



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESINA

**COMPETENCIAS EMOCIONALES Y HABILIDADES SOCIALES EN
QUINTO GRADO DE PRIMARIA. LIBROS, CONTENIDOS Y
ACTIVIDADES PARA APRENDER A SER Y CONVIVIR**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Karla Erika Bañuelos Quiñones

Directora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Codirectora:

Dra. Sonia Villagrán Rueda

Zacatecas, Zac., 26 de Agosto del 2022

RESUMEN

En esta investigación se analizan los propósitos, contenidos y actividades de dos libros de texto, *Convivencia escolar* y *Pienso contigo* de quinto grado de primaria, para mostrar las similitudes y diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación socioemocional como disciplina escolar del campo formativo desarrollo personal y social. Asignatura y campo que sirven de base al cuarto pilar de la educación del siglo XXI, aprender a ser y convivir. Este aprendizaje se alcanza a través de secuencias y actividades didácticas que contribuyen al desarrollo de competencias y habilidades intrapersonales e interpersonales como autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración que sostienen la convivencia armónica e incluyente en el aula.

Palabras clave:

Convivencia escolar, Educación emocional, Inclusión educativa, Competencias intrapersonales e interpersonales

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	18
APRENDER A SER Y CONVIVIR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO ...	18
1.1 Política educativa en torno a la convivencia escolar	19
1.2 Aprender a ser: desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales	27
1.3 La escuela como entorno armónico, incluyente y pacífico	32
CAPÍTULO II	41
EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA ESCUELA	41
2.1 La educación emocional para el desarrollo personal y social	42
2.2 Modelos de las competencias emocionales y sociales	48
2.3 Dimensiones de la educación emocional.....	52
CAPÍTULO III	62
LIBROS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES PARA APRENDER A SER Y CONVIVIR EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA.....	62
3.1 Fundamentos y contenidos de los libros <i>Convivencia escolar</i> y <i>Pienso contigo</i>	63
3.2 Secuencias didácticas y actividades en <i>Convivencia escolar</i> y <i>Pienso contigo</i>	75
3.3 Logros y horizontes educativos de la convivencia escolar.....	98
CONCLUSIONES.....	109
REFERENCIAS.....	112

ÍNDICE DE IMÁGENES

<i>Imagen 1: Portada de la guía del Programa Escuela Segura 3° y 4° grados.....</i>	<i>23</i>
<i>Imagen 2: Portada de la guía del Programa Escuela Segura 5° y 6°</i>	<i>24</i>
<i>Imagen 3: Esquema de la educación emocional.....</i>	<i>45</i>
<i>Imagen 4: Modelo pentagonal de competencias emocionales</i>	<i>49</i>
<i>Imagen 5: Elementos de la competencia social</i>	<i>51</i>
<i>Imagen 6: Interrelación de ámbitos de la educación y dimensiones de la educación socioemocional.....</i>	<i>55</i>
<i>Imagen 7: Seis ejes formativos del PNCE.....</i>	<i>67</i>
<i>Imagen 8: Materiales del PNCE de quinto grado de primaria.....</i>	<i>69</i>
<i>Imagen 9: Portada de la Guía Piendo contigo para las y los docentes.....</i>	<i>72</i>
<i>Imagen 10: Portada libro Pienso contigo, quinto grado.....</i>	<i>73</i>
<i>Imagen 11: ¿Qué es confiar en sí mismos?.....</i>	<i>78</i>
<i>Imagen 12: Actividad confiar en sí mismos.....</i>	<i>78</i>
<i>Imagen 13: ¿Qué haces para lograr lo que te propones?</i>	<i>79</i>
<i>Imagen 14: Actividad sobre la perseverancia</i>	<i>80</i>
<i>Imagen 15: El camino a la meta.....</i>	<i>82</i>
<i>Imagen 16: Actividad de empatía.....</i>	<i>85</i>
<i>Imagen 17: Empatía</i>	<i>86</i>
<i>Imagen 18 Estructura general de la lección 8:.....</i>	<i>87</i>
<i>Imagen 19: Actividad de equidad.....</i>	<i>89</i>

<i>Imagen 20: La equidad en diferentes ámbitos</i>	90
<i>Imagen 21: Más es mejor</i>	92
<i>Imagen 22: Actividad de reflexión sobre inclusión</i>	93
<i>Imagen 23: Relevancia de la colaboración</i>	94
<i>Imagen 24: Contacto visual y distancia óptima</i>	95
<i>Imagen 25: Escucha activa</i>	96

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Escuela tradicional vs escuela inclusiva</i>	35
<i>Tabla 2: Datos generales Convivencia Escolar y Pienso Contigo</i>	74
<i>Tabla 3: La autorregulación</i>	84
<i>Tabla 4: Aspectos generales de la lección de convivencia escolar</i>	91
<i>Tabla 5: Escuelas participantes en evaluación PNCE, 2016-2017</i>	98
<i>Tabla 6. Habilidades emocionales y sociales que requieren fortalecimiento en Zacatecas.</i> ..	104
<i>Tabla 7: Entidades federativas participantes la evaluación, 2017-2018</i>	105

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1: Resultados del clima escolar</i>	100
<i>Gráfica 2: Habilidades emocionales y sociales de niñas y niños</i>	101
<i>Gráfica 3. Clima escolar en Zacatecas, 2016-2017</i>	102
<i>Gráfica 4: Habilidades emocionales y sociales de niñas y niños zacatecanos, 2016- 2017.....</i>	103
<i>Gráfica 5: Resultados del clima escolar 2017 – 2018.....</i>	106
<i>Gráfica 6: Habilidades emocionales y sociales de niñas y niños, 2017- 2018.....</i>	107

ACRÓNIMOS

COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
IE	Inteligencia Emocional
PACE	Proyecto a favor de la Convivencia Escolar
PES	Programa Escuela Segura
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
SEDUZAC	Secretaría de Educación Pública del Estado de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia provocada por el COVID-19, convivir y socializar se ponderaron como habilidades esenciales interrumpidas. De ahí, la preocupación mundial del impacto negativo del aislamiento en el bienestar emocional y social de las y los estudiantes de todos los niveles escolares, principalmente, de las y los más pequeños; y el deseo de regresar lo más pronto posible al plantel escolar para recuperar la formación de personas capaces de reconocerse a sí mismas y a las y los demás.

La presente investigación intitulada, *Competencias emocionales y habilidades sociales en quinto grado de primaria. Libros, contenidos y actividades para aprender a ser y convivir*, surge del interés de conocer la relación implícita que tiene el desarrollo intrapersonal e interpersonal con la convivencia escolar y la inclusión educativa. Ámbitos formativos nuevos en la política educativa y en los planes de estudio de educación básica en México y otros países, desde los años noventa del siglo XX.

Esta novedad curricular trazó expectativas muy amplias en el campo formativo del desarrollo personal y social de las y los educandos. Sus alcances se plasmaron en *Aprendizajes clave para la educación integral* en el 2017 y aún continúan vigentes en el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana, pero se inscriben en el campo formativo De lo Humano a lo Comunitario y no poseen un estatus propio en el mapa curricular. Esta , trajo consigo problemas e incertidumbre pedagógica a las y los docentes, a pesar de los recursos y materiales que se crearon para posicionar a lo emocional-social como un conocimiento disciplinar que muestra que la percepción de sí mismo, los

sentimientos y la forma de relacionarse entre pares afecta el aprendizaje y al desarrollo humano.

Por otro lado, en la historia de la educación se han tomado los libros de texto, gratuitos o casas editoriales como objetos de estudio. Estas investigaciones son útiles porque revelan y ayudan a comprender el sentido formativo de las disciplinas escolares de una época histórica determinada. Estas indagaciones se inscriben un campo de estudio más amplio, el de la historia de la cultura escrita que se ha incrementado y diversificado desde 1990. Los estudios refieren el entramado de la política educativa, al sujeto lector, el tipo de lecturas, la censura, las redes y la cultura del libro. La revisión de las disciplinas escolares ha desarrollado tres ejes: formación de ciudadanos y la enseñanza de la historia; las ciencias de los números, de la naturaleza y del universo; y la enseñanza de la lectura y la escritura, entre otros (Galván & Martínez, 2010).

En este contexto, la pertinencia social de esta investigación gira en torno a la disciplina escolar, *Educación socioemocional* como herramienta básica en el desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales que tienen aplicabilidad en la vida diaria de las y los educandos de educación preescolar y primaria, secundaria y media superior; pero se seleccionó únicamente quinto grado de primaria. Las razones de esta selección fueron dos: se contaba con experiencia docente en quinto grado y se había impartido la asignatura de educación socioemocional con el libro *Pienso contigo*, pero se tenía conocimiento de los cuadernos de trabajo del Programa Nacional de Convivencia Escolar.¹

¹ A lo largo de la investigación se hará referencia al título de estos libros de forma abreviada. El texto Programa Nacional de Convivencia Escolar es aludido como *Convivencia escolar* y el libro *Pienso contigo*. *Educación emocional y valores* se menciona como *Pienso contigo*.

Saber convivir demanda reconocer el sentido social del ser persona en entornos concretos como es la escuela, pero sin dejar de lado, la familia y la sociedad. Este aprendizaje se da por medio de tópicos, secuencias didácticas y actividades metacognitivas y pragmáticas que colocan a la niña y niño como protagonista de ambientes armónicos, pacíficos y democráticos. Por tales motivos, indagar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del ser y la convivencia cobró sentido académico y profesional.

El estado del arte se estructuró a partir de las investigaciones previas que se han realizado acerca del tema de estudio, que ayudan a una mejor comprensión y desarrollo del mismo. Las aportaciones fueron recabadas de artículos y libros de los escenarios internacionales, nacionales y locales con base en categorías como educación emocional, inclusión educativa, convivencia escolar.

En el ámbito internacional, Bisquerra (2003), analiza la importancia de habilidades emocionales para atender las necesidades de la sociedad actual. Recopilando trabajos de investigaciones del *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP), que abarcan los factores de riesgo, las emociones y las competencias emocionales desde varias teorías. Define la educación emocional como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”* (Bisquerra, 2003, p. 21).

El autor hace referencia a la teoría de la inversión, la cual *“se centra en el análisis fenomenológico de las emociones y motivaciones humanas”* (Bisquerra, 2003, p. 26), y plantea lo difícil que puede ser evaluar las habilidades emocionales, debido a que no hay un modelo para este procedimiento que sea satisfactorio, por ende, se

requiere una mayor investigación metodológica en este campo. Las dimensiones de las competencias emocionales se exponen en el *Modelo pentagonal* que comprende: habilidades de vida y bienestar, conciencia emocional, competencia social, autonomía emocional y regularización emocional (Bisquerra, 2003).

Otro referente que se tomó en cuenta fue Adame, De iglesia, Gotzens, Rodríguez y Sureda (2011), quienes realizaron un análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por el profesorado en el aula. Los resultados de este estudio fueron que las y los docentes, en lo cotidiano y frente a situaciones de conflicto, aplicaron dos tipos de estrategias: las internas o personales y las interpersonales. En la primera de ellas, se tuvo como objetivo que el profesorado identificará las estrategias que ellas y ellos utilizan en lo personal para poder regular sus emociones, sus situaciones de estrés y como lo enfrentan tanto dentro del aula como fuera de ella.

Para el caso de las estrategias interpersonales, los autores señalan que se trata de la manera en que se relaciona las y los docentes, y aprovechan su habilidad social para mejorar su relación con sus compañeros y compañeros del centro de trabajo, así como en el exterior, además de que reconocer situaciones donde han sido empáticos y han utilizado la comunicación como medio para indentificar situaciones para el bien común (Adame *et al.*, 2011).

En esta tesitura, García (2012), explica la importancia de tomar en cuenta la educación emocional para lograr el desarrollo integral de los y las estudiantes, partiendo del significado de emociones, continuado con la inteligencia emocional, para después explicar, desde la perspectiva de otros autores, la relación de las emociones con el aprendizaje, a raíz de ello se puede considerar que:

“El aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos, de forma tal que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio” (García, 2012, p. 12).

Se advierte que razón y emoción forman un binomio en el proceso de aprendizaje. De ahí que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean complejos y tiendan a ser integrales. Se sabe que las emociones positivas y negativas al ser parte de los seres humanos, juegan un papel importante en su proceso de aprendizaje formal e informal, por lo tanto, pueden favorecer u obstaculizar la adquisición de conocimientos, frenar o anular la motivación e intereses del alumnado, esto es, generan un tipo de disposición emocional (García. 2012).

En este sentido, el aprendizaje no sólo se enfoca en los aspectos cognitivos del estudiado sino también en su disposición emocional. Por lo tanto, es importante que dentro de la práctica del profesorado, se conozcan los estilos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, con el fin de: *“poder articular en el proceso de aprendizaje, las emociones de los educandos con sus estilos de aprendizaje, entendido este como la preferencia mostrada por el educando para abordar un aprendizaje”* (Popescu, 2008, citado en García, 2012, p. 16). Algo es cierto, el estudiantado con emociones positivas alcanza un mayor aprendizaje y se encamina a un rendimiento escolar provechoso.

En esta tónica, Gutiérrez y Expósito (2015), revisaron los cambios de las habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes de siete escuelas de secundaria de Granada España, en una muestra intencionada de 142 estudiantes. A través de cuatro cuestionarios, *“el primero de ellos se relacionó al autoconcepto, el segundo a las dificultades interpersonales en la adolescencia, enseguida, la escala de*

habilidades sociales y por último, auto-informe de conducta Asertiva” (Gutiérrez & Expósito, 2015, p. 42).

Asimismo, el estudio se basó en una *“metodología cuantitativa con una finalidad descriptiva”* (Gutiérrez & Expósito, 2015, p. 45); para el análisis de resultados, realizaron una serie de comparaciones entre los centros educativos, la edad de las y los estudiantes, sexo. En la investigación, los autores llegaron a la conclusión de que el problema en lo socio-emocional, radica en que el estudiantado al hablar de ellas, lo hace como una instrucción verbal, sin embargo, para que tengan mejor alcance en los y las adolescentes es necesario que la verbalización sea puesta en práctica para que se conviertan en un repertorio emocional en su vida diaria (Gutiérrez & Expósito, 2015).

Por otra parte, los estudios sobre inclusión educativa revelan la relación existente entre los principios pedagógicos de ésta con el rendimiento académico y la educación emocional. Por ejemplo, Echeita (2008), muestra una investigación teórica, en donde se analiza y se debate sobre la inclusión y exclusión educativa como proceso de la exclusión social: conceptualizando lo que es la inclusión educativa, entendiéndose: *“como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”* (Echeita, 2008, p. 3).

El autor relaciona la inclusión educativa como un inicio de la inclusión social, en donde las escuelas deben de reestructurar su contenido para darle paso a

“[...] Procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (Echeita, 2008, p. 5).

Echeita (2008) menciona que la inclusión educativa, permite el bienestar emocional, por ende, puede entenderse como un valor social, ahí la importancia de prestar atención a cómo aprenden, se enseñan o se refuerzan los valores, para que éstos puedan trasladarse a la vida cotidiana del alumnado.

En este tenor, Echeita y Duk (2008) ponderan la importancia de la inclusión educativa para generar sociedades, solidarias, justas y democráticas, porque “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no cualquier educación sino una de calidad con igualdad de oportunidades (Echeita & Duk, 2008, p. 1).

Existe una estrecha relación entre la inclusión educativa, la convivencia escolar y la educación emocional, al incluir a todas y todos con las mismas oportunidades que al resto permite. Las prácticas inclusivas hacen que los porcentajes de discriminación y exclusión sean menores, pero también se generan emociones positivas, tanto para los más vulnerables, como para las otras personas. Un elemento sustantivo en las emociones positivas es la empatía y la colaboración entre pares; ambas funjen: *“como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo tanto en el aula como fuera de ella”* (Echeita & Duk, 2008, p. 7), pero también entre docentes, centros educativos del mismo contexto y la comunidad.

De igual manera, Narodowski (2008) analiza la inclusión como un requisito para ofrecer una educación de calidad; utiliza un método deductivo y expone una definición acerca del concepto de inclusión, desde una mirada optimista, capaz de contribuir a la superación de los problemas educativos. De ahí que:

Incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretienen alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades

específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural (Narodowsky, 2008, p. 5).

Asimismo, el autor menciona que la calidad y la inclusión son conceptos dependientes, debido a que no se puede hablar de calidad en una educación que no es para todas y todos, que no se adecua a las necesidades que exige el mundo actual, en donde, además, el papel del y la docente sea un lugar de saber y una autoridad (Narodowski, 2008).

Betancurt (2016) analiza los conceptos de inclusión y exclusión desde la perspectiva educativa. La inclusión:

Significa aceptar y respetar al otro en su diferencia, es decir, no es incluir a una persona o comunidad diferente, a pensar y participar de las actividades de la mayoría, es aceptar al otro como un ser particular en una sociedad democrática, deliberativa y globalizada (Betancur, 2016, p. 5).

Pero para aceptar a las y los otros como seres individuales en una sociedad que demanda el respeto a la diversidad, se necesita emprender procesos de enseñanza-aprendizaje para el conocimiento de sí mismo y de las y los demás, es decir, educación para ser y convivir.

Por otro lado, “[...] no basta con que el excluido pase a ser incluido, es necesario que estos reconozcan la situación y las implicaciones que tienen los sujetos que son excluidos, para que se genere un verdadero proceso de inclusión” (Betancur, 2016, p.7). El autor, concluye que la escuela es un ambiente de exclusión que se refleja en las prácticas y proyectos educativos que se sustentan en cuatro dimensiones: la homogenización, la diferencia como justificación para excluir, la dificultad para pasar

de una anormalidad a una normalidad y la pérdida cultural. Estas cuatro dimensiones contribuyen para ignorar la diversidad en los individuos (Betancur, 2016) .

En cuanto al escenario nacional, Fierro (2013), desde un enfoque teórico, señala la crisis de convivencia que atraviesa la escuela en México y la presencia de situaciones de la violencia escolar por la falta de competencias intrapersonales e interpersonales para la convivencia armónica. Enfatiza que la convivencia se divide en tres aspectos: inclusiva, democrática y pacífica.

La primer de ellas, es la convivencia inclusiva la cual permite: *“apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad”* (Booth y Ainscow, 2004, citado en Fierro, 2013, p. 11).

Enseguida se encuentra la convivencia democrática, la cual

“Tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida. Refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común” (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010, citados en Fierro, 2013, p. 12).

Por último se encuentra la convivencia pacífica, definida por la “capacidad de las personas para establecer un trato interpersonal” (Fierro, 2013, p.13). Se caracteriza por los siguientes aspectos:

*“Trato respetuoso y considerado.
Confianza en otros y en la institución.
Prevención y atención de conductas de riesgo,
Situaciones que comprometen la integridad de la persona: adicciones,
sexualidad, violencia.
Reparación del daño y reinserción comunitaria.
Cuidado de los espacios y bienes colectivos”* (Fierro, 2013, p. 13).

Ocampo (2015) analiza y define el modelo de educación inclusiva a partir de las transformaciones actuales. Hace mención a la importancia de que:

“Como educadores no visualicemos la inclusión como un planteamiento reduccionista únicamente centrado en la discapacidad. La inclusión va más allá, cruza y toca a todos los ciudadanos, se hace responsable por transformar las estructuras educativas y sociales que han contribuido a relegar a múltiples personas de este derecho” (Ocampo, 2015, p. 21).

Por ello, la inclusión educativa es una tendencia del futuro, sin embargo, para que pueda consolidarse de la mejor manera, aún es necesario modificar algunos aspectos, como la creación de nuevos modelos educativos, estrategias y evaluaciones, aunque en la actualidad, los objetivos de la inclusión aun no son claros.

En el ámbito local, Magallanes, Rodríguez y Gutiérrez (2017), desde una metodología descriptiva, señalan que la otredad y la emocionalidad son parte de la convivencia inclusiva: *“La enseñanza de la otredad se fundamenta en el aprendizaje de la emocionalidad intrasubjetiva como condición necesaria para que la y el educando puedan transitar a la interacción intersubjetiva de manera empática”* (Magallanes et al., 2017, p. 3).

Su investigación se sustenta en el análisis de varios documentos normativos que hacen mención a la convivencia e inclusión educativa. Concluyen en que para poder educar con inclusión es necesario que se establezcan compromisos entre profesores y profesoras, padres y madres y miembros de la comunidad, además de capacitar a los y las docentes para que puedan crear estrategias que favorezcan la diversidad estudiantil (Magallanes et al., 2017).

En este tenor, Magallanes y Gutiérrez (2019) sostienen que las habilidades socioemocionales como aprendizaje en la educación básica y media superior, forman parte del pilar educativo aprender ser y convivir; destacan en su investigación los

conceptos de otredad y convivencia inclusiva. Señalan que la educación socioemocional ayuda a regular las emociones, a obtener metas positivas, practicar la empatía y ser capaces de tomar decisiones responsables.

Asimismo mencionan que:

“La problemática del aprendizaje de la otredad se fundamenta en el hecho de que las sociedades actuales ubican la coexistencia de una heterogeneidad progresiva de personas, comunidades, orígenes, lenguas, culturas e identidades, empero se ha incrementado la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones, esta paradoja se debe a que las escuelas no pueden ser agencias de la exclusión social” (Magallanes & Gutiérrez, 2019, pp. 188-189).

De igual manera, conceptualizan la violencia y lo que esta conlleva, tanto en las y los estudiantes como en el profesorado, quienes: *“usan representaciones que denotativas como <la manzana podrida>, que si no se la saca a tiempo contagia a las demás, o la escuela no es para <esta clase de chicos> para violentar y socavar a las otredades”* (Magallanes & Gutiérrez, 2019, p. 190).

Las autoras concluyen que lo socioemocional representa un reto para la educación de México, debido a que es necesario que desde preescolar hasta la media superior, se lleve a cabo el aprendizaje de las habilidades socioemocionales para que el alumnado, en su contexto escolar y fuera de él, pueda incorporar los conceptos necesarios para manejar sus emociones (Magallanes & Gutiérrez, 2019). Pero para que funcione de manera correcta es necesario capacitar a los y las docentes:

“[...] Para que comprendan y acojan a todos los alumnos, en sus diferencias individuales, en su diversidad, a través de un adecuado manejo de hábitos positivos, evidencia de valores, técnicas, dinámicas, individuales y grupales proporcionando los espacios, horarios y recursos necesarios, es parte de la solución” (Magallanes & Gutiérrez, 2019, p. 198).

El estado del arte expuesto aglutina tres aspectos centrales: la educación emocional, la inclusión y la convivencia escolar como elementos compartidos y necesarios para el

desarrollo personal y social de las y los educandos, es decir, el aprender a ser y convivir. En esta investigación se asume que la educación emocional es una condición necesaria llegar a ser una persona para convivir de manera inclusiva y armónica en los espacios sociales.

El problema central de la investigación se sitúa y aborda desde la introducción del campo formativo de desarrollo personal y social en el Plan de estudios de la educación básica en México, expuesto en *Aprendizajes clave para la educación integral* en el 2017. Este campo formativo aceleró tres procesos paralelos: institucionalización de la enseñanza de la convivencia escolar como mecanismo para erradicar la violencia social; la institucionalización del aprendizaje socioemocional para propiciar la construcción de sujetos relacionales integrales; y la edición de libros de texto para los seis grados escolares de nivel primaria por la editorial de la Secretaría de Educación Pública y por casas editoras de amplia trayectoria en la publicación de libros escolares para apoyar estas políticas educativas.

Estos procesos paralelos se complejizaron con la presencia de la política de educación con calidad y equidad, que fundamentan la creación del sistema, la escuela y el aula inclusiva a partir del derecho al acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas y todos los estudiantes. El ejercicio de este derecho humano reclama erradicar la exclusión y fomentar el respeto a la diversidad cognitiva y sociocultural, a través de la planeación flexible y adaptación de los estándares curriculares que hace el profesorado.

