



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“TALLER DE ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL
PARA MAESTRAS DE NIVEL MATERNAL
EN EDUCACIÓN INICIAL”

INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
OLIMPIA ISAURA GÓMEZ PÉREZ

DIRECTORA: **MTRA. MARTHA ROMAY**



MÉXICO, D. F., CIUDAD UNIVERSITARIA NOVIEMBRE, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNAM. 299
2009
ej. 2
M.-
TPs.

H. JURADO

MTRA. MARTHA ROMAY MORALES

MTRA. PIEDAD ALADRO LUBEL

DRA. GILDA TERESA ROJAS

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

LIC. MARÍA E. MARTÍNEZ COMPEÁN

Gracias al Honorable Jurado por su invaluable participación para la elaboración, conclusión y enriquecimiento de este Informe.

*Dedico este Informe a mi hijo Omar,
quien es TODO en mi vida.*

AGRADECIMIENTOS

Gracias a toda mi familia por acompañarme,
apoyarme y comprenderme
siempre.

Gracias a mis amigas, las hermanas que yo elegí,
así como a mi novio, por compartirlo todo.

Gracias a mis profesores que me convirtieron
en la Psicóloga que soy ahora,
a la Facultad que me acogió y me enseñó.

Gracias al CENDI y todos sus integrantes por hacer
posible este trabajo.

ÍNDICE

<i>CONTENIDO</i>	<i>PÁG(S).</i>
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7-9
1. ANTECEDENTES.	
1.1 CONTEXTUALES.....	10-23
1.2 TEÓRICOS.	
1.2.1 Inteligencia Emocional.....	24
A) Las 5 habilidades de Inteligencia Emocional de Steiner.....	25
B) Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.....	26-27
C) Inteligencia Emocional de Wayne Leon Payne.....	28
D) Inteligencia Emocional para Mayer, Salovey y Caruso.....	28-29
E) Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.....	30-31
1.2.2 Educación emocional.....	32-35
A) Conciencia Emocional.....	35-37
B) Control Emocional.....	38-40
C) Autoestima y Emoción.....	40
D) Habilidades Socioemocionales.....	41
E) Habilidades de Vida y Bienestar Subjetivo.....	41
F) Integración de la Educación Emocional en el Currículo Educativo.....	42-44
1.2.3 Educación Inicial.....	45-58
1.2.4 Educación Emocional en la Educación Inicial.....	59-61
1.2.5 Formación Docente y Educación Emocional.....	62-67
2. EXPERIENCIAS SIMILARES.....	68-72

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

3.1 Objetivos fundamentales.....	73
3.2 Población.....	73
3.3 Espacio de Trabajo.....	74
3.4 Fases del Procedimiento.	
A) Presentación.....	74-75
B) Inducción.....	75
C) Evaluación Inicial.....	76-77
D) Planeación.....	77-81
E) Intervención.....	81-84
F) Evaluación Formativa.....	84
G) Evaluación Final.....	84-85
3.5 Actividades Principales.....	86-90
3.6 Materiales, Instrumentos y Recursos.....	91-92
3.7 Evaluación.....	93
3.8 Resultados.....	94
A) Evaluación Inicial.....	95-105
B) Evaluación Formativa.....	106-124
C) Evaluación Final.....	125-130
3.9 Conclusiones Finales.....	131-132
3.10 Limitaciones y Sugerencias.....	133-134
4. REFERENCIAS.....	135-137
5. ANEXOS.....	138-173

RESUMEN.

El propósito de este trabajo fue el diseño, aplicación y evaluación de un Taller de Alfabetización Emocional para docentes de Nivel Maternal en Educación Inicial. Dicho Taller se realizó dentro del marco de las Prácticas Integrales de Psicología Educativa. El Taller se realizó debido a que durante la evaluación diagnóstica, llevada a cabo mediante la observación participante en una de las salas del Centro, se detectaron ciertas necesidades de formación en las educadoras relacionadas con el manejo y conocimiento de sus emociones y con el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos. La población destinataria estuvo constituida por las 6 docentes (1 educadora y 6 asistentes educativas) del grupo Maternal II Azul del CENDI. Los objetivos generales consistieron en facilitar en las participantes el desarrollo de nuevas competencias para desempeñarse en sala de mejor manera y más placenteramente. Las evaluaciones formativa y final del Taller mostraron que en general, se cumplieron los objetivos propuestos, que el desempeño de la facilitadora fue adecuado, y que las participantes adquirieron nuevas competencias, dentro de un ambiente educativo pertinente, amable y novedoso, para llevar a cabo su labor de forma eficaz en cuanto al trabajo con sus alumnos y de manera más satisfactoria para ellas.

INTRODUCCIÓN.

Los Centros de Desarrollo Infantil han evolucionado de ser “guarderías” hasta convertirse en sedes educativas para los niños cuyas edades fluctúan entre los 45 días y los 6 años. Tienen como objetivo principal el favorecimiento del desarrollo integral de los infantes, así como la protección, cuidado y atención de sus necesidades básicas.

Para cumplir con los objetivos antes mencionados, los CENDI requieren un personal especializado: pedagogos, psicólogos, médicos, nutriólogos, docentes, entre otros. De estos profesionistas, son los docentes quienes fungen como los principales agentes educativos.

Las educadoras de un CENDI necesitan manejar ciertos conocimientos, habilidades y actitudes para que su labor sea más eficaz; principalmente, necesitan desarrollar determinadas competencias para promover el desarrollo integral de los niños que se encuentran a su cargo. Dichas competencias tienen que ver con conocimientos sobre el aprendizaje y el desarrollo infantiles, así como con habilidades y actitudes para la promoción de éstos aspectos.

Así mismo, dentro de la formación de todo educador es necesario tomar en cuenta, no sólo las características de los aprendices, sino también los intereses y necesidades de los propios docentes; de manera que, una formación integral de las educadoras de un CENDI debe incluir también contenidos que les permitan desarrollar un bienestar laboral a nivel personal.

Como un apoyo para el abordaje de los aspectos mencionados anteriormente y otros más, se llevan a cabo Prácticas Integrales de Psicología Educativa en diferentes centros.

Particularmente, en el CENDI donde se llevó a cabo el presente Informe, el Programa de Prácticas tuvo una serie de objetivos generales, los cuales se describen a continuación:

- Brindar al Centro una alternativa para lo que debería ser la formación permanente y atención integral del personal docente (educadoras).

- Aplicar un Taller de Educación Emocional como respuesta a las necesidades detectadas.

En cuanto a las estudiantes que realizamos la formación en la práctica, algunos de los objetivos fueron:

- Obtener conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo profesional, como:
 - identificar necesidades en determinados escenarios y poblaciones específicas,
 - desarrollar intervenciones novedosas y eficaces para resolver diferentes problemáticas,
 - trabajar de manera interdisciplinaria,
 - respetar reglas y normas del escenario,
 - valorar, comprender, tolerar, a directivos y compañeros de trabajo;
 - tener un desempeño ético y profesional,
 - aplicar los contenidos revisados durante la formación.

Durante la evaluación diagnóstica llevada a cabo mediante la observación participante en una de las salas del Centro se detectaron ciertas necesidades en las destinatarias para que su labor educativa pudiera ser llevada a cabo de mejor manera y más agradablemente. Por tanto, los objetivos específicos de la intervención por medio del Taller fueron:

- Facilitar en las educadoras conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional.
- Promover en las educadoras el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años.
- Brindar a las educadoras un espacio educativo pertinente, eficaz, novedoso y amable, basado en las necesidades detectadas durante la observación participante en sala y en las características de las participantes.

La realización de un trabajo como este fue relevante porque constituye una intervención educativa que persigue brindar un sustento empírico al supuesto de que la Educación Emocional constituye un complemento indispensable en todo proceso de formación. Cabe destacar que en México son pocas las intervenciones en centros educativos que contienen, de manera explícita y como objetivos fundamentales, el desarrollo de competencias emocionales en los destinatarios. Así mismo, fue un trabajo realizado con base en las necesidades detectadas en las participantes, así como en las inquietudes de la realizadora, de manera que la puesta en práctica del Taller fue satisfactoria tanto para las destinatarias como para la facilitadora.

Dentro de este Informe se incluyen, en el primer apartado, los Antecedentes Contextuales de los Centros de Desarrollo Infantil y los Antecedentes Teóricos, donde se menciona el desarrollo histórico del concepto de Inteligencia Emocional, los fundamentos, características y objetivos generales de la educación de las emociones; así como el papel de ésta última en la Escuela Infantil y la Formación Docente. Posteriormente, en el apartado que contiene las Experiencias Similares se describen situaciones educativas que tienen como base a la Educación Emocional, principalmente dentro del ámbito de la Educación Inicial. Dentro del Programa de Intervención se describen: a) los objetivos fundamentales del Taller, b) la Población Destinataria, c) el Espacio de Trabajo, d) las Fases del Procedimiento, e) Las actividades Principales realizadas tanto durante el Procedimiento como a través de la aplicación del Taller, f) los materiales, Instrumentos y Recursos utilizados, g) la Evaluación, h) las Conclusiones Finales, y, por último, i) las Limitaciones y Sugerencias para este trabajo. Así mismo, al final se incluyen las Referencias que se usaron y los Anexos.

1. ANTECEDENTES.

1.1 CONTEXTUALES.

El desarrollo histórico de lo que actualmente se considera como un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), se puede separar en tres períodos relevantes. Primero, la función de los CENDI era únicamente asistencial, donde el servicio proporcionado consistía en el cuidado y guarda de los niños y niñas atendidos, estos establecimientos eran llamados “guarderías”. Posteriormente, el carácter asistencial de los CENDI se enriqueció con procedimientos de estimulación del desarrollo de los infantes, a través de la implementación de programas de estimulación temprana. Últimamente, ha habido una creciente incorporación del aspecto educativo, tendiente a fortalecer la intervención pedagógica, dirigida a promover las interacciones entre las niñas, los niños, los adultos y el medio ambiente natural y social (Secretaría de Educación Pública, 1992).

Los hitos históricos en la creación, desarrollo y establecimiento de la Educación Inicial, en general, y de los CENDI en particular en México, van desde la instauración de las primeras guarderías, pasando por la creación de Direcciones administrativas para su manejo, el cambio en su denominación a “Centros de desarrollo Infantil”, hasta la creación, en 1992 del Programa de Educación Inicial. Así mismo, existen antecedentes legales de la implantación de los Centros de Educación Infantil, dichos hitos históricos se describen en los siguientes desarrollos cronológicos sobre la implantación de los CENDI y su legislación.

HITOS HISTÓRICOS DEL DESARROLLO DE LOS CENDI EN MÉXICO

FECHA	SUCESO
1837	Se crea el primer establecimiento tipo guardería en un local de mercado para que los niños y niñas tuvieran un sitio donde jugar mientras sus madres trabajaban.

FECHA

SUCESO (continuación)

- 1869 Se funda "El Asilo San Carlos", donde los hijos pequeños de las mujeres trabajadoras recibían alimentos y cuidado durante la jornada laboral de sus madres. Este fue el primer intento oficial de brindar el servicio.
- 1887 La señora Carmen Romero de Díaz funda "La Casa Amiga de la Obrera", en la cual se cuidaba a los hijos menores de madres trabajadoras.
- 1916 "La Casa Amiga de la Obrera" la depende de beneficencia pública.
- 1928 Se crea "La Casa Amiga de la Obrera no. 2".
La señora Carmen García de Portes Gil organiza "La Asociación Nacional de Protección a la Infancia", la cual da origen y sostiene 10 "Hogares Infantiles".
- 1937 Cambia la denominación de "Hogares Infantiles" por la de "Guarderías Infantiles".
La Secretaría de Salubridad y Asistencia establece guarderías para dar servicio a los hijos de comerciantes.
- 1939 El presidente Lázaro Cárdenas integra la fundación de una Guardería para los hijos de las Obreras de nueva Cooperativa (COVE).
A partir de este período, la creación de guarderías se multiplica como una respuesta a la incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.
- 1946- El presidente Miguel Alemán establece las Guarderías dependientes de
1952 Organismos Estatales y paraestatales.
Se inaugura la primera Guardería del Departamento del Distrito Federal, posteriormente el Gobierno se hace cargo y promueve la creación de una segunda Guardería.
- 1959 El presidente Adolfo López Mateos promulga la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado, en donde se establecen Estancias Infantiles como una prestación para las madres derechohabientes.
- 1976 Por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, Secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia.
- 1937 Cambia la denominación de "Guarderías Infantiles" por la de "Centros de Desarrollo Infantil" (CENDI), cuentan con equipo técnico, capacitación y programas encaminados al desarrollo infantil y la normatividad de las Áreas Técnicas de los centros.
- 1978 Se cambia el nombre de Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia por el de Dirección General de la Educación Materno-Infantil, la cual amplía la cobertura en el Distrito Federal y la República Mexicana.

FECHA	SUCESO (continuación)
1979	La Secretaría de Educación Pública (SEP), se encarga de la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías, que dependía de la Secretaría del Trabajo, se cambia el nombre por Escuela para Asistentes Educativos, con un nuevo Plan de Estudios.
1980	En esta década la Educación Inicial se extiende por todo el país en sus dos modalidades: Escolarizada y No Escolarizada.
1985	Desaparece la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada a la Dirección General de Educación Preescolar.
1989	Se crea la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar.
1990	Se conforma la Unidad de Educación Inicial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Elemental, la modalidad semiescolarizada como nueva alternativa de atención.
1992	Se presenta la versión experimental del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual reconoce a los CENDI como instituciones que realizan acciones educativas con carácter formativo.

ANTECEDENTES LEGALES DE LOS CENDI EN MÉXICO

FECHA	ANTECEDENTE LEGAL
1917	La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Título VI, Artículo 123, Apartado A; Fracción XXIX, menciona el Servicio de Guardería como una prestación correspondiente a la ley del Seguro Social, y en el Apartado B, Fracción XI, inciso C, establece el Servicio de Guardería Infantil como un derecho de la mujer trabajadora.
1959	En el inciso E del Artículo 134 Constitucional, se establecen como derechos laborales de los trabajadores al servicio del Estado, aspectos relacionados con la maternidad, la lactancia y servicios de guarderías infantiles, adquiriendo con esto un carácter institucional. La ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) en el Capítulo V, Artículo 41, hace referencia al establecimiento de Guarderías Infantiles como parte de las prestaciones de los derechohabientes.
1961 - 1962	El Artículo 110 de la Ley Federal del Trabajador, menciona que al establecimiento y funcionamiento de las Guarderías Infantiles, le corresponderá la prestación del servicio al jefe y la regulación y normatividad a la Secretaría de Educación Pública. Se modifica la reglamentación del artículo anterior, asignando la prestación de este servicio al Instituto Mexicano del Seguro Social, en el rubro que se refiere a madres trabajadoras del sector.

FECHA	ANTECEDENTE LEGAL (continuación)
1963	La Ley del ISSSTE, en su reglamento del Apartado B, del Artículo 123 Constitucional, Capítulo IV, y del Artículo 43, Fracción VI, Inciso E, señala como una obligación de este Instituto otorgar el Servicio de Guardería a las madres trabajadoras del Sector Público.
1971	La Ley del Seguro Social, en el Artículo 171, reglamentario del Artículo 123 Constitucional, en el Apartado A, Fracción XXIX, menciona que el servicio de Guardería Infantil será una prestación obligatoria a las madres derechohabientes.
1973	La Ley del Seguro Social, en su Capítulo VI del Seguro de Guarderías para hijos e hijas de aseguradas, reglamenta las condiciones en que se brinda el servicio. La Ley Orgánica de la Administración Pública, en el Artículo 38, menciona que recaerá en la SEP la responsabilidad de regular la tarea educativa, vigilando que se cumplan las disposiciones oficiales.
1976	La SEP crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con la finalidad de coordinar y normar, no sólo las Guarderías de la SEP, sino también aquellas que brindan atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias.
1989- 1994	En el programa para la Modernización Educativa, se señala como acción principal para la Educación Inicial, la reestructuración y la actualización de los programas educativos, con contenidos sobre ecología, salud, formación de hábitos y nutrición y la incorporación de métodos de estimulación, creatividad, expresión y formación afectiva, que permitan el desarrollo cognoscitivo y físico fomentando actitudes positivas hacia la cooperación y el trabajo.
1993	La Ley General de Educación, en el Capítulo II que trata sobre Federalismo Educativo, en el Artículo 13-1, resalta la prestación de los servicios de Educación Inicial, y en el Artículo 39, se contemplan estos servicios dentro del Sistema Educativo Nacional. El Artículo 40, menciona como propósito de la Educación Inicial favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años, incluyendo la orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos. Así mismo, el Artículo 46 define la atención en la Modalidad Escolarizada, No Escolarizada y Mixta.
1995	La Ley del ISSSTE en los Artículos 137, 140 y 141 Fracción VI, ratifica el establecimiento, funcionamiento y regulación de las Estancias Infantiles.
1995- 2000	El programa de desarrollo educativo emitido por el Poder Ejecutivo Federal, con el fin de dar realización plena a los principios y contenidos en el Artículo Tercero Constitucional y en las disposiciones e la Ley General de Educación busca fortalecer los Servicios Educativos y Asistenciales destinados a la población infantil menor de cuatro años.
2001- 2006	El Plan Nacional de Desarrollo plantea hacer de la Educación un gran proyecto nacional, el cual, contará con programas, proyectos y acciones orientadas al fortalecimiento de las escuelas, con el fin de que se consideren "Escuelas de Calidad". (Garbarino y Blasi, 2003)

Las acciones sociales y su legislación, en relación con el cuidado y la educación de los infantes, han marcado el desarrollo de los CENDI hasta convertirse en lo que son hoy. Actualmente, los objetivos fundamentales que tienen los Centros de Desarrollo Infantil, son:

- Brindar asistencia y educación integral a los hijos de las madres trabajadoras cuyas edades oscilan entre los 45 días y 5 años 11 meses.
- Proporcionar tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral por medio de una óptima atención educativa y asistencial a sus hijos a fin de obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo.
- Favorecer la participación activa de los padres, propiciando la unificación de criterios y la continuidad de la labor educativa de los CENDI en el seno familiar, en beneficio del niño. (Secretaría de Educación de Michoacán, 2008).

Para cumplir con los objetivos y atender a los niños y niñas satisfactoriamente, un Centro de Desarrollo Infantil debe brindar los siguientes servicios (SEM, 2008):

- Pedagógico.
- Médico.
- Odontológico.
- Psicológico.
- Trabajo Social.
- Nutrición.
- Generales.

Por lo cual, el personal que se requiere en un Centro de Desarrollo Infantil de acuerdo con la SEM, 2008, es:

ADMINISTRATIVO

1 Director.
1 Secretaria.
1 Contador.
1 Capturista.

TÉCNICO

1 Médico. 1 Enfermera.
1 Odontólogo 1 Psicólogo.
1 Trabajadora Social.

PEDAGÓGICO

1 Jefe de área pedagógica.
1 Puericultista por cada grupo de lactantes.
1 Educadora por cada grupo de maternas.
1 Educadora por cada grupo de preescolares.
1 Asistente por cada siete niños de lactantes.
1 Asistente educativa por cada doce niños de maternas.
1 Asistente educativa por cada grupo de preescolares.
1 Profesor de enseñanza musical.
1 Profesor de educación física.

DE NUTRICIÓN

1 Nutrióloga, Dietista ó Ecónoma.
1 Cocinera.
1 Auxiliar de Cocina por cada 50 niños.
1 Encargada del banco de leche.

SERVICIOS GENERALES

1 Auxiliar de Mantenimiento.
1 Auxiliar de Lavandería.
1 Auxiliar de Intendencia por cada 50 niños.
1 Vigilante.

De tal forma, los CENDI son algunos de los lugares donde se imparte la Educación Inicial. La Educación Inicial es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. Actualmente es un derecho de los niños y las niñas y una etapa fundamental en la vida de las personas (SEP, 2009).

La Secretaría de Educación Pública establece una serie de objetivos generales, funciones y compromisos de la Educación Inicial en México, los cuales se mencionan a continuación:

OBJETIVOS	FUNCIONES	COMPROMISOS
<p>- Garantizar el óptimo desarrollo de los niños y las niñas 45 días a 5 años 11 meses reciben la estimulación necesaria para potenciar su desarrollo físico, afectivo e intelectual, así como los cuidados asistenciales para preservar su salud y apoyar su crecimiento.</p> <p>- Realizar acciones de guarda, cuidado y atención diaria, en prácticas educativas que favorezcan mediante la enseñanza, el desarrollo de competencias en los educandos; de tal forma que los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores aprendidos, sean herramientas útiles en la resolución de problemas y para enfrentar los retos que se les presentan día con día.</p>	<p>- La función asistencial: en la cual se asume la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de salud.</p> <p>- La función socializadora: se refiere a aquellas acciones que se proponen lograr a través de dos tipos de objetivos; por un lado, la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por el otro, la formación de hábitos de alimentación e higiene.</p> <p>- La función pedagógica: hace referencia a la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos y a la construcción de estrategias de exploración del medio y del fomento de aprendizajes distintos de los familiares; además de que esta enseñanza es tomada en cuenta como preparación para el siguiente nivel académico, pretendiendo desarrollar habilidades para la introducción a la lecto-escritura y la matemática elemental y a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.</p>	<p>- Contar con agentes educativos que trabajen en favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece.</p> <p>- Promover una relación interactiva e integrada entre los padres de familia y sus hijos.</p> <p>- Establecer una educación incluyente de la familia y la sociedad.</p> <p>- Motivar para una participación continua y creciente de las madres y los padres de familia, informarles y apoyarles para un mejor logro de su tarea formadora.</p> <p>- Crear una nueva cultura educativa a favor de la infancia temprana, lo que significa trabajar por el reconocimiento explícito sobre la importancia de los primeros años de vida.</p>

Los Centros de Desarrollo Infantil, buscan cubrir los objetivos establecidos por la Secretaría de Educación Pública trabajando bajo la metodología dictada por el Programa de Educación Inicial de 1992, vigente hasta la fecha.

El Programa de Educación Inicial (PEI) tiene los siguientes objetivos fundamentales (SEP, 1992):

OBJETIVOS GENERALES

- Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Enriquecer las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Propiciar oportunidades que permitan aplicar y consolidar los procesos cognoscitivos en el niño.
- Estimular, mejorar y enriquecer el proceso de adquisición y dominio del lenguaje en el niño.
- Ejercitar el control y la coordinación de los movimientos del cuerpo.
- Favorecer la interacción grupal a través de la expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo, como medio de satisfacción de las necesidades afectivas del niño.
- Contribuir al conocimiento, valoración e integración del niño a su comunidad y cultura.
- Conformar las habilidades elementales para el ingreso y adaptación del niño a la escuela primaria.
- Proporcionar elementos para conocer a los seres vivos y otros componentes de la naturaleza, así como para la comprensión de las relaciones entre sus fenómenos.
- Propiciar la adquisición de conocimientos que permitan al niño comprender los principales problemas ecológicos y sus consecuencias para el desarrollo de la vida.
- Orientar la participación en las acciones de preservación y conservación del medio ambiente.
- Fomentar la participación del niño en la prevención, conservación y mejoramiento de la salud comunitaria.

