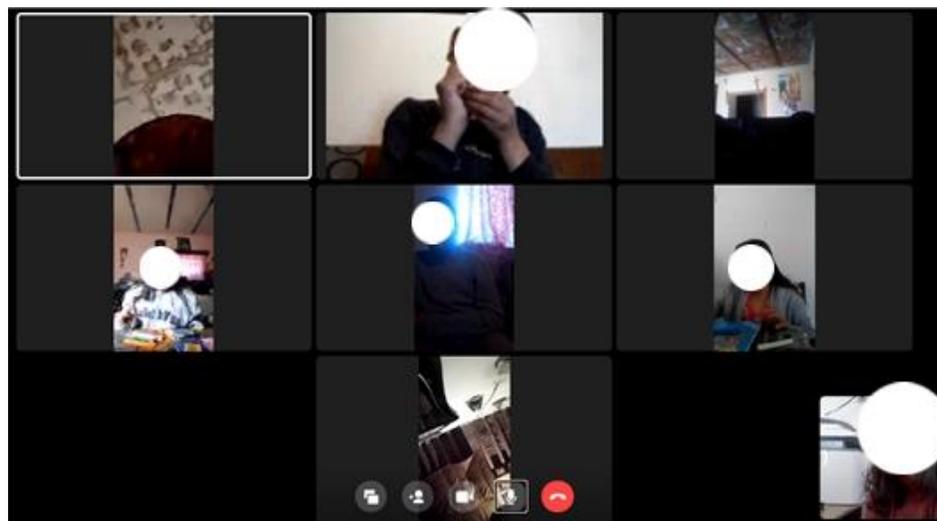
Una vez que se conceptualizaron las emociones mediante las diapositivas, se dio la indicación de que ellas y ellos mismos realizaran sus emociones tal cual creen que se visualizan y observan. Para esta actividad utilizaron un paquete de plastilina que les fue entregado un día antes por parte de la docente a las madres de familia. El alumnado utilizó su creatividad al realizar esta actividad con interés, pues hace tiempo no realizaban algo parecido.

El tiempo destinado para la actividad no fue suficiente y aún no terminaban su producción, por lo que, de manera consensuada, se dieron otros 5 minutos para que pudieran terminarlo. Una situación que favoreció la dedicación del alumnado fue la escucha de música clásica, debido a que ayuda a mejorar la concentración e involucra emociones para crear un aprendizaje significativo, apoyando a la creatividad y la resolución de conflictos, lo que amplía las capacidades para transmitir sus ideas (Nassbaum citado por Díaz, Morales & Díaz, 2014). Otro factor que influyó en la

motivación del alumnado fueron los comentarios positivos, los cuales alentaron a que los NNA tuvieran una mejor disposición al realizar la presente actividad.

Se observó la concentración y alegría con la que realizaron el trabajo por lo que se alargó 10 minutos para que terminaran la actividad. La imagen 4 es una impresión de pantalla, en donde se muestra a los alumnos y las alumnas plasmando sus emociones a partir de material manipulable. Sin embargo, la calidad de los dispositivos móviles que utilizan los NNA y las computadoras prestadas por la institución no cuentan con buena resolución, por lo que la imagen se muestra oscura.

Imagen 4. Actividad creativa sobre las emociones

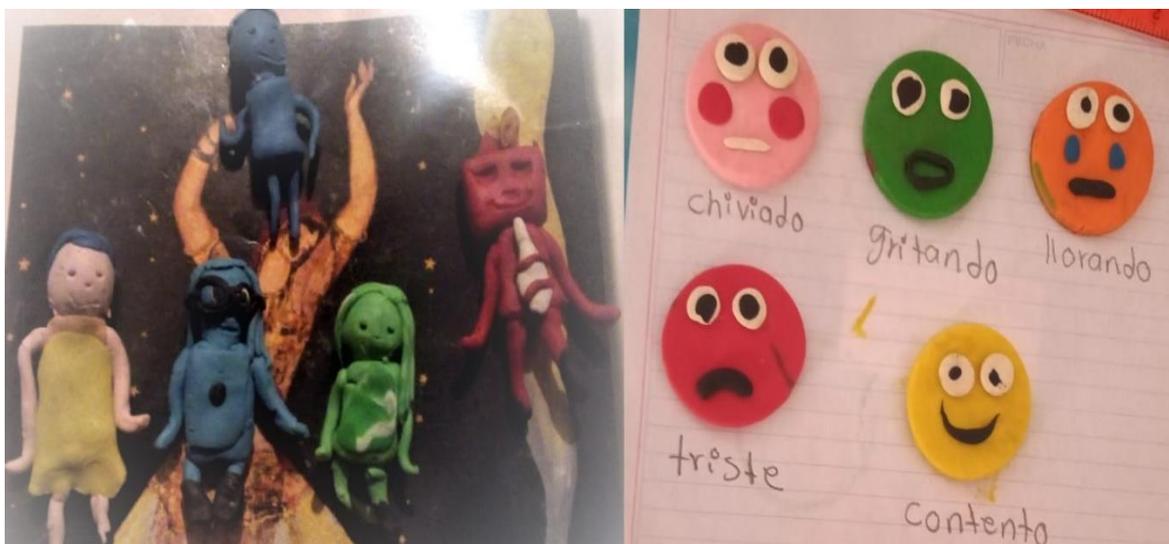


Fuente: Elaboración propia.

Una vez que cuatro de los ocho alumnos y alumnas terminaron, se pidió dejar el material manipulable y levantar las manos para concluir la actividad y para dar la indicación final. Los NNA escucharon y preguntaron acerca del trabajo posterior a la actividad y quedaron en enviar el video por medio de la plataforma de *WhatsApp*, en el que describieran cada emoción que realizaron, así como el momento en el que se sentían de esa manera. Así, uno a uno por la tarde fue enviando su producción y al día siguiente los últimos dos (SM2 y SH2) quienes son hermanos.

En las producciones se notaba la fluidez de su lenguaje, habilidad no observada en la clase virtual. La estrategia tuvo resultados favorables gracias a la actividad conjunta, se creó un aprendizaje significativo donde los alumnos y las alumnas identificaron situaciones en las que aparecía alguna emoción (Ver Imagen 5). Sin embargo, la alumna (SM5) llegó después de haberse presentado el video y no pudo verlo más tarde; por lo anterior, su representación en video, de dos de las cinco emociones no concordaba con el concepto de ellas y la situación que lo generaba: “(Cara de confundido) me rio cuando me cuentan un chiste” y “(Cara de tristeza) sorprendida cuando miro a un primo”.

Imagen 5. Las emociones según el alumnado



Fuente: Fotografía de la producción de las alumnas SM1 y SM4.

El alumnado con sus producciones mostró la adquisición de conciencia emocional, al reconocer sus emociones y poderlas utilizar mediante el lenguaje, ya que el uso de herramientas digitales, ayuda a que se promueva la fluidez para el uso de la lengua (Gómez & Palma, 2020). Sólo a la alumna SM5 se le dificultó la actividad; sin embargo,

la situación se debió al horario de entrada a la clase-virtual de la misma. La estrategia implementada abrió camino a las siguientes estrategias, porque fue la primera vez que los y las estudiantes tenían una clase-virtual, además de verbalizar sus emociones mediante una grabación de video para mandarlo mediante la plataforma de *Whats-App*, actividades que se realizarían de manera continua.

Respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación, se observó un avance con relación al inicio de la sesión, como de la producción final el alumnado, sin embargo, de manera general los NNA desarrollaron una relación adecuada de ideas, al conceptualizar adecuadamente las emociones, pero la oralidad fue el elemento que más se les complicó a tres de los ocho estudiantes, un elemento que pudo incidir en ello fue la utilización de las nuevas herramientas digitales, por lo que la fonética resulta un elemento imprescindible para volverlo a trabajar en sesiones posteriores.

3.2.2 Segunda sesión

La siguiente sesión titulada “Desarrollando autonomía” (anexo G), tuvo como objetivo fortalecer la autoestima utilizando la semántica y sintaxis para la producción de textos, para conducirse con seguridad y respeto, con la intención de adquirir la capacidad de llevar acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo o sí misma y para los demás (SEP, 2017). La PSL en la que se identificó la sesión fue creaciones y juegos con el lenguaje poético. En el PLM se pretende “desarrollar una autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos” (SEP,

2017, p. 164). El PES a desarrollar fue “Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia” (SEP, 2017, p.520).

La sesión se realizó el jueves 18 de febrero de 2021, con la intención de fortalecer la autonomía del alumnado en la toma de decisiones e identifique el concepto como elemento activo para su aprendizaje, además de trabajar las PSL de Intercambio escrito de nuevos conocimientos y creaciones y juegos con el lenguaje poético, a partir de la semántica y sintáctica. Se inició con la lectura en voz alta de “El cuento de la mariposa” (Bucay, 2019) y una actividad de escritura para fortalecer el conocimiento de la autonomía en su vida cotidiana, trabajando así la oralidad y la escritura en la producción de un acróstico.

La actividad se llevó a cabo mediante la plataforma de *Facebook*, que se alargó por cuestiones de conectividad en la comunidad. A pesar de haberse conectado tres personas a las 9:00, se decidió esperar a que estuviera el grupo completo, por lo que la sesión duró 10 minutos más de lo planeado, utilizando 50 minutos en su totalidad. Al ser las 9:10, se dio inicio a la actividad, aun con la ausencia del alumno SH2 y la alumna SM2, quienes no pudieron participar en la actividad por cuestiones personales.

Para activar sus conocimientos previos se preguntó ¿Creen que las mariposas nacen aprendiendo a volar? ¿Qué necesitan las mariposas para volar? ¿Creen que alguien les ayuda a volar? y, ¿Qué creen que deban aprender a hacer ustedes, para que en un futuro puedan hacerlo sin ayuda? Las respuestas fueron muy variadas, hubo quienes comentaron que otra mariposa la ayudaba a volar, otros que lo hacía por sí misma. Mientras que, las cosas que pueden hacer ellos y ellas solas se mencionaron aspectos como: cocinar, lavar la ropa, leer bien las instrucciones de lo que se tiene que hacer, y aprender a subirse a un camión.

Identificar los conocimientos previos de los NNA resulta necesario como docente, debido a que tienen una relación positiva con los nuevos aprendizajes y, si son erróneas, será necesario tratarlas (Flores, 2014; Ausubel, 2002). El párrafo anterior muestra a los y las estudiantes, quienes contestan a través de lo que conocen, cada uno de ellos y ellas tienen elementos clave sobre la autonomía; sin embargo, es imprescindible que lo conceptualicen, para priorizar su rol como estudiantes.

Se leyó el cuento extraído de *YouTube* “El cuento de la mariposa” (Bucay, 2019) mediante diapositivas, para que los alumnos y las alumnas pudieran visualizar el texto y seguir la lectura, además, al momento de leer, se hicieron diferentes tipos de entonación, lo que permitió al estudiantado poner atención. La lectura en voz alta permite una transmisión del mensaje efectiva, de manera que se entiende la intención del hablante al expresar los sentimientos y contribuye a que el mensaje llegue con más eficacia porque permite mantener una mayor cantidad de interés (Molina, 2014). Sin embargo, el ruido de los diferentes espacios obstaculizó la lectura de manera fluida, además de una falla en la conectividad que ocasionaba que los y las estudiantes entraran y salieran de la reunión de manera constante.

Una vez realizada la lectura, se preguntó la relación que tenía la mariposa que no pudo volar porque alguien le ayudó y su reciprocidad con la vida cotidiana de cada estudiante. Ellos y ellas mencionaron que tenían que hacer las cosas solas sin ayuda de su mamá, no se mencionó la ayuda del padre, debido a que, de manera general, los padres no se encuentran inmersos en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Se les preguntó qué cosas hacían ellos mismos, la alumna SM1 dijo “hacer la tarea”, el alumno SH3 mencionó “darle de comer a mis gallos” y la alumna SM4 comentó “tiendo mi cama y arreglo mi cuarto”.

Un comentario que hizo SM3 fue que ella ayudaba a su madre con las obligaciones del hogar, y se preguntó en la sala virtual si sólo era responsabilidad de la madre o también de todas las personas que vivían dentro de la casa. El alumnado identificó su rol en su familia al tener derechos y obligaciones, lo que permite ser consciente de su capacidad para resolver las situaciones cotidianas. Se concluyó de forma grupal, que la autonomía logra que los y las estudiantes sean más independientes en sus roles en familia y en la educación escolar, tomando la iniciativa y emprendiendo en nuevas situaciones.

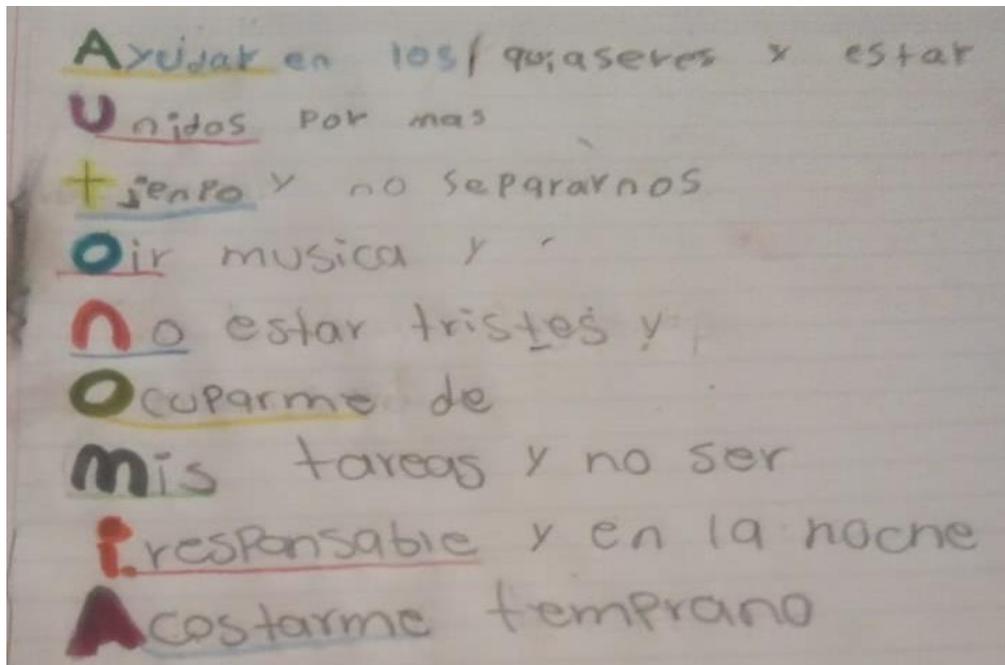
En el segundo momento, se informó que realizarían un acróstico, el estudiantado no recordaba su estructura, por ello, se proyectaron ejemplos realizados por niños y niñas, tomando como referencia palabras como: amor, escuela, lectura y flor. Una vez pedidos los materiales (lápices, colores, plumones y un cuaderno), se procedió a desarrollar el acróstico con la palabra “autonomía”; todos y todas las estudiantes se encontraban realizando la actividad. Se pidió apagar su cámara para mejorar la conexión de internet y el micrófono, para que pudieran concentrarse con la música instrumental. Se preguntó si necesitaban ayuda y ningún alumnado comentó, por ello, se les dejó realizar la actividad de manera individual.