Aunado a esta exigencia pedagógica está la problemática de que en las prácticas docentes, no se introduce de forma transversal, la educación emocional, y las y los profesores no cuentan con formación o actualización en el área de

conocimiento de desarrollo personal y social; en consecuencia, esta dimensión de la educación integral es apreciada con poca valía en el proceso educativo del estudiantado.

En este contexto, el cumplimiento de estas políticas representa un reto mayúsculo para las y los docentes, por el hecho de que para alcanzar el desarrollo personal y social, deben inmiscuirse todas y todos los miembros de la comunidad escolar, es decir, directivos, profesorado, docentes de apoyo, estudiantes, madres y padres de familia.

La investigación está orientada por la siguiente pregunta general y tres preguntas secundarias: ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de las competencias emocionales y sociales de quinto grado de primaria en los libros *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*?, ¿Cómo plantea el sistema educativo en México el desarrollo de competencias socioemocionales para quinto grado de primaria?, ¿Cómo contribuyen las competencias socioemocionales a la inclusión educativa? y ¿cuáles son las características de los contenidos de los libros *Convivencia Escolar* y *Pienso contigo* de quinto grado de primaria?

La hipótesis es que el sistema educativo mexicano, en 2017, institucionalizó la enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales en el plan de estudios para quinto grado de primaria. El desarrollo de estas habilidades está a cargo del profesorado frente a grupo a través de contenidos, actividades y evaluaciones progresivas que orientan la construcción de ambientes de convivencia armónicos, inclusivos y pacíficos expuestos en libros de texto como *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*. Las competencias emocionales son importantes porque permiten una mayor expresión y regulación de las emociones y pensamientos, y favorecen la manera de

relacionarse con las y los demás, lo cual ayuda al desarrollo de habilidades sociales en el nivel primaria, debido a que mejoran la interacción entre las y los estudiantes y reducen actitudes negativas.

La tesina tiene como objetivo general: Analizar la enseñanza de las competencias emocionales y sociales de quinto grado de primaria a través de la revisión y comparación de algunos tópicos de los libros *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*.

Mientras que en los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

1. Contextualizar los planteamientos que hace el sistema educativo en México para el desarrollo de competencias socioemocionales para quinto grado de primaria.

2. Explicar los principios educativos de las competencias socioemocionales articuladas a la convivencia escolar y la inclusión educativa.

3. Analizar las características de los contenidos y las actividades del texto de quinto grado del *Programa Nacional de Convivencia Escolar* y *Pienso contigo* de editorial Castillo.

El marco conceptual de esta tesina está compuesto de categorías como competencia, emociones, competencias emocionales, habilidades sociales, inclusión educativa y convivencia escolar.

El concepto de competencias se entiende como: *“la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”* (Bisquerra, s/a).

Por otro lado, las emociones son: *“eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas*

cuando van acompañadas de sentimientos placenteros; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables” (García, 2012, p. 3). Se debe tener en cuenta que posiblemente el individuo presente varias emociones a la vez y éstas son cambiantes en el tiempo y circunstancias sociales.

El término de competencias emocionales es un concepto que aún está en construcción y en un análisis constante, sin embargo, se pueden definir como:

2El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra, s/a, p. 146).

Por otro lado, las competencias emocionales son:

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

Las habilidades sociales, las cuales:

“Son conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra. A su vez, las habilidades sociales son respuestas específicas, pues su efectividad depende del contexto concreto de la interacción y de los parámetros que en ella se activan. Se adquieren principalmente por medio del aprendizaje, de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico” (Tapia, 2017, p. 136).

Referente a la inclusión educativa, se dice que “es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de

discriminación y exclusión educativa” (Echeita & Duk, 2008, p. 1). A su vez, la educación inclusiva tiene como propósito:

“Reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación” (Echeita & Duk, 2008, p. 1).

Parte importante de esta investigación es el término de convivencia escolar, el cual se define como:

“La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Ministerio de Educación de Chile, 2005; citado en Fierro, 2013, p. 9).

La investigación está sustentada en el método deductivo, el cual pretende construir el conocimiento verdadero, positivo, apoyado en una coherencia lógico-deductiva de los argumentos (Álvarez & Álvarez, 2014). Por tal razón, a partir de la revisión de literatura especializada sobre el estudio de las competencias emocionales y las habilidades sociales en quinto grado de primaria, se contextualizan los principios sociopolíticos y culturales del Programa Nacional de la Convivencia Escolar. Asimismo, se presenta y describe a partir de estudios sobre educación emocional un conjunto de categorías centrales que revelan la importancia del desarrollo personal y social en la estructura de la educación integral y de la vida democrática de las y los educandos. Este argumento cierra con la descripción y análisis comparativo de fines, contenido y actividades de los libros de *Convivencia escolar* de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de *Pienso contigo*, publicado por editorial Castillo.

La estructura de este trabajo está conformada por tres capítulos. El primero de ellos titulado, *Aprender a ser y convivir en la educación primaria en México*, se contextualizan los planteamientos que hace el sistema educativo en México para el desarrollo de competencias socioemocionales para quinto grado de primaria a través de la convivencia escolar, de los entornos armónicos, inclusivos y pacíficos y del aprender a ser mediante el desarrollo de habilidades intrapersonal e interpersonales.

En el segundo capítulo, denominado *El desarrollo personal y social en la escuela*, se explican los principios educativos de las competencias socioemocionales articuladas a la convivencia escolar y la inclusión educativa para el desarrollo integral del estudiantado. Se hace hincapié en la gestión de sus emociones a raíz de la educación emocional, las competencias que se adquieren a través de dicha educación que le permita a las y los estudiantes tener una Inteligencia emocional óptima

En el tercer capítulo, *Libros contenidos y actividades para aprender a ser y convivir en quinto grado de primaria*, se analizan los principios y ejes foramtivos, la estructura de los contenidos de los libros del *Programa Nacional de Convivencia Escolar* y *Pienso contigo* de quinto grado de primaria, para hacer énfasis en temas y secuencias didácticas comunes como el aprendizaje de la autoestima y la autorregulación, la empatía, la equidad y la inclusión, entre otras. Se advirtió que la formación del ser es una construcción social que inicia con la introspección y reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y de las personas cercanas. En este sentido, la gestión adecuada de los sentimientos y emociones, la colaboración, la empatía, la equidad, la distancia óptima, el habla y escucha activa contribuyen ala formación de una conciencia inclusiva.

CAPÍTULO I

APRENDER A SER Y CONVIVIR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

En este capítulo se explican las características generales del aprender a ser y convivir, cuarto pilar del Modelo educativo *Aprender a aprender*, expuesto en el Informe “La educación encierra un tesoro” elaborado por Delors en los años noventa del siglo XX y recientemente, en los organizadores curriculares de educación básica en México. El primer tópico que se aborda es el concepto de convivencia escolar debido a que su estudio ha tomado relevancia por las expectativas formativas explícitas e implícitas que entraña el autoconocimiento como puente para comprender a las y los otros como personas, y con ello, emprender un nuevo camino para la vivencia política y cultural de la democracia.

Un segundo tema es el aprender a ser, entendido como el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales integradas por dimensiones y capacidades específicas, que explican la importancia de involucrar este aspecto en el proceso educativo con enfoque integral de las y los educandos de nivel básico, de integrar en el quehacer pedagógico y docente cotidiano ejemplos y acciones que contribuya a la educación humanista que requiere el siglo XXI.

El tercer aspecto que se articula a la enseñanza-aprendizaje del desarrollo personal y social en la escuela, es su relación con la construcción, se describen los ambientes de aprendizaje inclusivos, armoniosos e integrales como parte de la evolución de los medios y fines para la convivencia pacífica y armónica sociocultural

contemporánea. Se complementa este aspecto con un tópico sustantivo en el contrato educativo, la participación de las madres y padres de familia.

1.1 Política educativa en torno a la convivencia escolar

El término de convivencia escolar se utiliza para sustentar una parte de la política educativa nivel básico y ha sido un tema de interés disciplinario y académico para algunos autores. La convivencia escolar, se puede entender como: *“todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz”* (Furlán, Saucedo y Lara, 2013, citado en Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015, p. 16). Frente a los principios necesarios para la educación del siglo XXI, anunciados por Delors, no es un tema nuevo en el ámbito de las políticas y reformas educativas ni en la esfera académica.

Desde la década de los 90's, la presencia creciente de la violencia escolar, como problemática educativa que afecta el entorno, a los sujetos y sus aprendizajes, provocó que enseñar a convivir con base en los lineamientos teóricos y prácticas de la educación emocional, se posicionara como herramienta pedagógica capaz de resarcir todo comportamiento antisocial.

En el contexto mexicano, varias autoras y autores, como es el caso de Fierro, Gómez, Zurita, Furlán y Spitzer (2013), desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se han dedicado a investigar, la disciplina e indisciplina, la violencia en las escuelas y la convivencia escolar. Todas ellas y ellos, argumentan que este último punto, se puede estudiar desde dos redes de problemas:

“La primera aborda la convivencia vinculada a los problemas de indisciplina, las incivildades y la violencia en la escuela, así como su prevención. La segunda se asocia a fenómenos como el fracaso y la exclusión en la escuela, de ahí su referencia al derecho a la educación” (Fierro et al, 2013, p. 74).

Se dice que la persistencia de la indisciplina y la violencia en la escuela se debe entre otras cosas, a una formación interprersonal e interpersonal frágil o inexistente. De ahí la insistencia por regular la convivencia.

Por lo general, las normas de convivencia se pueden observar en el reglamento interno del aula así como en el de la institución; mientras que los propósitos y acciones por erradicar la violencia se refleja en los documentos oficiales como el artículo tercero constitucional y las reformas educativas que se han implementado por parte del gobierno federal. Pero en ambas acciones, se pretende que los y las estudiantes aprendan a convivir (Delors, 2013).

Para este autor, Aprender a vivir juntos, esto es, aprender a vivir con los demás es una de las principales empresas de la educación contemporánea. Enfatiza que enseñar la no violencia no es sencillo, debido a que: *“es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás”* (Delors, 2013, p. 5).

A su vez, menciona que para poder mejorar esta situación es recomendable establecer relaciones en:

“Un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad. Siendo esto una tarea de toda la comunidad escolar propiciando el reconocimiento de diversidad y disminuyendo la desigualdad, fomentando relaciones inclusivas, democráticas y pacíficas favoreciendo los ambientes de aprendizaje” (Delors, 2013, p. 6).

En este sentido, las relaciones inclusivas, democráticas y pacíficas son el garante de la igualdad y la aceptación de la diversidad y la palanca para una nueva convivencia. En México, el sistema de educación básica tiene dos propósitos fundamentales en este rubro: *“que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a convivir para que la violencia no se reproduzca”* (Chávez, Gómez, Ochoa & Zurita, 2016, p. 2). Para que esto se pueda implementar en cada una de las escuelas de educación básica, se han creado diferentes programas enfocados en la convivencia escolar.

Uno de ellos fue el Programa Escuela Segura (PES). Éste surgió el 6 de febrero de 2007 “como una estrategia para prevenir situaciones de riesgo que impactan la seguridad de la comunidad escolar en nueve entidades federativas del norte, centro y sur del país: Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Sinaloa, Quintana Roo” (DOF, 2013, s/p). A partir del 2008, se integraron el resto de los estados del país, en todos los niveles de la educación básica.

El PES tuvo como finalidad: “” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2014, s/p.). En el 2014, el PES señalaba que un plantel seguro era aquel: “en la que las y los integrantes de la comunidad escolar conviven de manera inclusiva, democrática y pacífica, y trabajan comprometidamente para la mejora de los aprendizajes de todo su alumnado” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2014). Los propósitos de dicho programa eran parte de una estrategia interinstitucional nacional compuesta de tres programas, que tenía con punto de convergencia el restablecimiento de la seguridad.

Así el PES:

“Se vinculaba con una estrategia interinstitucional con las secretarías de Desarrollo Social, Educación, Salud y la Comisión Nacional del Deporte, dirigida a localidades urbanas con altos índices de pobreza o inseguridad. La estrategia estuvo conformada por tres programas: “Escuela segura”, que buscó recuperar la seguridad y la sana convivencia en el entorno escolar; “Salud sólo sin drogas”,

para prevenir adicciones; y, finalmente, “Recuperación de espacios públicos”, que promovió la rehabilitación de espacios para la convivencia social con libertad y seguridad” (Zurita, 2013, p. 463).

Esta estrategia es ambiciosa y compleja por varias razones, entre ellas, está el hecho de que la pobreza e inseguridad son problemáticas estructurales que permean todos los espacios públicos, entre ellos, la escuela, e incluso, se naturalizan.

En este contexto tomó relevancia la política de implementar y promocionar aprender a convivir en cada una de las escuelas de educación básica. La gestión de la convivencia era:

“Una tarea educativa indispensable para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. La organización de la escuela y la participación activa de los integrantes de la comunidad escolar tienen un impacto en la permanencia de los alumnos en la escuela y en sus logros educativos” (DOF, 2014, s/p).

Erradicar los entorno permeado por la inseguridad, necesariamente reactiva al profesorado para resolver las consecuencias directas de este fenómeno escolar; reprobación, deserción y fracaso escolar. De igual manera, en el programa PES, se pretende contribuir:

“A la cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el desarrollo de una cultura de paz. Dicha cultura de paz constituye un criterio que orienta el desarrollo de las competencias ciudadanas y es congruente con los criterios establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación en el sentido de que la educación debe contribuir a la convivencia pacífica” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012, s/p).

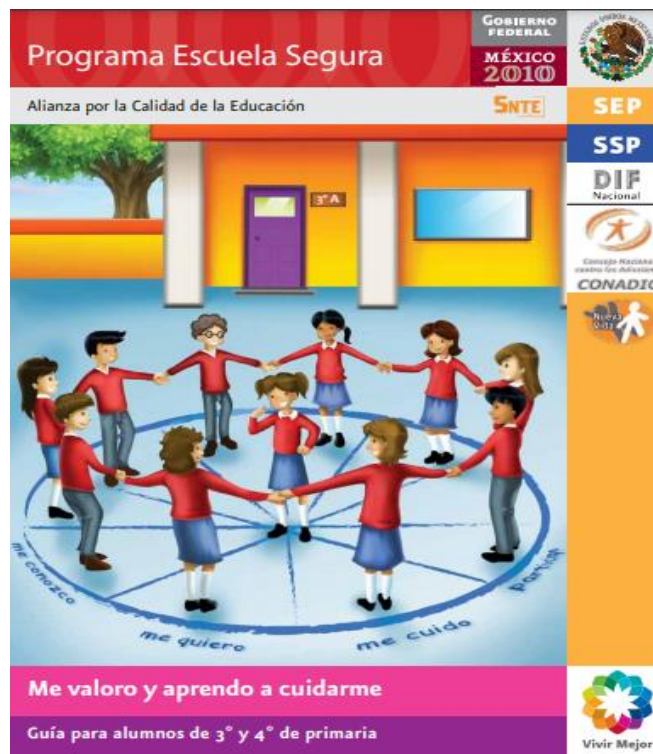
La convivencia pacífica y la cultura de paz como competencias ciudadanas se tomaron como elementos centrales en las guías especiales para el PES que diseñó la SEP. Las guías para tercer y cuarto grado se titularon *Me valoro y aprendo a cuidarme*, mientras que en quinto y sexto se denominaron *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor*.

En ambas guías se integraron actividades que le permitieran al alumnado:

“Reconocer los riesgos que hay en tu entorno, aprender a cuidarte y saber a quién pedir ayuda cuando la necesitas. También realizarás actividades para fortalecer todos aquellos aspectos que te protegen de estos riesgos, como tu autoestima y la confianza que tienes en ti mismo, la capacidad de dialogar sobre tus problemas y resolverlos con la ayuda de las personas que te quieren o que se preocupan por ti. Aprenderás a tomar decisiones para una vida saludable y a denunciar cuando sufras algún tipo de abuso” (Conde, 2010a, p. 4).

Protegerse de los riesgos supone usar recursos intrapersonales como la autoestima y confianza para tomar decisiones como marcar distancia de las personas o situaciones que vulneran la seguridad, denunciar y sostener una vida saludable. A continuación se muestra la portada de la guía de tercer y cuarto grados:

Imagen 1. Portada de la guía del Programa Escuela Segura 3° y 4° grados



Fuente: Conde, 2010a.

Los contenidos de esta guía son los siguientes:

“Porque yo valgo. Mi derecho a ser protegido. Aprendo a cuidarme. Evito riesgos y peligros. Sin violencia es mejor. Aprendo a decidir. Haciendo planes.

La ley nos protege. Hagamos un trato. Cartilla para la protección personal. ¿A dónde puedo ir? Para saber más... (Conde, 2010a, p. 5).

En la guía, *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor*, para quinto y sexto grado se trabaja lo siguiente:

“¡Me quiero mucho! Mi escudo personal. Me sé cuidar. Mido el peligro. ¡No me presiones! Aprendo a elegir. Respeto y buen trato. Aprender sin miedo. Veo el futuro. Cartilla para la protección personal. ¿A dónde puedo ir? Para saber más...” (Conde, 2010b, p. 5).

Los contenidos de estas guías colocan al alumnado como protagonista de su cuidado personal y como el constructor de situaciones nuevas por la capacidad de tomar decisiones acertadas y tener expectativas para su futuro inmediato. La portada de la guía de quinto y sexto grados es la siguiente:

Imagen 2: Portada de la guía del Programa Escuela Segura 5° y 6°



Fuente: Conde, 2010b.

Si bien era importante aprender a protegerse de personas y situaciones de riesgo a partir del uso de recursos intrapersonales, como autoestima y confianza en sí mismo, aprender a convivir era algo más complejo.

La SEP en el 2015 emitió el documento *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*, en donde se menciona la importancia de fomentar un modelo de convivencia que promueva, respete y garantice los derechos de las y los niños y adolescentes, entre ellos, el aprender sin miedo (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015).

De ahí que, aprender a convivir debe estar reflejada en las prácticas educativas, creando ambientes que favorezcan al logro de los aprendizajes esperados así como al clima escolar, por ello es que la convivencia:

“Es una meta que va más allá de la reacción ante la aparición de conflictos; debe formar parte de la cultura escolar como un fin en sí mismo, que prepare al alumnado para su vida ciudadana, a la vez que como una condición para garantizar el aprendizaje y contribuir a su permanencia en la escuela. Es así que la convivencia escolar es una prioridad dentro del Sistema Básico de Mejora Educativa” (SEP, 2015, p. 6).

En el mismo documento, se entiende la convivencia como una virtud cívica, una competencia intrapersonal e interpersonal, un entramado de comportamiento que supera el manejo de conflictos y como el basamento de una cultura escolar que sirve para crear ambientes propicios para el aprendizaje. Sin embargo, es necesario reconocer que:

“La diversidad y la disminución de las brechas de desigualdad, se alcanza haciendo de la escuela un espacio grato, donde cada uno de los sujetos que conviven en ella se sientan parte de la misma y se preocupe de lo que pasa dentro de la misma” (SEP, 2015, p. 16).

Asimismo, se señala que la convivencia puede abordarse desde tres dimensiones que favorecen a la calidad educativa. La primera de ellas, es la convivencia inclusiva, la cual puede entenderse como el derecho de las personas sin importar religión, nacional o cualquier otra característica personal y social.

Por otra parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(UNESCO), señala que:

“La educación inclusiva es un proceso que involucra la transformación de las prácticas educativas de las escuelas y otros centros de aprendizaje que es provista a todos los niños –incluyendo niños y niñas, estudiantes de las minorías étnicas y lingüísticas, poblaciones vulnerables, a aquellos contagiados por enfermedades, y a aquellos con discapacidades y dificultades del aprendizaje- y para proveer oportunidades de aprendizaje para todos los jóvenes y adultos” (UNESCO, 2009, citado en SEP, 2015, p. 17).

El fin último de la transformación de las prácticas educativas deben ser las interacciones democráticas, pero dicho cambio acontece a través de la educación emocional porque educa para ser una persona social.

Por otro lado, se encuentra la convivencia democrática, la cual se relaciona con la participación, construcción y seguimiento de acuerdos que beneficien la vida colectiva, de igual manera, se relaciona en cómo se enfrentan los desacuerdos y los conflictos en grupo, buscando el bien común, a su vez:

“La convivencia democrática tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida. Refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer y respetar los acuerdos y normas que regulen la vida en común, así como sentar las bases de la ciudadanía y una cultura de la legalidad. En este sentido, la convivencia democrática dentro de la escuela abre la posibilidad de aprender a resolver con argumentos sólidos sobre los derechos y deberes, los conflictos de poder y las normas” (SEP, 2015, p. 19).

Este tipo de convivencia pondera la experiencia de participar en la vida compartida, de aceptar que la vida en común posee un marco de legalidad que da sustento a una cultura de la ciudadanía participativa.

La tercera dimensión de convivencia es la pacífica, la cual se refiere *“a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria”* (SEP, 2015, p. 21). Apreciar, respetar y tolerar al otro son valores que permiten la construcción de una empatía social o cívica que ha de traducirse en interrelaciones pacíficas.

Con el desarrollo de estas tres dimensiones se pretende que, tanto el alumnado, así como los otros miembros escolares, sean capaces de resolver los conflictos entre pares o en grupo, de manera pacífica, usando el diálogo, a su vez que respetan y cumplen con las normas.

1.2 Aprender a ser: desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales

Para que la alumna y el alumno, aprendan a convivir con las y los otros, es importante, que primero aprenda a ser, es decir, descubra quién es. Una vez hecho este descubrimiento se abre la posibilidad de comprender a los demás y entender sus reacciones. El auto descubrimiento y la empatía se aprenden gradualmente. Por ello, resulta importante que la y el docente, incorporen en sus conocimientos y prácticas diarias, actividades que le permitan al educando a desarrollarse de manera intra e interpersonal fuera y dentro de la escuela. Jaques Delors menciona que:

“La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 2013, p. 7).

Si la educación integral conduce a la persona al empoderamiento, entonces, el inicio de este proceso está en el autoconocimiento y *“la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración, constante de la personalidad”* (Delors, 2013, p.7). De esta forma, resulta importante permitirle al alumnado la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y juicio para que pueda comprender el mundo que los rodea comportándose como un elemento responsable y justo (Delors, 2013).

Para poder desarrollar correctamente en los y las estudiantes sus competencias intrapersonales e interpersonales, es necesario remontarse a sus inteligencias. El ser humano es capaz de tener ocho inteligencias diferentes, entre las que se aprecian la lingüística, espacial, cinético- corporal, musical, lógico- matemática, finalmente se encuentran la intrapersonal e interpersonal, las cuales tienen una estrecha relación en la manera en cómo se expresan las emociones, los pensamientos y las ideas (Suárez & Mendoza).

Cuando no se actúa con *“la base de la tolerancia, respeto y armonía originan relaciones caracterizadas por la agresividad y frustración, lo que ocasiona entre otras cosas: discordia, desdenes, amenazas; relaciones sociales conflictivas que casi siempre violentan los derechos de las personas y generan conflictos”* (Suárez & Mendoza, 2008, p. 86).

Por la naturaleza de la presente investigación, se centrará en las dos últimas inteligencias mencionadas. La primera de ellas, es la interpersonal, la cual: *“consiste en la capacidad de entender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas. Permite trabajar y relacionarse de forma efectiva con los demás”* (Heredero & Garrido, 2017, p. 179). Las relaciones efectivas conducen al entendimiento de las y los demás porque según Gardner, la inteligencia interpersonal:

“Está basada en la capacidad de manejar las relaciones humanas, la empatía con las personas y el reconocer sus motivaciones, razones y emociones que los mueven. Esta inteligencia por sí sola es un complemento fundamental de las anteriores, porque tampoco sirve de nada si obtenemos las mejores calificaciones, pero elegimos mal a nuestros amigos y en un futuro a nuestra pareja. La mayoría de las actividades que a diario realizamos dependen de este tipo de inteligencia, ya que están formadas por grupos de personas con los que debemos relacionarnos. Por eso es indispensable que un líder tenga este tipo de inteligencia y además haga uso de ella” (Gardner en Mercadé, s/a, p. 5).