La metodología de trabajo del PEI tiene la intención de permitir el empleo creativo de distintos procedimientos didácticos, de manera que el uso de estrategias variadas contribuya a tomar en cuenta y valorar los diferentes tipos de aprendizaje, así como a mejorar el ambiente educativo. Así mismo, las actividades se organizan para buscar un constante equilibrio entre las competencias específicas que figuran en los objetivos y estructura curricular, con la participación e iniciativa de las niñas, los niños y los adultos, al planear y desarrollar las actividades; de esta manera, se favorece la presencia de espacios o momentos de autonomía y construcción individual, de trabajo colectivo o bien, dirigidos por el adulto. Todas las acciones que se realizan, pretenden favorecer las potencialidades de los infantes, por lo que se promueve el trabajo con agrado, provocando la exploración de lo desconocido, buscando que las actividades planteen problemas de la vida cotidiana y encuentren opciones para solucionarlos. La organización de la jornada es concebida de manera flexible; el trabajo se distribuye de acuerdo a las posibilidades y necesidades educativas de las y los pequeños, de tal forma que dicho trabajo tenga una intencionalidad pedagógica clara y coherente. A nivel general, el trabajo con el alumnado plantea constantes que se sintetizan en los siguientes puntos (Garbarino y Blasi, 2003):

- se alternan las actividades colectivas con las individuales o de subgrupo, a fin de que las iniciativas personales puedan manifestarse más fácilmente en determinados movimientos, mientras que en otros se plantea la discusión, el debate y el intercambio, al trabajar en todos los espacios que se organizan creativamente y que se denominan escenarios de aprendizaje. Así, las niñas y los niños se relacionan, recrean su imaginación y construyen sus propios procesos de conocimiento;
- se combinan las actividades que exigen atención con aquellas que se basan en la manipulación o movimiento, de tal forma que se facilitan y estimulan los procesos cognitivos convirtiendo al aprendizaje en una espiral de pensamiento, acción y reflexión;

- durante la jornada, se realizan acciones para satisfacer en lo posible las necesidades e intereses de las y los menores de acuerdo a su edad y características;
- se respetan los ritmos biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales cuyo ciclo es diferente, o todavía no se ha estabilizado, sobre todo en los periodos de adaptación;
- se entiende que también los infantes presentan momento de fatiga, por lo que se incluyen momentos de tranquilidad y reposo;
- se favorece la toma de decisiones respecto a cómo se desarrollará una actividad y se analizan las posibles consecuencias o resultados;
- se busca siempre que las niñas y niños asuman un papel activo en la realización de las actividades;
- se propicia la investigación de ideas, procesos, acontecimientos e intereses de orden personal, social o ambiental y se les estimula a comprometerse activamente con los mismos;
- se enriquecen de manera constante los procesos interactivos, tomando como base las formulaciones del PEI referidas a los planos básicos, tipos y ámbitos, así como la búsqueda constante de modalidades y aspectos que caracterizan a este proceso. El saludo, la mirada, los encuentros que se desarrollan en tiempos y espacios determinados, constituyen experiencias significativas con matices de reciprocidad y un alto valor educativo;
- se estimulan, por medio de las actividades, los diversos niveles de capacidad y competencia, propiciando que los alumnos accedan a formas superiores de aprendizaje para desencadenar su potencial de desarrollo psicológico y social;
- se incorporan al trabajo diario la observación, investigación, experimentación y comprobación como premisas básicas de un aprendizaje significativo para propiciar que examinen el contexto, le den valor y generen nuevas experiencias, conocimientos, acciones,

cuestionamientos sobre la realidad: por qué, cómo, para qué, cuándo, dónde, con quién, etc.;

- se coloca a las niñas y los niños ante sus vivencias de éxito, fracaso, crítica o cuestionamiento, ayudándoles a reafirmar su autoconocimiento y autoconcepto, para que puedan revisar sus esfuerzos iniciales y busquen la superación constante;
- se incorporan en las actividades la aplicación de reglas, acuerdos, normas y la disciplina, como condición necesaria para la convivencia social;
- se ofrece la posibilidad de la planificación de actividades para que los aprendices expresen propósitos e intereses propios, es decir, que cada menor comprenda lo que puede hacer, cómo, para qué, con qué y qué resultados puede haber;
- se privilegian los aspectos emocionales como base y condición necesaria para cualquier progreso en los diferentes ámbitos del desarrollo infantil. Un clima emocional afectivo, cálido y variado motiva la expresión de las vivencias individuales y colectivas, ofrece la posibilidad de placer, del reconocimiento de sus emociones y facilita progresivamente su control;
- se usa en todo momento un lenguaje claro que ayude a la niña y al niño a construir su pensamiento y capacidad de entender la realidad, para crear un ambiente donde el lenguaje sea el gran protagonista, mejorando su expresión y comprensión verbal;
- las rutinas del CENDI se convierten en ordenadores y organizadores de la vida de los infantes, destacando su valor educativo;
- el juego es considerado como una herramienta metodológica y organizadora de actividades pedagógicas, se reconoce y se da importancia a la trascendencia que éste tiene para el desarrollo infantil en la adquisición del conocimiento, el desarrollo de la afectividad, motricidad, socialización, expresividad, imaginación, etc. El juego, constituye el modo peculiar de interacción de las niñas y los niños consigo mismos, las otras, los otros y el ambiente;

- el CENDI se convierte en un gran escenario estimulante capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción, se incluyen para la realización del trabajo todo tipo de recursos y materiales;
- se realiza la evaluación como un proceso de recuperación de experiencias y comprobación de los aprendizajes con carácter flexible, integral, continuo e individual;
- se promueve el desarrollo y la reflexión sobre diversas acciones que favorezcan el autocuidado, enmarcadas en una cultura de la salud;
- se orienta la toma de conciencia de sí mismo, de sus necesidades y la forma de satisfacerlas, esto incluye la relación con los otros y el medio, ayudando así a que valoren las posibilidades personales y los cuidados que se requieren;
- la orientación educativa del CENDI implica concretar, con el ejemplo cotidiano, un conjunto de principios normativos que regulan el comportamiento de las niñas, los niños y los adultos en cualquier momento y situación: la explicación, la experiencia, la exploración del entorno y la invitación a actuar de acuerdo a los que se considera correcto y recíproco;
- valores, actitudes, normas y conductas comunes a la sociedad se favorecen a partir del intercambio cotidiano, con base en el respeto, la responsabilidad, la reciprocidad, el diálogo, la confianza y la participación; es decir, se promueven con el ejemplo.

La estructura curricular del Programa de Educación Inicial comprende un Marco Conceptual, uno Curricular y otro Operativo. Dentro del Marco Conceptual, se puede apreciar que tanto el Programa de Modernización Educativa como el Acuerdo Nacional de Educación influyen en las características del Programa en general, más específicamente, dictan sus propósitos, los cuales se basan en los fundamentos psicológico, sociológico y pedagógico para el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos. El marco curricular se divide en temas y contenidos específicos, los cuales se mencionan en la tabla no. 1.

TABLA 1.
CONTENIDOS PARA LOS TEMAS DEL PEI.

<i>TEMAS</i>	<i>CONTENIDOS</i>
PSICOMOTRICIDAD RAZONAMIENTO LENGUAJE SOCIALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Reflejos, - control de movimientos, - desarrollo sensorial, - noción de esquema corporal, tiempo, espacio, objeto, persona, conservación, separación, cantidad, clase, causa-efecto; - expresión y comprensión verbal, - sexualidad, - interacción afectiva, - expresión creadora.
FAMILIA COMUNIDAD ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia y participación, - valores, - cooperación, - costumbres y tradiciones, - urbanidad, - formación de hábitos, - destrezas elementales.
CONOCIMIENTO PROBLEMAS ECOLÓGICOS CONSERVACIÓN Y PREVENCIÓN SALUD COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Seres vivos y elementos de la naturaleza, - leyes naturales, - contaminación, - agotamiento de recursos, - destrucción de especies, - sobrepoblación, - hábitat, - flora y fauna, - higiene, - alimentación, - salud.

(SEP, 1992)

El tratamiento de dichos temas y contenidos es llevado dentro del Marco Operativo, el cual propone un tratamiento particular de los contenidos por medio de diferentes actividades, dentro de las modalidades escolarizada y no escolarizada.

La modalidad escolarizada divide a los alumnos inscritos de acuerdo con su edad, de manera que comprende los grupos de Lactantes A, B y C, Maternales A, B y C y Preescolares; su separación por edades puede apreciarse en la tabla no. 2.

TABLA 2.

Grupos de alumnos de la Modalidad Escolarizada en Educación Inicial.

Lactantes A: de 43 días a 6 meses.	Maternales A: de 19 a 24 meses.	Preescolares: de 3 a 5 años.
Lactantes B: de 7 a 12 meses.	Maternales B: de 25 a 36 meses.	
Lactantes C: de 13 a 18 meses.	Maternales C: de 37 a 48 meses.	

(García, B., Delgado-Cervantes, González, M., Pastor, Espinsa y Baeza, 2001).

Como se puede apreciar hasta ahora, los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) han evolucionado junto con las ideas de quiénes son los niños y niñas, así como sobre lo que debe ser la educación. Con el tiempo se ha pasado de “guarderías” a Centros de Desarrollo, con el objetivo de contemplar las verdaderas características y necesidades de los infantes, que comprenden no sólo el cuidado, protección y alimentación, sino también la facilitación de oportunidades y recursos para su óptimo desarrollo integral (físico, mental, emocional, etc.).

1.2 TEÓRICOS.

1.2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL.

La Inteligencia Emocional ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana. (Fernández y Ruiz, 2008). El concepto de Inteligencia Emocional proporciona una visión más realista y válida de los factores que conducen al bienestar y adaptación personal, una visión más equilibrada del papel que juegan la cognición y la emoción en la vida de las personas (Vivas de Chacón, 2003).

El desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional puede resumirse en la tabla no. 3.

TABLA 3.
ANTECEDENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: AÑOS Y EVENTOS

AÑO	EVENTO
1920	Eduard Thorndike, habla de la "inteligencia social" como aquella que nos permite actuar sabiamente en las relaciones humanas.
1940	David Weschsler señala que los valores afectivos de la inteligencia son esenciales para la vida.
1979	Steiner, en su libro Curación del alcoholismo acuña el término "capacidad emocional".
1983	Howard Gardner, en su libro "Frames of mind", describe la Teoría de las Inteligencias Múltiples, entre las que ubica a la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.
1985	Wayne Leon Payne desarrolla el término "inteligencia emocional" en la disertación de su tesis doctoral.
1990	Peter Salovey y John Mayer definen a la inteligencia emocional como "la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminarlos y utilizar ésta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones".
1995	Daniel Goleman escribe "La inteligencia emocional", difundiendo mundialmente el término y sus generalidades.
1997	Salovey y Mayer actualizan su aproximación con el modelo de cuatro aspectos: la inteligencia emocional es la habilidad para percibir emociones, generarlas y acceder a ellas de manera que guíen nuestro pensamiento; comprender y reconocer las emociones para promover el propio crecimiento emocional e intelectual.
2000	Mayer, Salovey y Caruso construyen el test de inteligencia emocional.

(Hein, 2005)

A) LAS 5 HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE STEINER.

En 1979 Steiner mencionó en su libro "Curación del alcoholismo" el término Capacidad Emocional; desde entonces, se ha dedicado a trabajar en un programa diseñado para ayudar a las personas a desarrollar dicha capacidad.

Según Steiner (1998), la Inteligencia Emocional consta de cinco habilidades:

1. conocer los propios sentimientos: ser capaces de definir amor, vergüenza y orgullo y explicar por qué se presentan estos sentimientos, así como poder evaluar su intensidad, tanto en uno mismo como en los demás;
2. experimentar empatía: "sentir con los demás", experimentar las emociones de otros como las propias, cuáles son, cuán fuertes y por qué se provocan;
3. aprender a manejar nuestras emociones: saber cuándo expresarlas y cuándo guardarlas y de qué manera estas acciones afectan a los demás, afirmar nuestros sentimientos positivos y expresar emociones negativas de una manera productiva e inofensiva;
4. reparar el daño emocional: aprender a reconocer lo que hemos hecho y a repararlo;
5. combinarlo todo: desarrollar la capacidad de "interactividad emocional": captar los sentimientos de quienes nos rodean y darnos cuenta de sus estados emocionales para interactuar con ellos de manera efectiva.

B) INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER.

Gardner (2001), se dedicó a estudiar la naturaleza de los diversos tipos de facultades humanas y de las relaciones entre ellas, dándose cuenta de que cada ser humano está equipado con distintos potenciales intelectuales, los cuales pueden ser movilizados y conectados en función de las propias inclinaciones del individuo y las preferencias de su cultura. Desde luego, existen diferencias individuales en el perfil de potenciales: aunque todos nacemos con ellos, la forma en la que se expresan surge de la combinación entre la herencia genética de la persona y sus condiciones de vida en una cultura y época determinadas.

El autor propone que se amplíe el término "inteligencia" y la define como "un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura" (p. 45). Las Inteligencias Múltiples son potenciales porque se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y quienes la rodean.

Los criterios con los que Gardner (2001) seleccionó las diferentes inteligencias son:

- la posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales;
- que tenga una historia evolutiva plausible;
- la existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central;
- posibilidad de codificación en un sistema de símbolos;
- un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un "estado final";
- la existencia de personas excepcionales;
- contar con el respaldo de la psicología experimental y el apoyo de datos psicométricos.

De ésta manera, Gardner propone siete inteligencias originales:

1. lingüística: sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos;
2. lógico-matemática: capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica;
3. musical: capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales;
4. corporal-cinestésica: supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos;
5. espacial: comprende la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y más reducidos;
6. interpersonal: denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, por lo tanto, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas;
7. intrapersonal: supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo propio útil y eficaz (deseos, miedos y capacidades), empleando esta información eficientemente en la regulación de la propia vida.

Para Gardner (2001), el papel de las Inteligencias Múltiples en la Educación es el de un medio para alcanzar los objetivos educativos, más que un fin. Hay que adoptar una postura acerca de qué se debe enseñar y por qué: “la educación de hoy, debería proporcionar la base para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: el mundo físico, el mundo biológico, el mundo de los seres humanos, el mundo de los artefactos y el mundo personal” (p. 162). De manera que los conocimientos, habilidades y disciplinas se adquieran como instrumentos para reforzar nuestra comprensión de cuestiones y temas importantes en el mundo y en nuestra cultura, no como fines en sí mismos.

C) INTELIGENCIA EMOCIONAL DE WAYNE LEON PAYNE.

En la disertación de su tesis doctoral, Wayne Leon (1985, citado en Hein, 2005), introduce el concepto de Inteligencia Emocional. Su trabajo tuvo el objetivo de alumbrar la naturaleza y las características de la Emoción y la Inteligencia Emocional, para promover su exploración, en cuanto a su desarrollo en el plano individual, así como respecto a su educación, en el plano social.

Leon habla de la evidencia actual de la ignorancia emocional en nuestra cultura. Menciona que muchos de los problemas a los que se enfrenta nuestra sociedad son el resultado directo del analfabetismo emocional: depresión, consumo de drogas, enfermedades, conflictos religiosos, violencia y guerra, entre otros (1985). Su trabajo intenta ser un prototipo de guía acerca del desarrollo de la Inteligencia Emocional. Aborda tres aspectos principales: (1) habla de importantes temas y preguntas acerca de las emociones; (2) provee un lenguaje y un campo de trabajo que permita examinar y hablar acerca de estos temas y preguntas, y (3) provee conceptos, métodos y herramientas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (Hein, 2005).

D) INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MAYER, SALOVEY Y CARUSO.

Mayer, Salovey y Caruso definen a la Inteligencia Emocional como la habilidad para procesar información emocional, particularmente en cuanto a la percepción, asimilación, comprensión y manejo de las emociones. Más particularmente, la dividen en 4 aspectos (Extremera y Fernández, 2004):

1. identificación, percepción y expresión de las emociones;
2. facilitación emocional del pensamiento;
3. comprensión emocional, y
4. manejo emocional.

Los autores describen ciertas habilidades relacionadas con cada uno de los 4 aspectos de la Inteligencia Emocional antes mencionados, dichas habilidades se describen en la tabla no. 4.

TABLA 4.

HABILIDADES RELACIONADAS CON CADA UNO DE LOS 4 ASPECTOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, de acuerdo con Mayer, Salovey y Caruso.

ASPECTO	HABILIDADES
IDENTIFICACIÓN, PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.	Identificación de emociones por sus expresiones faciales, musicales y lingüísticas.
FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO.	Relación entre emociones y otras sensaciones, como sabor o color; utilización de las emociones para razonar y resolver problemas.
COMPRENSIÓN EMOCIONAL.	Resolución de problemas emocionales, como el saber qué emociones son similares u opuestas y qué relaciones guardan entre sí.
MANEJO EMOCIONAL.	Comprensión de las implicaciones de los actos sociales en las emociones y la regulación de las emociones propias y ajenas.

(Extremera y Fernández, 2004)

Se entiende entonces que la Inteligencia Emocional es el uso inteligente de las emociones. Hacer que intencionalmente nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas de manera que nos ayuden a guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para que produzcan mejores resultados y podamos alcanzar el bienestar (Vivas de Chacón, 2004).

E) INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DANIEL GOLEMAN.

Para Goleman (1995), la Inteligencia Emocional comprende el desarrollo y puesta en práctica de una serie de habilidades relacionadas con las emociones, que son: la conciencia de uno mismo; la capacidad para identificar, expresar y controlar los sentimientos; la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación y la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y ansiedad.

La vida emocional constituye un ámbito que puede dominarse con mayor o menor pericia. Las personas emocionalmente desarrolladas gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan a la productividad (Goleman, 1995).

La inteligencia vista como el Coeficiente Intelectual no basta para explicar las diferencias entre las personas que cuentan con perspectivas, educación y oportunidades similares; lo cierto es que, la diferencia existente radica en las habilidades adquiridas en la infancia (enfrentamiento de frustraciones, control de emociones, establecimiento de buenas relaciones sociales) (Goleman, 1995).

Según Goleman, la definición de Salovey subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales:

- el conocimiento de las propias emociones. Reconocer un sentimiento en el momento en que aparece. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones dirigen mejor sus vidas, ya que tienen un conocimiento de cuáles son sus sentimientos reales;
- la capacidad de controlar las emociones. La conciencia de uno mismo permite controlar los sentimientos y adecuarlos al momento. Quienes destacan en el ejercicio de esta habilidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida;

- la capacidad de motivarse a uno mismo. El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para mantener la atención, la motivación y la creatividad. Las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en todas sus empresas;
- el reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía constituye una habilidad fundamental; quienes la poseen suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás;
- el control de las relaciones. Las personas que sobresalen en habilidades sociales suelen tener éxito en todas las actividades vinculadas a las relaciones interpersonales.

1.2.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Actualmente, la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser (Informe Delors, 1996):

- aprender a conocer, combinando una cultura general amplia pudiendo profundizar los conocimientos en un determinado número de materias; aprender a aprender para aprovechar las posibilidades educativas a lo largo de la vida;
- aprender a hacer, con el fin de adquirir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a las situaciones y a trabajar en equipo; hacer también en el marco de las distintas experiencias sociales;
- aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando, comprendiendo y viviendo en paz;
- aprender a ser para que se desarrolle mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal; no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo.

De tal manera, la sociedad actual demanda nuevas definiciones del sentido de la educación: además de sustentarse sobre los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; su papel es como promotora de la ciudadanía activa y la cohesión social, es así que las instituciones educativas deben ocuparse también de la transmisión y ejercicio de los valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales, y los hábitos de convivencia y de respeto mutuo (Vivas de Chacón, 2004).

La educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral de nuestro país, teniendo el objetivo principal de formar ciudadanos con conocimientos y capacidades que les permitan elevar los niveles de calidad de vida de sí mismos y de la sociedad en conjunto (Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, 1992), se pretende educar ciudadanos capaces de ser y de convivir y no únicamente de adquirir saberes conceptuales (Pérez, Carretero y Jundó, 2009), para que exista un pleno desarrollo de la personalidad integral de los individuos.

Las competencias emocionales y sociales, no han sido enseñadas de manera explícita en nuestra cultura; ya que nuestra sociedad y, en concreto, la escuela, han priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos. Estamos tomando conciencia de manera progresiva de la necesidad de que los aspectos emocionales y sociales de la educación sean atendidos de forma explícita por la escuela y la sociedad.

De acuerdo con Steiner (1998), la educación emocional está conformada por tres capacidades: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y para sentir empatía respecto de sus emociones.

La Educación Emocional tiene como objetivo desarrollar las aptitudes indicadores de la Inteligencia Emocional. Por su parte Bisquerra (2000), define a la educación emocional como:

"proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral, para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (p. 243).

Bisquerra también plantea una serie de objetivos para la educación emocional, como son:

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. Identificar las emociones de los demás. -Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones. -Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas. -Desarrollar una mayor competencia emocional. -Desarrollar la habilidad de automotivarse. -Adoptar una actitud positiva ante la vida. -Aprender a fluir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos. -Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo. -Potenciar la capacidad para ser feliz. -Desarrollar el sentido del humor. -Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo. -Desarrollar la resistencia a la frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias. -Disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima. -Disminución en el índice de violencia y agresiones. -Menor conducta antisocial o socialmente desordenada. -Menor número de expulsiones de clase. -Mejora del rendimiento académico. -Disminución en la iniciación en el consumo de drogas. -Mejor adaptación escolar, social y familiar. -Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva. -Disminución de la ansiedad y el estrés. -Disminución de los desórdenes alimenticios.

Los contenidos generales de la educación emocional son los siguientes:

- Conciencia emocional: reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, comprensión de sus causas y consecuencias, así como la expresión no verbal de las emociones.
- Control emocional: manejo de las emociones, prevención de efectos negativos y desarrollo de emociones positivas, tolerancia a la frustración, autocontrol, estrategias de control emocional.
- Autoestima y emoción: autoconcepto, autoestima, autoconfianza, autoaceptación, desarrollo de expectativas realistas acerca de nosotros mismos.

- Habilidades socioemocionales: emoción y sociabilidad, trabajo en grupo, resolución de conflictos.
- Habilidades de vida y bienestar subjetivo: organización y desarrollo; vida familiar, social y escolar; tiempo libre, emociones y bienestar subjetivo. (Bisquerra, 2000).

A) CONCIENCIA EMOCIONAL.

La mayor parte de las personas tenemos poca conciencia de la fuerza de nuestras emociones o de los hechos que las provocan, o de cuáles son las emociones que experimentamos. Sin esa conciencia no es posible desarrollar los sentimientos de empatía y las habilidades de interacción, que constituyen los mayores logros en lo que respecta a las habilidades emocionales (Steiner, 1998).

De acuerdo con Steiner, la inteligencia emocional es:

- saber lo que sentimos,
- saber lo que otros sienten,
- descubrir la causa de estos sentimientos, y
- conocer el probable efecto de nuestros sentimientos sobre los demás.

Por emoción entendemos un estado complejo del organismo caracterizado por un sentimiento fuerte de excitación o perturbación (Bisquerra, 2001). Una emoción es un fenómeno subjetivo, biológico, propositivo y social. Existe como sentimiento, como respuesta que moviliza y canaliza nuestra energía siendo un agente de propósito, y como señales faciales, de postura y vocales reconocibles. De manera que, las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida (Palmero, 2008).

Las emociones básicas son aquellas innatas más que adquiridas, surgen en las mismas circunstancias para toda la gente, se expresan de manera exclusiva y distintiva y evocan un patrón de respuesta fisiológicamente distinto (Ekman y Davidson, 1994).

Las emociones básicas son (Palmero, 2008):

MIEDO. Surge con una interpretación del individuo de una situación como potencialmente peligrosa y amenazante, se anticipa el daño físico o psicológico, la vulnerabilidad al peligro o una expectativa de que las habilidades de enfrentamiento de uno no podrán adaptarse a las circunstancias por venir. El miedo motiva la defensa, la protección, la huida o el enfrentamiento.

IRA/ENOJO. La ira surge de la experiencia de la restricción, como en la interpretación de que los planes y metas de uno fueron obstaculizados por cierta fuerza externa como barreras o interrupciones. La esencia de la ira radica en la creencia de que la situación no es lo que debería ser, es decir, que la restricción, interferencia o crítica resulta ilegítima. Moviliza a la destrucción de las barreras del ambiente, energiza el vigor, la fuerza y la duración de nuestros esfuerzos para enfrentar de forma productiva una situación conforme cambiamos el mundo alrededor nuestro en lo que debería ser. Cuando las circunstancias cambian de la injusticia a la justicia, la ira se desvanece.

REPUGNANCIA/ASCO. Implica librarse o alejarse de un objeto, situación o persona que se percibe como contaminado o deteriorado; como la contaminación corporal (mala higiene, muerte), la contaminación interpersonal (contacto físico con gente que se percibe como indeseable), y contaminación moral (abuso de infantes, infidelidad). La función de la repugnancia es el rechazo, la aversión o las conductas de enfrentamiento: el individuo cambia de hábitos y atributos personales, elimina la basura y limpia sus alrededores, revalora sus pensamientos y valores, lava los platos, cepilla sus dientes, etc.