La escritura es un elemento para pensar y reflexionar, a partir de su día a día y su crecimiento personal y social. Por ello, (Arroyo, 2015) menciona que es necesario que, al comenzar a escribir, se haga como un elemento propio de creación, por lo que será necesario que los NNA presten atención a elementos como la invención y la disposición. En este caso, la creación de su acróstico a partir de lo que conocen y lo que ellos identifican desde del concepto mencionado. Después de los 15 minutos de realizar el acróstico, en donde algunos de ellos y ellas lo habían terminado minutos

antes, se leyeron las producciones, identificando en dicha actividad la adquisición del concepto de autonomía, mostrando iniciativa en las actividades que corresponden a su crecimiento personal y educativo.

Las producciones fueron realizadas a partir de las propias responsabilidades, sin embargo y a pesar de ello, contaron con elementos del contexto familiar y educativo, logrando así una adquisición del concepto de autonomía e identificando que se puede emplear en diferentes situaciones y contextos. La alumna SM4, desarrolló el término “autonomía” como elemento de su proceso educativo y personal en el acróstico: “Arreglar mi cama, Utilizar mis útiles, Trapear mi cuarto, Organizar mi tarea, No dejar de hacer mi tarea, Organizar mi cuarto, Mirar mis clases, Ir a la tienda y Hacer mi tarea”.

Imagen 6. Producción de un acróstico al conceptualizar la “Autonomía”



Fuente: Fotografía de la producción de la alumna SM3

Por su parte, la alumna SM3 (Ver imagen 6), alude al concepto como un elemento personal y social: “Ayudar a los quehaceres y estar, Unidos por más, Tiempo y no separarnos, Oír música y No estar tristes, Ocuparme de, Mis tareas y no ser, Irresponsable y en la noche, Acostarme temprano”. En su producción retoma elementos emocionales y estrategias para tratarlas, uno de ellos es escuchar música para evitar la tristeza, además de una identificación de las emociones y la apropiación a su vida cotidiana. Sin embargo, se observa una carencia sintaxis, al no relacionar cada letra con una idea, por lo que el acróstico no tiene un orden establecido y cuenta con una limitada expresión del lenguaje.

La presente sesión permitió al estudiantado identificar en qué consiste su autonomía, así como el beneficio que se puede obtener de ella, favoreciendo así su autoestima al descubrirse como elemento activo de su propio aprendizaje, además de utilizar el lenguaje como elemento para crear juegos del lenguaje, en éste caso, el acróstico, al utilizar la semántica y desarrollar la sintaxis, como elemento activo del aprendizaje escrito.

3.2.3 Tercera sesión

La sesión titulada “¿Habrás alguien igual a mí?” tuvo por objetivo el logro de una expresión escrita de manera asertiva de sí mismos o sí mismas, al identificar el impacto que tienen sus palabras a través de la semántica. El PLM fue conocer las convenciones del lenguaje, para resolver problemas de producción e interpretación textual. Mientras que para PES se buscó fortalecer la autoestima, para tener más seguridad, respeto y sentido de agencia (SEP, 2017). La sesión se realizó el martes 23 de febrero, mediante

una video-llamada, utilizando la plataforma de *google-meet*, en la que previamente se dieron los correos a los y las estudiantes para poderse enlazar a la clase.

Con anticipación, se les pidió tener a la mano una almohadilla con tinta para utilizarlo al plasmar su huella dactilar, y colores proporcionados por autora del documento, además de su cuaderno. Durante la sesión se buscó que el alumnado se identificara como personas únicas, desarrollando la expresión escrita de manera asertiva de sí mismos y sí mismas, a partir de la PSL de intercambio escrito de nuevos conocimientos.

La sesión se planteó para observar y escuchar a los y las participantes de manera virtual, sin embargo, la conectividad deficiente de la comunidad donde ellos y ellas residen, cambió la consigna, con la intención de mejorar la señal. Por ello, se pidió apagar la cámara y el micrófono, de manera que pudieran prenderlo o activarlo cuando lo desearan o bien, cuando se les pedía la participación de manera individual y por turnos. Pero no pasó lo mismo con la cámara, ésta la tuvieron desactivada la mayoría del tiempo para tener mejor recepción auditiva en la clase virtual.

La sesión se programó para 50 minutos, sin embargo, se extendió 17 minutos más, por elementos que se abordarán más adelante. Después de saludar y esperar 10 minutos a que los NNA pudieran entrar, se empezó la sesión con música instrumental y con un mensaje de relajación e introspección; en esta se pedía a los NNA cerrar los ojos y mover diferentes partes del cuerpo, con la intención de ser conscientes de este, y mencionarles al mismo tiempo, que ellos y ellas son las encargadas de potencializar los aspectos de su vida que deseen.

En la primera actividad se planteó crear una relajación e introspección en los NNA, estaba pensada para 10 minutos, con la intención de activar el nivel energético del

cuerpo y desarrollar una capacidad de control consciente en el sistema orgánico y mental del alumnado (Rodríguez, García & Cruz, 2005); sin embargo, algunos y algunas estudiantes constantemente prendían el micrófono para preguntar alguna cuestión, tales como: “¿Mi perro se puede quedar aquí conmigo?” “¿Ya vamos a utilizar lo de sellar?” “¿Tenemos que tener cerrados los ojos?” Además, los ruidos externos y las madres cerca de ellas y ellos, impidieron una concentración consciente del alumnado, por lo que la actividad únicamente duró siete minutos. Se pudo observar la poca concentración que tienen los y las estudiantes, además de no tener un hábito de relajación en casa, lo que impidió que la actividad lograra el objetivo realizado a distancia.

Se pidió a los NNA abrir su cuaderno para dividir en dos partes una página, escribiendo de lado izquierdo “Mi huella dactilar” y del lado derecho “La huella dactilar de mi familiar”, la autora de la intervención hizo un ejemplo presentado en la herramienta de *Jamboard.google.com*, y se les dio el tiempo suficiente para hacerlo cada quien a su ritmo. Para conocer si terminaron de realizar la actividad, se pidió levantar la mano a través de la acción “levantar la mano” de *Goglee meet*. Así, poco a poco los y las estudiantes fueron realizando dicha acción y quien aún no se familiarizaba con la plataforma activaba el micrófono para mencionar que ya había realizado la consigna.

Se reprodujo música instrumental mientras se realizaba la actividad con la finalidad de que pudieran concentrarse, surgieron preguntas como: “¿Lo puedo hacer con lápiz?” “¿La línea tiene que ir derechita?” “¿Mi hermana y yo podemos hacer uno entre los dos?” Una vez que todos y todas dividieron la página de su cuaderno, se pidió agarrar la almohadilla, previamente llenada con tinta, para buscar a un familiar de su

casa con quien tuviera más parecido a ella o él, ya sea en lo físico o en lo conductual, y poner su huella en la parte derecha de la hoja, al terminar los NNA pusieron su huella en la parte izquierda.

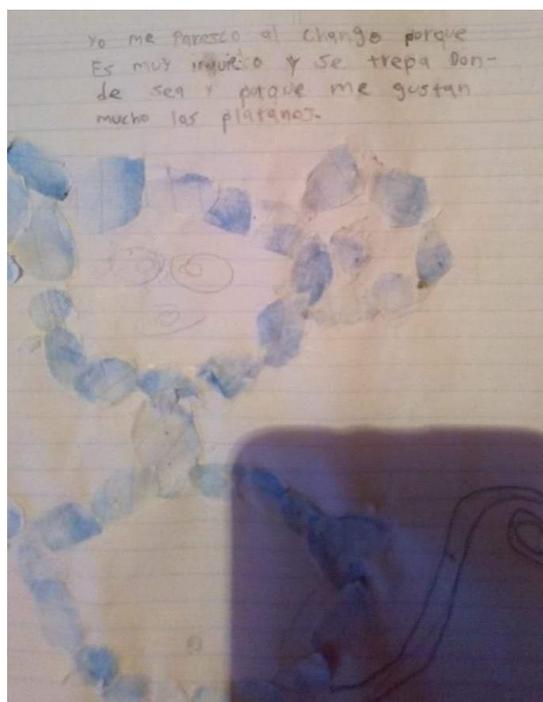
Una vez que las huellas se plasmaron en la hoja, se preguntó si su huella era igual a la de su familiar a quien más se parecían, a lo que todas y todos mencionaron que no, por lo que se pidió escribir 3 diferencias entre una huella dactilar y la otra. Una vez que los NNA terminaron de escribir, leyeron lo que habían puesto, algunos de los escritos mencionaron lo siguiente: “La mía tiene más círculos”, “La de mi mamá es más grande y tiene más líneas”, “Las líneas de mamá son de derecha a izquierda y se hacen más pequeñas y las mías están igual”. Una vez que los y las estudiantes aportaron, se preguntó ¿Por qué para sacar la credencial de elector se pide la huella? A lo que varios alumnos y alumnas contestaron que era única y no había ninguna otra igual.

Los NNA conocieron la intención de la actividad, ya que SM4 mencionó: “La huella la toman para la credencial porque es única, igual que nosotros” se les preguntó por qué es bueno que sean únicos, a lo que SH1 señaló: “Para saber que nadie puede hacer lo que nosotros hacemos” y SH2 dijo: “Porque me siento especial”. Una vez que los NNA se refirieron a ellas y ellos como seres únicos, se pidió compararse con un animal al que creían tener habilidades comunes o parecidas, para ello, SH2 mencionó: “yo me parezco a un chango por las manotas”, sin embargo, se le hizo hincapié de escoger a un animal por sus habilidades, características positivas, así como temperamento, quienes pudieran parecerse a ellos y ellas mismas.

Durante el proceso de crecimiento, educativo y de socialización que llevan a cabo los NNA, el autoconcepto irá evolucionando con ayuda de las propias experiencias del

individuo en sus diferentes contextos y con la intervención de otras personas, lo que permitirá aumentar el conocimiento de sí mismos o sí misma a partir de otros significados y encontrará nuevos estándares para evaluarse de manera personal y evaluar a los demás (Campo, 2014). Por ello, los alumnos y alumnas que realizaron la actividad, al tener un nuevo referente sobre lo que harían, tuvieron que buscar dentro de su bagaje para encontrar elementos propios de ellos y ellas mismas que pudieran identificar y contribuir a la actividad.

Imagen 7. Producción de la sesión “¿Habrá alguien igual a mí?”



Fuente: Fotografía de la producción del alumno SH3.

Se les dieron cinco minutos para que pensaran en el animal más parecido a ellos o ellas, se les pidió tijeras y tener su almohadilla con tinta cerca. Una vez que tuvieron los elementos, cada NNA llenó de huellas dactilares una hoja de su cuaderno, para después recortarlas. Terminada esa actividad, los y las estudiantes dibujaron el animal al que creían tener más rasgos característicos (ver imagen 7). La actividad estaba

pensada para 20 minutos, sin embargo, se alargó el doble de tiempo, al dar lapso para que los alumnos y las alumnas se concentraran en la actividad, por lo que se logró una conciencia de su espacio en la sociedad y el papel que desarrollan como seres individuales.

A pesar de que los NNA ya se encuentran alfabetizados, se debe mencionar que el aprendizaje de la escritura es un proceso constante y pocas veces se deja de aprender, por ello, la enseñanza debe ser personalizada, de manera que los y las estudiantes puedan escribir ideas, recuerdos y sentimientos, porque se basa en su vida real, a partir de lo que el NNA piensa y experimenta (Arroyo, 2015). Se busca que los y las estudiantes identifiquen el objetivo y a partir de su nivel de comprensión, puedan desarrollar el aprendizaje, en la escala que su desarrollo cognitivo y social lo permitan, porque “Personalizar la educación implica dar voz a los aprendices y ofrecerles la posibilidad de una elección sobre lo que aprenden, cuándo lo aprenden y/ cómo lo aprenden” (Coll, 2016, p. 7). Con base en ello, los y las estudiantes realizaron su producción tomando en cuenta los elementos pedidos.

En las producciones se identificaron elementos propios de las y los estudiantes, como el del SH3, observado en la imagen 7, quien redacta lo siguiente: “Yo me parezco al chango porque es muy inquieto y se trepa donde sea y porque me gustan los plátanos”. Por lo cual se logró una comprensión más amplia de sí mismo, al tomar en cuenta habilidades y gustos. Con la presente producción se observa que los y las estudiantes lograron una expresión asertiva de sí mismos y sí mismas mediante la escritura. En cuanto al campo de LC, las producciones de tres de los ocho alumnos y alumnas, contaban con un texto poco congruente, en el que se mostraba la falta de elementos de autoconocimiento.

3.2.5 Cuarta sesión

La presente sesión titulada “Lograr los objetivos a partir de la organización”, se llevó a cabo el martes 25 de febrero, dando continuidad a los días acordados de las sesiones en línea (martes y jueves). Tuvo por objetivo “reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos, tomando como elemento primordial la escritura” (SEP, 2017, p. 520). Se desarrolló la PSL de intercambio de experiencias de lectura e intercambio escrito de nuevos conocimientos. Se buscó desarrollar la autonomía para producir textos que respondan a las demandas de la vida social; en el PES se buscó fortalecer el autoestima para realizar acciones que generen más oportunidades (SEP, 2017).

La sesión cumplió el tiempo establecido marcado en la planeación; una situación que favoreció dicho alcance fue dar la indicación de conectarse 10 minutos antes para que el equipo de cómputo tuviera oportunidad de actualizarse y solucionar cualquier problema en los programas de inicio, tales como *Google Chrome*. Se indagó en los y las estudiantes, de manera aleatoria, las actividades que realizaban en un día. Así, cada NNA mencionó: hacer la tarea, cuidar los animales, hacer los trabajos de la escuela, jugar y andar en bicicleta; pero se observó que nadie mencionó de manera ordenada lo que realizaba en un día. Se les pidió realizar la acción de levantar la mano mediante la plataforma de *GoogleMeet* si se identificaban con alguna opción que diera la maestra, para ello, primero tenían que escucharlas todas: 1) Hago la tarea el día que me toca, 2) Hago la mayor parte de la tarea cuando está a punto de venir la maestra o, 3) No hago la tarea completa y no tengo un día específico para realizarla.

Con las opciones anteriores los y las estudiantes indicaron la acción con la que se sentían más identificados e identificadas. Solo dos de los y las estudiantes

mencionaron la opción 1, otros tres reaccionaron a la opción 2, mientras el resto, es decir, el 50% del alumnado, se inclinó por la tercera opción; en las respuestas de los NNA se demostró su falta de compromiso y organización. Acto seguido, se leyó un cuento titulado “El niño comelibros” (Jeffers, 2006), con la intención de que los NNA identificaran la importancia de organizar tiempos de manera ordenada, sin necesidad de realizar todo a última hora o bien, dejar trabajos incompletos.

En la situación de la educación a distancia resulta imprescindible que los alumnos y las alumnas desarrollen competencias sobre el aprendizaje autónomo, competencias socioemocionales, salud y resiliencia, entre otros (Comisión Económica para América y el Caribe (CEPAL & UNESCO), 2020), con la intención de permitirse apropiarse de otros aprendizajes de formación académica. En consecuencia, las actividades sobre autonomía, la cual abona al desarrollo de la IE, son necesarias en la presente intervención.

