

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento



Programa de Formación Emocional para el Fortalecimiento de la Educación Infantil de Sectores Urbanos en Situación de Pobreza en la Ciudad de León, Guanajuato.

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: **ITZEL BARAJAS MUÑOZ**
Asesor **FRANCISCO MORFÍN OTERO**

Tlaquepaque, Jalisco. 14 de noviembre de 2023.

Resumen

Durante mucho tiempo los procesos educativos centraron su atención en la formación meramente académica, brindando a los y las estudiantes conocimientos científicos y desatendiendo la formación en otras herramientas que les permitieran enfrentar la diversidad de situaciones que se presentan a lo largo de la vida. Contrario a esta visión clásica, la formación integral propone formar a la persona en todas sus dimensiones. Esto puede hacerse desde diferentes propuestas y en el presente trabajo se sugiere hacerlo incorporando la formación emocional con el objetivo de fortalecer las competencias que le ayuden a superar los diversos retos que enfrente a lo largo de su camino. Se busca con ello brindarle la capacidad de reconocer sus sentimientos y los de los y las demás, responder a ellos de manera asertiva, fortalecer su autonomía emocional, brindarle herramientas para mantener buenas relaciones y para superar los desafíos diarios. Se diseñó entonces el programa “Eduquemoción”, concentrado en un libro digital interactivo que propone favorecer el desarrollo y entrenamiento de las competencias emocionales en niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad, a través de una metodología de trabajo. Además, se hace una propuesta de actividades y materiales que pueden emplearse para ello. Tras la aplicación de dicho programa, se observaron resultados favorables en el desarrollo de las competencias planteadas y se rescataron experiencias en las que los y las estudiantes aplicaron herramientas aprendidas para resolver situaciones en su día a día. Esto confirma lo favorable que resulta incorporar la educación emocional a los procesos formativos.

Palabras clave: formación emocional, población infantil, formación integral, competencias emocionales.

Agradecimientos

He trabajado en este proyecto alrededor de 6 años que pueden hablar de innumerables historias, personas, lugares, etapas, retos, tropiezos, pausas y ritmos. Ha pasado la vida en distintas figuras y sabores. En esa diversidad de panoramas he gestado este proyecto. Su creación ha pasado igualmente por un camino de transformación, corrección y crecimiento hasta finalmente poner el punto final, pero deseando que se siga escribiendo. Soñando que los procesos formativos continúen construyendo lugares para escuchar nuestro corazón y apuesten por formarnos para la vida.

Tras concluir este proyecto, agradezco.

Agradezco mi fe, porque es Dios quién me invita a levantar la mirada y contemplar. También es quién me sostiene.

Agradezco mi espiritualidad que me ha regalado la intimidad con mi corazón.

A la mixe, porque desde ese espacio, que fue mi hogar, inicié este camino.

A mis docentes que me han inspirado y formado para caminar hacia la utopía de una educación que nos plenifique.

A mis estudiantes que han abierto su corazón conmigo y han despertado mi anhelo de acompañarlos en todo lo que son y lo que viven.

A mis profesores, Paco Urrutia y Óscar por acompañar mis ideas iniciales.

A Paco Morfín, mi querido tutor, quién me enseñó que este proyecto debía trascender el papel, para alojarse en mi ser docente.

A mis compañeros y compañeras de la maestría, que se convirtieron en amistades, porque fue su compañía y trabajo lo que inspiró y tejió esta propuesta.

A mi querido amigo Gil y a Carlos, por ayudarme a resolver mis confusiones.

A Jaltepec, que me acoge, me revoluciona, me cuestiona y me conecta con la vida.

Al ISIA y al ITESO por germinar este programa y a Aarón por coordinarlo.

A AUGÉ que me abrió al panorama de los polígonos de pobreza de mi ciudad y me invitó a proyectar con ellos un futuro distinto.

A Lili, con quién soñé mucho de lo que plasmo en este proyecto para nuestra aula de “Rizos del Saucillo”.

A Luisa, de Investigación, Promoción, Educación A.C, porque cada encuentro con ella me abrió el corazón y la mirada.

A las docentes que colaboraron conmigo en Ladrilleras del Refugio. A Ely y Lucy que me enseñaron la creatividad que requiere la formación en una zona con tantos contratiempos.

A mis papás, Rogelio y Rosaura, que me criaron libre y fuerte para lograr mis proyectos y que siguen sosteniendo y acompañando mi camino.

A mis hermanas, Sarai y Gilda, que siempre creen en mí y me inspiran.

A Omar, que se enamora de mis procesos y acompaña mis sueños.

A mis amigos, amigas y amigos, con quienes la vida es más ligera.

A mí. Por regalarme la determinación y creatividad que este proceso requirió. Por escucharme y ser fiel a mis tiempos, anhelos y procesos. Por concluir.

Tabla de contenido

<i>Portada</i>	<i>1</i>
<i>Resumen</i>	<i>2</i>
<i>Agradecimientos.....</i>	<i>3</i>
<i>Introducción.....</i>	<i>9</i>
Planteamiento del problema	14
Las Joyas, un polígono de pobreza y marginación.....	14
AUGE AC.....	14
Panorama educativo en el polígono de Las Joyas.....	15
Apoyo Escolar en la colonia Rizos del Saucillo	15
Objetivo.....	17
Justificación.	18
<i>Marco Teórico.....</i>	<i>22</i>
Educación Integral	22
Dimensión Afectiva de la persona.....	23
Dimensión afectiva en las diferentes etapas de la Infancia	26
Infancia	26
Niñez temprana.....	27
Niñez media	28
Las Emociones	29
Educación emocional.....	30

Las Competencias Emocionales	32
Diseño de Programas de Educación Emocional para la Población Infantil	34
La educación emocional para primaria (6-12 años)	34
Desarrollo de un programa de Educación Emocional	36
Diseño de programas de educación emocional.....	37
Educar las emociones desde la interioridad	49
Mindfulness	50
<i>Propuesta de Intervención.....</i>	52
Objetivo del programa “Eduquemoción”	54
Funcionamiento del programa	54
Organización de las sesiones	55
Secuencia de Actividades Planificadas	56
Material de Trabajo	65
Instrumentos de Evaluación.	66
Cuestionarios de evaluación.....	67
Captura de resultados	71
Notas Importantes.....	74
<i>Aplicación del programa Eduquemoción.....</i>	75
Investigación, Promoción, Educación A.C.....	75
Contexto de la zona de aplicación.	76
Grupo de aplicación.	82

Descripción de la Implementación	82
Organización de grupo.....	83
Cronograma de trabajo.....	86
Organización de las sesiones.....	88
Evaluación del programa.....	90
Cuadernillos de trabajo.....	93
Adaptaciones de la propuesta.....	93
Resultados.....	98
Cuestionario de autoevaluación	98
Entrevistas a estudiantes.....	107
Entrevistas a maestras.....	112
Diario de campo.....	116
Observaciones y Cuadernillos de Trabajo	119
Resultados relevantes.....	123
Discusión de resultados	127
Pertinencia de los instrumentos de evaluación empleados	135
<i>Conclusiones.....</i>	<i>137</i>
Conclusiones del Diseño del Programa Eduquemoción	141
Conclusiones de la aplicación.....	142
Conclusiones generales	146
<i>Referencias</i>	<i>150</i>
<i>Anexos</i>	<i>154</i>

Anexo 1. Plantilla de Observación del Trabajo en Aula.....	154
Anexo 2. Entrevistas Semi Estructuradas para Estudiantes.	156
Anexo 3. Entrevistas Semi Estructuradas para docentes.....	158
Anexo 4. Autoevaluación.....	160
Anexo 5. Cuestionario para mamás, papás o tutores	162
Anexo 6. Cuestionario para docentes	165

Introducción

Para un sistema socioeconómico que ha dado gran peso a la productividad, ha sido útil sobrevalorar la mente y relegar al cuerpo y al espíritu o lo que es lo mismo, sobrevalorar los pensamientos y relegar las necesidades y los estados interiores.

La educación, como parte de este sistema socioeconómico, también ha desatendido la integralidad de las personas. Las escuelas y planes educativos centraron sus esfuerzos durante mucho tiempo en enseñar conocimientos científicos útiles para el mercado, enfocándose en educar las ideas y pensamientos y olvidándose de educar el corazón.

Ahora se reconoce que el estado interior afecta el aprendizaje. Ibarrola lo señala de la siguiente manera:

Las emociones desagradables poderosas (ira, ansiedad, tensión o tristeza) desvían la atención hacia sus propias ocupaciones, interfiriendo en el intento de concentración en otra cosa. Cuando las emociones entorpecen la concentración lo que ocurre es que paralizan la capacidad mental cognitiva que los científicos llaman “memoria activa” que es la capacidad de retener en la mente toda la información que atañe a la tarea que estamos realizando. (2013, p.186)

Por ello, en la actualidad existen muchos cuestionamientos a la propuesta educativa tradicional, pues se reconoce que el aprendizaje y desarrollo requieren condiciones de bienestar físico, afectivo, social y psíquico, así como habilidades diversas para enfrentar los retos de la vida.

La evidente necesidad de un cambio de paradigmas educativos, va llevando poco a poco a advertir la importancia de acompañar a los y las estudiantes en todas sus dimensiones, reconociendo que es el bienestar integral lo que conduce a la plenitud y rescatando también que se requieren más que recursos académicos para hacer frente a las dificultades que se presentan a lo

largo de la vida. Este reconocimiento ha generado la incorporación paulatina de recursos educativos diversos que atienden otras dimensiones de la persona, entre ellos los correspondientes a la educación de la interioridad.

La interioridad puede trabajarse desde diferentes propuestas: prácticas espirituales, educación emocional, arte, trabajo corporal, escritura, silencio, oración, meditación, etc.; y como cualquier formación, su desarrollo requiere tiempo, constancia y práctica.

La educación emocional, puede ser una estrategia muy útil para trabajar la interioridad en los procesos formativos. Ésta “(...) pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Agulló, Filella, García, López, y Bisquerra (coord.), 2010, p.12).

Incluir un programa de educación emocional en los espacios formativos, puede favorecer que alumnas y alumnos, a través de la mirada interior, reconozcan sus emociones y exploren mecanismos de regulación y expresión asertiva. Además, promueve el autoconocimiento de recursos personales, favoreciendo la autoestima, facilita la generación de relaciones interpersonales saludables y promueve comportamientos y herramientas que ayudan a enfrentar los desafíos cotidianos (Agulló et al., 2010).

Tomando en cuenta lo anterior, se diseña “Eduquemoción”, un programa de educación emocional que pretende fortalecer la formación de la población infantil que habita en sectores urbanos con situaciones de pobreza en la ciudad de León, Guanajuato.

En este trabajo se presenta la propuesta desde su origen y desarrollo hasta su implementación y aplicación en un contexto social específico y se dará cuenta de los resultados obtenidos.

En un primer capítulo se describe el espacio de intervención en el que surge la propuesta: Los grupos de Apoyo Escolar de la Asociación Civil “Autogestión y Educación Comunitaria (AUGE)” que se ubican en “Las Joyas”, polígono de pobreza de la ciudad de León, Guanajuato y en los que se incentiva la regularización académica de niños y niñas de primaria. Se planteará entonces la necesidad de enriquecer los espacios con formación en competencias emocionales que les permitan a los y las estudiantes tener herramientas para hacer frente al entramado de las situaciones propias de su contexto.

La pertinencia de la propuesta se justificará explicando el papel que tiene la educación como herramienta para romper el ciclo de las desigualdades, pero especificando que la formación debería atender a todas las dimensiones de la persona, incluyendo la emocional o afectiva. En ese sentido, se relatarán las ventajas que dará a los estudiantes desarrollar su inteligencia emocional y se señalarán varios puntos que pueden verse beneficiados de acuerdo con lo expresado por Agulló et. al: la mejora de las competencias emocionales y sociales, la reducción de los problemas de exteriorización (absentismo, comportamientos disruptivos, violencia, consumo de drogas, vandalismo, conducta antisocial, etc.), la reducción de problemas de interiorización (ansiedad, estrés, depresión, trastornos mentales, salud mental, etc.), la mejora de actitudes y conductas positivas hacia sí mismo y hacia los y las demás y la mejora de los resultados académicos (Agulló et. al., 2010).

En el segundo capítulo se abordará un marco teórico que ahonda en la propuesta de la educación integral, la dimensión afectiva de la persona y la educación emocional. Se especificarán las cinco competencias emocionales sobre las que se estructura el diseño: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y

bienestar. Posteriormente se relatarán las especificaciones para diseñar un programa de educación emocional para un público infantil y finalmente se especificará cómo trabajar las emociones desde prácticas de interioridad que permitan a los y las estudiantes realizar un proceso de introspección.

En el tercer capítulo se abordará la propuesta de intervención diseñada, presentando como resultado el programa “Eduquemoción”. Dicha propuesta es pensada para grupos multigrado en los que suele haber asistencia intermitente y que requieren trabajar con materiales de bajo costo, con instalaciones sencillas y con poca privacidad. Además, aborda situaciones referentes al contexto, permite la medición de resultados y plantea actividades lúdicas, de interioridad y prácticas. También permite replicarse en espacios con contextos similares. Las especificaciones de las competencias a trabajar, los objetivos, el funcionamiento y las planeaciones se compilarán en un libro digital que pretende facilitar el manejo del programa al implementarse. También se diseñan materiales de trabajo que se compilan en una carpeta virtual. Para concluir el capítulo, se especificarán los instrumentos de evaluación que se podrán emplear.

El cuarto capítulo relatará la aplicación del programa. Ésta se realiza en la Colonia “Ladrilleras del Refugio” en León Guanajuato, por lo que en primer lugar se describirá el contexto de la zona, posteriormente se especificarán las características del grupo de aplicación, enseguida se incluirá el cronograma de trabajo y luego se relatará la organización, evaluación y adaptaciones realizadas de acuerdo con el contexto propio de los grupos de aplicación. Los resultados relatan estadísticas obtenidas a través del instrumento de autoevaluación, pero también incluyen la descripción de los resultados obtenidos a través de entrevistas a estudiantes y a docentes y mues-

tran algunas evidencias de los diarios de campo y de los cuadernillos de trabajo de los y las estudiantes. Finalmente se enlistan los resultados más relevantes, se hace una discusión de los mismos y se habla de la pertinencia de los instrumentos empleados.

En el último capítulo se describirán las conclusiones generales, las obtenidas en el proceso de diseño del programa y las obtenidas tras su aplicación. En ellas se confirmará el valor de trabajar sobre competencias emocionales en los procesos educativos, pues se comprueba que puede brindar herramientas a los niños y niñas útiles para manejar diversas situaciones de su vida cotidiana.

Planteamiento del problema

Las Joyas, un polígono de pobreza y marginación.

León es la ciudad más grande del estado de Guanajuato con 1'578,626 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2015). En el 2012, 44.5% de sus habitantes, vivían en situaciones de pobreza. El Ayuntamiento de León, ha reconocido 8 polígonos donde se concentra dicha población: Las Joyas, Jacinto López, Piletas, Diez de Mayo, Los Castillos, Medina, San Francisco y San Juan de Abajo (González, 2014).

AUGE AC, realiza sus labores en uno de dichos polígonos: la zona de “Las Joyas”. De acuerdo con lo publicado por el Instituto Municipal de Planeación de León (2012), dicho polígono está conformado por 70 colonias que cuentan con un área de 1,808 hectáreas y con una población de 70,400 personas (IMPLAN, 2012).

AUGE AC.

Autogestión y Educación Comunitaria (AUGE) es una asociación civil sin fines de lucro que realiza trabajo comunitario en el polígono de Las Joyas. Tiene como objetivo, ofrecer a las personas que viven en situación de pobreza, herramientas y oportunidades para mejorar su situación, mediante la educación y el desarrollo de sus propias potencialidades (AUGE A.C, 2016).

La asociación comprende 4 áreas principales, que trabajan en conjunto mediante diferentes proyectos: salud integral, educación, incidencia en el entorno y cultura y uso del tiempo libre.

La propuesta del presente documento se plantea desde el área educativa, que tiene como objetivo aumentar el nivel de escolaridad y de aspiraciones académicas y sociales en la población infantil y juvenil, para que puedan acceder a una mejor calidad de vida.

Panorama educativo en el polígono de Las Joyas

AUGE considera esenciales los procesos educativos para caminar hacia el desarrollo autogestivo. A continuación, se especifican algunas cifras importantes que dan cuenta del panorama educativo en el que se insertan los programas propuestos por la asociación:

En las Joyas, el grado de escolaridad promedio de los habitantes es de 6.36 grados y hay una población analfabeta de 2,559 personas. El 27.7% de la población infantil que tienen de 3 a 5 años no acude a preescolar; 5.5% de 6 a 11 años no acude a primaria; 15.6% de 12 a 14 años no acuden a secundaria y un 58.1% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no van a la escuela (Gasca, 2016).

En su trabajo, AUGÉ detectó graves problemas de rezago educativo en los y las estudiantes, que tarde o temprano les imposibilitan acceder a niveles de educación más altos. Ante estas problemáticas, la asociación propuso espacios de “Apoyo escolar” para alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de contribuir a la regularización académica de niños y niñas.

La presente propuesta, fue desarrollada como proyecto de intervención para uno de los grupos de apoyo escolar, establecido en la colonia Rizos del Saucillo.

Apoyo Escolar en la colonia Rizos del Saucillo

El grupo de “Apoyo Escolar” establecido en la colonia Rizos del Saucillo, comenzó a operar desde el 2016. Es un grupo multigrado de población infantil que actualmente cursa algún grado de preescolar y primaria. También asisten algunos infantes que no acuden a la escuela.

La asistencia de niños y niñas al grupo de apoyo escolar es voluntaria y gratuita, aunque varios estudiantes comenzaron a acudir tras la sugerencia de sus docentes titulares. Otros han

acudido por recomendación de amistades o familiares. La mayoría de los y las estudiantes cuentan con rezagos educativos significativos para el grado escolar que cursan. Además, la permanencia en la escuela de algunos se encuentra condicionada, pues sus niveles académicos son bajos y presentan también problemas de disciplina.

Se ha observado un avance en los conocimientos escolares de los y las estudiantes que asisten con regularidad al espacio. Así mismo, algunos han modificado ciertos aspectos de su conducta y disciplina. Sin embargo, las problemáticas que enfrentan son múltiples y su rezago educativo forma parte de un entramado complejo de realidades: situaciones de pobreza, violencia, discriminación, falta de servicios, estructuras familiares complejas, necesidades afectivas insatisfechas, falta de oportunidades laborales, etc.

Como ya se mencionó, hasta ahora el trabajo de AUGÉ en estos espacios, ha priorizado la formación académica, teniendo poco trabajo intencionado a la formación de otras competencias y habilidades. Sin embargo, se han observado varios factores que llevaron a plantear la necesidad de ir caminando hacia una educación integral. A continuación, se exponen algunos de dichos factores, que han marcado la pauta para el planteamiento de esta nueva propuesta de formación:

- La población infantil de la zona se encuentra en riesgo, como habitantes de un contexto violento y con múltiples carencias. Para hacer frente a dicho contexto, requieren más que una formación académica.

- La deserción escolar no está totalmente relacionada con la regularización académica. Hay diversos factores que influyen en que los y las estudiantes dejen la escuela.

- La población infantil que presenta un rezago educativo significativo, ha perdido la confianza en sus capacidades y le es difícil reconocer sus habilidades. Ha sido constantemente señalada como “incapaz” y no se han resuelto sus dificultades académicas.

Ibarrola (2013) explica este fenómeno de la siguiente manera:

Los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos, a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos, a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Para explicar el rendimiento de un alumno, es imprescindible pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída y percibida. (Ibarrola, 2013, p. 262)

Tomando en cuenta los tres puntos anteriores, se reconoció la necesidad de enriquecer los programas de apoyo escolar, con formación que permita a la población infantil, desarrollar competencias para hacerle frente a las diferentes situaciones y problemáticas que tendrán que enfrentar para poder continuar con sus estudios y para generar factores que les permitan una mejor calidad de vida.

Objetivo

Diseñar e implementar un programa de formación emocional, que complemente la formación de los niños y niñas que participan en el programa de apoyo escolar ofertado por AUGE A.C. en la colonia Rizos del Saucillo, de forma que desarrollen y fortalezcan competencias que

les permitan enfrentar y resolver las situaciones que se presentan en su vida cotidiana. El programa deberá de ser apto para replicarse en otros espacios con contextos similares.

Justificación.

AUGE apuesta por la educación como una posibilidad de adquirir herramientas que favorecen el desarrollo humano. Huerta (2012) señala que, efectivamente, la educación puede ser una herramienta fundamental para romper el ciclo de reproducción de las desigualdades en una sociedad.

Muchas veces relacionamos la educación con la formación académica, “pero no podemos verla desde un solo prisma, sino en su globalidad, contemplando y respetando todos los ámbitos que nos hacen personas: emocional, corporal, espiritual y mental” (Sánchez y Sánchez, 2009, p. 186).

Hasta ahora, la educación emocional ha estado en un segundo plano dentro de los centros educativos, superada por la educación de lo cognitivo (Sánchez & Sánchez, 2009). Se ha cuidado el rendimiento académico, sin prestar demasiada atención a que los y las estudiantes “crezcan desde lo auténtico, desde lo humano, desde lo amoroso, desde el respeto y la aceptación de lo que son y de lo que sienten” (Sánchez & Sánchez, 2009, p.185). Si embargo, “los experimentos científicos demuestran que tomar buenas decisiones y dirigir bien la vida tiene más que ver con las emociones que con la parte racional de nuestro cerebro” (Ibarrola, 2013, p. 104).

Poco a poco se han visibilizado las limitaciones de una educación centrada en la formación académica que limita su acción a la dimensión mental de las personas, quedando corta para acompañar el proceso de desarrollo integral de los y las estudiantes que requieren más que habilidades intelectuales para hacer frente a las situaciones de la vida.

Bisquerra, (2003) aclara que lo cognitivo no genera por sí mismo felicidad, y el rendimiento académico, no predice el éxito profesional, ni personal. Así mismo, Chávez y Michel (1992) resaltaron que la mayor parte del éxito en la vida no se debe a la inteligencia intelectual, sino a la inteligencia emocional. Por su parte Ibarrola señala que:

Las personas más destacadas en su carrera profesional no son necesariamente las más inteligentes, según el concepto tradicional de inteligencia o teniendo en cuenta su CI (coeficiente intelectual). Del mismo modo, los niños que destacan en clase por su rendimiento académico, no son siempre los que obtienen los mayores éxitos en su vida de adultos. Solo aquellos que supieron conocer y gestionar sus emociones, convirtiéndolas en sus aliadas, son los que cultivaron unas relaciones humanas satisfactorias. (2013, p.197)

La educación académica no solo se ha quedado limitada para dar respuesta a las situaciones que enfrentan las personas, sino que ella misma se ha visto afectada por los problemas emocionales que los y las estudiantes enfrentan fuera de los espacios escolares y dentro de los mismos.

Espejo (1999) señala que:

El fracaso del alumno frente a tareas académicas se produce, en muchas ocasiones, no solo por la ausencia de estrategias de aprendizaje que le posibilitan efectuar las exigencias de la tarea, sino porque carece de competencias personales, es decir de actitudes positivas, de aceptación y de autoeficacia que favorecen el control emocional y la realización de la tarea con mayores expectativas de éxito. (p.523)

La inteligencia emocional contribuye “(...) a determinar el bienestar social, personal y psíquico del sujeto. De tal manera que un adecuado desarrollo emocional será garantía de un

mayor dominio de los hábitos mentales y, en general, de un aumento de la satisfacción personal” (Espejo, 1999, p.532).

Varios estudios demuestran que la implementación de programas de educación emocional tiene un impacto en el desarrollo integral de los y las estudiantes, que se refleja en aspectos como la mejora de las competencias emocionales y sociales, la reducción de los problemas de exteriorización (absentismo, comportamientos disruptivos, violencia, consumo de drogas, vandalismo, conducta antisocial, etc), la reducción de problemas de interiorización (ansiedad, estrés, depresión, trastornos mentales, salud mental, etc.), la mejora de actitudes y conductas positivas hacia sí mismo y hacia los y las demás y la mejora de los resultados académicos (Agulló et. al, 2010).

Tomando en cuenta lo anterior, es evidente la necesidad de convertir los espacios formativos, en espacios que promuevan y formen también competencias emocionales. Se requiere un entrenamiento que promueva en el alumno “habilidades sociales, de aceptación y valoración de sí mismo, de planificación, de resolución de problemas, o lo que es igual, habilidades de vida” (Espejo, 1999, p. 521) que le permitan ser competente en el aspecto familiar y escolar (Espejo, 1999).

Es entonces imperante que los grupos de apoyo escolar de AUGÉ evolucionen hacia una propuesta que apueste por el crecimiento de cada persona en todas sus dimensiones; una formación integral y humana que dé cabida a la formación académica, socio-emocional y espiritual.

Debemos mirar a nuestro alumnado, no como contenedores vacíos a rellenar de conocimiento, como una tábula rasa, sino como personas que al igual que nosotros tienen preocupaciones, días malos y días buenos, estrés, momentos difíciles...; que sienten, experimentan, viven y que necesitan bienestar para poder aprender, crecer y desarrollarse, así como unas habilidades de

vida para enfrentarse a las diferentes situaciones que experimentarán en su cotidianidad, en el aspecto no solo cognitivo sino también integral. (Sánchez y Sánchez, 2009, p.16)

Desde la certeza de esta necesidad, en el presente documento se desarrolla la propuesta de un programa de educación emocional, con el que se espera complementar la formación que actualmente AUGE oferta en sus grupos de apoyo escolar.

Se eligió trabajar con la dimensión afectiva o emocional porque el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, puede interferir en el desarrollo de las otras competencias, ya sea ensombreciéndolas y bloqueándolas o estimulándolas y facilitándolas (Ibarrola, 2013). Además, se considera que “Ser emocionalmente inteligente es una necesidad (...) [pues] va a permitir a la persona madurar de forma integral, y adquirir unas herramientas que le van a permitir hacer frente a los retos que la vida le depare” (Ibarrola, 2013, p.191). Por otro lado, la educación emocional parece favorecer “que los niños [y niñas] cumplan más eficazmente sus papeles en la vida, volviéndose mejores amigos, alumnos, hijos e hijas, y con la posibilidad futura de ser mejores esposos y esposas, trabajadores y patronos, padres y ciudadanos” (Goleman, 2003, p. 327).

Marco Teórico

A continuación, se describen los sustentos teóricos sobre los que fue desarrollado el programa de educación emocional presente.

Educación Integral

Frente a la educación tradicional, que ha centrado sus esfuerzos en la formación académica, existe una corriente humanista que promueve una educación integral que dirige sus acciones al desarrollo de los y las estudiantes en todas sus dimensiones.

La perspectiva de la educación integral no promueve el aprendizaje exclusivamente de conocimientos científicos, sino también saberes y herramientas que posibilitan el crecimiento de las personas desde el desarrollo de sus potencialidades. Tiene la finalidad de lograr una realización plena de los sujetos desde la vocación personal y contribuir al desarrollo del entorno social (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI, 2003).

En el enfoque de formación integral, se valida el desarrollo de los y las estudiantes desde las distintas dimensiones de la persona señaladas en el documento de ACODESI (2003):

1. Ética: Posibilidad de tomar decisiones a la luz de principios y valores.
2. Espiritual: Posibilidad de trascender para ponerse en contacto con otros y con una presencia divina, con el fin de dar sentido a su propia vida.
3. Cognitiva: Potencial para aprender conceptualmente sobre la realidad, de manera que pueda comprenderla e interactuar con ella.
4. Afectiva: Posibilidad de relacionarse consigo mismo y con los demás, de construirse como ser social.

5. Comunicativa: Potencial de representar, a través del lenguaje, las ideas para interactuar con los demás.
6. Estética: Posibilidad de interacción desde la sensibilidad que permite apreciar y expresar la belleza.
7. Corporal: Condición que permite manifestarse con el cuerpo y desde él.
8. Política: Capacidad para vivir entre y con otros.

Actualmente se requiere un modelo de educación integral que incida en el desarrollo de competencias académicas, profesionales, sociales y personales que permitan al estudiante utilizar al máximo sus potencialidades en el proceso de su desarrollo y madurez (Espejo, 1999).

Dimensión Afectiva de la persona

La dimensión afectiva o emocional “es el conjunto de posibilidades que tiene la persona de relacionarse consigo mismo y con los demás; de manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, con miras a construirse como ser social” (ACODESI, 2003, p. 11).

La dimensión afectiva tiene una gran importancia, pues influye en las decisiones que tomamos y determina muchas de las acciones que emprendemos porque nuestra vida mental no solo está formada por el conocimiento racional, sino que también lo está por el emocional, que es más impulsivo y a veces ilógico (Goleman, 2003).