TRISTEZA/AFLICCIÓN. Surge en las experiencias de separación, fracaso o pérdida. Motiva al individuo a iniciar cualquier conducta que sea necesaria para aliviar las circunstancias productoras de la aflicción antes de que ocurran de nuevo, la persona quiere restaurar el ambiente al estado anterior a la situación aflictiva. La tristeza facilita la cohesión de los grupos sociales.

ALEGRÍA. La provocan los resultados deseables relacionados con el éxito y la pertenencia, como el éxito en una tarea, el logro personal, el progreso hacia la meta, etc. Nos dispone a involucrarnos en actividades sociales; la sonrisa de alegría facilita la interacción social. Así mismo, la alegría tiene una función tranquilizadora, ya que contrarresta las experiencias de frustración, disgusto y afecto negativo general de la vida; permite la preservación del bienestar psicológico.

INTERÉS. Es un aumento moderado en la tasa de impulso neuronal; como cuando se da un cambio de estímulo, una novedad, incertidumbre, complejidad, reto, etc. Crea el deseo de explorar, investigar, buscar, manipular y extraer información de los objetos que nos rodean, así mismo, el grado de interés determina el grado de atención que se le dedica a una actividad.

Para Goleman (1995), las emociones son impulsos que nos llevan a actuar; en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. De acuerdo con él, existen 7 emociones básicas:

- enojo,
- miedo,
- felicidad,
- amor,
- sorpresa,
- desagrado, y
- tristeza.

B) CONTROL EMOCIONAL.

Existen distintas técnicas para manejar nuestras emociones negativas de mejor manera y desarrollar emociones positivas, entre las cuales se encuentran (Davis, McKay y Eshelman, 2005):

ASERTIVIDAD. El entrenamiento asertivo nos enseña a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir o ser agredido. Una persona tiene una conducta asertiva cuando defiende sus intereses, expresa libremente sus opiniones y no permite que abusen de ella; al mismo tiempo, considera la forma de pensar y sentir de los demás. El entrenamiento asertivo ha demostrado ser útil en el tratamiento de la depresión, el resentimiento y la ansiedad.

RELAJACIÓN PROGRESIVA. Las respuestas del organismo a la ansiedad provocan pensamientos y actos que comprometen la tensión muscular. La relajación progresiva se lleva a cabo tensando un grupo de músculos a la vez, por 5 o 7 segundos y después, relajándolos, por el mismo período de tiempo, repitiendo el ejercicio al menos 3 veces con cada grupo. Se logra reducir la frecuencia del pulso y presión de la sangre, así como el grado de transpiración y la frecuencia respiratoria. El procedimiento abreviado de relajación progresiva consiste en:

1. cerrar ambos puños, tensando los bíceps y los antebrazos. Relajar;
2. arrugar la frente. Al mismo tiempo, mover la cabeza hacia atrás tanto como sea posible y girarla haciendo un círculo completo, primero en sentido de las agujas del reloj y luego al contrario. Arrugar los músculos de la cara: fruncir el entrecejo, cerrar los ojos con fuerza, apretar los labios, apretar la lengua contra el paladar y encoger los hombros. Relajar;
3. separar los hombros arqueando la espalda como si se fuera a realizar una inspiración profunda. Relajar. Hacer una inspiración profunda apretando la región del estómago con la mano. Sostener la respiración. Relajar;

4. extender los pies y los dedos, dirigiendo las puntas hacia arriba, fuertemente, para tensar así las espinillas. Mantener. Relajar. Flexionar los dedos tensando las pantorrillas, los muslos y las nalgas. Relajar.

RESPIRACIÓN PROFUNDA. Una respiración completa, natural, correcta, es un antídoto contra el estrés. Los ejercicios de respiración han demostrado ser útiles en la reducción de la ansiedad, la depresión, la irritabilidad, tensión muscular y fatiga. Las indicaciones generales para llevar a cabo la respiración profunda son:

1. el ejercicio puede practicarse en distintas posiciones, las más recomendables son con el cuerpo acostado o sentado;
2. es necesario explorar el cuerpo en busca de signos de tensión;
3. colocar una mano sobre el abdomen y otra sobre el tórax;
4. tomar aire lenta y profundamente por la nariz haciéndolo llegar hasta el abdomen, levantando la mano colocada sobre él. El tórax se moverá solo un poco a la vez que el abdomen;
5. una vez habiéndose relajado como en el punto anterior: sonreír un poco, inhalar aire por la nariz y sacarlo por la boca emitiendo un ruido suave y relajante (como el viento cuando sopla ligeramente). Con ello la boca y la lengua se relajarán. Hacer respiraciones largas, lentas y profundas que eleven y descendan el abdomen. Poner atención en el sonido y en la sensación que produce la respiración a medida que se relaja cada vez más;
6. continuar por 5 o 10 minutos. Al final de cada sesión de respiración, dedicar un poco de tiempo a explorar el cuerpo una vez más en busca de signos de tensión. Comparar la tensión que se siente al acabar el ejercicio con la que se sintió al comenzarlo;
7. cuando se haya aprendido la relajación mediante la respiración profunda, practicarla cada vez que haya focos de tensión.

TÉCNICAS DE AFRONTAMIENTO. El desarrollo de técnicas de afrontamiento nos permite tranquilizarnos utilizando la relajación muscular progresiva de manera que en todo momento y lugar en que se experimente estrés se pueda liberar la tensión.

Los pasos para desarrollar las técnicas de afrontamiento son:

1. desarrollo de una relajación efectiva, por medio de la práctica;
2. realización de una jerarquía de eventos estresantes. Confeccionar una lista de todas aquellas situaciones de su vida que le provocan ansiedad, describiéndolas con detalle, incluyendo lugares y personas;
3. aplicación de las técnicas de relajación a la jerarquía de situaciones formada (la tensión del cuerpo es un primer aviso de lo que luego será malestar emocional real);
4. desarrollar una serie de pensamientos de afrontamiento del estrés, para aprenderlos de memoria. Los pensamientos pueden actuar como tranquilizante ante un estado de tensión;
5. afrontamiento in vivo. Aplicación de las técnicas a las situaciones de la vida real. Al encontrarse frente al estrés, la tensión del organismo es utilizada como señal para empezar la relajación. En ese mismo momento, los pensamientos de afrontamiento fluyen como una corriente constante que servirá para prepararse y enfrentarse con la situación, limitar el miedo y autorrecompensarse por haber salido al encuentro del estímulo aversivo.

C) AUTOESTIMA Y EMOCIÓN.

La autoestima nos explica cómo nos sentimos con nosotros mismos, es una información contenida en nuestro autoconcepto y se basa en la combinación de informaciones objetivas sobre sí mismo y la evaluación subjetiva de estas informaciones. Una adecuada autoestima responde a una visión racional y a una satisfacción personal (Bisquerra, 2000).

D) HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.

Las habilidades sociales comprenden un conjunto de los desempeños presentados por el individuo frente a las demandas de una situación interpersonal, considerando la situación en un sentido amplio que incluya variables de la cultura. Comprenden una dimensión personal, una dimensión situacional y una dimensión cultural (Del Prette, Z. y Del Prette, A., 2002). Permiten que nos relacionemos de forma satisfactoria con otras personas, como las habilidades de comunicación básica: iniciar mantener una conversación, hacer y aceptar cumplidos, dar las gracias, etc.; las habilidades de relación interpersonal más avanzadas: petición de ayuda, disculparse, expresión de opiniones, etc., y habilidades relacionadas con situaciones específicas: hacer amigos, expresar sentimientos, establecer vínculos de relación, etc. (Bisquerra, 2000).

E) HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR SUBJETIVO.

Las habilidades de vida permiten mostrar comportamientos apropiados para la resolución de problemas, relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, la comunidad y el trabajo (Bisquerra, 2000).

En resumen, la educación emocional es una alternativa para prevenir los desajustes personales, la agresividad, el consumo de drogas, la depresión, la intolerancia y es una vía para acentuar la formación integral de los ciudadanos (Goleman, 1995, Steiner, 1998), así como los problemas que aparecen cada vez con más frecuencia en las aulas: indisciplina, agresiones, inhibiciones, etc. (Pérez, Carretero y Jundó, 2009); es decir que, la educación emocional es una respuesta al déficit en la formación básica. Así mismo, encontramos que de acuerdo con Goleman todos estos fenómenos sociales se deben al analfabetismo emocional; el autor menciona que existe una urgente necesidad de aprender a dominar nuestras emociones, a dirimir pacíficamente nuestras disputas y a establecer mejores relaciones con nuestros semejantes.

F) INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO.

Integrar la educación emocional en las programaciones escolares supone partir de las necesidades y demandas propias de cada contexto específico y generar un tipo de respuestas educativas que las tengan en cuenta (Pérez, Carretero y Jundó, 2009).

De manera que, la intervención educativa que se realice basada en la educación emocional, debe contemplar ciertos aspectos, como los siguientes: (Pérez, Carretero y Jundó, 2009):

- a) dimensión institucional del proyecto. Necesidad de que la educación emocional se configure como un proyecto de innovación educativa y curricular en cuyo diseño y desarrollo se compromete la institución escolar;
- b) dimensión curricular del proyecto. Los proyectos de educación emocional deben tener una dimensión curricular que suponga incluir sus objetivos, contenidos y actividades en las programaciones escolares en diferentes áreas y niveles. La educación emocional no constituye un aspecto periférico, sino central de la vida escolar;
- c) dimensión temporal de la intervención. La educación emocional en las programaciones escolares no se puede plantear como una intervención puntual, que dé respuesta a un problema específico en un momento determinado;
- d) dimensión colaborativa de la intervención. El tipo de asesoramiento psicopedagógico se debe plantear como un trabajo en colaboración entre asesor y profesores.

Así mismo, una intervención en educación emocional, debe pasar por una serie de momentos, como son el análisis del contexto y la detección de necesidades, la negociación, planificación y aplicación del proyecto, y finalmente, su valoración. Los aspectos mencionados anteriormente junto con las acciones específicas para cada uno de ellos se mencionan en la tabla no. 5.

TABLA 5.
MOMENTOS DE UNA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LAS
ACTIVIDADES PARA CADA UNO DE ELLOS

ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES	Dinamizar el trabajo conjunto. Facilitar al profesorado procedimientos para la identificación y clarificación de necesidades. Debates con las diferentes perspectivas.
NEGOCIACIÓN	Priorización de necesidades y establecimiento de finalidades generales. Reflexión sobre las mejoras que se pretenden alcanzar.
PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO	Intercambio de conocimientos e ideas. Complicación de información y estrategias válidas para el diseño del proyecto. Implementación del proyecto superando los problemas que puedan surgir.
VALORACIÓN DEL PROYECTO	Evaluación y revisión. Análisis del proyecto. Proposición de cambios con base en el análisis realizado.

(Pérez, Carretero y Jundó, 2009).

También habrá que tomar en cuenta que existen diferentes ámbitos de actuación cuando se pretende educar las emociones, como son:

- a) el centro. Perseguir, facilitar y favorecer la participación de profesorado, familias y alumnos en la construcción de un proyecto educativo democrático con valores como el civismo, la igualdad, la autonomía, la responsabilidad, etc.;
- b) el currículo. Revisar la currícula que se enseña y modificarla para concretar los objetivos educativos, diseñar y desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje que promuevan la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades en los estudiantes sobre los principales aspectos de la educación emocional;

c) el aula. El salón puede ser caracterizado como un escenario de relaciones interpersonales en el que, conjuntamente con el desarrollo cognitivo, se produce el desarrollo social y emocional de las personas que interactúan en ella.

(Pérez, Carretero y Jundó, 2009).

Además, hay diversas formas de intervención, que pueden llevarse a cabo según las circunstancias, como son (Bisquerra, 2001):

- orientación ocasional. Aprovechar un momento determinado para impartir contenidos relativos a la educación emocional (como introducir estos aspectos durante una clase);
- programas en paralelo. Acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares;
- asignaturas optativas;
- acción tutorial. Sesiones de tutoría donde se aborden las generalidades de la educación emocional;
- integración curricular. Integrar la educación emocional de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas;
- integración curricular interdisciplinaria. Implicación del profesorado, de manera que los contenidos que se aborden cotidianamente se relacionen con los relativos a la educación emocional.

En términos generales, el diseño óptimo de los programas de educación emocional será aquel que empieza cuanto antes (en los primeros años de vida) y se prolonga a lo largo de toda la escolaridad, los contenidos son apropiados a la edad, e incluye los esfuerzos de todo el profesorado, los padres y la comunidad (Bisquerra, 2001).

1.2.3 EDUCACIÓN INICIAL.

La primera infancia es el periodo que abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad, generalmente, corresponde al momento previo a la entrada de niños y niñas a la escuela primaria. La Escuela Infantil o Inicial consta de programas para niños de tres a cinco años, ó hasta entrar a la educación primaria (Morrison, 2005). Un programa de educación inicial puede definirse como un escenario grupal, el cual, intenta deliberadamente promover, estimular o realzar de alguna forma, el desarrollo físico, intelectual, emocional y social de los niños (Katz, 1987).

García, Delgado-Cervantes, González, Pastor, Espinsa y Baeza (2001), proponen una serie de competencias para los alumnos de 2 a 6 años, inscritos en el nivel inicial de educación en México, las cuales se describen a continuación:

De 2 a 4 años.

De 4 a 6 años.

I COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES

a) Autoconocimiento, confianza e iniciativa.

1. Se identifica positivamente con sus características físicas de género, étnicas, sociales y culturales, comportándose de formas que demuestran conocimiento de sí mismo y orgullo personal.

2. Disfruta con frecuencia de la compañía de otros, adultos o compañeros y de la realización de actividades sociales y demuestra conocimiento y manejo incipiente del dar y recibir afecto.

3. Inicia actividades y selecciona materiales de juego sin pedir ayuda excesiva o demandar la presencia constante de los adultos, manifestando de forma alterna momentos de total autonomía o de necesidad de ayuda y juego.

1. Demuestra que conoce valora sus características físicas, de género, familiares, étnicas, sociales y culturales y manifiesta seguridad y orgullo personal al referirse a ellas.

2. Demuestra un buen control de su cuerpo y mayor precisión en sus movimientos, además de un conocimiento de las partes del mismo y una buena capacidad para identificar y describir la imagen que tiene de sí mismo.

3. Se comporta de formas que denotan cuidado, conocimiento, confianza, iniciativa, autorregulación y seguridad en sí mismo.

4. Es progresivamente más autónomo para expresar con los medios a su alcance sus necesidades básicas de salud, bienestar, juego interacción y sus estados de ánimo.

4. Demuestra tanto iniciativa e independencia como una apertura a los puntos de vista, sugerencias y críticas de los otros, incorporándolos al mejoramiento de su persona o sus actividades.

5. La mayor parte del tiempo mantiene un estado de ánimo positivo que le permite disfrutar de las actividades sociales y escolares que realiza, de la compañía de otros y de la realización de actividades pro-sociales.

6. Demuestra seguridad afectiva y emocional, capacidad de iniciativa y auto-confianza en el desarrollo de actividades escolares y en la interacción con adultos y compañeros, ya que es capaz de trabajar en grupo comprendiendo y respetando que los demás tienen su propia identidad, deseos y posesiones.

b) Cuidado de uno mismo y autorregulación.

1. Conoce las manifestaciones de sus necesidades personales (hambre, sed, sueño, enfermedad, reposo e higiene) y en situaciones familiares es capaz de expresar de formas socialmente aceptables su deseo de satisfacerlas.

1. Conoce las necesidades personales de los seres humanos en general y las suyas en particular, en relación con la alimentación, el sueño, el movimiento, el reposo, la higiene y la salud y puede explicar las razones de cada una de ellas, así como algunas formas de satisfacerlas adecuadamente.

2. Se inicia en el respeto de límites en las actividades que realiza y demuestra seguridad afectiva en la interacción con adultos y compañeros.

2. Demuestra iniciativa y persistencia para aprender y dominar nuevas habilidades, inicialmente con ayuda de los adultos y paulatinamente de forma autónoma.

3. Se inicia en el conocimiento y práctica personal de algunas medidas de higiene y nutrición relacionadas con diferentes funciones del organismo.

4. Refleja un estado de alerta, mostrando atención a los cambios que se realizan en su ambiente familiar y escolar.

3. Es capaz de utilizar una variedad de estrategias para resolver conflictos que se le presentan a nivel personal o social y de controlar y expresar de forma adaptativa las tensiones emocionales producidas por dichos conflictos.

c) Juego.

1. Usa sus capacidades psicomotrices, así como sensoriales en la realización de juegos individuales y colectivos.

2. Demuestra habilidades cognitivas y sociales y motivación para la realización de juegos en solitario, paralelo y cooperativo.

3. En situaciones de actividad colectiva, es capaz de aceptar de forma gradual la espera, la posposición y la frustración producidos por la dinámica propia de la convivencia.

4. Es capaz de evocar y representar de forma simple aspectos diversos de la realidad, expresándolos mediante las posibilidades que le ofrece el juego simbólico, demostrando el disfrute de las actividades en que se involucra.

1. Demuestra capacidad para jugar diversos juegos, mostrando conocimiento del propósito de éstos, de sus reglas y de las destrezas necesarias para su realización, así como para emplear en sus juegos una gran variedad de juguetes u objetos.

2. Es capaz de representar de formas complejas aspectos diversos de la realidad, mediante las posibilidades que le ofrece el juego simbólico.

3. Muestra interés y persistencia para dominar habilidades psicomotrices de control y equilibrio, así como sensoriales, en la realización de juegos individuales y colectivos.

d) Habilidades sociales.

- | | |
|--|--|
| <p>1. Conoce las formas más usuales de comunicación social de la comunidad en la que vive, lo que le permite establecer y mantener situaciones de convivencia con adultos y niños y niñas de su edad.</p> | <p>1. Desarrolla actitudes de respeto y participación, amplía sus relaciones sociales y establece vínculos cada vez más sólidos de relación tanto con los adultos como con sus iguales.</p> |
| <p>2. Demuestra conocimiento, aceptación y manejo incipiente de sus propias emociones y es capaz de identificar en otros diversos estados de ánimo: enojo, alegría y dolor.</p> | <p>2. Respeta las características y cualidades de otras personas, sin importar su sexo, color, cultura, religión, posición socioeconómica, etc.</p> |
| <p>3. Acepta y se integra paulatinamente a la vida en grupo y disfruta de la compañía de otros compañeros o adultos que presentan una variedad de características diferentes a las suyas, demostrando de formas verbales y no verbales su aceptación de la diversidad.</p> | <p>3. Forma parte de grupos de amigos, demostrando apego y lealtad hacia sus integrantes.</p> |
| <p>4. Colabora con amigos y compañeros en el cumplimiento de obligaciones, demostrando estar concentrado en la tarea por periodos significativos, que le permiten alcanzar el logro de las metas del grupo o de la actividad.</p> | <p>4. Dialoga con sus iguales para llegar a acuerdos cuando surgen diferencias y es capaz de negociar para solucionar conflictos que surgen en las diversas formas de interacción de la vida familiar y escolar.</p> |

e) Cuidado del entorno.

- | | |
|--|--|
| <p>1. Demuestra conocimiento y disposición para la realización de diferentes rutinas de la vida diaria y practica con ayuda acciones que favorecen el cuidado de su persona y de su entorno.</p> | <p>1. Demuestra conocimiento, habilidad y disposición para la práctica de diferentes rutinas de la vida diaria que favorecen el cuidado de su persona y de su entorno.</p> |
| <p>2. Demuestra conocimiento y disposición para realizar conductas que promuevan el desarrollo de valores personales y sociales, mostrando cordialidad y generosidad.</p> | <p>2. Demuestra conocimiento, apreciación y respeto por las personas significativas de su comunidad que favorecen tanto su desarrollo individual social.</p> |

3. Demuestra entendimiento y disposición para poner en práctica las reglas sociales del grupo al que pertenece.

3. Demuestra un comportamiento cívico y respetuoso en los lugares públicos, semipúblicos y privados, en sus relaciones con las personas, las instituciones, los símbolos patrios y los héroes o figuras destacadas a nivel regional y/o nacional.

f) Creatividad.

1. Demuestra actitudes de flexibilidad, capacidad de elaboración e imaginación en su interacción con los objetos, las personas que le rodean y en el uso de materiales.

1. Demuestra flexibilidad, capacidad de elaboración e imaginación, en su interacción con los objetos y las personas que le rodean

2. Es capaz de utilizar juguetes o realizar juegos de formas distintas a las prototípicas, crear y modificar historias con ayuda de un adulto, así como expresar humor con el lenguaje.

2. Es capaz de inventar palabras nuevas o formas distintas de construcción gramatical para divertirse o para demostrar sus capacidades de creatividad e ingenio.

3. Demuestra sensibilidad para apreciar obras artísticas, en cualquiera de sus formas de expresión, elaboradas por sí mismo o por otros.

II. COMPETENCIAS DE ADAPTACIÓN AL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.

a) Comprensión, conservación y protección del medio ambiente.

1. Demuestra habilidades de observación de las características de su entorno y es capaz de describir de forma aproximada, la ubicación de los objetos y el número de ellos, las diferencias y semejanzas, la temporalidad de los eventos que ocurren y la presencia de adultos y pares significativos, así como sus roles diferenciales, como forma de obtener conocimiento y habilidades para interactuar con objetos y personas.

1. Explora y describe similitudes, diferencias y los atributos de las cosas, para incrementar su conocimiento y habilidades de interacción y adaptación al medio físico y biológico que le rodea.

2. Identifica, investiga y describe las características de algunos animales y/o plantas de su entorno y otros de su interés (mamíferos, peces, aves, insectos, plantas comestibles, de ornato, árboles, etc.), de forma directa (visitas, demostraciones) e indirecta (interrogación a otros, libros, películas, computadoras, etc.).

2. Reconoce y valora las características naturales positivas y adversas de la región en la que vive. Es capaz de compararlas con las de otras regiones o países, identificando las diferencias y semejanzas, así como las formas de interacción de los habitantes de los diversos medios.

3. Reconoce y valora aspectos y características del ambiente que le rodea, aprendiendo a preservar la naturaleza proponiendo y colaborando en acciones del cuidado de la misma.

b) Vida cotidiana.

1. Conoce y participa de manera activa en las rutinas típicas que se desarrollan al interior de su grupo familiar y social en actividades tales como: comer, dormir, limpiar, trabajar, divertirse, comprar, cosechar, ir por agua, cuidar a los hermanos o a los abuelos, cuidar plantas o animales.

1. Conoce las rutinas que de manera regular se desarrollan al interior de su grupo familiar y escolar, participando activa, responsable y propositivamente.

2. Reconstruye de forma creativa historias y costumbres de personas y lugares significativos para su grupo familiar o social y se interesa por ampliar sus conocimientos acerca de ello.

2. Conoce y puede recrear de diversas formas historias y costumbres de personas, lugares, espacios o hechos históricos significativos para su grupo familiar o social, y tienen la habilidad para retratarlos o representarlos ante otros con originalidad y entusiasmo.

3. Demuestra habilidades para satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y las de aquellos con quienes convive, comportándose de forma responsable, al tiempo que aprende la importancia de ayudar a los demás.

c) Actitudes de protección y sobrevivencia (defensa y evasión).