El cuento ayudó a los y las estudiantes a comprender la importancia de ser una persona ordenada y organizada, con la intención de no querer acabar en un solo día las actividades pendientes atrasadas. A pesar de que el cuento aborda elementos propios de lectura, el estudiantado fue capaz de trasladarlo a su vida cotidiana, al tomar en cuenta las consecuencias de no tener tiempos definidos para las actividades escolares. El cuento y su dramatización motivaron al estudiantado al desarrollo de habilidades lingüísticas de acuerdo al contexto situacional. Se preguntó la relación del cuento leído con un cronograma, a lo que algunos y algunas contestaron: “a ser ordenados con la tarea” (SM4), “nos ayuda a no sentirnos mal por no hacer la tarea” (SH2) y, “a que no estemos todo el día haciendo tarea” (SH3).

Se proyectaron diferentes tipos de cronogramas con la intención de que cada alumno y alumna seleccionara y se apropiara del esquema que mejor se adaptara a él o ella, lo cual es parte de la autoeficacia, porque valora qué acciones le permiten mejorar su propia realidad y ayudar a generar nuevas oportunidades de aprendizaje. Una vez que se visualizaron diferentes estructuras de organizadores de tiempo, se pidió a los y las estudiantes realizar un cronograma en donde ellos y ellas tuvieran la oportunidad de organizarse de acuerdo a sus tiempos, con la intención de cumplir con lo establecido en el ámbito escolar.

Resultó imprescindible el acompañamiento docente, como mediador del aprendizaje de sus estudiantes, al facilitar la expresión de la autonomía (SEP, 2017). Por ello, a partir de un *JamBoard*, explicó cómo podrían crear su cronograma. Surgieron dudas en cuando a la creación del producto, tales como “¿Con pluma o lápiz?” “¿Se puede hacer con plumones?” “Necesito regla”, entre otras dudas y comentarios. Una vez aclaradas las dudas, el estudiantado creó su cronograma con la intención de tener mayor relevancia, porque fueron los mismos y las mismas, quienes determinaron los horarios para realizar las actividades escolares de acuerdo a la organización de sus tiempos.

Los NNA tuvieron diferentes horarios, sin embargo, un elemento que les permitió realizar la actividad fue tener claridad de las materias que se trabajan cada día, las cuales se muestran en la tabla 9. Para ello, se les pidió observar la planeación que la encargada de la intervención entregó a los padres y madres de familia; en las actividades impresas se visualizan las materias a trabajar cada día en una pequeña tabla, las cuales sirvieron de guía para la producción del estudiantado.

Tabla 9. Cronograma semanal

MATERIA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ESPAÑOL		X	X	X	X
MATEMÁTICAS	X	X	X	X	
CIENCIAS NATURALES				X	X
HISTORIA	X	X			
GEOGRAFÍA			X		X

Fuente: Elaboración propia.

Un gran beneficio de establecer horarios es la creación de un ambiente de tranquilidad, por tener una organización para dichas actividades, proporcionando una mayor capacidad de aprendizaje, atención y memoria; además de un ambiente adecuado, hecho especialmente para que el niño o niña realice las actividades al mejorar el aprendizaje y la memoria (Ortiz, 2017). Lo anterior benefició al estudiantado porque se le permitió tener la capacidad de tomar decisiones, al identificar lo que más les beneficia referente a los horarios que ellos y ellas mismas establecieron, logrando así una mejor eficacia en su aprendizaje (SEP, 2017).

Imagen 8. Cronograma realizado por el alumnado

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
4:30 pm	Español	Español	Español	Español	
5:00 pm	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	
5:30 pm	C. Naturales	Historia	Geografía	C. Naturales	

Fuente: Fotografía de la producción del alumno SH1.

En la imagen 11 se muestra la producción de un alumno, se observa la decisión que tomó al designar una hora específica a su tarea, al tomar como inicio las 4:30 p.m. Cuando se indagó sobre su elección, mencionó: “después de comer es cuando me dan ganas de hacer tarea, porque a veces me levanto tarde”. Así, cada estudiante realizó su cronograma adaptándose a las condiciones de contexto en las que vive. En otro caso, una alumna determinó iniciar sus actividades escolares a las 9:00 a.m. que es la hora en donde su prima mayor está disponible para cualquier duda.

Una vez que los y las estudiantes diseñaron su organizador de actividades escolares, se volvió a retomar la lectura leída previamente con preguntas como: ¿Creen que ustedes pudieran leer todo lo que leyó el niño come libros? ¿Alguna vez han leído un libro completo? ¿Cómo se organizarían si tuvieran que leer un libro completo? Sólo un alumno mencionó haber leído un libro completo, a quien su papá y mamá se lo compraron al mostrar interés por él mismo. Sin embargo, al resto de los estudiantes les resulta poco significativo, por el ambiente familiar en donde no se le destina tiempo a la lectura en casa.

Retomar elementos de la lectura y atender los comentarios del alumnado, abrió paso a mostrar el cronograma de lectura previamente impreso (Anexo H), el cual organiza la lectura mediante determinadas páginas al día. Los NNA usarán el cronograma para darle seguimiento al libro escogido de alguna obra literaria en versión infantil y poder terminar en un lapso de 5 semanas la lectura o menos, sí ellos así lo desean. Las situaciones que dificultan adquirir el hábito de la lectura a los NNA son no darse cuenta de la trascendencia que tiene y otra es el entorno familiar, quien juega un papel clave en la motivación de la lectura al ser partícipes de esta en casa (Cerrillo citados por Permach & Álvarez, 2020).

Se escogió un libro sobre literatura para que sea leído por cada estudiante, porque fomenta la motivación del lector o lectora, ya que abona a la interpretación y apreciación de los textos literarios (Retolaza, Serrano & citados por Permach & Álvarez, 2020). Por ello, a cada alumno y alumna se les mostró una diversidad de obras literarias y el estudiantado debía escoger la que más le agradara, con la intención de mantener la motivación y al mismo tiempo hacer una pausa de las actividades académicas, para desarrollar su imaginación, al leer literatura fantástica. Además, resultó útil para fomentar estrategias que permitan apropiarse del hábito de la lectura, que ayudarán a desarrollar la sintaxis, además de lograr una organización en las actividades escolares con la ayuda del cronograma de lectura, que repercute directamente en el rendimiento académico, así como el desarrollo de su autonomía y de la IE.

Los y las estudiantes durante el periodo de lectura, mostraron motivación y determinación, ya que había sido un elemento que ellos y ellas mismas habían escogido, además de encontrar la relación que tiene la implementación de un cronograma de lectura y sentirse satisfechos por lograr acabar dicha actividad. Una situación que abonó a dicha motivación, según (Alcocer, 2017), fue que no se pidieron producciones escritas de la lectura, la única producción pedida fue el audio en *WhatsApp* enviada de lunes a viernes, para mantener un monitoreo de su lectura y cómo poco a poco iban mejorando su dicción, oralidad y fonética, al tomar en cuenta elementos de gramática.

Las madres de familia mencionaron lo entusiasmados que sus hijos o hijas se encontraban al leer el libro, debido a ello, la mitad del grupo fueron quienes acabaron la lectura antes de lo esperado, porque leían más páginas por día de las programadas.

Eso llevó al logro del objetivo planteado a partir de la perseverancia, ya que dichos alumnos y alumnas lograron resolver las dificultades presentadas en su día a día (SEP, 2017).

Sin embargo, las alumnas SM3, SM4, SM5 y el alumno SH2, no terminaron a tiempo su libro, por falta de compromiso observada en el transcurso de dichas semanas de lectura, con una falta de envío de la lectura en voz alta y una ausencia de tachas en su cronograma de lectura, en el que se identificó los días en que no realizaron la actividad. A pesar de ello, al término de las cinco semanas, las alumnas SM3, SM4 y SM5 concluyeron a tiempo la lectura, adaptando su día a lograr el objetivo planteado.

El estudiante SH2 no logró el objetivo de lectura, debido una desmotivación hacia las actividades escolares, ocasionado por la existencia de otros fines que no se relacionan con el aprendizaje, como es el caso del trabajo de campo en el que acompaña a su padre todos los días; lo que genera un efecto negativo en la relación con su madre, quien le insiste en cumplir con sus actividades escolares al igual que su hermana (SM2), creando un ambiente de tensión por la falta de compromiso escolar por parte del niño (Alcocer, 2017).

La estrategia fue adecuada para que el alumnado tuviera la oportunidad de gestionar sus tiempos y generar de manera autónoma la creación de sus actividades, así como de su aprendizaje. A pesar de no tener gran tiempo de producción en cuanto al diseño del cronograma de cada alumno o alumna, resultó ser funcional, según SEP (2017) porque ellos y ellas se sintieron capaces de realizar una tarea o actividad por sí mismos y sí mismas. Así los NNA implementaron en el campo de LC, expresiones adecuadas del lenguaje al realizar una escritura a partir de su funcionalidad.

3.2.4 Quinta sesión

La sesión titulada “Cantando aprendemos a regularnos”, tuvo por objetivo “el desarrollo de habilidades y estrategias para la expresión adecuada del lenguaje para la regulación y la gestión de las emociones, mediante la fonética, al reconocer las causas y efectos de la expresión emocional y la tolerancia a la frustración (SEP, 2017). La estrategia se llevó a cabo el 2 de marzo de 2021. Las PSL que se desarrollaron en la última sesión fueron intercambio de experiencias de lectura, intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos y creaciones y juegos con el lenguaje poético. La sesión incorporó tres de los propósitos que menciona la Lengua Materna en educación primaria, mostrados en el apartado 2.2.1 Competencias Lingüísticas en la educación mexicana, mientras que en PES desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, regulación y gestión emocional y desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa (SEP, 2017).

Las actividades se plantearon con el objetivo de que los NNA pudieran desarrollar estrategias de expresión y regulación de las emociones. Se inició la actividad al indagar ¿Qué hacen los alumnos y las alumnas cuando se enojan? La alumna SM1 se va a su cuarto y no habla con nadie, SM4 llora cuando no le salen bien las cosas y SH3 se enoja y grita a su papá y su mamá. En las aportaciones de los NNA se muestra la poca tolerancia a la frustración y la falta de herramientas para regular esas situaciones.

Se les mencionó que se leería un cuento titulado “Fernando furioso” de Oram, (1982). El relato presenta a un niño quien es reprendido por su madre y en consecuencia se enoja de manera exacerbada, por lo que, con imágenes alusivas, el autor expone el tamaño de su enojo, el cual, al final de la narrativa, no recuerda la

causa de su enojo. Los y las estudiantes escucharon la narración del cuento, manteniendo sus micrófonos y cámaras apagadas, sólo se prendía la cámara y micrófono cuando se preguntaban situaciones sobre el cuento.

Los NNA SM2, SH2 y SM4 fueron más participativos, por lo que no se pudo observar si la totalidad del estudiantado estaba atento a la narración. Al terminar la lectura, se preguntó quiénes de ellos y ellas se han molestado por alguna situación y al final no recuerdan el por qué, tres de los ocho alumnos y alumnas presentes utilizaron el ícono de levantar la mano para asentir. Otra pregunta que se le hizo al estudiantado fue “¿Qué pudo hacer Fernando para no enojarse tanto?” y la respuesta de la alumna SM5 fue: hacerle caso a su mamá; mientras que la alumna SM4 mencionó: contar. Se observa que la alumna SM5 menciona una acción que evita el momento de la frustración, al solucionar la situación sin tener que llegar a niveles altos de estrés, por lo que se comentó que aun así había momentos en los que era imposible evitar el sentimiento de frustración; sin embargo, en la alumna SM4 se muestra una estrategia para evitar el enojo y la frustración, cuando la situación se torna complicada.

Al alumnado se les señaló que hay estrategias que permiten regular las emociones negativas, al evitar tener acciones que repercutan en su capacidad de resolución de conflictos. Para ello, se proyectó una ruleta con nueve acciones que permiten ayudar a la resolución de conflictos (ver imagen 9). Es necesario que el estudiantado se relacione de manera activa con las personas y sepa comprender su situación con empatía, por ello, actividades como la ruleta de resolución de conflictos, permite enseñarles a los NNA a prevenir y resolver los conflictos utilizando el diálogo, la negociación, la empatía y asertividad, para que puedan convivir en armonía (Domínguez, 2017).

Imagen 9. Ruleta de resolución de conflictos



Fuente: Pinterest, 2021.

Se indagó en el alumnado ¿Cuál estrategia les parece que ellos y ellas pueden aplicar en su vida diaria para bajar sus niveles de frustración cuando están enojados y enojadas? Para ello, las alumnas SM1 y SM3 mencionaron como técnica principal “contar hasta diez”, mientras que SH1 utiliza la técnica de distracción “jugando otra cosa diferente”, y la alumna SM5 le ayuda “salir de casa y caminar”. Después de dialogar, se observó la ruleta; en ella, los y las estudiantes se percataron que se encontraban algunas de sus estrategias antes mencionadas por ellos y ellas mismas.

Se les pidió pensar acciones durante un minuto que a ellos y ellas les ayudaran en la resolución de conflictos para liberar la frustración; mientras, se les reprodujo música instrumental y se les incitaba a identificar cuáles estrategias estaban más adecuadas al alumno o alumna en cuestión. Bisquerra (citado por Domínguez, 2017) menciona la importancia de educar las emociones de manera continua, para que el estudiantado adquiriera herramientas para enfrentarse a diferentes situaciones futuras en donde utilicen el buen manejo de emociones, para la resolución de conflictos.

Una vez que los NNA pensaron en las estrategias más favorecedoras para sí mismos y sí mismas, se les pidió observar y escuchar el canto de la maestra con la estrategia de “El Rap del optimista” (Asociación española contra el cáncer, s.f, p. 18), con la intención de naturalizar las emociones que recaen en reacciones negativas y desdramatizar situaciones que causen emociones negativas (Ver imagen 10).

Imagen 10. El "RAP" del optimista



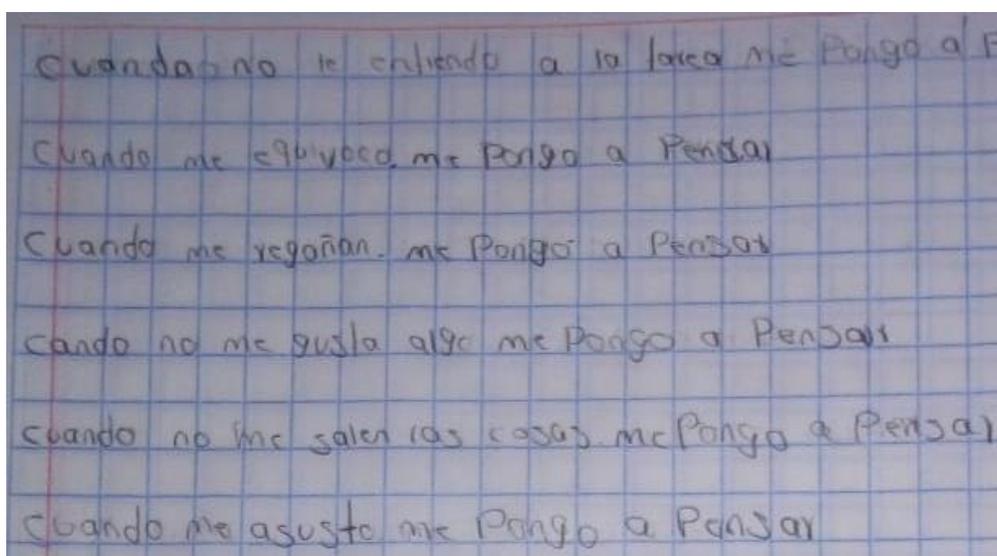
Fuente: Asociación española contra el cáncer, s.f, p. 18.