“Los sociólogos señalan el predominio del corazón sobre la cabeza en momentos cruciales (...). Nuestras emociones, dicen, nos guían cuándo se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importante para dejarlas sólo en manos del intelecto” (Goleman, 2003, p. 22). Así, cuándo tenemos un sentimiento intenso, se vuelve dominante la mente emocional e ineficaz la racional.

Para comprender lo anterior es necesario estudiar el modelo del cerebro triuno: El cerebro humano se divide en 3 capas: el cerebro reptiliano, el cerebro mamífero o sistema límbico y el neocórtex. El reptiliano es el más primitivo y está diseñado para manejar la supervivencia por lo que se rige por la impulsividad. Controla la respiración, el ritmo cardíaco, la presión sanguínea, el metabolismo, los movimientos automáticos, la reproducción, la alimentación y el ciclo de sueño. La segunda parte del cerebro, el sistema límbico, es el que rige las emociones y al igual que el reptiliano evalúa los estímulos para buscar la supervivencia generando acciones influidas por recuerdos pasados. Esta parte del cerebro moviliza para responder a los impulsos, temores, dramas o alegrías. La dificultad para regular las respuestas emocionales se relaciona con su automatismo, que, con base a recuerdos anteriores, selecciona lo que es agradable, desagradable, interesante o no, generando una respuesta emocional automática que "... invade al ser humano prácticamente antes de que se dé cuenta de lo que está pasando" (Ibarrola, 2013, p.161). Para desactivar los automatismos se requiere que entre en acción la tercera parte del cerebro, el neocórtex, que es la parte que nos hace capaces de entender, comprender, analizar, atender, evaluar, razonar, imaginar, pensar y aprender (Ibarrola, 2013).

Como se observa, muchas de las reacciones que las personas tienen están determinadas por la dimensión afectiva, pues cuándo el sistema límbico, encargado de la respuesta emocional declara que existe una emergencia, genera una orden urgente desencadenando una reacción unos segundos antes de que la neocorteza, el cerebro pensante, pueda decidir si es una buena idea (Goleman, 2003)

Tomando en cuenta lo anterior se puede notar la importancia de realizar un esfuerzo intencionado a trabajar en la educación emocional de los y las estudiantes, pues se sabe que muchas de las decisiones y acciones que emprendan, estarán determinadas por su manejo emocional y solo en caso de haber aprendido herramientas y haber entrenado nuevas formas de responder, podrán actuar racionalmente para romper los automatismos aprendidos que no les son funcionales. “Es importante que, para que los niños desarrollen hábitos emocionales sanos, ejerciten sus capacidades emocionales de manera regular, hasta adquirir hábitos que les permitan, en el futuro, comprender con mayor soltura las emociones” (Azcué y Espinoza, 2017, p. 4).

Estudios recientes han demostrado que el desarrollo de la dimensión intelectual no garantiza el éxito de una persona.

... los expertos creen ahora que el CI (cociente intelectual), no contribuye en más del 25% al éxito global de una persona. La competencia técnica y la preparación contribuyen en un 10-20%. Podemos sumar también algunos pocos puntos si contemplamos la suerte o las oportunidades como otros factores que intervienen, pero el elemento clave, el que más peso específico tiene, de un 60% a un 70%, es sin duda el CE (cociente emocional). (Ibarrola, 2013, p.198)

Por ello, en las últimas décadas del siglo pasado se retoma la importancia del área afectiva reconociendo el papel que tiene en el desarrollo, en la educación, en las relaciones y en el bienestar (Azcué y Espinoza, 2017).

En el presente programa, además, se recuerda que el aprendizaje no está separado de los sentimientos, sino que éstos son necesarios para ello (Goleman, 2003).

Por ello se propone incorporar a los grupos de apoyo escolar la educación emocional, con la finalidad de educar “(...) personas que [puedan] entenderse y conocerse a sí mismas y a las que les rodean, personas que tengan herramientas para su desarrollo dentro de la sociedad, en las interacciones con el entorno y con las personas que se encuentran en él...” (Sánchez y Sánchez, 2009, p.16).

Dimensión afectiva en las diferentes etapas de la Infancia

Para comprender mejor la dimensión afectiva de los y las infantes, es necesario ubicar las características propias de cada etapa. Para el presente proyecto se tomará como base el modelo de desarrollo humano de Papalia et al. (2012), quienes explican que, la experimentación de las emociones y el desarrollo de las competencias sociales comienzan desde la infancia y se van desarrollando gradualmente. A continuación, se presentan algunos de las características emocionales y sociales correspondientes a cada etapa de acuerdo al modelo de dichos autores:

Infancia

Como ya se mencionó el patrón de reacciones emocionales de una persona comienza a desarrollarse durante la infancia. Desde el nacimiento se irá determinando la frecuencia con la que cada sujeto experimenta una emoción, los sucesos que la producen, las reacciones físicas y la forma de actuar ante ella (Papalia et al., 2012).

“... poco después del nacimiento los bebés muestran signos de satisfacción, interés y aflicción. (...) Durante los siguientes seis meses, esos primeros estados emocionales se diferencian en verdaderas emociones: alegría, sorpresa, tristeza, repugnancia y luego enojo y temor.” (Papalia et al., 2012, p. 179).

En esta etapa los y las bebés usan el llanto como la forma de expresión más eficaz de comunicar sus necesidades, también ríen y sonríen al socializar. Su interacción con otros y otras va siendo mayor conforme crecen. Suelen tener mecanismos de regulación externa como escuchar el sonido de una voz o ser tomados en brazos (Papalia et al., 2012).

Alrededor de los 15 y 24 meses, la o él infante toma consciencia de sí mismo separado del mundo y comienzan a experimentar empatía y envidia. Alrededor de los 3 años adquiere la capacidad de evaluar sus pensamientos y acciones de acuerdo a lo que es aceptado en su contexto, comenzando a experimentar orgullo, culpa o vergüenza (Papalia et al., 2012).

En cuanto a sus interacciones sociales, alrededor de los 6 meses comienzan a participar en juegos y trata de obtener respuestas de los y las demás. En la etapa de 9 a 12 meses se relaciona de manera muy estrecha con su cuidador, pero al cumplir el año comienzan a explorar más el ambiente, acompañándose de sus cuidadores (Papalia et al., 2012).

Niñez temprana

Es la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años de edad. En esta etapa generan un auto-concepto, (es decir una imagen de sus rasgos y capacidades) en una dualidad de todo o nada y tienen dificultad para comprender que hay cosas para las que son buenos y otra para las que no. La misma dualidad sucede con la autoestima que basan en una evaluación de todo o nada dependiente en gran medida de la opinión recibida por los adultos que les hacen sentirse capaces o no de conseguir las cosas (Papalia et al., 2012).

“La capacidad para entender y regular, o controlar, los sentimientos es uno de los avances principales de la niñez temprana” (Dennis, 2006 citado por Papalia et al., 2012). La comprensión emocional aumenta con la edad. Quiénes entienden mejor sus emociones muestran mayor

control sobre su reacciones y mayor empatía. Además, los niños comienzan a comprender que pueden experimentar emociones contradictorias al mismo tiempo (Papalia et al., 2012).

Niñez media.

Engloba de los 7 a los 11 años de las infancias. En esta etapa comienzan a tener un auto-concepto más consciente y realista en el que comprenden que pueden tener ciertas cualidades y otras no.

Hasta los 8 años la percepción de uno mismo/a es favorable, a partir de esa edad comienza la comparación, lo que puede influir en la autoestima, por ello se vuelve muy importante la popularidad, es decir, ser querido por sus iguales (Renom, 2012). La capacidad para realizar trabajo productivo valorado en su sociedad toma gran importancia, por lo que comienza la competencia en la que evalúan sus cualidades con respecto a la de sus pares, así, al ingresar al mundo social de la escuela, comienzan a compararse y a percibir su valor en relación directa a la habilidad que tengan para desempeñarse en la institución (Goleman, 2003).

En esta etapa los y las infantes comienzan a construir nuevos intereses, necesidades, retos, formas de expresión y de relación con los y las demás. Adquieren autonomía familiar, crecen sus relaciones entre iguales y su vida social. Además, comienzan a tener pensamientos más realistas, aumentan su capacidad reflexiva frente a la impulsividad y su capacidad cognitiva, comienzan a interesarse por el juego colectivo y competitivo.

“A medida que los niños [y las niñas] crecen, toman más conciencia de sus sentimientos y de los de otras personas. Pueden regular mejor sus emociones y responder al malestar emocio-

nal de otros” (Papalia et al., 2012, p. 325). Además, cada vez más, las emociones se van diferenciando entre sí, se llegan a transformar en sentimientos y crece la posibilidad de regularlas y de empatizar (Renom, 2012).

En esta etapa se observa que niños y niñas tienen consciencia de las respuestas emocionales que son aceptadas en su entorno, reconocen la forma en que las personas reaccionan ante sus manifestaciones emocionales y aprenden a comportarse con respecto a dichas reacciones (Papalia et al., 2012). “Los niños con un elevado control voluntario pueden contener el impulso a mostrar emociones negativas en momentos inapropiados” (Papalia et al., 2012, p. 326). El control suele aumentar con la edad.

En esta etapa también crece la empatía y las acciones en favor de otros y otras. Además comienza la formación de grupos de pares en los que desarrollan la sociabilidad, la intimidad, adquieren un sentido de pertenencia, aprenden roles, reglas, cooperación y comunicación; aunque también se presentan prejuicios hacia otros miembros (Papalia et al., 2012).

Después de conocer a grandes rasgos la manera en que se va desarrollando la dimensión emocional a lo largo de la infancia, se procederá a abordar el tema de la formación emocional.

Las Emociones

La emoción se define como una respuesta a un evento externo que genera una serie de respuestas biológicas encaminadas a buscar la adaptación más favorecedora para la persona que la experimenta. Estas respuestas incluyen sensaciones corporales que pueden reconocerse y por las que aprendemos a percibir si algo es agradable o no. (Azcué y Espinoza, 2017, p. 10)

Las emociones son “fenómenos multidimensionales caracterizados por cuatro elementos: cognitivo (cómo se llama y qué significa lo que siento), fisiológico (qué cambios biológicos experimento), conductual (hacia dónde dirige cada emoción mi conducta) y expresivo (a través de qué señales corporales se expresa)” (Ibarrola, 2013, p. 147).

Aunque estrictamente se deben diferenciar las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo, para el presente trabajo se usan los tres términos sin distinción.

Educación emocional.

La educación emocional debe de considerarse una parte indisociable de la educación integral de una persona. Esta le da a los individuos herramientas y estrategias emocionales que le permiten afrontar los retos de la vida cotidiana (Álvarez, 2001, p.11, citado por Sánchez y Sánchez, 2009, p. 22).

Como ya se indicó anteriormente, la educación emocional es un proceso continuo que busca favorecer el desarrollo de las competencias emocionales para capacitar al estudiante para la vida y aumentar su bienestar (Agulló et al., 2010). La educación emocional pretende atender las necesidades que no se han resuelto de manera adecuada por el sistema educativo, destacando entre ellas las siguientes: promover la salud emocional, disminuir y resolver conflictos, mejorar las relaciones, promover la inteligencia emocional, afrontar el analfabetismo emocional, atender el aislamiento que trae consigo las tecnologías de la información, atender el desarrollo integral del alumnado, mejorar el clima del aula, favorecer el autoconocimiento, preparar para los retos profesionales, reforzar el rol de apoyo emocional de los docentes, reducir el fracaso escolar y favorecer en los estudiantes el gusto por los procesos de aprendizaje (Bisquerra (2000) y Álvarez (2001), citados por Barástegui, 2015).

La educación emocional está presente incluso de forma inconsciente, pues los niños y niñas tienden a imitar el comportamiento emocional de los adultos y sus emociones se convierten en un medio primero de supervivencia y posteriormente de comunicación y relación (Agulló et al., 2010).

Álvarez et al. (2000) resumen los objetivos de la educación emocional de la siguiente manera:

- a) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto.
- b) Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar mejores relaciones interpersonales.
- c) Desarrollar la habilidad para controlar y canalizar de forma apropiada las propias emociones.
- d) Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones [consideradas como] negativas¹ intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.).
- e) Desarrollar la habilidad para experimentar emociones [consideradas como] positivas (alegría, humor, amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria.
- f) Desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes.
- g) Desarrollar la habilidad de automotivarse.

¹ En el presente abordaje se evita clasificarlas como positivas, negativas, buenas o malas. En cambio, se les nombra “agradables y desagradables”, rescatando que es válido y valioso la experimentación de todas las emociones, pues cada una cumple una función y como Azcué y Espinoza (2017) señalan, no deben juzgarse porque no somos responsables de sentirlas, ni podemos evitarlas.

h) Adoptar una actitud positiva ante la vida”. (p.587)

Por su parte Ibarrola (2013) señala los siguientes objetivos:

- Proporcionar herramientas para el éxito a largo plazo, tanto a nivel personal como social.
- Aumentar el comportamiento emocionalmente inteligente, desarrollando la empatía, la comunicación afectiva, la inclusión y la cooperación.
- Prevenir factores de riesgo en el aula, conductas violentas, conflictos negativos, rechazos y bajos logros.
- Crear un ambiente de aprendizaje en el que la curiosidad del alumnado mantenga su automotivación con el fin de construir un contexto que favorezca la consecución de logros.
- Aumentar el conocimiento de la interdependencia, de la responsabilidad personal, del uso de opciones y del pensamiento consecuente.
- Transferir las habilidades de la IE en temáticas académicas al funcionamiento personal y social, desarrollando el pensamiento crítico y el pensamiento creativo”. (p. 90)

La educación emocional son el conjunto de estrategias para desarrollar las competencias emocionales, de las que se habla a continuación (Ibarrola, 2013).

Las Competencias Emocionales

En cualquier programa educativo es necesario resaltar las competencias que se pretenden desarrollar. Las competencias son un sistema complejo de conocimientos, procedimientos y actitudes (valores) que una persona desarrolla y le hacen apto para seguir aprendiendo (Achaerandio, 2015).

“Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar consciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Agulló et al., 2010, p. 19). Permiten “actuar en consecuencia de manera reflexiva y responsable” (Azcué y Espinoza, 2017, p.2).

Existen diversos modelos de formación de competencias emocionales, entre ellos el modelo de CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning), el modelo del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) y el modelo de Goleman, Boyatzis y McKee. En el presente trabajo se decidió emplear el modelo desarrollado por el GROU, grupo de investigación de la Universidad de Barcelona que fue fundado por el Dr. Rafael Bisquerra y que ha centrado su investigación principalmente en la educación emocional. El grupo ha propuesto el “Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales”. A continuación, se habla de dicha propuesta.

El modelo pentagonal de competencias emocionales plantea que existen 5 competencias emocionales que deben de tomarse en cuenta al diseñar un programa de educación emocional (Agulló, 2010):

1. Consciencia emocional. Capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los y las demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
3. Autonomía emocional. Concepto amplio que incluye la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
4. Social. Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
5. Habilidades para la vida y el bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables que faciliten afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. (Agulló et al., 2010, pp. 20-25).

Los programas de educación emocional deben cuidar el desarrollo de estas 5 competencias sin entenderlas de forma individual, sino comprendiendo que se entretajan. Sobre estas cinco competencias se desarrolló el diseño de la presente propuesta de intervención.

Diseño de Programas de Educación Emocional para la Población Infantil

Las teorías a continuación presentadas, sirvieron como referencia para diseñar el programa de educación emocional de la presente intervención. Se tomaron en cuenta las acotaciones y fundamentos teóricos de diversos autores sobre las siguientes temáticas: la educación emocional de la población infantil, el desarrollo de los programas de educación emocional y el diseño de los mismos.

La educación emocional para primaria (6-12 años)

A continuación, se especifican algunas condicionantes de la formación emocional en la infancia. Se tomaron como referencia las distinciones de la educación para niños y niñas de entre

6 y 12 años, ya que son mayoría en el público que se atiende en los grupos de apoyo escolar de AUGE.

La educación emocional en la primaria tiene gran importancia, ya que como ya se especificó anteriormente, en esta edad se inicia una etapa con cambios considerables en el desarrollo.

Es una etapa en la que se produce un aumento de los campos de interés y de los conocimientos, de la influencia escolar, de la curiosidad ambiental y un aumento de la socialización. Se produce también un desplazamiento progresivo de la afectividad hacia un tipo de comunicación más amplia y externa de la que hasta ahora tenía un niño y que volcaba sobre el ámbito familiar. Se va independizando e iniciando un proceso de desprendimiento afectivo de los padres. (Renom, 2012, p. 23)

Renom (2012) sugiere promover las actividades emocionales en la primaria de la misma forma que para otras edades: en programas secuenciados con objetivos establecidos, de forma que no caigan en el olvido. Además, sugiere recordar en las situaciones que surjan en el día a día, las competencias trabajadas previamente, de forma que el programa se integre a la formación y a la vida.

En la formación emocional de esta edad se vuelve muy importante estimular el uso del lenguaje para comunicar las emociones. Si aún no se domina el lenguaje escrito se puede emplear el dibujo de forma complementaria (Renom, 2012).

Se valora mucho la formación emocional en esta etapa, pues “las lecciones emocionales aprendidas en la infancia perduran como hábitos personales durante toda la vida” (Goleman, 1999, p.42 citado por Agulló et al., 2010, p.54).

Desarrollo de un programa de Educación Emocional

La educación emocional debe llevarse a cabo a través de programas prácticos, que reduzcan al mínimo la exposición teórica (Agulló et al., 2010). “Un programa es el plan de acción o actuación, sistemático y organizado, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas” (Agulló et al., 2010, p. 42).

Los programas de educación emocional deben combinar aprendizaje, orientación y entrenamiento de habilidades (Agulló et al., 2010).

Al desarrollar un programa, se deben especificar los objetivos, contenidos, actividades e instrumentos de evaluación. Además, para cada actividad se deben detallar: Objetivos que se pretenden conseguir, procedimientos, técnicas y estrategias de aplicación, recursos necesarios, temporización y observaciones (orientaciones para llevar a cabo las actividades) (Agulló et al., 2010).

La educación emocional requiere práctica ya que las competencias se instalan al repetir una y otra vez las experiencias, hasta que “el cerebro reacciona con un reflejo adquirido, reconociéndolo como camino conocido y fortalecido, con hábitos neurológicos que se aplican en situaciones de dificultad, frustración o dolor” (Goleman, 2003, p. 303).

Para conseguir resultados a largo plazo con un programa de educación emocional se recomienda el entrenamiento durante años (Agulló et al. (2010), pues “los alumnos necesitan aprender habilidades de inteligencia emocional de un modo repetitivo para que las conductas positivas se afiancen más que las negativas y acaben por destronar a estar últimas” (Ibarrola, 2013, p. 170).

A continuación, se estipulan algunas especificaciones mínimas para tomar en cuenta al momento de desarrollar un programa:

- Mínimo diez sesiones de entre 45-60 minutos.
- Debe llevarse a cabo por lo menos durante tres meses con una frecuencia de una sesión a la semana.
- Deben contemplarse sesiones posteriores de refuerzo.

La educación emocional también se podría integrar a los contenidos, a las materias ya impartidas y a la vida misma del espacio escolar (Goleman, 2003).

Idealmente las lecciones deberán de reforzarse fuera del aula, tanto en la escuela como en el hogar, pues esto brinda la posibilidad de que, “lo que los niños aprendieron en sus clases de alfabetización emocional no quede relegado a la escuela, sino que sea puesto a prueba, practicando y perfeccionando en los verdaderos desafíos que presenta la vida” (Goleman, 2003, p. 323).

Diseño de programas de educación emocional.

Para el desarrollo del programa propuesto en el presente trabajo, se tomaron en cuenta observaciones de diferentes autores sobre los siguientes temas:

1. Elección de contenidos.
2. Planeación de una sesión de educación emocional.
3. Evaluación de competencias.
4. El rol del docente.
5. El rol de las familias.

Elección de contenidos. Al elegir los contenidos de un programa de educación emocional es muy importante considerar que se debe partir de las vivencias y la realidad de los y las participantes, siendo muy valioso lo emergente durante cada sesión, de forma que la planificación no quede por encima de lo que los y las estudiantes necesitan o de lo que les interesa (Sánchez & Sánchez, 2009).

Aunque lo emergente tiene gran valor, debe existir una planeación. Al momento de planear, se tomará en cuenta lo siguiente en la selección de contenidos (Agulló et al., 2010, p.18):

1. Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa. Esto debe de tomar en cuenta que un mismo tema puede requerir un manejo distinto de acuerdo al desarrollo del alumnado, pues “el repertorio de sentimientos del recién nacido es primitivo, comparado con la gama de emociones que posee un niño de cinco años, la que a la vez es rudimentaria si se le compara con la cantidad de sentimientos que posee un adolescente” (Goleman, 2003, p. 315).
2. Deben ser aplicables a todo el grupo clase.
3. Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los y las demás.
4. Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

Planeación de una sesión de educación emocional. Como ya se mencionó, los programas de educación emocional deben organizarse en sesiones semanales de alrededor de una hora. En su propuesta Sánchez y Sánchez mencionan que cada sesión debe desarrollarse en tres momentos (2009, pp. 49-54):

1. **Habitación.** Espacio para hacer un diagnóstico del momento emocional del grupo y de los y las estudiantes. En esta parte pueden emerger temáticas sobre las que trabajar. Si no surge ninguna, se seguirá con la actividad planificada. La idea es que se usen máximo 10 minutos para esta fase.

2. **Desarrollo Central.** Puede desarrollarse la actividad planificada o si hubo algún tema emergente hay que trabajar sobre él por lo que es importante que los y las docentes tengan un banco de actividades que les faciliten dar respuesta a lo que surge. Lo esencial al abordar lo emergente es dar voz para que los y las participantes expresen sus inquietudes.

3. **Cierre.** En él se escucha de qué forma está el grupo para asegurar que no se deje abierto nada. En ocasiones es necesario realizar una entrevista individual para encuadrar con algún miembro las emociones que hayan podido surgir. También es un momento de evaluación y de reflexión sobre la sesión. Esta fase requiere mínimo 10 minutos.

Las tablas 1, 2 y 3, sugeridas por Sánchez y Sánchez (2009, p. 51) especifican los detalles de las fases y sugieren las actividades que pueden realizarse en cada una de ellas.

Tabla 1

Actividades para Fase de Habitación.

Fase de Habitación	Actividades
En este momento de inicio, preparamos al alumnado para el trabajo. Se trata de traerlos al presente, al aquí y ahora.	- Relajación, distintos modelos: respiración, visualizaciones, dinámicas...
Es una parte donde podemos realizar un diagnóstico del momento presente	- Música para crear una atmósfera adecuada.

del grupo. Esta información es muy valiosa, porque nos permite desarrollar la sesión desde el emergente grupal.	- Movimientos sin música y/o con música. - Silencio. - Ronda (corta o larga). - Poner en común acontecimientos del grupo o de una persona. - Masaje rápido. - Actividades manuales de trabajo conjunto de los dos hemisferios cerebrales. - Presentación de actividad central, como ejemplo de actividades.
--	---

Tabla 2*Actividades para Fase de Desarrollo Central*

Fase de Desarrollo Central	Actividades
EMERGENTE (continuidad de la primera fase)	- Relajación en cualquier modalidad (entrenamiento).
La definimos como la actividad, temática o acontecimiento que surge en la fase primera o habituación. Sería trabajar con lo emergente del grupo o de una persona que el grupo asume.	- Mindfulness.
	- Ronda grupal.
	- Suceso o acontecimiento del grupo.
	- Continuidad del trabajo de la sesión anterior.
EMERGENTE PLANIFICADA	- Actividades diversas relacionadas con distintos contenidos: conciencia [sic] de nosotros mismos,
La desarrollamos como una actividad que surge en el grupo o solicita el propio grupo y que preparamos y	

planificamos para otra sesión; sería un emergente grupal planificado.	autorregulación emocional, motivación, empatía, habilidades sociales, habilidades de vida.
PLANIFICADA	
La entendemos como aquella actividad que, aun partiendo de una necesidad diagnosticada en el grupo, no surge de él. Son aquellas actividades que consideramos herramientas y habilidades para desarrollar el proceso.	-Actividad de los circuitos de actividades propuestos o cualquiera relacionada con las 5 competencias del programa. ² - Escucha. - Comunicación no verbal. - Masaje como actividad central (entrenamiento). - Dramatizaciones. - Visualizaciones. - Dinámicas de grupos: de conocimiento, de confianza, de cohesión, de resolución de conflictos, de cooperación... - Juegos. - Trabajos corporales, como ejemplo de actividades.

Tabla 3*Actividades para Fase de Cierre*

Fase de Cierre	Actividades
En esta última fase dejamos cerrado el proceso que se ha realizado, cuidando que	- Baile que deje un buen recuerdo al grupo en relación con

² El contenido de esta viñeta no aparece en la tabla original, sin embargo, se consideró pertinente realizar la acotación.

no quede nada abierto o alguna persona del grupo se vaya con algún asunto sin resolver.	lo trabajado. - Decir una palabra de cómo se sienten con el trabajo realizado. - Masaje rápido.
Lo utilizamos como un momento de la sesión de evaluación y de reflexión.	- Mirada colectiva en círculo. - Abrazos. - Exponer el trabajo para el próximo día si tiene continuidad.

Evaluación de competencias. Uno de los mayores retos al desarrollar un programa de educación emocional, es establecer instrumentos de evaluación. Debido a la subjetividad de las emociones, existe una dificultad para medirlas. Sin embargo, podemos aspirar a medir el componente cognitivo de las emociones empleando instrumentos como cuestionarios, escalas o autoinformes (Álvarez et al., 2000).

Para evaluar las competencias emocionales, se vuelven muy importantes las observaciones y anotaciones que los y las docentes van recogiendo. Así mismo se pueden recoger evidencias de diarios personales, entrevistas individuales y autoevaluaciones (Sánchez & Sánchez, 2009). También se han desarrollado diversos instrumentos diseñados desde varios enfoques. Algunos proponen cuestionarios y autoinformes que deben contestar las personas evaluadas, otros son rellenados por agentes externos y otros proponen pruebas de habilidades que deben resolver al aplicarse (Pérez-Escoda, 2016).

En los programas de educación emocional infantil, la evaluación ayuda a la mejora y adecuación de los contenidos a las necesidades e intereses de los niños y niñas. Por ello, la evaluación debe ser continua. En la infancia la medición de las competencias emocionales tiene su complejidad debido a la escasez de instrumentos y a la dificultad por la edad.

Para evaluar las competencias emocionales pueden utilizarse los siguientes instrumentos Agulló et al., 2010:

a) Observación directa. La realiza el o la docente. “se puede realizar de dos maneras: observación no estructurada, ocasional o asistemática, en determinadas situaciones escolares o extraescolares, y observación formalizada mediante instrumentos determinados” (Renom, 2012, pág. 21).

b) Escalas de observación. Registra la estimación general del estudiante respecto a los objetivos logrados en las actividades.

c) Registros anecdóticos. Registra situaciones que la o el docente considere significativas.

d) Diario de campo. Registra situaciones que ocurren en la vida del grupo-clase.

e) Observaciones de las familias sobre los comportamientos y actitudes de sus hijos/as.

La evaluación debe cumplir diversas funciones a lo largo del programa (Renom, 2012, p. 20):

- La evaluación inicial, con el fin de determinar el punto de partida del alumnado y adecuar los contenidos a trabajar.

- La evaluación del proceso o formativa, que se lleva a cabo durante el proceso con el fin de ajustar la ayuda pedagógica.
- La evaluación final o sumativa, la cual favorece obtener datos sobre el programa y determinar si han conseguido los objetivos propuestos.

El rol del docente en la educación emocional.

En los programas de educación emocional, el docente juega un papel muy importante, pues debe facilitar que los alumnos y alumnas desarrollen las competencias que requieren y atiendan sus necesidades. Es su tarea generar un espacio y ambiente

“en el que el alumnado se sienta escuchado, donde sienta que se le tiene en cuenta, que se atiende a sus necesidades e intereses, que le permita dar respuesta a sus dudas, que le facilite herramientas para crecer y conocerse a nivel individual y social; en pocas palabras; educarles para la vida y el bienestar.” (Sánchez & Sánchez, 2009, p. 185)

Sobre ello Goleman señala:

Tal vez no haya otra materia en la que importe más la calidad del maestro, ya que la forma en que este lleva sus clases es en sí misma un modelo, una lección de facto de aptitud emocional, o de su carencia. (Goleman, 2003, p. 322)

El profesor deberá de tomar en cuenta que, los agentes de motivación del aprendizaje de sus estudiantes “son las experiencias positivas en las relaciones y los lazos afectivos que se establecen en el aula. Todo alumno, para estar motivado, necesita atención emocional, elogios, reconocimiento y experiencias de éxito que le hagan sentirse competente” (Ibarrola, 2013, p.167).

El docente es un mediador encargado de seleccionar, programar actividades que les estimulen (Vivas, 2003), y ofrecer estrategias y recursos útiles (Imbernon, 1999 citado por Sánchez & Sánchez, 2009, p. 30).