- | | |
|--|---|
| <p>1. Puede percibir de forma incipiente situaciones que representan una amenaza para su integridad física.</p> <p>2. Es capaz de entender y seguir de forma apropiada las instrucciones de los adultos ante situaciones propias de su comunidad, que representan riesgos extremos para la sobrevivencia: sismos, incendios, erupciones volcánicas, ciclones, inundaciones, etc.</p> | <p>1. Es capaz de participar en acciones para la prevención de accidentes personales o desastres colectivos en situaciones de emergencia.</p> <p>2. Es capaz de cuidar su integridad física y de alejarse de situaciones de peligro, así como de ofrecer protección o indicaciones a niños y niñas menores para prevenir accidentes.</p> <p>3. Es capaz de solicitar de forma adecuada ayuda de un adulto o de un compañero de su confianza cuando lo necesita.</p> |
|--|---|

III. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y DE REPRESENTACIÓN.

a) Lenguaje expresivo y receptivo.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Participa activamente en conversaciones, tanto con niños y niñas como con adultos, utilizando adecuadamente las formas expresivas (interpelar, preguntar, contradecir, proponer), demostrando que disfruta de las conversaciones y conoce las reglas de la conversación (participar, tomar turnos y guardar silencio).</p> <p>2. Usa el lenguaje como herramienta de socialización para comunicarse con su ambiente inmediato y hablar con otros de experiencias personalmente significativas.</p> <p>3. Muestra sus capacidades de atención, imaginación y memorización a través del canto, la dramatización y la narración de cuentos.</p> | <p>1. Es capaz de participar de manera efectiva en situaciones de comunicación a través de las habilidades de recepción, comprensión y expresión de los intercambios comunicativos.</p> <p>2. Es capaz de utilizar de forma adecuada el ritmo de la voz, la entonación y el volumen, de acuerdo con las circunstancias y propósitos de su comunicación oral.</p> <p>3. Es capaz de utilizar la métrica y la rima en la producción de mensajes, canciones y juegos del lenguaje.</p> |
|--|---|

4. Entiende mensajes verbales y no verbales relacionados con su vida cotidiana y su mundo inmediato.

4. Es capaz de contar cuentos e historias en los que se reconocen claramente las formas típicas de narración que ha escuchado de la lectura de cuentos o de historias y leyendas que pertenecen a la tradición oral de su entorno, así como de modificar la historia o el final de un cuento a partir de sus vivencias haciendo uso de su imaginación.

5. Es capaz de reconocer la existencia de distintas lenguas, así como de distintos medios de comunicación oral.

b) Lenguaje escrito.

1. Reconoce algunos de los elementos principales del sistema de significación básico: del lenguaje escrito convencional y de la imagen visual y los utiliza para producir mensajes con significado.

1. Es capaz de establecer una diferencia entre el dibujo y la escritura, además de identificar el tipo de información de diversos portadores de textos como periódicos, recetas, libros de cuentos, de cocina, científicos, de arte, etc.

2. Identifica y emplea los elementos básicos de una situación de comunicación textual (letras, palabras, imágenes) solo o con ayuda de un adulto.

2. Se interesa por conocer el significado de lo que está escrito al observar actos de lectura, trata de derivar y comprender las reglas implícitas en los actos de leer o escribir.

3. Puede dictar, intentar escribir o escribir textos tanto individual como colectivamente, siguiendo las convenciones propias del lenguaje, lo que le permite reconocer anomalías sintácticas.

4. Identifica y emplea los elementos básicos de una situación de comunicación textual con el propósito de comunicar mensajes con significado.

c) Cálculo.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Se inicia en el conocimiento de los números en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>2. Identifica y emplea de manera simbólica algunos de los elementos básicos de una situación de cuantificación en contextos de juego y de la vida diaria.</p> <p>3. Reconoce objetos como unidades independientes y aunque no maneja la invariación de la unidad, participa de manera activa en situaciones de conteo y distribución.</p> <p>4. Realiza actividades de adición y sustracción en situaciones funcionales.</p> | <p>1. Identifica y emplea conceptos de cantidad y nociones básicas de clasificación, seriación, correspondencia uno a uno, etc., durante la realización de actividades de índole académica, de intercambio económico y de juego.</p> <p>2. Conoce el sistema numeral y monetario y es capaz de manejarlos utilizando el lenguaje matemático convencional como sistema de significación compuesto de signos y reglas de uso en situaciones sociales de intercambio económico.</p> <p>3. Realiza actividades de adición y sustracción de cantidades de hasta dos dígitos ya sea a través de operaciones mentales o escritas para resolver situaciones de distribución entre personas en condiciones de juego colectivas o de la vida cotidiana.</p> |
|--|---|

d) Ubicación Espacio Temporal.

- | | |
|---|--|
| <p>1. Conoce rasgos generales de su entorno y puede localizar algunos lugares a los que asiste con frecuencia dentro de su comunidad, así como reconocer a personas y objetos con los que tiene contacto frecuente.</p> <p>2. Conoce algunas de las dimensiones temporales de uso frecuente, lo que le ayuda a ubicar y predecir algunos sucesos y acontecimientos rutinarios de su vida cotidiana.</p> | <p>1. Conoce el entorno donde vive y puede localizar distintos lugares dentro de su comunidad, personas y objetos, demostrando su capacidad de orientación espacial y reconociendo y manejando las unidades convencionales de medición del espacio y las específicas de su comunidad.</p> <p>2. Reconoce y maneja las unidades convencionales de medición del tiempo, lo que le permite una ubicación y predicción de sucesos y acontecimientos.</p> |
|---|--|

3. Reconoce y maneja el espacio y la ubicación de signos, letras y números en diversos instrumentos de trabajo escolar y lugares de la comunidad.

e) Expresión musical.

1. Se apoya en la música como medio de expresión personal, tanto de disposiciones como de sentimientos.

1. Manifiesta y contrasta con otros sus intereses, opiniones y expresiones sobre la música, el canto y los músicos, y es capaz de identificar y reproducir de forma competente algunos parámetros musicales de medida.

2. Manifiesta interés en la música, el canto y los músicos e identifica alguna de las expresiones musicales más prototípica de su país y su comunidad.

2. Identifica y se identifica con las expresiones musicales de su país y su comunidad, participando de forma entusiasta y competente en actividades musicales escolares o extra-escolares.

3. Utiliza la música como medio de expresión personal y de la creatividad y como agente de conocimiento del sentimiento y sensaciones expresados por otros.

f) Expresión Gráfico Plástica.

1. Es capaz de usar diversos materiales y colores, que se le propongan para expresar sus gustos y sentimientos a través de la pintura, el modelado, el grabado, etc.

1. Aprecia y produce las manifestaciones gráfico-plásticas características de su país, su comunidad y su entorno más cercano mostrando aprecio por las propias producciones y por las de otros.

2. Es capaz de utilizar una variedad de colores de acuerdo con el tipo de manifestación plástica, combinarlos y plasmarlos con creatividad en sus producciones artísticas.

2. Determina y elige entre diversos materiales aquellos que mejor expresen sus gustos y sentimientos en la producción de obras artísticas.

3. Utiliza de forma eficiente la selección y combinación de colores de acuerdo con el tipo de manifestación plástica.

e) Expresión Corporal.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Utiliza su cuerpo como elemento de comunicación no verbal de formas simples y como instrumento en la relación con el entorno físico y social.</p> <p>2. Se expresa a través de sus movimientos, intentando representar objetos, animales experiencias, sentimientos, juegos, etc., demostrando destreza e imaginación en la comunicación mediante el movimiento.</p> | <p>1. Emplea su cuerpo de formas variadas y complejas como elemento de comunicación no verbal y como instrumento de expresión y de relación con el entorno físico y social.</p> <p>2. Coordina sus movimientos corporales tomando conciencia del tiempo y del espacio siguiendo ritmos diversos propuestos por otros o por iniciativa propia, como manifestación de actividades de diversión (baile, danza, etc.) o de ejercitación física (deportes) y de protección (auto-defensa).</p> <p>3. Se expresa con creatividad a través de sus movimientos inventando y probando formas nuevas al representar objetos, animales, animales experiencias, sentimientos, juegos, etc., demostrando destreza e imaginación.</p> |
|--|---|

De acuerdo con Myers, 2000, los principios de intervención en la Educación Infantil o Inicial, son:

- a. ayudar a niñas y niños a ser artífices de su propio aprendizaje: para que un infante se involucre activamente en el proceso de aprendizaje, es fundamental que se sienta motivado, atraído hacia la tarea, que ésta despierte su interés, se trata de que “quieran todo lo que hagan”.
- b. ofrecer una ayuda individualizada: aceptación de la diversidad, dando a cada persona la posibilidad de seguir su propio ritmo; la organización del tiempo y de los contenidos de aprendizaje debe supeditarse a las características de cada niña o niño: integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del infante, confrontación de

puntos de vista, transferencia gradual del control sobre el aprendizaje, adulto o facilitador como guía y compañía, promover la autonomía y autorregulación del aprendizaje, ayuda brindada por homólogos, contenido con relevancia social y cultural, estructura y coherencia interna).

- c. crear un clima acogedor y tranquilo: “se tiene que favorecer la existencia de un ambiente de relación social en el que sin miedo cada niño o niña se exprese, formule sus dudas y sus dudas y sus intereses, realice propuestas y defienda sus ideas. El adulto tiene que promover un clima acogedor y tranquilo para que surja la comunicación fácil y espontánea acerca de lo que sucede día a día” p. 81.

Así mismo, las condiciones que deberá reunir el personal al cuidado de niños y niñas en la etapa infantil deben ser (Myers, 2000):

1. tener conocimientos amplios sobre el desarrollo, así como de los ritmos de vida y de aprendizaje, gustos y necesidades de los infantes a su cargo;
2. ayudar a niños y niñas a incorporar cambios en sus estrategias autorregulatorias, para transitar de la impulsividad a la reflexividad, de la dependencia a la autonomía de la duda a la iniciativa y de la inconsistencia a la perseverancia;
3. tener actitudes positivas hacia niños y niñas;
4. tener conocimientos amplios de planeación, aplicación observación sistemática y evaluación de los aprendizajes que permitan actuaciones rigurosas y no improvisadas;
5. constituir un apoyo considerable para niños y niñas;
6. ser capaz de hacer sentir a cada niño o niña que se le respeta como individuo;
7. fomentar en niños y niñas las buenas relaciones con sus pares y promover que a cada persona se le trate de manera justa y equitativa;
8. reconocer habilidades de liderazgo y coordinación de sus autoridades.

Una de las principales problemáticas para atender a la población infantil en la Educación Inicial en México es la inexistencia de programas de formación a nivel licenciatura y posgrado de profesionales para este campo educativo (Resendiz, Castro, Gómez, Hernández, Méndez, Núñez, Sánchez, Reyes, Santiago, y Rivas, 2005).

El personal que atiende el Nivel Inicial en México tanto en el sector público como privado en la modalidad escolarizada, cuenta con una formación diferenciada para atender funciones diversas y sus niveles de formación como personal que se desempeña en este nivel también es muy heterogéneo, algunos de éstos cuentan solamente con Educación Primaria, otros con Secundaria, con Bachillerato, con Carrera Técnica, con Licenciatura en Educación, con Licenciatura Preescolar, o Licenciaturas de otro tipo, con Normal Básica y con Maestría; sin embargo, se ha encontrado que el personal docente que trabaja en Educación Inicial no tiene la formación profesional necesaria para actuar en éste campo (Resendiz, et. al., 2005).

Ante la problemática mencionada, la formación continua del profesorado de Educación Infantil se constituye en una de las metas más importantes de los sistemas educativos modernos y una de las preocupaciones de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Uno de los factores que más influyen en la calidad de la educación es la formación de su profesorado, máxime en los primeros niveles de la educación (Resendiz, et. al., 2005).

De tal forma que el profesional en Educación Inicial deberá ser capaz de:

- Identificar factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años mediante el conocimiento de este proceso, de sus pautas, creencias y prácticas de crianza, de técnicas de atención básica y métodos de valoración, con la finalidad de que diseñe estrategias para brindar atención oportuna y pertinente mostrando una actitud de apertura a la diversidad.

- Brindar asesoría a instituciones y agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de Educación Inicial nacional e internacional, del contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al dialogo.
- A partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas; diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.
- Crear e innovar ambientes de aprendizaje formal y no formal a través del diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación, considerando las características y necesidades de los niños de 0 a 4 años con la finalidad de potenciar su desarrollo, manteniendo una relación empática con éstos y con los agentes educativos.
- Gestionar procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos a partir del análisis de los modelos de organización y administración, de la normatividad y legislación nacional, estatal y regional.

1.2.4 EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA INFANTIL.

Actualmente, en nuestra sociedad, los individuos deben ser capaces de tomar decisiones y de elegir entre una gran variedad de ideas, alternativas, creencias, valores y estilos de vida (Katz, 1987).

En cuanto a la Educación Inicial, encontramos que los problemas personales de los pequeños, así como los de quienes los cuidan en los escenarios, están implícitos en asuntos mayores. Necesitamos que se establezca oficialmente una política con la intención de mejorar las condiciones de trabajo de los cuidadores y, en última instancia, la calidad de las experiencias cotidianas de los niños con quien ellos trabajan, ya que el niño tiene la necesidad de afecto y de educación para su desarrollo óptimo, por lo tanto, los educadores deben ser amigables, tolerantes, cariñosos y positivos (Katz, 1987).

Existe una serie de condiciones generales que deberá reunir el ambiente de cuidado para la estimulación y el cuidado de niños y niñas en el ámbito de las competencias personales y sociales relacionadas con la educación emocional:

- una atmósfera de aceptación, bienestar y libre de amenazas;
- amplias oportunidades para el aprendizaje activo, la toma de decisiones, la expresión a través del juego, la interacción social y la creatividad;
- protección contra posibles accidentes personales o riesgos ambientales;
- promoción de prácticas adecuadas de salud e higiene, alimentación sana y nutritiva, servicios básicos de salud y agua potable;
- previsión de apoyos estratégicos para niños y niñas con necesidades educativas especiales, tanto en sus fortalezas como en sus debilidades;
- posibilidad de que los infantes se dediquen a sus propios intereses a través de la dotación de espacios, materiales y tiempos adecuados;

- oportunidades para expresar sentimientos, construir relaciones con otros niños, niñas y adultos y para solucionar conflictos sociales;
- establecimiento de rutinas diarias consistentes que permitan anticipar, recordar y describir eventos y acontecimientos que faciliten la utilización flexible del tiempo;
- oportunidades para aprender y mostrar actitudes acordes con los valores básicos de respeto y participación;
- diversas oportunidades para lograr un desarrollo físico completo;
- ayudar a que el niño o niña describa que puede cooperar con otras personas (infantes o adultos).

(Katz, 1987).

De la misma forma, hay que tomar en cuenta que la manera en que se enseña a los maestros debe ser congruente con la forma en la que queremos que ellos enseñen a los niños. La atmósfera sociocultural de los escenarios educativos para el maestro debe ser congruente con el ambiente que queremos que creen los alumnos en los programas de Educación Inicial (Katz, 1987).

Todo esto parte de la visión de que los adultos que conviven con los menores, son responsables de ayudar a los niños pequeños a desarrollar, refinar, mejorar o profundizar su comprensión de los aspectos sobresalientes de su vida diaria. Que los niños reconstruyan estas cuestiones puede lograrse al construir, hacer y reproducir algunos aspectos, al dramatizar otros y al estimular la observación, el recuerdo, la memorización o la discusión de sus percepciones y la comprensión de sus experiencias (Katz, 1987).

Por lo tanto, con una correcta programación y una mejor formación docente, existen ciertos objetivos de la Educación Emocional que pueden lograrse en la etapa de Educación Infantil, los cuales son (López, 2005):

- favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas,
- proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima,
- potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad,
- potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo,
- desarrollar la tolerancia a la frustración,
- favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás, desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para todos,
- desarrollar el control de la impulsividad,
- favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo.

Así mismo, los contenidos de la Educación Emocional que se pueden trabajar en el Nivel Inicial son (López, 2005):

- a) conciencia emocional. Tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás;
- b) regulación emocional. Regular los impulsos y las emociones desagradables, tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones;
- c) autoestima. Conocerse y aceptarse a sí mismo con la ayuda de los demás,
- d) habilidades socioemocionales. Reconocer los sentimientos y las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos, etc.).

Por lo tanto, la puesta en práctica de programas de Educación Emocional requiere, entre otras cosas, una formación previa del profesorado que observe el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática.

1.2.5 FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Para que la Educación Emocional se convierta en una realidad, como respuesta a las necesidades educativas actuales y cumplir con los objetivos propuestos, es necesario formar mejor a los docentes de manera que puedan atender la formación integral de los ciudadanos, desarrollando todas sus inteligencias, entre ellas la emocional, que permite conocer, controlar y manifestar sus propias emociones, asumiendo desde cada entorno educativo una mayor participación en la construcción de una sociedad emocionalmente inteligente (Vivas de Chacón, 2004).

Durante años se han desarrollado muchos modelos de formación docente, los cuales se diferencian por el énfasis que hacen en cierto tipo y grado de conocimientos, habilidades o valores. Dentro del modelo tradicional de formación docente, existe un énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, determinándose su calidad según la amplitud de contenidos que considera el currículo de formación. Las habilidades y destrezas pedagógicas son mínimas, el desarrollo de competencias para el cambio educativo, como la sensibilidad y capacidad de generación de cambio, son elementos no considerados activamente en la formación docente (Barrios, 2006). Así mismo, los contenidos curriculares están enfocados solamente a aspectos cognitivos, dejando a un lado el aspecto valoral (Torquemada, 2002), y emocional; hay una escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa y sociocultural del país.

Para vincular efectivamente nuestros conocimientos con la situación real, es necesario que desarrollemos habilidades y actitudes para aplicar y vivenciar nuestros conocimientos en la vida diaria. Los conocimientos son un cúmulo de conceptos que se refieren al entorno en el que nos desenvolvemos; éstos conceptos nos dan nombre, características, uso, etc. (teoría); una vez que obtenemos cierto conocimiento acerca de algo podemos hacer uso de él, llevando a cabo acciones que, basadas en nuestro conocimiento del mundo, nos permitan

modificarlo (procedimiento). El saber actitudinal se refiere a incorporar en nuestra vida cotidiana la teoría y los procedimientos como valores que reconozcamos, respetemos y defendamos (Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

Una de las principales finalidades de la Educación es desarrollar la capacidad para aplicar los aprendizajes a la realidad (habilidades y actitudes), es por eso que el papel del docente debe ir más allá del suministro de conocimientos teórico-metodológicos. El nuevo modelo de formación docente, debe estar constituido por ciertos elementos básicos, que permitan ir más allá de la adquisición y desarrollo de conocimientos teóricos y procedimentales, es necesario generar un nuevo modelo que de respuesta en forma diferente a la transmisión y la reproducción del conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y en valores, y una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de la creatividad, autonomía pedagógica y autoperfeccionamiento e investigación, y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y el trabajo en equipo (Barrios, 2006).

El currículo de formación del docente debe facilitar la elaboración de cogniciones y metacogniciones de los conocimientos de la formación y al mismo tiempo generar representaciones básicas para impartirlos en su futura acción pedagógica. Debe considerar actividades destinadas a desarrollar las competencias para diseñar estrategias docentes, así como la capacidad de elegir las más adecuadas para la diversidad escolar (Torquemada, 2002).

El currículo debe considerar un proceso de práctica docente, de iniciación temprana y de complejidad pedagógica creciente, en forma coordinada con el resto de las actividades curriculares, de tal forma que favorezca la adquisición de experiencia, elaboración y análisis reflexivo de actividades de enseñanza-aprendizaje e inicio de una práctica docente planificada y activa. Todas estas competencias deben estar relacionadas con la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos; de manera que la formación y el desarrollo docente sea global (Barrios, 2006).

El trabajo del docente es disponer tareas en cuya realización se perciba que se es competente y autónomo, de manera que el estudiante sienta que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta (Díaz-Barriga y Hernández, 2005), además de promover y mostrar respeto a los conocimientos, procedimientos y actitudes que desee enseñar y desplegar en los alumnos; es decir, la sociedad en general y los docentes, deberán “educar con el ejemplo”.

Para responder eficazmente a las orientaciones actuales de la educación es necesaria una respuesta psicopedagógica en diferentes direcciones: desarrollar el cuerpo teórico y didáctico, e investigar permanentemente la realidad educativa (Vivas de Chacón, 2004); así como la regulación de la calidad de la educación de los docentes mediante el establecimiento de estándares y la evaluación del rendimiento docente, reformas estructurales y curriculares en las instituciones de capacitación pedagógica, propuestas de vías alternativas para acceder a la función docente, etc. (Ávalos, 2002).

Además, es necesario favorecer la revisión de las ideas de los profesores en relación con la importancia de los aspectos interpersonales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la identificación de los aspectos afectivos y emocionales que se movilizan en los intercambios comunicativos que se producen de manera habitual en las aulas (Pérez, Carretero y Jundó, 2009).

De manera que, los docentes necesitan mayores conocimientos acerca del tema de las emociones y sus implicaciones en los procesos cognitivos, así como con el papel que juega la inteligencia emocional en el bienestar de las personas y en su adaptación al trabajo y en el establecimiento de relaciones positivas y enriquecedoras con los otros. Éstas habilidades tienen que ver con el aprender a ser (habilidades intrapersonales) y el aprender a convivir (habilidades interpersonales), así como con habilidades didácticas referidas a su papel como enseñantes (Vivas de Chacón, 2004). Sin embargo, son muy pocas las instituciones formadoras de formadores que tienen establecidos programas específicos con contenidos de educación emocional, que fomenten en el

profesorado las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los ciudadanos (Extremera y Fernández 2005).

Afortunadamente, los educadores están comenzando a darse cuenta de que existe una carencia en los escolares muy apremiante: el analfabetismo emocional; el cual, se refleja en los incidentes violentos, delitos, arrestos juveniles, violaciones suicidios, asesinatos, embarazos adolescentes, consumo de drogas, depresión, trastornos de la conducta alimentaria, etc. La escuela ha de convertirse en una institución de la comunidad donde pueden corregirse las carencias emocionales y sociales de los individuos; por lo cual, es necesario que los maestros vayan más allá de la misión que tradicionalmente se les ha encomendado y que los miembros de la comunidad se comprometan más con el mundo escolar, ya que la forma en que el maestro lleve adelante la clase constituye, en sí misma, un modelo, una lección de competencia emocional, por lo cual, es necesario el entrenamiento de los docentes para enseñar a los aprendices las lecciones esenciales para vivir (Goleman, 1995).

Las habilidades intrapersonales, interpersonales y de didáctica para la Educación Emocional que necesitan ser desarrolladas en la formación docente son (Vivas de Chacón, 2004):

INTRAPERSONALES: Control y manejo de las propias emociones; reflexión, auto-revisión, auto-comprensión y aceptación del propio ser; descubrimiento y valoración de las propias condiciones personales, reconocimiento de las propias debilidades, autenticidad; interpretación de las emociones propias y ajenas, reaccionando coherentemente, comodidad consigo mismo, reconocimiento de la formación emocional permanente, comunicación clara de lo que sienten y por qué; disfrute de los que le rodea y auto-complacencia, convicción para superar los retos, control de las situaciones problemáticas con un sentido positivo de la vida; autoconciencia, autocontrol, motivación intrínseca; comprensión y concientización de las propias emociones.

INTERPERSONALES: Identificación de emociones con base en el lenguaje corporal, percepción del estado de ánimo; escuchar, ser empático, tomar decisiones, trabajar bajo incertidumbre, persuadir, dirigir, resolver disputas, trabajo cooperativo; ser justo, equitativo, ecuánime y equilibrado; descubrimiento de fortalezas y debilidades en otros, comunicación asertiva, adaptación a la diversidad, canalización de situaciones para el logro de objetivos comunes.

HABILIDADES DIDÁCTICAS: Modelaje más efectivo, estimulación eficaz del desarrollo armónico de los alumnos, atención de problemas emocionales en las aulas; desarrollo de competencias didácticas innovadoras y creativas apropiadas para promover aulas y escuelas inteligentes; construcción de ambientes socio-afectivos estimulantes.