Una vez que escucharon el rap, se pidió a cada estudiante hacer su propia canción con las situaciones que a ellos y ellas más les molestan, los y las estudiantes tuvieron 15 minutos para realizar su escrito, se pidió apagar su micrófono y si tenían alguna pregunta, podían hacerlo al prenderlo. Cuando todos los y las estudiantes terminaron su producción se pidió participar al cantar su rap, sin embargo, al ser una actividad nueva para ellos y ellas el cantar, nadie se atrevió a participar por cuenta propia, lo que definió cambiar la estrategia y utilizar la ruleta de participaciones.

Cuando la ruleta de la participación designaba a un o una estudiante, ella tenía que empezar a cantar su rap del optimista; sin embargo, la alumna SM5 fue la primera y no se sentía segura de cantar su producción, por lo que se cambió la indicación a leerlo. Ella mencionó acciones que detonaban una emoción que causa incomodidad,

por ejemplo, vergüenza y miedo “me pongo colorada... y no pasa nada; quebró algo... y no pasa nada”. La siguiente alumna SM1, quien salió con un nivel más alto de IE, mostrado en el capítulo dos, identificó la forma en que ella hace frente a las situaciones de frustración (ver imagen 11), “cuando no le entiendo a la tarea... me pongo a pensar; cuando no me gusta algo... me pongo a pensar”.

Imagen 11. Producción del "Rap de las emociones"



Fuente: Fotografía de la producción de SM1.

La actividad permitió que los y las estudiantes realizaran la actividad en un clima de relajación, en donde pudieron identificar las situaciones y soluciones que podrían utilizar para la resolución de un conflicto en específico, además de seguir identificando sus propias emociones. Por ello, la creación de canciones resultó una gran oportunidad para que ellos y ellas “desarrollen situaciones de aprendizaje vivenciales, significativas, integradas, transversales y globalizadas, teniendo como finalidad una

labor explícitamente educativa” (Lemes, García, & García citados por Domínguez, 2017).

Los y las estudiantes después de la participación de SM5, quisieron cantar su rap del optimismo, lo que benefició la confianza de la oralidad en los y las estudiantes ante nuevos desafíos, así como al clima de compañerismo en la clase virtual. Una vez que todo el alumnado participó, se le volvió a preguntar a la alumna SM5 si deseaba cantar su rap y ella aceptó después del clima de confianza que se había generado.

Se observó en la presente actividad las situaciones que frustran de manera frecuente al alumnado, así como la concientización que obtuvieron al realizar una estrategia que permita liberarse de la frustración y realizar una resolución de conflictos. En cuanto al campo formativo de lenguaje y comunicación, se desarrolló la fonética al verbalizarlo y cantarlo como elemento de un lenguaje poético, además de que los NNA expresaron adecuadamente el lenguaje, ya que se trataba de una situación comunicativa.

3.3 Análisis y evaluación de la intervención educativa

El último apartado muestra un análisis de los resultados obtenidos, una vez concluida la intervención educativa, al identificar el nivel de conocimiento alcanzado en materia de IE, en donde se toma en cuenta la autonomía, autorregulación y autoconocimiento, así como la oralidad y la escritura, con referencia a las CL. Para ello, se realizó una rúbrica diseñada por la titular del grupo, quien es la autora de la intervención, llenada por ella misma, con ayuda de la bitácora de clase, apoyándose de una relación entre las actividades enviadas, antes de las estrategias realizadas y después de ellas, así

como las evidencias de los alumnos y las alumnas, rescatadas de las producciones de cada estrategia.

Cada actividad tuvo un objetivo, el cual abonó de manera directa al objetivo general, para mejorar las CL del alumnado en escritura y oralidad. Además, se tomó en cuenta el currículo de educación básica con la intención de desarrollar las competencias y aprendizajes que menciona la educación mexicana. Cada alumno y alumna tuvo un desarrollo diferente en comparación de sus compañeros y compañeras, debido a que cada uno de ellos y ellas contaban con diferentes conocimientos y había quienes mostraban un nivel más elevado de IE y CL que las y los demás.

Tabla 10. Elementos de la rúbrica de evaluación

Variable	Aspecto	Elementos necesarios
IE	Atención y claridad emocional	Conoce, identifica y tiene claridad de las emociones y en el momento en que se presentan. También identifica en su contexto próximo las emociones que se presentan en las personas cercanas a él o ella.
	Autoconocimiento	Identifica y utiliza elementos de planeación, flexibilidad y regulación del comportamiento, identificando cualquier emoción, creando una autoestima conociendo las propias capacidades y limitaciones.
	Autorregulación	Tiene conciencia de sus procesos de aprendizaje y regulación de emociones, pone en práctica el pensamiento reflexivo, además se expresa con claridad, tomando en cuenta su contexto, identifica y regula sus emociones y sabe cómo gestionarlos.
	Autonomía	Identifica y realiza acciones que le ayuden a valerse por sí mismo o sí misma, teniendo o formando una identidad personal. Identifica sus necesidades, así como la búsqueda de soluciones, con la intención de mejorarse a él o ella misma.
CL	Oralidad	De manera reflexiva desarrolla e implementa la oralidad utilizando el conocimiento hacia sus emociones, además se mostró activo y participativo, desarrollando la fonética de acuerdo al contexto comunicativo necesario.
	Escritura	Reflexiona sobre su escrito, tomando en cuenta los elementos requeridos y la redacción para realizar el producto de manera coherente, como la sintaxis, semántica y expresiones adecuadas del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia, a partir de SEP, 2017.

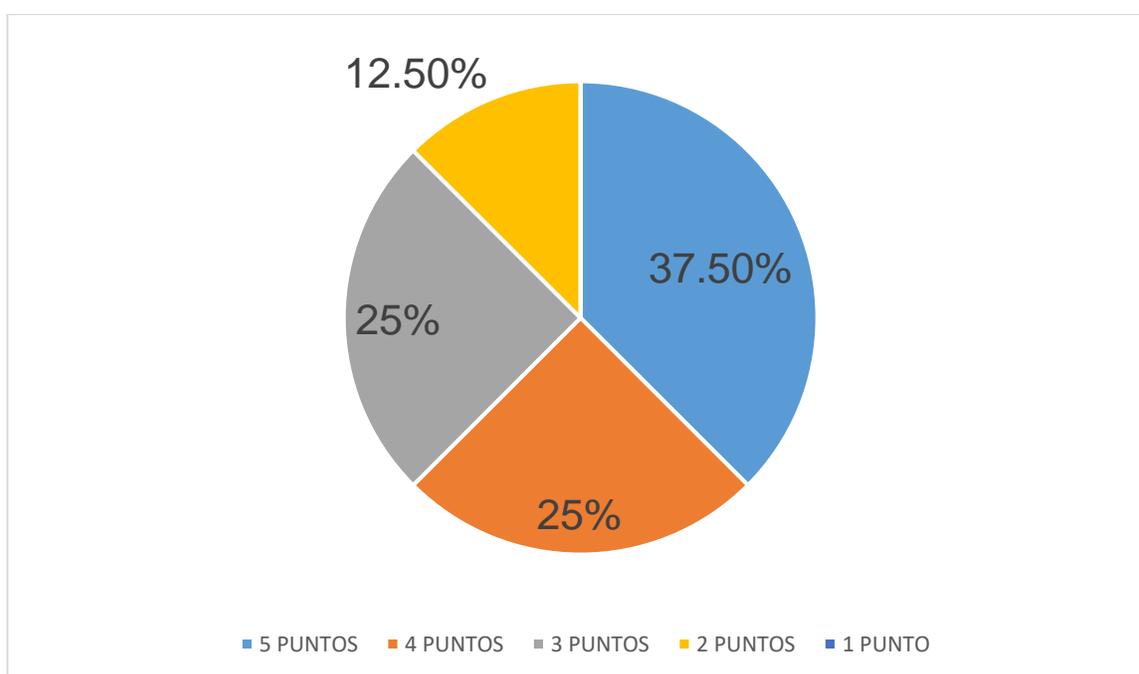
Para poder evaluar a los y las estudiantes, así como el aprendizaje que obtuvieron, resultó necesario determinar los parámetros sobre los cuales se desarrolló la rúbrica, por ello, en la tabla 10 se muestran los elementos que se desprenden de cada uno de los aspectos que se trabajaron de acuerdo a las variables que son IE y CL, para, a partir de ello, desarrollar la rúbrica de evaluación (ver anexo I), con la intención de observar el avance que tuvo el alumnado en la implementación de la intervención educativa.

En la primera sesión se buscó conocerse a sí mismo o sí misma, al identificar sus emociones para regularlas utilizando expresiones adecuadas del lenguaje, mediante la oralidad. En ella se observó el poco referente que tienen los y las estudiantes sobre las emociones al tener un promedio de 3.8 de un total de 5 puntos. Dicha estrategia mostró un puntaje más bajo en comparación al resto. Sin embargo, la conexión de internet deficiente y al ser la primera vez que los alumnos y las alumnas realizaban una clase virtual, dificultó la consolidación del objetivo.

La alumna SM2 y el alumno SH2 cuentan con un ambiente poco favorable en casa, que repercute en la atención durante las clases en línea, ya que sus hermanos y hermanas más pequeñas se encontraban en el mismo cuarto y de manera constante el y la estudiante, perdían la atención en las actividades, además en el diagnóstico en las preguntas ¿Qué emociones conoces? ¿Cuáles emociones aparecen contigo con más frecuencia? Y, ¿Cuáles son tus gustos e intereses? no contestaron dichos cuestionamientos, por lo que se muestra el poco conocimiento que tienen sobre sí mismo y sí misma, además de la falta de autorregulación que se identificaba en él y ella en las clases presenciales, previo a la pandemia.

En cuanto a la estudiante SM5 en las preguntas anteriores no respondió las primeras dos, lo que muestra el poco referente que tiene hacia sus emociones, igual que los NNA anteriores, sólo que en la producción de la estudiante SM5 se observa que no relaciona las emociones con su vida cotidiana, además de que se le dificulta verbalizarlo. En la siguiente gráfica se muestra el resultado del aprendizaje de cada NNA, de acuerdo a la rúbrica utilizada (ver anexo I).

Gráfica 5. Resultado de la estrategia "Identificando mis emociones"



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 5 se observa el resultado de la estrategia, en donde los alumnos y las alumnas hicieron el esfuerzo para hacer la actividad final de realizar una producción oral, explicando las emociones primarias y en qué momentos de su día a día aparecían; los NNA debieron salir de su zona de confort, debido a que no estaban acostumbrados o acostumbradas a enviar videos y grabarse para mandar las actividades de aprendizaje. La actividad mostró una motivación a partir de la estrategia

de conocer e identificar las emociones, que permitió al estudiantado implementar la oralidad, la cual es clave a desarrollar en las competencias para la vida, además de utilizar expresiones adecuadas de acuerdo al contexto comunicativo.

En la segunda sesión se buscó potencializar la escritura con el objetivo de fortalecer la autonomía. En la estrategia, de manera general, el alumnado mostró adquisición del concepto de autonomía y se apropió de ello al contextualizarlo en su vida y situaciones cotidianas, además utiliza el lenguaje escrito como herramienta para aprender, desarrollando la semántica y sintaxis, al crear un acróstico como parte de una composición poética. En esta estrategia el alumnado obtuvo 4.5 de 5 puntos, lo que muestra un avance en la estrategia de manera significativa, sin embargo, SH2 y SM2 no pudieron asistir a la reunión.

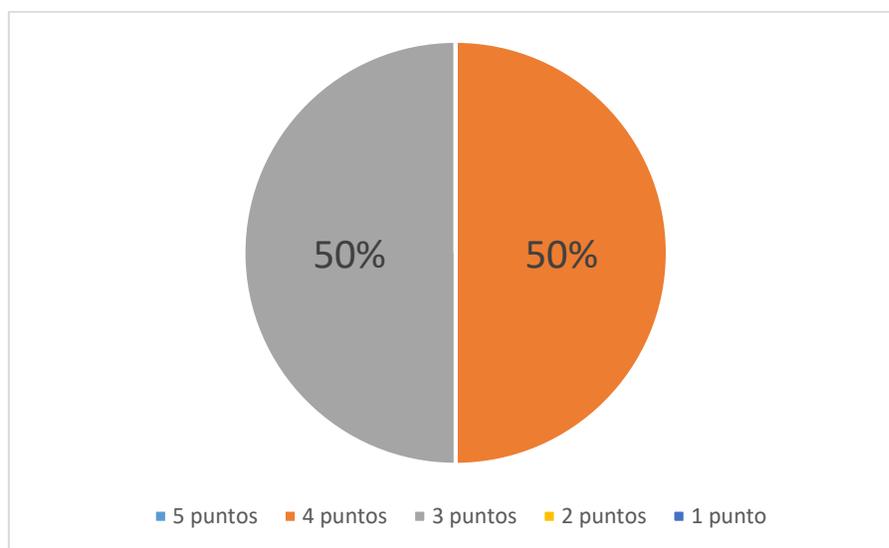
La estrategia fue diferente y emocionante para el alumnado, debido a que sus producciones escritas habían sido limitadas durante las clases a distancia, por la poca interacción que había entre la docente, quien es la autora del documento y los NNA. Pero con esta estrategia los NNA pudieron crear su propia producción a partir de un lenguaje poético, con el que no habían trabajado todo el ciclo escolar. Se observó que al alumnado le fue de interés la estrategia ya que utilizó su imaginación para realizar el acróstico y se encontraba concentrado en su creación.

Una de las limitantes en la presente estrategia fue el tiempo, debido a que no hubo una retroalimentación para mejorarlo después de la producción escrita, por lo que en todos los acrósticos se observaron faltas de ortografía, algunas palabras cortadas, las grafías mostraban poca claridad, además en algunos casos no tenía claridad en la sintaxis. La actividad fue funcional, porque los alumnos y las alumnas, al exponer el

acróstico, también hacían uso de su lenguaje oral, lo que los llevó a identificar la importancia de la oralidad y escritura en la vida cotidiana.

En la gráfica seis se muestra el resultado de la estrategia, en ella se observa que los NNA obtuvieron un puntaje alto, de acuerdo a la rúbrica utilizada (ver anexo I). Una de las situaciones que abonó al buen puntaje de la estrategia es que los alumnos y las alumnas ya contaban con elementos propios de la autonomía, como se muestra en el diagnóstico (ver anexo F), donde el estudiantado muestra respuestas entre *a veces* y *siempre*, al mencionar elementos de la autonomía.