La inteligencia interpersonal como base de los procesos empáticos y de la comprensión de las motivaciones que orientan el comportamiento de las personas con las que se establecen interrelaciones es una capacidad que se transversaliza y orienta el presente y el futuro de los individuos.

Por otro lado, se encuentra la inteligencia intrapersonal, la cual se fundamenta en: *“la capacidad de entenderse a uno mismo, y apreciar las motivaciones, los sentimientos y los miedos que se sienten. Implica crear un modelo de nosotros mismos que funcione para trabajar de forma efectiva y poder regular nuestras vidas”* (Heredero & Garrido, 2017, p. 179). El modo o representación funcional y efectivo de sí mismo sustenta a la persona autorregulada.

Del mismo modo, Gardner señala que:

“Este tipo de inteligencia nos permite formar una imagen precisa de nosotros mismos; nos permite poder entender nuestras necesidades y características, así como nuestras cualidades y defectos. Y aunque se dijo que nuestros sentimientos si deben ayudar a guiar nuestra toma de decisiones, debe existir

un límite en la expresión de estos. Este tipo de inteligencia es funcional para cualquier área de nuestra vida” (Gardner en Mercadé, s/a, p. 5).

Con esto último, es importante mencionar que aunque es esencial motivar a los y las estudiantes para que avancen en su aprendizaje, también, progresarán y madurarán más “aquellos alumnos que, además, controlen sus emociones, tengan autoestima, adquieran habilidades sociales pertinentes y mantengan empatía con su entorno” (Heredero & Garrido, 2017, p. 179).

Por otra parte, varios autores como es el caso de Goleman, Salovey, y Gardner se han dedicado a investigar las áreas o capacidades ya mencionadas, y sus respectivas competencias. Con la inteligencia interpersonal se desarrollan las siguientes áreas:

- “1. Autoconocimiento: Conocer las propias emociones. Tener conciencia de uno mismo.*
- 2. Autocontrol: Controlar las propias emociones. Autorregulación.*
- 3. Automotivación: Motivarse a sí mismo.*
- 4. Empatía: Reconocer las emociones en los demás.*
- 5. Competencia Social: Cuidar las relaciones personales. Contar con habilidades sociales” (Heredero & Garrido, 2017, p. 179).*

De la misma forma, se encuentran las capacidades que se promueven a través de las competencias intrapersonales, cada una de estas capacidades, se desarrollan en lo individual, dependiendo de la competencia. Para el caso de las competencias interpersonales, se promueve lo siguiente:

- “1. Capacidad de adaptación, relación y participación en los grupos sociales y el establecimiento de normas.*
- 2. Respeto a los demás y al entorno. Desarrollar actitudes de comprensión, colaboración, solidaridad, empatía, compartir.*
- 3. Interiorización de pautas de convivencia. Aceptación, cumplimiento y respeto de normas de los grupos sociales.*
- 4. Expresión de afectos, sentimientos y emociones.*
- 5. Asimilación de formas o modelos sociales de comportamiento positivo.*
- 6. Progreso en el dominio de habilidades sociales.*

7. *Respeto a la diversidad de etnias, religiones o culturas; a las diferencias de tipo físico o intelectual, de sexo, de clase social o de tipos de profesiones y ocupaciones.*
8. *Progresar en la diferenciación de roles sexuales.*
9. *Resolución pacífica y progresivamente autónoma de conflictos utilizando el diálogo y la no violencia.*
10. *Desarrollo de hábitos cooperativos.*
11. *Iniciarse en la interiorización de valores humanos” (Suárez & Mendoza, 2008, p. 86).*

Estas once competencias comprenden estadios o etapas para adquirir, desarrollar e interiorizar los modelos sociales de comportamiento positivo. Para ello, toda persona necesita asumir y ejercer un rol social activo permeado por el reconocimiento y respeto a la diversidad, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo.

Estas capacidades interpersonales sirven para desarrollar ciertas habilidades, por ejemplo, *“Capacidades implicadas: trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas. Habilidades relacionadas: capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros” (Gardner en Mercadé, s/a, p. 5).*

De igual manera, las capacidades que se enfatizan en las competencias intrapersonal son las siguientes:

- “1. *Desarrollo de la propia identidad (individual, social, sexual).*
2. *Adquirir mecanismos de adaptación a situaciones novedosas.*
3. *Incrementar la autoestima, aceptación, confianza y seguridad en sí mismo.*
4. *Desarrollar vivencias y comunicaciones afectivas.*
5. *Vivencia sentimientos de satisfacción, plenitud, goce, felicidad, placer ante los propios logros.*
6. *Manejar afectos, emociones y sentimientos de forma adecuada.*
7. *Autonomía e iniciativa, control de la propia conducta y autocontrol personal.*
8. *Aumentar la capacidad de resistencia a la frustración. Evitar o canalizar sentimientos de ansiedad.*
9. *Discriminación de comportamientos adecuados” (Suárez & Mendoza, 2008, p. 87).*

En este mismo tema, Gardner, expuso las capacidades y habilidades que desarrolla el alumno y alumna a través de la competencia intrapersonal, entre sus aportes se encuentra lo siguiente:

“Capacidades implicadas: capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales y controlar el pensamiento propio.

Habilidades relacionadas: meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y dar lo mejor de sí mismo.

Perfiles profesionales: individuos maduros que tienen un autoconocimiento rico y profundo” (Gardner en Mercadé, s/a, p . 5).

Los aportes de esta competencia intrapersonal se pronuncian como un proceso ascendente en el cual el empleo de una capacidad, conduce al desarrollo de una habilidad y ésta concluye con la formación de un perfil ideal de la personalidad madura.

1.3 La escuela como entorno armónico, incluyente y pacífico

Para que la alumna y el alumno puedan aprender a convivir y a ser, es importante fomentar ambientes o entornos de aprendizaje adecuados para que no sólo se desarrollen en el aspecto cognitivo, sino también en lo físico, emocional y social. Los ambientes de aprendizajes: *“favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores”* (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017b, p. 82).

De igual manera, los entornos de aprendizaje no se deben limitar solamente al aula, sino que es necesario que la construcción del conocimiento se lleve a cabo en otros espacios sociales. Una interacción extra: *“ayuda a propiciar aprendizajes motivantes y permanentes, por lo que alumnos y docentes deben cooperar para lograr un ambiente físico apropiado y un ambiente afectivo donde se promuevan la libertad*

de expresión, el respeto, la solidaridad y la democracia” (Bolaños y Molina citado en Espinoza & Rodríguez, 2007, p. 7) dándole prioridad a las experiencias significativas.

A su vez, es necesario que toda la comunidad educativa: *“propicie un aprendizaje más activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento”* (SEP), 2017b, pp. 82-83). Se trata, de que el ambiente físico y afectivo posibilite:

“La comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general” (Duarte, 2003, s/p).

La relación ecológica con la cultura se da en escuela, siempre y cuando la comunicación genere el encuentro con la y el otro. Por lo tanto, los ambientes educativos han de tomar en:

“Consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es, que vaya más allá de lo cognoscitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber; que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores; que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos” (Duarte, 2003, s/p).

En otras palabras, el ambiente de la escuela ha de ser educativo, es decir, formativo de la personalidad de las y los educandos.

Por otra parte, los entornos educativos deben dar paso a las interacciones sociales, facilitando el conocimiento de todos los miembros del grupo, así como permitir un acercamiento de unos hacia otros (Duarte, 2003). De este modo, se crea la:

“Posibilidad de construirse a partir del otro. Es el paso de la socialización a partir de la misma individualización, espacio para acceder a un grupo cohesionado, uno de los mayores aprendizajes de tipo socio-afectivo y cognitivo que pueda tener un ser humano. Gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que, además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto en el aula de clases se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio sujetos” (Duarte, 2003, s/p).

A un proceso de individualización, esto es, autoconocimiento de sí mismo; corresponderá un proceso de socialización, es decir, de socioafectividad de las y los otros. El desarrollo de estos dos procesos propician el establecimiento de entornos inclusivos que es algo más complejo que la integración de estudiantes con capacidades diferentes en un grupo regular.

Un entorno educativo inclusivo es útil: *“para aprender a vivir con las diferencias de las personas, nace del valor de humanización, respeto, participación y convivencia”* (Domínguez, 2018, p. 177). Para esto es necesario distinguir entre una escuela tradicional y una inclusiva

Tabla 1: Escuela tradicional vs escuela inclusiva

Escuela tradicional	Escuela incluyente
Aún persiste la tendencia a “etiquetar” alumnos o de remitirlos con el especialista para que diagnostique su “problema” y le busque solución	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren en el marco de las estrategias didácticas que se diseñan para todo el grupo.
Se enfoca en el estudiante y su déficit	Se enfoca en la clase y cómo hacerla accesible a todos
Adopta programas especiales con contenidos adaptados para el estudiante “especial”	Brinda estrategias y orientaciones para que el profesor de grupo diseñe alternativas de intervención grupales
Ubicación en un programa especial y en un lugar expresamente asignado para la atención de alumnos con alguna necesidad	Se trabaja en las aulas regulares que responden a las necesidades y que proporcionan ayuda efectiva para todos sus estudiantes
Invierte tiempo, y recursos en las “adecuaciones curriculares” que generalmente no son representativas de un dominio curricular por parte de los docentes, pues regresan a nuevas formas sutiles de segregación.	El docente diseña desde un inicio la situación didáctica considerando en que momento y modo van a participar y aprender los alumnos con alguna necesidad especial tanto hacia arriba como hacia debajo de la norma grupal.

Fuente: Elaborado a partir de Velásquez &Frola, 2012, p. 26.

A su vez, es construir ambientes de aprendizaje que se adecuen a las necesidades de los y las estudiantes y a sus contextos, en la que:

“todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Ello significa transformar la escuela en una auténtica comunidad de aprendizaje que asuma el respeto a la diversidad”d como su valor fundamental” (Escobar & Alfonzo, 2018, p. 10).

Como ya se ha hecho mención en los apartados anteriores, estar en el camino de la inclusión, implica la participación de toda la comunidad escolar, en donde todos y todas compartan los valores de convivencia y respeten la diversidad social, a la par que:

“Se trabaja de manera participativa para ir creando las condiciones para aterrizar el enfoque en un modelo de escuela que, se convierta en una comunidad de aprendizaje, y genere apoyos de diferente naturaleza para garantizar el acceso de todos los estudiantes a una educación relevante” (Martínez et al., 2018, p. 11).

Una condición esencial en el modelo de la escuela inclusiva es el lenguaje. Éste se utiliza diariamente en cualquier lugar, entre ellos, el aula. El lenguaje no es neutral; siempre va cargado de valores culturales, sociales y personales, conscientes o inconscientes, que visibilizan de manera afirmativa o negativa a las y los otros. Reflexionar y debatir sobre el lenguaje que se emplea y cambiarlo por uno que: *“sintetice nuestros valores como comunidad educativa alrededor de la diversidad y la educación incluyente, y que dignifique a las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación plena en la escuela y en la propia comunidad”* (Martínez et al., 2018, p. 13) es un compromiso ético de la escuela como institución y de las figuras docentes.

En este sentido, el lenguaje es parte del basamento en los entornos de aprendizaje. A través del lenguaje se respetan o violentan las diversidades de aprendizajes, el contexto o condiciones que permean a las y los alumnos. Por lo tanto, es esencial: *“reconocer a los estudiantes y su formación integral como su razón de ser e impulsar su participación activa y capacidad de autoconocimiento”* (SEP, 2017b, p. 83). Con un entorno incluyente: *“se favorece que todos los estudiantes integren los nuevos aprendizajes a sus estructuras de conocimiento y se da lugar al aprendizaje significativo con ayuda de materiales adecuados para los estudiantes, frente al meramente memorístico o mecánico”* (SEP, 2017b, p. 83).

De la misma forma se debe: *“reconocer que el conocimiento se construye en comunidad y fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa, solidaria,*

participativa y organizada, a partir de las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad que la rodea” (SEP, 2017b, p. 84). Asimismo de otorgar:

“Mayor peso a la motivación personal, al tiempo que se fomenta la colaboración entre los estudiantes se diseñan estrategias para hacer relevante el conocimiento que induce en ellos el aprecio por sí mismos, su capacidad de asombro y su deseo de aprender a lo largo de toda la vida” (SEP, 2017b, p. 84).

De modo idéntico, se debe promover un entorno armónico que sea agradable, no violento y sereno, en donde las y los estudiantes, puedan expresar y desarrollar sus competencias cognitivas, emocionales y sociales, sin temor alguno, a su vez que se fomenten:

“Valores como el respeto, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la colaboración y la no discriminación. Todos los integrantes de la comunidad escolar, alumnos, maestros, personal administrativo y autoridades, deben contar con un ambiente propicio para su desempeño y realización. De igual manera, las familias de los alumnos deben ser respetadas y atendidas cuando lo necesiten, por lo que deben de contar con espacios de participación social” (SEP, 2017c, p. 120).

El Comité de Participación Social de Padres de Familia es una figura educativa que se propuso en la reforma educativa de 1993 para impulsar la coeducación y la codistribución de obligaciones y derechos de todas y todos los integrantes de la comunidad escolar, pero aún queda mucho camino por recorrer para que este pacto educativo produzca cambios interinstitucionales.

En palabras de Bolívar (2006) se buscaba un nuevo pacto educativo debido a que la participación de madres y padres de familia ayuda a mejorar los aprendizajes en las alumnas y alumnos, así como sus resultados, *“es muy importante el apoyo en casa, éste se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela. Como efecto final, dicha implicación contribuye, a la larga, a mejorar el propio centro educativo” (Bolívar, 2006, p. 133).*

Sin embargo, no en todas las escuelas se incentiva la participación de la familia, por lo que, las madres y los padres han sido consideradas figuras mercantiles de la educación en lugar de participantes activos, que en:

“Conjunción con el profesorado- contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres se consideran clientes que –como tales- se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores funciones, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua a lo demandado” (Bolívar, 2006, p. 126).

La propuesta de involucrar a la familia en la educación, se sustenta desde varios enfoques teóricos, tales como:

“Un enfoque de integración de servicios comunitarios (full-servicemodel), apropiado para zonas desfavorecidas, un enfoque funcional de implicación de las familias (familyinvolvement), que describe los papeles y responsabilidades de los profesores y las familias para promover el aprendizaje de los alumnos; y el enfoque organizativo que apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad” (Warren citado en Bolívar, 2006, p. 133).

A su vez, se reconoce, que hay contextos que tienen ciertas desventajas ante la relación de educación- familia, esto, debido a los servicios que se ofrecen en ella. Hacer un diagnóstico sobre las necesidades de la comunidad orienta el modo de participación deseado y define los tipos de discurso que caracterizarán la relación escuela- comunidad. Prevalen dos discursos:

- 1) *El discurso de provisión de servicios, constituido por una perspectiva de déficit de la comunidad, necesitada de un conjunto de servicios complementarios, donde las escuelas se convierten en centros de recursos para las respectivas comunidades geográficas (alumnos, padres, vecinos o residentes);*
- 2) *El discurso más emergente de desarrollo de la comunidad, que apuesta por una relación más inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad son considerados como agentes de cambio, y la conjunción de las escuelas con la comunidad pretende el desarrollo de las mismas” (Keith citado en Bolívar, 2006, p. 134).*

De la misma forma, Epstein (2001). Identificó seis tipos de implicaciones de escuela-familia- comunidad, que resultan importantes para el aprendizaje de las alumnas y alumnos que son efectivos para la relación entre escuela y familia, y su formación intrapersonal e interpersonal:

“Ejercer como padres: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.

- *Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.*
- *Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.*
- *Aprendizaje en casa: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.*
- *Toma de decisiones: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.*
- *Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad” (Epstein en Bolívar, 2006, 135).*

A su vez Dempsey citado por Bolívar (2005), propone dos estrategias para ampliar la implicación de las familias, las que destacan la creación de la confianza como elemento sustantivo del clima escolar y el involucramiento efectivo:

- *Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.*
- *Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos” (Hoover- Dempsey, en Bolívar, 2006, p. 136).*

Si bien, el incremento de capacidades de un plantel escolar supone el involucramiento efectivo de docente, madres y padres de familia, también es necesaria una comunicación fluida y propositiva:

“Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia. Mantener una información fluida y frecuente de los centros y tutores con los padres sobre los trabajos, objetivos y progresos de los alumnos, suele ser una condición necesaria para una acción educativa exitosa. Hay diversos tipos de «escuelas de padres», reuniones, sesiones de orientación, entrevistas, etc., que deben servir para establecer la deseable relación y contacto, buscar una coincidencia en objetivos, formas de actuación e intercambiar información sobre criterios educativos, normas y responsabilidades. Las «escuelas de padres», suelen ser medios privilegiados para cohesionar la familia y el centro. Pueden tener diferentes formatos: ciclos de charlas formativas con diálogo, mesas redondas, sesiones informativas, programas de educación familiar” (Bolívar, 2006 p. 137).

Un clima escolar dinámico e interactivo orientado a la construcción de la confianza y la capacitación para el involucramiento efectivo, que junto a las acciones que se realicen desde el proyecto de escuela para madres y padres, se convierten en estrategias que hacen de la educación un proceso coeducativo.

A modo de conclusión del capítulo se puede decir que aprender a ser y convivir es un fin educativo necesario en el siglo XXI. La y el educando como persona individual y social necesita aprender y desarrollar competencias intra e interpersonales dentro de la escuela para valorar y reconocer que la convivencia con las y los otros es lo que le otorga sentido a la vida personal y social en una sociedad democrática.

CAPÍTULO II

EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA ESCUELA

Este capítulo parte del supuesto de que la educación en el siglo XXI, ya no solo es memorizar contenidos, ahora se pretende una educación integral, en donde las emociones y sentimientos de las y los educandos han de desarrollarse a edad temprana para propiciar competencias y habilidades intrapersonales e interpersonales, que han de desplegarse para alcanzar tres fines formativos más amplios; la convivencia libre de violencia, el respeto a la diversidad y la inclusión. En el primer apartado se revisa la relevancia de las emociones y la gestión de las mismas en el desarrollo humano desde el encuadre teórico de los estudios sobre educación emocional.

En el segundo apartado, se hace mención de dichas competencias, tomando como referentes a algunas autoras y autores que han investigado sobre el tema. En el trascurso del subtema, se define cada una de las competencias, además de que se señalan los elementos de cada una de ellas, con el fin de comprender la importancia que ambas tienen en el desarrollo personal y social de las y los estudiantes.

En el tercer apartado se describe un componente esencial en la evolución teórica y conceptual de la educación emocional es Inteligencia emocional. Término que sugiere que la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás es producto del razonamiento. En virtud de estas afirmaciones, la SEP en el 2017, estableció la educación socioemocional en los planes y programas de educación básica.

2.1 La educación emocional para el desarrollo personal y social

La conceptualización sobre educación emocional aún se encuentra en proceso, pero de acuerdo a Bisquerra (2016), se puede definir: *“como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”* (p. 18). Estos dos fines sociales provocaron que en México, en el 2017, se otorgara un lugar propio a la educación emocional en el campo formativo de desarrollo personal y social de educación básica.

Como parte de la educación emocional, se encuentra el desarrollo de las competencias personales -aprender a ser- y sociales -aprender a convivir- en las educandas y los educandos. Ambas forman parte de las competencias para la vida que cualquier individuo debe de tener ya que: *“constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivos”* (Bisquerra, 2016, p. 48).

Las emociones juegan un papel importante en el desarrollo del ser humano, ellas definen el comportamiento o actitud que cualquiera puede tener en los ámbitos personales o sociales, ya sea de manera positiva o negativa; las emociones se viven en cualquier espacio y tiempo, sin embargo, entenderlas y el actuar de ellas en sí mismas o en sí mismos y con el resto de las personas, no es un proceso fácil, ya que estas se asocian a:

“Reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales” (Bustamante 1968, citado en García, 2012, p. 3).

Con lo anterior, se entiende que las emociones se presentan de diversas maneras y que se manifiestan a través del cuerpo, como reacciones a estímulos externos, el impulso cerebral explica en parte el desequilibrio emocional de la persona. Por ello, es importante que desde el nacimiento hasta lo largo de la vida, se aprenda a regular las emociones, implementado la educación emocional como parte del currículum académico, así como en la familia, ya que esto permite el desarrollo integral del alumnado (Bisquerra & Pérez, 2012).

La educación emocional tomó impulso en la primera década del siglo XXI con el propósito de atender las nuevas necesidades sociales de la centuria. Educación emocional es el: *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano”* (Bisquerra, 2000, citado en Bisquerra & Pérez, 2012, p. 1). Esta educación permite una regularización de las emociones a través de la formación y el entrenamiento. Tarea compleja por sí misma porque involucra procesos metacognitivos y reflexivos, pero también porque necesita que el profesorado y la familia cuenten con competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2012).

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012), a educación emocional tendría los siguientes objetivos:

“Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; denominar a las emociones correctamente; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; subir el umbral de tolerancia a la frustración; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida, etc.” (p. 2).

Aprender a gestionar las emociones se presenta como un proceso cíclico que tiene como punto de partida el reconocimiento de las emociones propias y un punto de llegada, la actitud positiva ante la vida a pesar de los daños provocados por emociones negativas.

Adoptar una actitud positiva ante la vida como algo permanente en la personalidad de un individuo, implica un proceso de intervención y una intencionalidad más allá de ámbito personal, en este caso:

“Una convivencia escolar sana que como normativa refiere el rol de: “alumno mediador”, “alumno tutor”, [...] Todo ello es muy valioso y necesario. Junto a todo ello es imprescindible el diseñar, implementar y evaluar programas de intervención de educación emocional, integrados con el resto de estrategias educativas” (Linares, s/f, s/p).

De igual manera, es importante que dentro de las aulas se facilite la educación emocional en la que se desarrollen procesos de aprendizaje con el fin de mejorar, tanto la convivencia, como promover la inclusión entre compañeras y compañeros. La educación emocional, de acuerdo a Linares (s/f.) ayuda ha:

“La Identificación y expresión emocional: que facilitara el reconocimiento de nuestras emociones y el estado emocional en las otras personas. Desarrollando la habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y necesidades asociadas a los mismos.

La asertividad: siempre que se garantice el respeto mutuo.

La autoestima: Considerada como uno de los motores del ser humano

La empatía: Facilitar la comunicación, la escucha, el entendimiento y comprensión en la relación entre los miembros del aula.

El autocontrol: Enseñando en el desarrollo de actitudes proactivas frente a las reactivas para la actuación ante el conflicto, que ayudarán a la toma de decisiones.

Una comunicación adecuada basada en la confianza entre todos los miembros del aula” (s/p).

En efecto, la gestión de las emociones implica estar frente al reconocimiento de sí mismo y de las otras y los otros, de usar un lenguaje asertivo para comunicar lo que

se siente y crear puentes de empatía con las y los demás; saber escuchar, entender y comprender las situaciones de las y los compañeros, de valorar las actitudes proactivas como mecanismos que frenan el conflicto y amplían la confianza. Dicho de otro modo, la educación emocional es el componente esencial para interrelaciones positivas de tipo interpersonal e intrapersonal.

La enseñanza de la educación emocional destaca porque es: *“dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, introspección, relajación, etc. cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información (saber) no es suficiente; hay que saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir”* (Bisquerra & Pérez, 2012, p. 2). Los contenidos que se pueden abarcar en la educación emocional son los siguientes:

Imagen 3: Esquema de la educación emocional



Fuente: Bisquerra, 2011. p. 6.

Hay que advertir que, tener las competencias e inteligencia emocional desarrolladas, no garantiza que se actúe de manera positiva. Es importante que la educación emocional se trabaje junto con principios éticos, *“la educación emocional y la educación moral tienen que confluir. La dimensión ética y moral debe estar presente en el desarrollo de competencias emocionales”* (Bisquerra, 2011, p. 6), para que interactuar positivamente sea parte del desarrollo moral de la persona.