Para que la Educación Emocional sea integrada en la formación del profesorado, es necesario (Vivas de Chacón, 2004):

- hacer investigación sobre el tema y en función de eso ir haciéndola explícita en cada programa de la carrera;
- crear líneas y grupos de discusión sobre la inteligencia emocional para considerar cuáles son los aspectos que se quieren cambiar y preguntarse cuál es la estructura organizacional y curricular adecuada para que resulte efectivo;
- organizar explícitamente desde el marco referencial, ello incluye su presencia en las bases teóricas, en el concepto del profesional que se aspira formar, en los objetivos del plan de estudios y luego su operacionalización a través del plan de estudio;
- crear un clima que propicie el desarrollo de la inteligencia emocional;
- adoptarlo como un estilo de vida que debe llevarse y promoverse desde las cátedras;

- los formadores de formadores deben asumir la importancia de la educación emocional y su responsabilidad con ella y enfocarse en aspectos relevantes de la inteligencia emocional en forma coordinada y coherente;
- establecer ambientes que favorezcan un clima emocional positivo tanto en las organizaciones como en las relaciones interpersonales.

De manera que, la Educación Emocional en el currículo no es una mera adición de asignaturas al plan de estudios sino que requiere de una filosofía que impregne las concepciones y las prácticas curriculares, así como los ambientes y relaciones de trabajo (Vivas de Chacón, 2004).

Es así que:

“La incorporación de la educación emocional en los planes de formación del profesorado no sólo serviría para conseguir alumnos emocionalmente más preparados en correspondencia con las demandas de la formación de la ciudadanía, sino que además ayudará al mismo profesor a desarrollar habilidades que le permitan afrontar positivamente los diversos desafíos que implica el ejercicio de la enseñanza” (p. 11).

Afortunadamente, un colectivo amplio de profesorado ha ido tomando conciencia de la relevancia de los factores emocionales de forma progresiva, así como de su influencia en la aparición de muchos de los problemas cotidianos en las aulas (Pérez, Carretero y Jundó, 2009).

2. EXPERIENCIAS SIMILARES.

Son numerosos los estudios sobre competencia social, autocontrol de las emociones, autoeficacia, etc., que han evidenciado las repercusiones que el desarrollo de la Inteligencia Emocional puede tener en el desenvolvimiento óptimo de los individuos, de manera que ésta adquiere un carácter necesario en la Educación Formal, la cual se debe encargar no solo del desarrollo intelectual, sino de un desarrollo integral de los seres humanos, preparándolos para la vida (Salmerón, 2008).

Meritxell Obiols Soler (2005), describe en su artículo “Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa de Educación Emocional en un Centro Educativo” el proceso de desarrollo de un programa de Educación Emocional en las etapas Infantil, Primaria y Secundaria del Colegio La Salle Bonanova, en Barcelona. La implantación progresiva del Programa de Educación Emocional en el colegio se describe de la siguiente forma:

CURSO	CONTENIDOS
1998-99	Charlas de sensibilización por parte de la dirección del centro a todo el profesorado, sobre la importancia de contemplar la educación emocional del alumnado.
1999-2000	Asistencia a los primeros cursos de educación emocional por parte del profesorado.
2000-01	Propuesta de uno de los tutores de 4º de ESO de trabajar la educación emocional en tutoría. Primera experiencia de introducción de la educación emocional en todos los cursos de 4º de ESO.
2001-02	Formación de los tutores de 4º de ESO mediante seminarios semanales durante un trimestre. Continuación de la aplicación del programa en 4º de ESO e inicio de su evaluación. Exposición introductoria a todo el profesorado sobre la relación de la educación emocional y la experiencia en 4º de ESO.

Conferencia sobre educación emocional en el ámbito familiar en el marco de la Escuela para Padres.

Publicación de un artículo en la revista del colegio.

2002-03 Jornadas matinales sobre educación emocional dirigidas a todo el profesorado del centro.

Curso de educación emocional impartido en el propio centro y dirigido al profesorado interesado.

Participación de dos profesoras en el "Postgrado en Educación Emocional" de la Universidad de Barcelona.

Decisión de reeditar un material didáctico utilizado en Primaria, incorporando la educación emocional como eje de trabajo.

Se inicia la primera experiencia de aplicación del programa en Primaria, sobre todo en 1er grado.

Conferencia sobre educación emocional en el ámbito familiar en el marco de la Escuela de Padres.

Publicación de un artículo en la revista del colegio.

2003-04 Implicación y formación progresiva del profesorado, sobre todo en Primaria.

Consolidación del programa de educación emocional en 4º de ESO y en 19 de Primaria.

Conferencia sobre educación emocional en el ámbito familiar en el marco de la Escuela de Padres.

Publicación de un artículo en la revista del colegio.

2004-05 Publicación y aplicación del cuaderno de 1º de Primaria sobre educación emocional y en valores.

Trabajo de investigación sobre educación emocional elaborado por una alumna de Bachillerato.

Un grupo de alumnas de Bachillerato definen su interés por estudiar Psicología a partir de las sesiones de educación emocional.

Aprobación del proyecto de introducción de la educación emocional.

2005-06 Publicación y aplicación de los cuadernos sobre educación emocional y en valores dirigidos a Primaria.

Curso de educación emocional dirigido al profesorado de Educación Infantil.

Elaboración y puesta en práctica del proyecto de educación emocional en Educación Infantil.

Curso de educación emocional dirigido a familias en el marco de la Escuela de Padres.

La metodología de evaluación del programa, fue cuantitativa pues se contó con un pre-test y un post-test sin grupo control, se tomaron en cuenta los resultados del Cuestionario de Educación Emocional elaborado por el Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica (GROP), así como de la evaluación de 360º, la cual permite valorar las competencias emocionales del alumnado. También fue una metodología cualitativa, antes, durante y después de la implementación del programa, a partir de la observación participante, las entrevistas y los cuestionarios de opinión (Obiols, 2005).

Entre los resultados obtenidos se encontró que:

- hay una creciente mejora en el clima de aula y en la relación profesor-alumno,
- existe una mejoría en el rendimiento académico global de alumnos y alumnas,
- se presenta una opinión favorable a la formación recibida desde la educación emocional, tanto de docentes como de alumnos;
- el alumnado percibe una mejora en sus relaciones interpersonales,
- los profesores hablan de un crecimiento emocional de los alumnos a lo largo del proceso de aplicación del programa.

Así mismo, Èlia López (2005), menciona que la Educación Emocional tiene un enfoque del ciclo vital que debe llevarse a la práctica a través de programas secuenciados, que pueden iniciarse en la Educación Infantil. En su artículo se presentan objetivos, contenidos, ejemplos de actividades y la evaluación de la educación emocional en la educación infantil. Una de las actividades que propone es:

A. El globo mensajero.

Desarrollo. A medida que se realiza el saludo de forma individual a los niños y niñas, se anima al alumnado para que se siente formando un círculo con la intención de que se vean las caras. Se presenta un globo en el que hay una expresión de alegría. Éste circula de mano en mano a la vez que pregunta: ¿cómo te sientes?, se realiza la pregunta mientras va pasando el globo, acompañando la pregunta con una expresión facial.

Objetivos. Adquirir vocabulario emocional, expresar los propios sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, reconocer las emociones y sentimientos de los demás.

Contenidos. Conciencia emocional.

También el GROP (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica), desde el año 2000 trabaja en el desarrollo de un contenido teórico, materiales y divulgación acerca de la educación emocional (La Educación Emocional en la Escuela Infantil, 2002, citado en: Adam, et. al., 2003). Así mismo, Bisquerra (2000), pone de manifiesto la necesidad de considerar las emociones como un tópico de los contenidos educativos, como una medida preventiva para el analfabetismo emocional. En cuanto a la formación del profesorado, en Salamanca ofrecen cursos de estrategias metodológicas de educación emocional en el contexto educativo (Cursos de Estrategias Metodológicas de Educación Emocional en el contexto educativo en Salamanca, 2009).

En Estados Unidos, se han implementado una serie de programas de aprendizaje social y emocional. El nombre algunos de ellos, junto con su sede, realizadores y resultados, en la tabla no 6.

TABLA 6.

NOMBRE, REALIZADORES, SEDES Y RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EN E.U. (Goleman, 1995).

NOMBRE	SEDE Y REALIZADORES	RESULTADOS
Proyecto de desarrollo infantil.	Eric Schaps, Developmental Studies Center, Oakland, California.	El alumnado se mostró más responsable, asertivo, popular y sobresaliente, prosocial y colaborador, comprensivo, considerado e interesado, armonioso.
PATHS (caminos).	Mark Greenberg, Fast Track Project, Universidad de Washington.	Mejora en habilidades cognitivas sociales, mejora en emoción, reconocimiento y comprensión, mayor autocontrol, mayor planificación para la resolución de tareas cognitivas , más pensamiento antes de la actuación, resolución más eficaz de conflictos, clima más positivo en clase.
Proyecto de desarrollo social de Seattle.	J. David Hawkins, Social Development Research Group, Universidad de Washington.	Vínculos más positivos con la familia y la escuela, chicos menos agresivos y chicas menos autodestructivas, menos índice de suspensiones y expulsiones entre estudiantes de bajo rendimiento, menor iniciación al uso de las drogas, menos delincuencia, mejores puntuaciones test de logros estandarizados.
Programa de promoción de la competencia social Yale-New Heaven.	Roger Weissberg, Universidad de Illinois en Chicago.	Mejora en habilidades de solución de problemas, más colaboración con los compañeros, mayor dominio de los impulsos, mejora de la conducta, mejora de la eficacia y de la popularidad interpersonal, aumento de la capacidad de afrontar las situaciones, más habilidad para manejar los problemas interpersonales, mejor control de la ansiedad, menos conductas delictivas, mejora en las habilidades de resolución de conflictos.
Programa de resolución creativa de conflictos.	Linda Lantieri, National Center for Resolving Conflict Creatively Program, New York City.	Menos violencia en clase, pocas agresiones verbales en clase, clima más amable, mayor disposición para cooperar, más empatía, mejora en habilidades de comunicación.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

3.1 OBJETIVOS FUNDAMENTALES.

1. Facilitar en las educadoras conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional.
2. Promover en las educadoras el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años.
3. Brindar a las educadoras un espacio educativo pertinente, eficaz, novedoso y amable, basado en las necesidades detectadas durante la observación participante en sala y en las características de las participantes.

3.2 POBLACIÓN.

Las 6 educadoras (1 educadora y 5 asistentes educativas) encargadas del grupo Maternal II B de un CENDI. Las edades de las educadoras fluctuaron entre los 30 y 45 años, aproximadamente; su asignación a la sala dependió del Sindicato de la UNAM, donde se toman en cuenta aspectos como los años de trabajo, el número y características de las vacantes, las relaciones de los solicitantes con directivos y/o trabajadores, etc., más que la preparación profesional. Sin embargo, una vez adquirida la plaza como educadora o asistente educativa, toman un curso de 6 meses sobre el cuidado y atención de los infantes (el contenido del curso no fue facilitado por el CENDI en cuestión). Las educadoras del grupo son mujeres que trabajan, casadas o madres solteras, con uno o dos hijos, todos mayores de 6 años (algunos incluso casados, con empleo, mientras otros, se encuentran en la educación primaria o secundaria).

3.3 ESPACIO DE TRABAJO.

Las sesiones teóricas se llevaron a cabo en el cubículo del área de Psicología del CENDI. En un espacio pequeño, bien iluminado y algo ventilado, con sillas para cada una de las participantes, un pizarrón blanco pequeño, un fólder con hojas blancas para cada una de las educadoras, lápices, gomas, plumas, plumones, hojas con los ejercicios impresos para cada sesión y cartulinas con los contenidos abordados.

Las sesiones prácticas se llevaron a cabo en la sala de Maternal II B del CENDI. En un espacio muy amplio, despejado, bien iluminado y ventilado, participando en las actividades propias del grupo y el horario. Los materiales y las actividades fueron diversos, establecidos por la educadora con antelación.

3.4 FASES DEL PROCEDIMIENTO.

El Programa de Intervención en el CENDI comprendió una serie de fases: presentación, inducción, evaluación inicial, planeación, aplicación del Taller y evaluación formativa, evaluación final; dichas etapas se describen a continuación.

A) PRESENTACIÓN.

Durante la etapa de presentación, tuvo lugar el primer contacto con el CENDI y su personal. En una primera junta conocimos a la coordinadora de Psicología del CENDI, a la Directora del plantel, al Secretario y Psicopedagogo y a las tres Psicólogas encargadas de los grupos del CENDI. En la reunión, la Mtra. Martha Romay (docente encargada del Programa de Formación en la Práctica), habló de los objetivos del Programa en general y de las metas particulares del grupo de alumnas, por ejemplo, señaló que el trabajo del grupo de prácticas sería similar al de grupos anteriores que también han trabajado en el CENDI, así mismo, resaltó que nuestro quehacer estaría orientado, más que nada, a brindar un apoyo general al Centro, tanto desarrollando las diferentes propuestas de intervención

para los alumnos y/o personal docente, con base en las necesidades detectadas; como en el cuidado y atención de los niños y niñas en sus respectivas salas. La Directora nos dio la bienvenida al Centro y nos expresó su confianza en que nuestro desempeño sería ético y profesional.

Posteriormente, a cada una de las integrantes del grupo de prácticas le fue asignada una sala del Centro, en la cual se llevarían a cabo las observaciones participantes para la evaluación inicial, y la puesta en marcha e implementación de la intervención. La asignación se hizo de acuerdo a los intereses de cada alumna, como la edad de los niños y niñas con quienes nos gustaría trabajar. La Mtra. Martha Romay y una de las Psicólogas del CENDI fueron las encargadas de presentar al grupo de prácticas con las maestras y alumnos de las salas en las que se trabajó y señalar a la o las practicantes que apoyarían, respectivamente, en cada una de las salas. Finalmente, cada quien se reunió con la Psicóloga encargada de ese grupo, respectivamente, para compartir información sobre los objetivos de la intervención en el Centro y sobre el trabajo en general, así como acerca del grupo en particular (no. de niños y niñas inscritos, edades, no. de educadoras, horarios, actividades, etc.).

B) INDUCCIÓN.

Durante el período de inducción, cada una de las alumnas del grupo de prácticas asistió a la sala que le fue asignada los días martes y jueves, de 9:00 a 13:00 hrs, por un mes, aproximadamente. En ese tiempo, conocimos a las educadoras y a los alumnos, participamos y apoyamos durante todas las actividades (desayunos, comidas y colaciones, idas al baño, siestas, cantos y juegos, salidas al jardín y al patio del Centro, ensayos para presentaciones en eventos internos, y otras actividades); todo esto con el objetivo de crear un clima de confianza, sinceridad, espontaneidad, etc., entre la practicante y las educadoras y alumnos, para conocer verdaderamente y de cerca la dinámica del grupo e identificar sus potencialidades, y así, proponer una intervención basada en la realidad educativa de ese momento.

C) EVALUACIÓN INICIAL.

La evaluación inicial duró aproximadamente un mes y medio. Durante la primera semana, además de asistir al CENDI en los días y horarios antes mencionados, se participó en un Taller de Evaluación Infantil, dirigido por la docente encargada del Programa, con el objetivo de conocer las generalidades de la evaluación infantil y los instrumentos utilizados en el CENDI para este fin, como la Escala de Benavides, el Inventario de Habilidades Básicas y la Escala de Desarrollo de Denver. Así mismo, durante las tres semanas siguientes, se colaboró con el área de Psicología del Centro con las evaluaciones del desarrollo de los alumnos correspondientes a cada una de las salas, practicando el uso del IHB y el Denver. Mientras tanto, dentro de las salas, se llevó a cabo la observación participante para identificar los posibles puntos de intervención: situaciones dentro de la sala que pudieran ser más satisfactorias y eficaces gracias a la promoción del desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y/o actitudes, que pudieran ser facilitadas por las practicantes.

Durante las reuniones con las Psicólogas y la Directora del Informe, se debatió acerca de las necesidades detectadas con base en la observación. Al principio todo parecía indicar que, como en años anteriores, las intervenciones serían diseñadas para los niños e implementadas con los mismos, sin embargo, el consenso general sobre las necesidades detectadas durante la observación nos llevó a decidir que, en esta ocasión, y por primera vez en el CENDI, las intervenciones se llevaran a cabo con las educadoras.

Gracias a las evaluaciones infantiles llevadas a cabo junto con el departamento de Psicología, se pudo constatar que la gran mayoría de los niños y niñas se encontraban en el nivel de desarrollo indicado para los infantes de esas edades, y con base en las observaciones y las reuniones con las Psicólogas del Centro, pudimos ver que eran las educadoras quienes necesitaban más apoyo para desarrollar ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que ayudaran a que su

trabajo en el CENDI fuera más satisfactorio para ellas y eficaz en cuanto al cuidado, atención y educación integral de los alumnos.

D) PLANEACIÓN.

Una vez tomada la decisión de trabajar con las educadoras, hubo que planear la intervención: qué, por qué, cómo, cuándo y dónde se tendría que llevar a cabo.

Las pregunta “qué hacer” y “por qué” se respondieron a partir de dos cuestiones: por un lado, nos basamos en lo que cada quien había observado en la sala asignada, y por otro, en los intereses, experiencias e interrogantes de cada una de las practicantes.

Para las educadoras de la sala de Maternal II B del CENDI, se tomó la decisión de realizar un Taller de Educación Emocional porque durante la observación participante se detectó que el comportamiento de las educadoras repercutía en el ambiente general de la sala: jalones, gritos, desatención, desdén, castigos y exigencias inadecuadas para la edad y condiciones de los alumnos; actitudes que, con el debido apoyo y atención, pueden ser disminuidas, promoviendo la aparición o el aumento de otras actitudes más adecuadas, con respecto a la labor de las educadoras, para que la eficacia y satisfacción del trabajo en sala se incrementen. Éstas actitudes tienen mucho que ver con los contenidos generales de la Educación Emocional, así mismo, se decidió que era necesario integrar conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas de 2-3 años de edad (edades de los alumnos de dicha sala).

Por lo tanto, los objetivos particulares del Taller de Educación Emocional fueron: a) facilitar en las educadoras el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional, así como con el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2-3 años, y b) brindar a las educadoras un espacio educativo pertinente, eficaz, novedoso y amable, basado en las necesidades detectadas durante la observación participante en sala y en las características de las participantes.

Los contenidos generales de la Educación Emocional son: 1) conciencia emocional (reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, comprensión de sus causas y consecuencias, así como la expresión no verbal de las emociones); 2) control emocional (manejo de las emociones, prevención de efectos negativos y desarrollo de emociones positivas, tolerancia a la frustración, autocontrol, estrategias de control emocional); 3) autoestima y emoción (autoconcepto, autoestima, autoconfianza, autoaceptación, desarrollo de expectativas realistas acerca de nosotros mismos); 4) habilidades socioemocionales (emoción y sociabilidad, trabajo en grupo, resolución de conflictos); y 5) habilidades de vida y bienestar subjetivo (organización y desarrollo; vida familiar, social y escolar; tiempo libre, emociones y bienestar subjetivo). Sin embargo, la implementación de un taller que comprendiera todos los contenidos de la Educación Emocional tomaría mucho más tiempo del que se disponía para la intervención en el CENDI, así que, con base en las características generales, experiencias, expectativas y necesidades de las educadoras, se decidió que los contenidos del Taller de Educación Emocional fueran los siguientes:

1. LAS EDUCADORAS.

1.1 Labor educativa: implicaciones e importancia.

2. LOS ALUMNOS.

2.1. Los niños de nivel maternal (2-3 años).

2.1.1. Aprendizaje.

- Aprendizaje por estímulo-respuesta.
- Aprendizaje por interacciones sujeto-objeto.
- Aprendizaje por interacciones sociales.
- Aprendizaje por imitación.
- Aprendizaje por habituación.

2.1.2 Desarrollo.

- Desarrollo físico.
 - Habilidades motoras finas.
 - Habilidades motoras gruesas.
- Desarrollo intelectual.
 - Etapa preoperacional.
- Desarrollo emocional.
 - Etapa de autonomía vs culpa.
 - La vergüenza y el orgullo.
 - Otras características.

3. ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL PARA EDUCADORAS DE NIVEL MATERNAL.

3.1 Conciencia emocional.

3.1.1 Importancia y beneficios.

3.1.2 Expresión y sentimiento.

3.1.3 Emociones básicas.

- Emociones negativas.
 - Miedo.
 - Ira.
 - Disgusto.
 - Tristeza.
- Emociones positivas.
 - Alegría.
 - Interés.

3.1.4 Los diferentes efectos de las emociones básicas.

3.2 Control emocional.

3.2.1 Importancia y beneficios.

3.2.2 Técnicas de control emocional.

- Respiración profunda.
- Relajación progresiva.

3.3 Autoestima y autoconcepto.

3.3.1 Importancia y beneficios.

3.3.2 La autoestima positiva.

- Construcción y desarrollo de una autoestima positiva.

3.3.3 El buen autoconcepto.

- Construcción y desarrollo de un buen autoconcepto.

3.4 Habilidades socioemocionales.

3.4.1 Importancia y beneficios.

3.4.2 Trabajo en equipo.

3.4.3 Resolución de conflictos.

3.4.4 La argumentación y la negociación como habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

3.5 Bienestar subjetivo.

3.5.1 Importancia y beneficios.

3.5.2 Bienestar laboral.

- Bienestar laboral individual y social.



Las actividades se seleccionaron de acuerdo con los objetivos, antes mencionados, de facilitar en las educadoras el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional, así como con el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2-3 años, además de brindarles un espacio educativo pertinente, eficaz, novedoso y amable, basado en las necesidades detectadas durante la observación participante en sala y en las características de las participantes. Así mismo, las actividades se escogieron de manera que el Taller de Educación Emocional tuviera una orientación tanto constructivista como humanista, donde: las participantes fueran el centro de las actividades y fungieran como constructoras de sus propios conocimientos, la facilitadora tuviera el papel de guía durante el abordaje de los contenidos, el abordaje de los contenidos durante las actividades se hiciera de manera vinculada con la vida cotidiana de las educadoras, las actividades promovieran el autoconocimiento y el desarrollo de la autoestima de las participantes, así como la reflexión, la comprensión, la tolerancia, etc. Es decir, que, el Taller de Educación Emocional promoviera, gracias a las actividades llevadas a cabo, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para el bienestar general de las participantes, relacionadas con la educación emocional, el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2-3 años.

Junto con las educadoras se acordó un horario para el taller que no interfiriera demasiado con sus actividades diarias: los días martes y jueves, de 10:00 a 11:00 hrs; período durante el cual, se contó con el apoyo de las educadoras de otras salas. Se decidió que los martes se trabajaría fuera de la sala, en el cubículo de una de las psicólogas para abordar los contenidos propuestos para el taller, mientras que los jueves se trabajaría en la sala, junto con los niños, para el modelamiento de los contenidos revisados el martes y la resolución de dudas y expresión de comentarios dentro del contexto laboral real de las educadoras en el momento.

E) INTERVENCIÓN.

Como ya se mencionó, el Programa de Intervención tuvo como objetivos fundamentales el facilitar en las educadoras la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional, así como con el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2-3 años, la cual tuviera resultados benéficos en la vida de las participantes, así como el brindar a las educadoras un espacio educativo pertinente, eficaz, novedoso y amable, basado en las necesidades detectadas durante la observación participante y las características de las participantes. Para cumplir con estos objetivos fundamentales, se programaron los objetivos específicos de cada sesión, los contenidos, las estrategias metodológicas y las actividades, la temporalización, el material, los espacios y la evaluación.

En cuanto a los objetivos específicos, se buscó que éstos respondieran a la evaluación inicial realizada por medio de la observación participante en sala, donde se detectaron ciertas necesidades de las educadoras relacionadas con la ampliación y la profundización de contenidos del desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos y la educación emocional; así mismo, se desarrollaron con base en los ejes sociológico y psicológico; el eje sociológico basa la programación de los objetivos en las necesidades de las destinatarias, con respecto a su contexto sociocultural, como lo es el trabajo que desempeñan (educadoras); mientras que el eje psicológico basa los objetivos en las características del desarrollo y el aprendizaje de las participantes (edad, experiencias previas). También se buscó que los objetivos estuvieran destinados a promover tanto conocimientos como habilidades y actitudes, es decir, competencias, cuyo desarrollo por parte de las participantes resultara benéfico para su vida, en general y para su labor, en particular.