Gráfica 6. Resultado de la estrategia "Desarrollando autonomía"



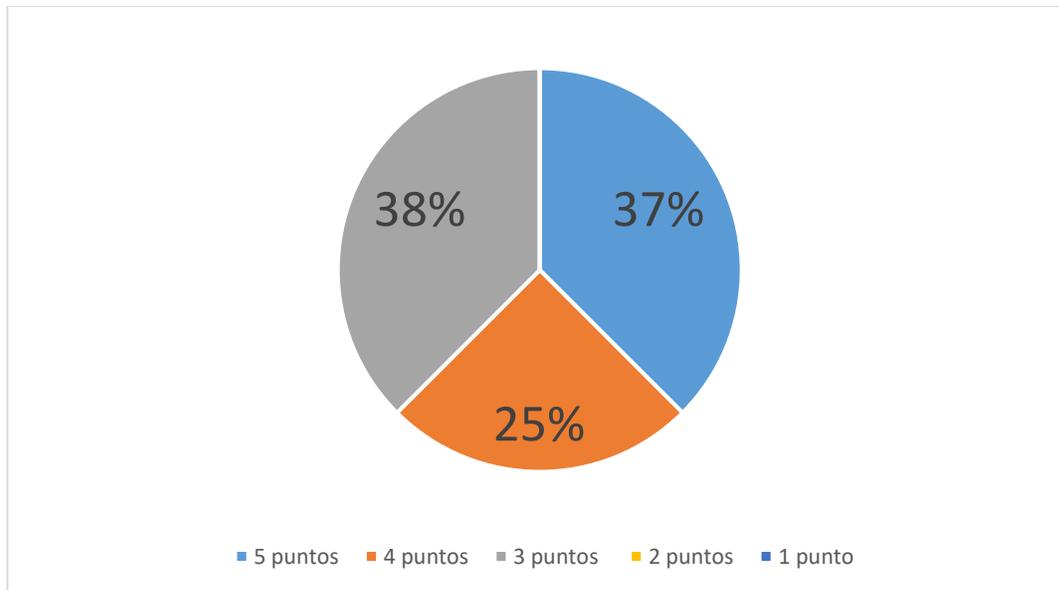
Fuente: Elaboración propia.

En la tercera sesión se buscó la expresión escrita de manera asertiva de ellos y ellas mismas, con la intención de fortalecer su autoestima al conocer sus propias capacidades y limitaciones a partir de la creación de textos reflexivos. La actividad tuvo elementos manuales, de escritura, de oralidad y de identificación de sus propias capacidades. La actividad fue fructífera ya que la plataforma de *google-meet* fue de

gran utilidad para tener un control de los micrófonos abiertos y cerrados, de acuerdo a las actividades planteadas, además, los NNA se encuentran motivados y motivadas a las actividades, porque utilizan elementos nuevos de escritura, lo contextualizan a su vida cotidiana y pueden tener comunicación con sus compañeros y compañeras.

En el diagnóstico utilizado, cinco NNA respondieron a la pregunta “¿Cuáles son tus gustos e intereses?” con un gusto o ninguno y en la “Descripción de sí mismo o sí misma,” sólo dos NNA escribieron cuatro o más aspectos, por ello, la estrategia resultó adecuada para que identificaran elementos propios para conocer sus capacidades (Ver anexo E y F). La estrategia permitió al alumnado conocerse mejor y pensar en sus capacidades y limitaciones, así como la diferencia que hay entre él o ella con el resto de las personas.

Gráfica 7. Resultado de la estrategia "¿Habrá alguien igual a mí?"



Fuente: Elaboración propia.

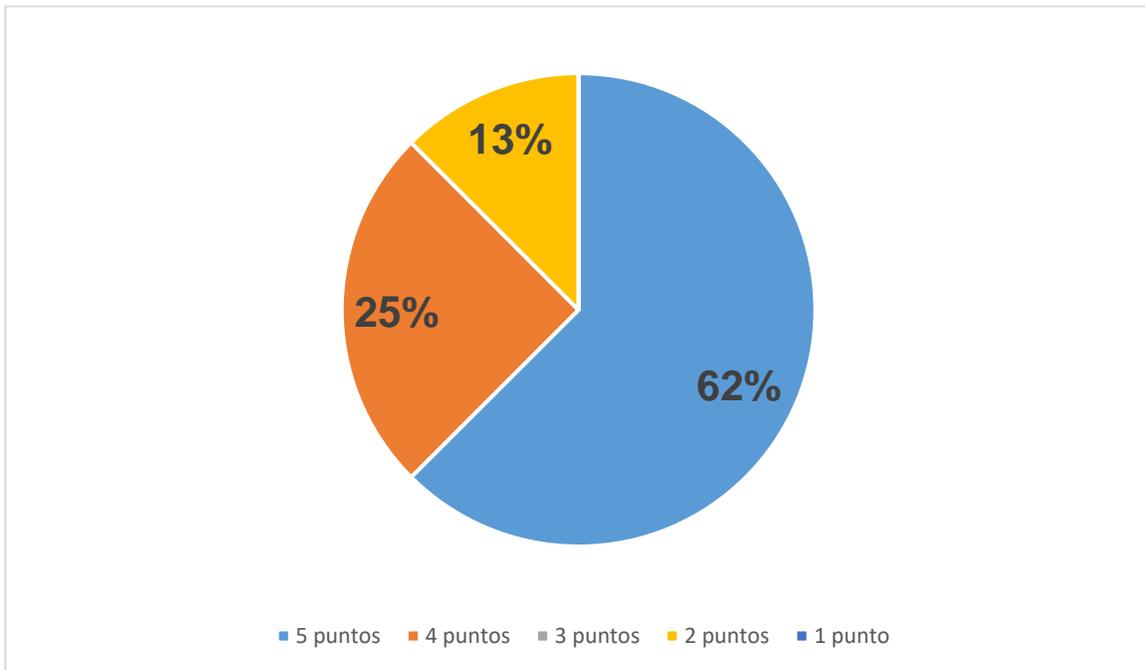
En la gráfica 7 se muestra el resultado de la estrategia, tres NNA obtuvieron tres puntos, dos de ellos y ellas tuvieron cuatro puntos y tres estudiantes alcanzaron 5

puntos de acuerdo a la rúbrica del anexo I. Esta estrategia contó con un promedio de cuatro puntos y se observa que SM2 y SM5 se encuentran en el proceso de adquirir las competencias para identificarse a sí mismas y plasmarlo de manera escrita.

En la cuarta estrategia se buscó desarrollar la autonomía con la intención de que el estudiantado realizara acciones y proyectos de forma organizada, de acuerdo a las actividades escolares. La actividad fue funcional, debido a que la autora apoyó al estudiantado para la realización de las mismas, además de que los NNA identificaron que hay expresiones adecuadas del lenguaje de acuerdo al funcionamiento y el contexto. En dicho caso, se mostró de manera cómica, a partir de la lectura cómo se ve una persona sin organización y la importancia de dicho elemento para el desarrollo de la autonomía. En la estrategia se realizó una escritura funcional, que le permitiera a los NNA hacerse cargo, a partir de su cronograma de actividades planteadas para la jornada escolar, durante la contingencia sanitaria.

Un elemento clave fue darles un cronograma para la lectura diaria, que constantemente ellos y ellas tachaban si leían o no ese día. Se observó que SM3 y SH3 quienes son primos, algunas veces no leían y por lo tanto no tachaban el día de lectura, otras ocasiones no mandaron las actividades porque sus familias hacían actividades del campo durante todo el día con él y ella. Mientras que el alumno SH2 rara vez mandaba las actividades del día planteadas en su cronograma y no se apropió de éste como elemento de organización para el desarrollo de su autonomía. Sin embargo, para el resto de los NNA les resultó funcional el cronograma e incluso los y las hizo más activas en sus actividades escolares. Los resultados de la implementación del cronograma se muestran en la siguiente gráfica.

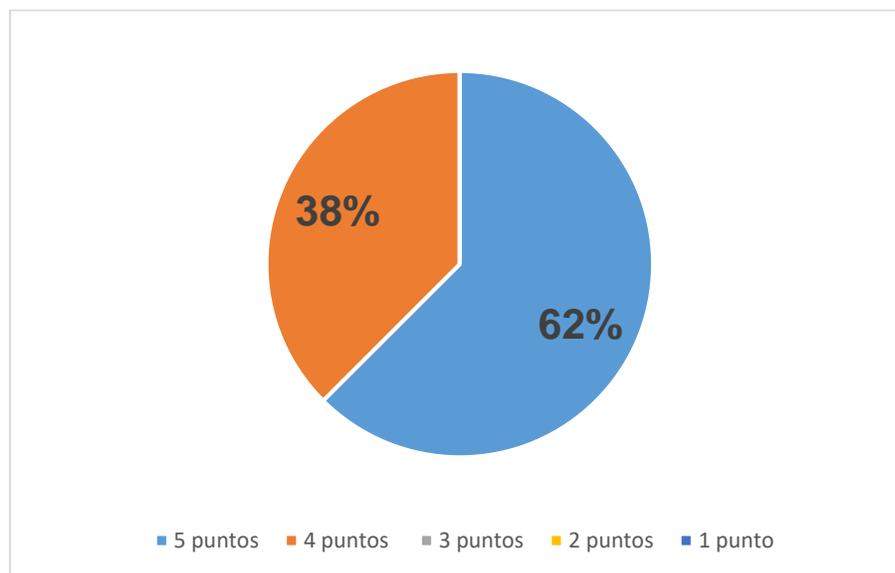
Gráfica 8. Resultados de la estrategia "Lograr objetivos con organización"



Fuente: Elaboración propia.

En la quinta y última sesión se buscó que el estudiantado desarrollara habilidades y estrategias para expresarse, regularse y gestionar sus emociones, al adquirir herramientas de tolerancia a la frustración, desarrollando la fonética y las expresiones adecuadas del lenguaje. El estudiantado se mostró motivado y aunque un poco escéptico de la actividad, fue la que contó con un mejor puntaje, derivado de la buena actitud de los NNA al ser una actividad que les significaba por el grado de estrés que manejaron en la contingencia sanitaria. En el test de metacocimiento emocional, a través del aspecto de "reparación de las emociones", los NNA se identificaron en los niveles "debe mejorar" y "adecuada", por lo que los y las estudiantes contaban con un referente previo a la implementación de la estrategia.

Gráfica 9. Resultados de la estrategia "Cantando aprendemos a regularnos"



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se muestra el resultado de la estrategia, se observa a cinco NNA quienes adquirieron los cinco puntos y los tres restantes alcanzaron cuatro puntos de acuerdo a la rúbrica del anexo I, por lo que ningún alumno o alumna se situó en el rango de uno a tres puntos. La actividad mostró la importancia de conocer y gestionar sus emociones para regularlas y, al mismo tiempo, le dio herramientas al alumnado para manejar su tolerancia a la frustración, elemento clave en el desarrollo del alumnado, quienes próximamente entrarán a la adolescencia y requieren de esta capacidad para sus relaciones interpersonales.

Las cinco estrategias planteadas brindaron un panorama de cómo avanzó el estudiantado en su autonomía, autoconocimiento, autorregulación, como parte de la IE. Además de seguir desarrollando su escritura y oralidad en diferentes expresiones que muestran las CL y se realizaron en la intervención. A continuación se muestra la tabla que concentra los resultados de la intervención. La primera estrategia

“Identificando mis emociones” mostró un promedio más bajo, lo cual pudo deberse a diversos factores, como ser la primera vez que los NNA interactuaban con la plataforma, la falta de conocimientos previos referentes a las emociones y el contexto en que cada estudiante tuvo su reunión.

La estrategia que obtuvo un mayor puntaje fue “Cantando aprendemos a regularnos”, con ella los y las estudiantes se motivaron y se logró un aprendizaje significativo, debido a que la regulación de emociones es un elemento que se usa de manera frecuente en la comunidad, además de que el alumnado contó con aprendizajes previos, adquiridos en las sesiones pasadas y confianza para utilizar las herramientas digitales, así como la confianza en sí mismos o sí mismas y en sus compañeros y compañeras.

Tabla 11. Concentrado de la evaluación

Estrategia/NNA	SM1	SM2	SM3	SM4	SM5	SH1	SH2	SH3	Promedio
1 Identificando mis emociones	5	3	4	5	2	5	3	4	3.8
2 Desarrollando autonomía	5	N/P	4	5	4	4	N/P	5	4.5
3 ¿Habrá alguien igual a mí?	5	3	3	4	3	5	5	4	4.0
4 Lograr objetivos a partir de la organización	5	5	4	5	5	5	2	4	4.3
5 Cantando aprendemos a regularnos	5	5	4	4	4	5	5	5	4.6
Promedio por NNA	5	4	3.8	4.6	3.6	4.8	3.75	4.4	4.2

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica en la tabla 11, las celdas de color verde donde se alcanzó el nivel máximo en la rúbrica (excelente), sin embargo, sólo la alumna SM1 alcanzó dicho nivel, mientras que cuatro alumnos se posicionaron en el rango de nivel *muy bueno*, el cual tuvo una variación de ocho décimas entre dichos alumnos y alumnas. Los y las tres

estudiantes que obtuvieron el nivel más bajo se encontraron en el nivel *bueno*, con 20 décimas de diferencia. Los alumnos y las alumnas quienes se situaron entre el rango de tres puntos, tienen en común, el poco apoyo familiar, el cual se muestra en una deficiencia en el aprendizaje, la puntualidad, así como la limpieza de sus actividades escolares.

CONCLUSIONES

La realización del trabajo “El desarrollo de las Competencias Lingüísticas e Inteligencia Emocional en el alumnado de 9 a 12 años, primaria “Benito Juárez, Ermita de los Correa de Jerez, Zacatecas, 2020-2021”; tuvo como fundamento teórico los dos primeros capítulos, donde se abordó la educación básica de México en el nuevo milenio, así como el desarrollo de las Competencias Socioemocionales y Lingüísticas en nivel primaria. Los cuales fueron la base para poder diseñar e implementar la intervención educativa en sus tres momentos: pre-intervención (diagnóstico), la realización de la intervención y la post-intervención (evaluación y análisis).

Lo anterior resultó necesario para resolver la problemática que se observó desde el inicio, al identificar las carencias del lenguaje oral y escrito en los niños y las niñas de 9 a 12 años de edad, en la institución con modalidad unitaria, Primaria Rural “Benito Juárez” de la comunidad Ermita de los Correa del municipio de Jerez, Zacatecas. Lo que repercute en un rezago educativo, el cual se va agravando conforme pasan los grados escolares. Además, se identificó que los y las estudiantes se agredían de manera constante entre sí, mediante agresiones físicas y verbales, debido al poco o nulo desarrollo de la IE, lo que se manifiesta en una falta de autoconocimiento y gestión adecuada de sus emociones.

La transversalidad entre la Educación Socioemocional y Lenguaje y Comunicación resultó desafiante, debido a que en la institución no se había trabajado con temas de problemática social de acuerdo al contexto, lo que hizo que los padres y las madres de familia pusieran en entre dicho las actividades que se estaban realizando, además de la modalidad a distancia en la que se trabajó. Al tomar en cuenta las dos variables,

hubo un mayor aprendizaje significativo en el área de Inteligencia Emocional, debido a que éste se desarrolla en cualquier contexto y lo pueden poner en práctica. Sin embargo, la escritura y la oralidad, en necesario desarrollarla aún más, poniendo énfasis en el propósito de lengua materna de avanzar en el conocimiento del lenguaje, a partir de la reflexión del sistema lingüístico, al resolver problemas de producción de los textos e interpretación (SEP, 2017).

La hipótesis menciona que las Competencias Lingüísticas se favorecen a partir de un programa de intervención que incluya como elemento principal el desarrollo de la Inteligencia Emocional, para ampliar las capacidades de expresión como la oralidad y escritura en el ámbito académico y social, en el alumnado de 9 a 12 años de la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez”, de la comunidad de la Ermita de los Correa. Por ello, la hipótesis se cumplió, ya que una vez que los alumnos y las alumnas se conocen a sí mismos y sí mismas, identifican sus emociones y tienen claridad en el momento que aparecen, les es más fácil escribir y expresarse y al mismo tiempo, desarrollan su autonomía para aprender a aprender.