Otra condición de las interrelaciones positivas es que, la práctica de las emociones sea constante. Las alumnas y los alumnos alcanzarán esta constancia a través de un entrenamiento con el que puedan dar respuestas correctas a las situaciones cotidianas que se les presentan en su vida (Bisquerra, 2011). Para este entrenamiento emocional se propone: *“la creación de gimnasios emocionales, donde el ejercicio emocional sea tan habitual como la actividad física”* (Bisquerra, 2011, p.6).

Para las y los promotores de esta vertiente de la educación emocional es necesario sumar a este proceso, la educación en valores. Advierten que, con cierta facilidad, se puede educar a cualquier persona con una inteligencia y regulación emocional, pero le hará falta la práctica de los valores. Éstos permiten reflexionar sobre lo que se debe o no hacer para tener un mundo mejor. Si una o un estudiante crece con contravalores o valores controvertidos, pero se educa con educación emocional, puede llegar a tener una idea errónea de cómo usar su inteligencia emocional y la regulación de ésta misma (Bisquerra, 2016).

La relación entre inteligencia emocional, moral y emociones es una triada que conduce al desarrollo de valores universales como la empatía, la compasión, el amor, la reciprocidad, entre otros. En el cerebro se procesan valores, principios morales y emociones, por lo tanto, una educación emocional, entendida pragmáticamente como

el uso inteligente de competencias intrapersonales e interpersonales, requiere completarse con un tipo de educación moral. El desarrollo integral de la personalidad se alcanza cuando se educa en valores (Bisquerra, 2016).

Con este referente de la educación emocional y la voluntad de proporcionar una educación integral, la SEP en el 2017, incorporó en su currículum a la educación socioemocional que integra la enseñanza y la adquisición de habilidades propias de esta misma. En este sentido, la Secretaría define la educación socioemocional como:

“Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética” (SEP, 2017c, p. 158).

La educación socioemocional, le ayuda al alumnado a mejorar sus relaciones sociales, tanto dentro de la escuela como fuera de ella y mejorar su rendimiento escolar. La educación socioemocional que se maneja en los planes y programas de la SEP, tiene diferentes objetivos de acuerdo al nivel educativo, para el caso de primaria se señalan los siguientes:

- *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.*
- *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.*
- *Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.*
- *Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas” (SEP, 2017c, p. 520).*

Se entiende que educar al alumnado a reconocer y regular sus emociones no es una tarea fácil, sin embargo, no sólo se le debe dejar al profesorado de tutoría esta función educativa, sino que es una tarea de cada docente, independientemente de la materia que ejerzan, ya que la regularización de las emociones facilita la convivencia escolar y la inclusión en cualquier espacio del centro educativo.

2.2 Modelos de las competencias emocionales y sociales

Uno de los objetivos de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, estos conceptos, son relativamente nuevos y se ha involucrado a la educación en los últimos años, algunas autoras y algunos autores, lo definen de manera separada, mientras que algunas y algunos otros, como la SEP, mencionan ambas competencias como una sola, la socioemocional.

Esta competencia se entiende como: *“la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”* (Bisquerra & Pérez citado en Bisquerra 2010, p. 143). Las competencias, se van adquiriendo a lo largo de la vida, se desarrolla de manera individual o en colectivo e implica, conocimientos, habilidades actitudes y conductas.

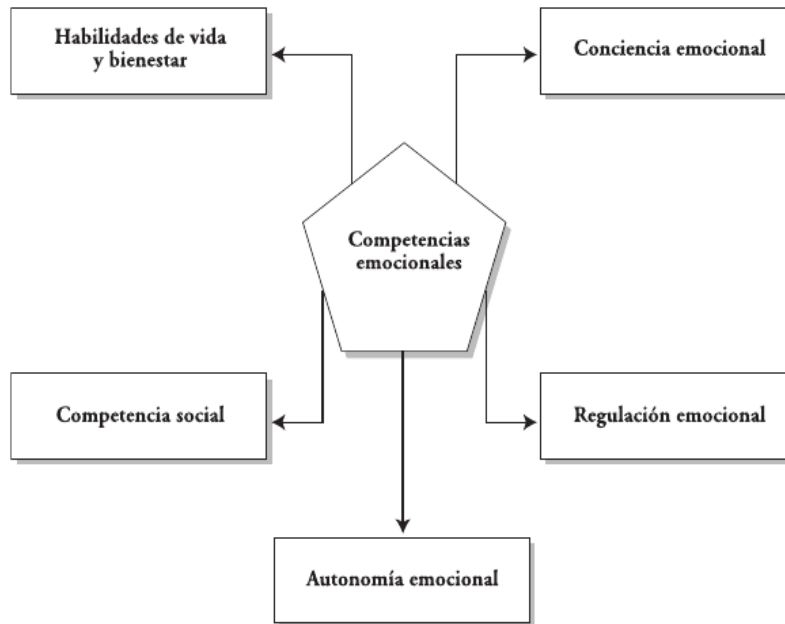
De acuerdo, con lo anterior, la definición de competencias emocionales, está aún en reformulación y contante cambio, pero con las investigaciones que han hecho sobre el *tema, se pueden definir como:*

“El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a

aportar el valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2010, pp.146-147).

Con lo ya expuesto, las competencias emociones se pueden dividir en cinco bloques, las cuales se presentan en el Modelo pentagonal de Bisquerra:

Imagen 4: Modelo pentagonal de competencias emocionales



Fuente: Bisquerra, 2010, p. 147.

La conciencia emocional se define como: *“la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”* (Bisquerra, 2010, p. 147). Con la conciencia emocional el alumnado es capaz de nombrar sus emociones y comprender las emociones de los demás.

La regulación emocional se entiende como: *“la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción,*

cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2010, p. 148).

Después, se tiene la autonomía emocional, donde se incluyen: *“elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra, 2010, p. 149).*

De manera conjunta, se presentan las competencias para la vida y el bienestar, que son:

“La capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (Bisquerra, 2010, p. 151).

Y por último, se encuentra la siguiente competencia, que forma parte de ésta investigación, la cual puede definirse como: *“La capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (Bisquerra, 2010, p. 150).*

Algunas y algunos autores, consideran que competencias emocionales hacen referencia directa a cierta competencia social de un conjunto más amplio. De ahí que sugieran que una competencia social, como lo son las emocionales, esté compuesta de habilidades sociales y la asertividad, tal como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 5: Elementos de la competencia social



Fuente: Elaborado a partir de López, Irriarte, & González, 2008 p. 26.

En primer momento se encuentra la asertividad, la cual se define como: *"capacidad de hacer frente a las situaciones, de exigir los propios derechos y de hacer valer la propia opinión ante los demás, de una manera abierta y sincera"* (Cabra & Sarasíbar citado en López *et al.*, 2008, p. 28).

Las habilidades sociales, se definen: *"no como un rasgo de la personalidad sino como un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son adquiridas"* (López *et al.*, 2008, p. 28). Mientras que las competencias emocionales:

"No conlleva sólo un conjunto de habilidades comportamentales sino que supone también ser capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales y de saber y querer poner en práctica dichas habilidades. Además es muy importante que la persona esté inmersa en un entorno que ofrezca oportunidades favorables para interactuar, que no sufra bloqueos afectivos y que sea capaz de autocontrolarse" (López *et al.*, 2008, p. 31).

Ambas competencias permiten al alumnado desarrollar una educación integral, que a su vez, contribuyen a sobrellevar las exigencias del mundo actual. Una de estas exigencias es convivir de manera pacífica, no solo dentro de la escuela sino fuera de ella.

2.3 Dimensiones de la educación emocional

Un elemento ligado a las dimensiones de la educación emocional es la Inteligencia Emocional (IE); que al igual que las competencias emocionales y sociales, ésta es necesaria para que las alumnas y los alumnos logren desenvolverse de una mejor manera dentro del contexto en el que se encuentren. Por ello, a través de la educación emocional es posible desarrollar dicha inteligencia.

Al igual que los otros aspectos emocionales, este tipo de inteligencia es difícil de adquirir, ya que es necesaria la práctica y regulación constante de las emociones no sólo dentro de la escuela, sino fuera de ella. La IE es un aspecto difícil de conceptualizar. Los primeros estudios sobre IE datan a finales del siglo pasado y en el transcurso del tiempo, las primeras definiciones han sido reelaboradas.

De acuerdo con las primeras investigaciones, se puede definir la inteligencia emocional como: *“la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”* (Mayer & Salovey citado en Dueñas, 2002, p. 82).

Más tarde dichos autores, decidieron reformular el significado ya que creían que habían omitido la relación que tienen las emociones con el pensamiento y los

sentimientos. Ahora la IE es: *“una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional”* (Mayer & Salovey citado en Fernández & Extremera, 2005, p. 68).

Al enfatizar la importancia de la vida emocional en las personas, ésta se trasladó a la escuela. La IE permite a las y los estudiantes sobrellevar sus emociones de una manera más inteligente mezclando con ellas el razonamiento; en donde el pensamiento tiene un lugar importante antes de actuar de manera impulsiva. Las acciones impulsivas casi siempre ponen en riesgo no sólo su vida personal, sino también afectan a sus pares, así como el tipo de convivencia que puede llegar a tenerse con las y los demás (Fernández & Extremera, 2005).

El término de IE se popularizó con las aportaciones de Goleman. Este psicólogo destacó que las inteligencias intrapersonal e interpersonal forman parte importante de la IE e indicó que la IE es: *“una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades”* (Goleman citado en Dueñas, 2002, p. 83).

La inteligencia interpersonal como meta- habilidad es esencial para el desarrollo personal y social del individuo, además de que la inteligencia emocional es importante también para el rendimiento escolar del alumnado. En virtud de estas afirmaciones, Goleman (1995), hace mención que dentro de la inteligencia emocional hay cinco dimensiones que determinan su desarrollo, y que además se han adaptado como parte de la educación emocional. Las dimensiones son el autoconocimiento, la motivación,

la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales. Agregó que las emociones están constituidas por aptitudes emocionales.

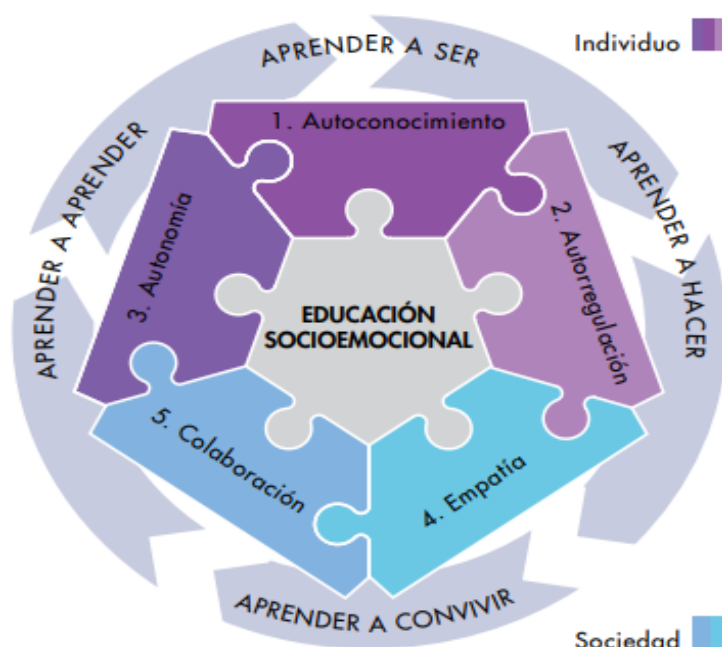
Si la inteligencia interpersonal es una meta-habilidad que se ha relacionado con la solución de problemas vinculados con las emociones y sentimientos, y éstos permean las formas de convivencia escolar, entonces, el ligue entre ambas es ineludible por la razón de que permite:

“una mayor adaptabilidad y convivencia escolar que genera altos grados de gestión escolar, rendimiento académico o nivel socioeconómico; así mismo desarrolla y refuerza las actitudes de los estudiantes, involucra a la familia, obteniendo resultados favorables y donde los docentes tienen la oportunidad de diseñar mecanismos atractivos para promover actividades de participación dinámica y armónica de los padres de familia en la convivencia escolar y sea entendida como una responsabilidad y se comprometan a fortalecer el entorno de los estudiantes con ambientes propicios para generar cambios de actitudes favorables para la convivencia” (Egocheaga citado en Ardila, 2019, p. 15).

Por lo tanto, el nivel de adaptabilidad y convivencia escolar alcanzado por el estudiantado está en función del grado de desarrollo de la inteligencia interpersonal e incluso la intrapersonal, ambas utilizadas razonadamente, es decir, inteligentemente. De esta forma es aceptable y comprensible que al gozar de una IE se favorece la educación integral de la alumna y el alumno, particularmente el aprender a ser y el aprender a convivir.

Ya se ha mencionado que la SEP en el 2017, dio a conocer en el *Modelo de aprendizaje clave para la educación integral*; la formación del desarrollo personal y social que se sustenta en la educación socioemocional y le otorgó un estatus propio en los planes y programas de educación básica. En este Modelo, la educación emocional está integrada por cinco dimensiones que articulan al individuo con la sociedad, tal como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 6: Interrelación de ámbitos de la educación y dimensiones de la educación socioemocional



Fuente: SEP, 2017c. p. 537.

Se advierte en la figura, que de las cinco dimensiones propuestas por Goleman, autoconocimiento, motivación, empatía, autorregulación y habilidades sociales, solamente se cambiaron dos, motivación y habilidades sociales por colaboración y autonomía. . De acuerdo con Goleman, las dimensiones que se abarcan dentro de la IE como parte de la educación emocional, se pueden definir de la siguiente manera:

En primer lugar se encuentra el autoconocimiento, el cual se relaciona con el reconocer los sentimientos propios y tomar conciencia de lo que se está sintiendo, a su vez, *“está referido a la aptitud personal, y esta aptitud determina el dominio del ser humano, pudiéndose subdividir en la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza en uno mismo”* (Goleman citado en Alviárez & Pérez, 2009, p. 98). Se puede decir que, el autoconocimiento es conocerse a sí misma o a sí mismo y comprender las actitudes o sentimientos que se presentan en situaciones dentro del entorno que el que se desarrolla un individuo o con vínculos que se establece con sus pares.

Por su parte, la SEP, respecto al autoconocimiento menciona que es importante porque: *“engloba la conciencia sobre cómo cambiamos, aprendemos y superamos retos, fortaleciendo nuestro sentido de autoeficacia, perseverancia y resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades”* (SEP, 2017c, p. 539). A su vez, permite que se desarrollen: *“los procesos de atender, ser conscientes, identificar, almacenar, recordar y analizar información sobre uno mismo. Todos estos procesos son críticos para el éxito académico y para la autorregulación de la conducta”* (SEP, 2017c, p. 539).

Si bien la SEP, no ofrece una definición de lo que es el autoconocimiento, sino que expone la utilidad formativa de este ámbito de la IE, se infiere que su pertinencia obedece a que fortalece el conocimiento de sí mismo e incide en el desempeño escolar. De ahí la relevancia que dentro del aula se motive a las y los estudiantes que reflexionen sobre su contexto interno, que expresen sus necesidades, fortalezas, preferencias, emociones, limitaciones, etc. que le permitan con la práctica de ello,

autoconocerse y así lograr, que se reconozcan como una o un agente de cambio positivo dentro de la sociedad.

Por otro lado, se encuentra la autorregulación, que se entiende como el lidiar de los propios sentimientos sobrellevándolos de la mejor manera en cualquier situación que se presenta, siendo conscientes del impacto que pueden llegar a tener los sentimientos, emociones o actitudes con las personas que las y los rodean. La autorregulación es: *“un indicador que se divide en: autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación”* (Alviárez & Pérez, 2009, p. 98).

Las y los estudiantes, que no son capaces de regular sus emociones, reflejan en sus conductas, dentro y fuera del aula, un desajuste en la autorregulación. La ausencia de autorregulación afecta la toma de decisiones de forma racional, reflexiva y responsable. En consecuencia, se pone en riesgo su convivencia con las personas que las y los rodean, tanto en su contexto escolar como fuera de él, esto a su vez pone en riesgo su integridad.

Por ello, la SEP (2017c), menciona que como parte de la autorregulación se requiere:

“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” (p. 545).

Ser autorregulado es actuar razonadamente, es el manejo inteligente de los estados emocionales, es evitar afectaciones propias y en otras personas, es desarrollar el pensamiento reflexivo y con ello, la capacidad de planeación de tal forma que:

“El control de la atención y la visualización del pensamiento, junto con el autoconocimiento, favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo, y con ello

la capacidad de planeación y anticipación de los efectos que pueden generar los estados emocionales en la propia conducta y en la toma de decisiones” (SEP, 2017c, p. 546).

La motivación es de gran relevancia tanto en la vida educativa y laboral de las personas, se relaciona estrechamente con el comportamiento que se puede tener en ambos contextos y está dirigida por aquellas acciones que le resulten significativas al sujeto. En el ámbito educativo, la motivación puede estar regulada en que el alumnado tenga la disposición por aprender y que quiera seguir preparándose de manera autónoma fuera y dentro del salón de clases (SEP, 2017c).

Se han estudiado cuatro fuentes principales de motivación: *“el individuo mismo (pensamiento positivo, visualización, respiración abdominal, gestión desagregada); los amigos, la familia y colegas, realmente nuestros soportes más relevantes; un mentor emocional (real o ficticio) y el propio entorno (aire, luz, sonido, objetos motivacionales)”* (Alviárez & Pérez, 2009, p. 99).

La SEP, no hace explícita las fuentes de la motivación. Parte de la autonomía, como el constructo intrapersonal derivado de la motivación que recibe el estudiantado porque las personas no nacen autónomas, es una habilidad que se va adquiriendo a lo largo de la vida y para ello es necesario que dentro del contexto del alumnado haya alguien que confíe en sus capacidades y las y los motive a trabajar en su autoestima, Si la y el educando advierte que se confía en ellas y ellos, pueden emprender el camino de la autonomía, tanto en lo intelectual como en lo emocional (SEP, 2017c).

La autonomía, puede definirse como la capacidad que tiene una y uno mismo de buscar el bien, tanto en lo personal, como para las y los demás, actuando y tomando decisiones responsables que favorezcan la integridad de todas y todos (SEP, 2017c).

Por otra parte, la autonomía:

“Sienta las bases del sentido de agencia o autogestión, mismo que se relaciona con la percepción de autoeficacia, con la capacidad de determinación y con la conformación de la identidad. El sentirse capaz para realizar una tarea o actividad por sí mismo y el poder encaminar acciones para lograr una meta específica dependen del grado de autonomía de cada persona” (SEP, 2017c, p. 548).

Es importante recordar, que uno de los objetivos de la educación es que el alumnado sea autónomo, por ello es que las y los docentes tienen un papel de mediador en su aprendizaje, la autonomía se puede lograr a partir de la colaboración el diálogo y el respeto.

Por lo que se refiere a la empatía, se puede definir como la habilidad para comprender a los demás, conocer sus necesidades y deseos, ponerse en el lugar de las otras y otros con el fin de favorecer una convivencia más sana. Goleman (1996) señala que:

“las personas dotadas de esta aptitud, están atentas a las pistas emocionales y saben escuchar, muestran sensibilidad hacia los puntos de vista de los otros y los comprenden, brindando ayuda basada en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los demás” (citado en Alviárez & Pérez, 2009, p. 99).

De manera conjunta, la SEP (2017c), resalta que:

“La empatía con las propias emociones posibilita que los niños y los adolescentes, cuando crecen, se conecten con las demandas y emociones del medio social, asuman riesgos, sean creativos y emprendan proyectos que no respondan solamente a sus propias necesidades, sino también a las de los demás y a las de su contexto social más amplio” (p. 553).

Para que haya empatía es necesario que exista una respuesta: *“ello implica poner en contacto tres aspectos de la existencia: el yo, los otros y el mundo que compartimos”* (SEP, 2017c, p. 554). Con la empatía se favorece las relaciones interpersonales, de manera sana y enriquecedora. Para ello, también es importante que dentro del aula se trabaje lo cognitivo, lo experiencial y lo afectivo (SEP, 2017c).

De igual importancia son las habilidades sociales. Las y los estudiantes con esta habilidad sobrellevan de mejor manera la interacción con las y los demás, se promueve la popularidad y el liderazgo (Alviárez & Pérez, 2009). Durante el desarrollo de: *“las habilidades de comunicación efectivas, de comprensión y valoración de las emociones de los otros, la gestión de la inteligencia emocional pasa de intrapersonal a interpersonal”* (Alviárez & Pérez, 2009, p. 100). Esta transición es vital en el desarrollo personal y social, pero requiere de tiempo y de procesos de enseñanza progresiva.

Por otro lado, las habilidades sociales incluyen la auto apertura, la asertividad y la escucha activa (Alviárez & Pérez, 2009). Elementos que tienen el potencial de propiciar la colaboración debido a que, esta habilidad social favorece las relaciones interpersonales, siempre y cuando se trabaje conjuntamente con las y los demás para lograr metas grupales. Con el trabajo colectivo: *“se cambia el “yo” por un “nosotros” para sentirse a una y uno mismo como dentro de la colectividad”* (Alviárez & Pérez, 2009, p. 100).

La colaboración se: *“aprende a través del ejercicio continuo de la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, el manejo de conflictos y la interdependencia, que en conjunto aportan al saber convivir para saber ser y hacer en comunidad”* (SEP, 2017c, p. 557). Gran parte del quehacer humano, depende del trabajo en equipo, por ello es necesario fomentarlo dentro de las aulas favoreciendo la negociación de conflictos, la buena comunicación y conviviendo de manera pacífica entre el alumnado.

A modo de conclusión del capítulo, se puede mencionar que la educación emocional como campo de estudio se ha consolidado y como conocimiento formativo ha ponderado el desarrollo de meta-habilidades, entre las que destacan las

intrapersonales e interpersonales, que se entienden como elementos constitutivos del desarrollo personal y social y como bases de la convivencia escolar inclusiva.

CAPÍTULO III

LIBROS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES PARA APRENDER A SER Y CONVIVIR EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA

El presente capítulo tiene como objetivo analizar las características de los contenidos de los libros del *Programa Nacional de Convivencia Escolar* y *Pienso contigo. Educación emocional y valores* de quinto grado de primaria para mostrar la manera en que se define y se promueve la enseñanza de las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar con el propósito de que las niñas y niños apliquen estos conocimientos dentro y fuera del aula. Los elementos que se analizan de los textos escolares son la estructura, los contenidos y las actividades de desarrollo que utilizan para llevar a cabo el objetivo específico de cada uno de ellos. Se tomaron de estos libros imágenes que ilustran algunos puntos o temas singulares.

El primer aspecto analizado son los fundamentos formativos de *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*. En las dos obras se hace énfasis en la correlación directa entre educación emocional y convivencia escolar. La primera se caracteriza por tener el propósito de desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales en las y los educandos que trascienden socialmente. La segunda, se plantea como una condición cívica necesaria para el acto de vivir juntos de manera armónica, pacífica e inclusiva.

En el segundo punto, se hace la revisión de las secuencias didácticas de las actividades comunes de estos libros, el aprendizaje de la autoestima y la autorregulación. Se advirtió que la formación del ser es una construcción social que inicia con la introspección y reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y

de las personas cercanas. En este sentido, la gestión adecuada de los sentimientos y emociones, la colaboración, la empatía, la equidad, la distancia óptima, el habla y escucha activa contribuyen a la formación de una conciencia inclusiva.

El capítulo cierra con el análisis de los informes de la evaluación nacional hecha al PNCE en dos periodos escolares, 2016-2017 y 2017-2018. Se presentan los resultados de dos instrumentos en torno a la percepción de las y los directivos del Clima escolar y la percepción de las y los docentes de las habilidades emocionales y sociales del alumnado. A manera de ejemplo, se describen los resultados de Zacatecas.