En definitiva, el educador o dinamizador de las actividades ha de dirigir su acción hacia diversas vertientes, tales como:

- Activar y facilitar la acción del propio sujeto, haciendo el aprendizaje dinámico y operativo.
- Descubrir y suscitar los intereses del alumnado.
- Considerar a cada individuo como parte de un colectivo.
- Socializar el pensamiento para una mejor relación.
- Motivar al alumnado para despertar el interés por la reflexión y el pensamiento.
- Favorecer estrategias de mejora mediante el entrenamiento.
- La actitud del educador debe ser abierta, flexible y empática”. (Renom, 2012, pág. 19)

Algunas consideraciones importantes que todos los docentes deberán de tomar en cuenta al dirigir un programa de educación emocional son las pautas señaladas por Ibarrola:

- Se ha de partir de las vivencias, experiencias y conflictos que les suceden a los alumnos dentro del aula y fuera de ella (...).
- Se ha de aprovechar la situación para darle un tratamiento educativo, con el que los alumnos aprendan de forma directa y comprueben su efectividad.
- Se debe permitir que expresen lo que sienten, lo exterioricen, le pongan nombre, garantizando el respeto.

- No se ha de culpabilizar, reprimir ni ridiculizar a los alumnos cuándo sientan rabia, angustia, miedo, celos, vergüenza, etc.
- No se ha de abusar de programaciones estructuradas para trabajar la educación emocional, pero sí tiene que haber una guía que nos oriente y aporte directrices, sobre todo respecto al orden que se debe seguir en el desarrollo de competencias, así como un sistema de evaluación eficaz.
- Se debe promover y dar espacio y tiempo al juego y al trabajo en grupo, puesto que son actividades que promueven satisfacción emocional, confianza y seguridad, por lo cual desempeñan un papel en el desarrollo afectivo- emocional de los alumnos.
- Cuando sospechamos que un alumno somatiza problemas emocionales se debe conversar con la familia y darle pautas adecuadas.
- La expresión de emociones se ha de propiciar a través del cuerpo, del lenguaje oral, el dibujo, la pintura, la escultura, el juego, los cuentos, la dramatización, la música, la danza o cualquier recurso que consideremos oportuno. (2013, p. 209)

El rol de las familias en la educación emocional.

El desarrollo de la inteligencia emocional comienza en el hogar, en las interacciones de las familias. Ibarrola (2013) indica que comienza incluso en el útero, pues nos recuerda que ya en el vientre materno sentimos emociones y podemos expresarlas. Por ello es necesario que se fomente que haya en los hogares un entorno emocional que ayude a los y las estudiantes a desarrollarse emocionalmente (Vivas, 2003).

“Es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas”. (...) Los niños [y niñas] dejarán de expresar e incluso de sentir aquellas emociones que no sean captadas, aceptadas o correspondidas por sus padres, lo que empobrecerá y restringirá su registro emocional”. (Bach, 2001 citado por Vivas, 2003, p.9)

Azcué y Espinoza señalan:

Así como los padres enseñan a su bebé a entender las sensaciones de su cuerpo y a nombrar, por ejemplo, que tienen hambre, que tienen sueño o frío, es preciso ayudarlo también a entender cómo se siente, a nombrar ese sentimiento y a saber qué puede hacer con eso que siente. (Azcué y Espinoza, 2017, p. 1)

Por lo anterior, un programa de educación emocional debe buscar también el desarrollo de competencias emocionales en los progenitores, de forma que puedan ayudar al desarrollo integral de sus hijos e hijas. Esta educación emocional de las familias tendrá como objetivo potenciar un estilo de apego seguro entre el infante y el adulto que le cuida (Agulló et al., 2010).

“El apego se puede definir como una vinculación afectiva intensa y duradera, de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción recíproca y cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y el mantenimiento de proximidad”. (Agulló et al., 2010, p.115)

Los niños y niñas buscan proximidad con los adultos más significativos, pues necesitan de ellos para su cuidado y desarrollo, manifestando preocupación y malestar ante la separación. Al interactuar con sus progenitores, el infante formará un vínculo. “Si la interacción es de mala

calidad, el apego resultante también lo es” (Agulló et al., 2010, p.115). Un vínculo de buena calidad proporcionará “al niño [o niña] sentimientos de seguridad y confianza que son necesarios para su desarrollo y aprendizaje. Esto es necesario para llegar a ser un adulto seguro de sí mismo y poder tener relaciones apropiadas y satisfactorias con otras personas” (Agulló et al., 2010, p.115).

Por ello, en los programas de educación emocional de la infancia, se debe promover la vinculación afectiva en las familias (Agulló et al., 2010). Se buscará con ello, que padres y madres favorezcan los siguientes aspectos desde casa (Gottman y DeClaire en Antunes, 2000, p.69 citado por Vivas, 2003, p. 9):

- Ayudar a los infantes a identificar y etiquetar las diferentes emociones y conectarlas con las situaciones sociales más próximas.
- Reconocer la emoción como una oportunidad para el descubrimiento y la transmisión de experiencias.
- Legitimar los sentimientos del niño y niña con empatía.
- Ayudar a nombrar y verbalizar sus estados emocionales.
- Mostrar los límites y proponer vías para que el niño, por sus propios medios, resuelva sus problemas emocionales.

También se puede solicitar a los padres y madres información importante sobre las competencias emocionales de los y las estudiantes.

Este reporte de los padres debe incluir, con claridad y precisión, aspectos relacionados con la historia personal del niño [o niña], sus conductas más frecuentes, reacciones

extrañas, capacidad de adaptación, nivel o control alcanzado sobre las rutinas diarias, aficiones y problemas o limitaciones más notables. (Vivas, 2003, p. 9)

Educación las emociones desde la interioridad

Al trabajar las emociones es importante tomar en cuenta que deben emplearse técnicas y recursos que permitan la desconexión de lo racional y faciliten conectar con el interior para descubrir las propias emociones.

La educación académica se ha centrado en conocer lo que está afuera, el universo. Utiliza para ello la observación. En contraste, la educación emocional es una forma de educar desde dentro para llegar a lo más profundo de cada uno y una. Utiliza para ello la introspección, una especie de inspección para reconocer la propia interioridad, es decir la vida interior, los fenómenos internos, los propios estados mentales y emocionales (Bisquerra, 2013).

La interioridad es personal, privada, profunda, íntima, escondida y espiritual. No es observable desde fuera, sino que requiere tiempo, silencio y concentración. Permite profundizar en lo que se vive, buscar sentido a la vida y conectar con un sentido espiritual (que no es lo mismo que religioso) (Bisquerra, 2013).

La práctica de la educación emocional en la escuela debe favorecer la introspección, junto con un conjunto de prácticas como relajación, meditación, mindfulness, toma de consciencia de las propias emociones y sentimientos, gestión de las emociones, autonomía emocional, bienestar emocional, etc. (...). (Bisquerra, 2013, p.34)

Es necesario entonces, que, en las sesiones de trabajo emocional, se conduzca a los alumnos y alumnas en el proceso de interiorización que les permita escuchar su interior,

desconectando en la medida de lo posible la razón para conectar son las sensaciones corporales y sentimientos.

A continuación, se habla brevemente sobre el mindfulness, una de las herramientas que puede emplearse para favorecer la interioridad en el trabajo de las emociones. También para el diseño y aplicación del programa se emplearon otras herramientas como técnicas de respiración, coloreo de mandalas, escaneo del cuerpo, meditación, arte, trabajo corporal, escritura, etc.

Mindfulness

En su propuesta Sánchez y Sánchez (2009) resaltan que en la formación emocional es muy importante la toma de consciencia de los y las estudiantes sobre los aspectos positivos que les rodean, el esfuerzo que requiere alcanzar los objetivos planteados, las cualidades y posibilidades con las que cuentan y las limitaciones. Los autores mencionados ejercitan la atención y la concentración de diferentes formas, entre ellas el mindfulness. En el programa desarrollado en el presente documento, se retomarán también algunas de sus estrategias, por ello se detalla información sobre la técnica.

“La palabra *mindfulness* se suele traducir como "consciencia plena" o "atención plena".” (Sánchez y Sánchez, 2009, p. 38). Es una técnica meditativa que promueve prestar atención al presente, sin “rumiar” en el pasado ni preocuparse por el futuro (Ruiz, Rodríguez, Martínez y Núñez, 2014).

Sánchez y Sánchez, incorporan la práctica del mindfulness rescatando la importancia de la respiración para anclarnos al momento actual y evitar la dispersión, así como para conectar con nuestras emociones y sentimientos, es decir para tomar consciencia (2009).

El mindfulness propone diversas prácticas de consciencia plena, algunas de las cuáles se implementan en el programa diseñado.

Propuesta de Intervención

A continuación, se describe el programa “Eduquemoción” diseñado como propuesta de intervención para el grupo de Apoyo Escolar que trabaja en Rizos del Saucillo liderado por AUGE A.C. Aunque la propuesta nació de las necesidades específicas de dicho grupo, puede ser viable para implementarse también en otras asociaciones o centros educativos que tengan interés en la formación emocional de sus estudiantes y que laboren en un contexto similar al del polígono “Las Joyas”.

Para facilitar su difusión y la fácil implementación por personal diverso, el programa se plasmó también en un libro digital interactivo que facilita emplear la propuesta como guía para abrir espacios de formación emocional, sin olvidar que deberá adaptarse siempre a las necesidades emergentes del grupo.

Para que el programa “Eduquemoción” respondiera a las necesidades detectadas en los grupos de apoyo escolar, se decidió en algunos casos diseñar y en otros casos adaptar las actividades y materiales. Para ello, se tomaron en cuenta las siguientes premisas:

1. Los grupos son multigrado por lo que se requieren actividades atractivas y de fácil entendimiento para diversas edades, además de que deben de facilitar la convivencia en la diversidad. Por ello los materiales de trabajo son ilustrados y existe la opción de trabajar en ellos escribiendo o mediante dibujos.
2. El trabajo comunitario requiere tener bajos costos de implementación por lo que la mayoría de las actividades (con 2 o 3 excepciones) se pueden realizar con materiales muy sencillos o con la ausencia de estos.

3. Las instalaciones en AUGE no son propias, lo que dificulta la posibilidad de tener materiales fijos en los lugares de trabajos. Así mismo puede haber mayor dificultad para tener en las instalaciones silencio, limpieza y privacidad.

4. El contexto de las Joyas es el mayormente conocido por los y las estudiantes, por lo que los ejemplos e historias empleadas en las actividades, desarrollan situaciones familiares para ellos y ellas.

5. En las Asociaciones Civiles se requiere mostrar constantemente cifras y resultados a donantes o financiadoras, para ello se diseñó un sistema digital que permite capturar las evaluaciones facilitando el manejo de los datos para poder visualizar y cuantificar el aprendizaje.

6. Se conoce el gusto de los niños y niñas por las actividades lúdicas por lo que se proponen recursos diversos de aprendizaje: manualidades, películas, juegos, cuentos, etc.

7. La asistencia a los grupos es extraescolar, voluntaria y gratuita por lo que suelen haber participantes que asisten intermitentemente. Por ello el diseño del cuadernillo de trabajo permite agregar únicamente las hojas de las sesiones en las que el niño o niña está participando. Además, el trabajo no es secuencial, por lo que no se verá afectado el proceso y entendimiento de quienes no asistan a alguna de las sesiones.

8. Las sesiones de Apoyo Escolar duran 2 horas diarias. Se proponen sesiones de una hora de educación emocional a la semana, dejando el resto del tiempo para las actividades académicas. Esto no implica que sean dichas sesiones los únicos espacios destinados al desarrollo de las competencias emocionales, sino que deberán de promoverse durante todo momento, generando dinámicas de convivencia que permitan ejercitarlas.

Sobre esto, cabe puntualizar que en esta aplicación se decidió destinar esa hora semanal al programa, pues se tuvo la facilidad de contar con alguien que pudo dirigirlo, pero reconociendo que suele ser un reto agregar contenido a los espacios escolares.

9. Las competencias emocionales se aprenden en la práctica, por ello cada actividad implica ejercicios de interioridad y vivencia de las competencias promovidas.

10. Como ya se mencionó, la educación emocional se trabaja sobre lo emergente, por lo que se incluye un índice de actividades que especifica el objetivo de cada una de ellas, de forma que los y las docentes puedan ubicar fácilmente aquella que les sea de utilidad para trabajar en cada sesión de acuerdo a las inquietudes y necesidades del grupo.

A continuación, se relatan las especificaciones del programa diseñado, pero podrán encontrarse también en el libro digital interactivo diseñado para facilitar el uso y manejo del proyecto. El libro puede revisarse en la carpeta virtual a la cual se accede a través del siguiente link: <https://drive.google.com/drive/folders/1hsyLXRohyRu0HPc2Geon5SR479ZGiQeN?usp=sharing>. También ahí se puede encontrar una carpeta con los materiales de trabajo y otra con los instrumentos de evaluación.

Objetivo del programa “Eduquemoción”

Favorecer, desde la formación emocional, el desarrollo integral de los niños y niñas que habitan en zonas con situaciones de vulnerabilidad, favoreciendo en ellos y ellas el desarrollo de herramientas que les ayuden a enfrentar los retos de la vida cotidiana.

Funcionamiento del programa

A la par de las actividades académicas, se propone introducir sesiones formativas que busquen potenciar el desarrollo de las competencias emocionales. Para que pueda verse reflejado

el aprendizaje de los y las estudiantes, se recomienda ejecutar el programa bajo las siguientes condiciones:

1. Mínimo diez sesiones de entre 45 y 60 minutos.
2. Por lo menos durante tres meses, con una frecuencia de una sesión a la semana.
3. Sesiones posteriores de refuerzo.
4. Reforzamiento en las prácticas cotidianas de los y las estudiantes.

Organización de las sesiones

Tomando en cuenta la propuesta de Sánchez y Sánchez (2009), mencionada en el marco teórico, las sesiones del presente programa deberán estructurarse con tres fases:

Primera fase o habituación. En esta fase se prepara al alumnado para el trabajo y se hace un diagnóstico del momento presente del grupo. Es un espacio para escuchar las inquietudes de los y las estudiantes.

Segunda fase o desarrollo central. El o la docente decidirá entre tres tipos de actividades que puede llevar a cabo en esta fase:

- a) Emergente: En caso de notar durante la primera fase alguna necesidad grupal o de algún estudiante, se aborda de manera libre y creativa.
- b) Emergente planificada: Se planea de acuerdo a alguna necesidad observada durante la sesión anterior.
- c) Planificada. Alguna actividad que no atiende a una necesidad emergente pero que fomenta el desarrollo de habilidades y herramientas emocionales.

Tercera fase o cierre. Es el momento de evaluación y reflexión.

En las tablas 1, 2 y 3 incluidas en el marco teórico y citan la propuesta de Sánchez y Sánchez (2009) se especifican el tipo de actividades que puede implementarse en cada una de las fases.

Secuencia de Actividades Planificadas

En el libro digital mencionado con anterioridad se exponen las actividades diseñadas para emplearse en la segunda fase de la sesión cuando se decide trabajar con una actividad planificada o cuando se considera que esta puede abonar a algún tema emergente.

Las actividades están planeadas en cuatro circuitos, cada uno tiene entre 10 y 13 actividades por lo que la aplicación consecutiva de los cuatro (si se diera el caso) llevaría aproximadamente 11 meses. Aunque, como ya se mencionó, con la finalidad de atender las necesidades del grupo, puede decidirse con libertad la secuencia a seguir, así como las actividades que se trabajarán. Los circuitos se dividen en 5 bloques, cada uno enfocado a trabajar una de las competencias emocionales propuestas por Agulló et al. (2010):

- **BLOQUE 1.** Consciencia emocional.
- **BLOQUE 2.** Regulación emocional.
- **BLOQUE 3.** Autonomía emocional.
- **BLOQUE 4.** Competencia Social.
- **BLOQUE 5.** Habilidades para la vida y el bienestar.

A continuación, se presenta una descripción de las cinco competencias basada en la propuesta de Renom (2012). Esta descripción se empleó para planificar las actividades con objetivos enfocados en el desarrollo de cada una. El nombre de dichas actividades

planificadas se menciona también a continuación, así como el objetivo de las mismas. Como ya se dijo, las actividades están distribuidas en los diferentes circuitos.

Consciencia emocional.

¿Qué es?

- Conocer los propios sentimientos y emociones.
- Tomar consciencia del propio estado emocional.
- Expresar a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Reconocer los sentimientos y emociones de los y las demás.

¿Para qué?

- Adquirir un vocabulario emocional.
- Identificar las propias emociones y sentimientos.
- Utilizar el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- Reconocer los sentimientos y emociones de los y las demás.
- Concientizar el propio estado emocional.

Actividades propuestas para trabajar la consciencia emocional durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas:

- **Intensamente.** Hacer consciencia de que existen diferentes emociones y que todos y todas las hemos experimentado. Reconocer que todas las emociones son valiosas, aunque nos desagrade experimentar algunas.

- **Vocabulario emocional.** Reconocer la diferencia entre dolor físico y dolor emocional. Identificar que el dolor emocional nos ayuda a reconocer el sentimiento que estamos experimentando. Ampliar el vocabulario emocional (tristeza, enojo, miedo, alegría, sorpresa, disgusto).
- **Plasmando emociones.** Reconocer las expresiones no verbales de cada emoción. Representar las emociones de manera gráfica.
- **En el teatro.** Representar las emociones. Ampliar el vocabulario emocional (humillación, arrepentimiento, impotencia, vergüenza, ilusión o entusiasmo, amor).
- **Ponle un nombre.** Conocer y experimentar un método para identificar y nombrar las emociones experimentadas.
- **Sentimos y vivimos.** Ampliar el vocabulario emocional (Rechazo, envidia, desconfianza, tranquilidad, asco). Reconocer y validar los sentimientos propios y los de los y las demás.
- **Mi clima.** Identificar el estado emocional experimentado. Representar gráficamente el estado emocional, comparándolo con el clima.
- **Adivinanzas.** Ampliar el vocabulario emocional. Reconocer situaciones en las que experimentaron los sentimientos abordados (Rencor, orgullo, compasión, enamoramiento, asombro).

Regulación emocional.

¿Qué es?

- Capacidad de regular los impulsos.

- Canalizar las emociones desagradables.
- Tolerar la frustración.

¿Para qué?

- Usar estrategias de autorregulación emocional: diálogo interno, relajación, reestructura cognitiva, asertividad, etc.
- Regular los sentimientos e impulsos.
- Aumentar la tolerancia a la frustración.

Actividades propuestas para trabajar la regulación emocional durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas:

- **Aprende a relajarte.** Experimentar la relajación y reconocer el bienestar que trae. Valorar la relajación como un estado que nos permite regular las emociones.
- **Frasco de la calma.** Fabricar un frasco que, al contemplarlo, ayude a los y las estudiantes a regresar a la calma.
- **Expresa la alegría.** Aprender técnicas de regulación y expresión de la alegría.
- **Expresa el enojo.** Aprender técnicas de regulación y expresión del enojo.
- **Expresa la tristeza.** Aprender técnicas de regulación y expresión de la tristeza.
- **Expresa el miedo.** Aprender técnicas de regulación y expresión del miedo.
- **Tensión y relajación.** Realizar ejercicios de tensión y relajación corporal. Aprender métodos para liberar la tensión corporal de manos, cuello, cara y piernas.
- **El cojín.** Favorecer la expresión de los sentimientos de una forma saludable.

- **Respirar.** Experimentar la relajación a través de la respiración. Favorece el silenciamiento y la escucha interior a través de la respiración consciente.
- **Mandalas.** Colorear mandalas para conectar y expresar lo que ocurre en nuestro interior. Experimentar la calma a través del coloreo de mandalas.

Autonomía emocional.

¿Qué es?

- Valorar y reconocer las propias habilidades y limitaciones, sin rechazarlas.
- Aceptarse en los aspectos positivos y en los negativos.
- Autoconcepto.
- Conocerse, aceptarse y quererse.

¿Para qué?

- Adquirir noción de identidad y del conocimiento de uno mismo.
- Manifestar sentimientos positivos hacia uno mismo y confiar en las propias habilidades.
- Valorar positivamente las propias capacidades y limitaciones.
- Reconocer y aceptar los diferentes estilos de conducta y autoestima.
- Adquirir confianza en uno mismo.

Actividades propuestas para trabajar la autonomía emocional durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas:

- **Tú puedes hacer cosas diferentes.** Reconocer el valor de la individualidad y las diferencias entre las personas.
- **Así soy yo.** Estimular el desarrollo de la autoestima positiva a través del reconocimiento personal del cuerpo y la apariencia física. Identificar y expresar características propias que agradan del físico personal.
- **Carta para.** Reconocer y valorar las diferencias de la propia personalidad. Estimular el desarrollo de la autoestima positiva mediante el reconocimiento de las propias características.
- **Los superpoderes.** Estimular el desarrollo de la autoestima positiva mediante el reconocimiento y la valoración de las propias capacidades.
- **¿Qué cosas positivas ven los y las demás en mí?** Estimular el desarrollo de la autoestima positiva mediante el conocimiento de la apreciación ajena. Realzar los aspectos positivos que se pueden descubrir en los y las demás.
- **Limitaciones.** Tomar consciencia de las propias limitaciones y aceptarlas.
- **Me amo.** Explorar y adoptar prácticas de autoexpresión de cariño y cuidado.
- **Confianza.** Conocer y emplear algunas técnicas para recuperar la autoconfianza.

Competencia Social

¿Qué es?

- Generar empatía.
- Hacer nuestros los sentimientos y emociones de los y las demás.
- Saber ayudar a otras personas a sentirse bien.

- Saber estar con otras personas.
- Responder a los y las demás.
- Mantener buenas relaciones (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos).

¿Para qué?

- Adquirir la habilidad de expresión interpersonal: expresividad, comunicación, cooperación y colaboración social.
- Desarrollar la empatía.
- Establecer relaciones positivas con los y las demás.
- Promover y aprender estrategias para la resolución de conflictos.
- Aumentar el establecimiento de relaciones de grupo.

Actividades propuestas para trabajar la competencia social durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas:

- **Complétalo tú.** Practicar las habilidades sociales básicas.
- **Nuestro corazón en un papel.** Reflexionar sobre el daño que causamos a los y las demás cuando las insultamos o agredimos. Pensar alternativas para actuar de otra manera.
- **¿Cuántos grados mide mi emoción?** Reconocer que podemos experimentar nuestras emociones con diferente intensidad y que ello determina las reacciones que podemos tener.
- **El semáforo.** Reconocer la necesidad de regular nuestras emociones al relacionarnos con los y las demás.

- **Explícame, yo te escucho.** Reconocer una forma de diálogo para pedir o decir las cosas sin agredir.
- **Los y las demás también sienten.** Detectar las emociones ajenas. Practicar la empatía.
- **Nuestro rompecabezas.** Estimular el desarrollo de las habilidades socio-emocionales mediante la cooperación. Valorar las ventajas e inconvenientes del trabajo individual y grupal. Valorar aspectos y actitudes positivas en el trabajo cooperativo.
- **Ayudando a un amigo.** Identificar actitudes y valores que favorecen la amistad. Identificar actitudes y valores adversas en una amistad.

Competencia de habilidades para la vida y el bienestar

¿Qué es?

- Manejo constructivo de las situaciones de la vida, competencias necesarias para una vida efectiva, comportamientos operativos, repetibles, ...
- Capacidad para ejecutar una tarea de manera competente, lo que lleva a experimentar bienestar.
- Habilidades para enfrentar las situaciones de conflicto, para superar las crisis y conflictos.

- Recursos que ayudan a organizar una vida sana y equilibrada.

¿Para qué?

- Desarrollar habilidades de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas).
- Mejorar la capacidad de escucha activa.

- Favorecer el desarrollo personal y social.
- Mejorar las habilidades en la vida familiar, escolar y social.
- Adquirir o fortalecer una actitud positiva ante la vida.
- Valorar el esfuerzo.
- Validar las características personales.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Promover la percepción positiva y el disfrute del bienestar.
- Lograr la madurez e integridad.

Actividades propuestas para trabajar las competencias de habilidades para la vida y el bienestar durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas:

- **Fábrica de sueños.** Valorar el esfuerzo personal dirigido a la consecución de nuestros sueños y objetivos.
- **Tablero del presente.** Imaginar y plantear metas a corto plazo. Generar compromisos propios para la consecución de los objetivos personales.
- **Cuento con.** Identificar y valorar a las personas que han sido un apoyo en las situaciones difíciles que hemos vivido. Reconocer que podemos contar con ellas. Adoptar una actitud de cuidado con esas personas.
- **¿Cómo lo enfrento?** Reconocer que todos y todas enfrentamos obstáculos cuando queremos conseguir algo. Identificar lo que nos ayuda a vencer las dificultades. Reconocer la importancia de la creatividad y la valentía para enfrentar los problemas que se nos presentan.

- **Un bosque tranquilo.** Conocer y experimentar prácticas de mindfulness o atención plena. Experimentar la alegría de vivir y disfrutar las cosas pequeñas y cotidianas. Propiciar en los niños y niñas una actitud de disfrute y percepción positiva.
- **Línea del tiempo.** Valorar y practicar la organización como una competencia que nos ayuda a lograr lo que queremos y a tener una vida integral.
- **Tomar decisiones.** Emplear un recurso escrito para favorecer la asertividad en la toma de decisiones.
- **Fallar y volver a intentar.** Reconocer que todas las personas pasamos por experiencias de fracaso y frustración. Reconocer en diferentes personajes la capacidad de convertir la frustración en aprendizaje. Ejercitar la propia tolerancia a la frustración, reconociendo en el fracaso la posibilidad de aprendizaje.

Los circuitos de actividades planificadas se encuentran dentro del libro digital interactivo que se encuentra dentro de la carpeta especificada antes.

Material de Trabajo

El material de trabajo para las actividades planificadas fue incluido en la carpeta virtual, lo que facilita la impresión o proyección de acuerdo a las características del grupo. Se puede encontrar en el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1MCmPfkrdMaIkQtcc_amJoyRXIkT2whRi?usp=sharing

La carpeta de materiales está integrada por subcarpetas ordenadas por circuitos y por nombre de actividad. En cada una se encuentra el material que el o la docente requiere para trabajar cada sesión. También se encuentra el material para aquellas actividades que indican

“trabajo en cuadernillo”, un material diseñado para el trabajo individual de los niños y niñas.

Conociendo que en los grupos de apoyo escolar la asistencia de los niños y niñas puede ser intermitente, se propone entregar la hoja de trabajo para cada sesión e ir armando el cuadernillo de cada estudiante en un fólter de costilla o clip. Esto evitará el desperdicio de papel, pues cada estudiante tendrá únicamente las hojas que haya trabajado. De la misma manera, nos permitirá monitorear la secuencia de trabajo de cada uno o una.

En la carpeta de materiales también se incluyeron las ilustraciones del libro “Déjame siento” escaneadas, que facilitarán el abordaje de las emociones.

Instrumentos de Evaluación.

Conociendo la necesidad de las asociaciones civiles de registrar resultados, se propone emplear varios instrumentos que permitan cuantificar el desarrollo de las competencias de cada estudiante: plantilla de observación, entrevistas, diario de campo y cuestionarios de evaluación. Dichos instrumentos pueden encontrarse en los anexos del presente documento o en la carpeta digital a la que puede accederse a través del siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1IuLfo_kj1Y2plR05Pc-HQjaOLdAQoWEt?usp=sharing

A continuación, se explican dichos recursos.

1. Plantilla de observación del trabajo en el aula: En ella, a través de una escala, el o la docente podrá evaluar periódicamente el desenvolvimiento de los niños y niñas durante las sesiones de apoyo escolar. Dicha plantilla se incluye en el Anexo 1.

2. Entrevistas semiestructuradas: Facilitan la evaluación cualitativa. La primera permite realizar entrevistas a los y las infantes que cursan el programa y la segunda a las y los docentes. Estos cuestionarios se incluyen en el Anexo 2 y 3.

3. Diario de campo: Para registrar actitudes o comentarios observados en situaciones no estructuradas o durante las sesiones.

4. Cuestionarios de evaluación. Se propone la aplicación de 3 evaluaciones: Auto-evaluación de habilidades emocionales, que deberá contestar cada estudiante y se incluye en el Anexo 4; cuestionario para papás, mamás o tutores que se incluye en el Anexo 5; cuestionario para docentes que se incluye en el Anexo 6. Las 3 pruebas miden las mismas habilidades del estudiante desde el punto de vista de cada actor. Con ello se pretende tener la posibilidad de comparar resultados. Se sugiere que la aplicación de las mismas se haga al iniciar la intervención para conocer las competencias emocionales con que comienzan los y las estudiantes, al finalizar el programa para poder comparar los resultados y dependiendo de la duración de la intervención y la pertinencia, podrán también realizarse evaluaciones intermedias cada 3 meses para sondear los avances y necesidades del grupo. En el siguiente apartado se detallan las características de los cuestionarios empleados.