A pesar de que los y las estudiantes obtuvieron una claridad emocional y aprendieron a regular sus emociones, la escritura fue la más débil en la intervención, debido a que los NNA desarrollaron su escritura, tal cual como ellos la conocen, pasando por alto elementos propios de la sintaxis, los cuales no los tienen aún conceptualizados. Sin embargo, la oralidad tuvo un desarrollo satisfactorio porque se identificó que, con ayuda de la IE, los y las estudiantes se encuentran motivadas y receptivas a desarrollar la oralidad, con una fonética adecuada.

Aún cuando sí se cumplió con la hipótesis planteada, se identificaron las carencias de las relaciones sociales al no llevarse a cabo de manera presencial las actividades

programadas y realizar las estrategias en la modalidad a distancia, por la situación de la pandemia a nivel mundial, lo que limitó las interacciones entre el estudiantado. Además, se vio un sesgo en los alumnos y las alumnas que no participaron en las actividades de manera completa o bien no asistieron a la reunión por diferentes situaciones.

Con ayuda de la observación, se planteó como elemento de apoyo la Inteligencia Emocional, la cual permite hacerse consciente de su propio conocimiento y de sus emociones, para poder regularlas y potenciarlas con la intención de desarrollar las competencias para la vida. Por ello, se muestran objetivos específicos relacionados con las dos variables, Inteligencia Emocional y Competencias Lingüísticas. Éstos fueron esenciales para identificar y determinar los temas que condujeron a los alumnos y las alumnas a desarrollar su oralidad y escritura, las cuales son propias de las Competencias Lingüísticas y la Inteligencia Emocional referido a la autonomía, autorregulación y autoconocimiento.

El objetivo general tuvo que ser modificado, porque mencionaba desarrollar las Competencias Lingüísticas utilizando estrategias de Inteligencia Emocional, que ayuden a desarrollar los aprendizajes clave del campo de LC, en los alumnos y las alumnas de 9 a 12 años de edad de la Escuela Primaria “Benito Juárez”, en la comunidad de la Ermita de los Correa, Jerez, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2020-2021. Sin embargo, debido a que se encontraba planteado para la educación presencial y en ese periodo se encontraba implementada la modalidad de educación a distancia, por lo que se planteó para quienes contaban con conectividad a internet, lo que volvió necesario al implementar la intervención.

Los objetivos específicos son imprescindibles para la realización del documento, se crearon e implementaron cuatro, de acuerdo al tiempo y forma estimados. El primer objetivo se muestra en el capítulo uno “Educación mexicana en el nuevo milenio”, que contrastó los cambios que tuvo la educación mexicana en el nuevo milenio y la necesidad de realizar una intervención pedagógica contextualizada. En él se abordaron las problemáticas educativas, al tomar en cuenta las evaluaciones estandarizadas, así como el nivel de rezago educativo y la situación que permea el país, al tener en cuenta poca visibilidad a las escuelas multigrado a pesar de ser una mayor proporción de escuelas con dicha modalidad.

En el segundo objetivo se fundamentó en el capítulo dos “Desarrollo de las Competencias Socioemocionales y Lingüísticas en nivel primaria”. Ahí se comparó el nivel deseado de la educación primaria en Inteligencia Emocional y Competencias Lingüísticas, tomando como referente el currículum establecido por la SEP, *Plan de Estudios 2017*, sin embargo, se identifica una falta de elementos para conocer el nivel en que se encuentran los y las estudiantes de nivel primaria en Inteligencia Emocional, porque no hay un examen estandarizado que se aplique para conocer dicho elemento, hasta ahora el nivel de referencia en cuanto a habilidades y conocimientos, se basa en el campo de Lenguaje y Comunicación, así como en el campo de Pensamiento Matemático. En cuanto al objeto de estudio se identificó en el nivel que esta cada estudiante en IL e IE.

Mientras que el tercer y cuarto objetivo se expusieron en el capítulo tres, “Intervención educativa: el conocimiento de sí mismo y sí misma para la potencialización del lenguaje”, se crearon e implementaron estrategias para desarrollar las Competencias Lingüísticas y la Inteligencia Emocional, aplicadas en el objeto de

estudio, para analizar los resultados obtenidos en el diseño e implementación de las estrategias encaminadas a desarrollar la oralidad, escritura, autonomía, autorregulación y autoconocimiento. Con la intención de que las y los estudiantes se motiven a sí mismos a aprender a aprender, además de lograr una relación armónica con sus compañeros y compañeras y una mejor disposición hacia la escritura y la oralidad. En cuanto al objetivo cuatro, a pesar de que la intervención fue pensada de manera minuciosa, precisando el tiempo de atención y que las actividades no fueran tediosas para realizarlas mediante la clase virtual, el análisis de las producciones se dificultó al sólo tener fotografías de baja calidad tomadas por los NNA.

La metodología cualitativa-interpretativa fue adecuada porque hubo una relación entre la autora de la intervención y el objeto de estudio, en donde los valores influyeron de manera directa, hubo una retroalimentación mutua, en la que los NNA aprendieron a conocer sus emociones y la manera en que pueden regularlas y trabajar con ellas para lograr lo propuesto, así como desarrollar los elementos del lenguaje de expresiones adecuadas del lenguaje, semántica, sintaxis y fonética. La autora de este trabajo también aprendió, al ser ella quien diseñó, aplicó y evaluó cada estrategia, así como el desarrollo de cada estudiante. Además, se realizó una triangulación entre la teoría, la práctica y el objeto de estudio.

Para poder realizar la intervención se observaron y analizaron los cambios que ha presentado la educación mexicana, el currículo y el impacto en las evaluaciones estandarizadas, además, el referente histórico de las CL y la IE, así como instrumentos de autoevaluación, que dio un parámetro sobre lo que los NNA conocían. La intervención se realizó en línea, con un estudiantado que no tenía conocimiento de la

modalidad de clases a distancia a través de dispositivos con conectividad a internet, en los que se usaron plataformas de *WhatsApp*, *Messenger* y *GoogleMeet*.

Resultó un reto empezar a introducir a los y las estudiantes a la educación en línea. No obstante, los padres y las madres de familia fueron un elemento esencial en la participación activa de sus hijos e hijas, para la asistencia de las sesiones. Poco a poco, los NNA tuvieron más responsabilidad, mostraron una mejor autonomía, al adquirir puntualidad durante las sesiones. Una innovación que se obtuvo por parte de la autora fue el uso de las herramientas digitales como medio de aprendizaje, debido a que se planteaba de manera detallada para que los NNA se encontraran motivados y no se aburrieran durante la sesión, siendo un desafío por la mala conexión de internet y el poco o nulo espacio que tenían los y las estudiantes para concentrarse en el desarrollo de sus actividades y aprendizaje.

Se muestra que el estudiantado, al tener un o una guía y estrategias adecuadas, puede hacerse consciente de sí mismo o sí misma a partir de actividades que los o las lleven a conocerse, motivarse y regularse, con la intención de ser más activos y activas en su propio aprendizaje y en la sociedad. Las actividades pensadas en la Inteligencia Emocional fueron totalmente favorecedoras, porque el alumnado aprendió a autogestionar su aprendizaje, al momento de realizar las producciones, así como crear su propio cronograma para mejorar sus tiempos de estudio. Ello fue un elemento clave durante las clases a distancia, sin embargo, el uso del tiempo de manera eficiente, es un elemento que se debe trabajar de manera constante durante todo el ciclo escolar, para que los NNA adquieran herramientas para encargarse de su tiempo y espacio para lograr el objetivo.

El objeto de estudio logró adquirir herramientas para regular la frustración, elemento clave en los NNA, ya que las alumnas en las clases presenciales ofendían a sus compañeros y compañeras cuando se molestaban, y los alumnos mostraban su poder a partir de la fuerza física con sus compañeros y ofendían a sus compañeras, conductas observadas en sus clases presenciales, antes de la contingencia sanitaria. Ahora, además, conocen y consideran que cada persona presenta diferentes emociones y pueden ser más empáticos o empáticas al relacionarse entre sí con sus compañeras y compañeros. Se debe buscar la manera en futuras intervenciones de trabajar con las madres y padres de familia, para que ellos y ellas puedan y sepan cómo favorecer la sana convivencia a partir de estrategias de regulación de emociones.

Los y las estudiantes implicadas conocen la importancia de la escritura y la oralidad, ya que, con las clases en línea, resultó ser un elemento clave para compartir las producciones y su aprendizaje. Al conocer más de un elemento de escritura, aparte del literario, comúnmente utilizado en la educación primaria, los y las estudiantes pueden crear canciones a partir de elementos que les signifiquen a ellos y ellas, al proyectar las emociones y sentimientos sobre algunas situaciones. Además, desarrollaron el lenguaje poético, no únicamente buscando rimas y haciendo estrofas con la misma cantidad de versos. Así, los NNA pueden empezar a buscar, a partir de la curiosidad, diferentes tipos de textos para escribir y leer.

La Inteligencia Lingüística, resulta de trabajar la fonética, sintaxis, semántica y las expresiones adecuadas del lenguaje, por ello, al ser un aprendizaje cognitivo, que si bien siempre tiene relación con el contexto, éste se debe seguir desarrollando, por lo cual, en futuras intervenciones, si se hace una relación entre las variables de

Competencias Lingüísticas e Inteligencia Emocional, será necesario destinarle un mayor tiempo a la adquisición y comprensión de los elementos de la Inteligencia Lingüística, al ser un elemento cognitivo más complejo.

Con las estrategias aplicadas en la intervención, los alumnos y las alumnas saben que son capaces de lograr lo que se propongan, pero con ayuda de una dosificación que les permita hacerse conscientes de la cantidad de actividades que tienen y de acuerdo a sus capacidades y habilidades para lograr el objetivo, ya que, a pesar de identificarse como seres únicos y desarrollar su autoestima, se hicieron conscientes de la importancia que tiene al ser ellos y ellas quienes gestionen su aprendizaje con autonomía, con la finalidad de aprender a aprender.

Las estrategias planteadas buscaron mejorar en el alumnado el conocimiento que tienen sobre ellos mismos y ellas mismas para que se motiven a realizar producciones escritas y orales, propias de las competencias de aprender a hacer, lo que implica que sus producciones pueden influir en el entorno inmediato, atrayendo a más personas a escribir y leer textos propios, porque el alumnado ya cuenta con más referentes gracias al programa de intervención.

Se creó, desarrolló e implementó cada estrategia pensada en el alumnado y su contexto, con la intención de ampliar los tipos de producciones escritas que conoce, así como el desarrollo de la lengua oral, debido a que se observó en un inicio la deficiencia en las Competencias Lingüísticas que mostraba el estudiantado. Sin embargo, a pesar de que los alumnos y las alumnas aún tienen áreas de oportunidad, se vio una motivación al momento de realizar sus producciones, ya que estaban pensadas en ellos y ellas y, al mismo tiempo, se desarrolló su crecimiento personal

con ayuda de la Inteligencia Emocional, al tomar como referencia las competencias para la vida y los propósitos que marca el *Plan de Estudios 2017*.

En el momento en que los y las estudiantes regresen al aula tendrán elementos para gestionar su propio aprendizaje mediante la autonomía, pero no se debe olvidar que el o la docente siempre serán la guía y mediador o mediadora del aprendizaje, por lo que no se debe delegar este rol a los alumnos y las alumnas que se encuentran a su cargo. Lo que el maestro o la maestra, en su rol de entes sociales, deben seguir implementando a partir de una diversidad de actividades, elementos esenciales para la convivencia y conocimiento de sí mismo y sí misma de cada estudiante. Este tema resulta provechoso para explotarse en un futuro, a través de clases presenciales, donde el o la docente observe de manera directa y diaria el avance que tienen sus estudiantes. Además, las presentes estrategias favorecen el conocimiento de ellos y ellas mismas y de su entorno, por lo que se pueden desarrollar los otros dos ámbitos de la ES, los cuales son la empatía y la colaboración.

Finalmente y a partir tanto del programa de intervención como del proceso y los resultados obtenidos, es posible determinar que resulta imprescindible abordar Competencias Lingüísticas tales como la escritura y la oralidad, cuando se pretende desarrollar la Inteligencia Emocional, ya que son elementos que conjuntamente aparecen en el día a día de cada persona y son éstos los que permiten convivir en sociedad de manera armónica al dirigirse a una persona de manera prudente y responsable, haciendo uso del lenguaje. Por ello, las futuras estrategias diseñadas a desarrollar la Inteligencia Emocional, también deben abordar elementos de las

Competencias Lingüísticas, en donde los alumnos y las alumnas hagan procesos de sintaxis y reflexión de sí mismos y sí mismas, así como del entorno que les rodea.

La presente intervención educativa ayudó a que la autora del documento se profesionalizara en la labor docente, al investigar, crear y desarrollar y analizar su propia práctica, con la intención de mejorar cada día. Se identificó que el aprendizaje no es estático y siempre hay algo nuevo que aprender y tomar en cuenta nuevos paradigmas. Si bien la educación mexicana se encuentra envuelta en una crisis educativa, resulta necesario hacer lo indispensable, para en las instituciones trabajadas, desarrollar alumnos y alumnas competentes ante la sociedad, capaces de desenvolverse de manera oral y escrita de manera eficiente, expresando adecuadamente sus emociones, evitando la frustración.

REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y práctica*. (Tesis de doctorado). Barcelona, España: universidad de Barcelona.
- Abarca, A. (2004). *Inteligencia emocional proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesina de licenciatura) Ajusco: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alcocer, A. (2017). Los deberes para la casa: exclusión o inclusión educativa. En Consejería de Educación e Investigación. *Las tareas escolares después de la escuela*, (pp. 57-74). España: Comunidad de Madrid.
- Álvarez, A. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias latinoamericanas. *ALAS. Asociación latinoamericana de Sociología*. Vol. 11, Núm. 20, pp. 388-408. Recuperado el 15 de octubre de 2021 de <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163>
- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria*. (Tesis de Maestría). Cantabria, España: Universidad de Cantabria.
- Asociación española contra el cáncer (s.f.). *Las Emociones. Comprenderlas para vivir mejor*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ausubel, D, (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: PAIDÓS.
- Backhoff, E. (2019, diciembre, 9). *México en PISA 2018*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/mexico-en-pisa-2018/>, Fecha de consulta 24 de noviembre de 2021.
- Bayardo, M. (2016, octubre, 16). *Lenguaje como programación básica de nuestra realidad*. YouTube. Recuperado de: 10 de febrero de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=kuAazjugzfl>
- Benito, C. (2016). *La enseñanza de las habilidades comunicativas en el aula de Educación Primaria*. (Proyecto de intervención educativa de licenciatura). España: Universidad de La Rioja.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación, UNED*, Vol. 10, pp. 61-82. Recuperada el 10 de septiembre de 2021 de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, Núm. 3, pp.1-15. Recuperado el 6 de junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Brunal, B. (2014). *Evaluación de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en Primaria*. Colombia: Universidad internacional de la Rioja.
- Bucay, J. (2019, agosto 30). *Jorge Bucay – El Cuento de la Mariposa*. Fuente: *YouTube*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aOQgf10tjLI>
- Bueno, M. & Valdez, M. & Vizcarra, V. (2006) *La comunicación educativa en la escuela primaria* (Tesis de licenciatura). Mazatlán, Sinaloa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Red de Revistas Científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal*, Vol. 17, Núm. 31, pp. 67-79. Recuperado el 27 de julio de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J., *Reptor de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*, (pp. 1-36). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comisión Nacional de América Latina & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL & UNESCO) (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf , Fecha de consulta 3 de mayo de 2021.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf Fecha de consulta 22 de agosto de 2020.
- Dávila. G. (2017). Características de la comunicación de las familias marginadas y su influencia en los niños de primaria rural. En Magallanes, M., & Moreno, S., *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas*. (pp.51-58). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- De Oca, R., & Santos, C. (2017). Guía para la elaboración de programas de estudio no convencionales. *Acotaciones. Perspectivas docentes*. Num.61. pp. 5-13. Recuperado el 23 de agosto de 2020, de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1854>
- Díaz, M., Morales, R. & Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 13. Núm. 1, pp. 102-108. Recuperado el 3 de octubre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4997162.pdf>.
- Díez, M., Pacheco, D., de Caso, A., García, J. & García, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Vol. 2, Núm. 1, pp.