3.1 Fundamentos y contenidos de los libros *Convivencia escolar y Pienso contigo*

La educación emocional es un aspecto formativo que las y los estudiantes de cada nivel académico necesitan enfrentar y resolver las problemáticas del mundo actual y atender dos exigencias socioculturales nuevas, aprender a ser y convivir. En este sentido, desde preescolar, las alumnas y los alumnos necesitan desarrollar sus habilidades intrapersonales e interpersonales a través de contenidos escolares específicos en un horario lectivo semanal.

Según Delors (2013), se necesitaba incorporar en los planes y programas de estudio de educación básica este campo formativo si se deseaba tener niñas y niños que alcanzaran su desarrollo socio-afectivo y una civilidad consciente del valor de la convivencia escolar pacífica, inclusiva y armónica; tal como aconteció en el 2017 en México con la asignatura de educación socioemocional.

Al existir una notable relación entre convivencia escolar y educación emocional, no es extraño que, una depende de la otra para que las y los estudiantes, logren fortalecer diversos ámbitos de su vida como es su:

“Autoestima, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico, porque pueden reducir actitudes negativas y favorecer el manejo del estrés y prevenir conductas de riesgo, al fortalecer la capacidad de niñas, niños y adolescentes para tomar decisiones reflexivas y asertivas y respetar las normas sociales, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta” (Monjas y Ovejero citados en Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 20).

En síntesis, la educación emocional y la convivencia escolar permiten a la y el educando desarrollar un conjunto de habilidades interpersonales que posibilitan la creación de un capital social² que alienta la confianza en la y el otro, y obra en favor de la integración social de todas y todos.

Educación en el ser persona, incrementa y fortalece: *“el respeto mutuo, participación, reconocimiento, manejo adecuado de los conflictos, en que se valoran y aceptan las diferencias y se logran acuerdos; relaciones basadas en el ejercicio de valores y el respeto de los derechos”* (SEP, 2017, p. 19).

Una acción previa a la introducción de la educación socioemocional al currículo escolar de educación básica, fue la apertura del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el 2016. Es importante resaltar que el PNCE, no es el primer programa que aborda esta problemática, anteriormente en el ciclo escolar 2014-2015, se diseñó el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), dicho proyecto se implementó solamente en dos ciclos escolares y estaba dirigido a las y los estudiantes de tercer grado de primaria de las 32 entidades federativas y consistió en promover:

²El capital social se deriva de la norma prescriptiva que dicta que las personas deben dejar a un lado sus propios intereses y actuar en el interés de la comunidad o colectividad de la cual forman parte, como expresión de una sociedad integrada (Sierra, 2001).

“La mejora de la convivencia escolar, propiciando que desde los primeros años de la educación básica, las niñas y niños reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar sus emociones e ideas así como a manejar y resolver conflictos” (SEP, 2014, p. 3).

A partir de los pros y contras con los que contó el PACE, en el ciclo 2016- 2017, se diseñó el PNCE, el cual tiene hasta el día de hoy un mayor alcance. Este Programa nace de la necesidad de establecer dentro y fuera del aula, ambientes de convivencia armónicos, inclusivos y pacíficos, que permitan prevenir el acoso escolar e incidir en la mejora de los aprendizajes. Asimismo, se reconoce que la afectividad de los individuos es un proceso en el que intervienen docentes y familia.

En el ámbito escolar, a través de una planeación intencionada por las y los docentes, se tendrán alumnas y alumnos que:

“Reconozcan su propia valía, se respeten a sí mismos y a los demás, expresen y manejen sus emociones, resuelvan conflictos de manera asertiva mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos, y sean personas autónomas capaces de interiorizar las reglas y respetarlas, así como de enfrentar asertivamente las situaciones y desafíos de la convivencia cotidiana” (SEP, s/a, p. 1).

En este enfoque intrapersonal y cívico del PNCE, el estudiantado aprende a convivir conviviendo, a través de actividades colaborativas que propicien la reflexión, el respeto, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y aprendan a valorar la diversidad que hay dentro y fuera del aula. Otra finalidad del Programa es: *“el desarrollo de las fortalezas personales e interpersonales a partir de la práctica de las habilidades socioemocionales, como factor preventivo de conductas no adecuadas en las escuelas, posibilitando un mejor aprendizaje” (SEP, 2017, p. 18).*

De la misma forma, el PNCE, aborda la convivencia escolar y el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales, desde una perspectiva integral que permite,

prevenir o reorientar actitudes relacionadas a la violencia escolar, que a la vez, repercute en la convivencia y en la calidad de los aprendizajes. Dentro de este Programa, se favorecen las siguientes habilidades emocionales y sociales:

“Reconocimiento y expresión de emociones, autoconocimiento, autoaceptación, autovaloración, dar y recibir cumplidos, pedir ayuda, decir no, establecer conversaciones, concepto positivo de sí mismo, regulación de emociones y conductas, comprender los sentimientos y emociones de los demás, dar y seguir instrucciones, compartir, manejo de una acusación, manejo asertivo de conflictos, análisis de consecuencias y toma de decisiones, empatía, escucha activa, asertividad, resiliencia, trabajo en equipo, negociación, manejar la presión del grupo, tolerancia a la frustración, establecer metas, perseverancia, participación, respetar normas y adecuar la conducta a éstas, ayudar a otros, entre otras” (SEP, 2017, p. 21).

De este modo, la convivencia escolar interviene para que las alumnas y los alumnos aprendan y desarrollen sus habilidades emocionales y sociales que les permita desenvolverse de manera interpersonal con el mundo que los rodea. Dentro del PNCE se pretende desarrollar las habilidades sociales y emocionales, a partir de seis ejes formativos progresivos, los cuales se establecieron en el PACE. Estos ejes se muestran en la siguiente imagen:

Imagen 7: Seis ejes formativos del PNCE



Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2015, pp. 22-24.

En el primer eje, *Fortalecimiento de la autoestima*, se ponen en práctica: “*habilidades para que se conozcan (autoconcepto), acepten lo que son y trabajen en lo que pueden ser mejor (autoaceptación); aprecien sus características y cualidades personales (autovaloración) desarrollen actitudes de respeto y cuidado de sí (autocuidado) y de los demás*” (SEP, 2017, p. 22).

Enseguida se encuentra la *Expresión y autorregulación de emociones*, en donde se pretende que las alumnas y los alumnos:

“Reconozcan, regulen y comuniquen adecuadamente sus emociones, lo cual requiere habilidades para identificar lo que sienten y poderlo expresar en forma asertiva hacia los demás, así como una adecuada autorregulación de sus impulsos, de manera que asuman la responsabilidad de su comportamiento, reconozcan y respeten las emociones de los demás” (SEP, 2017, p. 23).

En tercer momento se menciona la *Convivencia armónica, inclusiva y pacífica*, el cual tiene como propósito desarrollar en las niñas y niños: *“habilidades sociales y emocionales para establecer relaciones interpersonales de manera pacífica e inclusiva, el respeto propio y hacia los demás, el reconocimiento y el aprecio de la diversidad, el rechazo a la discriminación y la promoción del trabajo colaborativo”* (SEP, 2017, p. 23).

Después se sitúa el *Respeto a las reglas*, en donde se contribuye: *“a la internalización de las reglas y el establecimiento de límites en los ámbitos de convivencia”* (SEP, 2017, p. 23), con el fin de que se reflexione sobre la importancia de cumplir con las reglas, para poder entablar ambientes sanos tanto en lo personal como en colectivo.

También, se menciona el *Manejo y resolución de conflictos* que: *“implican que el alumno sea capaz de generalizar estrategias para analizar la situación y decidir qué hacer y responda de manera asertiva ante la situación de conflicto”* (SEP, 2017, p. 24).

Por último, se encuentra la *Comunicación y colaboración con las familias*, en donde se promueve la convivencia familiar con el fin de que las y los estudiantes:

“Aprendan a expresar en forma asertiva lo que sienten y piensan en el ámbito familiar, para generar canales de comunicación adecuados, lo que les ayudará a establecer relaciones afectivas en un ambiente de respeto, con un adecuado manejo de los conflictos, respeto por los límites y trabajo colaborativo y equitativo” (SEP, 2017, p. 24).

Cada uno de los temas que se abordan dentro de las guías del PNCE, se relacionan con los seis ejes formativos. A lo largo del ciclo escolar se imparten 24 sesiones, que tienen una duración de una hora semanal, cuentan con una secuencia didáctica y una autoevaluación en cada sesión.

Asimismo, dentro de los materiales que se brindan tanto a las y los estudiantes como a las y los docentes, se encuentran el *Cuaderno de actividades para el alumno*, la *Guía y el Manual para el docente de educación primaria*, y el *Manual del trabajo y el Manual de trabajo. Talleres para madres, padres y tutores* para cada grado escolar. En la siguiente imagen se muestra la portada de los recursos de quinto grado de primaria.

Imagen 8: Materiales del PNCE de quinto grado de primaria



Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2015, s/p.

Dentro de la *Guía del trabajo para las alumnas y alumnos* de quinto grado se señalan varios apartados relacionados con los seis ejes formativos, que se abordarán en las 24 semanas del año. Las y los docentes necesitan programar en su planeación semanal y la hora que se dedicará a las actividades de cada tema. El desarrollo de cada eje formativo está previsto para cuatro sesiones.

Los temas que se abarcan en los ejes son los siguientes:

1. Autoestima. Me conozco y me quiero como soy.
2. Expreso y manejo mis emociones
3. Convivo con los demás y los respeto.
4. Las reglas: acuerdos de convivencia.
5. Resolución pacífica de conflictos.
6. Todas las familias son importantes (SEP, 2017, p. 31).

En las escuelas privadas, el profesorado y el alumnado tienen otras opciones para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje del ser y la convivencia. La editorial Castillo ofrece dos alternativas para impartir los ejes formativos mencionados, dentro de las aulas que decidan trabajar con sus materiales. Uno de ellos es *Habilidades para la vida y Pienso contigo. Educación emocional y valores*. Esta última obra cuenta con la guía para el profesorado y el libro para el alumnado.

Estos dos libros de texto se promocionaron en abril del 2020 en escuelas particulares de Zacatecas. Los objetivos de *Pienso contigo* son:

“la educación socioemocional y los valores que le permitan a las niñas y niños a pensar, ser y convivir, a través de una filosofía para ellas y ellos, además de estimular y desarrollar el pensamiento del niño y su actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro” (Chao, Patiño & López, 2020a, p. 3).

“

Pensar, ser y convivir como triada esencial del aprendizaje de habilidades socioemocionales coloca al estudiantado no sólo en un contenido escolar sino frente a una filosofía comprensible fundamentada en el cuidado del otro.

Con este encuadre, las y los educandos reflexionan entorno de los pensamientos que generan sus emociones, contribuyendo a la formación de ciudadanas y ciudadanos emocionalmente estables que se comprometan consigo mismas y mismos, con la gente que los rodea y con su planeta, por ello dentro del libro *Pienso contigo* se:

“Integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permitan comprender y manejar sus emociones, construir una identidad

personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética” (Chao et al. 2020a, p. 3).

El libro *Pienso contigo* tiene una metodología que se basa principalmente en propiciar en las y los estudiantes un pensamiento complejo, a su vez que desarrollan una actitud crítica, creativa y aprendan a cuidar a las y los demás, respetando y comprendiendo las opiniones del resto y descubren el sentido del mundo, por ello es que sus dos principales objetivos son: *“los valores universales y la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los valores”* (Chao et al., 2020b, p.3).

Los valores universales, que se abordan en *Pienso contigo* son los siguientes: *“libertad, justicia, honestidad, responsabilidad, además de la autorregulación, la inclusión, la reciprocidad, la colaboración, la equidad, el compromiso y la confianza”* (Chao et al., 2020b, p.3). En cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales y los valores, se abarcan desde una filosofía práctica, la cual se adecua a la edad y grado escolar de niñas y niños.

Este encuadre filosófico tiene como principales propósitos:

“Familiarizar a los niños con los componentes éticos de la experiencia humana. Dentro de la reflexión filosófica y concretamente de la ética, lo que se pretende es cambiar necesariamente las creencias de los niños, sino ayudarles a encontrar razones mejores y más sólidas para creer en aquellas cosas en los que después de una cuidadosa reflexión ellos han elegido creer” (Chao et al. 2020a, p. 3).

Un material complementario del libro *Pienso contigo* es la *Guía para los docentes* la cual se obtiene de manera gratuita, si las y los profesores decidieron enseñar con el texto *Pienso contigo*. Dentro de la *Guía* se encuentra: *“una propuesta de dosificación semanal, sugerencias didácticas para trabajar con el método de Filosofía para niños y rúbricas de evaluación”* (Chao et al., 2020a, p. 3). Esto permite a la y al docente a tener

una idea más clara de los temas que impartirá, pero el profesorado puede hacer adecuaciones en caso de que las actividades propuestas no sean el medio correcto para las y los estudiantes. En la imagen siguiente se señala la portada de dicho material.

Imagen 9: Portada de la Guía Piendo coqntigo para las y los docentes



Fuente: Chao *et al.* 2020a, s/p.

Cabe señalar que el libro para las y los estudiantes tenía un costo de a 330 pesos en el 2020. El texto se obtiene en instituciones que haya optado por trabajar con él o en algunas otras librerías. El libro cuenta con secuencias y actividades que les permitirán entender y comprender los temas referentes a la educación emocional, además de que les ayudará a:

“Desarrollar habilidades como la autoestima, la expresión de las emociones, la toma de decisiones, el bienestar, y el trato digno hacia otras personas, además de apropiarse de valores como la honestidad, la responsabilidad, la colaboración y la libertad, a desarrollar un pensamiento crítico y creativo a través de la metodología de filosofía para niños” (Chao et al. 2020b, p. 3).

Imagen 10: Portada libro *Pienso contigo*, quinto grado



Fuente: Chao *et al.*, 2020b, s/p.

En cuanto a los temas que se abordan en el libro *Pienso contigo* de quinto grado, cada uno de ellos, lleva por título un valor: *“la responsabilidad, la autorregulación, la inclusión, la reciprocidad, la justicia, la colaboración, la honestidad, la equidad, la libertad, el compromiso, la confianza y la perseverancia”* (Chao *et al.* 2020b, p. 4).

A continuación se muestra una tabla donde se especifica de manera particular la información descrita anteriormente sobre cada uno de los libros ya mencionados, con el fin de analizar su visión en lo emocional.

Tabla 2: Datos generales Convivencia Escolar v Pienso Contigo

	PNCE	Pienso Contigo
Objetivo general	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar.	Favorecer el Desarrollo de las habilidades socioemocionales y la apropiación de valores universales, a partir de la metodología Filosofía para niños, cuya premisa es estimular y desarrollar el pensamiento del niño y su actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro.
Objetivos específicos	<p>Promover la intervención pedagógica en las aulas y escuelas, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que las/os alumnas/os reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás; a expresar y regular sus emociones; a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva.</p> <p>Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas, de los directores y docentes, para propiciar la mejora de la convivencia escolar en sus planteles con apoyo de materiales educativos.</p> <p>Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os de escuelas públicas de educación básica, a favor de la convivencia escolar.</p> <p>Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar.</p> <p>Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas beneficiadas en el PNCE.</p>	<p>Favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales y la apropiación de los valores universales.</p> <p>Favorece la reflexión sobre el propio pensamiento que genera las emociones.</p> <p>Promueve el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto hacia los demás, la aceptación de la diversidad y la participación de la familia en la formación de valores.</p> <p>Contribuye a la formación de ciudadanos "sanos" emocionalmente y comprometidos consigo mismos, con su comunidad y con el planeta.</p>
Ejes temáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1 Autoestima. Me conozco y me quiero como soy. 2 Expreso y manejo mis emociones 3 Convivo con los demás y los respeto. 4 Las reglas: acuerdos de convivencia. 5. Resolución pacífica de conflictos. 6. Todas las familias son importantes 	Responsabilidad Autorregulación Inclusión Reciprocidad Justicia Colaboración Honestidad Equidad Libertad

Fuente: Elaboración propia con base en Consejo Nacional de Población (CONAPO), 2017 y Chao *et al.*, 2020b.

Se puede observar una diferencia, en el objetivo general de las dos obras. En el texto de *Convivencia escolar* se busca mejorar los ambientes de convivencia porque existe el problema del acoso escolar, por lo tanto, si esta situación desaparece, se mejora el aprovechamiento escolar. En *Pienso contigo*, el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores universales no está condicionado por una situación-problema, sino por la intención de desarrollar un pensamiento complejo en la y el educando como una forma de vida.

En los objetivos específicos de cada uno de ellos, también existe una discrepancia. En *Convivencia escolar*, además de favorecer el desarrollo emocional y social de manera asertiva en las y los estudiantes, busca capacitar a la comunidad escolar incluyendo la participación proactiva de la familia, a favor de la convivencia escolar; mientras que, en *Pienso contigo*, se hace hincapié al desarrollo de las habilidades socioemocionales y a la apropiación de valores, con el fin de crear ciudadanas y ciudadanos sanos y comprometidos, no solo con ellas y ellos mismos, sino con terceras personas y su entorno. Respecto a los ejes temáticos, aunque no se muestra una similitud en los títulos de las lecciones tienen semejanzas en cuanto a su contenido, en líneas posteriores se hablará con detalle sobre ello.

Cada uno de los libros ya descritos, desde su postura filosófica y educativa, tienen la intención que las alumnas y los alumnos de quinto grado de escuelas públicas o privadas aprendan a conocerse, a convivir con las y los demás y a regular sus emociones; ambos materiales son acordes a la edad del estudiantado y sus metodologías están diseñadas para que los conocimientos no solo queden en el aula, sino que puedan aplicarlos fuera de ella en su vida diaria y les sirva para su futuro, a través de varias actividades y ejercicios que les ayuden a reflexionar y pensar de manera crítica y responsable.

3.2 Secuencias didácticas y actividades en *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*

Los materiales mencionados en el apartado anterior son recursos que a las y los profesores de quinto grado de primaria tienen a su alcance para desarrollar dentro de su salón de clases una educación emocional para favorecer una convivencia escolar, sana pacífica y armónica. Aunque el *Convivencia escolar* y el *Pienso contigo* son dos

recursos diferentes, tanto en la forma de adquirirlos como en las instituciones educativas donde se imparten, tienen algunas similitudes en cuanto a los temas que presentan. Si bien, las estrategias y actividades que propone cada una tiene ciertas singularidades, ambos se apegan al objetivo central: la enseñanza-aprendizaje gradual de los ejes formativos de la educación para aprender a ser y convivir.

Sin importar que asignatura sea, el diseño de una secuencia didáctica es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La secuencia didáctica:

“Implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma, es decir, realizadas en un contexto espacio- temporal distinto al aula” (González, Kaplan, Reyes & Reyes, 2010, p. 29).

En este sentido, las secuencias didácticas contienen un inicio, desarrollo y cierre, incluso si la y el docente lo desea, puede llevar un referente que le permita al alumnado hacer uso de su curiosidad, consultado algún dato extra. Para el caso de los materiales de este análisis hacen uso de lo ya mencionado, cada uno de ellos en las guías o en el libro de la o el docente contiene actividades que le ayudan al profesorado, movilizar los saberes previos del alumnado, desarrollar el tema, concluirlo y si es posible evaluarlo. A diferencia del texto de *Convivencia escolar*, en *Pienso contigo*, incluye un apartado para que en cada lección las y los estudiantes trabajen en conjunto con su familia, ya sea mediante el diálogo o una actividad lúdica.

En cuanto a los temas guardan cierta similitud, se encuentra en primer momento, la autoestima y la confianza en sí misma o mismo, ambos se presentan en diferentes títulos, para el caso de *Convivencia Escolar*, la lección es número uno y lleva por nombre: *“Autoestima. Me conozco y quiero como soy”* (SEP, 2019a, p. 8). Su

objetivo es que: “*El alumno reconocerá los logros que ha obtenido como una forma de fortalecer la autoestima*” (SEP, 2019b, p. 11).

En esta lección, se hace énfasis en las metas y los logros como fases o estadios que alcanza un estudiante cuando se propone algo, cada vez que se alcanza total o parcialmente una meta, ésta provoca cambios en la autoestima. Este tema se desarrolla en cuatro sesiones.

Por otra parte, el *Pienso contigo*, señala este contenido en dos lecciones, la número 10 y 11, que llevan por nombre: “La confianza” y “La perseverancia”. La primera de ellas tiene como objetivo que las y los educandos pongan: “*en práctica, estrategias para experimentar bienestar, a pesar de las circunstancias adversas*” (Chao et al. 2020b, p. 72). En la lección de *La perseverancia*, se asume que el alumnado: “*valora el esfuerzo y muestra satisfacción por superar retos*” (Chao et al., 2020b, p. 78). Cada una de estas lecciones se divide en tres sesiones diferentes. Como actividad de inicio en ambos casos se invita al alumnado a reflexionar mediante una pregunta detonante o una actividad.

Para el caso del *Pienso contigo*, el cuestionamiento que marca el inicio de la sesión es *¿Qué es confiar en ti mismo?* Por lo que se le recomienda a la o el docente organizar al estudiantado en círculo para que puedan expresar sus ideas; además de la pregunta ya mencionada se pretende que con base a las imágenes que muestra la lección. la alumna y el alumno logren reconocer sus emociones, pero también es importante otorgar a cada una y uno de las y los estudiantes, la palabra.

Imagen 11: ¿Qué es confiar en sí mismos?



Fuente: Chao *et al.*, 2020b, pp. 88-89.

La siguiente actividad de inicio consiste en que las y los educados reconozcan que es la confianza en sí mismas y sí mismos a través de las diversas situaciones, se enfatiza que su desempeño positivo y eficaz, le ayudará en su autoconfianza.

Imagen 12: Actividad confiar en sí mismos

Escribe en cada caso si la persona muestra confianza en sí misma y explica por qué lo consideras así.

Cuando Sebastián hace una exposición procura no mirar a sus compañeros, sólo lee agachado sus notas y señala sus carteles.

Estela siempre participa en la clase de inglés, aunque en ocasiones se equivoca.

A María le gusta mucho jugar ajedrez y cuando ve que dos personas juegan se acerca y reta al ganador.

Comparte tus respuestas.

Completa el esquema.

Confianza en uno mismo

Para mí significa...

Tener confianza en uno mismo requiere...

Es importante porque...

Comenta tus respuestas con el grupo.

Todos los derechos reservados, Ediciones ConiBa, S. A., de C. V.

Fuente: Chao *et al.*, 2020b, p.90.

En cuanto al segundo tema, el cual es *La perseverancia*, se comienza de manera similar, con una pregunta detonante: “¿Qué haces para lograr lo que te propones?”(Chao *et al.*, 2020b, p. 96) y se organiza al grupo en círculo para que cada una de ellas y de ellos tome la palabra.

Imagen 13: ¿Qué haces para lograr lo que te propones?



Fuente: Chao *et al.* 2020b, pp. 96-97.

Para reforzar el tema de *La perseverancia*, se propone otra actividad. El estudiantado responderá, de acuerdo a sus conocimientos, el significado de la frase *El que persevera alcanza* y señalará las situaciones en las que aplicó dicha frase. Finalmente, contestará tres preguntas: ¿Qué es la perseverancia?, ¿Qué se requiere? y ¿Por qué es importante? Esto es, conceptualiza, expone recursos y explica la relevancia de este valor. En la siguiente imagen se muestra lo descrito.

Imagen 14: Actividad sobre la perseverancia

Marca con una ✓ las situaciones en que se aplicó lo que dice la frase anterior.

Leticia quería aprender Inglés, pero luego de un tiempo, aunque conocía palabras y frases, no entendía los diálogos de las películas ni podía leer, escribir ni platicar. Siguió estudiando y practicando mucho, y al cabo de dos años ya comprendía todo lo que escuchaba en inglés y podía leer y escribir en el idioma.

Javier quería ser campeón con la patineta, pero un día se lastimó al intentar saltar un obstáculo. Luego de eso ya no se atrevió a hacerlo. Ahora se divierte jugando con videojuegos, en especial con uno donde el personaje supera obstáculos con su patineta.