Cuestionarios de evaluación.

Como ya se mencionó, medir las competencias emocionales puede tener cierta dificultad y es importante contar con instrumentos adaptados al contexto de aplicación. En el caso presentado en esta propuesta, se requería un instrumento cuantitativo que pudiera ser empleado en grupos multigrado, que usara un lenguaje muy sencillo, que fuera simple de contestar y que su interpretación y captura requiriera poco esfuerzo.

Para tener las características deseadas, se decidió hacer una adaptación de un instrumento existente: el CDE-9-13 (Pérez-Escoda, 2016), que fue diseñado para medir las competencias basándose en el “modelo pentagonal de competencias emocionales”, es decir, el empleado en el

presente programa. Dicho instrumento fue diseñado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), grupo de investigación que ha centrado sus estudios en la educación emocional. El CDE-9-13, se diseñó para ser contestado por niños y niñas de 9 a 13 años y consta de 38 ítems que se responden con una escala de Likert. Su índice de consistencia mostró un coeficiente de Cronbach de 0.85. (Pérez-Escoda, 2016). En las figuras 1 y 2 se puede observar una muestra de este instrumento.

Para el cuestionario empleado en “Eduquemoció” se usaron algunas de las preguntas del cuestionario CDE-9-13, algunas se modificaron, otras se eliminaron y se agregaron algunas más que se consideraron importantes para evaluar las 5 competencias, obteniendo al final un cuestionario de 40 ítems. Se buscó que las frases emplearan lenguaje muy sencillo y que explicaran la habilidad de forma simplificada. Por otra parte, se decidió emplear solo dos opciones de respuesta: “sí” y “no” para facilitar el entendimiento por parte de los y las estudiantes de menor edad. Además, en el diseño se incluyó un asterisco para identificar el “sí” y un signo de negación para identificar el “no”, esto para facilitar que quienes no dominen la lectura puedan responder sin dificultad. Se consideró que emplear una respuesta dicotómica también facilitaría realizar la captura de resultados y la interpretación de los mismos. Por otra parte, en la adaptación, se separaron los ítems correspondientes a cada competencia (Ver el Anexo 4).

Figuras 1 y 2

Cuestionario CDE-9-13.



(CDE-9-13) CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL
PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 9 A 13 AÑOS

Nombre y Apellidos: Edad: Sexo:
Centro: Curso: Fecha:

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que a ti te pasa. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieses. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente.

Si te equivocas redondea la "X" de la siguiente manera "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres correcta.

Es necesario contestar todas las preguntas. Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te pasa la prueba.

1.- Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.- Hablo de mis sentimientos con mis amigos	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.- Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.- Me gusta tal y como soy físicamente	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.- Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo irá bien	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.- Antes de decidir alguna cosa pienso en lo que puede pasar	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.- Sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz...	NUNCA SIEMPRE _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
de obras derivadas.

8.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
9.- Noto fácilmente si los otros están de buen o de mal humor	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
10.- Tengo en cuenta cómo se sienten los otros cuando he de decirles algo	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
11.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
12.- Cuando estoy preocupado intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
13.- Sé poner el nombre de la emoción que siento	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
14.- Cuando resuelvo un problema me siento satisfecho y pienso: "¡qué bien, lo he conseguido!"	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
15.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
16.- Puedo estar triste y en muy poco rato sentirme alegre	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
17.- Pienso cosas agradables sobre mi mismo	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
18.- Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
19.- Cuando me enfado suelo hacer cosas de las que luego me arrepiento	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
20.- Intento hacer cosas que me ayuden a sentirme bien	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Por otro lado, Bisquerra et al. plantean que las evaluaciones de competencias emocionales que se basan en un autoinforme pueden tener distorsiones. Pensando en ello, algunos docentes emplean la evaluación 360° o feedback 360°, metodología que integra un mínimo de 5 personas que evalúan a cada estudiante: dos profesores, dos compañeros o compañeras y la per-

sona misma. La evaluación se realiza a través de un cuestionario y efectúa una comparación entre los resultados de todos los actores, intentando tener un menor sesgo (Bisquerra et al., 2006). Para el programa Eduquemoción se consideró que sería valioso contar con el cruce de resultados de distintos actores, sin embargo, al tener la intención de generar una metodología que pueda ser replicada por instituciones diversas, se anticipó que sería complicado realizar 5 o más evaluaciones por cada estudiante para cada aplicación, pues llevaría mucho tiempo la captura y el procesamiento de los resultados. Se propuso entonces levantar únicamente tres puntos de vista, el del o la estudiante, el de los docentes y el de uno de los cuidadores primarios; para ello se elaboraron los 3 cuestionarios que evalúan las mismas habilidades pero son dirigidos a los actores mencionados.

Captura de resultados

Para la captura y cuantificación de resultados se diseñó un programa digital. En él se irán capturando los resultados identificando con el número uno los “sí” y con el número dos los “no” como se muestra en la figura 3.

Figura 3

Interfaz del programa digital en el que se capturaron los resultados.

⚙️ Autoevaluación - Ejemplo(Quinto y Sexto) - 19/10/2023

Captura así:
 1 para Si
 2 para No

Regresar
 Guardar captura

Alumno	1. Puedo descubrir cómo me siento fácilmente.	2. Sé poner el nombre de la emoción que siento.	3. Sé por qué me siento triste, enfadado, alegre, etc..	4. Puedo platicar fácilmente sobre mis sentimientos	5. Los y las demás se dan cuenta cómo me siento aunque no se los diga.	6. Me doy cuenta cuándo mis amigos/as se sienten tristes o molestos/as aunque no me lo digan.
1. Ejemplo Martínez Pérez	1	2	1	2	1	2
2. Ejemplo Juárez Gómez	1	1	1	2	2	2
3. Ejemplo Escalante Rodríguez	2	1	1	1	2	2
4. Ejemplo López Muñoz	1	2	1	2	2	1
5. Ejemplo Sánchez Santana	2	2	1	2	1	1
6. Ejemplo Chávez Ruiz	2	1	2	3	2	2
7. Ejemplo López Troncoso	2	1	2	2	2	1
8. Ejemplo Bustamante Solano	2	2	2	1	1	2

Después de la captura, el programa facilitará observar por grupo el conteo de respuestas de “sí” y “no” correspondientes a cada pregunta e indicará si se trata de un ítem positivo o negativo como se observa en la figura 4. También permite filtrar los resultados por estudiante para observar el historial de respuestas como se ve en la figura 5.

Figura 4

Interfaz del programa de captura mostrando una consulta de resultados.

Consulta de resultados

Filtrar por Alumno

Selecciona un estudiante

Filtrar por grupo

Selecciona un grupo

Filtrar por examen

Selecciona un examen

Limpiar formulario

09/02/2022 Autoevaluación - Ladrilleras(Sexto)

Cantidad de respuestas:13

Conciencia emocional

1.Puedo descubrir cómo me siento fácilmente.

Respuesta positiva

[11 Si] [2 No]

2.Sé poner el nombre de la emoción que siento.

Respuesta positiva

[11 Si] [2 No]

3.Sé por qué me siento triste, enfadado, alegre, etc..

Respuesta positiva

[9 Si] [4 No]

4.Puedo platicar fácilmente sobre mis sentimientos

Respuesta positiva

[6 Si] [7 No]

5.Los y las demás se dan cuenta cómo me siento aunque no se los diga.

29/06/2022 Autoevaluación - Ladrilleras(Sexto)

Cantidad de respuestas:21

Conciencia emocional

1.Puedo descubrir cómo me siento fácilmente.

Respuesta positiva

[17 Si] [4 No]

2.Sé poner el nombre de la emoción que siento.

Respuesta positiva

[17 Si] [4 No]

3.Sé por qué me siento triste, enfadado, alegre, etc..

Respuesta positiva

[16 Si] [5 No]

4.Puedo platicar fácilmente sobre mis sentimientos

Respuesta positiva

[7 Si] [14 No]

5.Los y las demás se dan cuenta cómo me siento aunque no se los diga.

Figura 5

Interfaz del programa de captura mostrando el historial de un estudiante.

Consulta de resultados

Filtrar por Alumno

Selecciona un estudiante

Filtrar por grupo

Selecciona un grupo

Filtrar por examen

Selecciona un examen

Limpiar formulario

09/02/2022 Autoevaluación - Ladrilleras(Sexto)

Cantidad de respuestas:13

Conciencia emocional

1.Puedo descubrir cómo me siento fácilmente.

Respuesta positiva

[1 Si]

2.Sé poner el nombre de la emoción que siento.

Respuesta positiva

[1 Si]

3.Sé por qué me siento triste, enfadado, alegre, etc..

Respuesta positiva

[1 No]

4.Puedo platicar fácilmente sobre mis sentimientos

Respuesta positiva

[1 Si]

5.Los y las demás se dan cuenta cómo me siento aunque no se los diga.

Respuesta positiva

[1 No]

29/06/2022 Autoevaluación - Ladrilleras(Sexto)

Cantidad de respuestas:21

Conciencia emocional

1.Puedo descubrir cómo me siento fácilmente.

Respuesta positiva

[1 Si]

2.Sé poner el nombre de la emoción que siento.

Respuesta positiva

[1 Si]

3.Sé por qué me siento triste, enfadado, alegre, etc..

Respuesta positiva

[1 Si]

4.Puedo platicar fácilmente sobre mis sentimientos

Respuesta positiva

[1 No]

5.Los y las demás se dan cuenta cómo me siento aunque no se los diga.

Respuesta positiva

[1 Si]

Notas Importantes

- Es necesario que los y las docentes conozcan el libro digital interactivo “Eduque-moción” antes de aplicar el programa para poder ejecutarlo correctamente.
- También es importante que el cuerpo docente trabaje sus propias competencias emocionales, pues ello les facilitará acompañar al alumnado.
- La educación emocional siempre debe responder a las necesidades grupales, por lo que se plantea que este programa sirva como apoyo y no que limite la libertad y creatividad del cuerpo docente.

Aplicación del programa Eduquemoción

El presente programa fue aplicado en la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” ubicada en la colonia Ladrilleras del Refugio, en la ciudad de León, Guanajuato.

La implementación fue realizada en una zona distinta a la que inspiró el diseño del programa “Eduquemoción”, porque la autora dejó de laborar en la Asociación Civil AUGE en el año 2020 y fue hasta el año 2021 que concluyó el diseño de la intervención. La autora buscó entonces un espacio con un contexto similar al de “Las Joyas”, eligiendo Ladrilleras del Refugio, una zona periférica de la ciudad de León con altos índices de marginación y violencia, así como con alto grado de irregularidad en las viviendas y de deserción escolar.

La inserción en dicha zona fue posible a través de la Asociación Civil “Investigación, Promoción, Educación” de la que se habla a continuación.

Investigación, Promoción, Educación A.C.

Investigación, Promoción, Educación A.C. es una Asociación Civil “que contribuye en la reconstrucción del tejido social, promoviendo desde la persona el desarrollo familiar y comunitario en zonas marginadas; a través de proyectos educativos que benefician y promueven la dignidad, los derechos humanos, el bienestar familiar, comunitario y social” (Investigación, Promoción, Educación A.C., 2022-2023). Busca dotar a niños, niñas y personas adultas de herramientas socioemocionales que les faciliten tener un desarrollo armónico e integral (Investigación, Promoción, Educación A.C., 2022-2023).

La Asociación trabaja en diversas colonias marginadas de la ciudad de León, Guanajuato. Llegó a Ladrilleras del Refugio en el año 2017 y desde entonces ha trabajado en la comunidad con el programa “Construyendo comunidad”, en el que, a través de talleres y materiales, busca construir “una cultura de cuidado y paz que se refleje en actitudes de cooperación, convivencia y participación, logrando de manera corresponsable la transformación de su propio entorno” (Investigación, Promoción, Educación A.C., 2022-2023). Para ello, ha trabajado diversas actividades con cuidadores de familia, escuelas e infancias.

La asociación ha realizado diversas colaboraciones e intervenciones en la primaria de la zona de Ladrilleras del Refugio, por lo que fue quien facilitó el contacto con la directora para que la presente intervención pudiera llevarse a cabo. Debido a la pandemia mundial de COVID 19, en la zona se suspendieron las clases presenciales desde marzo del 2020 hasta agosto del 2021, cuándo comenzó un regreso paulatino a la escuela en la que inicialmente cada estudiante iba dos días a la semana al plantel. Bajo esa modalidad, en noviembre del 2021 comenzó la aplicación del presente proyecto.

Contexto de la zona de aplicación.

Ladrilleras del Refugio está ubicada en la zona sur de la ciudad de León, Guanajuato. Es una colonia conformada por una parte regularizada y otra irregular en la que están establecidos varios hogares, así como los hornos ladrilleros en dónde trabajan muchos de los habitantes, incluyendo adultos e infantes.

De acuerdo a los datos reportados por el INEGI (2022), Ladrilleras del Refugio cuenta con una población total de 1815 habitantes y 354 viviendas. El Instituto Nacional de Estadística también señala que cuenta con servicios de agua potable y saneamiento en la mayor parte de las

viviendas, así como con cobertura de alumbrado público, sin embargo, en el mapa de la zona censada se observa que una gran parte de la localidad se encuentra fuera del polígono medido por el Instituto. En la figura 6 se observa en azul el área marcada en las estadísticas del INEGI en su mapa de “Espacio y datos de México”. En verde podemos observar el área de la zona que queda fuera de esas estadísticas.

Figura 6

Mapa de la Colonia Ladrilleras del Refugio



Nota: En el mapa generado por el INEGI se señala que la zona de Ladrilleras abarca el polígono marcado en azul en el mapa y sobre esta zona genera las estadísticas, sin embargo, pueden observarse viviendas y hornos ladrilleros también en la zona marcada en verde. Tomada del mapa Espacio y Datos de México (INEGI, 2022).

La zona cuenta con un preescolar, una primaria y una secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la zona. Es una región con problemas de contaminación por humos, polvos y gases provenientes de industrias, en este caso de las ladrilleras (INEGI, 2022). También se reportan en la zona conflictos sociales por delincuencia, alcoholismo y drogadicción y un problema de inseguridad latente (INEGI, 2022).

De acuerdo a la entrevista realizada a 2 maestras titulares de los grupos de la primaria, se puede destacar lo siguiente sobre la zona:

Muchas personas de la zona se dedican a la fabricación de tabiques, incluso niños y niñas se involucran en la labor. Los habitantes de la colonia Ladrilleras privilegian el trabajo sobre la educación, por lo que existe una gran cantidad de deserción escolar en la zona que aumentó con la pandemia ya que muchos niños y niñas se quedaron trabajando y no regresaron a la escuela. Además, las aspiraciones académicas suelen ser muy bajas.

En el diario de campo se puede leer la siguiente anotación: “Antes de iniciar la sesión estuvieron comentando que todas las niñas ayudan en el quehacer de su casa, mientras que los niños desde muy pequeños se integran al trabajo en las ladrilleras. Mencionaron que participan en el “tendido” que es el armado de los tabiques con los moldes. Dijeron que era fácil, pero cansado. Un participante comentó que él lo hace desde los 5 años y va todos los días al salir de la escuela, por lo que puede salir a jugar hasta las 9:00 pm y se duerme alrededor de las 12 de la noche”³. En pláticas posteriores algunos niños también hablaron de apoyar con el quehacer y algunas niñas con la fabricación de los tabiques.

³ Diario de campo_1º de diciembre del 2021.

Las inasistencias son constantes ya que muchas veces los y las estudiantes se van a trabajar a las ladrilleras o se quedan al cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeños en casa por lo que faltan al colegio.

Los papás y las mamás de los niños tienen grados muy bajos de escolaridad y una gran cantidad son analfabetas, por lo que es difícil que apoyen a sus hijos e hijas con las actividades escolares.

La pandemia tuvo un evidente efecto en el avance académico de los niños y niñas, quienes casi no estuvieron realizando las actividades que se enviaban a casa cuándo no había clases presenciales. Al regresar podían observarse rezagos grandes y calificaciones más bajas que en otros ciclos escolares.

Por otra parte, las maestras comentan que los niños y niñas tienen mucha habilidad en las matemáticas, favorecida por los cálculos que realizan en las ladrilleras. También mencionan que las condiciones y posibilidades de las familias dependen de la venta diaria de tabiques, relatando incluso que llega a haber dificultad para cubrir la alimentación.

Las docentes de grupo también relatan que los papás y mamás pasan mucho tiempo trabajando por lo que los infantes permanecen bastante tiempo solos/as y en las calles.

Otra situación observada por las titulares es que en la zona suelen verse problemas de violencia, alcoholismo, pandillerismo y drogadicción. Incluso se observan infantes que dejan de ir a la escuela, se unen a las pandillas y consumen drogas. Además, existen problemáticas entre las familias de la comunidad y suelen pelearse entre ellas, normalizando el manejo de conflictos a través de golpes y palabras groseras.

Algunas de las situaciones descritas, se pudieron ver reflejadas en los cuadernillos de trabajo de los niños y niñas, tal como lo muestran los gráficos presentados a continuación.

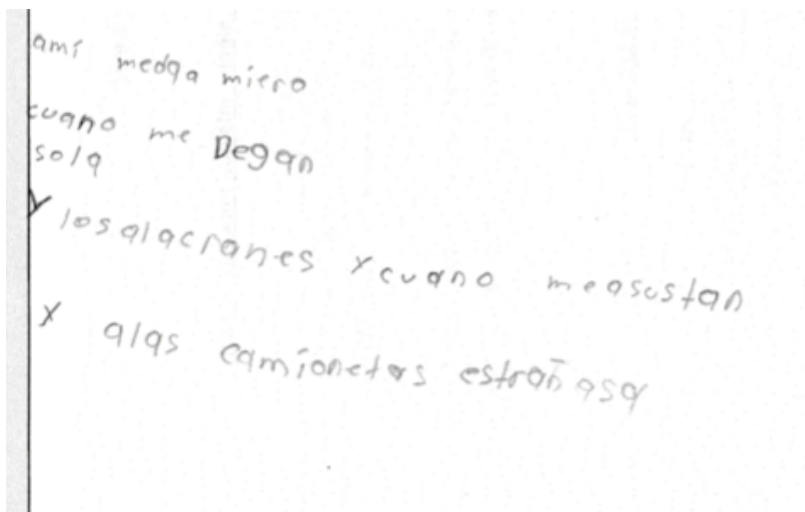
Figuras 7 y 8

Situaciones representadas por dos estudiantes al trabajar con el sentimiento de tristeza.



Figuras 9 y 10

Situaciones representadas por dos estudiantes al trabajar con el sentimiento de miedo.



Nota: En la imagen la estudiante describe: “A mí me da miedo cuándo me dejan sola y los alacranes y cuándo me asustan y a las camionetas extrañas”.

Ami me da miedo Enfermarme y que a/gen se meta am^o casa y
la os curidad y a las Arayas

Cuando qpañan todo



M^o casa cuando se meten am^o casa

Las arayas



Figuras 11 y 12

Situaciones representadas estudiantes al identificar las formas en que lastiman a los y las demás
o los lastiman a ellos y ellas.

Cuando mis amigas
me dicen cosas
feas me pongo triste
Por ejemplo me dicen
que soy bien sangróna y
que ya no quieren ser
mis amigas



digo groserias

golpeo la pared

grito

pongo cosas ajenas son
lievras

*Nota: En las imágenes se describe: “Cuándo mis amigas me dicen cosas feas me pongo triste
por ejemplo me dicen que soy bien sangróna y que ya no quieren ser mis amigas”.*

“Digo groserías, golpeo la pared, grito, digo cosas que no son ciertas”.

Grupo de aplicación.

El programa fue aplicado en un grupo de 5° y un grupo de 6° de la institución ya mencionada, comenzando a trabajar en noviembre del año 2021, cuando las instituciones educativas regresaron a trabajo presencialmente después de casi dos años en los que no habían acudido a la escuela debido a la pandemia de COVID 19.

El número de estudiantes de los grupos fue variable durante la aplicación del programa ya que en el transcurso del ciclo hubo inscripciones y bajas. Al concluir el ciclo escolar, los grupos estaban conformados por 33 estudiantes el de quinto de primaria y 31 estudiantes el de sexto distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 4

Número de estudiantes de los grupos de 5° y 6° participantes en la aplicación del programa.

	Sexo femenino	Sexo masculino
Quinto	22	11
Sexto	14	17

Descripción de la Implementación

La implementación del programa en la zona de la Ladrilleras del Refugio fue dirigida por la autora del presente proyecto, a quien se llamará “implementadora” a partir de ahora para facilitar su identificación. Ella se encargó de realizar planeaciones semanales, seleccionar los contenidos de acuerdo al contexto, a las necesidades observadas y a los temas emergentes, así como de

integrar prácticas sugeridas por Investigación, Promoción, Educación, A.C a las sesiones, compartir información importante a las maestras titulares de los grupos, diseñar el material que se fue agregando durante la implementación, registrar los resultados, revisar los cuadernillos de trabajo y llevar un diario de campo con observaciones importantes.

Organización de grupo.

La intervención con el grupo se organizó de dos maneras distintas descritas a continuación:

Primera fase. Debido a la latencia de la pandemia de COVID 19, el regreso a las instalaciones escolares se hizo con medios grupos, de forma que la mitad de cada grupo acudía un día y al día siguiente acudía la otra mitad.

La aplicación del programa “Eduquemoción” se hizo bajo estas condiciones en un primer momento. La implementadora trabajó con un grupo multigrado en el que se reunía la mitad de 5to y la mitad de 6to que acudían los miércoles. Las maestras titulares de ambos grupos se encontraban presentes durante la sesión y la replicaban con las mitades que acudían al día siguiente. Para facilitar el trabajo de las titulares, la implementadora realizaba planeaciones en las que describía detalladamente la manera de acompañar cada actividad. Como ejemplo, se pueden observar las figuras 13 y 14 que muestra una de las planeaciones entregada a las titulares.

Figuras 13 y 14

Planeación entregada a las maestras titulares para la octava sesión.

Eduquemoción

Programa de formación emocional.

Ladrilleras del Refugio

Objetivo general del programa:

Favorecer desde la formación emocional, el desarrollo integral de los niños y niñas de 5° y 6° de primaria que acuden a los grupos de la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez en el polígono de "Ladrilleras del Refugio", en León, Guanajuato.

8VA SESIÓN Regulación Emocional				
Objetivo: Experimentar la relajación y reconocer el bienestar que trae. Valorar la relajación como un estado que nos permite regular las emociones.				
ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	MATERIAL	TIEMPO
Antes de comenzar acomodar el salón de forma que puedan quedar las sillas de todos y todas en círculo (respetando la sana distancia).				
Acuerdos	Recordar acuerdos.	Recordar los acuerdos con los que trabajamos. 1. Todos y todas vamos a participar y a comunicarnos. 2. Evitamos reír cuando alguien se equivoca. 3. Escuchamos con respeto a quien habla. Agregar un acuerdo: 4. No podemos contar a nadie lo que alguien más nos cuente en esta clase.	Pergamino con acuerdos.	1 minuto
Silencio	Ejercitar la práctica del silencio y la respiración y favorecer la identificación del estado interior.	Habitación Recordar la postura que usamos para nuestro espacio de silencio: espalda recta, manos sobre las piernas, ojos cerrados, pies tocando el piso (si se alcanza). Explicar que se hará un sonido que debe escuchar cuidadosamente, cuando dejen de escucharlo deben levantar su mano sin abrir los ojos. Utilizar alguna app con campanas de meditación o cuencos tibetanos para emitir el sonido (se envía un link de descarga).	Aplicación de campana de meditación.	5 minutos
¿Cómo me siento?	Identificar el estado interior recordando las emociones abordadas.	Recordar las emociones que identificó el monstruo de colores: enojo (rojo), alegría (amarilla), calma (verde), miedo (negro), amor (rosa) y tristeza (azul). Preguntar "¿Cuál estás sintiendo en este momento? Quien sienta enojo, indíquelo con su pulgar.... Ahora quien sienta tristeza.... ¿Alguien quisiera contarnos por qué se siente de esa manera? Si alguien compartiera alguna experiencia, cuando termine se le hará un reflejo empático en el que la docente le repetirá lo que		5 minutos
		escuchó y le mencionará cómo imagina que se sintió. Ej: "Escucho que tu mamá te regañó en la mañana y por eso te sentiste triste y me imagino que también te sentiste molesto". Si alguien comparte algo que inquiete al grupo, en el siguiente parte de la sesión, la del desarrollo central, se puede trabajar sobre dicha situación emergente.		
Desarrollo Central				
A continuación se propone una actividad planificada, pero si durante la habitación se identifica alguna situación emergente que inquiete a uno o varios niños y niñas, se puede trabajar sobre ella y no sobre la planeación. También puede sustituirse por alguna actividad planificada que haya surgido de algún tema emergente anterior.				
Aprende a relajarte	Experimentar la relajación y reconocer que nos puede ayudar a regular las emociones.	Explicar que aprenderemos una técnica para llegar a la calma aún cuando estamos muy tensos. Página 20 del cuadernillo "Eduquemoción".	Música instrumental. Bocina o celular.	15 minutos
Autoevaluación de Inicio	Generar una autoevaluación de habilidades emocionales.	Llenar la autoevaluación de las dos competencias restantes: Habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. Para hacerlo es necesario que el o la docente lea cada pregunta y la exprese de la manera más sencilla que pueda decirle y si es necesario ejemplificar.	Test de autoevaluación	10 minutos
Entrega de carpeta	Preparar el cuadernillo de trabajo.	Entregar cuadernillo de trabajo e incluir en él las hojas de trabajos anteriores.	Carpeta	10 minutos
Cierre				
Silencio.	Favorecer la normalización del grupo.	Concluir la sesión repitiendo el ejercicio de las campanas de meditación.		2 minutos
NOTA IMPORTANTE: Pedir que para la siguiente sesión cada quien traiga Título 2 (pequeña de vidrio limpia (lavada y seca).				

Como puede observarse en la actividad “Aprende a relajarte”, incluida en la planeación de las figuras 13 y 14, se pide consultar el cuadernillo “Eduquemoción” ya que dentro del él se incluye toda la información relevante para llevar a cabo dicha actividad.

Segunda fase. En marzo la institución educativa tomó la decisión de regresar a asistencia con grupos completos diariamente. Bajo este nuevo panorama, se resolvió trabajar la aplicación del programa “Eduquemoción” con el grupo de 5to y el grupo de 6to por separado, esto para funcionar con espacios más pequeños y en los que los alumnos y alumnas ya se conocieran un poco más. Las sesiones de ambos grupos fueron dirigidas por la implementadora durante esta fase. Para comenzar a trabajar de esta forma fue necesario realizar un reencuadre en el que se recordó el objetivo de la clase, se generaron nuevos acuerdos de convivencia y se repasaron los temas vistos con anterioridad. Al comenzar esta segunda etapa, se observó que varios estudiantes que trabajaban en las mitades del grupo de las titulares tenían dificultad para realizar los ejercicios de silencio y para recordar lo abordado en las sesiones anteriores, esto puede deberse a que en varias ocasiones las docentes mencionaron que tuvieron dificultad para destinar tiempo a replicar la sesión, algunas las replicaban tiempo después y algunas quedaron pendientes.

Durante ambas fases de aplicación del programa “Eduquemoción” la asistencia de los y las estudiantes fue intermitente. Por ejemplo, en las notas del diario de campo puede leerse que en la sesión del 1ro de diciembre fue muy baja: “Acudieron solo dos niños y niñas de 6to y 8 de quinto”⁴. Como ya se mencionó anteriormente, las titulares comentaron que las frecuentes faltas

⁴ Diario de campo_1º de diciembre del 2021.

de asistencia son una de las problemáticas que enfrenta la Institución que se vio agravada durante el periodo en el que los niños y niñas acudían solo un día sí y un día no, pues muchos papás y mamás mostraron desinterés en hacer gastos escolares si la asistencia no era diaria. Una vez que se regresó a la asistencia diaria, el número de estudiantes que acudían a clases aumentó considerablemente e incluso hubo nuevas inscripciones a la institución educativa.

Cronograma de trabajo.

La implementación se realizó durante 8 meses, comenzando en noviembre del 2021 y concluyendo en julio del 2022. Durante dicho periodo se tuvieron 24 sesiones con duración de una hora. La distribución de las sesiones se hizo de la siguiente manera:

Tabla 5

Cronograma de aplicación del programa.