Los contenidos se determinaron con base en los ejes epistemológico, sociológico, pedagógico y psicológico. Como ya se mencionó, los ejes sociológico y psicológico se refieren a las características generales de las destinatarias y su contexto sociocultural, respectivamente. El eje epistemológico en la determinación de los contenidos tiene que ver con el cuerpo de conocimiento de la disciplina que se desea abordar; los contenidos para el Taller de Educación Emocional se seleccionaron del cuerpo de conocimientos de esa disciplina. El eje pedagógico permitió determinar los contenidos que se pueden abordar con las metodologías dictadas para el desarrollo de un taller y las actividades posibles de realizar para la implementación de un taller de educación emocional. Así mismo, se tomó en cuenta que los contenidos fueran válidos (que sirvieran para alcanzar los objetivos propuestos), significativos (que concernieran a la realidad actual de las participantes), adecuados (adaptados a las características generales de las educadoras), y que fueran contenidos tanto relativos a conceptos como a procedimientos y actitudes.

En cuanto a las estrategias metodológicas y las actividades, cabe destacar que se buscó que las experiencias de aprendizaje fueran de lo próximo a lo distante (retomando primero aspectos relacionados con su labor en sala, después con la labor de sus compañeras y posteriormente con su vida familiar y cotidiana), de lo fácil a lo difícil (demostrando procedimientos para que después fueran llevados a cabo sólo por las participantes), de lo conocido a lo desconocido (partiendo de las emociones propias, a las de quienes nos rodean, después a su manejo y control y posteriormente a su uso para el bienestar propio), y de lo individual a lo grupal (promoviendo primero la reflexión propia y después en conjunto). Así mismo, se buscó que las estrategias metodológicas del taller promovieran el aprendizaje significativo, utilizando la mención de objetivos, la discusión guiada, las ilustraciones y los organizadores gráficos, las analogías y preguntas reflexivas intercaladas, además de las señalizaciones y los organizadores textuales, para movilizar conocimientos previos, hacer uso de experiencias anteriores, así como para reestructurar, contrastar y complementar los esquemas de las participantes.

También se buscó introducir dentro de todas las sesiones actividades de introducción-motivación (como de relajación), movilización de conocimientos previos (mención de objetivos), desarrollo (facilitación de los contenidos, preguntas intercaladas, dramatizaciones, discusiones, etc.), consolidación (aplicación de las técnicas de control emocional), y recuperación (recapitulaciones, mención de las relaciones entre contenidos anteriores con los revisados actualmente).

En cuanto a la temporalidad, fue necesario adaptar los contenidos de la educación emocional al tiempo disponible para la intervención, tomando en cuenta las características y necesidades de las participantes, así mismo, se dividieron éstos contenidos, junto con los respectivos objetivos, en las distintas sesiones del Taller; de manera que, el Taller de Educación Emocional contó con 9 sesiones fuera de sala, 8 sesiones dentro de sala, con un total de 17 sesiones, dos semanales (intercalando de una a una las sesiones fuera y dentro de sala), con una duración de 60 minutos, aproximadamente, por sesión y una duración total del Taller de dos meses, aproximadamente. Cada sesión se dividió en apertura (con un tiempo de duración de entre 10 y 20 minutos), desarrollo (entre 20 y 30 minutos) y cierre (entre 10 y 15 minutos).

Se persiguió que los materiales utilizados durante las sesiones del taller fueran prácticos, sencillos, económicos, suficientes y conocidos por todas las participantes.

Se buscó que los espacios fueran cómodos y adecuados para la puesta en práctica de las actividades propuestas, de fácil acceso y cercanos al lugar de trabajo de las participantes para evitar dificultades y pérdidas de tiempo.

Se intentó realizar una evaluación auténtica, evaluando el inicio (evaluación diagnóstica o inicial), el proceso (evaluación formativa) y el final de la intervención (evaluación sumativa o final), con el objetivo de recabar una cantidad mayor de información para evaluar pertinente y efectivamente la intervención en el CENDI: evaluación de las participantes, de la facilitadora, del Taller, de la consecución de los objetivos.

Para identificar todos los aspectos antes mencionados relativos a la intervención en las sesiones llevadas a cabo, como objetivos, contenidos, actividades tanto de las participantes como de la facilitadora, materiales, temporalización, espacios y evaluación, se pueden revisar las descripciones de cada una de las sesiones (ver anexo 1).

F) EVALUACIÓN FORMATIVA.

La evaluación formativa se realizó durante cada sesión, tomando en cuenta la cantidad y cualidades de las participaciones de cada una de las educadoras. Con base en esto, se fueron evaluando los contenidos, objetivos, materiales, actividades y el desempeño de la facilitadora para preservar o cambiar todo aquello que fuera necesario. Así mismo, se evaluó el desempeño de cada una de las participantes con respecto a las primeras sesiones. Los avances, retrocesos y demás cuestiones importantes fueron discutidos con la Directora del informe al final de cada sesión para tomar decisiones sobre las sesiones siguientes. Esta evaluación formativa se llevó a cabo con base en las audiograbaciones realizadas de cada una de las sesiones, cotejando los aspectos relevantes (objetivos y contenidos) de la sesión con las expresiones tanto de la facilitadora como de las participantes que daban cuenta del abordaje de esos aspectos.

G) EVALUACIÓN FINAL.

La evaluación final de la intervención se dividió en tres aspectos: evaluación del logro de los objetivos del taller, evaluación de las participantes y evaluación de la facilitadora. La evaluación del alcance de los objetivos se hizo cotejando los objetivos específicos propuestos para cada una de las sesiones con las audiograbaciones, especificando cuáles objetivos fueron alcanzados. La evaluación de las participantes se llevó a cabo mediante una serie de conclusiones acerca de su desempeño durante el Taller, con base en la evaluación formativa. La evaluación de la facilitadora se realizó por medio de un cuestionario acerca de su desempeño que fue respondido por las educadoras.

3.5 ACTIVIDADES PRINCIPALES.

Las actividades específicas de cada una de las fases del procedimiento descritas anteriormente se mencionan a continuación:

PRESENTACIÓN	Primera visita al CENDI. Reunión con directivos del Centro. Asignación de sala.
INDUCCIÓN	Apoyo general en sala.
EVALUACIÓN INICIAL	Observación participante para realizar la evaluación diagnóstica de las participantes mediante una serie de listas de cotejo sobre la realización de actividades en sala para promover el desarrollo de distintas competencias en los alumnos de nivel maternal y acerca de determinadas conductas de relacionadas con la educación emocional: conciencia emocional, control emocional, autoestima y autoconcepto, habilidades socioemocionales y bienestar laboral. Colaboración en evaluaciones del Desarrollo de los alumnos. Reuniones con la Psicóloga de la sala asignada, con compañeras y con la Mtra. Martha Romay.
PLANEACIÓN	Toma de decisiones sobre qué hacer, cómo, cuándo y dónde hacerlo.

**INTERVENCIÓN
Y EVALUACIÓN
FORMATIVA**

Puesta en práctica del Taller de Educación Emocional, el cual contó con una serie de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y actividades, materiales, tiempo y espacio determinados relacionados con la educación emocional, el aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años y la labor de las educadoras en sala.

SESIONES FUERA DE SALA (9):

- Primera sesión: “¿para qué estamos hoy aquí?”.
- Tercera sesión: “¿cómo aprenden y se desarrollan nuestros niños?”.
- Quinta sesión: “¿cómo me siento y para qué me siento así?”.
- Séptima sesión: profundización y recapitulación sobre las dos sesiones anteriores.
- Novena sesión: “ayudándome a sentirme mejor”.
- Onceava sesión: “¿quién soy yo y por qué soy importante?”.
- Treceava sesión: “¿cómo relacionarme más y mejor con mis compañeras?”.
- Quinceava sesión: “¿cómo sentirme mejor en mi trabajo?”.
- Diecisieteava sesión: cierre.

SESIONES DENTRO DE SALA (sesiones 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 y 18): modelamiento, recapitulación, resolución de dudas, etc., acerca de la información revisada durante las sesiones fuera de sala.

Análisis de la información recabada durante cada una de las sesiones.

EVALUACIÓN FINAL

Análisis de las audiograbaciones de cada una de las sesiones en cuanto al logro de los objetivos del taller, así como acerca de la participación y el aprendizaje de las educadoras; cuestionario dirigido a las participantes sobre el papel de la facilitadora.

Las actividades del Taller, junto con las estrategias de enseñanza utilizadas a lo largo de las sesiones se describen enseguida:

SESIÓN	ACTIVIDADES PRINCIPALES	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
1. <i>“¿Para qué estamos hoy aquí?”</i>	Bienvenida y saludo, relajación guiada, mención de los objetivos de la sesión. Reflexión y expresión asertiva acerca de una serie de preguntas, aclaración sobre los objetivos del taller, conceptualización de la asertividad. Recapitulación de lo más importante revisado, resolución de dudas y comentarios, despedida.	Objetivos: establecimiento de las condiciones de aprendizaje. Generan expectativas apropiadas, contextualizan el aprendizaje y le dan sentido.
3. <i>“¿Cómo crecen y se desarrollan nuestros niños?”</i>	Bienvenida y saludo, relajación guiada, recapitulación de la sesión anterior, mención de los objetivos de la sesión. Abordaje de dudas e inquietudes, presentación de la información sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de 2-3 años, reflexión y expresión acerca de una serie de preguntas intercaladas. Recapitulación de lo más importante, resolución de dudas y comentarios.	Discusión guiada: activación de conocimientos previos, creación de un marco de referencia común.
5. <i>“¿Cómo me siento, por qué y para qué?”</i>	Bienvenida y saludo, relajación guiada, mención de los objetivos de la sesión, recapitulación de la sesión anterior. Reflexión y expresión acerca de una serie de preguntas, abordaje de dudas e inquietudes; ejercicio de identificación de las 6 emociones básicas en fotografías de rostros de adultos, jóvenes y niños; ejercicio de identificación de las causas y las consecuencias de las 6 emociones básicas, conceptualización de emociones positivas y negativas. Recapitulación de lo más importante revisado, resolución de dudas y comentarios, despedida.	Ilustraciones: representaciones visuales de objetos o situaciones sobre un tema específico (fotografías, dramatizaciones). Facilitan la codificación visual de la información.

7. "Ayudándome a sentirme mejor" (primera parte).

Bienvenida y saludo, relajación guiada, mención de los objetivos de la sesión. Reflexión y expresión acerca de una serie de preguntas, abordaje de dudas e inquietudes, profundización en los temas sugeridos por las participantes, reflexión y expresión de experiencias personales. Recapitulación de lo más importante revisado, resolución de dudas y comentarios, despedida.

9. "Ayudándome a sentirme mejor" (segunda parte).

Bienvenida y saludo, ejercicio de relajación guiada, recapitulación de la sesión anterior, mención de los objetivos de la sesión. Ejercicio de técnicas de afrontamiento: explicación y aplicación de los 5 pasos para el afrontamiento de situaciones estresantes actuales seleccionadas por las participantes; reflexión y expresión acerca de una serie de preguntas intercaladas. Recapitulación de lo más importante, resolución de dudas y comentarios.

11. "¿Quién soy yo y por qué soy importante?"

Bienvenida y saludo, recapitulación de la sesión anterior, ejercicio de relajación guiada, mención de los objetivos de la sesión. Actividad "dos renglones": reflexión y expresión de las razones por las que las participantes y sus compañeras son importantes como personas; reflexión y expresión sobre una serie de preguntas intercaladas, conexión con contenidos abordados en sesiones anteriores, conceptualización de la autoestima y el autoconcepto; actividad "5 sentidos": reflexión sobre dos preferencias para cada uno de sus sentidos, contrastación con las preferencias de otras participantes. Recapitulación de lo más importante, resolución de dudas y comentarios, despedida.

Organizadores gráficos:

representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, tablas). Codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, contextualizan las relaciones entre conceptos y proposiciones.

Analogías:

proposiciones que indican que una cosa o evento es semejante a otro. Sirven para comprender información abstracta, se traslada lo aprendido a otros ámbitos.

13. *“¿Cómo relacionarme más y mejor con mis compañeras?”*

Bienvenida y saludo, ejercicio de relajación guiada por las participantes, recapitulación de las técnicas de control emocional, mención de los objetivos de la sesión. Actividad “taxi espacial”: argumentación y negociación sobre quiénes deben “bajarse del trasbordador espacial”, y quienes no; reflexión y expresión sobre una serie de preguntas intercaladas, conceptualización de la negociación y la argumentación; retomar dudas, inquietudes y contenidos de sesiones anteriores. Recapitulación de lo más importante revisado, resolución de dudas y comentarios, despedida.

Preguntas intercaladas: cuestionamientos insertados en la situación de enseñanza. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

15. *“¿Cómo sentirme mejor en mi trabajo?”*

Bienvenida y saludo, conversación informal, reflexión sobre los posibles objetivos de la sesión, proposición acerca de las actividades a realizar en el cierre, dirección, por parte de las participantes, de un ejercicio de relajación. Recapitulación, a modo de evaluación, de lo más importante revisado durante el taller, reflexión con base en una serie de preguntas intercaladas, dirección de las reflexiones hacia un mejor recuerdo, poniendo énfasis en los aspectos más importantes, reflexión sobre la satisfacción laboral y su relación con el trabajo en equipo y las habilidades socioemocionales de negociación y argumentación.

Señalizaciones: Señalamientos que se hacen en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido abordado. Orientan y guían el aprendizaje, identifican la información principal.

17. *Cierre.*

Entrega de reconocimientos. Convivio. Agradecimientos.

Organizadores textuales: organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

3.6 MATERIALES, INSTRUMENTOS Y RECURSOS.

Materiales.

- Cartulinas con los objetivos de cada sesión,
- cartulinas con los cuadros sinópticos de la información más relevante sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años,
- tabla con fotografías de rostros para cada una de las 6 emociones básicas y los rubros de “expresión”, “causas” y “consecuencias”;
- tabla para anotar los usos y utilidades de las técnicas de control emocional de asertividad, respiración profunda y relajación progresiva;
- cartulina con los 5 pasos de la técnica de control emocional de afrontamiento, hojas con fotografías impresas de rostros de niños, jóvenes y adultos, expresando cada una de las 6 emociones básicas;
- tarjetas y hojas blancas, plumas, lápices, colores, sacapuntas, gomas;
- colchones de hule espuma, sillas, sillones, pizarrón blanco, plumones para pizarrón blanco.

Instrumentos.

- A. Reportes de las sesiones. Para la evaluación formativa se detallaron las sesiones tanto fuera de sala como dentro, describiendo sus objetivos específicos, contenidos propuestos para el logro de dichos objetivos y las expresiones tanto de las participantes como de la facilitadora que daban cuenta del abordaje de los mismos (ver “reporte de las sesiones teóricas”).
- B. Lista de cotejo para evaluar la presencia de actividades para promover el desarrollo de los alumnos con base en las competencias propuestas para los alumnos de 2 a 4 años de Educación Inicial en México (García, 2001) (ver anexo 2).

- C. Listas de cotejo para evaluar la presencia de conductas de Educación Emocional, a saber: conciencia emocional, control emocional, autoestima y autoconcepto, habilidades socioemocionales y bienestar laboral (ver anexo 3).
- D. Cuestionario de evaluación de la facilitadora, el cual fue construido tomando como referencia un formato de autoevaluación de facilitadores de intervenciones socioeducativas (Castillo, 2003) (ver anexo 4).

Recursos.

Audiograbaciones de cada una de las sesiones del Taller, tanto fuera como dentro de sala.

3.7 EVALUACIÓN.

Las distintas estrategias de evaluación utilizadas a lo largo del Programa se describen en la tabla no. 7.

TABLA 7. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INICIAL, FORMATIVA Y FINAL.

MOMENTO DE LA EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS
<i>EVALUACIÓN INICIAL</i>	<ul style="list-style-type: none">- Observación participante: escalas de observación de los diferentes comportamientos relacionados con conocimientos, habilidades y actitudes acerca del desarrollo y aprendizaje de los alumnos de 2-3 años y los contenidos generales de la educación emocional.
<i>EVALUACIÓN FORMATIVA</i>	<ul style="list-style-type: none">- Análisis de las audiograbaciones de cada una de las sesiones del taller con respecto a los aspectos fundamentales abordados y a las evidencias relacionadas con estos aspectos expresadas tanto por la facilitadora como por las participantes.
<i>EVALUACIÓN FINAL</i>	<ul style="list-style-type: none">- Evaluación de la facilitadora: evaluación por parte de las participantes, audiograbación de la última sesión.- Evaluación de las participantes: conclusiones sobre las audiograbaciones.- Evaluación sobre el logro de los objetivos: conclusiones sobre las audiograbaciones.

3.8 RESULTADOS.

La observación participante permitió detectar una serie de interacciones verbales y físicas poco adecuadas, entre educadoras y alumnos, por lo cual se tomó la decisión de trabajar con las educadoras con dos finalidades principales, una de ellas fue incrementar su satisfacción laboral, a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional, la otra fue aumentar la eficacia de su labor educativa. La satisfacción laboral de las participantes se evaluó mediante una serie de listas de cotejo que exploraban la ausencia o presencia de conductas que reflejan habilidades relacionadas con la educación emocional, a saber: conciencia emocional, control emocional, autoestima y autoconcepto, habilidades socioemocionales y bienestar laboral ; la eficacia de la labor educativa fue evaluada por medio de una lista de cotejo diseñada para detectar si las educadoras estaban promoviendo el desarrollo de diferentes competencias en sus alumnos.

A) RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

En la tabla no. 7 se pueden apreciar las diferentes frecuencias observadas en cada una de las educadoras con respecto a la realización de actividades para la promoción de competencias en sus alumnos. Como podemos ver, la realización de gran mayoría de las actividades sólo fue observada en las participantes de 0 a 4 sesiones de un total de 12 de evaluación inicial.

TABLA 7. FRECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS NIÑOS, POR PARTE DE LAS EDUCADORAS.

COMPETENCIAS	FRECUENCIA POR EDUCADORA.						
	ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6	
PERSONALES Y SOCIALES.							
Autoconocimiento del esquema corporal.	CN	CN	AV	CN	AV	CN	
Autonomía en la realización de actividades.	CN	CN	CN	CN	CN	CN	
Manifestación de necesidades básicas.	AV	CN	AV	AV	CN	AV	
Juego cooperativo.	CN	CN	CN	CN	CN	CN	
Habilidades sociales básicas.	AV	AV	AV	AV	CN	CN	
ADAPTACIÓN AL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.							
Conocimiento del medio físico.	AV	AV	AV	CS	AV	AV	
Participación en las rutinas familiares y sociales.	CS	CS	CS	CS	CS	CS	
Percepción de situaciones amenazantes para su integridad física.	CN	CN	AV	CN	CN	AV	
COMUNICATIVAS Y DE REPRESENTACIÓN.							
Lenguaje escrito.	CN	CN	AV	CN	CN	CN	
Lenguaje hablado.	CS	CS	CS	CS	CS	CS	
Ubicación espacio temporal.	CN	CN	CN	CN	CN	CN	
Expresión y apreciación musical.	AV	AV	AV	AV	AV	CN	
Expresión gráfico plástica.	AV	AV	AV	AV	CN	AV	
Expresión corporal.	CN	AV	CN	CN	CN	CN	
TOTAL	CN	7	7	4	7	9	8
	AV	5	5	8	4	3	4
	CS	2	2	2	2	2	2

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

Dentro de la tabla no. 8 vemos las frecuencias de conductas relativas a la conciencia emocional observadas en las participantes durante la evaluación inicial. Sólo 1 de las educadoras demostró alegría durante casi todas las sesiones de observación participante.

TABLA 8. FRECUENCIA DE CONDUCTAS DE CONCIENCIA EMOCIONAL OBSERVADAS EN LAS EDUCADORAS.

CONDUCTAS.	FRECUENCIA POR EDUCADORA.						
	ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6	
1. Expresa emociones positivas:							
Alegría.	AV	AV	CS	AV	CN	CN	
Interés.	CN	CN	CN	CN	CN	CN	
2. Expresa emociones negativas:							
Tristeza.	CN	CN	CN	CN	CN	CN	
Disgusto.	AV	AV	AV	AV	AV	AV	
Enojo.	AV	AV	AV	AV	AV	AV	
TOTAL	CN	2	2	2	2	3	3
	AV	3	3	2	3	2	2
	CS	0	0	1	0	0	0

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

En la tabla no. 9 se encuentran plasmadas las frecuencias de conductas observadas en las participantes con respecto al control emocional. Como se puede apreciar, es en ésta área donde las educadoras demostraron un mayor desconocimiento, ya que casi nunca se observaron dichas conductas.

TABLA 9. FRECUENCIA DE CONDUCTAS DE CONTROL EMOCIONAL OBSERVADAS EN LAS EDUCADORAS.

CONDUCTAS.		FRECUENCIA POR EDUCADORA.					
		ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6
Demuestra el uso de alguna técnica de control emocional:							
Respiraciones profundas		CN	CN	CN	CN	CN	CN
Relajación progresiva		CN	CN	CN	CN	CN	CN
Asertividad		CN	AV	CN	CN	CN	CN
Afrontamiento		AV	CN	CN	AV	CN	CN
TOTAL	CN	3	3	4	3	4	4
	AV	1	1	0	1	0	0
	CS	0	0	0	0	0	0

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

Las frecuencias de conductas observadas en las participantes acerca de la autoestima y el autoconcepto se encuentran en la tabla no. 10. La mayoría de las educadoras casi nunca demostró alguna conducta de autoestima o autoconcepto (de 0 a 4 sesiones de las 12 que conformaron a la evaluación inicial).

TABLA 10. FRECUENCIA DE CONDUCTAS DE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO OBSERVADAS EN LAS EDUCADORAS.

CONDUCTAS.		FRECUENCIA POR EDUCADORA.					
		ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6
Se expresa positivamente:							
Acerca de sí misma		CN	CN	AV	CN	AV	CN
Acerca de alguna de sus compañeras		AV	CN	CN	CN	CN	CN
Acerca de alguno de sus alumnos		AV	AV	CN	AV	AV	CN
Identifica distintas actitudes:							
De sí misma		AV	CN	AV	CN	AV	AV
De sus compañeras		AV	AV	CN	AV	AV	CN
De sus alumnos		CN	CN	CN	AV	CN	AV
Menciona características de personalidad:							
De ella misma		CN	CN	CN	CN	CN	CN
De sus compañeras		CN	CN	CN	CN	CN	CN
De los alumnos		CN	CN	CN	CN	CN	CN
TOTAL	CN	5	7	7	6	5	7
	AV	4	2	2	3	4	2
	CS	0	0	0	0	0	0

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

Contenidas en la tabla no. 11 se encuentran las frecuencias de conductas observadas en las educadoras respecto a las habilidades socioemocionales. Ninguna de dichas conductas fue observada durante casi todas las sesiones, sin embargo, cabe destacar que estas frecuencias son las más variadas entre una educadora y otra.

TABLA 11. FRECUENCIA DE CONDUCTAS DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES OBSERVADAS EN LAS EDUCADORAS.

CONDUCTAS.	FRECUENCIA POR EDUCADORA.						
	ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6	
Negocia con sus compañeras.	CN	CN	CN	CN	CN	CN	
Argumenta su punto de vista.	CN	AV	CN	AV	AV	CN	
Resuelve algún conflicto de manera positiva.	AV	CN	AV	AV	AV	CN	
Trabaja en equipo con sus compañeras para obtener un bien común.	CN	AV	CN	CN	CN	AV	
Da muestras de afecto:							
Físicas.	AV	AV	AV	AV	AV	AV	
Verbales.	CN	AV	CN	AV	CN	CN	
c)En el contacto educadora-educadora.	CN	AV	AV	CN	AV	CN	
d)En el contacto educadora-alumno.	AV	AV	AV	AV	AV	AV	
TOTAL	CN	5	2	4	3	3	5
	AV	3	6	2	5	5	3
	CS	0	0	0	0	0	0

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

En la tabla no. 12 vemos las frecuencias de conductas observadas en las participantes acerca de su bienestar laboral. Dichas conductas fueron observadas algunas veces durante la evaluación inicial en la mayoría de las participantes.

TABLA 12. FRECUENCIA DE CONDUCTAS DE BIENESTAR LABORAL OBSERVADAS EN LAS EDUCADORAS.