Un grupo de niños observó que en la biblioteca de su colonia había pocos libros. Los niños hablaron con el encargado, pero él les dijo que no podía hacer nada. Les sugirió que pidieran ayuda a las autoridades de su municipio. Luego de meses de peticiones lograron aumentar el acervo de la biblioteca.

Comenta con el grupo tus respuestas. Explica por qué en unos casos se aplicó lo que dice la frase y en otros no.

Completa el esquema.

Perseverancia

- Significa para mí...
- Requiere...
- Es importante porque...

Comparte con el grupo tus respuestas.

98

Todos los derechos reservados, Ediciones Castilla, S.A. de C.V.

Fuente: Chao *et al.* 2020b, pp. 98.

Todas las actividades ya mencionadas, le permiten al estudiantado conocer el tema que se estará abordando movilizando los saberes previos que tienen sobre ello, es importante conocer las ideas de cada una y uno de los alumnos, así el profesorado advierte qué tanto conocen del tema, a la vez, que se percata, si dicho conocimiento ha sido adquirido en la familia o de algún otro medio.

Referente a las actividades siguientes, se muestra una similitud ya que para las dos lecciones, el alumnado lee una historia breve que se presenta su libro y a partir de ella, responde una serie de cuestionamientos que le que permite reflexionar en torno al caso de la lectura, como si ellas y ellos fueran los protagonistas de la historieta y

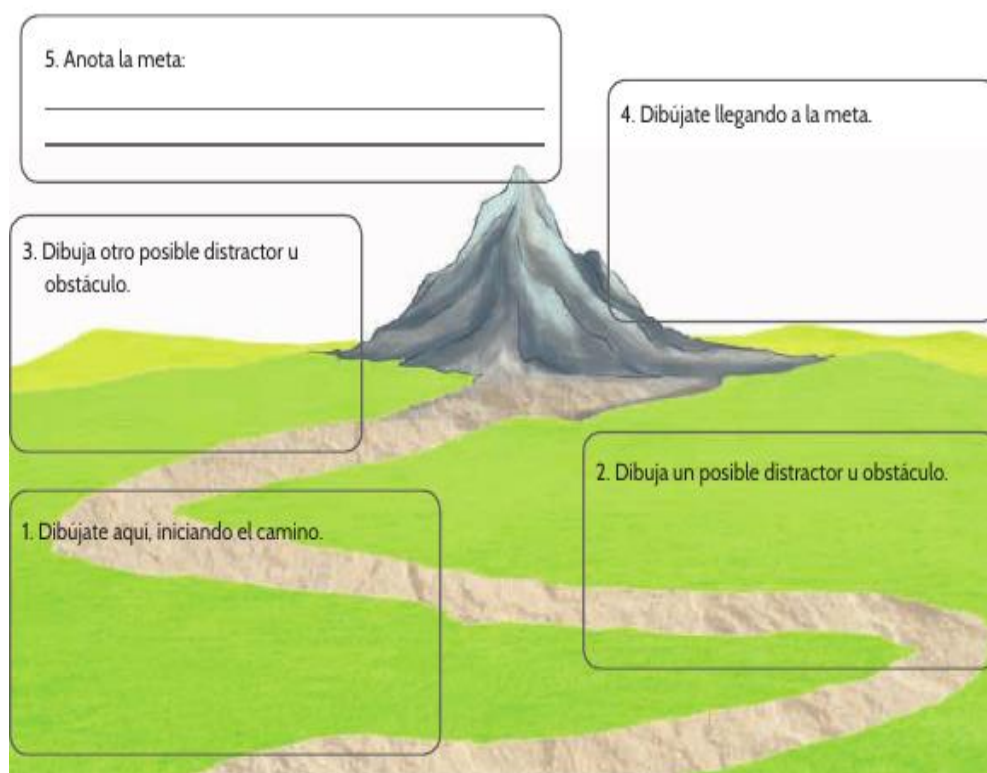
cuál hubiera sido su reacción y lo que hubieran hecho si se encontrarán en situaciones parecidas. Del mismo modo, se muestra a las y los estudiantes en ambas lecciones actividades de análisis sobre otras situaciones en particular, en donde se motiva a que sean empáticos con los sujetos presentados y reflexionen mediante el diálogo grupal que hubieran hecho ellas y ellos en cada caso.

Con base al análisis hecho en las actividades anteriores, el alumnado en la actividad de cierre temático tendrá que definir qué es para ellas y ellos *La confianza* en sí mismos y *La perseverancia*, comparando sus definiciones del primer momento así como con las del resto de sus compañeras y compañeros encontrando las diferencias y similitudes. Para el caso las actividades a realizar en familia, se invita a que las alumnas y los alumnos compartan e identifiquen sus acciones que debilitan o posibilitan la confianza en sí mismas y mismos, así como algunas anécdotas en donde no se dieron por vencidos y lograron objetivos difíciles.

En el caso del *Convivencia escolar*, en este subtema se muestra más variedad de actividades que en el libro anterior. De igual manera, en un inicio se empieza por movilizar los saberes previos del alumnado. En cada una de las cuatro sesiones que se marcan para el desarrollo del tema, el estudiantado contestará una serie de tablas relacionadas a sus metas que ha logrado y las que no, las que más trabajo les han costado lograr, así como reconocer sus habilidades y las del resto de sus compañeras y compañeros, lo cual permite conocer a sus pares y reconocer que todas y todos poseen un talento que los y las hacen únicas, con el fin de favorecer la convivencia escolar.

En *Convivencia escolar*, en las actividades de desarrollo se pide a las alumnas y a los alumnos que reconozcan sus logros escolares y digan cómo se sienten con ello, así como sus metas a un año, reconociendo obstáculos y acciones que deben hacer para lograr lo que se proponen, tal como si subieran una montaña.

Imagen 15: El camino a la meta



Fuente: SEP, 2019b, p.14.

En la siguiente imagen se aprecia que el logro escolar es algo que está en el futuro inmediato y hay un camino que recorrer para alcanzar la meta. En este recorrido existen obstáculos que deben superarse y solamente llegará a la meta la persona perseverante.

En la última actividad se pretende que las y los estudiantes organizados en equipo dialoguen y lleguen acuerdos sobre cómo les gustaría que fuera su escuela y

lo plasmen en un periódico mural. En esta actividad se desarrolla nuevamente la convivencia escolar y se da paso a que las alumnas y los alumnos reconozcan la inclusión que hay dentro del salón, ya que el fin es que, de acuerdo a su habilidad o talento, colaboren en la elaboración de la tarea.






Como actividades finales, siempre se orienta a la socialización de ideas, mediante una pregunta que les permita reflexionar y hacer uso de los conocimientos que adquirieron en el desarrollo de las actividades, algunas de ellas son: “¿Por qué el trabajo en equipo es importante para lograr metas en común? ¿Crees que haya habilidades mejores que otras? ¿Por qué?” (SEP, 2019a, p. 21). Dichas actividades son acordes para que las educandas y los educandos desarrollen su habilidad interpersonal e intrapersonal ya que les permite reconocer el valor de ellos y ellas mismas así como del resto de las personas.

El siguiente tema que tiene en común tanto *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*, es la Autorregulación. En ambos textos se presenta como la segunda lección y se encuentra dividida en cuatro sesiones para el primer material y en tres sesiones para el segundo material. En cuanto a los aprendizajes esperados, los dos libros muestra similitud, ya que en los dos casos se pretende que las alumnas y los alumnos al final de las sesiones reconozcan las acciones y practique las respuestas que le permitan expresar y regular sus emociones de manera sana.

En ambos materiales, se comienza preguntas de indagación, sobre ¿Qué son las emociones? ¿Cómo se expresan?, etc. Para después pasar a la actividad detonadora, que permite al estudiantado movilizar sus saberes y reflexionar en torno al tema que se verá, en ambos casos, al término de la actividad se invita a la

socialización de las respuestas, a continuación se muestran las actividades utilizadas por ambos programas.

Tabla 3: La autorregulación


<p>La autorregulación (Convivencia Escolar)</p>	<p>La autorregulación (Pienso contigo)</p>
<p>En sus marcas, listos... ¡Iniciamos!</p> <p>1. Observa cada imagen. Escribe en la línea la emoción que representa y contesta la pregunta:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>• ¿Qué haces cuando te sientes así?</p> <p>_____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>• ¿Qué haces cuando te sientes así?</p> <p>_____</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>• ¿Qué haces cuando te sientes así?</p> <p>_____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>• ¿Qué haces cuando te sientes así?</p> <p>_____</p> </div> </div> <p>2. Reúnete con dos compañeros y compartan lo que cada uno escribió. Identifiquen las coincidencias y las diferencias.</p>	<div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;">  <p>Describe una situación en la que te sentiste muy contento y no lo expresaste. Explica por qué.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <div style="flex: 1; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Completa el esquema.</p> <p>Autorregulación</p> <p>Es...</p> <p>_____</p> <p>Para mí es...</p> <p>_____</p> <p>Es importante porque...</p> <p>_____</p> </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>Describe una situación en la que te sentiste muy enojado y lo expresaste. Explica por qué.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>Comenta con tus compañeros las diferentes situaciones y cómo podías reaccionar o expresar la emoción de otra manera.</p> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>Comenta con un compañero tu opinión sobre aprender a controlar la expresión de las emociones. Después, comparten sus respuestas con el grupo.</p> </div>

Fuente: SEP, 2019b, p. 24 y Chao *et al.*, 2020b. p.18.

Las preguntas de la primera parte son similares; se plantean e ilustran diferente, pero el objetivo es que las y los estudiantes reconozcan sus sentimientos y acciones ante situaciones de tristeza, enojo, alegría, etc. En *Pienso contigo*, en la parte en la autorregulación, el alumnado primero tendrá que describir que es lo que ellas y ellos entienden con tal concepto. En *Convivencia escolar*, antes de comenzar con las actividades, se presenta un recuadro con la información sobre el significado de tal concepto, por lo que, las alumnas y los alumnos al llegar a la primera actividad, ya leyeron la definición, en consecuencia, sus respuestas no son *a priori*.

En el tema de *La empatía*, en *Convivencia escolar* se destina una sesión y actividades para este tópico y en *Pienso contigo*, está implícito el aprendizaje de la empatía en el tema.


Imagen 16: Actividad de empatía



1. Formen equipos con ayuda del maestro y nombren a un narrador. Escriban en una hoja una historia corta en la que un personaje haya experimentado algún sentimiento de alegría, miedo, vergüenza, enojo o tristeza. Incluyan a alguien que tuvo una actitud de empatía con este personaje.
2. El narrador de cada equipo pasará al frente y leerá su historia al grupo.
3. Al terminar las narraciones, contesta las siguientes preguntas.
 - ¿Por qué es útil la empatía?

 - ¿Cómo te sirve la empatía cuando alguien está triste o enojado?

 - Si estás triste y se acerca un amigo que es empático, ¿en qué te ayudaría?



Colorín colorado... ¡Hemos terminado!

1. Marca con una ✓ las frases donde se manifiesta la empatía.

Fuente: SEP, 2019b, p. 36.

En las actividades de desarrollo de las lecciones de ambos materiales existen semejanzas. A las alumnas y los alumnos a través de diversas situaciones que se les plantea en un relato corto, tienen que reflexionar que fue lo incorrecto o lo correcto de

las actitudes tomadas por las y los protagonistas y cómo ellas y ellos hubieran actuado en su lugar.

Imagen 17: Empatía

Analiza las situaciones y responde.

Familia	Tu comunidad
A tu hermano pequeño le da mucho miedo la oscuridad y no puede dormir solo, por lo que tus papás decidieron que debe dormir en tu recámara por algún tiempo.	Tus vecinos son muy alegres y cada fin de semana celebran algún acontecimiento. El problema es que hacen mucho escándalo y no dejan dormir a los demás.
¿Qué sentirías?	¿Qué sentirías?
¿Cómo reaccionarías? ¿Qué harías?	¿Cómo reaccionarías? ¿Qué harías?

Explica a un compañero tus respuestas.

Comenta con el grupo tus respuestas a las siguientes preguntas.

- ¿Sabes cómo controlar la expresión de tus emociones? ¿Por qué?
- ¿Siempre podemos expresar nuestras emociones de cualquier forma? ¿Por qué?

Con tu familia

Platicuen sobre la importancia de expresar las emociones. Identifiquen alguna situación en la que las emociones no se controlaron y provocaron un conflicto. Comenten cómo se pudo prevenir. Comparte las conclusiones con tus compañeros.

Piensa en algunas estrategias para regular las formas en las que expresas tus emociones y en la **página 107** completa las frases.

Todos los derechos reservados, Ediciones Castilla, S. A., de C. V.

23

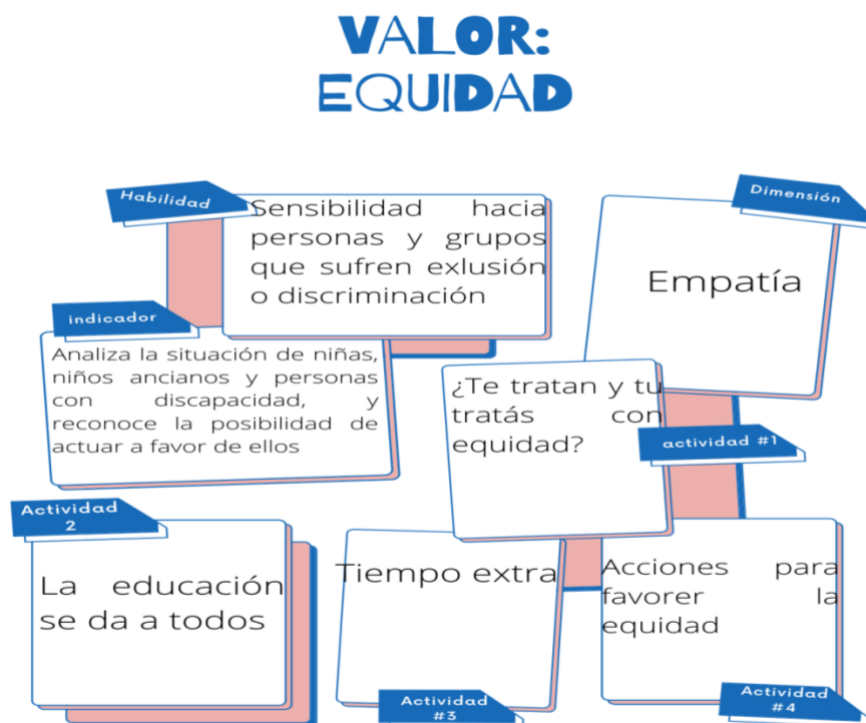
Fuente: Chao *et al.* 2020b, . p. 23.

En las imágenes se hace énfasis de las diferencias ya descritas. Por un lado, en *Convivencia escolar* se menciona a la empatía como una herramienta importante en manejo y expresiones de sus emociones. Por otro lado, en el *Pienso contigo* se omite tal concepto y la actividad está orientada a lo que ellos harían en diversas situaciones que son provocadas por terceros. En este texto, la identificación e importancia de las emociones se deja como tarea que se realizará con el apoyo de la familia. En el *Convivencia escolar*, la lección se termina con una breve actividad de identificación de empatía en algunas frases y una autoevaluación.

Aunque en un primer momento, en *Pienso contigo* se omite el concepto de empatía, en la lección del *Valor: equidad* parece como una dimensión. El contenido se enfoca principalmente en que las y los estudiantes deben ser empáticos con sus pares, adolescentes o ancianos que tiene alguna discapacidad, como una acción que fortalece el valor de la equidad. La perspectiva de este tema en *Convivencia escolar* es que la empatía se plantea como una toma de decisión, es decir, en un qué hacer en alguna situación.

En la siguiente imagen se muestran los principales indicadores de este valor democrático:

Imagen 18 Estructura general de la lección 8:



Fuente: Chao *et al.* 2020a. p.54

Como se puede observar en la imagen anterior, la empatía está relacionada a la equidad, en la medida, en que ésta se traduce en sensibilidad hacia sectores excluidos o discriminados de la población. Además de la pregunta detonadora señalada en la actividad uno, se moviliza el saber previo del estudiantado para que describan, qué es la equidad, señalen un ejemplo y cómo se siente cuando son equitativos con ellas y ellos. Es decir, conceptualicen, ejemplifiquen y expresen la sensación o experiencia vivida de la equidad.

En las actividades posteriores, el alumnado tendrá que analizar con base a los casos presentados en las lecturas, lo que aprendieron, y si ellas y ellos han visto o vivido una situación donde no hubo equidad. Dicha actividad les permite a las y los educandos se concienticen de que no todas y todos tienen acceso a la educación o algunas actividades que son normales para ellas y ellos, no son para otras y otros.

En la imagen siguiente se muestra una de las actividades descritas, donde se cuenta la historia de una niña que no puede asistir a la escuela porque es mujer y debe quedarse en casa; se pretende que las y los estudiantes reflexionen dicha situación, no solo entorno a la equidad, sino también desde un punto de vista de empatía, lo cual se puede rescatar a través de la socialización.

Imagen 19: Actividad de equidad

—Mira, ya llegaron del pueblo los materiales para construir la escuela, por fin vamos a aprender a leer y a contar —exclamaba emocionada una niña de unos siete años llamada Paulina.

Y después de varias jornadas de trabajo entre todos los vecinos, la escuela quedó terminada y llegó el nuevo profesor.

—Ahora sí voy a ir a la escuela —se dijo Paulina determinada—. Voy a aprender, voy a avisarle a mi mamá que quiero ir a la escuela.

Pero la mamá le devuelve una mirada triste y baja la cabeza, entonces interviene el padre.

—Los dos no pueden irse a la escuela, alguien tiene que pastar las ovejas. Tu hermanito es varón, así que él tiene que educarse, tú tarde o temprano te vas a casar, vas a tener tus hijos, te vas a encargar de la casa, no necesitas aprender, pues, sería un desperdicio; en cambio tu hermanito va a ser el hombre de la casa.

Paulina, sollozante, abandona la casita de barro y se dirige al terreno a pastar sus ovejas. Se sienta sobre una piedra, se envuelve en su mantita de colores protegiéndose del helado viento y desaparece en aquel paraje desolador...

Pilar Valenzuela, "La educación no se da a todas", en Solidaridad Don Bosco, <https://solidaridaddonbosco.org/cuentos-equidad-de-genero/> (fragmento).



Reflexiona y responde.

- ¿Qué aprendiste de esta historia?

- ¿Por qué Paulino no puede ir a la escuela?

- Escribe una situación en la que hayas observado que no hubo equidad.


Fuente: Chao *et al.* 2020b, p.67.

En las actividades de cierre, se enfocan en que las y los estudiantes reunidos en equipo, reflexionen acerca de situaciones en su vida cotidiana donde se aplique la equidad, en diferentes ámbitos, como la escuela, el país, etc., a su vez que analicen como se sienten cuando son tratados equitativamente. En esta actividad, además de que se concientiza a las educandas y los educandos entorno a la equidad y empatía, desarrollan su habilidad social, ya que trabajan en equipo y les ayuda además de aplicar dentro de sus grupos de estudio los dos valores desarrollados. En esta actividad se consulta a la familia, situación que permite ampliar la reflexión y el fomento de la equidad en el núcleo familiar.

En la siguiente imagen se indica la equidad en tres niveles, la familia, la escuela y el país.

Imagen 20: La equidad en diferentes ámbitos

Trabaja en equipo y completa el recuadro escribiendo dos acciones para favorecer la equidad en los siguientes contextos.




Mi familia	Mi escuela	Mi país
1. _____	1. _____	1. _____
_____	_____	_____
2. _____	2. _____	2. _____
_____	_____	_____

Explica al grupo de qué manera esas acciones favorecerían la equidad.

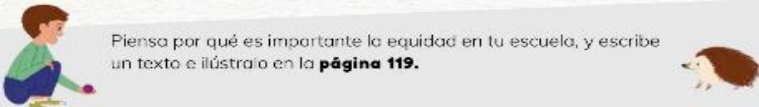
Comenta con tu grupo las siguientes preguntas.

- ¿Te tratan y tú tratas con equidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo nos sentimos cuando nos tratan con equidad? ¿Por qué?

Con tu familia
 Dialoguen acerca de la importancia de actuar con equidad. Piensen si toman decisiones con equidad e identifiquen situaciones en las que es necesario actuar conforme a ésta.
 Comparte con tus compañeros las situaciones que identificaron en las que es necesario actuar con mayor equidad.



Piensa por qué es importante la equidad en tu escuela, y escribe un texto e ilústralo en la **página 119**.



Todos los derechos reservados, Ediciones Castilla, S. A. de C. V.

71

Fuente: Chao *et al.*, 2020b, p.71

Respecto a la convivencia con las y los demás y el respeto hacia ellas y ellos, se aborda en ambos materiales pero desde perspectivas y contenidos diferentes. En *Convivencia escolar* se hace referencia a las habilidades sociales y a la comunicación asertiva, en *Pienso contigo*, se enfatizan la inclusión y la colaboración. Aunque la intención de los temas es diferente, en ambos materiales se pretende lograr una

convivencia pacífica dentro del aula. A continuación se muestra la singularidad de la convivencia en ambos textos.

Tabla 4: Aspectos generales de la lección de convivencia escolar

Tema: Convivo con los demás y los respeto.		Valores: La inclusión y la colaboración	
Convivencia Escolar		Pienso contigo	
<p>Propósito del tema</p> <p>El alumno reconocerá las habilidades sociales que favorecen la convivencia.</p>	<p>Dimensión</p> <p>Colaboración</p>		
<p>Propósitos específicos</p> <p>El alumno reconocerá la importancia del contacto visual y la distancia óptima como habilidades para la convivencia. El alumno reconocerá la importancia de escuchar con atención a las personas que le rodean. El alumno aplicará el diálogo como una forma de socializar y favorecer la convivencia. El alumno aprenderá a manejar adecuadamente las situaciones de rechazo.</p>	<p>Habilidades</p> <p>Interdependencia Inclusión</p>		
<p>Nombres de las sesiones</p> <p>Sesión #1 No tan cerca Sesión #2 Te escucho Sesión #3 Hago nuevos amigos Sesión #4 ¿ Y si me rechazan?</p>	<p>Indicadores</p> <p>Colabora de manera proactiva y responsable al proponer soluciones en las que se valore la diversidad. Elige con sus compañeros la mejor forma de realizar el trabajo y de incluir a todos los integrantes de un equipo.</p>		
<p>¿Qué aprendí</p>	<p>Nombres de las actividades</p> <p>1-¿Sabes qué es la inclusión? 2-Más es mejor 3-Acciones para favorecer la inclusión. 1- ¿ Te gusta colaborar? 2- Todos juntos es mejor 3- Acciones para favorecer la colaboración</p>		
	<p>Con tu familia</p>		

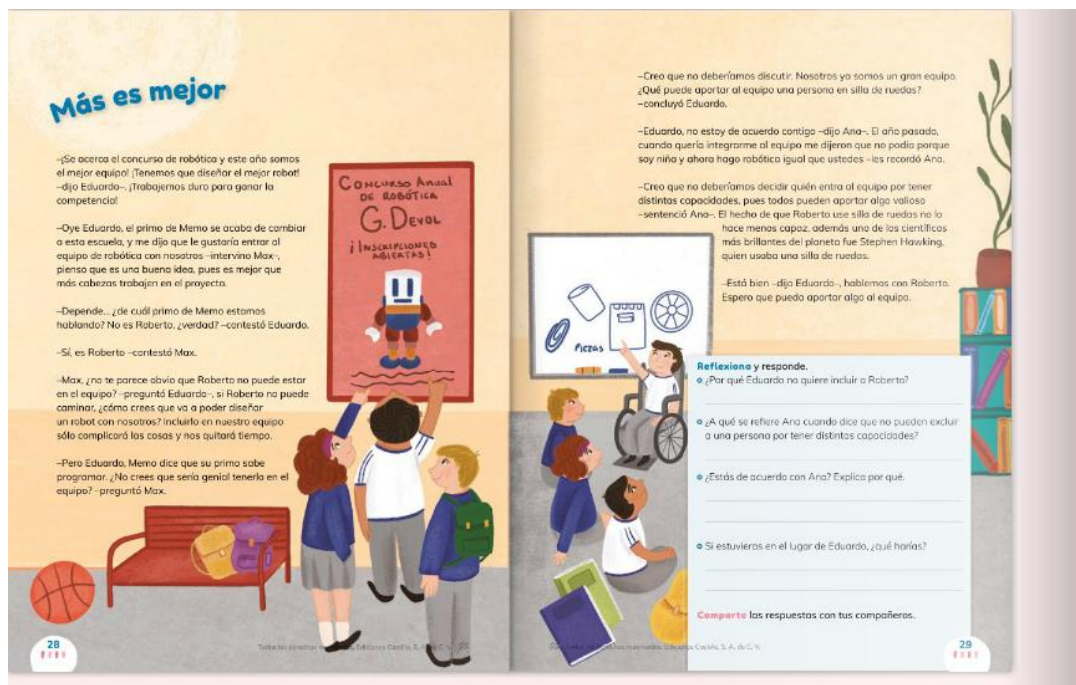
Fuentes: elaboración propia con base en SEP, 2019a, pp. 32-43 y Chao *et al.*, 2020a, pp.24-29 y p. 47.