Fecha	Tema
17 de noviembre	Introducción
24 de noviembre	Integración
1ro de diciembre	Integración
8 de diciembre	Integración
15 de diciembre	Integración
22 de diciembre	Vacaciones
29 de diciembre	Vacaciones
5 de enero	Vacaciones
12 de enero	Actividad planificada sobre Consciencia emocional
19 de enero	Autoevaluación de Inicio
26 de enero	Cancelada por COVID
2 de febrero	Cancelada por COVID
9 de febrero	Actividad planificada sobre Regulación Emocional

16 de febrero	Actividad planificada sobre Autonomía Emocional
23 de febrero	Actividad planificada sobre Autonomía emocional
2 de marzo	Reencuadre para comenzar segunda fase
9 de marzo	Actividad planificada sobre Competencia Social
16 de marzo	Actividad planificada sobre Competencia Social
23 de marzo	Actividad planificada sobre Regulación Emocional
30 de marzo	Actividad planificada sobre Regulación Emocional
6 de abril	Cancelada por actividad escolar
13 de abril	Vacaciones
20 de abril	Vacaciones
27 de abril	Cancelada por festejo escolar del día del niño y niña
4 de mayo	Actividad planificada sobre Competencias para la vida y el bienestar
11 de mayo	Cancelada por curso
18 de mayo	Actividad planificada sobre Consciencia emocional
25 de mayo	Actividad planificada sobre Regulación Emocional
1ro de junio	Asueto
8 de junio	Actividad planificada sobre Regulación Emocional
15 de junio	Actividad planificada sobre Regulación Emocional
22 de junio	Actividad planificada sobre Autonomía Emocional
29 de junio	Actividad planificada sobre Autonomía Emocional
6 de julio	Evaluación y Cierre
13 de julio	Evaluación y Cierre

Aunque las sesiones se clasificaron con un tema, durante todas las clases se reforzaban distintas competencias, además de que se buscaba siempre la integración y cooperación del grupo, esto se detalla en el apartado que describe la organización de las sesiones.

Como se puede observar en la tabla 5, hubo varias sesiones canceladas por cruzarse con otras actividades escolares o asuetos. También fue necesario cancelar dos sesiones por enfermedad de las docentes. Eso se menciona porque hubo que tomar este factor en la planeación de las sesiones, como se especifica más adelante.

Las planeaciones realizadas para las sesiones se incluyen en la carpeta a la que se puede acceder a través del siguiente link: https://drive.google.com/drive/folders/1jvnCh3U1OlvOh3d-D4_UScurzP3luNmP?usp=sharing

Organización de las sesiones.

Las clases del programa “Eduquemoción” se organizaron en sesiones semanales de una hora. Como ya se relató, el enlace con la escuela primaria se realizó a través de la Asociación Civil Investigación, Promoción, Educación, A.C., quienes constantemente trabajan con los niños y niñas de la colonia Ladrilleras. Por esta razón, se integraron a la clase tres momentos que esta institución maneja en sus sesiones.

1. Inicio de todas las sesiones con un espacio de silencio. En el caso de la aplicación presente se realizaron distintos ejercicios de respiración y mindfulness.

Figura 15

Estudiante en espacio de silencio.



2. Tras el espacio de silencio, recordatorio de los acuerdos de convivencia:
 - a) “Todos y todas participamos y nos comunicamos.”
 - b) “Respetamos y evitamos reír cuándo alguien se equivoca.”
 - c) “Escuchamos a quién habla.”
 - d) “Evitamos contar lo que los demás comparten en este espacio.”
3. “Dinámica comunitaria” en la que cada estudiante tiene un turno para mencionar su nombre y compartir la respuesta a alguna pregunta que se plantea. Inicialmente se usó esta dinámica solo algunas veces en la fase de cierre para compartir cómo se sentían al concluir. Posteriormente, cuando se comenzó a trabajar con grupos completos, se les pedía al final de los minutos de silencio que trataran de identificar cómo se sentían y poner nombre al sentimiento experimentado con mayor intensidad para después compartirlo en la dinámica comunitaria. Con

esta dinámica se buscaba fortalecer la consciencia y expresión emocional, pero también la participación oral de todos y todas ya que era escasa inicialmente.

- La planeación de cada sesión estaba dividida en las tres fases propuestas: Habitua-
ción, desarrollo central y cierre:

1. La habituación solía hacerse con los tres ejercicios anteriormente mencionados.
2. En el desarrollo central se trabajó siempre con distintas actividades planificadas que se fueron seleccionando de acuerdo a las observaciones de la implementadora. Por ejemplo, en el diario de campo de la sesión del 9 de marzo puede observarse la siguiente anotación sobre la selección de temas a trabajar en sesiones posteriores: “Será necesario trabajar durante cada sesión herramientas que les sirvan en lo cotidiano. Se reforzarán las técnicas de regulación de emociones”⁵. Debido a que grupalmente se compartían pocas situaciones, no hubo ninguna sesión en la que se trabajara sobre algún tema que surgiera en la habituación.
3. El cierre de las sesiones solía hacerse compartiendo aprendizajes o evidencias de trabajo y con un espacio de silencio final.

Evaluación del programa.

Para la evaluación del programa se implementaron principalmente tres recursos:

- a) Encuestas de autoevaluación. La primera aplicación se realizó al iniciar el trabajo en las competencias emocionales, es decir después de las sesiones dedicadas exclusivamente a la integración. Debido a la asistencia intermitente de los y las estudiantes, fueron necesarias 3 sesiones de aplicación con cada grupo para obtener 32 encuestas contestadas por los y las estudiantes. Al concluir el programa se hizo una segunda aplicación de la autoevaluación, que de igual

⁵ Diario de campo_9 de marzo del 2022.

forma se trabajó durante tres sesiones distintas en el grupo de sexto y dos en el grupo de quinto, logrando tener 41 encuestas contestadas en la segunda aplicación.

b) Diario de campo. Después de cada sesión se fueron haciendo notas con algunas observaciones y comentarios. Estas sirvieron principalmente para realizar planeaciones acordes a lo que se iba suscitando durante las sesiones. Se puede observar un ejemplo en la tabla 6, que muestra las anotaciones realizadas después de la primera sesión.

Tabla 6

Observaciones escritas en el diario de campo al concluir la primera sesión.

Observaciones	Adaptaciones de acuerdo a las observaciones
1. Hubo resistencia de varios niños y niñas a participar hablando en voz alta. Durante su turno en el juego de nombres se quedaban en silencio. 2. Les fue difícil seguir las indicaciones, pues no entendían con facilidad. 3. Varios niños y niñas tuvieron dificultad para leer y escribir. 4. Los acuerdos sugeridos por los y las estudiantes fueron: - Que todos y todas participen y se comuniquen. - Que no haya risas cuando participen. - Que todos y todas se escuchen. 5. X mencionó que ella necesitaba “que sus hermanos ya no se pelearan”. 6. Hubo muchas risas cuando alguien se equivocó. 7. Expresaron que les pareció aburrida la sesión. 8. En el juego en el que debían compartir con más niños y niñas hubo resistencia	- Se dedicarán algunas sesiones a trabajar la integración del grupo, de forma que pueda irse fomentando un ambiente de trabajo con respeto y confianza. - Debido a que hay algunos niños y niñas que tienen dificultades de lecto-escritura, se buscará contar siempre con opciones diversas de expresión. - Las indicaciones de las actividades deberán de ser muy sencillas para favorecer su entendimiento. - Se buscará que haya diversas formas de compartir para que, a quienes les cuesta trabajo expresarse de manera oral frente al grupo, tengan otras opciones para hacerlo. - Simplificar las estrategias de expresión.

-
- y solo compartían con sus amigos y amigas.
9. Hubo mucho “efecto dominó” en el que uno expresaba algo y los y las demás repetían.
10. Varios mencionaron que no les gusta jugar.
-

c) Entrevistas. Realizadas a una muestra de niños y niñas de ambos grados, así como a las maestras titulares de ambos grupos.

Como puede notarse, el cuestionario para mamás, papás o tutores, el cuestionario para docentes y la plantilla de observación, 3 de los instrumentos diseñados para evaluar, no fueron utilizados ya que en el contexto de la aplicación no resultaron prácticos o útiles. A continuación, se detallan las dificultades de cada uno:

Cuestionario para mamás, papás o tutores. La implementadora no tenía contacto directo con ellos debido a que estuvo trabajando en horario escolar. Además, se comentó que varios eran analfabetas.

Cuestionario para docentes. Las maestras titulares de los grupos tenían una carga considerable de trabajo aumentada con la pandemia por lo que no se consideró oportuno asignarles dicha responsabilidad. La implementadora, por su parte, no tenía elementos suficientes para evaluar a todos y todas ya que solo tenía un espacio de una hora semanal con el grupo y debido a las inasistencias, con algunos y algunas estudiantes llegó a tener poca interacción.

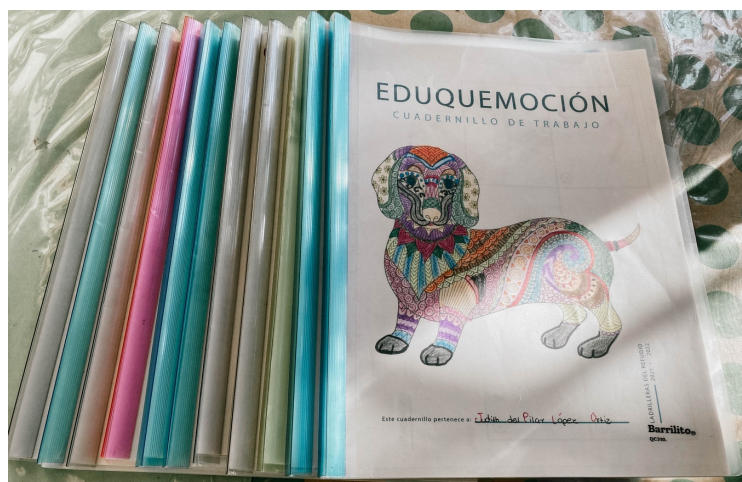
Plantilla de observación. La implementadora consideró que no contaba con elementos suficientes para llenarla ya que pasaba poco tiempo con las y los alumnos, lo que le impedía tener un panorama amplio de sus competencias.

Cuadernillos de trabajo.

Las evidencias de trabajo de los niños y niñas se fueron guardando en “folders de costilla”. Para esta carpeta se agregó una portada con un mandala que podían colorear cuando acababan antes que los y las demás alguna actividad.

Figura 16

Cuadernillos de trabajo en folders de costilla.



Adaptaciones de la propuesta

Como se mencionó, el programa “Eduquemoción” se diseñó inicialmente tomando en cuenta las características de los grupos de apoyo escolar de la asociación civil AUGE, por lo que para la presente implementación fue muy importante realizar algunas adecuaciones tomando en cuenta las siguientes características y observaciones de los grupos de Ladrilleras del Refugio:

a) Al comenzar la aplicación los y las estudiantes llevaban un largo tiempo sin convivencia en el aula. Además, el alumnado de quinto de primaria había tenido poca convivencia con el de sexto. Por ello, se destinaron varias sesiones a trabajar en la integración del grupo. Durante esta etapa se establecieron acuerdos y se les incentivó a trabajar juntos y juntas y a generar un espacio de confianza. Para ello se emplearon juegos cooperativos y se trabajó en un proyecto común para adornar con un “árbol navideño” los salones. Para la construcción de las esferas era necesario el apoyo de un compañero o compañera, lo que los llevaba a trabajar en parejas o equipos. Además, se les invitaba a auxiliar a quienes tenían dificultad para realizarlas. Al final de esta etapa se observaba un poco más de convivencia entre estudiantes de los diferentes grados y había respeto a los acuerdos que ellos propusieron.

b) Un gran número de niños y niñas presentaba dificultad para escribir y leer. Las maestras titulares comentaron que el rezago educativo fue consecuencia del periodo de pandemia, habiendo niños y niñas que presentaban dificultad incluso para escribir su nombre. Como ejemplo se muestra la figura 17.

Figura 17

Nombre escrito por una de las estudiantes.



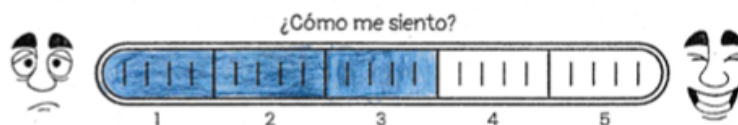
Savi Jaine Mdiardo bnvoelo

Tomando en cuenta esta característica fue de gran utilidad dibujar en las hojas del cuadernillo. Además, fue necesario contestar autoevaluaciones y ejercicios juntos, de forma que se pudiera dar lectura en voz alta a cada punto para que quienes no sabían leer pudieran trabajar.

c) La expresión oral era muy limitada. En las primeras sesiones, cuándo se lanzaba alguna pregunta al grupo no había respuesta o había alguna a muy bajo volumen. En la sesión introductoria fue necesario cambiar las dinámicas planeadas porque algunos niños y niñas se negaron a contestar incluso su nombre. Tomando esto en cuenta, se fueron buscando formas de compartir sin necesidad de hablar, por ejemplo, en las primeras sesiones a través del termómetro mostrado en la figura 18, marcaban cómo se sentían antes de iniciar la sesión. Otra forma empleada más adelante, era pedirles que mostraran el lápiz de color que la implementadora mencionaba si estaban experimentando determinada emoción, por ejemplo, mostraban el color amarillo si estaban experimentando alegría, azul si estaban experimentando tristeza, verde si estaban experimentando calma, etc.

Figura 18

Termómetro empleado para la identificación de las emociones al inicio del programa.



Se buscó en todo momento respetar el silencio cuándo alguien no quería compartir, pero también se incentivó a hacerlo poco a poco. Por ejemplo, en el diario de campo se puede leer: “No les gustaba mostrar sus dibujos, pero la mayoría lo hicieron tras recordar el acuerdo de que

todos y todas iban a participar.”⁶, pero en esa misma sesión se redactó: “X permanecía todo el tiempo en silencio y se rehusaba a mostrar sus dibujos, no se le obligó a hacerlo”⁷.

d) No se contaba con proyector por lo que se usó poco material audiovisual. Cuando fue necesario se visualizaba con una computadora y una bocina

Figura 19

Trabajo con material audiovisual.



e) Contemplando la limitante de la expresión oral se buscó también diseñar instrumentos autoevaluativos que se implementaban antes y/o después de abordar un tema, buscando un trabajo autorreflexivo en el que ubicaran y expresaran su manejo de las emociones y sus aprendizajes durante la sesión.

Figura 20

⁶ Diario de campo_24 de noviembre del 2021.

⁷ Diario de campo_24 de noviembre del 2021.

Ejemplo de instrumento autoevaluativo que se usó para trabajar la tristeza.

Autorreconocimiento antes de Iniciar la Sesión

1.	¿Has sentido tristeza?	Si	No
2.	¿Crees que la tristeza es mala?	Si	No
3.	¿Cuándo te sientes triste lloras?	Si	No
4.	¿Cuándo te sientes triste le cuentas a alguien?	Si	No
5.	¿Cuándo te sientes triste lo ocultas?	Si	No
6.	¿Te da pena llorar?	Si	No
7.	¿Cuándo te sientes triste tratas de pensar en otra cosa?	Si	No
8.	¿Los y las demás se dan cuenta cuando te sientes triste?	Si	No
9.	¿Te han regañado o se han burlado de ti por llorar?	Si	No

También durante la implementación del programa se fueron diseñando otras hojas de trabajo buscando que constantemente hubiera un espacio para escribir, dibujar y expresar, sin necesidad de que tuvieran que hablar ya que les constaba trabajo.

f) Las actividades planificadas que se seleccionaron inicialmente buscaron abarcar las 5 competencias propuestas, pero después se fortaleció el trabajo en dos por considerarse esenciales para avanzar en las otras tres: la consciencia emocional y la regulación emocional. La consciencia emocional se trabajaba en todas las sesiones a través de la identificación de las emociones que estaban experimentando al iniciar la sesión, en estos espacios se les pedía que identificaran las sensaciones corporales experimentadas y trataran de poner nombre al sentimiento que las estaba detonando. En algunas sesiones, la implementadora nombraba distintos sentimientos para que ellos y ellas pudieran ir aumentando su vocabulario y precisando sus emociones.

La competencia de regulación emocional se trabajó durante distintas sesiones practicando ejercicios diversos para la expresión asertiva.

g) Como ya se mencionó, algunas semanas no se tuvo sesión. Debido a este factor y a la asistencia intermitente de los y las estudiantes, el trabajo en las distintas competencias se veía interrumpido lo que generaba que al retomarse hubiera algunas dificultades para recordar lo abordado o incluso dificultad para el espacio de silencio si no se practicaba por un tiempo. Por ello fue muy importante que cada sesión fuera independiente a las otras, es decir que cada niño o niña podía participar en las sesiones aún si no había acudido a varias clases o si venía de un periodo en el que no había practicado en la escuela las distintas competencias. Para ello durante cada sesión se explicaban las herramientas, se recordaba la postura correcta para la respiración, se nombraban diversos sentimientos y se retomaba todo el conocimiento que se requería, aún si se había abordado en otras sesiones.

Resultados.

Cuestionario de autoevaluación

Como ya se especificó, para medir el impacto del programa se empleó en primer lugar el instrumento de autoevaluación.

Para contestar este instrumento las docentes leyeron y explicaron cada pregunta y se solicitó a los y las estudiantes escucharla y posteriormente marcar la casilla que indicaba “sí” o “no” de acuerdo a su respuesta. Con algunos estudiantes fue necesaria la atención individual para contestar ya que no lograron identificar las preguntas o casillas por sí mismos/as.

Para la captura y cuantificación de resultados se empleó el programa digital diseñado para la presente propuesta (el link de la página de acceso se especifica anteriormente).

Algunos estudiantes dejaron una o varias respuestas en blanco o marcaron ambas casillas de respuesta, en estos casos su contestación a esa pregunta no fue cuantificada. Las encuestas de

uno de los estudiantes fueron anuladas ya que no logró comprender la forma de llenarla aun cuando se tuvo un acercamiento directo con él.

Como ya se mencionó, hubo una aplicación del instrumento de autoevaluación después de las sesiones de integración en la que se levantaron resultados de 32 estudiantes de ambos grados y una segunda aplicación al concluir el programa en la que se obtuvieron 41 respuestas. A continuación, se presentan los resultados de ambas aplicaciones.

Consciencia emocional.

La medición de dicha competencia se dio a través de 6 preguntas. Los resultados arrojan un incremento en los porcentajes de estudiantes que identificaron tener habilidades de consciencia emocional al concluir el programa, pero también reportan un aumento en la cantidad de niños y niñas que perciben dificultad para expresar sus sentimientos.

En ambas aplicaciones un porcentaje alto de alumnos y alumnas expresaron que identifican cómo se sienten con facilidad y saben nombrar el sentimiento que están experimentando. Se observa que el porcentaje de individuos que contestaron de manera afirmativa en ambas preguntas aumentó de la primera aplicación a la segunda.

Por otra parte, en la primera aplicación sesenta y seis por ciento de los y las estudiantes mencionaron que identifican la razón por la que experimentan cada sentimiento y al concluir el programa, este porcentaje aumentó un 10%.

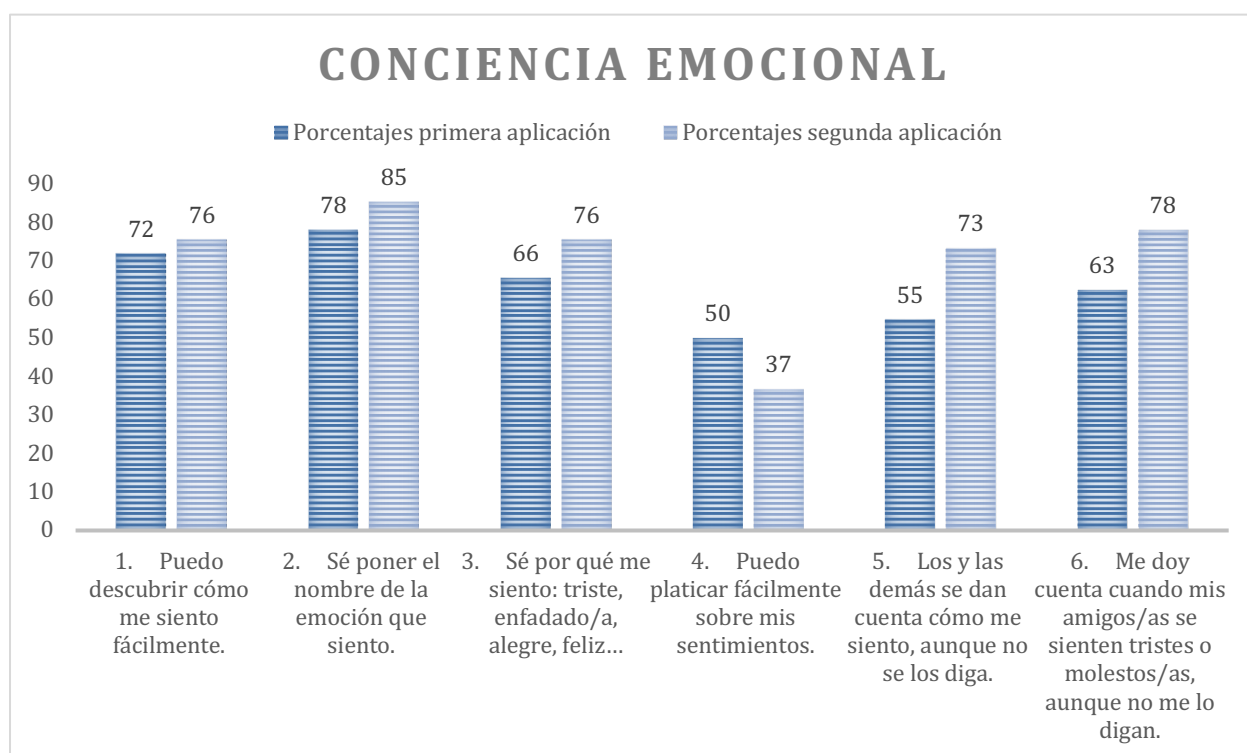
Se puede inferir que la expresión emocional representa un reto mayor para los niños y niñas ya que en la primera aplicación la mitad reportaron que presentaban dificultad para hablar de sus sentimientos y al concluir el programa aumentó el porcentaje de estudiantes que reportaron dicha dificultad. Por otra parte, el cincuenta y cinco por ciento de la población mencionó que los

y las demás se dan cuenta de cómo se sienten, lo que podría confirmar que hay poca expresividad de las emociones o una baja percepción a los sentimientos ajenos, sin embargo, en la segunda aplicación un 18% más de estudiantes mencionaron que los demás notaban su sentir.

Con respecto a la pregunta que indaga sobre la facilidad para percibir las emociones de otros y otras también se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes que lo mencionaron en la segunda aplicación.

Figura 21

Resultados de las autoevaluaciones sobre la competencia de consciencia emocional.



Regulación emocional

Esta competencia se midió a través de 7 preguntas negativas que cuestionaban la dificultad para expresar asertivamente los sentimientos. Las cifras de medición de esta competencia

evidencian mayor dificultad para la regulación emocional al concluir el programa, especialmente ante el enojo.

Al terminar la aplicación de “Eduquemoción” aumentó considerablemente el número de estudiantes que señaló actuar impulsivamente, actuar sin pensar al sentir molestia, presentar dificultad para tranquilizarse cuándo se encuentran nerviosos, romper cosas y agredir y tener dificultad para relajarse, siendo el aumento más evidente el que se ve reflejado en la pregunta que indaga sobre las respuestas impulsivas al experimentar enojo, que muestra un porcentaje del cincuenta por ciento en la primera aplicación y ochenta y tres por ciento en la segunda. Estos indicadores reflejan la dificultad de los y las estudiantes para regular sus impulsos al experimentar este sentimiento.

De la primera a la segunda aplicación hubo un incremento pequeño en la pregunta que indaga sobre la tristeza, aumentando el número de niños y niñas que expresaron que no se sienten mal por un largo tiempo al sentirla. Es difícil concluir si este cambio se debe a que los y las estudiantes están avanzando en la expresión asertiva de la emoción, que podría traer como consecuencia periodos más cortos de su experimentación, como lo explica Azcué y Espinoza:

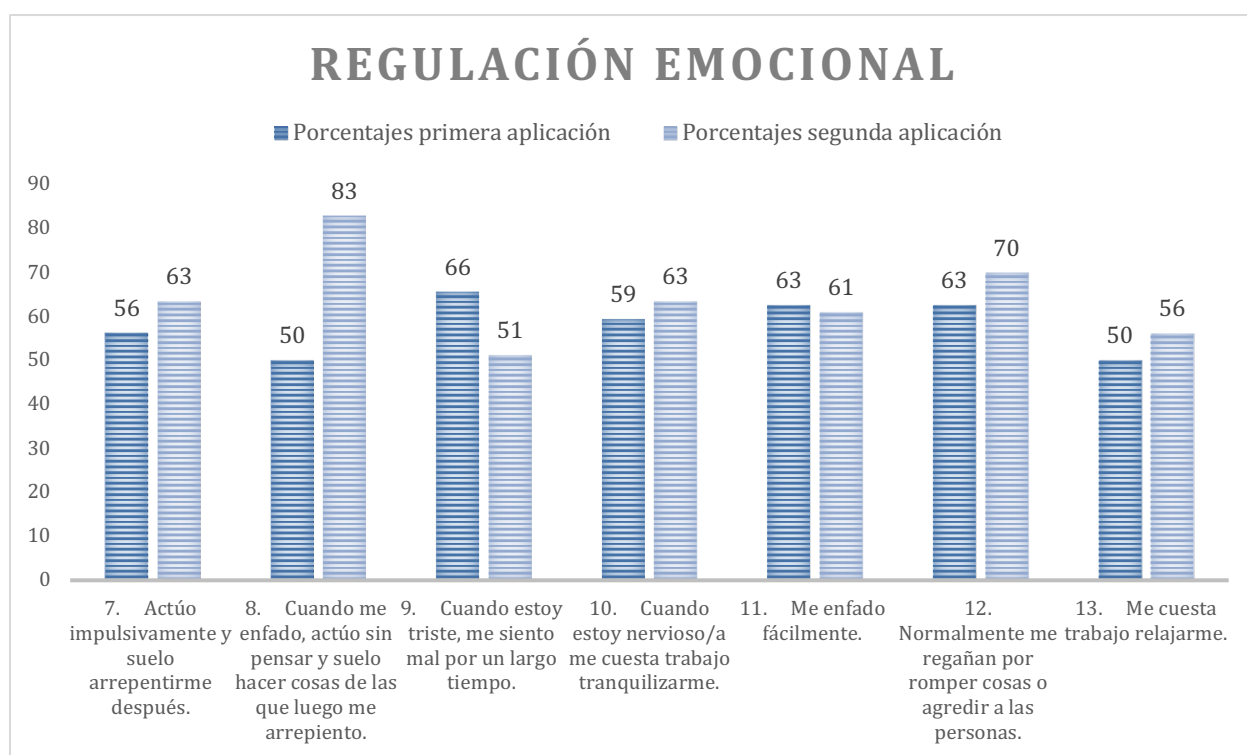
Cuando un niño o un adulto aprende a saber qué siente y logra poner nombre a la emoción, automáticamente la intensidad de la misma disminuye, pues verbalizar lo que sentimos hace que el sentimiento sea aceptado y reconocido; cuándo esto sucede es como si el cerebro recibiera la señal “alto, es suficiente, ya se logró el objetivo”, y entonces experimentamos algo así como una liberación, como un descanso. (Azcué y Espinoza, 2017, p.

También hay una disminución pequeña (del dos por ciento) del número de estudiantes que reconocieron que se molestan con facilidad.

Los resultados de las habilidades de esta competencia son bajos en ambas aplicaciones, lo que refleja un deficiente manejo de la misma. Esto nos indica que la regulación emocional es el mayor reto que perciben los niños y niñas con respecto a sus competencias emocionales.

Figura 21

Resultados de las autoevaluaciones sobre la competencia de regulación emocional.