CONDUCTAS.		FRECUENCIA POR EDUCADORA.					
		ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6
Propicia un ambiente agradable durante sus interacciones:							
Educatadora-educadora.		AV	AV	AV	AV	AV	AV
Educatadora-alumno.		AV	AV	AV	AV	AV	AV
Demuestra emociones positivas.		AV	CN	AV	CN	AV	AV
Demuestra un manejo adecuado de sus emociones negativas.		CN	CN	CN	CN	CN	CN
TOTAL	CN	1	2	1	2	1	1
	CS	3	2	3	2	3	3
	AV	0	0	0	0	0	0

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

A continuación se muestran dos tablas de concentración de los datos relativos a las frecuencias tanto de actividades como de conductas, respectivamente (tablas no. 13 y 14). Como podemos apreciar, la mayoría de las conductas casi no fueron observadas durante la evaluación inicial en la mayor parte de las educadoras. Fue con base en estos datos que se prosigió a desarrollar el Taller de Educación Emocional, el cual, además de tratar aspectos relativos a la Alfabetización Emocional, contuvo información general acerca del desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2 a 3 años de edad.

TABLA 13. FRECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA PROMOVER COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS.
TOTAL POR EDUCADORA Y POR FRECUENCIA.

CONDUCTAS	FREC.	ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6	TOTAL POR FRECUENCIA
Actividades para el desarrollo.	CN	7	7	4	7	9	8	42
	AV	5	5	8	4	3	4	29
	CS	2	2	2	3	2	2	13

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

**TABLA 14. FRECUENCIA DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.
TOTAL POR EDUCADORA Y POR FRECUENCIA.**

CONDUCTAS	FREC.	ED. 1	ED. 2	ED. 3	ED. 4	ED. 5	ED. 6	TOTAL POR FRECUENCIA
Conciencia emocional.	CN	2	2	2	2	3	3	14
	AV	3	3	2	3	2	2	15
	CS	0	0	1	0	0	0	1
Control emocional.	CN	3	3	4	3	4	4	21
	AV	1	1	0	1	0	0	3
	CS	0	0	0	0	0	0	0
Autoestima y autoconcepto.	CN	5	7	7	6	5	7	37
	AV	4	2	2	3	4	2	17
	CS	0	0	0	0	0	0	0
Habilidades socioemocionales.	CN	5	2	4	3	3	5	22
	AV	3	6	4	5	5	3	26
	CS	0	0	0	0	0	0	0
Bienestar laboral.	CN	1	2	1	1	1	1	7
	AV	3	2	3	3	3	3	17
	CS	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL POR EDUCADORA.	CN	23	23	22	22	25	28	143
	AV	19	19	19	19	17	14	107
	CS	2	2	3	3	2	2	14

- Casi siempre (CS): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante todas ó casi todas las observaciones participantes (9-12 sesiones).
- Algunas veces (AV): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante algunas de las observaciones participantes (5-8 sesiones).
- Casi nunca (CN): las actividades para la promoción de las diferentes competencias fueron vistas durante ninguna ó casi ninguna de las observaciones participantes (0-4 sesiones).

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL.

Acerca de las actividades de desarrollo:

- fue evidente la necesidad de las educadoras de ampliar, profundizar y corregir sus nociones acerca del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos de su grupo, de forma que su labor educativa se vuelva más eficaz, ya que pocas veces las actividades fueron adecuadas para el nivel de desarrollo y las necesidades especiales de aprendizaje de los educandos.

Acerca de las conductas de educación emocional:

- conciencia emocional: se pudo observar que con muy poca frecuencia las educadoras identificaron sus propias emociones por lo cual tampoco podían manifestar o comunicar lo que experimentaban en ciertas situaciones y en consecuencia no eran capaces de expresarlas y manejarlas adecuadamente,
- control emocional: según lo observado las educadoras desconocen casi por completo las técnicas de manejo emocional que pueden ser utilizadas durante la jornada laboral, tales como la respiración profunda, la relajación progresiva, así como la asertividad y el afrontamiento. El manejo de técnicas para controlar sus emociones es prácticamente nulo,
- autoestima y autoconcepto: los datos reflejan que muy pocas veces las educadoras se expresaron de manera positiva, tanto de sí mismas como de sus compañeras; se observó un desconocimiento de las propias características de personalidad, así como de sus compañeras y los alumnos;

- habilidades socioemocionales: las educadoras demostraron ocasionalmente la capacidad para defender sus puntos de vista ante sus compañeras, sin embargo ante la presencia de una situación conflictiva muy rara vez intentaron negociar entre ellas, prevaleciendo la resolución autoritaria y agresiva de los conflictos, así mismo el trabajo en equipo fue muy poco frecuente, y en lo que se refiere a las manifestaciones físicas y verbales de afecto, éstas se presentaron ocasionalmente entre educadoras y niños y con muy poca frecuencia entre las educadoras;
- bienestar laboral: las educadoras fueron capaces de desarrollar un ambiente agradable en varias ocasiones durante la observación, sin embargo, no se pudo apreciar el uso y manejo de las emociones positivas y negativas para una labor más satisfactoria.

B) EVALUACIÓN FORMATIVA.

A continuación se presentan una serie de tablas por cada una de las sesiones del Taller, junto con sus objetivos específicos. Cada una de ellas contiene los temas abordados durante esa sesión y las expresiones más significativas tanto de la facilitadora como de las participantes que dan cuenta de dicho abordaje.

SESIÓN 1. "¿PARA QUÉ ESTAMOS HOY AQUÍ?" (Fuera de sala)

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Labor educativa: importancia y beneficios.	Las participantes mencionaron que les agrada lo que hacen, les gustan los niños, relacionarse y aprender de ellos, entenderlos, ayudarlos y apoyarlos; dijeron que en ocasiones anteriores se han sentido "usadas" sólo para promover el desarrollo de los alumnos, les interesa saber manejar "conductas problemáticas", quieren comunicarse más y mejor con los padres y madres de familia, además de apoyo y comprensión con respecto a su difícil labor en sala y estar tranquilas cuando salen a las sesiones del taller; desean aprender a relacionarse mejor entre ellas y con los niños.	La facilitadora guió la discusión por medio de las siguientes preguntas reflexivas: ¿por qué nos gusta o disgusta nuestro trabajo, para qué estoy en este momento aquí, qué me gustaría dar y recibir mientras esté aquí, qué quiero que pase, qué no quiero que pase? Así mismo, mencionó el concepto de asertividad y sus características generales, estableciéndola como base de las reflexiones expresadas, dirigiendo las reflexiones dentro de un ambiente asertivo. También mencionó los objetivos del taller, aclarando que los mismos se cumplirían en la medida que las participantes realizaran reflexiones acerca de sus expectativas.

SESIÓN 3. "¿CÓMO APRENDEN Y SE DESARROLLAN NUESTROS NIÑOS?"
(Fuera de sala)

Objetivos conceptuales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Describirán, con sus propias palabras, los aspectos generales del aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años de edad.

Objetivos procedimentales:

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Aplicarán en sala los conocimientos adquiridos acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años.

Objetivos actitudinales:

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Comprenderán, aceptarán y tolerarán el comportamiento de sus alumnos en sala.
- b) Reconocerán la importancia de su labor educativa para promover y mejorar el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos.
- c) Se responsabilizarán de su papel como importantes figuras de referencia en el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos.
- d) Responderán más y mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

SESIÓN 3.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
<p>Aprendizaje y desarrollo de los niños de nivel maternal (2-3 años) (ver anexo 5).</p>	<p>Las participantes mencionaron que reconocen que los niños se desarrollan por imitación y que las maestras son una imagen importante y la conducta de los alumnos depende de las relaciones sociales en sala; dijeron que saben que el desarrollo intelectual, emocional y físico de los alumnos depende de su labor como educadoras, así mismo, expresaron que necesitan mantener a los niños activos, interesados, en cambio constante de actividades y en movimiento porque son muy inquietos; dijeron que quieren una mayor comunicación con el área de Psicología y con los padres de familia; han observado la ansiedad por separación, conductas inapropiadas, la distracción y el desinterés en los alumnos; también expresaron que aplican algunas nociones sobre el desarrollo y el aprendizaje pero aún tienen dudas; para el manejo de las conductas inadecuadas, aplican "tiempo fuera" y "hacen que el niño que se porta mal se dé cuenta de lo que se siente ser la víctima" (por ejemplo "si tú mordiste a tu compañero, ahora él te va a morder"); también utilizan la indiferencia; reconocen la importancia del papel del lenguaje en el desarrollo y el aprendizaje pero hay alumnos con quienes no se pueden comunicar verbalmente.</p>	<p>La facilitadora abordó las inquietudes expresadas anteriormente por las participantes, en relación con su trabajo en sala. Proporcionó la información sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de 2-3 años. Guió la discusión durante la sesión con preguntas reflexivas como: qué es lo que ven que hacen los niños todo el tiempo, cómo creen que piensan los niños, cómo promovemos el desarrollo emocional de los niños, en qué han notado que el desarrollo emocional se promueve con el ejemplo de quienes nos rodean, cómo pueden promover los diferentes tipos de aprendizaje en sus alumnos, cómo han resultado sus acciones frente a conductas inadecuadas.</p>

SESIÓN 5. "¿CÓMO ME SIENTO Y PARA QUÉ ME SIENTO ASÍ?"

(Fuera de sala)

Objetivos conceptuales.

A partir de la sesión, las participantes:

- Explicarán, con sus propias palabras, el concepto de "conciencia emocional".
- Mencionarán las razones por las que consideran que la conciencia emocional es importante y benéfica dentro de su vida laboral.
- Identificarán las principales diferencias entre la expresión y el sentimiento de las emociones.
- Señalarán los diferentes tipos de emociones.
- Identificarán que existen emociones positivas y negativas.
- Distinguirán entre la expresión y el sentimiento de cada una de las emociones básicas.
- Reconocerán que las emociones negativas provocan conductas de alejamiento/negación.
- Reconocerán que las emociones positivas provocan conductas de acercamiento/aceptación.
- Mencionarán la importancia de desarrollar emociones positivas para desempeñar mejor y más satisfactoriamente su labor educativa.

Objetivos procedimentales.

A partir de la sesión, las participantes:

- Utilizarán la conciencia emocional como un recurso para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- Usarán la conciencia emocional para conocerse a sí mismas y a sus compañeras de trabajo.
- Experimentarán las diferencias entre expresión y sentimiento de las emociones en vivencias personales dentro de su labor educativa.
- Aplicarán los conocimientos asimilados acerca de las emociones básicas para reconocer el miedo, la ira, el disgusto, la tristeza, la alegría y el interés, en sí mismas y en sus compañeras de trabajo.
- Experimentarán los diferentes efectos de las emociones positivas y negativas en vivencias personales dentro de su labor educativa.

Objetivos actitudinales.

A partir de la sesión, las participantes:

- Reconocerán la utilidad de la conciencia emocional para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- Se responsabilizarán de sus emociones, sentimientos y expresiones emocionales.
- Comprenderán, aceptarán y tolerarán las expresiones emocionales y sentimientos de sus compañeras.
- Comprenderán su propio comportamiento y el de sus compañeras al experimentar emociones negativas.
- Reconocerán el papel que juegan las emociones positivas en el mejoramiento y la satisfacción laborales.

SESIÓN 5.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Conciencia emocional: importancia y beneficios (ver anexo 6).	<i>"La conciencia emocional es saber lo que sentimos; a veces no sabemos lo que sentimos, las emociones nos motivan y dependen de lo que cada persona experimente".</i>	Preguntas: Qué significa para ustedes "educación emocional", "conciencia emocional".
Emoción y sentimiento.	<i>"Las emociones y los sentimientos son lo mismo".</i>	Diferenciación entre emoción y sentimiento
Emociones básicas: negativas (ira, miedo, disgusto tristeza) y positivas (alegría e interés (ver anexo 7).	<i>"Es importante conocer las expresiones faciales de las emociones básicas porque hay algunos alumnos que todavía no hablan, a veces no dicen qué les pasa, pero podemos identificar sus emociones".</i>	Preguntas: Cuáles emociones conocen, de qué manera identificaron las emociones en las fotografías. Conceptualización de emociones básicas, positivas y negativas y su expresión.
Diferentes efectos de las emociones positivas y negativas (ver anexo 8).	Se sienten felices, relajadas, alegres, de buen humor, en situaciones que les agradan (ver feliz a sus familiares), lo que ocasiona buenas relaciones sociales y un sentido de satisfacción personal, además de <i>"querer luchar porque así sigan las cosas"</i> ; por el contrario, se sienten tristes, enojadas y de mal humor, en situaciones que les disgustan (viajar en transportes públicos), lo que ocasiona malas relaciones sociales y una sensación de insatisfacción personal, además de tratar de evitar la situación.	Preguntas: Qué han sentido en situaciones de ira, miedo, disgusto, tristeza, alegría o interés, por qué, que sucedió en ustedes y a su alrededor. Mención de causas y consecuencias de emociones tanto positivas como negativas.

SESIÓN 7. PROFUNDIZACIÓN Y RECAPITULACIÓN DE SESIONES ANTERIORES.

(Fuera de sala)

Objetivos: cubrir las necesidades e intereses de las participantes mencionadas por ellas en la sesión anterior.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Aprendizaje y desarrollo de los niños de 2-3 años.	Dudas y comentarios acerca del desarrollo emocional de sus alumnos, en especial sobre la ansiedad por separación y la etapa de autonomía vs. culpa. Las participantes percibieron que los niños tienen ansiedad por separación porque lloran cuando ellas se alejan de ellos, su estrategia es explicarles a dónde van los padres y en cuánto tiempo regresarán, han notado que los alumnos reaccionan cada vez mejor. Piensan que la autonomía es <i>"que los niños hagan cosas que antes les hacíamos"</i> . Notan que la culpa surge en los niños cuando los regañan o los minimizan.	Preguntas: en qué han notado la "ansiedad por separación", qué han hecho en esos momentos y cómo han reaccionado los alumnos, a qué puede referirse la etapa de "autonomía contra culpa", cómo creen que se desarrollan la autonomía y la culpa en los niños.
Conciencia emocional.	<i>"Conciencia emocional es saber qué sentimos, hay diferentes emociones, las positivas son mejores"</i> .	Preguntas: qué hicimos en la sesión anterior. Recapitulación breve de la sesión de conciencia emocional.
Técnicas de control emocional: asertividad, respiración profunda, relajación progresiva (ver anexo 9).	<i>"La relajación nos funciona, hace que nos dé sueño"</i> . Ellas identifican la asertividad, la relajación progresiva y la respiración profunda como técnicas de control emocional que sirven para sentirse mejor en momentos difíciles. Han tratado de aplicar las técnicas de control emocional, sintiéndose más relajadas y tranquilas, combinando la respiración y la relajación con el ejercicio, pero todavía se les dificulta.	Preguntas: para qué nos sirven y cómo se llevan a cabo la relajación progresiva, la asertividad y las respiraciones profundas, con base en lo que hemos revisado qué es el control emocional. Recapitulación de las diferentes técnicas de control emocional: conceptualización, uso y utilidades.

SESIÓN 9. "AYUDÁNDOME A SENTIRME MEJOR".

(Fuera de sala)

Objetivos conceptuales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Explicarán con sus propias palabras, el concepto de "control emocional".
- b) Mencionarán las razones por las que consideran que el control emocional es importante y benéfico dentro de su vida laboral.
- c) Señalarán cuatro diferentes técnicas de control emocional: asertividad, respiración profunda, relajación progresiva y afrontamiento.
- d) Identificarán los beneficios particulares de cada una de las cuatro técnicas de control emocional.

Objetivos procedimentales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Utilizarán el control emocional como un recurso para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Aplicarán alguna de las cuatro técnicas de control emocional (asertividad, respiración profunda, relajación progresiva y afrontamiento) cuando lo consideren necesario.
- c) Desarrollarán emociones positivas por medio de alguna de las 4 técnicas de control emocional.
- d) Manejarán adecuadamente las emociones negativas al aplicar alguna de las 4 técnicas de control emocional.

Objetivos actitudinales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Reconocerán la utilidad del control emocional como un recurso para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Se responsabilizarán de su manejo de emociones negativas y su desarrollo de emociones positivas en su ambiente laboral.
- c) Se comunicarán asertivamente con sus compañeras en sala.
- d) Identificarán lo positivo de la labor que realizan en sala, al encontrarse relajadas.
- e) Afrontarán situaciones problemáticas que se presenten en su vida laboral.

SESIÓN 9.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Control emocional: importancia y beneficios.	Las participantes mencionaron: <i>"he experimentado alguna de las técnicas de control emocional y eso me ha ayudado mucho"</i> . Expresaron que <i>"no es fácil controlar las emociones porque nunca lo he practicado, sé lo que debo hacer pero no sé cómo hacerlo; en el momento es muy difícil aplicar los conocimientos acerca del control emocional. Quisiera darme la oportunidad y practicar más y controlar mejor mis emociones .Una vez que lo aprendes tienes que utilizarlo...en ese momento te acuerdas de lo que se dijo en la sesión...voy a probar si me funciona a mí"</i> .	Preguntas: cómo pueden aplicar lo que hemos revisado sobre el control emocional en su vida cotidiana.
Técnicas de afrontamiento (ver anexo 10).	Las situaciones estresantes de las participantes tienen que ver con la violencia en las calles, la inseguridad, el viajar en transporte público, el tiempo, la pérdida de algún familiar. Llevan a cabo actividades de distracción para disminuir la tensión (por ejemplo regar plantas).	Preguntas: por qué esa situación les estresa, qué pueden hacer para que no sea así, qué han pensado o hecho para sentirse mejor.

SESIÓN 11. "¿QUIÉN SOY YO Y POR QUÉ SOY IMPORTANTE?"

(Fuera de sala)

Objetivos conceptuales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Explicarán con sus propias palabras los conceptos de "autoestima" y "autoconcepto".
- b) Mencionarán las razones por las que consideran que la autoestima y el autoconcepto son importantes y benéficos dentro de su vida laboral.
- c) Señalarán las razones por las que se consideran importantes, dentro de su ámbito laboral.
- d) Identificarán formas para desarrollar una autoestima positiva.
- e) Distinguirán aspectos característicos de su personalidad.
- f) Identificarán formas para mejorar su autoconcepto.

Objetivos procedimentales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Construirán una autoestima positiva.
- b) Construirán un buen autoconcepto.

Objetivos actitudinales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Reconocerán la autoestima positiva y el buen autoconcepto como recursos valiosos para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Se conocerán a sí mismas y reconocerán los valores que poseen.
- c) Reconocerán los valores de sus compañeras de sala, las comprenderán y tolerarán.
- d) Se interesarán por conocer más y mejor a sus compañeras de sala.
- e) Se responsabilizarán de la construcción de su autoestima positiva.
- f) Se responsabilizarán del desarrollo de su buen autoconcepto.

SESIÓN 11.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Autoestima y autoconcepto: importancia y beneficios.	Las participantes consideran que la autoestima es quererse a sí mismas, pensar en ellas antes que en otros, el amor propio. Opinan que <i>"el autoconcepto es aquello que conoces de ti misma"</i> . Piensan que la forma en la que se perciben a sí mismas y el valor que se dan se demuestra en las relaciones con los demás. Reconocen que otros influyen en la propia autoestima y el autoconcepto; saben que su papel con los niños es fundamental para apoyarlos en el desarrollo de su autoestima y autoconcepto.	Conceptualización de la autoestima y el autoconcepto, a partir del señalamiento de sus aspectos generales. Preguntas: qué significan la autoestima y el autoconcepto, cómo se relacionan la autoestima y el autoconcepto con su labor en sala y con su vida diaria.
La autoestima positiva (ver anexo 11).	Consideran: <i>"mis compañeras son importantes porque son seres humanos, buenas madres y un buen ejemplo a seguir, emprendedoras, perseverantes y fuertes"</i> .	Preguntas: por qué crees que tu compañera es importante en cualquier aspecto de su vida, consideras que tu compañera tiene razón, tú por qué piensas que eres importante, de qué manera influyen otras personas en el valor que nos damos a nosotras mismas.
El buen autoconcepto (ver anexo 12).	Reconocen que tienen cosas diferentes y en común con sus compañeras y que eso depende de sus experiencias.	Preguntas: qué les gusta oír, oler, saborear, tocar y mirar; por qué hay similitudes y diferencias en los gustos, de qué manera influyen los otros en la construcción de nuestro autoconcepto.

SESIÓN 13. "¿CÓMO RELACIONARME MÁS Y MEJOR CON MIS COMPAÑERAS?"

(Fuera de sala)

Objetivos conceptuales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Explicarán con sus propias palabras el concepto de "habilidades socioemocionales".
- b) Mencionarán las razones por las que consideran que las habilidades socioemocionales son importantes y benéficas dentro de su vida laboral.
- c) Señalarán al trabajo en equipo como una habilidad socioemocional importante para su vida laboral.
- d) Identificarán las principales características del trabajo en equipo.
- e) Señalarán a la resolución de conflictos como una habilidad socioemocional importante para su vida laboral.
- f) Identificarán las principales características de la resolución de conflictos.
- g) Señalarán a la argumentación y la negociación como partes fundamentales del trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Objetivos procedimentales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Utilizarán las habilidades socioemocionales como un recurso para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Desarrollarán estrategias para trabajar en equipo con sus compañeras de trabajo.
- c) Desarrollarán estrategias para resolver conflictos en su vida laboral.
- d) Utilizarán la argumentación y la negociación para trabajar en equipo y resolver conflictos en su labor educativa.

Objetivos actitudinales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Reconocerán la utilidad de contar con habilidades socioemocionales, como recursos para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Tolerarán los puntos de vista de sus compañeras de trabajo.
- c) Colaborarán con sus compañeras de trabajo.
- d) Conciliarán opiniones dentro de su ambiente laboral.
- e) Se responsabilizarán de lo que comunican a sus compañeras de trabajo y de cómo lo hacen.
- f) Se solidarizarán con sus compañeras de sala para alcanzar un bien común.
- g) Escucharán lo que sus compañeras de sala necesiten decir acerca de la labor que realizan.
- h) Comunicarán a sus compañeras lo que necesiten decir acerca de la labor que realizan en sala.

SESIÓN 13.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Habilidades socioemocionales: importancia y beneficio.	Las participantes dijeron que <i>“las habilidades sociales nos permiten llevarnos bien en sociedad; la argumentación y la negociación son importantes para llevarse mejor con otras personas, pues de esa manera se pueden llegar a acuerdos benéficos para todos; estas habilidades nos servirán para mejorar las relaciones con los alumnos y los padres de familia.”</i>	Definición del concepto de habilidades socioemocionales y de argumentación y negociación, así como sus generalidades.
Argumentación y negociación (ver anexo 13).	Se realizó la actividad “taxi espacial” (ver anexo) Las participantes argumentaron y negociaron con base en: diversas razones por las cuales unas personas son más importantes que otras para la sociedad, las repercusiones (cantidad y alcance) de las dificultades generadas a partir de la decisión, sus actividades y formación de acuerdo con su papel en la actividad realizada en la sesión. Concluyeron que es difícil ceder ante los demás pero consideran que es necesario para la convivencia.	Preguntas: si se quedan todas qué puede suceder, por qué deben permanecer en la nave, por qué bajarse, quién es más importante y por qué, dentro de sus respectivos papeles qué pueden argumentar, cómo pueden ponerse de acuerdo todas, expliquen sus razones, por qué a veces es difícil argumentar/negociar, qué otras acciones nos permiten llevarnos mejor con quienes nos rodean, qué podemos hacer para mejorar estas habilidades.

SESIÓN 15. "¿CÓMO SENTIRME MEJOR EN MI TRABAJO?"

(Fuera de sala)

Objetivos conceptuales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Explicarán con sus propias palabras, el concepto de "bienestar subjetivo".
- b) Mencionarán las razones por las que consideran que el bienestar subjetivo es importante dentro de su vida laboral.
- c) Señalarán que para desarrollar un bienestar laboral en el plano individual es necesario desarrollar emociones positivas.
- d) Señalarán que para desarrollar un bienestar en el plano individual es necesario manejar correctamente las emociones negativas, mediante las técnicas de control emocional, de asertividad, respiración profunda, relajación progresiva y afrontamiento.
- e) Distinguirán que para desarrollar un bienestar laboral en el plano social es necesario hacer uso de nuestras habilidades socioemocionales como el trabajo en grupo y la resolución de conflictos, por medio de la argumentación y la negociación.