129-135. Recuperado del 10 de noviembre de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321013>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Secretaría de Gobernación. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. Secretaría de Gobernación. México.

Domínguez, J. (2017). Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: una aproximación desde la educación social. *Dialnet. Universidad de la Rioja*, Vol. 10, pp.11-22. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6638825.pdf>.

Dueñas, M. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. (Tesis de licenciatura) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Durán, M. (2017). *Inteligencias lingüística y emocional, creatividad y lenguaje escrito en escolares: ¿se relacionan con el nivel académico en lengua catalana?*. (Tesis de maestría). España: Universidad Internacional de la Rioja.

Fernández, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones. En Oliva, A., Antolín, L., Petergal, M., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. & Reina, M., (Ed.), *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*, (pp. 144-159). España: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Fernández, M. (2013) La inteligencia emocional. *Revista de clases historia*. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. pp. 1-12. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>.

Figuroa, M. (2005). *La inteligencia emocional: una alternativa para el desarrollo de la integración educativa. (Propuesta para maestros y maestras)*. (Tesina de licenciatura) Ajusco: Universidad Pedagógica Nacional.

Flores, J. (2014). *Un enfoque epistemológico-constructivista para facilitar el aprendizaje en el laboratorio desde una perspectiva ausubeliana*. (Tesis de Doctorado). España: Universidad de Burgos.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría y la práctica*. New York: Basic Books.

- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Trad. Elsa Mateo. México: Javier Vergara Editor
- Gómez, F. & Palma, E. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de Inglés como lengua extranjera. *Educare. La Revista Venezolana de Educación*, Vol. 24, Núm. 78, pp. 237-251. Recuperado el 5 de septiembre de 2021 de <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284005/html/>
- Graves. C. (2010). En busca de la modernidad. En Graves, C. *Historia de la lectura en México*, pp. 338-372. Ciudad: México, Editorial: Colegio de México en colaboración con JSTOR.
- Guevara, G. (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, Vol. 34, Núm. Especial, pp. 16-28. Recuperado el 1 de enero de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003
- Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI). (2004). *El rezago educativo en la población Mexicana*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497538/702825497538_1.pdf, Fecha de consulta 10 de febrero de 2022.
- Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Características educativas de la población*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>, Fecha de consulta 7 de septiembre de 2020.
- Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI). (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0401.html, fecha de consulta 12 de enero de 2021.
- Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI). (2020a) Mapa digital de México V6.3.0. Recuperado de: <http://gaia.inegi.org.mx/mdm6/?v=bGF00jlyLjkwNDcyLGxvbjotMTAzLjAxNzYyLHo6MTEsbDpjMTExc2VydmVjaW9zfHRjMTExc2VydmVjaW9z>, fecha de consulta 19 de junio de 2021.

- Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI). (2020b). México en Cifras. Ermita de los Corrales, Jerez, Zacatecas (320200025). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>, fecha de consulta 20 de junio de 2021.
- INEGI. (2021, marzo, 23). *Comunicado de prensa núm 185/21. INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-29 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf, Fecha de consulta 22 de febrero de 2022.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista boletín REDIPE*. Vol. 7, Núm. 11, pp. 65-81. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6951591.pdf>.
- Jeffers, O. (2006). *El increíble niño comelibros*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. pp. 101-120. Recuperado el 8 de octubre de 2021, de <https://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>
- Jiménez, M. (2019). *Autoconocimiento en jóvenes para la toma de decisión de carrera profesional*. (Tesis de Maestría). Jalisco: ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Jiménez, M. & López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual en cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 41, Núm. 1, pp. 69-79. Recuperado el 13 de marzo de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.7, Núm. 16, pp.627-663. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001609>
- Mendoza, J. (2020). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, Vol. 6, Núm. 11, pp. 44-57. Recuperado el 8 de febrero de 2022, de https://upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_11_05.pdf
- Mercedes, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, pp. 102-115. Recuperado el 20 de enero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>.

- Molina, I. (2014). Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ele. Algunas propuestas didácticas. *MarcoELE. Revista didáctica español como lengua extranjera*, Núm.19, pp. 1-21, Recuperada el 2 de mayo de 2021 de <https://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 4, núm. 2, pp. 1-28. Recuperado el 16 de enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morales, J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria (Tesis de doctorado). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 5, Núm.1, pp. 53-75. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050105.pdf>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*. Vol. 42, Núm. 93, pp. 95-109 Recuperado el 3 de mayo de 2021 de <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/>
- Oram, H. (1982). *Fernando furioso*. Colombia: Ekaré.
- Ortiz, T. (2017). Los deberes en la casa: aportes de la neurociencia. En Consejería de Educación e Investigación. *Las tareas escolares después de la escuela*, (pp. 45-56). España: Comunidad de Madrid.
- Pacheco, N. & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 6. Núm. 2, pp. 1-18. Recuperado el 23 de noviembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C. & Miras, F. (2008). La competencia Lingüística como base del aprendizaje. *INFAD. Revista de psicología*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 177-185. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Palma, L. (2016, junio 26). *Emociones básicas-Intensamente*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8j23IRUucKM>
- Panadero, E. & Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, Núm.20, pp. 11-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Permach, M. & Álvarez, A. (2020). La lectura literaria en la etapa de Primaria. En Díez, A. & Gutiérrez, R. (Ed.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*, (pp. 801-811). Barcelona: Octaedro.
- Piaget, J. (1973). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pinterest. (S.f.). *30 actividades para trabajar los sentimientos - Educación Preescolar*. Recuperado de: <https://pin.it/2eoxeVA>, Fecha de consulta 9 de mayo de 2021.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (2015). *Resultados nacionales 2015. Sexto de primaria y tercero de secundaria. Lenguaje y comunicación y Matemáticas*. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf, Fecha de consulta 22 de febrero de 2020.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, Vol. 11, Núm. 1, pp. 29-39. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459551482004/html/index.html>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loireiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, M. (2009). *La influencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje en los niños de cuarto grado nivel primaria*. (Tesis de licenciatura). Zacatecas, Zac.: Unidad Académica de Psicología.
- Rodríguez, T., García, C. & Cruz, R. (2005). Técnicas de relajación y autocontrol emocional. *MediSur. Revista electrónica*, Vol. 3, Núm. 3, pp. 55-70. Recuperado el 1 de enero de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180019787003>
- Román, J., Martín, L., & Carbonero, M. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *INFAD. Revista de psicología*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 549-558. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321060.pdf>
- Sánchez, A; Marrero, C; Martínez, C. (2005). Una mirada a los orígenes de las Competencias Laborales. *Ciencias Holguín*. Vol. 11, Núm. 2 pp. 1-14. Recuperado el 29 de febrero de 2020 en <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181517957001.pdf>
- Sánchez, M. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa Infantil*. (Tesis de Licenciatura). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.

- Schuster, A., Puente, M., Andrada & Maiza, M (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica iberoamericana de educación en Ciencia y tecnología*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 109-139. Recuperado el 10 de enero de 2021, de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). *Plan y programa de estudios 1993*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios 2011*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Touriñán, J. (2011). La intervención educativa, intervención pedagógica y educación. La mirada pedagógica. *Revista portuguesa Extra-Série*, pp. 283-307.
- Trujillo, V. (2015). *Aspectos del desarrollo cognitivo en estadíos preoperacionales y operaciones concretas en niños del Colegio Tercer Milenio*. (Tesis de licenciatura) Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Corporación Universitaria Lasallista, Caldas – Antioquia.
- Valdez, W. & Pérez, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento*, Vol. 6, Núm. 3, pp. 433-456. DOI: 10.23857/pc.v6i3.2380
- Villatoro, A. (2014). Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000-2012). *Cuadernos de intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, Vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 205-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476947241010> el 28 de febrero de 2020.
- Vivas, J. (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición?. *Universidad Politécnica SALESIANA*. Vol. 1 Núm. 20, pp. 67-85. Recuperado el 4 de noviembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/journal/4418/441846839002/html/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021). (2021, febrero, 14). *Educación en tiempos de COVID-19. Juega y aprende con tus hijos e hijas en tiempos de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-covid-19>, Fecha de consulta 15 de febrero de 2021.

ANEXOS

Anexo A

Instrumento para medir la IE

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

Anexo B

Medición de resultados del instrumento para medir la IE

ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
CLARIDAD EMOCIONAL	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

ANEXO C

Cuestionario sobre el autoconocimiento del alumnado

1.- ¿Qué emociones conocen?

2.- ¿Cuáles emociones aparecen contigo con más frecuencia?

3.- ¿Cuáles son tus gustos e intereses?

4.- Escribe cómo te describirías a ti mismo

5.- ¿Sabes a qué te quieres dedicar cuando seas adulto?

6.- ¿Qué pasa cuando juegas con alguien y no ganas?

7.- ¿Cuentas con un cronograma en casa para recordar tus actividades escolares?

En las siguientes preguntas tacha (X) la opción que más se adapte a tu estilo de vida.

8.- ¿Realizas tus trabajos de la escuela el día que te los piden?

Nunca	A veces	Siempre

9.- ¿Qué tan seguido realizas lo que tienes pensado en

Nunca	A veces	Siempre

10.- ¿Inicias por tu propia cuenta las tareas?

Nunca	A veces	Siempre

ANEXO D

Tabla de diagnóstico sobre autoconocimiento

Autoconocimiento			
1 ¿Qué emociones conoces?	0-1 emoción	2-3 emociones	4 o más emociones
	3 (37.5%)	2 (25%)	3 (37.5%)
2 ¿Cuáles emociones aparecen contigo con más frecuencia?	0-1 emoción	2-3 emociones	4 o más emociones
	4 (50%)	4 (50%)	0 (0%)
3 ¿Cuáles son tus gustos e intereses?	0-1 gusto e interés	2-3 gustos e intereses	4 o más gustos e intereses
	5 (62.5%)	3 (37.5%)	0 (0%)
4 Descripción de sí mismo	0-1 aspecto	2-3 aspectos	4 o más aspectos
	3 (37.5%)	3 (37.5%)	2 (25%)
Autoregulación y autorrealización			
5 ¿Sabes a qué te dedicarás cuando seas adulto?	No lo sabe	Oficio	Profesión
	0 (0%)	1 (12.5%)	7 (87.5%)
6 ¿Qué pasa cuando juegas con alguien y no ganas?	Me es indiferente	Acción y emoción negativa	Acción y emoción positiva
	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)
7 ¿Cuentas con un cronograma en casa para recordar tus actividades escolares?	No lo tengo		Sí lo tengo
	3 (37.5%)		5 (62.5%)
Autonomía			
8 ¿Realizas tus trabajos de la escuela el día que te los piden?	Nunca	A veces	Siempre
	1 (12.5%)	4 (50%)	3 (37.5%)
9 ¿Qué tan seguido realizas lo que tienes pensado durante el día?	Nunca	A veces	Siempre
	0 (0%)	6 (75%)	2 (25%)
10 ¿Inicias por tu propia cuenta las tareas?	Nunca	A veces	Siempre
	2 (25%)	1 (12.5%)	5 (62.5%)

ANEXO E

Concentrado de respuestas sobre “Autoconocimiento”				
NNA	¿Qué emociones conoces?	¿Cuáles emociones aparecen contigo con más frecuencia?	¿Cuáles son tus gustos e intereses?	Descripción de sí mismo/a.
SM1	Más de 4 Felicidad, tristeza, enojo, asombro, asustado.	3 Felicidad, enojo y tristeza	2 Jugar y aprender idiomas	Más de 4 Alegre, enojona, sentimental, juguetona, hacer nuevos amigos, probar cosas nuevas, aprender muchas cosas, me gustan los animales, pero mi favorito es el perro.
SM2	1 Tristeza	0 No sé	0 (lo tachó)	1 Soy mediana rellena ojos café
SM3	3 triste, enojo, felicidad	2 Enojo, felicidad	1 Terminar mis estudios	2 Soy muy vergonzosa y agradecida con las personas, soy de pelo negro.
SM4	4 Feliz, triste, enojado, miedo. <i>Enferma</i>	2 Miedo y feliz	0 (No contestó)	4 Me gusta mojarme, colorear y dibujar, mirar la televisión, jugar videojuegos y

				me gusta comer mucha fruta y verdura. Les tengo miedo a los caballos.
SM5	0 (no contestó)	0 (No contestó)	2 Salir en bici y estudiar	3 Le ayudo a mi abuelita a lo que me pide, hago siempre la tarea y me gusta jugar a las muñecas
SH1	4 Enojo, alegría, tristeza, asombro.	2 Enojo y alegría	2 Jugar y andar en moto	1 Enojón, tragón, divertido.
SH2	1 Contestó: No sé	0 (No contestó)	0 (No contestó)	1 Soy moreno, ojos claros, delgado y pelo negro.
SH3	2 Enojo y alegría	1 Enojo	1 Jugar	2 Soy renegón y me gustan los caballos

Anexo F

Concentrado de autorregulación y autorrealización del alumnado

	5 ¿Sabes a qué te dedicarás cuando seas adulto?	6 ¿Qué pasa cuando juegas con alguien y no ganas?	7 ¿Cuentas con un cronograma en casa para recordar tus actividades escolares?
SM1	(Profesión) Doctora	(Me es indiferente) Siento que es un juego	Sí lo tengo.
SM2	(Profesión) Enfermera	(Acción y emoción negativa) Ya no juego	No lo tengo.
SM3	(Profesión) Maestra	(Acción y emoción negativa) Me enojo y me pongo triste	Sí lo tengo.
SM4	(Profesión) Veterinaria	(Acción y emoción positiva) Me sigo divirtiendo	Sí lo tengo.
SM5	(Profesión) enfermera	(Acción y emoción negativa) Ya no quiero jugar	No lo tengo.
SH1	(Oficio) Soldado	(Acción y emoción negativa) Me enojo	Sí lo tengo.
SH2	No contestó	(Me es indiferente) Siento que es un juego	Sí lo tengo.
SH3	(Profesión) Ingeniero	(Acción y emoción positiva) Sigo jugando	No lo tengo.