Autonomía Emocional

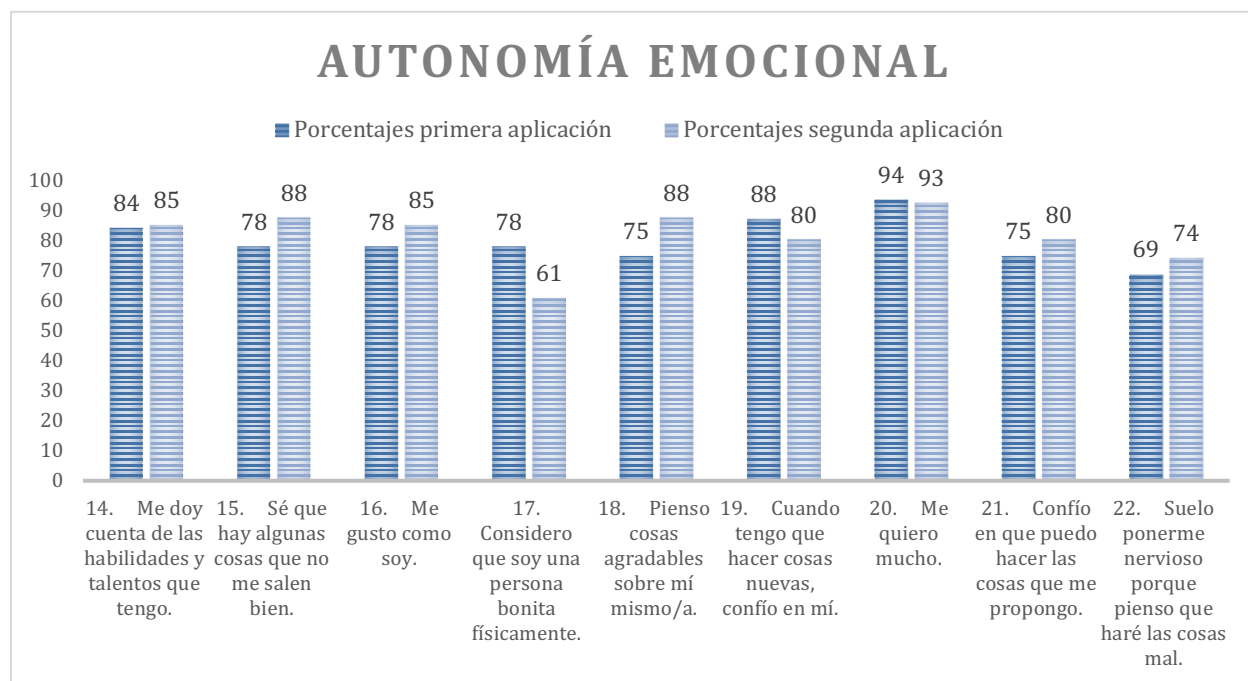
Para medir dicha competencia se hicieron 8 preguntas positivas y una negativa que reflejan la autovaloración y autoconfianza que tienen los alumnos y alumnas de sí mismos/as.

Las habilidades de esta competencia arrojan buen nivel alcanzando porcentajes superiores al 70% de estudiantes que identifican tenerlas en ambas aplicaciones. Observamos dos excepciones:

1. En la pregunta en la que se indaga si se consideran personas bonitas físicamente, el setenta y ocho por ciento contestaron que sí en la primera aplicación, pero en la segunda únicamente lo expresó así el sesenta por ciento del alumnado.
2. Un porcentaje alto de estudiantes expresó que se suelen poner nerviosos porque piensan que harán las cosas mal.

Figura 23

Resultados de las autoevaluaciones sobre la competencia de autonomía emocional.



Por otra parte, se observa que un número alto de estudiantes expresaron que se quieren mucho.

Entre ambas aplicaciones se vio un aumento del porcentaje de estudiantes que mencionaron reconocer sus propias habilidades, sus propios límites, que muestran gusto por su propia forma de ser, capacidad para pensar cosas favorables de sí mismos, confianza para lograr lo propuesto y que experimentan nerviosismo por temer a hacer las cosas mal. Mientras que disminuyó el porcentaje de quienes expresaron tener gusto por su físico, confianza para hacer cosas nuevas y amor propio.

Se puede observar que algunos porcentajes de estudiantes que consideran que tienen habilidades relacionadas con esta competencia aumentaron, pero sigue siendo necesario su fortalecimiento porque la mayoría de los indicadores arrojan porcentajes alrededor del setenta y ochenta por ciento que, si bien no son números bajos, podrían reforzarse.

Competencia Social

Para la medición de esta competencia, que implica tener las habilidades para relacionarse de manera sana con otros y otras, se plantearon 10 preguntas positivas que arrojaron un incremento bastante considerable en los porcentajes de la segunda aplicación. Aumentó el porcentaje de estudiantes que reconoció tener la capacidad para: entender cómo se sienten las otras personas cuándo hay algún problema, platicar y expresarse, hacer amistades, escuchar, ayudar y hacer cosas por otros y otras, así como un aumento pequeño en quiénes expresaron tener empatía cuándo ven sufrir a alguien más y tener gusto por trabajar en equipo. Por el otro lado hubo una ligera disminución en el porcentaje de estudiantes que hablaron de respetar a otros y otras y de llevarse bien con los y las demás.

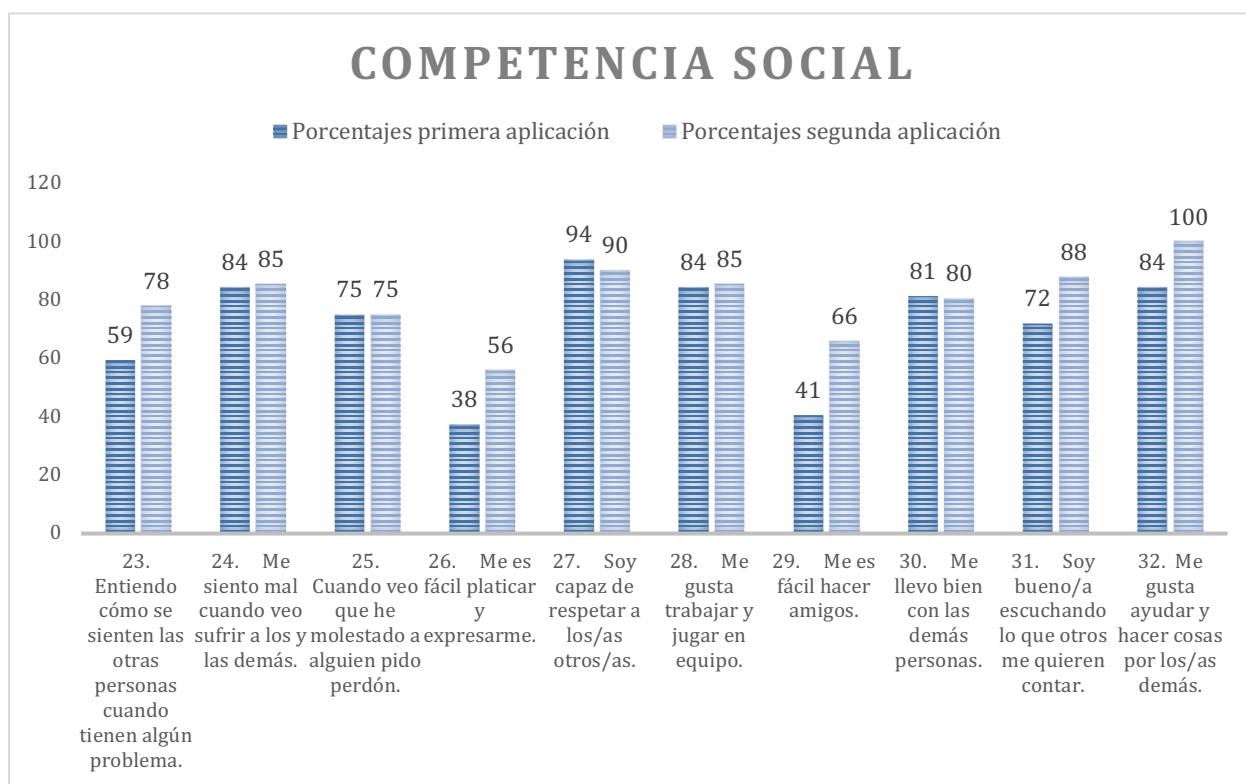
En esta competencia se observa que un número considerable de estudiantes reconoce tener dificultad para generar nuevas amistades y para platicar y expresarse. Estas dificultades, como ya se mencionó, también fueron observadas durante las sesiones del programa.

Por otra parte, sobresale que en la segunda aplicación el cien por ciento del alumnado expresó un gusto por ayudar y hacer cosas por los y las demás, aumentando el porcentaje de estudiantes en un dieciséis por ciento.

Esta fue la competencia que reflejó un incremento mayor en los porcentajes de la segunda aplicación con respecto a los de la primera.

Figura 24

Resultados de las autoevaluaciones sobre la competencia social.



Competencias de habilidades de la vida y el bienestar

Para medir las habilidades que permiten a los niños y niñas enfrentar los retos de su vida de mejor manera, así como alcanzar metas planteadas, se emplearon 8 preguntas, cuatro de las cuáles reflejaron una pequeña disminución en el porcentaje de respuestas positivas en la segunda aplicación y 4 un aumento.

La habilidad que menos niños y niñas consideraron tener es el sentido del humor, es decir la capacidad para reírse al cometer un error, sin embargo, se puede observar que hubo un aumento considerable del porcentaje de niños que mencionaron tenerlo al concluir el programa.

Dos preguntas arrojaron porcentajes menores al resto: la treinta y cuatro que mide la percepción de su capacidad para resolver dificultades y la treinta y ocho, que cuantifica la posibilidad de pedir ayuda cuándo tienen alguna dificultad.

Se pueden observar actitudes de resiliencia en los altos porcentajes que arrojan los indicadores en los que el alumnado reconoce tener la capacidad de ser optimista al tener un problema, de esforzarse para lograr lo propuesto y de intentar las cosas hasta conseguirlas.

Destaca también el resultado de la última pregunta en la que se indaga si el estudiante disfruta su vida y es feliz. Casi el total de los estudiantes indicaron que es así en ambas aplicaciones.

Figura 25

Resultados de las autoevaluaciones sobre las competencias de habilidades de vida y bienestar.



Entrevistas a estudiantes

Al concluir la aplicación del programa también se realizaron entrevistas a una muestra de 11 estudiantes de ambos grupos. El cuestionario semiestructurado aplicado estuvo conformado por 23 preguntas, algunas abiertas y otras cerradas para medir puntualmente algunos indicadores. La herramienta se incluye en Anexo (5).

La selección de la muestra se hizo con niños y niñas que hubieran acudido a la mayoría de las sesiones y estuvieran presentes los días en que se aplicaron los cuestionarios al inicio y al concluir el programa. Se intentó que la muestra fuera con participantes de ambos sexos y quedó distribuida de la siguiente manera:

Tabla 7

Distribución de la muestra de estudiantes entrevistados/as.

	Sexo femenino	Sexo masculino
Quinto	3	2
Sexto	4	2

Dos de los once participantes son habitantes de la Colonia Valle del Gigante, mientras que el resto habitan en la Colonia Ladrilleras del Refugio. Únicamente 5 de los y las entrevistados mencionaron que trabajan por las tardes en una ladrillera, mientras que 9 mencionaron realizar también quehaceres domésticos en sus casas.

Los resultados arrojados de las encuestas se presentan a continuación:

La totalidad de los estudiantes indicaron que se sintieron cómodos/as en las sesiones del programa “Eduquemoción” y que les gustaron las actividades, mencionando como favoritas las siguientes:

Tabla 8

Actividades mencionadas como las favoritas por los y las estudiantes.

Actividad	Número de estudiantes que la mencionaron como favorita.
Collage sobre los talentos personales.	3
Ejercicios de regulación del enojo.	3
Juego sobre las barreras de la comunicación (con gritos y ruido).	2
Dinámica comunitaria.	1

Actividades para trabajar el miedo.	1
Monstruo de colores (para identificar con colores los sentimientos experimentados.	1
Cierre con dinámica de intercambio de dulces.	1
Expresión asertiva de la tristeza.	1

La mayoría no identificaron algo que no les hubiera gustado, con 4 excepciones: E2 mencionó que colorear fue lo que menos le gustó, E5 indicó que la dinámica comunitaria, E8 que el collage y E9 narró que inicialmente no le gustaban los ejercicios de respiración porque se le hacían tediosos. Por su parte E7 mencionó que se sintió incómoda en las dinámicas que implicaron gritar.

Entre los aprendizajes del programa mencionados por los y las estudiantes entrevistados se encuentra la capacidad para tranquilizarse y para regular sus sentimientos, la ayuda a los y las demás, la convivencia, la respiración, la escucha, el respeto, la validación, reconocimiento y expresión de sus sentimientos. También nombraron el conocimiento de las emociones, mencionando específicamente la tristeza, el miedo y el enojo.

En cuanto a los aprendizajes sobre ellos mismos y mismas aludieron a la escucha del cuerpo y de los sentimientos, a la necesidad de regulación emocional, al reconocimiento de su unicidad y sus talentos, al valor de los sentimientos y al valor de los y las demás.

Los y las estudiantes mencionaron que las actividades que se practicaron para regular el enojo y el miedo les hicieron sentir distintos/as y fueron significativas para ellos/as, así como la actividad en la que realizaron un collage reconociendo sus talentos personales.

A excepción de dos de los/as entrevistados/as, mencionaron que después de la aplicación del programa pueden identificar mejor cómo se sienten.

Se indagó también sobre si habían conocido algún sentimiento del que no tenían conocimiento previo y varios de los y las entrevistados mencionaron que la calma. E9 lo expresó de la siguiente manera: “Si, la relajación porque siempre estaba muy estresado y ya después empecé a relajarme y pues ya me sentía mucho mejor”⁸.

Por otra parte, 10 de los y las entrevistados indicaron que pueden expresar con más asertividad sus emociones después de la aplicación del programa “Eduquemoción”, lo que indica que desarrollaron su regulación emocional.

Al cuestionarles sobre alguna actividad que haya favorecido que se apreciaran o quisieran más a sí mismos/as hubo mención de varias: Collage, monstruo de colores, expresión asertiva del enojo, termómetro de sentimientos y autorretrato. Como puede observarse, algunas de éstas no fueron diseñadas para trabajar la autonomía emocional, únicamente la del collage (que fue mencionada por 2 participantes) y la del autorretrato (que fue mencionada por uno).

Sobre la competencia social mencionaron que el trabajo del programa les enseñó a valorar a los y las demás, a respetar, a reconocer cuándo lastiman y los lastiman, a empatizar y a mantener una buena relación con todos y todas. También destacaron los acuerdos de cuidado que se acordaron en la dinámica de la clase, como levantar la mano al hablar y el puño cerrado para indicar que se requiere guardar silencio.

Al indagar si encontraron alguna herramienta que les ayudara a afrontar las dificultades que se les presentan, mencionaron varias actividades enfocadas a la competencia de regulación

⁸ Entrevista a Estudiante_9 el 6 de julio del 2022.

emocional, nombrando entre ellas la respiración, las técnicas de expresión del enojo y la relajación.

También se les preguntó si algo les hizo sentir motivados. Aunque varios mencionaron que sí, solo un entrevistado pudo dar una explicación con respecto a ello:

“Saber que soy una persona única y que todos somos distintos y tenemos que respetarnos entre todos”⁹.

Para medir la replicabilidad, es decir si las actividades propuestas fueron útiles para los niños y niñas en su vida cotidiana se hicieron algunas preguntas cerradas, obteniendo los siguientes resultados:

9 de los 11 entrevistados/as realizaron ejercicios de respiración en sus casas, mencionando que lo hicieron cuándo experimentaron tristeza, enojo y estrés. Incluso E4 mencionó que pone música para hacerlo y E10 mencionó que lo hace con sus hermanas: “Si, con mis hermanas (...) les digo: vamos a jugar a lo que la maestra (...) nos enseña”¹⁰

3 de los 11 entrevistados/as indicaron que realizan ejercicios de silencio por su cuenta. E10 expresó lo siguiente: “Si, cuándo me quiero dormir y no puedo, me pongo así para relajarme”¹¹.

2 de las 11 personas indicaron que han realizado alguna meditación para relajarse. 9 de las 11 mencionaron haber realizado ejercicios para regular el enojo, siendo la dinámica del car-

⁹ Entrevista a Estudiante_9 el 6 de julio del 2022.

¹⁰ Entrevista a Estudiante_10 el 6 de julio del 2022.

¹¹ Entrevista a Estudiante_10 el 6 de julio del 2022.

tón y del trapito las técnicas que más emplean. Solo 2 personas indicaron hacer algo para expresar la tristeza, 2 para tranquilizarse cuándo están estresados/as y 3 han empleado la técnica de regulación del miedo aprendida en las sesiones cuándo tienen temor en sus casas.

Por otra parte, los y las estudiantes coincidieron en que las actividades trabajadas durante la ejecución del programa favorecieron la convivencia de sus respectivos grupos. E7 mencionó sobre el tema: “Si, porque es que muchos estábamos distanciados, no se hablaban y así nos fuimos entendiendo más”¹².

También reconocieron que las actividades contribuyeron a que pudieran conocer mejor a sus compañeros y compañeras y casi todos y todas mencionaron que se sintieron en confianza, con excepción de dos personas que indicaron que más o menos.

Finalmente concluyeron que las actividades abordadas en clase les sirvieron. E9 menciona: “Si, pues la verdad todas porque desde el ejercicio de respiración y controlar las emociones, todo”¹³.

Entrevistas a maestras

Al concluir la aplicación del programa también se hizo una entrevista a las maestras titulares de los grupos. La entrevista semiestructurada estuvo conformada por 28 ítems para indagar su percepción sobre las competencias emocionales de los niños y niñas y la evaluación del programa. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

¹² Entrevista a Estudiante_7 el 6 de julio del 2022.

¹³ Entrevista a Estudiante_9 el 6 de julio del 2022.

Las docentes mencionaron que para los niños y niñas era difícil identificar y nombrar sus sentimientos antes de la aplicación del programa, pero que a raíz de las actividades han comenzado a identificarlos con mayor facilidad.

También reconocen que sus estudiantes algunas veces se comparten lo que les pasa entre compañeras y mencionan que conforme ha ido transcurriendo el ciclo escolar más estudiantes han tenido acercamiento con ellas para compartirles distintas problemáticas que están enfrentando, pero algunas niñas han mencionado que no les cuentan a sus mamás lo que les pasa.

Por otra parte, ambas coinciden en que a sus estudiantes aún les es muy difícil reconocer cómo se sienten los y las demás.

Las docentes identifican que los niños y niñas suelen actuar impulsivamente y usar un lenguaje con “groserías” frecuentemente. También han observado que cuándo se sienten molestos comentan su enojo con sus compañeros para sentirse más tranquilos/as. Ambas mencionan que sus estudiantes han ido actuando menos impulsivamente durante el ciclo escolar y que, por ejemplo, ya no reaccionan con golpes cuándo hay conflictos, sino que únicamente con palabras.

Las titulares de grupo relatan que algunos de sus estudiantes confían en sus capacidades, pero otros no lo hacen. Ellas trabajan continuamente en reforzar su seguridad al realizar distintas actividades, pero identifican que varios niños y niñas repiten constantemente que no pueden o no saben hacer las cosas. Una de las docentes relata un discurso de sus estudiantes que viene de su familia: “mi mamá me dijo que no podía, que no sé, que estoy bien menso y no puedo”¹⁴.

¹⁴ Entrevista a Docente_2 el 13 de julio del 2022.

También se menciona que a los y las estudiantes les es difícil reconocer sus talentos, pero que ahora se expresan con más cosas positivas de sí mismos. Relatan además que observan que los niños y niñas son muy duros/as y rudos/as con ellos/as mismos/as.

Sobre la competencia social, las maestras mencionan que sus estudiantes han mejorado el trato que tienen entre ellos y han disminuido las problemáticas, pero que dentro de su forma de relacionarse tienen naturalizadas actitudes violentas que ellos y ellas identifican como muestras de cariño. Explican que es común que se pongan apodos y hablen con groserías, pero han trabajado en disminuir esas actitudes en sus grupos.

Relatan que no observan que haya empatía y apoyo entre ellos/as porque incluso no identifican cómo se sienten los y las demás. Describen también que tienen un poco más de respeto hacia sus mamás, pero no hacia otros adultos, a quienes se dirigen con groserías. Una de las titulares menciona que percibe que no valoran a las otras personas.

Las docentes también relatan que los y las estudiantes suelen esforzarse en realizar las actividades de clase y que sus resultados llegan a ser muy buenos, pero las actividades que realizan en casa las hacen con menor esfuerzo porque su interés es acabarlas rápido para salir a la calle. Explican que los niños y niñas no tienen rutinas u horarios establecidos, sino que tienen libertad para comer, dormir y trabajar en los horarios que deciden. Han observado que suelen resolver las cosas solos y muchas veces se niegan a recibir ayuda. En la escuela suelen trabajar con mucha calma si no se les establecen tiempos de entrega.

Ambas maestras observan que sus alumnos y alumnas disfrutan su forma de vida y las actividades que realizan, aunque mencionan que su vida está limitada a lo que viven en su comunidad.

Sobre el programa “Eduquemoción”, las maestras explican que el trabajo realizado tanto por parte de la Asociación Civil Investigación, Promoción, Educación, como en el programa “Eduquemoción” ha tenido impacto en las competencias de sus estudiantes. Así mismo relatan las estrategias que ellas han implementado para favorecer el trabajo en sus grupos.

Al preguntar a las maestras sobre la pertinencia del programa explican que las actividades les parecieron apropiadas y que consideran que fue oportuno generar un proceso gradual de integración, establecimiento de acuerdos y entrada poco a poco al trabajo de las competencias emocionales. Consideran que las actividades fueron significativas y que los niños y niñas se sintieron en confianza. Además, relatan que han observado un avance en la identificación de sus sentimientos, la regulación y la comprensión propia.

También explican que las actividades realizadas han contribuido a que actúen con menor impulsividad y han escuchado que realizan las técnicas aprendidas en sus casas.

Las maestras mencionan que lo trabajado también les ha servido para su práctica docente y que han hecho algunas de las actividades por su cuenta, por ejemplo, una de las docentes realiza la “dinámica comunitaria” con su grupo. También consideran que les seguirán sirviendo para trabajar en un futuro.

Además, mencionan que inicialmente, cuando ellas aplicaron el programa, tuvieron dificultad para que los niños y niñas prestaran atención y al coordinar sus tiempos para realizar las actividades. También describen como reto el poder acompañar de manera apropiada cuándo sus estudiantes comparten su sentir con ellas.

Por otra parte, narran que el trabajar los sentimientos y la expresión ha favorecido su trabajo con el grupo porque sus alumnos y alumnas se sienten bien y muestran una actitud y forma

de trabajo distinta. Además, pudieron observar una diferencia entre cómo iniciaron y cómo concluyeron e incluso observaron que en conflictos que tenían usaron formas distintas de resolución, reflexionando lo que era mejor y no resolviendo con gritos y golpes.

Sugieren implementar el programa en todo el ciclo escolar y con grupos completos desde el inicio.

Diario de campo

Como ya se mencionó, una de las herramientas útiles para registrar resultados de los programas de educación emocional es el diario de campo. En él se toma nota de situaciones observadas durante las sesiones o fuera de ellas. En dicho diario se pueden anotar circunstancias que el o la docente considere que denotan el desarrollo o la falta de alguna de las competencias emocionales.

En la aplicación narrada en el presente trabajo se consideró inoportuno realizar anotaciones durante el desarrollo de la clase, pues podía generar incomodidad en los estudiantes que lo notaran, pero al no realizar las notas en el momento de la sesión, muchas de las situaciones que pasaban quedaban sin registro ya que la aplicadora nos las tenía presentes al concluir las clases.

A pesar de la dificultad para registrar todo lo acontecido, muchas situaciones si quedaron relatadas en los diarios y permitieron, en primer lugar, tomar en cuenta las necesidades del grupo para la elección de contenidos, como ya se mostró anteriormente. En segundo lugar, observar aprendizajes o retos del programa. A continuación, se ejemplifica esto con algunas de las notas del diario:

1. En la sesión del primero de diciembre se introdujo el tema de los sentimientos, sondeando el conocimiento inicial del grupo. En dicha clase, se preguntó de manera abierta lo

que eran las emociones. Al concluir, la aplicadora relató en el diario: “Al preguntarles sobre las emociones, hubo pocas respuestas. La más cercana fue “es cuando te sientes mal o te sientes bien”. Sin embargo, al abordar la historia del monstruo de colores, todos y todas mencionaron haber experimentado las diferentes emociones y realizaron su dibujo sin dificultad¹⁵. Esta nota muestra un panorama inicial del conocimiento de los y las estudiantes sobre el tema de las emociones. En esa misma fecha la implementadora relataba en una nota: “Se comenzó a trabajar con las emociones ante la posibilidad de volver a casa por la pandemia. También habiendo conocido mejor al grupo y reconocido que llevará un proceso que haya mayor confianza para que todos puedan compartir su trabajo, pero que lo realizan bien en lo individual y existe respeto cuando alguien participa”¹⁶.

2. Como se relató, al iniciar cada sesión se invitaba al alumnado a reconocer el o los sentimientos que estaban experimentando. En las primeras clases la mayoría de los estudiantes mencionaban que estaban felices. La siguiente nota, permite observar que después de unos meses de aplicación, comenzaron a nombrarse y reconocerse otras emociones: “Dos estudiantes expresaron con claridad que se encontraban tristes. Los y las demás expresaron que estaban felices o en calma¹⁷.

3. En la siguiente anotación se relata una situación que demuestra la necesidad de intimidad que requerían algunos estudiantes. “X suele tapar su actividad para que nadie vea lo

¹⁵ Diario de campo_1º de diciembre del 2021.

¹⁶ Diario de campo_1º de diciembre del 2021.

¹⁷ Diario de campo_16 de febrero del 2022.

que va haciendo. En esta ocasión avanzó poco y borró todo su dibujo cuando me acerqué a recogerlo”¹⁸. Este tipo de observaciones, llevaron al entendimiento de que no era necesario socializar lo trabajado, ya que algunos estudiantes requerían mucha intimidad y ante el panorama de compartirlo, limitaban lo que expresaban. Por ello, algo muy importante fue adaptar las actividades a una forma mucho más personal e íntima, con posibilidad de hacer un trabajo introspectivo que no era necesario socializar si no se deseaba. Por ejemplo, al trabajar la tristeza, los estudiantes realizaron un pequeño test para identificar cómo expresaban dicho sentimiento, después se hicieron actividades para conocerla más y por último cada estudiante realizó nuevamente una autoevaluación para recuperar sus aprendizajes sobre la emoción abordada.

4. En la sesión del 18 de mayo se realizó una actividad para ampliar el vocabulario de sentimientos, pidiendo que actuaran, adivinaran y después voluntariamente pusieran ejemplos de situaciones en las que hubieran sentido dicha emoción. La nota del diario relata que las y los estudiantes pudieron ubicar los sentimientos abordados y relacionarlos con experiencias de su vida: “Algunos y algunas ejemplificaron cuándo han sentido esas emociones”¹⁹.”

5. Como último ejemplo de nota, se incluye ésta que relata el trabajo con el sentimiento del enojo. “Trabajamos en la regulación del enojo. En un primer momento mencionaron que el enojo no era útil, estaban confundidos de si era una emoción que sirviera. Al finalizar comentaron que entendían que el enojo también era una emoción útil y que podía expresarlo de otras formas. Cada uno fue identificando de qué forma le era más sencillo expresar su enojo (a través de la voz, de las manos, de los pies)”²⁰.

¹⁸ Diario de campo_16 de febrero del 2022.

¹⁹ Diario de campo_18 de mayo del 2022.

²⁰ Diario de campo_18 de mayo del 2022.

Observaciones y Cuadernillos de Trabajo

Existen algunas observaciones que no quedaron registradas en ninguno de los instrumentos de evaluación. Fueron hechas por la implementadora, pero al estar relacionadas con procesos evolutivos del grupo, no hubo un instrumento que las registrara. Sin embargo, se consideran importantes porque relatan el desarrollo de habilidades, por ello se narran a continuación:

1. Silencio. Los grupos desarrollaron notoriamente la habilidad de permanecer en silencio y con los ojos cerrados a lo largo del ciclo escolar. Durante las primeras sesiones que se introdujo el espacio de silencio, se pedía a los estudiantes que lo hicieran durante 2 minutos lo que les resultaba complicado. Muchos y muchas comenzaban a mover su cuerpo, abrían los ojos o incluso se distraían en otras cosas. En contraste, durante las últimas sesiones la mayoría eran capaces de permanecer en silencio durante periodos largos, incluso hubo una ocasión en el que el grupo de sexto solicitó que el tiempo fuera más largo.

2. Habilidades de los alumnos y alumnas. En las primeras sesiones, muchos niños y niñas se mostraban inseguros al realizar las actividades y participar. Fue necesario hacer hincapié en que no había trabajos correctos o incorrectos, sino que existía diversidad de maneras de hacerlos y que todos contaban con habilidades para ello. Otra observación era que la inseguridad estaba más presente en quienes no sabían leer y escribir, por lo que el poder dibujar o realizar la lectura en conjunto, facilitó que todos y todas tuvieran el mismo nivel y se sintieran en un espacio seguro.

3. La regulación de disciplina fue cada vez menos necesaria en las sesiones, pues los y las estudiantes disfrutaban de las actividades y se centraban en ellas. Esto habla de la pertinencia de los contenidos y del valor de generar clases que permitan la relajación e introspección.

4. En varias sesiones los y las estudiantes expresaban que estaban muy cansados, especialmente en el grupo de 6to. Al preguntar sobre sus hábitos de sueño algunos indicaron que se quedaban jugando en la calle o en el celular hasta tarde. Este puede ser un factor que puede interferir en los resultados pues como Ibarrolla (2014) explica: “Si el aprendiz no duerme suficiente, surgirán efectos negativos como falta de energía, problemas de memoria, falta de concentración, cambios bruscos de humor, mayor riesgo de “quedarse en blanco”, bajo rendimiento escolar y problemas en las relaciones personales, generalmente por impulsividad o irritabilidad” (p.68).