Como se puede observar en la tabla, se pretende favorecer la habilidad social en el alumnado desde diferentes posturas. Por un lado, concientizar sobre el contacto visual, el escuchar a las y los demás, utilizar el diálogo como una herramienta de favorecer la

convivencia; por otro lado, propiciar la habilidad social a través de la colaboración y la inclusión. Ambas visiones son acertadas pero se cree que es necesario que en ambos casos se incluya uno del otro, con el fin de las y los alumnos entiendan que la convivencia escolar, va más allá de juntarse entre pares, ya que es un proceso que incluye más elementos y que es necesario utilizar en la vida diaria para que logren convivir fuera y dentro del aula de manera, pacífica y armónica.

La secuencia y forma de las actividades en ambos materiales son similares a los que ya se han descrito con anterioridad, pero cada cual se enfoca a los propósitos o indicadores de cada uno de los temas, Cabe señalar que todas las actividades poseen la misma estructura en el texto *Pienso contigo*. Algo importante en la lógica de la secuencia temática es la acción de refuerzo del indicador a aprender. La metodología del refuerzo se ilustra con la siguiente imagen.

Imagen 21: Más es mejor



Fuente: Chao et al. 2020a. p. 28.

En la imagen anterior, se muestra la actividad *Más es mejor*, en donde las y los estudiantes a través de relato sobre la historia de un niño que no es aceptado en su equipo por estar en sillas de ruedas tiene que analizar y debatir el argumento central de las y los protagonistas: la exclusión por discapacidad. Se espera que las y los alumnos se formen una nueva idea sobre las personas con alguna discapacidad y la importancia de la inclusión.

Imagen 22: Actividad de reflexión sobre inclusión

Responde.
 • ¿Cómo te sentirías si no te permitieran estudiar en una escuela o participar en un equipo porque tienes alguna necesidad especial?

Completa la tabla.
 • ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de Roberto y en el de Ana?

Si fuera	Me sentiría	Porque
Roberto		
Ana		

Marca con una ✓ algunas maneras de ser incluyente.

- Considerar que todas las personas pueden aportar su conocimiento o sus habilidades cuando trabajan en equipo.
- Valorar que en todos los lugares existen personas con cualidades diferentes.
- Rodearte de personas que piensan distinto que tú.
- Valorar las opiniones de todas las personas que te rodean.
- Tratar de hacer equipo sólo con las personas que te simpatizan.

Comenta tus respuestas con el grupo.

Une las columnas para formar frases.

Todas las personas	está en la diversidad
Cada quien	tiene un lugar especial.
La riqueza	genera violencia.
La discriminación o exclusión	deben ser tomadas en cuenta.

Comenta el significado de las frases con un compañero.

Fuente: Chao *et al.*, 2020a, p. 29.

La adquisición de una conciencia inclusiva mejora la convivencia y ayuda al alumnado a desarrollar habilidades sociales y sin crecer sin estereotipos que perjudican la vida diaria. En la actividad de refuerzo que se ilustra en la siguiente imagen se hace mención a la situación de las personas con necesidades especiales frente a la discriminación escolar y la exclusión del trabajo en equipo.

De igual manera, el valor de la colaboración está ligado a la inclusión. Por ello, se revisa en la actividad de refuerzo, denominada *¿Por qué es importante la colaboración?* para ponderar el trabajo en equipo y las razones por las que se puede obtener un buen o mal resultado.

Imagen 23: Relevancia de la colaboración

• ¿El niño debió trabajar solo si sus compañeras no querían trabajar con él? ¿Por qué?

Comparte tus respuestas con el grupo.

Piensa en una situación en la que trabajaste en equipo y obtuvieron un mal resultado. Explica por qué ocurrió así.

Piensa en una situación en la que trabajaste en equipo y obtuvieron un buen resultado. Explica por qué ocurrió así.

Trabaja en pareja y coloca una en las acciones adecuadas para trabajar en equipo de manera colaborativa.

- Entregar el trabajo.
- Determinar los roles de cada integrante.
- Asignar las tareas a todos los integrantes del equipo.
- Tratar de hablar con los demás lo menos posible.
- Reunirse para planear cómo hacer el trabajo.
- Verificar lo que cada quien hizo.
- Establecer una comunicación respetuosa.
- Intercambiar ideas.
- Tratar de no hacer más de lo que te toca hacer.

Comparte las respuestas en grupo.

Escribe con tus palabras qué es colaboración.

Trabaja con un compañero y escribe dos acciones que favorecen la colaboración en los siguientes contextos.

Mi familia	Mi escuela	Mi país
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____

Explica al grupo por qué elegiste esas acciones.

Comenta con tu grupo las respuestas.

- ¿Te gusta colaborar? ¿Por qué?
- ¿Cómo podemos realizar de mejor forma un trabajo en equipo? ¿Por qué?

Con tu familia

- Comenten sobre los beneficios de la colaboración. Establezcan compromisos para atender las tareas domésticas, de manera que cada quien pueda aportar algo o realizar acciones de colaboración. Comenten cómo las acciones de cada uno contribuyen para que todos vivan mejor. Comparte con tus compañeros los compromisos que establecieron.


Piensa en la importancia de la colaboración y escribe un cuento en la **página 115**.

Fuente: Chao *et al.*, 2020a, pp. 46-47

Todos los ejercicios de esta actividad pretenden que las alumnas y los alumnos reconozcan las causas por las que a veces no ha funcionado trabajar en equipo e identifiquen acciones de colaboración dentro de la escuela, su familia y el país. La importancia de colaborar con todas y todos, sin importar nada y respetado las ideas de las y los otros, es lo que provoca la obtención de buenos resultados.

En el caso de *Convivencia escolar*, las actividades y recursos utilizados son más variados que el material anterior. Cada una de las sesiones tiene un propósito específico, por lo tanto tiene una secuencia de inicio, desarrollo, y cierre. En este caso, se describen las actividades de desarrollo de las sesiones. Una de ellas es *No tan cerca*, donde se reconoce la importancia del contacto visual y de la distancia.

Imagen 24: Contacto visual y distancia óptima



¡Manos a la obra!

1. Formen parejas con la guía del maestro, cuidando que los integrantes queden frente a frente. El objetivo es que uno de ustedes, en silencio, mantenga contacto visual durante un minuto mientras su compañero platica qué hizo durante el fin de semana y después cambiarán de turno.
2. Las parejas que se formaron en el grupo se organizarán en tres equipos. Éstas deberán pararse una frente a otra con las siguientes distancias entre ellas:
 - En el primer equipo se separarán dos metros.
 - En el segundo equipo se separarán un metro.
 - En el tercer equipo se separarán 30 centímetros.
 - Cada integrante tendrá dos minutos para contar lo que hizo durante el fin de semana.

Fuente: SEP, 2019b, p. 41.

En dicha actividad, además de fomentar el trabajo entre pares, se reflexiona sobre la importancia del contacto visual y de la distancia óptima, con el fin explicar cómo se sintieron con el ejercicio y cómo esto favorece o no en la comunicación con las y los demás. Esta actividad al ser más práctica, permite al estudiantado conocerse, reconocer la importancia de la distancia óptima y encontrar las medidas necesarias para decirle al resto del grupo como respetar esa distancia.

La imagen de desarrollo, *Escucha Activa* de la sesión dos, se relaciona estrechamente con el fomento del acto comunicativo indicado en el párrafo anterior.

Imagen 25: Escucha activa

1. Organícense en equipos de tres integrantes con la orientación del maestro, y platiquen sobre lo que más les gusta hacer. Traten de escuchar con atención a sus compañeros. Cada uno tendrá su turno y podrá hablar durante tres minutos.
2. Al terminar la actividad, contesten de forma individual lo que se pide.

	Sí	No
¿Mantuviste el contacto visual durante el tiempo en el que hablaron tus compañeros?		
¿Entendiste lo que tus compañeros decían?		
¿Escuchaste sin interrumpir?		
¿Te interesaste por lo que decían?		

3. Responde, ¿qué les gusta hacer más a tus compañeros?

Compañero 1

Compañero 2

Fuente: SEP, 2019b, p. 44.

Como se muestra en la imagen, nuevamente se motiva al trabajo en equipo favoreciendo la habilidad social. La actividad permite al alumnado trabajar la escucha activa para evitar juzgar a las y los demás. Por tal razón, el estudiantado puede comprender que cada uno y una tiene algo que aportar y todas las opiniones son igual de importantes. Este tipo de escucha también incide en la reflexión del cómo se sentirían ellas y ellos si no fueran escuchados o que hacen cuando experimentan una

situación similar. Con esta actividad se llega a la conclusión de que ser escuchados es esencial para desarrollar una convivencia más sana, no solo entre pares sino con el resto de las personas.

En dos actividades inmediatas a la ya descrita en el párrafo anterior, se aborda la importancia del diálogo y el cómo actuar, y qué hacer ante situaciones de rechazo. En el caso del diálogo se pretende que el alumnado desarrolle una situación donde inicie la conversación con alguien que está por primera vez en la escuela. Si a través del diálogo se evita el rechazo y éste es una forma de acoso escolar, entonces, aprender a dialogar de forma asertiva y cordial evita experiencias o situaciones incómodas en el aula.

Se pretende que el estudiantado identifique el impacto emocional del rechazo en las y los excluidos, pero también que conozcan que actitudes o estrategias ayudan superar el rechazo y que lo expongan a través de un cartel. La reflexión sobre las consecuencias de una acción, ya sea como emisor o receptor, provoca una afectación en la persona, daña la convivencia diaria y la autoestima. La valoración de los efectos del rechazo concientiza sobre el acoso escolar y la importancia de no rechazar a nadie sin importar algún aspecto físico o ideológico.

Las actividades de desarrollo de estos dos libros de quinto grado hacen énfasis en la gestión de las emociones y el desarrollo de ciertos valores para aprender a ser una persona social, es decir, un individuo con la capacidad de convivir y comunicarse con las y los otros, de manera sana, pacífica y armónica.

3.3 Logros y horizontes educativos de la convivencia escolar

En esta investigación se ha expuesto, la relevancia que tiene la mejora de la convivencia escolar en el sistema educativo mexicano y la función pedagógica y social que tiene en el aprendizaje, la erradicación del acoso, el desempeño escolar y la formación de virtudes cívicas. El material didáctico del PNCE se distribuyó en el ciclo escolar 2016-2017. En el 2017 se realizó el primer informe evaluativo interno en las instituciones de todo el país que estaban adscritas a dicho programa con el fin de: *“monitorear el desempeño y dar seguimiento a la operación y alcance de sus objetivos”* (SEP, 2017c, s/p)., tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5: Escuelas participantes en evaluación PNCE, 2016-2017

Nº	Entidad	ESCUELAS PNCE		Meta
		Ciclo Escolar 2016-2017	Encuestadas	
01	AGUASCALIENTES	123	121	98%
02	BAJA CALIFORNIA	305	224	73%
03	BAJA CALIFORNIA SUR	91	61	67%
04	CAMPECHE	106	93	88%
05	COAHUILA	371	330	89%
06	COLIMA	103	38	37%
07	CHIAPAS	2,971	522	18%
08	CHIHUAHUA	No participó	0	0%
09	CIUDAD DE MÉXICO	576	515	89%
10	DURANGO	372	221	59%
11	GUANAJUATO	840	530	63%
12	GUERRERO	No participó	0	0%
13	HIDALGO	701	389	55%
14	JALISCO	640	488	76%
15	MÉXICO	2,338	1,946	83%
16	MICHOACÁN	1,294	337	26%
17	MORELOS	166	162	98%
18	NAYARIT	169	139	82%
19	NUEVO LEÓN	583	457	78%
20	OAXACA	1,200	318	27%
21	PUEBLA	1,052	583	55%
22	QUERÉTARO	164	142	87%
23	QUINTANA ROO	140	140	100%
24	SAN LUIS POTOSÍ	524	403	77%
25	SINALOA	471	442	94%
26	SONORA	323	275	85%
27	TABASCO	462	382	83%
28	TAMAULIPAS	357	310	87%
29	TLAXCALA	111	64	58%
30	VERACRUZ	2,810	1,965	70%
31	YUCATÁN	273	248	91%
32	ZACATECAS	295	245	83%
NACIONAL		19,931	12,090	56%

Fuente: SEP, 2017d, s/p.

Los datos de la tabla refieren dos aspectos importantes. Primero, solamente Chihuahua y Guerrero no participaron en el proceso, ya que no se encontraban inscritas al programa; segundo, el porcentaje de la meta corresponde en cada entidad federativa al número de escuelas participantes en la encuesta en relación al número de escuelas inscritas en el PNCE. Por lo tanto, esa cifra no revela el cumplimiento de una meta en el logro de los objetivos formativos del PNCE o incluso de cobertura universal en todos los planteles escolares de cada entidad.

La metodología implementada para recabar la información para elaborar el informe, fue a través de una encuesta en línea. Participaron, principalmente a docentes frente grupo y directivos; la encuesta versó sobre el clima escolar y las habilidades emocionales y sociales de las y los estudiantes. Se realizó en 12 mil instituciones de todo el país; los entrevistados fueron: “11,420 directores. 50,578 docentes y -12,172 alumnos -6,086 niñas y 6,086 niños-” (SEP, 2017d, s/p).

Se realizaron dos instrumentos de evaluación. Uno para medir la percepción del Clima escolar; la encuesta que se dividió en siete escalas: “*Percepción del Clima en la escuela, Percepción de Conflictos, Percepción de autoestima, Percepción de Manejo de Emociones, Percepción sobre el respeto de la reglas, Percepción del Manejo de conflictos y Percepción de la familia como actor en la convivencia escolar*” (SEP, 2017c, s/p).

Por otro lado, se aplicó el instrumento de Valoración de habilidades sociales y emocionales, dirigido a docentes del nivel educativo de primaria, con la finalidad de : (SEP, 2017, s/p). La encuesta estuvo compuesta de seis ejes: “*Autoestima, Manejo de Emociones, Convivencia, Reglas y Acuerdos, Resolución de conflictos y Familia*”

(SEP, 2017c, s/p). En ambos instrumentos se tomó la misma valoración: favorable, poco favorable y requiere fortalecimiento.

Los objetivos formativos del PNCE si están indicados en los resultados del instrumento sobre Clima escolar, tal como muestran la siguiente gráfica.

Gráfica 1: Resultados del clima escolar



Fuente: SEP, 2017d, s/p.

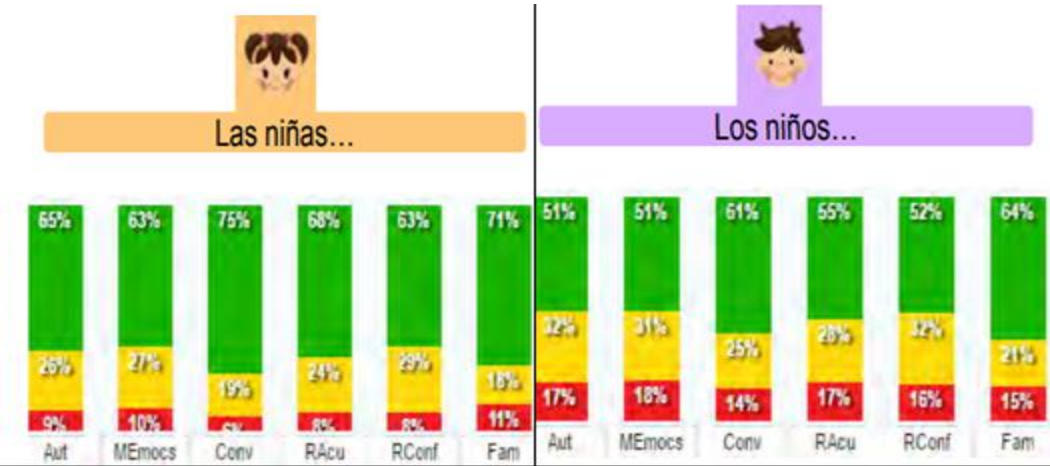
Por clima escolar se entiende: *“la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción”* (Milic citado en Sandoval, 2014, s/p). con el fin de que la escuela sea un espacio emocionalmente significativo.

En este sentido, los resultados refieren que la autoestima, el manejo de emociones y de conflictos, y la familia son poco favorables. Por lo tanto, las y los directivos necesitan incidir de manera fuerte en la mejora de dicho ambiente escolar.

Los mejores resultados se advierten en el rubro de ambiente de la convivencia escolar y en el respeto de las reglas, lo cual resulta contradictorio con los resultados del manejo de emociones y conflictos, ya que si no existe una buena gestión de ambos, el Clima escolar no puede mostrar rasgos favorables.

La evaluación de la percepción de las Habilidades sociales y emocionales de las alumnas y los alumnos estuvo a cargo de las y los docentes. Los resultados se presentan por segregación de sexo y se tomaron en cuenta los seis indicadores ya señalados, es decir, autoestima, (Aut), Manejo de emociones (Memocs), Ambiente de convivencia (Conv), Resolución de conflictos (Rconf), Respeto de las reglas (RAcu) y Familia (Fam).

Gráfica 2: Habilidades emocionales y sociales de niñas y niños



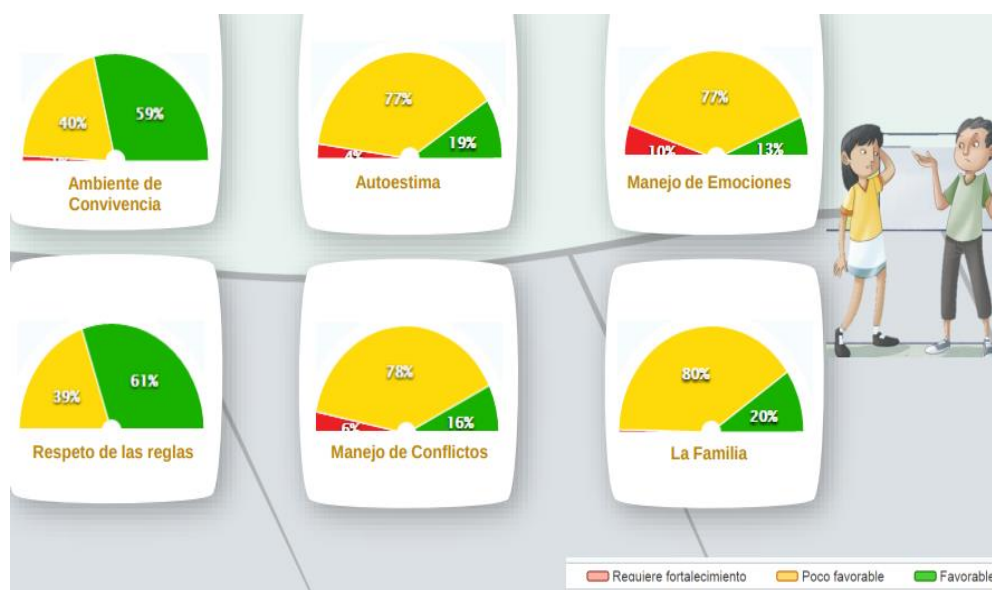
Fuente: SEP, 2017d, s/p.

Con base en los datos de la gráfica se puede deducir que, aunque en las dos situaciones, los resultados son favorables, en los seis criterios, las niñas poseen porcentajes más altos en habilidades socioemocionales. Es preocupante que en los niños autoestima, manejo de emociones, respeto a las reglas y resolución de conflictos

alcancen la condición de favorables con un porcentaje que oscila entre el 51% y 55%, y el porcentaje restante sea poco favorable y requiera fortalecimiento. En los dos casos, se advierte que en la familia, las y los niños tienen mayor capacidad de gestión de sus habilidades socioemocionales.

A manera de ejemplo, se expone el caso de Zacatecas para analizar la frecuencia del comportamiento del Clima escolar y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Con base en los datos de la tabla 4 en la entidad zacatecana, 295 planteles estaban inscritos en el PNCE y solamente participaron en la evaluación 245, esto es, el 85% del total (Ver tabla 4). En las encuestas participaron, 1, 077 docentes directivos y profesoras y profesores (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, (SEDUZAC), 2017d, s/p.) Los resultados sobre el Clima escolar fueron los siguientes:

Gráfica 3. Clima escolar en Zacatecas, 2016-2017

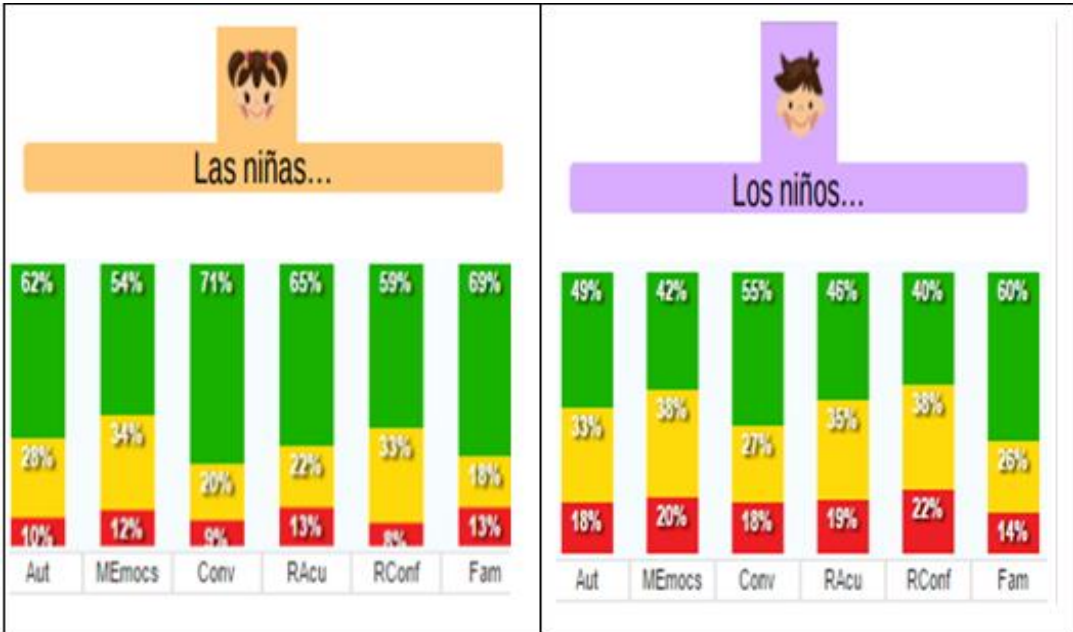


Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2017d, s/p.

En los resultados se aprecia que en la dimensión de la autoestima, manejo de las emociones, manejo de los conflictos y familia, los porcentajes de poco favorables oscilan entre el 77% y 80%, dejando un rango porcentual menor al 20% al comportamiento favorable; que inexplicablemente se incrementó en la dimensión de ambiente de convivencia y respeto a las reglas en un 59% y 61% respectivamente. Si se asume la prevalencia poco favorable de un Clima escolar, entonces, las y los directivos necesitan rediseñar sus estrategias de acción para revertir dichos resultados.