ANEXO G

ESTRATEGIAS

Planeación de sesiones para la intervención educativa “Lenguaje a través de las emociones”

Primera sesión “Identificando emociones”				
Tema: Autoconocimiento, atención e identificación de las emociones, fonética y expresiones adecuadas del lenguaje.				
Fecha: martes 16 de febrero de 2021				
Objetivo: Reconocerse a sí mismo o sí misma, a través la fonética y de expresiones adecuadas del lenguaje para identificar sus emociones y la forma de regularlas.				
Actividades a desarrollar	Objetivos	Descripción	Materiales didácticos	Tiempo
Actividad visual	Identificar las emociones primarias través de la visualización de las mismas en una película infantil.	El alumnado y la autora observarán fragmentos de la película “Intensamente” (Palma, 2016) donde se reflejan de forma clara las emociones primarias en una película infantil.	Computadora de escritorio. Conectividad a internet. Video de la película intensamente.	15 min
Presentación en power point	Atender a la explicación sobre las emociones primarias, a través de las diapositivas.	Mediante una presentación se desarrollan los principales elementos de las emociones y la repercusión en la vida cotidiana.	Computadora de escritorio y conectividad a internet.	10 min
Arte con material manipulable	Conceptualizar las emociones primarias	Cada alumno y alumna tendrá una caja de plastilina y elaborará su emoción de acuerdo a su creatividad y nombrará la emoción para el reconocimiento de la misma.	Plastilina	10 min
Presentación de sus emociones	Desarrollar la oralidad mediante la conceptualización de emociones a través de expresiones adecuadas del lenguaje y el uso de la fonética.	<u>Trabajo en casa</u> Verbalizar sus emociones a partir de una situación de la vida cotidiana. Ejemplo: mencionar algo que les molesta, en qué momento se han sentido tristes.	Grabador de video y conectividad para enviar la evidencia.	5 min

Segunda sesión “Desarrollando autonomía”				
Tema: Autonomía, semántica y sintaxis.				
Fecha: 18 de febrero de 2021				
Objetivo: Fortalecer el autoestima utilizando la semántica y sintaxis para la producción de textos, para conducirse con seguridad y respeto, con la intención de adquirir la capacidad de llevar acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo o sí misma y para los demás (SEP, 2017).				
Actividades a desarrollar	Objetivos	Descripción	Materiales didácticos	Tiempo
Cuento de lectura sobre autonomía	Identificar el concepto de autonomía mediante un cuento	Indagar en los NNA las actividades que realizan de manera autónoma y en qué momento se empezó a realizar cada actividad. Seguido de ello escuchar y observar “El cuento de la mariposa” (Bucay, 2019).	Computadora personal Cuento en digital “El cuento de la mariposa” (Bucay, 2019).	15 min
Acróstico	Impulsar la creatividad lingüística con la creación de un acróstico desarrollando la semántica y sintaxis.	Escribir un acróstico a partir de la palabra autonomía	Plumones Lápices Conectividad a internet Computadora personal	15 min
Lectura en voz alta	Identificar a todo lo que ayuda tener autonomía en la vida diaria, aun siendo niños y niñas.	Los y las estudiantes leerán en voz alta sus producciones, con la intención de que el estudiantado pueda observar de diferentes percepciones todo lo que se puede lograr desarrollando la autonomía.	Conectividad a internet Computadora personal	10 min

Tercera sesión “¿Habrá alguien igual a mí?”				
Tema: Autoconocimiento y semántica				
Fecha: martes 23 de febrero de 2021				
Objetivo: Lograr una expresión escrita de manera asertiva de sí mismos y sí mismas, al identificar el impacto que tienen sus palabras a través de la semántica.				
Actividades a desarrollar	Objetivos	Descripción	Materiales didácticos	Tiempo
Relajarse y realizar una introspección con música instrumental	Desarrollar la actividad de control consciente del propio cuerpo.	Escuchar música instrumental al mismo tiempo en que la autora habla para dar indicaciones sobre qué partes del cuerpo mover y motivarlos para desarrollar su potencial.	Bocina Computadora Conectividad a internet	10 min
Pintar en hojas la huella dactilar propia y la de algún familiar	Reconocer que cada persona es única.	Los alumnos y alumnas pondrán la huella dactilar de su familiar y la suya en diferentes hojas de máquina. Con ello, podrán identificar que son únicos en cuanto a esa característica física.	Almohadillas de tinta Hojas blancas tamaño carta	15 min
Crear un animal al que ellos consideren que se parecen	Identificar sus habilidades y áreas de oportunidad, relacionándolo con un animal	El y la estudiante recortarán las huellas dactilares y, con ellas, crearán un animal con el que se identifiquen y alrededor escribirán palabras que mejor los describa, enfatizando lo positivo. Ejemplo: Soy tolerante, soy sincero, soy amoroso.	Cuaderno Tijeras Colores Pegamento	20 min
Envío del producto	Desarrollar con ayuda de la semántica, una descripción de sí mismo y a sí misma.	El alumnado escribirá de manera concreta sus gustos e intereses que más le signifiquen.	Computadora de escritorio y conectividad a internet	5 min

Cuarta sesión sesión “Lograr los objetivos a partir de la organización”				
Tema: Autonomía y expresiones adecuadas del lenguaje.				
Fecha:				
Objetivo: Reafirmar la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos, utilizando expresiones adecuadas del lenguaje, con la intención de identificar su funcionalidad (SEP, 2017).				
Actividades a desarrollar	Objetivos	Descripción	Materiales didácticos	Tiempo
Comprensión lectora	Identificar la importancia de la organización de tiempos y espacios.	Leer en voz alta y proyectar el cuento de “El increíble niño come libros” (Jeffers, 2006).	Computadora con conectividad a internet Bocina Cuento “El increíble niño come libros” (Jeffers, 2006).	15 min
Observar diversidad de cronogramas y organizadores	Conocer diferentes tipos de organizadores	Se proyectarán diferentes tipos de organizadores y cronogramas para que el alumnado desarrolle uno a partir de sus tiempos.	Computadora con conectividad Cronogramas y organizadores previamente descargados de la Web	10 min
Creación de un cronograma personal	Desarrollar la autonomía a partir de actividades diarias, utilizando expresiones adecuadas del lenguaje.	Crear un cronograma tomando en cuenta únicamente las actividades escolares de la semana.	Hojas blancas Plumones Colores Plumas Lápiz Goma Regla	20 min
Socialización de cronogramas	Mostrar el cronograma propio y conocer el de los compañeros y compañeras.	El estudiantado enviará mediante la plataforma de <i>WhatsApp</i> su producción y comentará sobre ella cuando la maestra la presente.	Fotografías de los cronogramas realizados	10 min
Observar e implementar un cronograma de lectura	Lograr leer un libro sobre alguna obra literaria en versión infantil	<u>Trabajo en casa:</u> Leer diario el libro que cada estudiante eligió y contestar el cronograma	Hoja impresa del cronograma de lectura	15 min

Quinta sesión “Cantando aprendemos a regularnos”				
Tema: Autorregulación, fonética y expresiones adecuadas del lenguaje.				
Fecha: martes 2 de marzo de 2021				
Objetivo: Desarrollar habilidades y estrategias de expresión adecuada del lenguaje para la regulación y la gestión de las emociones, mediante la fonética, al reconocer las causas y efectos de la expresión emocional y la tolerancia a la frustración (SEP, 2017).				
Actividades a desarrollar	Objetivos	Descripción	Materiales didácticos	Tiempo
Preguntas al alumnado	Activar conocimientos previos sobre la resolución de conflictos.	Preguntar la manera en que cada alumno y alumna la forma en que liberan su frustración (la manera en que reaccionan cuando se enojan)	Conectividad a internet Computadora personal	5 min
Comprensión lectora	Comprender la lectura de un texto, relacionándolo con su propio contexto.	Leer el cuento “Fernando Furioso” (Oram, 1982), después se relacionará lo expuesto en el cuento con su vida real.	Conectividad a internet y computadora personal Cuento de Oram (1982),	20 min
Identificar acciones para el control de la frustración.	Comprender qué acciones se pueden adquirir para la resolución de conflictos.	Identificar acciones que ayuden en la resolución de conflictos.	Conectividad a internet. Computadora personal Ruleta de resolución de conflictos.	5 min
Escribir una canción de Rap.	Desarrollar la escritura consciente, para conocerse mejor a sí mismos y sí mismas, identificando expresiones adecuadas del lenguaje.	Crear un Rap del optimista (Asociación española contra el cáncer, s.f., p. 18) para que cada estudiante pueda identificar lo que le molesta y cómo podría resolverlo.	Documento: <i>Las emociones. Comprenderlas para vivir mejor.</i> (Asociación española contra el cáncer, s.f., p. 18)	20 min
Socializar las producciones	Utilizar la fonética cantando la manera en que identifican los escenarios que les causan frustración, así como la manera de solucionar dicho conflicto.	Una vez terminadas las producciones el alumnado presentará a manera de canto su producción, en la que se escuchará la manera en que aprendió a disminuir la frustración.	Conectividad a internet. Computadora personal Producciones del alumnado	10 min

ANEXO H

MI CRONOGRAMA DE LECTURA

- Deberás leer 4 páginas por día, leerlo en voz alta y si no entendiste vuelve a leer las páginas en silencio.
 - Manda un audio con la lectura de una página.
 - Marca con una "X" si leíste ese día

	<i>LUNES</i>	<i>MARTES</i>	<i>MIÉRCOLES</i>	<i>JUEVES</i>	<i>VIERNES</i>
Para que este cuadro completo el cuadro deberá tener la tacha (X) de que leíste ese día		2/marzo	3/marzo	4/marzo	5/marzo
	8/marzo	9/marzo	10/marzo	11/marzo	12/marzo
	15/marzo	16/marzo	17/marzo	18/marzo	19/marzo
	22/marzo	23/marzo	24/marzo	25/marzo	26/marzo
	29/marzo	30/marzo	31/marzo	1/abril	2/abril

Si te gustó el libro y quieres seguir leyendo puedes adelantarte a la lectura y leer más de 4 páginas al día.

ANEXO I

Rúbrica de evaluación del proyecto de intervención “Lenguaje a través de las emociones”

Estrategia	Aspectos	Excelente 5 puntos	Muy bueno 4 puntos	Bueno 3 puntos	Regular 2 puntos	Deficiente 1 punto
1.- Identificando mis emociones	Autoconocimiento, atención e identificación de las emociones, fonética y expresiones adecuadas del lenguaje.	Conoce, identifica y tiene claridad de sus emociones y sabe en qué momento aparecen en él o ella, puede expresarlas adecuadamente, reflexionando sobre su interpretación al utilizar un medio de comunicación virtual al compartir su experiencia con una expresión adecuada del lenguaje y una claridad fonética.	Conoce e identifica las emociones principales y los relaciona con lo visto en clase, proyectándolo mediante un video, teniendo una fluidez entendible y lo expresa de manera entendible.	Identifica algunas de las emociones principales con lo visto únicamente en clase, además se le dificulta relacionar sus ideas de manera oral.	Relaciona algunas emociones con gestos o caras, pero no las identifica en su vida cotidiana y se le dificulta verbalizarlo.	No relaciona las emociones con su experiencia y se le dificulta identificarlas, se le obstaculiza hablar para dar la explicación de las emociones.
2.- Desarrollando autonomía	Autonomía Semántica Sintaxis	Emplea de manera asertiva el acróstico en función de conceptualizar la autonomía en sí mismo o sí misma, identificando acciones necesarias para la autonomía utilizando las convenciones del lenguaje oral a partir de una sintaxis adecuada del texto y una semántica acorde a la temática.	Desarrolla mediante un acróstico elementos adecuados de la autonomía en su vida cotidiana tomando en cuenta su experiencia para realizar la producción, en donde se relaciona la semántica pero tiene poca sintaxis.	Cuenta con errores ortográficos y poca sintaxis en la realización del acróstico y no se identifica una claridad semántica sobre la autonomía.	Realiza el acróstico con pocos elementos de sintaxis, sin embargo, tiene noción de la autonomía, pero no lo relaciona con su día a día.	Realiza el acróstico sin los elementos necesarios, tomando en cuenta elementos que no son adecuados de acuerdo a las convenciones del lenguaje escrito y no lo relaciona con elementos propios de la autonomía.

<p>3.- ¿Habrá alguien igual a mí?</p>	<p>Autoconocimiento Semántica</p>	<p>Identifica elementos propios que desarrollan la autoestima al conocer sus propias capacidades y limitaciones, produciendo textos escritos con una adecuada semántica que ayudan mediante la reflexión de conocerse a sí mismo y sí misma</p>	<p>Identifica elementos de sí mismo y sí misma, así como relacionar elementos únicos de sí, compartiendo su experiencia en el autoconocimiento de manera escrita, con una semántica acorde al tema.</p>	<p>Identifica pocos elementos de sí mismo y sí misma y encuentra poca relación con algún otro elemento que conozca, desarrollando de manera limitada la semántica.</p>	<p>No logra una expresión asertiva de sí mismo o sí misma de manera escrita, lo que dificulta el autoconocimiento</p>	<p>No escribe elementos con los que se identifica y no demuestra conocer sus capacidades y limitaciones.</p>
<p>4.- Lograr objetivos a partir de la organización</p>	<p>Autonomía Expresiones adecuadas del lenguaje.</p>	<p>Identifica, crea y utiliza los organizadores de tiempo como elementos apropiados de acuerdo a la situación para valerse por sí mismo o sí misma, como elemento para expresarse adecuadamente mediante el lenguaje, al responder a las demandas escolares y de la vida social, para lograr un fin.</p>	<p>Crea y lleva a cabo el organizador de tiempo y el de lectura, alcanzando el objetivo escolar planteado, sin embargo, a pesar de tener el cronograma, no lo sigue como elemento para su autonomía, por lo que sólo identifica parcialmente la función del lenguaje para lograr un fin.</p>	<p>Desarrolla un organizador de tiempo con la intención de buscar soluciones a la demanda escolar, sin embargo, no toma en cuenta sus actividades diarias, por lo que el cronograma pierde el objetivo y no se observa su trascendencia, al no encontrarle funcionalidad del lenguaje.</p>	<p>Realiza el organizador de tiempo, pero no lo sigue de manera continua, por lo que no lo ve como una herramienta para valerse por sí mismo o sí misma.</p>	<p>No se apropia de los organizadores de tiempo como elementos que le apoyen en su día a día a pesar de realizarlos, por una falta continua de trabajos hechos a tiempo y no terminó de leer el libro en el tiempo determinado.</p>

<p>5.- Cantando aprendemos a regularnos</p>	<p>Autorregulación</p> <p>Expresiones adecuadas del lenguaje</p> <p>Fonética</p>	<p>Conoce, identifica y relaciona los elementos que le causan frustración a través de su autoconocimiento, utiliza expresiones adecuadas del lenguaje y las verbaliza mediante la fonética como herramienta para la expresión de la regulación de sus emociones, haciéndolo con claridad, al tomar en cuenta el contexto.</p>	<p>Muestra una apropiación de los conceptos de frustración, así como los elementos para la autorregulación obtenidos de su contexto y de la clase. Se le dificulta verbalizar su producción, sin embargo, lo hace de manera clara.</p>	<p>Identifica y relaciona elementos de la regulación de sus emociones, creando pocas expresiones adecuadas del lenguaje y logrando el objetivo. Sin embargo, se le dificulta verbalizarlo mediante una fonética adecuada.</p>	<p>Se le dificulta encontrar elementos que le causen frustración y relaciona algunos elementos propios con la actividad, sin embargo, lo hace de manera poco clara.</p>	<p>Realiza la actividad de escritura tomando en cuenta los elementos abordados en clase, sin utilizar expresiones adecuadas del lenguaje, además, se le dificulta verbalizarlo en la clase.</p>
---	--	---	--	---	---	---

Fuente: elaboración propia.