Aunque en el planteamiento de la propuesta no se mencionan los cuadernillos de trabajo como instrumentos de medición de las competencias emocionales, fueron recursos importantes para la evaluación continua, pues permitieron a la implementadora observar las situaciones emergentes que los y las estudiantes no expresaban verbalmente. En las figuras 26, 27, 28 y 29 se muestran algunos ejemplos.

Figuras 26, 27. 28 y 29

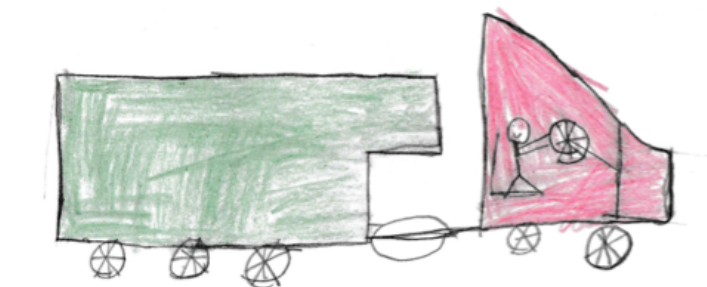
Los ejercicios de los cuadernillos de trabajo permitieron hacer diversas observaciones sobre el contexto, las competencias emocionales o la falta de estas.

**Recuperación de la sesión**

10.	¿La tristeza es mala?	Si	☒ No	
11.	¿Llorar es algo malo o vergonzoso?	Si	☒ No	
12.	¿Cuándo sentimos tristeza?	Cuando tenemos temor.	Cuando sentimos que todo está bien.	Cuando perdemos algo o a alguien
13.	¿Qué sientes en tu cuerpo cuando estás triste?	Cuesta trabajo respirar ✓	Ganas de llorar ✓	Nudo en la garganta ✓
		Cuerpo derretido, sin ganas de hacer nada ✓	Corazón apachurrado o roto ✓	Como que me hundo ✓
14.	¿Pudiste expresar la tristeza con la música?	☒ Si	No	

quiero ser +grilero

Dibuja todo lo que te gustaría hacer y tener en el futuro.



Dibuja todo lo que te gustaría hacer y tener en el futuro.

Dibuja todo lo que te gustaría hacer y tener en el futuro.



Resultados relevantes

A continuación, se resumen algunos de los resultados relevantes, sorprendentes o contradictorios, encontrados a través de la medición con los distintos instrumentos:

1. En las autoevaluaciones aplicadas, hubo un aumento en el porcentaje de estudiantes que mencionaron que identifican cómo se sienten y saben nombrar el sentimiento experimentado.
2. La mitad de los y las estudiantes perciben tener dificultad para hablar de sus sentimientos en la primera aplicación de la autoevaluación. En la segunda el porcentaje de quienes perciben dicha dificultad aumenta.
3. En las autoevaluaciones se observa un incremento de la percepción de los sentimientos ajenos entre ambas aplicaciones (preguntas 5 y 6) lo que podría reflejar un aumento de la empatía. Sin embargo, en las entrevistas las maestras titulares mencionaron que notaban carencias en la capacidad de reconocer los sentimientos ajenos.
4. La cantidad de estudiantes que perciben tener dificultad para regular sus emociones fue grande y aumentó en la segunda aplicación de las autoevaluaciones. Se observa que la regulación emocional es la competencia que perciben como mayor área de oportunidad, sin embargo, en las entrevistas mencionaron como algunos de los principales aprendizajes los ejercicios relacionados con dicha competencia como los de relajación, los de expresión del enojo y del miedo. Las maestras también mencionaron notar diferencias en la impulsividad de sus estudiantes y tener conocimiento de que realizaban los ejercicios en casa.

Que no reconozcan tener un control total sobre dicha competencia podría explicarse con el siguiente recordatorio de Ibarrola: “Hay que tener en cuenta que solamente cuando una habilidad se domina bien (sobreaprendizaje) es accesible de forma automática en situaciones de tensión o estrés, y que a veces desaprender o corregir es más difícil que aprender” (2013, p. 209).

5. En la pregunta 13 se observa que una gran cantidad de estudiantes expresa tener dificultad para relajarse. Esto podría tener como consecuencia, entre otras cosas, dificultades de aprendizaje pues, “la primera condición para un buen aprendizaje es que el aprendiz aprenda a sentir y se sienta bien [pues] el aprendizaje se realiza en función del estado emocional de quien aprende...” (Ibarrola, 2013, p.59).

6. La autonomía emocional fue la competencia con mejor autopercepción por parte del alumnado en las autoevaluaciones. Sin embargo, las maestras mencionaron que muchos estudiantes no confían en sus capacidades o repiten expresiones de sus padres indicando que son incapaces de hacer determinadas cosas, aunque ellas también mencionaron que a lo largo del ciclo escolar han podido identificar mejor sus talentos.

7. Se puede observar que la mayoría del alumnado percibe que tiene dificultad para expresarse y para hacer amigos. El porcentaje de estudiantes que percibieron dichas dificultades disminuyó considerablemente en la segunda aplicación de la autoevaluación.

8. La competencia social fue la que mostró aumentos más evidentes de porcentajes entre la primera aplicación de la autoevaluación y la segunda. Sobre dicha competencia, los y las estudiantes entrevistados mencionaron varios aprendizajes como valorar a los y las demás, respetar, reconocer cuándo lastiman, empatizar y tener mejores relaciones. Las maestras también notaron mejorías en los vínculos, en la actitud de sus estudiantes y en los mecanismos de resolución

de problemas, sin embargo, relataron también que siguen normalizadas algunas actitudes violentas.

9. Muy pocos estudiantes consideraron tener sentido del humor ante sus errores o fallas.

10. En las autoevaluaciones se pueden observar altos porcentajes de estudiantes que perciben tener resiliencia reflejada en la capacidad de ser optimistas ante los problemas, de esforzarse para lograr lo propuesto e intentar las cosas hasta conseguirlo.

11. En las autoevaluaciones casi el total de los estudiantes expresaron que son felices y disfrutan de la vida. Las docentes titulares también expresaron que notan ese gozo.

12. Entre los aprendizajes que los estudiantes mencionaron en las entrevistas se encuentra el reconocimiento, validación y expresión de sus sentimientos. Las maestras entrevistadas también dijeron que notaban cómo sus estudiantes habían avanzado en la identificación y expresión de los mismos.

13. La totalidad de los estudiantes entrevistados expresaron que se sintieron cómodos en las sesiones del programa aplicado y que les gustaron las actividades realizadas. Las docentes confirmaron la pertinencia de las actividades.

14. La mayoría de los y las entrevistados mencionaron que incorporaron ejercicios de respiración y de silencio a momentos de su día a día para regular sus emociones. Incluso hubo mención de un/a estudiante que enseñó a sus hermanas a realizar los ejercicios.

15. La mayoría de las y los entrevistados mencionó que realizó alguno de los ejercicios aprendidos para expresar el enojo en situaciones fuera del espacio escolar.

16. Los y las estudiantes entrevistados expresaron que la aplicación del programa favoreció la convivencia de sus respectivos grupos.

17. Las docentes titulares relataron que una dificultad de los estudiantes es la gestión del tiempo, ya que la mayoría cuentan con poca supervisión de sus cuidadores primarios.

18. Las maestras indicaron que los avances que han podido observar fueron favorecidos por el trabajo que Investigación, Promoción, Educación A.C realiza en la comunidad, por el programa “Eduquemoción” y por el acompañamiento y reforzamiento que ellas brindan a sus estudiantes sobre las competencias trabajadas. Esto confirma que el trabajo transversal y apoyado por diversos actores, es lo que favorece la consecución de resultados visibles en el desarrollo de competencias emocionales.

19. Las docentes titulares expresaron tener dificultades para realizar las actividades en la etapa en la que ellas trabajaron con una parte del grupo, así mismo mencionaron que en algunas ocasiones no consideran tener las herramientas necesarias para acompañar a sus estudiantes cuándo les comparten algo personal. La formación de las docentes se considera un área de oportunidad del programa Eduquemoción.

20. En la aplicación fue complicado realizar el registro del diario de campo a la par que se realizaban las actividades por lo que muchos detalles ocurridos quedaron sin registrarse. Sin embargo, las anotaciones que si se hicieron no solo sirvieron como evidencia de los resultados, sino que permitieron a la aplicadora elegir los contenidos de las sesiones.

21. Algunos estudiantes mostraron una necesidad de tener intimidad en sus trabajos y elegir libremente compartir o no. Respetar esto, a través del trabajo individual, fue muy importante para generar un ambiente en el que los y las estudiantes estuvieran cómodos.

22. Con el paso del tiempo las y los alumnos aumentaron su capacidad para permanecer en silencio, con los ojos cerrados y sin moverse.

23. Fue muy importante minimizar los factores que les generaban estrés a los estudiantes como leer y escribir (a quienes no lo hacían con soltura), participar frente a todos o equivocarse. Se hizo hincapié en el respeto absoluto a lo que otros expresaban y a la diversidad de trabajos y habilidades y se buscó alternativas para trabajar y compartir de otras maneras. Esto favoreció crear un espacio seguro para todos y todas.

24. La disciplina se reguló conforme los y las estudiantes estuvieron cómodos con la forma de trabajo e interesados en los temas abordados.

25. Hay factores externos a los que también debe prestarse atención, en este caso se observó que los estudiantes llegaban muy cansados y al indagar sobre sus hábitos de sueño se reconoció que no eran buenos. Entender este contexto ayudó a la aplicadora a la adaptación de sus actividades.

26. Los cuadernillos de trabajo permitieron a la implementadora observar situaciones emergentes que los y las estudiantes no expresaban de manera verbal. Conociendo estas situaciones, pudo hacer una elección de contenidos apropiado para trabajar en las sesiones.

Discusión de resultados

Tras la aplicación del programa y el levantamiento de resultados, se pueden hacer las siguientes acotaciones:

Como primer punto, se observa que la medición de las competencias resulta compleja. La propuesta inicial del programa “Eduquemoción” planteaba los siguientes instrumentos: autoeva-

luación, evaluación de docentes, evaluación de tutores, plantilla de observación en el aula y diario de campo. Sin embargo, con el contexto del espacio, se decidió aplicar únicamente la autoevaluación, las notas de observaciones y realizar algunas entrevistas que permitieron sondear directamente la percepción y experiencia de los niños y niñas con las actividades, así como la de las docentes.

Se considera un acierto realizar la evaluación desde distintos agentes, pues se puede observar, por ejemplo, que la autoevaluación arroja resultados distintos a los que provienen de la observación de las maestras.

En los resultados arrojados por el instrumento de autoevaluación se observa que el porcentaje de estudiantes que consideraron tener alguna habilidad relacionada a las competencias evaluadas aumentó, lo que podría hablar de un desarrollo de las competencias favorecido por la aplicación del programa, pero en las entrevistas a las docentes titulares también podemos intuir que se vio favorecido por el reforzamiento que ellas brindaron y por las intervenciones que realiza la Asociación Investigación, Promoción, Educación. En algunas preguntas de la autoevaluación se puede observar también una disminución de la cantidad de estudiantes que consideraron tener determinada habilidad emocional; es difícil concluir a que se debe.

Se puede observar que algunos resultados de las autoevaluaciones contradicen los resultados obtenidos en las entrevistas. Esto denota que pueden existir sesgos en los instrumentos empleados. Álvarez et al. mencionan que existen diversos factores que pueden influenciar los resultados al aplicar un instrumento: “memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, pensamientos y creencias sobre las emociones, deseabilidad social, etc.” (Álvarez et al., 2000, p. 589).

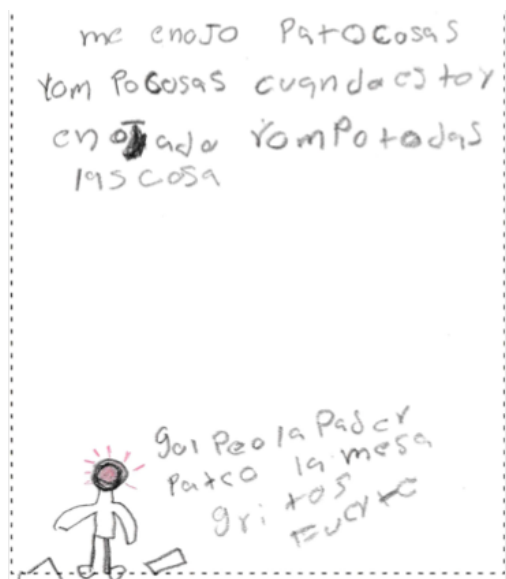
Un ejemplo de lo anterior es el siguiente: de acuerdo a lo expresado en las entrevistas, los y las estudiantes han empleado técnicas para regular su enojo; sin embargo, en la autoevaluación expresan menor control sobre él al concluir el programa. Esto podría estar reflejando mayor aceptación de la emoción y consciencia de la misma o alguna situación contextual que detona en los niños y niñas respuestas impulsivas. También podría explicarse con la dificultad que implica desarrollar las competencias de regulación. Sobre ello Goleman explica:

El manejo del dominio emocional es especialmente difícil, ya que las habilidades necesarias para lograrlo necesitan ser adquiridas en los momentos en los que habitualmente la gente está menos dispuesta a recibir esa información y a aprender nuevos hábitos de respuesta: cuando están disgustados. (Goleman, 2003, p. 307)

En la figura 30 se muestra una actividad del cuadernillo en el que un estudiante relata su forma de expresión del enojo. De acuerdo al párrafo anterior, para trabajar la asertividad de dicha emoción, sería necesaria la práctica del estudiante de otras formas de expresión de la misma en los momentos en que se encuentra molesto, lo que sería un reto tomando en cuenta las formas violentas a las que suele recurrir.

Figura 30

Descripción de un estudiante sobre su manera de expresar el enojo.



Nota: En la imagen se describe: “me enojo, pateo cosas, rompo cosas cuándo estoy enojado rompo todas las cosas. Golpeo la pared, pateo la mesa, grito fuerte.

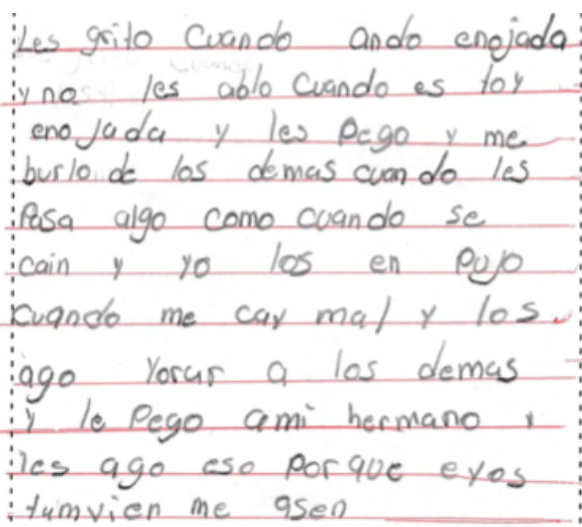
Las dificultades que expresan los y las estudiantes para regular sus emociones también podrían explicarse desde el modelo del cerebro triuno que se explicó con anterioridad. Como se observa en dicha teoría, la dificultad para regular los impulsos emocionales puede venir del automatismo del sistema límbico.

Por otra parte, el desarrollo del autocontrol se relaciona con la maduración de la corteza prefrontal y esta se sigue desarrollando hasta los 23 años. Sabemos entonces, que los estudiantes que participaron en la presente aplicación no han alcanzado la maduración total, sin embargo, la autora también menciona que el aprendizaje emocional que tengan antes de la pubertad posibilitará que alcancen mejores resultados de autocontrol y que uno de los objetivos de dicho aprendizaje “será, precisamente, hacer conscientes esas emociones para que sea posible una respuesta “pensada”, para que el alumno, en lugar de reaccionar, pueda responder, es decir, lo que llamamos “regular la expresión emocional” (Ibarrola, 2013, p.161).

Por otra parte, en el diseño de la propuesta se sugiere trabajar las sesiones sobre las necesidades emergentes de los niños y niñas. En el caso de la aplicación presente, los y las estudiantes no expresaron necesidades verbalmente, sin embargo, se decidió trabajar más actividades planificadas sobre regulación emocional porque se percibía que generaban mayor interés en ellos/as y atendían a necesidades del contexto. Tal como se mencionó en el planteamiento del programa, es básico e importante que los y las docentes se mantengan atentos/as a detalles que le permitan reconocer las necesidades y problemáticas presentes, aun cuando no se verbalicen. Por ejemplo, en los cuadernillos de trabajo se representaban algunas situaciones que hacían notar la expresión impulsiva y violenta de algunos sentimientos, como se muestra en la figura 31. Por ello se reforzó la regulación emocional, tratando de introducir prácticas de expresión asertiva.

Figura 31

Descripción de un estudiante sobre actitudes con las que se da cuenta que lastima a los y las demás.



Les grito cuando ando enojada
y no les ablo cuando es lo
enojada y les pego y me
burla de los demás cuando les
pasa algo como cuando se
caen y yo los en pajo
cuando me cae mal y los
ago yorar a los demás
y lo pego a mi hermano y
les ago eso porque ellos
también me qsen

Nota: En la imagen se describe: “Les grito cuándo ando enojada y no les hablo cuándo estoy enojada y les pego y me burlo de los demás cuándo les pasa algo como cuándo se caen y o los empujo cuándo me caen mal y los hago llorar a los demás y le pego a mi hermano y les hago eso porque ellos también me hacen.

Como se puede observar en el cronograma de trabajo, hubo únicamente dos actividades planificadas destinadas a trabajar las competencias sociales, sin embargo, los resultados podrían reflejar un desarrollo de esta competencia tanto en las entrevistas como en las autoevaluaciones. Lo mismo sucede con la competencia de habilidades para la vida y el bienestar que únicamente tuvo una sesión planificada para su trabajo. Con esto podemos intuir la relación directa que existe entre las diversas competencias, pues el desarrollo de unas está directamente ligado al desarrollo de las otras y las sesiones por sí mismas contribuyen a la práctica y desarrollo de todas.

En la presente aplicación, la rutina de mindfulness, acuerdos y dinámica comunitaria favorecieron en gran medida el desarrollo de las diversas competencias y la generación de confianza en el grupo por lo que se incorporarán a la propuesta para futuras aplicaciones.

Así mismo, las sesiones que se dedicaron a la integración y generación de confianza de los grupos fueron de suma importancia para crear un espacio en el que los y las estudiantes se sintieran seguros, pues como Ibarrola menciona, “solo un entorno de confianza, aceptación y respeto permitirá que las emociones se expresen en el aula” (2013, p.148).

Se puede visualizar que las actividades más mencionadas por los niños y niñas como significativas son aquellas que les brindaron herramientas directas para gestionar sus emociones.

Esto confirma la necesidad de que el trabajo emocional se realice desde la práctica y no desde la teoría.

Con los resultados también podemos reconocer que las competencias emocionales requieren trabajarse y practicarse, pues se van desarrollando lentamente. Una de las titulares fue integrando prácticas y recursos a su trabajo con el grupo, lo que fortaleció el desarrollo. Por otra parte, es posible que el trabajo también se hubiera visto fortalecido si a la par se hubiera trabajado con las familias; se reconoce que ésta es un área de oportunidad del presente programa.

La necesidad de adaptar las actividades a lo emergente de cada grupo, demanda que el aplicador o aplicadora del programa reciba formación sobre educación emocional, pues esto le permitirá diseñar estrategias y acompañar de mejor manera. Por lo tanto, el programa “Eduque-moción” podría reforzarse si se diseña un entrenamiento para las docentes y si además se les forma en acompañamiento, atendiendo a la necesidad expresada por las mismas.

En el caso de la aplicación presente, fue necesario generar una dinámica de trabajo muy personal, en la que cada niño o niña podía ir aterrizando el tema de manera individual en su cuadernillo de trabajo y compartir solo si era su deseo. Esto pudo haber sido un factor muy importante para que los y las estudiantes se sintieran confiados en las sesiones, pues su necesidad era trabajar y expresarse de esta manera, en un ambiente seguro. En las figuras 32, 33 y 34 podemos ver un ejemplo. Dichos dibujos fueron realizados como resultado de una actividad sobre la expresión de la tristeza. En ella se invitó a los estudiantes a dejarse guiar por una melodía para expresar dicho sentimiento. Se observó a los estudiantes concentrados en su actividad y libres de expresarla de diversas maneras.

Figuras 32, 33 y 34

Ilustraciones realizadas por tres estudiantes para expresar la tristeza experimentada.



Expresa la tristeza

Dibuja todo lo que sientes al escuchar una melodía triste.





Aunque no se forzó la socialización, la confianza y el compartir fueron aumentando poco a poco, probablemente fortalecidos por los acuerdos de convivencia. Fue de suma importancia la construcción de un espacio seguro para el compartir, pues son condiciones básicas para trabajar la interioridad de los y las estudiantes.

Pertinencia de los instrumentos de evaluación empleados

A continuación, se mencionan los aspectos favorables y desfavorables que tuvieron los distintos instrumentos de evaluación empleados:

- Autoevaluaciones. Resultó favorable que tuvieran respuestas dicotómicas tanto para el llenado como para la captura de resultados. Arrojaron algunas contradicciones entre resultados a preguntas similares del mismo instrumento y también con resultados de los otros instrumentos, lo que podría reflejar un sesgo. Permitió evaluar a la mayoría, siendo esto muy favorable, sin embargo, no permite ahondar en las respuestas.

- Registro de observaciones. Resultó complicado el registro al momento de las sesiones, sin embargo, lo registrado sirvió a la aplicadora para elegir contenidos y hacer adaptaciones de acuerdo a observaciones y temas emergentes.
- Entrevistas a estudiantes. Permitieron ahondar en la experiencia de los y las alumnos y conocer su opinión sobre el programa. Por medio de ellas, fue posible conocer que están utilizando algunas herramientas de las clases para ejercitarlas, aunque no dominan algunas habilidades.
- Entrevistas docentes. Fue importante realizarlas para tener un punto de vista distinto al de los y las estudiantes.
- Cuadernillo. Aunque no se pensaba con un instrumento de evaluación, permitió ahondar en las situaciones contextuales de los y las estudiantes y en situaciones que no se expresaron verbalmente para favorecer una selección de contenidos que respondiera a las necesidades emergentes del grupo.

Conclusiones.

El objetivo del presente proyecto de obtención de grado fue diseñar e implementar un programa que permitiera a los niños y niñas desarrollar y fortalecer competencias para enfrentar y resolver las problemáticas que se presentan en su vida cotidiana. Para ello se decidió trabajar desde la educación emocional.

El programa se diseñó tomando en cuenta las necesidades educativas de los grupos de Apoyo Escolar de la Asociación “Autogestión y Educación Comunitaria”. Para ello se revisó en primer lugar el contexto de la zona, presentando que AUGE es una Asociación Civil que realiza trabajo comunitario en “Las Joyas”, uno de los Polígonos de Pobreza de la ciudad de León, Guanajuato. La zona concentra una población de 70,400 personas (IMPLAN, 2012) que viven con diferentes carencias. Es en dicho contexto en el que se inserta el trabajo de AUGE, que se plantea brindar a los y las habitantes del polígono, herramientas que les permitan alcanzar mejores condiciones de vida.

Una de las propuestas de AUGE son los grupos de Apoyo Escolar, en los que actualmente se trabaja la resolución de tareas y avances académicos. Aunque en varios estudiantes ha sido visible el progreso en conocimientos escolares, también se ha observado que el rezago educativo forma parte de un entramado de muchos otros factores como la situación de pobreza, violencia, discriminación, estructuras familiares complejas, necesidades afectivas insatisfechas, falta de oportunidades laborales, etc. Por lo anterior, el presente trabajo consideró necesario introducir a la formación de Apoyo Escolar, un programa de formación emocional que dotara de otras competencias a los y las estudiantes (además de las académicas que ya se intencionan), de manera

que puedan formarse para hacer frente de mejor forma a las distintas situaciones que enfrentan en el contexto descrito y abonando también a la dimensión académica.

El diseño del programa “Eduquemoción” parte de las necesidades relatadas en los párrafos anteriores, pero fue diseñado contemplando que pudiera aplicarse en diversos espacios educativos que tuvieran un contexto similar. Por ello su implementación se desarrolló en otro espacio, como se explica más adelante.

Después de visualizar el contexto de la zona de trabajo, este escrito exploró la propuesta de educación integral, presentando argumentos para señalar las ventajas que tiene ésta sobre la formación meramente académica que durante mucho tiempo dominó los proyectos educativos y que ha quedado corta para acompañar a la persona en sus diferentes dimensiones (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y política); pues el aprendizaje, desarrollo y crecimiento requieren condiciones de bienestar íntegro personal, social y psíquico, así como habilidades para enfrentar los retos de la vida.

Para apostar a la formación integral, el trabajo presentado se enfocó en trabajar sobre la dimensión afectiva o emocional, que es la que les permite a los sujetos relacionarse y manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad. Tras una presentación sobre las características de dicha dimensión en cada etapa de la infancia se propone incorporar un programa de Educación Emocional a las labores que se realizan actualmente en los grupos mencionados. Se toma esta línea considerando que el entrenamiento de las competencias emocionales puede tener un impacto positivo no solo en el desenvolvimiento escolar y académico, sino en el desarrollo de los y las estudiantes, generando cambios visibles en la expresión de sus emociones, en la socialización, en la disminución de actitudes violentas y disruptivas, en la disminución de los vicios, en la salud

mental, en el cuidado y valor personal, en la forma de relacionarse, en el rendimiento académico, etc. (Agulló et al., 2010).

El objetivo del programa “Eduquemoción” fue promover el desarrollo y entrenamiento de competencias emocionales que facilitaran a los y las estudiantes la identificación, regulación y expresión asertiva de las emociones que experimentan. La planeación se estructuró siguiendo el modelo pentagonal que se estructura en torno a las 5 competencias que Agulló et al. (2010) mencionan: Consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Para el diseño del programa se desarrollaron algunas consideraciones técnicas para el diseño del programa como la duración y estructura de las sesiones, la extensión, especificaciones de las planeaciones, elección de contenidos, evaluación de competencias y el rol del docente y de las familias.

Sobre la evaluación se encontró que es uno de los mayores retos al momento de generar un programa de Educación Emocional. Su dificultad se debe a la subjetividad de las emociones. Sin embargo, para medir y cuantificar los resultados se señaló útil emplear diversos instrumentos como observación directa, escalas, registros anecdóticos, diarios de campo, entrevistas a las familias, autoevaluaciones, etc., volviéndose muy importante el registro de lo que se observa en la convivencia cotidiana y no únicamente en las sesiones formativas. Se describió que idealmente la evaluación debe aplicarse al inicio y final pero también durante el desarrollo del programa, de forma que se puedan ir adaptando los contenidos a lo reportado en los resultados. En la propuesta presente se sugirió el uso de 3 cuestionarios para ser contestados por los y las estudiantes, por los

tutores y por el o la docente, para su captura se desarrolló un programa digital que facilita la captura y visualización de los resultados. Así mismo se sugirió el uso de una plantilla de observación que debe de ser llenada periódicamente por el facilitador. Se enfatizó también la necesidad de registrar anécdotas y observaciones de hechos cotidianos que evidencien el desarrollo o ausencia de alguna competencia emocional en un diario de campo. Además, se consideró necesario realizar evaluaciones cualitativas a través de cuestionarios a docentes y estudiantes, que permitieran realizar una medición cualitativa.

Los autores abordados en la presente investigación, mencionan como factor importante para la formación de las competencias emocionales, el rol de las familias, pues es en el hogar en donde niños y niñas comienzan a interactuar y en donde pueden encontrar también un espacio para desarrollarse o no. El entorno emocional del que esté rodeado el o la estudiante, nutrirá o empobrecerá la propia inteligencia emocional. La planeación e implementación de dicha formación para cuidadores, puede requerir mucho tiempo. Debido a que los alcances del presente proyecto eran limitados no se logró abarcar esa formación, pero se considera que hubiera abonado mucho al programa de haberse llevado a cabo. Por ello, se sugiere a quienes empleen esta investigación como referencia o implementen el programa propuesto, tomar en cuenta que idealmente deberá acompañarse también de un programa formativo para mamás, papás o tutores que les facilite tener herramientas para acompañar y criar a sus hijos e hijas en un espacio que fomente el apego seguro, es decir la vinculación entre progenitores e infantes, que les brinde a éstos seguridad y confianza.