En la evaluación, de las habilidades sociales y emocionales de las alumnas y los alumnos que hizo el profesorado del alumnado zacatecano, se obtuvieron los siguientes resultados.

Gráfica 4: Habilidades emocionales y sociales de niñas y niños zacatecanos, 2016-2017



Fuente: SEDUZAC, 2017d, s/p.

De acuerdo con la información presentada, se puede observar que las niñas poseen mayor capacidad de gestión favorable de las emociones que los niños en todas las dimensiones. Sin embargo, el porcentaje de “Requiere fortalecimiento” se incrementó en comparación con los resultados nacionales. Esta situación se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6. Habilidades emocionales y sociales que requieren fortalecimiento en Zacatecas

Dimensión	Porcentaje nacional, Niñas	Porcentaje estatal, Niñas	Porcentaje nacional, Niños	Porcentaje estatal, Niños
Autoestima	9%	10%	17%	18%
Manejo de las emociones	10%	12%	18%	20%
Convivencia	6%	14%	14%	18%
Respeto a las reglas	8%	13%	17%	19%
Resolución de conflictos	8%	8%	16%	22%
Familia	11%	13%	15%	14%

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2017d, s/p y SEDUZAC, 2017f, s/p.

Las fuentes no proporcionan información sobre las estrategias a seguir para mejorar las dimensiones con frecuencias poco favorables y las que requieren fortalecimiento. En los datos de la tabla, se advierte que las habilidades emocionales y sociales de las niñas y los niños zacatecanos que requieren fortalecimiento, pero en los niños se necesita mayor atención para propiciar espacios favorables para la convivencia, sobre todo el escolar.

En el ciclo escolar 2017- 2018, se volvió a realizar, la evaluación interna del PNCE con los mismos instrumentos del ciclo 2016-2017. En términos cuantitativos la cobertura del PNCE en este ciclo fue de 89, 962 escuelas; cifra que representa un incremento de 70, 031 planteles más que en ciclo 2016- 2017, esto es, un 89.86% (Ver

tabla 3 y tabla 5). En términos cualitativos, el incremento se explica en función de que en el primer periodo del PNCE, la cobertura se focalizó en el nivel primaria y en el ciclo 2017-2018, la cobertura abarcó preescolar, primaria, secundaria y centros de atención múltiple (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018).

A continuación se muestra los resultados de las escuelas que participaron en dichas encuestas en todas las entidades federativas del país:

Tabla 7: Entidades federativas participantes la evaluación, 2017-2018

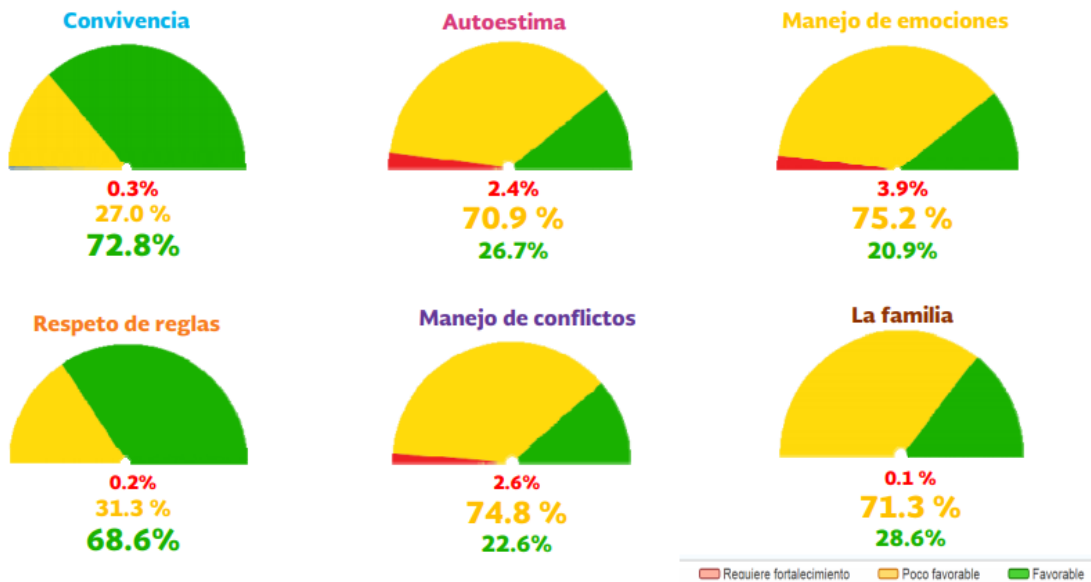
Entidad	No. Escuelas PNCE Ciclo escolar 2017-2018	Total Escuelas Encuestadas		Entidad	No. Escuelas PNCE Ciclo escolar 2017-2018	Total Escuelas Encuestadas	
		No.	%			No.	%
Aguascalientes	790	743	94.1%	Morelos	1,044	857	82.1%
Baja California	1,637	1,272	77.7%	Nayarit	1,137	833	73.3%
Baja California Sur	384	170	44.3%	Nuevo León	2,236	1,299	58.1%
Campeche	981	541	55.1%	Oaxaca	5,760	816	14.2%
Coahuila	1,534	1,070	69.8%	Puebla	6,863	1,145	16.7%
Colima	541	376	69.5%	Querétaro	1,169	791	67.7%
Chiapas	4,977	857	17.2%	Quintana Roo	678	595	87.8%
Chihuahua	1,545	828	53.6%	San Luis Potosí	3,590	2,462	68.6%
Ciudad de México	1,558	1,380	88.6%	Sinaloa	2,707	2,085	77.0%
Durango	2,519	1,505	59.7%	Sonora	1,672	1,471	88.0%
Guanajuato	5,067	2,941	58.0%	Tabasco	2,312	1,144	49.5%
Guerrero	2,514	780	31.0%	Tamaulipas	1,865	838	44.9%
Hidalgo	3,380	1,392	41.2%	Tlaxcala	683	564	82.6%
Jalisco	7,559	1,901	25.1%	Veracruz	7,971	5,667	71.1%
México	8,710	6,614	75.9%	Yucatán	1,109	521	47.0%
Michoacán	3,688	1,058	28.7%	Zacatecas	1,782	763	42.8%
Nacional					89,962	45,279	50.3%

Fuente: SEP, 2018, s/p.

El total de encuestadas y encuestados fue de 193, 308 participantes entre directivos y docentes, rescatando la información de 302, 666 alumnas y alumnos (SEP; 2018, s/p). De acuerdo con la información presentada y a comparación de la evaluación anterior, se puede deducir que las dos entidades que no participaron en el ciclo 2016- 2017, se incorporaron para el 2017-2018. De nueva cuenta, el porcentaje registrado en la meta corresponde al número de escuelas que participaron en la evaluación.

En las evaluaciones siguientes se muestran los resultados obtenidos del Clima escolar a nivel Nacional:

Gráfica 5: Resultados del clima escolar 2017 – 2018



Fuente: SEP, 2018, s/p.

A nivel Nacional se pueden observar, que solo en dos ámbitos se encuentran resultados favorables, como es el caso de la convivencia y el respeto de reglas, a partir de esto se puede deducir que la razón es porque el PNCE, tiene sus antecedentes en el Programa de Escuela Segura, al ser así en las instituciones ya existe una mayor práctica en este ámbito, mientras que en los demás, como la autoestima o el manejo de emociones, aunque no son indicadores nuevos, se dejan a un lado por la poca información que hay sobre cómo fomentarlas en el salón de clase, la falta de éstos indicadores pueden ser una consecuencia de que los conflictos no se solucionen de manera correcta.

Los resultados de las habilidades sociales y emocionales de las niñas y niños fueron los siguientes a nivel Nacional

Gráfica 6: Habilidades emocionales y sociales de niñas y niños, 2017- 2018



Fuente: SEP, 2018, s/p.

Con base en estos datos, las habilidades emocionales y sociales de las y los niños muestran que éstas son favorables en términos generales, pero las niñas desarrollaron más estas capacidades en relación con los niños.

La información sobre el Clima escolar y el Desarrollo de habilidades emocionales y sociales no permiten un ejercicio comparativo que lleve a inferencias determinantes por tres razones. Primera, en el ciclo de 2016-2017, la cobertura del PNCE se focalizó en nivel primaria, se podría decir, que estaba en una fase de pilotaje. Segunda, los datos de las fuentes no permiten conocer el número de escuelas que sostuvo su participación en el ciclo 2017-2018. Tercera, la SEP, a nivel nacional y estatal, solamente ha publicado los resultados de la evaluación interna de estos dos ciclos, por lo tanto, solamente se puede especular que, el impacto de los contenidos del PNCE están en proceso.

A manera de conclusión, se sostiene que el texto de *Convivencia escolar* tiene una cobertura mayor, ya que llega a las escuelas públicas y privadas de manera gratuita. Es un material que se encuentra bien estructurado, aunque se omiten temas

como la inclusión y otros valores que son importantes para la mejora en la convivencia; además, hace falta en las actividades el trabajo con la familia y la comunidad. Si bien existe una Guía de *Convivencia Escolar* para el profesorado, en la mayoría de los contextos se hace caso omiso de ella. Es importante mencionar que las y los docentes, pueden tener acceso gratuito a la plataforma de la editorial Castillo³ descargando la aplicación en cualquier aparato electrónico y visualizar el *Pienso contigo*, pudiendo implementar en sus clases algunos materiales que les sean útiles para abordar el tema con un mayor análisis y reflexión.

Para el caso de las instituciones privadas se tiene acceso físico a ambos materiales, sin embargo por experiencia, se toma en cuenta el *Pienso contigo*, ya que éste tuvo un costo monetario para el estudiantado y es primordial que se vean todos los temas del contenido y se respondan las actividades. Aunque no se encuentra prohibido utilizar el libro de *Convivencia escolar*, normalmente no se usa, aunque es una excelente opción para completar las actividades y que las y los estudiantes tengan un mejor desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

³ Enlace de consulta: <https://www.edicionescastillo.com/>

CONCLUSIONES

En esta tesina, *Competencias emocionales y habilidades sociales en quinto grado de primaria. Libros, contenidos y actividades para aprender a ser y convivir*, se incursionó en los fundamentos políticos y pedagógicos de la educación socioemocional como disciplina escolar de educación básica en México. Asignatura que se inscribe en el campo formativo de desarrollo personal y social, ámbito que fue ponderado en los años noventa del siglo XX por Delors como el cuarto pilar de la educación del siglo XXI, esto es, aprender a ser y convivir, competencia que se enseñará en la escuela. Esta competencia se asoció a dimensiones específicas de la personalidad y de los propósitos democráticos amplios y complejos como la convivencia democrática y la inclusión.

En este contexto, el objetivo general de la investigación se cumplió debido a que si se analizó la enseñanza de las competencias emocionales y sociales de quinto grado de primaria a través de la revisión comparativa de los objetivos, contenidos y actividades de los libros *Convivencia escolar* y *Pienso contigo*. El encuadre de la educación socioemocional se orientó en la documentación institucional, los referentes teóricos de este campo de estudio que pondera el desarrollo de meta-habilidades como son la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal como medios para el bienestar social, y los primeros resultados de la evaluación nacional del Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Respecto al primer objetivo que fue contextualizar los planteamientos que hace el sistema educativo en México para el desarrollo de competencias socioemocionales

para quinto grado de primaria se logró mediante la revisión de las propuestas del sistema educativo respecto al desarrollo de las competencias emocionales y sociales desde el PES en 2007, posteriormente del PECE en 2013 y finalmente del PNCE del 2016. Se advirtió en esta contextualización que aprender a ser y convivir es un fin educativo que se vinculó a la necesidad de hacer de la escuela un lugar seguro.

Este planteamiento que llevó al ideal de transformar la escuela, las interrelaciones y las prácticas educativas. La base de la transformación era de adentro hacia afuera, es decir, de la personalidad, por lo tanto, se apostó al desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales para que las y los educandos fueran capaces de interiorizar los modelos de comportamiento positivo.

El segundo objetivo, el cual consistió en explicar los principios educativos de las competencias socioemocionales articuladas a la convivencia escolar y la inclusión educativa, se logró desarrollar bajo el sustento de varias aportaciones del campo de la educación emocional; en él se hizo referencia a la necesidad de aumentar el bienestar personal y social y se afirma que una persona con educación emocional es capaz de dar respuesta situaciones contradictorias y retadoras.

Asimismo, se tomó de los lineamientos y normatividad de la SEP la idea de que el manejo de las emociones contribuye a la construcción de la identidad personal, atención y cuidado de las y los demás, pero sobre todo, que la educación socioemocional ayuda a tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Un manejo adecuado de estos fenómenos redundará en bienestar personal y social, siendo este último, en el que cristaliza la convivencia inclusiva.

El último objetivo que fue analizar las características de ciertos contenidos específicos de los libros del *Programa Nacional de Convivencia Escolar* y *Pienso contigo* de quinto grado de primaria se cumplió. Si bien el aprendizaje de la autoestima y la autorregulación. Se advirtió que la formación del ser es una construcción social que inicia con la introspección y reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y de las personas cercanas. En este sentido, la gestión adecuada de los sentimientos y emociones, la colaboración, la empatía, la equidad, la distancia óptima, el habla y escucha activa contribuyen a la formación de una conciencia inclusiva.

Esta revisión estuvo presidida de la explicación de los ejes formativos de la asignatura de educación socioemocional: fortalecimiento de la autoestima, expresión y regulación de las emociones; convivencia armónica, inclusiva y pacífica; respeto a las reglas; manejo y solución de conflictos; y comunicación y colaboración de la familia. En el cierre fue importante mostrar datos cuantitativos de las dos evaluaciones nacionales del PNCE desde la percepción del clima escolar y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales del alumnado referido por directivos y docentes participantes de planteles inscritos en el PNCE.

Esta investigación documental no agotó el análisis de los contenidos de las dos obras referenciadas. Por el contrario, dejó abierta la posibilidad de emprender proyectos de intervención en quinto grado con base en el cuaderno para el alumnado que editó el PNCE y el libro *Pienso contigo* de la compañía editora Castillo, porque aprender a ser y convivir a través de la enseñanza-aprendizaje de educación socioemocional está en marcha y es un proceso a largo plazo, tanto en la escuela como en la familia.

REFERENCIAS

- Adame, M., De la iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, M. & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.4, Núm.3, pp.77-86. Recuperado el 31 de agosto del 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109006.pdf>
- Alviárez, L. & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, Vol. 15, Núm. 30, pp. 94-117. Recuperado el 14 de septiembre del 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Ardila, L. (2019). *La inteligencia emocional en la convivencia escolar*. (Tesis de Licenciatura). Villacencio, Colombia: Universidad de los llanos. Recuperado 6 de septiembre del 2021, de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5764/Incidencia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20como%20habilidad%20para%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancur, J. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de investigaciones UCM*, Vol.16, Núm.27, pp. 178-188. Recuperado el 31 de agosto del 2020 de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/69>
- Bisquerra, R. (s/a). Un modelo de competencias emocionales. Recuperado el 16 de septiembre del 2020 de: <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/un-modelo-de-competencias-emocionales/>.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, Vol.21, Núm.21, pp. 7-43. Recuperado el 21 de agosto de 2020 de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2010). Las competencias emocionales. En Bisquerra, R. (Ed.), *Psicopedagogía de las emociones*, (pp. 143-154). España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, Núm. 337, pp.5-8, Recuperado 21 de agosto del 2021, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81300>.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, S/v, Núm. 16, pp. 1-11. Recuperado el 22 de agosto del 2021, de

https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/169328/ase16_mono04.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves educación emocional*. Barcelona: editorial GRAÓ.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, Núm. 339, pp. 119-149. Recuperado el 22 de agosto 2021 de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>

Conde, S. (2010a). *Me valoro y aprendo a cuidarme. Guía para alumnos de 3º y 4º de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Conde, S. (2010b). *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor. Guía para alumnos de 5º y 6º de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

Chao, C. Patiño, M. & López, M. (2020a). *Pienso contigo. Educación emocional y valores. Guía para el docente*. México: Castillo.

Chao, C. Patiño, M. & López, M. (2020b). *Pienso contigo. Educación emocional y valores. Libro del alumno*. México: Castillo.

Chávez, C. Gómez, A. Ochoa, A. & Zurita, U. (2016). La Política Nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida de las escuelas de educación básica. *Revista posgrado y sociedad*, vol.14, Núm.1, pp. 1-13. Recuperado e 23 de agosto del 2021 de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1483>

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Revista Galileo*, pp. 1-8. Recuperado el 31 de enero del 2021 de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Acuerdo número 663 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuela Segura*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013#:~:text=ACUERDO%20n%C3%BAmero%20663%20por%20el%20del%20Programa%20de%20Escuela%20Segura Fecha de consulta 26 de enero del 2021.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). *Acuerdo número 20/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377493&fecha=27/12/2014 Fecha de consulta 26 de enero del 2021.

- Domínguez, L. (2018). ¿Qué se requiere para lograr una formación incluyente en la educación básica? En Escobar, E. & Alfonzo, I. (Coords). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*, (pp. 177-197). México: Universidad intercultural de Chiapas. Recuperado el 8 de septiembre del 2021 de: <http://cresur.edu.mx/2019/libros2019/4.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual: *Estudio pedagógico*, Núm. 29, s/p. Recuperado el 9 de septiembre del 2021 de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, Núm. 5, pp. 77-96. Recuperado 6 de septiembre del 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Duk, C. & Echeita, G. (2008). Inclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol.6, Núm.2, pp.1-8. Recuperado el 7 de septiembre del 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 6, Núm.2, pp. 1-10. Recuperado el 7 de septiembre del 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Escobar, E. & Alfonzo, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*, México: Universidad intercultural de Chiapas. Recuperado el 9 de septiembre del 2021, de <http://cresur.edu.mx/2019/libros2019/4.pdf>
- Espinoza, L. & Rodríguez, R. (2007). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil: *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, Vol.7, Núm.14, pp.1-23. Recuperado el 6 de septiembre del 2021 de, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672017000100110&script=sci_arttext
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 19, Núm. 3, pp. 63-93. Recuperado el 6 de septiembre del 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fierro, C. Juárez, M. Lizardi, A. & Tapia, G. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A. & Spitzzer, T. (Coords), *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, (pp.71-131). México: Anures. Recuperado el 4 de septiembre del 2020, de: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>

- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática, una perspectiva para gestionar una seguridad escolar. *Revista electrónica sinéctica*, Núm. 40, pp. 1-18. Recuperado el 4 de septiembre del 2021 de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Galván, L. & Martínez, L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Juan Pablos Editor.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, Vol. 36, Núm. 1, pp. 1-24. Recuperado el 4 de septiembre del 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- González, M., Kaplan, J., Reyes, G. & Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Revista Universidades*, Núm. 46, pp. 27-33, Recuperado el 29 de marzo del 2022 de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- Gutiérrez, C. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista española de orientación psicopedagogía*, Vol.26, Núm.2, pp. 42-58. Recuperado el 5 de septiembre del 2020, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>
- Herederó, E. & Garrido, M. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación . *Notandum*, pp. 175-188. Doi.org/10.4025/notandum.44.15
- Linares, G. (s/a). Educación emocional y convivencia... ¿Y ahora qué?. *Red de centros educación responsable*, Recuperado el 22 de agosto de 2021, de <https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/educacion-emocional-y-convivencia.html>
- López, N. Irriarte, C. & González, M. (2008). Definición de los conceptos de “asertividad”, “habilidades sociales” y “competencias sociales”. En López, N. Irriarte, C. & González, M. (Ed.). *Competencia social y educación cívica*, (pp.25-33). España: Editorial Síntesis.
- Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2019). Aprender habilidades socioemocionales en la escuela: otredad, violencias y convivencia en México. En Villagrán, S., Rodríguez, M., Jasso, D. & Aldaba, M. (Coord.). *Percepciones sobre la educación una mirada desde la psicología*. (pp.187-200). Zacatecas: Taberna librería editores.
- Magallanes, M., Rodríguez, J. & Gutiérrez, N. (2017). La convivencia inclusiva: el nuevo horizonte en la inclusión educativa. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, Núm. 3, pp. 280-284. Recuperado el 7 de septiembre del 2020 de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1575>
- Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, M. & Valdez, S. (2018). Hacia un modelo incluyente. En Escobar, E. & Alfonso, I. (Coords). *Ambientes de aprendizaje para una educación*

inclusiva, (pp. 11-50). México: Universidad intercultural de Chiapas. Recuperado el 22 de agosto del 2021 de [http://cresur.edu.mx/2019 /libros2019/4.pdf](http://cresur.edu.mx/2019/libros2019/4.pdf)

Mercadé, A. (s/a). Los ocho tipos de inteligencia según Howard Gardner. *La teoría de las inteligencias múltiples*, pp. 1-7. Recuperado de: <http://materialestic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf>, Fecha de consulta 01 de febrero del 2021.

Narodowski, M.(2008).La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 19-26. Recuperado el 9 de septiembre del 2020, de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160203.pdf>

Ocampo, A. (2015). El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: Avanzar hacia la construcción de una teoría. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J., & Santiago P. (Ed.), *Investigación e innovación en inclusión educativa diagnósticos, modelos y propuestas*, (pp.13-34). Tabasco: Red Durango de investigadores educativos .Recuperado el 9 de septiembre del 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706749>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, Vol. 22, Núm. 41, s/p. Recuperado 4 de marzo del 2022, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext

Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/a). *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para la Autonomía Curricular ciclo 2018-2019*. México: SEP. Recuperado el 26 de enero del 2021, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonomia_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012, enero, 01). *Programa Nacional Escuela Segura*. Recuperado el 26 de enero del 2021, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-escuela-segura>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Proyecto a favor de la Convivencia Escolar PACE. México: SEP. Recuperado el 1 de marzo del 2022, de https://recreadigital.jalisco.gob.mx/recursos/wp-content/uploads/2020/07/pace_guia_para_el_docente.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. México: SEP. Recuperado el 1 de septiembre del 2021, de <https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-de-referencia-sobre-la-gestion-de-la-convivencia-escolar-desde-la-escuela-publica>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Educación socioemocional. Primaria*. México: SEP. Recuperado el 2 de marzo del 2021, de

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-Socioemocional.html>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. Recuperado el 9 de febrero del 2021, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para educación básica*. México: SEP. Recuperado el 9 de febrero del 2021, de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017d). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP. Recuperado el 2 de marzo del 2022, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017e). *Informe Nacional del cuestionario sobre percepciones de clima en la escuela y habilidades sociales emocionales ciclo escolar 2016-2017*. Recuperado el 1 de marzo del 2022, de http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/programas/convivencia-escolar/informes/RESULTADO_NACIONAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Informe Nacional de resultados evaluación interna 2017.2018*. Recuperado el 28 de febrero del 2022, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados_nacional_es_1a_fase_17-18.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Guía para el docente de educación primaria*. México: SEP. Recuperado el 1 de marzo del 2022, de http://convivenciaescolar.seph.gob.mx/material_didactico/PRIMARIA/GUIA_PARA_EL_DOCENTE_5TO_GRADO.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Cuaderno de actividades para el alumno*. México: SEP. Recuperado el 1 de marzo del 2022, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533117/5o_Cuaderno_PNCE_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) (2017f). *Informe Estatal del cuestionario sobre percepciones de clima en la escuela y habilidades sociales emocionales ciclo escolar 2016-2017*. Recuperado de

http://www.seduzac.gob.mx/convivenciaescolar/documentos/RESULTADOS_SISTEMA_DE_EVALUACION_PNCE.pdf

- Sierra, R. (2001). *Integración y equidad en la perspectiva del desarrollo humano sostenible*. Honduras: Cuadernos del PNUD.
- Suárez, I. & Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 27, pp.76-95. Recuperado el 4 de septiembre del 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892005.pdf>
- Velásquez, J, &Frola, P. (2012). *Escuelas incluyentes: competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares*. México: Frovel educación.
- Zurita, U. (2013). Políticas y programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En Furlán, A. & Spitzer, T. (Coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, (pp. 457-511). México: Anuies.