Por otra parte, se reconoce también el rol que juegan los y las docentes que implementan los programas de educación emocional, pues son quienes fomentan y procuran el desarrollo de

las competencias, así como quienes son responsables de seleccionar y adaptar el contenido que responde a las necesidades grupales y tienen el reto de acompañar a sus estudiantes en los temas que se comparten en las sesiones. En la presente aplicación, la implementadora contaba con formación en acompañamiento y también trabajo personal en las competencias emocionales. Se considera que esto fue de gran utilidad porque le permitió acompañar con empatía y herramientas las situaciones que se presentaban. En la primera etapa de aplicación, la implementadora se encargaba de compartir información suficiente a las docentes titulares para que ellas pudieran trabajar con la mitad del grupo, pero se considera que hubiera beneficiado el que ellas tuvieran una formación previa. Se concluye, por tanto, que la formación emocional del cuerpo docente en competencias emocionales, también es un requerimiento deseable al implementar un programa de educación emocional. En esta formación podrán incluirse herramientas de acompañamiento, trabajo personal sobre las competencias y conocimiento de diversas técnicas de interiorización.

El presente trabajo, tuvo la particularidad de abordar y especificar que las competencias emocionales se trabajan desde experiencias de interioridad para poder conectar con los fenómenos afectivos internos. Se planteó que solo desde el trabajo introspectivo se puede conectar auténticamente con el estado emocional y que poder ahondar en el interior requiere práctica, tiempo y silencio. Para facilitarlos pueden emplearse diferentes técnicas y herramientas: Relajación, ejercicios de respiración, visualizaciones, arte, música, silencio, juegos, cuentos, mandalas, meditación, masajes corporales y mindfulness. Sobre ésta última técnica se ahonda un poco.

Conclusiones del Diseño del Programa Eduquemoción

El programa “Eduquemoción” es el plan de Educación Emocional que se propuso en el presente trabajo para implementar en los grupos de Apoyo Escolar de AUGE y grupos con contextos similares. Basándose en el contexto, se desarrolló una metodología de trabajo, así como una secuencia de actividades planificadas e instrumentos de evaluación. La propuesta se concentró en un libro digital interactivo que facilita la implementación y que presenta 4 circuitos de actividades para trabajar en 5 competencias: Consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Se especificó que el programa puede replicarse en contextos similares, sin perder de vista que siempre deberá de adaptarse al contexto y necesidades emergentes de los grupos.

Una característica propia del programa “Eduquemoción” fue que planteó una ruta de trabajo adaptando y diseñando actividades para grupos multigrado y cuidando, como se mencionó anteriormente, que las planeaciones facilitaran la experiencia de interiorización, empleando herramientas de mindfulness, técnicas de respiración, coloreo de mandalas, escaneo del cuerpo, meditación, trabajo corporal, etc. Se diseñaron, además, materiales de trabajo atractivos y lúdicos que facilitan recoger hallazgos de la experiencia de manera individual y la expresión de los sentimientos a través del arte.

Es importante mencionar que el diseño no limitó la ruta de trabajo, sino que, por el contrario, se hizo énfasis en que debe emplearse en la medida en que responda a las necesidades del grupo, resultando útil para describir lineamientos de trabajo, objetivos y competencias sobre las que puede trabajarse, pero especificando que él o la docente deberá adaptar el contenido o incluso proponer actividades que considere oportunas para el contexto de su grupo.

Conclusiones de la aplicación.

La aplicación del programa diseñado se realizó en la Colonia “Ladrilleras del Refugio”, ubicada también en la ciudad de León y con un contexto de marginación similar al de la zona de “Las Joyas”. De acuerdo a las entrevistas realizadas a las maestras, en la colonia hay diversas problemáticas como cifras altas de deserción, ausentismo escolar y violencia. Además, varios niños y niñas trabajan desde pequeños en la elaboración de tabiques y suelen estar mucho tiempo en las calles o en sus casas con ausencia de sus progenitores. Las maestras también perciben poco interés en la educación de los niños y niñas.

La implementación se llevó a cabo en la primaria con estudiantes de 5º y 6º. Se trabajó en dos etapas, la primera en la que se trabajaron con dos grupos multigrado, uno acompañado por la implementadora y otro por las docentes titulares de los grupos. En esta etapa la implementadora se encargó de diseñar las sesiones y brindar los recursos a las titulares. En la segunda etapa se trabajó con el grupo de 5to y el grupo de 6to por separado y las sesiones fueron acompañadas por la implementadora.

Fue necesario trabajar la integración de los grupos y la generación de acuerdos y confianza previo a la aplicación de las actividades diseñadas en el programa “Eduquemoción”. Este proceso de integración se considera necesario, especialmente si son grupos nuevos o en los que no existe mucha confianza.

El programa “Eduquemoción” no se aplicó en el orden en que fue diseñado, sino que fue de suma importancia que la implementadora estuviera siempre atenta a las necesidades e inquietudes grupales, de manera que la planeación diaria respondiera a las mismas y que incluso la selección de la competencia a trabajar en cada sesión fuera electa de acuerdo a sus observaciones.

Para ello fue de gran importancia el diario de campo en el que se registraban situaciones emergente que ayudaban a elegir los contenidos y los cuadernillos de trabajo, que permitieron a la implementadora percatarse de situaciones que ocurrían en el contexto y que los y las estudiantes no expresaban verbalmente. Por otra parte, resultó favorecedor estructurar las sesiones con las tres fases propuestas: habituación, desarrollo central y cierre, pues permitió que cada sesión por sí misma cumpliera un objetivo y cerrara lo abordado durante el día.

Se puede resaltar como conclusión importante que en las sesiones no se trabajó únicamente con un tema electo, sino que se requirió estructurarlas como sesiones de entrenamiento en las que las competencias se reforzaron desde la dinámica propia de la clase. Por ello se requirió incentivar todo el tiempo la toma de consciencia emocional y corporal, el ejercicio del vocabulario emocional, la asertividad, el respeto a los acuerdos, la convivencia respetuosa, la autonomía, la autoestima, la empatía, la automotivación y la generación de hábitos que facilitan la construcción continua de habilidades de vida. En ese sentido se consideró un acierto iniciar las sesiones con un espacio de silencio, implementando en él ejercicios de respiración o mindfulness, pues permitió que los y las estudiantes dispusieran su cuerpo y mente para el espacio, además de que facilitó el ejercicio de toma de consciencia corporal y de sentimientos. También resultó favorecedor recordar los acuerdos de convivencia en todas las sesiones para generar un espacio de confianza constante y realizar la dinámica comunitaria para incentivar la participación activa de todos y todas.

Tras la aplicación se pudo comprobar que el desarrollo de las competencias se ve grandemente favorecido si se refuerza desde espacios fuera de la clase, como es el caso de los espacios

con las maestras titulares y el proyecto de Construyendo Comunidad que lleva a cabo la Asociación Investigación, Promoción, Educación.

En cuanto a la evaluación del programa, se pudo observar que los instrumentos cuantitativos diseñados deberán de emplearse en la medida en la que sean útiles para el contexto particular y se reafirma la necesidad del uso de instrumentos cualitativos que permitan tener un acercamiento dialogando las experiencias de los y las participantes del programa, así como de otros actores importantes como docentes y tutores, pues resultó complicado cuantificar la subjetividad de las emociones desde lo cuantitativo.

Se consideró un acierto realizar la recopilación de trabajos personales en folders de costilla en los que se agregaba únicamente el material de las sesiones en las que se encontraban presentes, pues facilitó revisar lo que cada niño o niña fue trabajado, además de que evitó el desperdicio de material de trabajo por las inasistencias.

Una observación muy relevante que puede hacerse después de la aplicación presente es que el trabajo en competencias emocionales no requiere necesariamente ser socializado, sino que, por el contrario, se pudo observar que requiere intimidad. En el presente caso fue de mucha utilidad que el trabajo se diera de forma personal a través de diferentes materiales, facilitando la reflexión y consciencia individual y abriendo la posibilidad a compartir, pero sin forzar la socialización. También resultaron muy útiles las pequeñas “evaluaciones” que realizaron los niños y niñas sobre la emoción a trabajarse en la sesión para favorecer la consciencia previa al trabajo y después del mismo. Sobre ello podría profundizarse en futuras aplicaciones, planteando como base los siguientes cuestionamientos: ¿Es necesaria la socialización en el entrenamiento de competencias emocionales o éste puede hacerse de manera personal? ¿Cómo favorece el trabajo

compartido en la formación de competencia emocionales y cómo lo hace el trabajo individual?

¿En qué casos se puede utilizar cada uno? ¿El desarrollo de las competencias sociales requiere invitar a los estudiantes a la socialización o se da como consecuencia del desarrollo de las otras competencias?

Pudo advertirse también que las actividades que generaron más impacto en los niños y niñas son las que les brindaron herramientas de regulación emocional. Esto corroboró por una parte que las competencias requieren un entrenamiento práctico, pues en este caso los ejercicios empleados para ello lo son y, por otra parte, habló de la satisfacción que genera el reconocerse capaces de responder a las emociones de una manera asertiva y no impulsiva.

Por otro lado, se pueden considerar como debilidades del programa las siguientes situaciones:

1. La falta de un programa de formación para familias y para docentes que ya se mencionó anteriormente.
2. Los instrumentos de evaluación. Como se menciona, la plantilla de observación resultó complicada de utilizar, lo mismo que las evaluaciones de docentes y familiares. Por otra parte, se pueden observar algunas inconsistencias entre los resultados que se obtienen de las evaluaciones cualitativas y los que se obtienen de los instrumentos cuantitativos. Para futuras aplicaciones se recomienda revisarlos.
3. La inconsistencia en la aplicación que tuvieron las maestras titulares con sus mitades de grupo, pues dejó en evidencia que el desarrollo de las competencias requiere práctica y constancia.

Conclusiones generales

En la actualidad es imperante enriquecer los procesos educativos que han centrado su atención en la formación académica. Se requieren ahora espacios facilitadores que acompañen a alumnos y alumnas en la formación de competencias diversas que les conduzcan a la realización integral. Incorporar la formación emocional, facilita este proceso brindando a los y las estudiantes herramientas para su desarrollo e interacción dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

El programa “Eduquemoción” resulta útil para promover el entrenamiento de competencias emocionales que faciliten a los niños y niñas hacer frente a los retos de su vida cotidiana. Para futuras investigaciones o aplicaciones la propuesta podrá complementarse con programas de formación para docentes, que les permitan trabajar sus propias competencias y les brinden herramientas para acompañar de mejor manera a sus estudiantes y con programas de formación para familias para favorecer que los niños y niñas crezcan en espacios seguros que fomenten también el desarrollo de sus competencias emocionales.

Hay que tener presente, que, de acuerdo a Goleman, los resultados de la formación emocional serán óptimos cuándo comience tempranamente y se promueva en todas las etapas escolares, cuándo los contenidos y metodologías sean apropiadas para el desarrollo de los estudiantes y cuándo se promueva en un esfuerzo compartido con las familias y la comunidad (Goleman, 2003).

Para futuras aplicaciones también podría evaluarse si existe alguna relación entre la formación emocional y el desarrollo de competencias relacionadas a otras dimensiones de la persona (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y política), ya que autores, como Ibarrola (2013) proponen que, “en la medida en que nuestras emociones entorpe-

cen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, (...) definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas y así determinar nuestro desempeño en la vida” (p. 189), esto nos lleva a pensar que la formación emocional puede tener repercusiones favorables en el desarrollo de todas las dimensiones de la persona.

Existen otros puntos a tomar en cuenta durante las aplicaciones de programas de formación emocional:

1. Será de gran importancia que el contenido impregne todo el currículo y los espacios de convivencia y no se enseñe únicamente como una asignatura aislada. Además, hay que tomar en cuenta que el trabajo apoyado por varios actores favorece la consecución de resultados visibles en el desarrollo de competencias emocionales.

2. Ahora se conoce que “hay emociones que ayudan a aprender, pero otras limitan el pensamiento y dañan de forma severa el proceso de aprendizaje como por ejemplo el miedo, el aburrimiento, la envidia, la ansiedad, etc.” (Ibarrola, 2013, p.179), por lo que será muy importante que el cuerpo docente preste atención a que las emociones que se generan en su aula sean facilitadoras.

3. Los contenidos siempre deben adaptarse a las necesidades del grupo, por lo que será de gran importancia prestar atención a las situaciones emergentes que surjan en el día a día.

4. Por último, hay que tener presente que el desarrollo de las competencias emocionales en la infancia “requiere tiempo, paciencia y el acompañamiento amoroso de adultos de confianza que ayuden a las y los pequeños a conocerse y entender lo que les pasa” (Azcué y Espinoza, 2017, p. 1).

Referencias

Álvarez, M. Bisquerra, R. Fita, E. Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de Programas de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2), 587-599. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241>

Achaerandio, L. (2015). *Un Modelo de Educación para el Siglo XXI*. Editorial Liceo Javier. <https://www.educatemagis.org/es/documents/un-modelo-de-educacion-para-el-siglo-xxi/>

Agulló, M.J. Filella, G. García, N. López, É. Bisquerra, R. (coord.). (2010). *La Educación Emocional en el Práctica*. ICE-HORSORI.

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*. ACODESI. http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/texto_didactico_negro.pdf

Autogestión y Educación Comunitaria. (2016). *¿Qué hacemos?* <https://augeac.org/que-hacemos/>

Azcué, C. y Espinoza, G. (2017). *Déjame Siento. Guía para sentarte a sentir, pensar y decidir con eso que sientes*. EducarSi.

Barástegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Dialnet.

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., i Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24(1), 187-203. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371>

Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional e interioridad en Infancia y Juventud en Riesgo*. Coordinadora Estatal Plataformas Sociales Salesianas. <http://psocial-ecp50.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/11-Educacio%CC%81n-Emocional.pdf>

Cavallo, F. y Favilla, E. (2018). *Cuentos de Buenas Noches para Niñas Rebeldes 2*. Editorial Planeta Mexicana, S.A de C.V.

Chávez, R. y Michel, S. (1992). *El Maestro Facilitador*. Editora Norte - Sur.

Cuentos en la Nube. [Itzel Barajas] (2019). *El Gran Libro de los Superpoderes* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=9xz_V6fuS14&ab_channel=Cuentosenlanube

Cuentos en la Nube. [Itzel Barajas] (2019). *Cuentos Infantiles: Arturo y las manzanas* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=BTFo1lFaOxw&ab_channel=Cuentosenlanube

Díaz, P. (s.f). *Un Bosque Tranquilo*. Ediciones Librería Argentina.

Espejo, B. (1999). Hacia un Modelo de Educación Integral: El Aprendizaje Emocional en la Práctica Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 521-526. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/33409>

Gasca,K. (2016). Los Números del Polígono. *Alternativas La Revista Cultural*, (73), 6-7. https://issuu.com/revistaculturalalternativas/docs/revista_cultural_alternativas_n73_j

Goleman, D. (2003). *La Inteligencia Emocional*. Editorial Javier Vergara.

González, G. (2014). *Polígonos de Pobreza del Municipio de León*. Parque de Innovación de la Salle A.C. <https://xdoc.mx/documents/poligonos-de-pobreza-del-municipio-de-leon-5e8f89d3246eb>

- Huerta, J. (2012). El Rol de la Educación en la Movilidad Social de México y Chile. *RMIE*. 17(52), 65-88.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el alma*. SM
- Instituto Municipal de Planeación. (2012). *Polígono de las Joyas*. <https://implan.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2015). *Encuesta Intercensal: Principales Resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (agosto del 2022). *Ladrilleras del Refugio*. Espacio y Datos de México. <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=110201006>
- Investigación, Promoción, Educación A.C., (2022-2023). *Construyendo Comunidad*.
- Llenas, A. (2014). *Diario de las Emociones*. Paidós M.R.
- Papalia, D. Duskin, F. Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill Education.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coord), *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Renom, A. (coord.). (2012). *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer.
- Ruiz, P. Rodríguez, T. Martínez, A. Núñez E. (2014). Mindfulness en Pediatría: el proyecto “Creciendo con atención y consciencia plena”. *Pediatría Atención Primaria*, 7(62), p. 169-179. <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366634304011.pdf>

Sánchez, A. y Sánchez, L. (2009). Antiprograma de Educación Emocional. <http://eps.ara-gon.es/wp-content/uploads/2020/08/Antiprograma-de-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>

Sicre, E. (4 de septiembre del 2016). El Uso Espiritual del Mandala en los Ejercicios Es-
pirituales Ignacianos. *Pequeñeces*. <http://emmanuelsicre.blogspot.com/2016/09/el-uso-espiritual-del-mandala-en-los.html>

Smile and Learn - Español. [Itzel Barajas] (2020). *Relajación para niños – Método de Koeppen II* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_9y2sKXDrr0&ab_channel=SmileandLearn-Espa%C3%B1ol

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), p.0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

Widemat. (2020). *5 divertidos ejercicios de respiración para niños*. Widemat /freedom matters. <https://widemat.com/5-divertidos-ejercicios-de-respiracion-para-ninos/>

Anexo 1. Plantilla de Observación del Trabajo en Aula

[illegible]

Anexo 2. Entrevistas Semi Estructuradas para Estudiantes.**Nombre:****Edad:****Grado y Grupo:**

1. ¿En dónde vives?
2. ¿Con quiénes vives?
3. ¿Te llevas bien con tu familia?
4. ¿Te gusta venir a la escuela?
5. ¿Con qué frecuencia vienes o cada cuándo faltas? ¿Por qué faltas?
6. ¿Qué haces al salir de la escuela?
7. ¿Trabajas?
8. ¿Te pagan por trabajar?
9. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
10. ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?
11. ¿Consideras que te va bien o mal en la escuela?
12. ¿Tienes amigos y amigas?

Preguntas sobre el programaPertinencia.

1. ¿Te gustaron las clases?
2. ¿Qué te gustó más?
3. ¿Qué no te gustaba?
4. ¿Te sentiste cómodo?

Aprendizajes significativos

5. ¿Qué aprendiste?
6. ¿Aprendiste algo sobre ti mismo/a con las actividades de la clase de Itzel?
7. ¿Alguna actividad o aprendizaje te hizo sentir distinto/a?
8. ¿Hubo algo significativo para ti?

Competencias

9. ¿Conociste algún sentimiento? ¿Cuál?
10. ¿Pudiste identificar mejor lo que estabas sintiendo?
11. ¿Crees que ahora expresas más asertivamente tus emociones?
12. ¿Con alguna actividad sentiste que te apreciaste o quisiste más?
13. ¿Algo de lo que aprendiste te sirvió para relacionarte mejor con las personas?
14. ¿Algo de lo que aprendiste te ha ayudado cuando tienes algún problema o dificultad?
15. ¿Algo de lo que aprendiste te hizo sentir motivado/a?

Replicabilidad.

16. ¿Has hecho ejercicios de respiración y silencio en tu casa o fuera de la escuela?
17. ¿Has hecho algún ejercicio de meditación para relajarte en tu casa? ¿Cuál?
18. ¿Hiciste alguno de los ejercicios que aprendiste en clase, para regular el enojo, la tristeza, el estrés, el miedo, etc., en tu casa? ¿Cuál?
19. ¿Algunas cosas de las que aprendiste en la clase te han servido?

Convivencia grupal

20. ¿Crees que la clase tuvo algún impacto en la convivencia del grupo?
21. ¿Conociste mejor a tus compañeros y compañeras?
22. ¿Te sentiste en confianza?
23. ¿Qué hubiera ayudado para que hubiera más confianza?

Anexo 3. Entrevistas Semi Estructuradas para docentes.**Nombre:****Edad:****Escolaridad:****Ocupación:****Contexto.**

1. ¿Cuánto tiempo lleva en este plantel?
2. ¿Qué retos considera que tiene el trabajo en este plantel?
3. ¿Qué elementos del contexto de la zona considera que favorecen el proceso formativo de los niños y niñas?
4. ¿Qué elementos del contexto de la zona considera que afectan el proceso formativo de los niños y niñas?
5. ¿Cómo impactó la pandemia el proceso formativo de los niños y niñas durante este ciclo escolar?

Competencias.**Consciencia emocional.**

6. ¿Considera que los niños y niñas tienen facilidad para identificar cómo se sienten y por qué se sienten de dicha manera?
7. ¿Los niños y niñas hablan sobre lo que sienten con usted? ¿Lo hablan con alguien más?
8. ¿Considera que los y las estudiantes identifican con facilidad cómo se siente alguien más?

Regulación Emocional.

9. ¿Los y las estudiantes suelen actuar impulsivamente?
10. ¿Cómo actúan cuando se molestan?
11. ¿Ha observado alguna forma en que regulen sus emociones y sus impulsos?

Autonomía Emocional.

12. ¿Sus estudiantes suelen confiar en sus capacidades? ¿Cómo lo nota?
13. ¿Cree que cada uno/a reconoce los talentos que tiene?

14. ¿Cómo se expresan los alumnos y alumnas de sí mismos/as?

Habilidades Socioemocionales.

15. ¿Cómo se relacionan los niños y niñas entre sí? ¿Y con los adultos?
16. ¿Suelen mostrar empatía cuándo alguien tiene un problema o se siente mal?
17. ¿Es común que haya problemáticas cuando se relacionan entre ellos?

Habilidades de Vida y Bienestar.

18. ¿Considera que sus estudiantes son organizados con sus tiempos y actividades?
19. ¿Considera que sus estudiantes se esfuerzan en hacer sus actividades dentro y fuera de la escuela?
20. ¿Cómo reaccionan cuándo tienen algún problema o dificultad? ¿Piden ayuda?
21. ¿Considera que tienen una actitud de gozo y disfrute en su vida?

Preguntas sobre el programa:

22. ¿Considera que las actividades del programa fueron apropiadas para los niños y niñas?
23. ¿Cuándo usted estuvo aplicando el programa, qué retos tuvo?
24. ¿Observó que algo fue significativo para ellos y ellas?
25. ¿Fuera de las sesiones de educación emocional, usted pudo observar algún indicio de algo que hayan aprendido o de algún impacto de lo trabajado?
26. ¿A nivel grupal favoreció en algo?
27. ¿Qué considera que pudiera mejorarse o modificarse en el programa?
28. ¿Alguna de las herramientas o recursos fue útil para usted y su práctica docente?

18. Pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.	☒	☐
19. Cuando tengo que hacer cosas nuevas, confío en mí.	☒	☐
20. Me quiero mucho.	☒	☐
21. Confío en que puedo hacer las cosas que me propongo.	☒	☐
22. Suelo ponerme nervioso porque pienso que haré las cosas mal.	☒	☐

Habilidades Socio-emocionales		
	SI	NO
23. Entiendo cómo se sienten las otras personas cuando tienen algún problema.	☒	☐
24. Me siento mal cuando veo sufrir a los y las demás.	☒	☐
25. Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón.	☒	☐
26. Me es fácil platicar y expresarme.	☒	☐
27. Soy capaz de respetar a los/as otros/as.	☒	☐
28. Me gusta trabajar y jugar en equipo.	☒	☐
29. Me es fácil hacer amigos.	☒	☐
30. Me llevo bien con las demás personas.	☒	☐
31. Soy bueno/a escuchando lo que otros me quieren contar.	☒	☐
32. Me gusta ayudar y hacer cosas por los/as demás.	☒	☐

Habilidades de Vida y Bienestar		
	SI	NO
33. Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes.	☒	☐
34. Soy bueno/a resolviendo dificultades.	☒	☐
35. Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo irá bien.	☒	☐
36. Me esfuerzo para lograr lo que me propongo.	☒	☐
37. Cuando algo me cuesta trabajo, lo intento muchas veces hasta que lo logro.	☒	☐
38. Pido ayuda cuando no puedo resolver las cosas por mí mismo/a.	☒	☐
39. Me río y tomo con gracia cuando algo me sale mal o me equivoco.	☒	☐
40. Disfruto mi vida y soy feliz.	☒	☐

	SI	NO
14. Reconoce y aprovecha sus habilidades.	☒	☐
15. Acepta que hay algunas cosas que no le salen bien.	☒	☐
16. Se siente orgulloso de sí mismo o misma.	☒	☐
17. Le gusta cómo es físicamente.	☒	☐
18. Piensa y expresa cosas agradables sobre sí mismo/a.	☒	☐
19. Cuando tiene que hacer cosas nuevas, confía en él o ella.	☒	☐
20. Es evidente que se quiere.	☒	☐
21. Confía en que puede hacer lo que se propone.	☒	☐
22. Suele ponerse nervioso porque piensa que hará las cosas mal.	☒	☐

Habilidades Socio - emocionales		
	SI	NO
23. Entiende cómo se sienten las otras personas cuando tienen algún problema.	☒	☐
24. Se siente mal cuando ve sufrir a los y las demás.	☒	☐
25. Cuando ve que he molestado a alguien, pide perdón.	☒	☐
26. Le es fácil platicar y expresarse.	☒	☐
27. Respeta a los/as otros/as.	☒	☐
28. Le gusta trabajar y jugar con otras personas.	☒	☐
29. Le es fácil hacer amigos.	☒	☐
30. Se lleva bien con las demás personas.	☒	☐
31. Es bueno/a escuchando a los y las demás.	☒	☐
32. Le gusta ayudar y hacer cosas por los/as demás.	☒	☐

Habilidades de Vida y Bienestar		
	SI	NO
33. Organiza su tiempo para hacer su tarea, deberes y jugar.	☒	☐
34. Resuelve las cosas cuando tiene alguna dificultad.	☒	☐
35. Es optimista, se esfuerza en pensar que todo irá bien.	☒	☐
36. Se esfuerza para lograr lo que se propone.	☒	☐
37. Cuando algo le cuesta trabajo, lo intenta muchas veces hasta que lo logra.	☒	☐

38. Pide ayuda cuando no puede resolver las cosas por mí mismo/a.		
39. Se ríe y toma con gracia cuando algo le sale mal o se equivoca.		
40. Se nota que es una persona feliz y disfruta la vida.		

Anexo 6. Cuestionario para docentes

Datos del alumno o alumna

Nombre: _____
 Edad: _____ años Sexo: M / F
 Grado Escolar: _____ Sección: _____

Habilidades emocionales

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones, te pedimos que marques aquellas que represente actitudes que has observado en el o la estudiante.

Consciencia emocional		
	SI	NO
1. Identifica sus sentimientos.	☒	☐
2. Pone nombre a sus diferentes emociones (ej. "me siento triste, feliz, molesto, aburrido, preocupado).	☒	☐
3. Cuando se siente triste o molesto, identifica lo que lo hizo sentir así.	☒	☐
4. Platica lo que le pasa y expresa sus sentimientos.	☒	☐
5. Es evidente cuando está triste o molesto/a, aunque no lo diga.	☒	☐
6. Se da cuenta cómo nos sentimos los y las demás.	☒	☐

Regulación Emocional		
	SI	NO
7. Actúa impulsivamente.	☒	☐
8. Cuando se enfada, actúa sin pensar y suele hacer cosas de las que luego se arrepiente.	☒	☐
9. Cuando está triste, se siente mal por un largo tiempo.	☒	☐
10. Cuando está nervioso/a le cuesta trabajo tranquilizarse.	☒	☐
11. Se enfada fácilmente.	☒	☐
12. Suele golpear cosas o agredir a los y las demás cuando se molesta.	☒	☐
13. Cuando está nervioso/a, le cuesta trabajo relajarse.	☒	☐

Autonomía Emocional		
	SI	NO
14. Reconoce y aprovecha sus habilidades.	☒	☐

15. Acepta que hay algunas cosas que no le salen bien.	☒	☐
16. Se siente orgulloso de sí mismo o misma.	☒	☐
17. Le gusta cómo es físicamente.	☒	☐
18. Piensa y expresa cosas agradables sobre sí mismo/a.	☒	☐
19. Cuando tiene que hacer cosas nuevas, confía en él o ella.	☒	☐
20. Es evidente que se quiere.	☒	☐
21. Confía en que puede hacer lo que se propone.	☒	☐
22. Suele ponerse nervioso porque piensa que hará las cosas mal.	☒	☐

Habilidades Socio - emocionales		
	SI	NO
23. Entiende cómo se sienten las otras personas cuando tienen algún problema.	☒	☐
24. Se siente mal cuando ve sufrir a los y las demás.	☒	☐
25. Cuando ve que he molestado a alguien, pide perdón.	☒	☐
26. Le es fácil platicar y expresarse.	☒	☐
27. Respeta a los/as otros/as.	☒	☐
28. Le gusta trabajar y jugar con otras personas.	☒	☐
29. Le es fácil hacer amigos.	☒	☐
30. Se lleva bien con las demás personas.	☒	☐
31. Es bueno/a escuchando a los y las demás.	☒	☐
32. Le gusta ayudar y hacer cosas por los/as demás.	☒	☐

Habilidades de Vida y Bienestar		
	SI	NO
33. Organiza su tiempo para hacer sus actividades.	☒	☐
34. Resuelve las cosas cuando tiene alguna dificultad.	☒	☐
35. Es optimista, se esfuerza en pensar que todo irá bien.	☒	☐
36. Se esfuerza para lograr lo que se propone.	☒	☐
37. Cuando algo le cuesta trabajo, lo intenta muchas veces hasta que lo logra.	☒	☐
38. Pide ayuda cuando no puede resolver las cosas por mí mismo/a.	☒	☐

39. Se ríe y toma con gracia cuando algo le sale mal o se equivoca.	☐	☐
40. Se nota que es una persona feliz y disfruta la vida.	☐	☐