Objetivos procedimentales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Utilizarán el bienestar subjetivo como un recurso para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Crearán emociones positivas relacionadas con la realización de sus actividades laborales.
- c) Realizarán alguna de las cuatro técnicas de control emocional para manejar adecuadamente sus emociones negativas.
- d) Desarrollarán el bienestar subjetivo por medio del trabajo en equipo y la resolución de conflictos con sus compañeras dentro de sala.
- e) Argumentarán y negociarán para optimizar el trabajo en equipo y promover la resolución de conflictos con sus compañeras dentro de la sala.

Objetivos actitudinales.

A partir de la sesión, las participantes:

- a) Reconocerán que el bienestar subjetivo es un recurso para mejorar su desempeño y bienestar laborales.
- b) Identificarán lo positivo de su labor en sala y de sus compañeras de trabajo.

SESIÓN 15.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
Bienestar laboral: importancia y beneficios.	Las participantes mencionaron que <i>"el bienestar laboral permite que nos sintamos mejor en nuestro trabajo y eso nos ayuda a realizarlo de mejor manera"</i> .	Conceptualización del bienestar laboral.
Bienestar laboral en lo individual y grupal.	Dijeron que para lograr un bienestar laboral individual deben desarrollar emociones positivas para que les agrade su labor, también expresaron que el uso de habilidades como la argumentación, la negociación y la comunicación con sus compañeras les puede ayudar a alcanzar un bienestar laboral grupal. Manifestaron que para desarrollar el bienestar laboral es necesario recordar que los alumnos las necesitan; afirmaron <i>"psicológicamente, tienes que tener ganas de venir a trabajar, el desempeño es mejor cuanto uno asiste con la disposición de trabajar, te convences de que lo tienes que hacer bien"</i> .	Descripción de las diferentes estrategias para desarrollar un bienestar laboral individual y grupal.

SESIÓN 17. CIERRE.
(Fuera de sala)

Objetivos: agradecer a las participantes por su tiempo y esfuerzo, así como obtener información general sobre la apreciación del taller por parte de las educadoras a manera de evaluación final.

TEMAS	COMENTARIOS DE LAS PARTICIPANTES	COMENTARIOS DE LA FACILITADORA
<p>Comentarios sobre el Taller de Educación Emocional (a manera de evaluación) y agradecimientos por la participación (ver anexo 14).</p>	<p>Con respecto al taller, las participantes consideraron que faltó tiempo para profundizar en algunos contenidos, pero apreciaron todo lo nuevo que aprendieron, lo calificaron como útil y pertinente (<i>"en lo personal sí me gustó y aprendí cosas nuevas"</i>); les agradó haber revisado cosas relacionadas tanto con los alumnos como con ellas, les agradó tener tiempo para ellas, para salir y distraerse; (<i>"ahora me detengo a pensar sobre mis emociones...veo cómo está mi niño y pienso en qué estará sintiendo el pobre"</i>); recordaron que revisamos aspectos relacionados con nuestra forma de sentir y la de los demás, así como las causas y consecuencias de estas emociones, la importancia que tenemos como personas y las razones de ello (<i>"soy importante para mis hermanas porque las invito a desayunar los domingos"... risas</i>), recordaron la dramatización sobre el taxi espacial (quiénes dijeron o hicieron qué y por qué), expresando: <i>"yo realmente soy una persona sacrificada, más por mi familia"</i>, <i>"en la vida real, mi compañera así es"</i>; describieron la forma en que aprenden y se desarrollan los niños de su sala y las razones por las que presentan ciertas conductas, cómo interpretarlas y manejarlas; recordaron la relajación progresiva, las respiraciones (asertividad y técnicas de afrontamiento, sólo con ayuda de la facilitadora); también enfatizaron la importancia de reconocer lo valiosas que son todas y cada una de ellas y de tener presente todo aquello que les agrada y desean, como seres humanos.</p>	<p>Preguntas: qué opinan del taller, cuáles expectativas fueron cubiertas y cuáles no, qué recuerdan de la sesión de desarrollo y aprendizaje, conciencia emocional, control emocional, autoestima y emoción, negociación y argumentación y bienestar laboral.</p>

REPORTE DE LAS SESIONES PRÁCTICAS.

Sesiones 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 Y 16.

(dentro de sala)

Los principales objetivos propuestos para las sesiones dentro de sala fueron:

- el modelamiento, por parte de la facilitadora, de las habilidades y actitudes revisadas durante las sesiones teóricas (fuera de sala);
- la aplicación, por parte de las participantes, de los contenidos revisados durante las sesiones teóricas.

Durante las sesiones dentro de sala, la facilitadora participó en las actividades que las educadoras tenían programadas con anticipación para dicho horario: las educadoras, junto con los alumnos, realizaron dibujos relacionados con las fechas decembrinas, utilizaron materiales para construir, ensamblar, abotonar y ensartar; asistieron a las sesiones de cantos y juegos, ensayaron el bailable navideño, comenzaron a hacer los regalos de navidad para los alumnos, etc. A lo largo de dichas actividades, la facilitadora modeló, para las educadoras, habilidades y actitudes para desarrollar interacciones adecuadas con los alumnos: comunicación, tolerancia, comprensión, establecimiento de límites, acercamiento físico y emocional, contacto visual, reforzamiento de conductas positivas (halagar, celebrar, etc.); así mismo, resolvió dudas y escuchó comentarios de las participantes relacionados con su labor en sala y con los contenidos revisados durante las sesiones fuera de sala.

Las participantes expresaron dudas y comentarios tales como *“cómo hacer para que mi niño me obedezca...es que no me hace caso, lo llamo y no viene”*, *“¿en qué momento me puedo relajar si estoy tan ocupada atendiendo a mis niños?”*, *“sé que está enojado, pero no me dice nada, ¿cómo le hago para que me diga por qué?”*, *“hay papás que se enojan cuando una les dice que sus hijos no obedecen, ¿cómo podemos tratar con ellos?”*, *“siento que yo soy muy seria, ¿cómo puedo expresar más mis emociones positivas?”*, etc.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.

Acerca de las sesiones fuera de sala:

SESIÓN 1. "¿PARA QUÉ ESTAMOS HOY AQUÍ?"

Las participantes hablaron acerca de su labor en sala poniendo varios ejemplos y mencionaron aquello que les gusta y lo que les desagrada de su trabajo, lo cual les permitió darse cuenta de que ellas son importantes para la educación de sus alumnos. Las educadoras facilitaron un clima respetuoso durante la primera sesión, sin embargo, no se logró la integración grupal ni un ambiente de confianza.

SESIÓN 3. "¿CÓMO APRENDEN Y SE DESARROLLAN NUESTROS NIÑOS?"

Las participantes describieron con sus propias palabras los aspectos centrales del aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años de edad, mencionaron momentos durante la jornada laboral durante los cuales dichos aspectos podrían ser estimulados, relatando las ocasiones en que los habían trabajado, y qué efectos habían observado. Con el abordaje de dichos contenidos se facilitó la comprensión, por parte de las educadoras, de las diferentes conductas que observan en sus alumnos, así como el reconocimiento de la importancia que tiene su papel sobre el desarrollo de los niños, ya que ellas concluyeron que al responder a las necesidades de los pequeños en la sala, funcionan como figuras de referencia.

SESIÓN 5. "¿CÓMO ME SIENTO Y PARA QUÉ ME SIENTO ASÍ?"

Las participantes explicaron con sus propias palabras el concepto de "conciencia emocional", distinguieron la principal diferencia entre expresión y sentimiento de emociones, señalaron distintas emociones, distinguiendo entre las positivas y las negativas, así como sus respectivas causas y consecuencias; durante la sesión se aplicaron los conocimientos abordados para relacionar diferentes expresiones faciales con las distintas emociones básicas, se reconocieron los diferentes efectos de las emociones positivas y negativas en las vivencias personales que las educadoras comentaron; así mismo, ellas pudieron identificar la utilidad de la conciencia emocional para mejorar su bienestar, se promovió la responsabilización sobre sus emociones, sentimientos y expresiones, así como la comprensión de su propio comportamiento.

SESIÓN 7. PROFUNDIZACIÓN Y RECAPITULACIÓN DE SESIONES ANTERIORES.

Esta sesión se estructuró a petición de las educadoras quienes manifestaron la inquietud de recapitular, ampliar y profundizar la información revisada hasta ese momento acerca del aprendizaje y el desarrollo en los niños de 2 a 3 años de edad, en especial la etapa de autonomía vs. culpa y el desarrollo emocional, así como acerca de las generalidades de la conciencia emocional y el control emocional.

SESIÓN 9. "AYUDÁNDOME A SENTIRME MEJOR".

Se abordó la técnica de control emocional de afrontamiento, complementando una parte de la sesión anterior con ésta; las participantes explicaron con sus propias palabras el concepto de "control emocional", mencionaron las razones por las que consideran que éste es importante y benéfico, señalaron cuatro diferentes técnicas de control emocional; así mismo, refirieron el uso de al menos una de las técnicas en su vida cotidiana, desarrollando emociones positivas y manejando correctamente las negativas. Gracias al abordaje de los

contenidos, las educadoras identificaron la importancia del control emocional, se responsabilizaron del manejo de sus emociones negativas y del desarrollo de emociones positivas; llevaron a cabo los pasos necesarios para afrontar una situación que en aquel momento les resultó estresante.

SESIÓN 11. "¿QUIÉN SOY YO Y POR QUÉ SOY IMPORTANTE?"

Las participantes explicaron con sus propias palabras los conceptos de "autoestima" y "autoconcepto", mencionaron por qué éstos dos aspectos son importantes, señalaron las razones por las que se consideran importantes a sí mismas, y también a sus compañeras; distinguieron aspectos característicos de su personalidad; así mismo, comprendieron que las estrategias para desarrollar una autoestima positiva y un buen autoconcepto, repercuten en un mejor conocimiento, así como en un mayor amor y respeto propios.

SESIÓN 13. "¿CÓMO RELACIONARME MÁS Y MEJOR CON MIS COMPAÑERAS?"

Las participantes explicaron con sus propias palabras el concepto de "habilidades socioemocionales", mencionaron las razones por las que éstas son benéficas e importantes, reconocieron que el trabajo en equipo, la argumentación y la negociación son habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y las aplicaron durante una dramatización; de manera que pudieron identificar las habilidades socioemocionales como recursos valiosos para mejorar su desempeño y bienestar laborales.

SESIÓN 15. "¿CÓMO SENTIRME MEJOR EN MI TRABAJO?"

Las participantes explicaron con sus propias palabras el concepto de "bienestar laboral" y mencionaron las razones por las que lo consideran importante, hablaron sobre la forma en la que se puede desarrollar el bienestar laboral en los planos individual y grupal y mencionaron el importante papel del desarrollo de emociones positivas hacia el trabajo.

SESIÓN 17. CIERRE.

La última sesión consistió en la recapitulación de lo revisado durante el taller, a manera de evaluación; la facilitadora agradeció a las educadoras su participación, les entregó un reconocimiento a cada una de ellas por su asistencia y dedicación durante el Taller de Educación Emocional.

Acerca de las sesiones dentro de sala:

Al principio, las educadoras se mostraron renuentes ante la posibilidad de introducir en sus labores cotidianas actividades relacionadas con la educación emocional, sin embargo, poco a poco fueron aceptando que no es necesario que existan lugares u horarios determinados para educar en emociones, ya que si bien en un inicio dejaron muy claro que sus ocupaciones eran muchas como para agregar otras actividades acerca del Taller de Educación Emocional, con el paso del tiempo se involucraron más y mejor al preocuparse por aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en las sesiones teóricas, y al expresar todas sus inquietudes y comentarios.

C) EVALUACIÓN FINAL.

EVALUACIÓN DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DEL TALLER.

Con base en la evaluación formativa así como en la evaluación final realizada durante la última sesión, se puede decir que, en general, se alcanzaron los objetivos específicos propuestos, ya que, a lo largo de su participación en el Taller de Educación Emocional, las educadoras:

- conocieron, aplicaron y valoraron las técnicas de control emocional de asertividad, respiración profunda, relajación progresiva y afrontamiento;
- identificaron, describieron y valoraron sus diferentes labores como educadoras;
- conocieron y ejemplificaron los aspectos más destacados del desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2 a 3 años, comprendiendo la conducta de los alumnos en sala y proponiendo estrategias de trabajo con los alumnos basadas en los aspectos revisados, para promover más y mejor el desarrollo integral de sus alumnos, haciendo un énfasis especial en el desarrollo emocional;
- conocieron las generalidades de la conciencia emocional, describiéndola con sus propias palabras, mencionando su importancia y beneficios y reconociéndola como un medio para mejorar su desempeño y bienestar laborales;
- identificaron las 6 emociones básicas por sus diferentes expresiones faciales, describieron sus posibles causas y consecuencias con base en sus experiencias, y comprendieron la diferencia entre emoción y sentimiento, también distinguieron las emociones positivas de las negativas;

- conocieron las generalidades de la autoestima y el autoconcepto, definiendo ambos conceptos con sus propias palabras, mencionando su importancia y beneficios, identificando formas para desarrollarlos más y mejor y construir una correcta autoestima y un buen autoconcepto; de esta manera lograron valorar y comprender su propia persona así como a sus compañeras,

- identificaron las generalidades de las habilidades socioemocionales, describiéndolas con sus propias palabras, así como sus beneficios e importancia, reconocieron que la argumentación y la negociación son habilidades socioemocionales de trabajo en equipo y las aplicaron en una actividad;

- conocieron las generalidades del bienestar laboral, describiéndolo con sus propias palabras, relacionándolo con las habilidades socioemocionales de argumentación y negociación y con las técnicas de control emocional de asertividad, respiración profunda, relajación progresiva y afrontamiento, además propusieron formas de desarrollarlo en su trabajo en sala;

- se desarrollaron durante las sesiones de manera respetuosa, tolerante, empática, comprensiva, participativa y reflexiva;

- asimilaron, analizaron y sintetizaron la información que se les proporcionó;

- se expresaron oralmente de forma correcta, comunicando sus intereses, dudas, necesidades y experiencias.

EVALUACIÓN DE LAS PARTICIPANTES.

Durante la evaluación formativa, se pudo observar que las participantes:

- se mantuvieron activas durante todas las sesiones comentando sus dudas e inquietudes con respecto a los objetivos y características del taller,

- permitieron una comunicación paulatinamente más espontánea y sincera, y un clima entre participantes y facilitadora más relajado conforme fueron resolviéndose sus interrogantes, dudas e inquietudes;

- mostraron interés en los contenidos abordados, manteniendo la atención y participación;

- estuvieron de acuerdo con los lineamientos y objetivos del taller,

- hablaron sobre sus experiencias personales, su familia, enfermedades, gustos y molestias, problemas, virtudes y defectos, emociones y sentimientos, dudas, intereses, necesidades, etc.

EVALUACIÓN DE LA FACILITADORA.

Para la evaluación de la facilitadora se utilizó un cuestionario dirigido a las participantes, cuyos resultados se presentan en la tabla no. 15.

TABLA 15.

Preguntas y respuestas de las educadoras con respecto a las actividades de la facilitadora.

PREGUNTAS		RESPUESTA DE LAS EDUCADORAS	
<i>Consideras que la facilitadora:</i>		<i>Sí</i>	<i>No</i>
1	¿fue clara al exponer los temas y/o resolver tus dudas?	7	0
2	¿tuvo en cuenta tus características, expectativas y necesidades?	7	0
3	¿propició la interacción entre las integrantes del grupo?	7	0
4	¿modificó la planificación inicialmente prevista de acuerdo a tus necesidades?	7	0
5	¿te facilitó información útil para tí?	7	0
6	¿manejó adecuadamente la relación tiempo/actividades?	5	2
7	¿te dio oportunidad de expresarte libremente?	7	0
8	¿fue receptiva a tus demandas y preocupaciones?	7	0
9	¿tuvo en cuenta tus opiniones?	7	0
10	¿favoreció la interacción con ella?	6	1
11	¿mencionó los objetivos del taller?	7	0
12	¿demostró haber preparado las sesiones con anticipación?	6	1

Como se puede apreciar, todas las participantes consideraron que la facilitadora fue clara al exponer los temas y resolver las dudas, sí mencionó los objetivos del taller, les dio oportunidad de expresarse libremente, atendiendo sus demandas y tomando en cuenta sus opiniones; así mismo, observaron que la facilitadora propició la participación de todas las integrantes. La mayoría de las educadoras concluyeron que la guía demostró haber preparado con anticipación las sesiones del Taller, favoreció la interacción con ella y tuvo un manejo adecuado de la relación entre las actividades y el tiempo determinado para su realización.

Conclusiones generales acerca de las evaluaciones inicial, formativa y final.

Mediante la evaluación inicial se observó que las educadoras necesitaban ampliar sus conocimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos con quienes trabajaban, ya que en muy pocas ocasiones se apreció la puesta en práctica de actividades con la intención de favorecer en los educandos las competencias necesarias. Así mismo, se observó que las destinatarias necesitaban desarrollar más y mejores competencias relacionadas con la educación emocional, ya que fueron pocas las veces que expresaron emociones positivas y/o negativas, mencionaron características positivas físicas o de personalidad de sí mismas o sus compañeras, resolvieron eficazmente los conflictos o promovieron un ambiente agradable en sala; así mismo, se observó desconocimiento por parte de las educadoras, de las diferentes técnicas de control emocional que pueden ser utilizadas durante su trabajo en sala.

Durante las sesiones teóricas del Taller, fue facilitada la información a las participantes acerca de las generalidades del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y la educación emocional: conciencia emocional, control emocional, autoestima y autoconcepto, habilidades socioemocionales y bienestar laboral. Se observó un cambio paulatino en la cualidad y cantidad de las expresiones de las participantes: pasaron de hablar en tercera persona a hacerlo refiriéndose a sí

mismas, así como fueron de expresar experiencias de otros a mencionar eventos de su vida, incluso privada, como ocasiones de vulnerabilidad y desajuste emocionales (en momentos de enfermedad o dificultades económicas) compartiendo qué ocurrió en aquel momento y su sentir actual al respecto; así mismo, poco a poco se apreció un aumento en la confianza, el bienestar, el respeto, la participación y la integración grupal durante las sesiones del Taller. En la primera sesión una de las participantes expresó su inquietud de ser “usada” como medio para el mejor y mayor desarrollo de los alumnos o para ser parte de un trabajo de clase o de la titulación de las practicantes, sin que sus propios intereses y/o necesidades fueran tomados en cuenta durante ese proceso, lo cual sucedió *“en ocasiones anteriores que han venido a trabajar (alumnas de la Facultad de Psicología) con nosotras”*; ésta inquietud era compartida por las demás educadoras del grupo. Desde luego, se respondió que precisamente en esa ocasión el trabajo de las practicantes estaría destinado, principalmente, a atender las necesidades de las educadoras y más que nada a *“ofrecerles un espacio para expresarse, relajarse y aprender cosas que les ayuden a sentirse mejor en su trabajo y con ustedes mismas”*, lo cual fue bien recibido por las ellas. Dicha confianza también fue percibida y desarrollada por la facilitadora, lo cual le permitió comportarse más tranquila y espontáneamente a través de las sesiones. Cabe mencionar que en un principio las destinatarias admitieron que a pesar de trabajar juntas diariamente no se conocían bien y no existía una labor colaborativa entre ellas, por lo cual expresaron su deseo de que el Taller fuera un espacio que les permitiera conocerse más y mejor y desarrollar habilidades para convivir y trabajar de mejor manera; las actividades realizadas durante las sesiones permitieron que se estableciera mayor cohesión grupal entre las ellas. A partir de la tercera sesión, las participantes comenzaron a mostrar gusto y apreciación por los contenidos del taller y por la forma en que éste se llevaba a cabo con comentarios como: *“me gustaría que revisáramos de nuevo lo de la sesión pasada, me dijeron que estuvo increíble”*, *“estoy combinando las relajaciones con el ejercicio y sí me ha funcionado”*, entre otros. Así mismo, fueron aumentando las expresiones relativas a situaciones cada vez

más personales; para la sesión de “autoestima y autoconcepto” una de las educadoras lloró al recordar la época en que asistió a laborar al mismo tiempo que se encontraba en un tratamiento contra el cáncer. Dicha situación fue aprovechada por la facilitadora para profundizar en lo relativo a la autoestima, además, se le dio un mayor tiempo a ese momento, demostrando que eventos como ese deben ser atendidos y comprendidos; una vez que la educadora se hubo tranquilizado con ayuda de la facilitadora y de sus compañeras se procedió a dar cierre a la sesión. Para las últimas dos sesiones, el clima durante el Taller era de mucha confianza, tranquilidad y satisfacción, en la sesión en que se llevó a cabo el convivio, las participantes agradecieron a la facilitadora por el tiempo brindado y el esfuerzo mostrado en la realización del Taller de Educación Emocional.

En las sesiones prácticas también se fue acrecentando gradualmente la participación de las educadoras, el compromiso y la confianza, ya que fueron cada vez más las inquietudes, necesidades e intereses expresados durante el trabajo en sala, la mayoría relativos a su labor con los niños en sala.

De tal forma, se puede establecer que en general, se cumplieron los objetivos propuestos para el Taller de Educación Emocional, así como para cada una de las sesiones. Las participantes se mostraron atentas e interesadas en los temas abordados, expresando dudas, inquietudes y experiencias personales; el clima durante el taller fue de respeto, tolerancia, confianza y participación.

3.9 CONCLUSIONES FINALES.

La Educación Emocional debe ser incluida explícitamente dentro de todo proceso de formación. La evaluación inicial resaltó la necesidad de las educadoras de participar en una situación educativa que tomara en cuenta los aspectos relativos al conocimiento, control, manejo y uso de las emociones propias y ajenas, con el objetivo de desarrollar en las destinatarias competencias relativas a dichos contenidos que les permitieran trabajar de manera más satisfactoria. La evaluación formativa mostró una apreciación positiva por parte de las destinatarias acerca de los contenidos y actividades propuestas, así mismo, las participantes demostraron adquirir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través del proceso, mismas competencias que les permitieron desarrollar un mayor bienestar tanto individual como grupal, en cuanto a su labor en sala y también con respecto a su vida cotidiana.

La formación permanente del personal docente de un centro educativo es fundamental para que las labores se lleven a cabo eficaz y satisfactoriamente. Durante la intervención en el CENDI fue posible apreciar un desconocimiento importante, por parte de los directivos del Centro y los responsables de las salas, de las necesidades de formación del personal docente; mismo desconocimiento que se traduce en la ausencia de la puesta en práctica de actividades con las educadoras que tengan como objetivo su actualización en cuanto a las competencias necesarias para el trabajo con los infantes. La ausencia de actividades de formación permanente fue evidenciada durante la evaluación inicial de las educadoras: sólo algunas veces durante la observación participante se apreció la puesta en práctica de actividades, por parte de las educadoras, para la promoción de competencias en sus alumnos. Así mismo, la falta de consideración acerca de sus necesidades, inquietudes y expectativas se vio reflejada al evaluar en ellas ciertas conductas relativas a la educación emocional.

Por medio de la aplicación del Taller se persiguió que las necesidades detectadas, mencionadas anteriormente, fueran atendidas. Tanto en las sesiones prácticas como en las teóricas se fueron acrecentando gradualmente la confianza, el compromiso, el respeto y la participación, ya que las participantes expresaron cada vez más sus inquietudes, necesidades e intereses, en cuanto al trabajo con los alumnos: conducta, disciplina, características, necesidades, entre otros, y con respecto a los contenidos generales de la educación emocional. Además del aumento en dichas actitudes positivas, la evaluación final constató que las participantes valoraron como adecuado el desempeño de la facilitadora, así mismo, se puede concluir que en términos generales, los objetivos fundamentales de la Intervención fueron logrados.

En general, se puede concluir que la puesta en práctica del Taller de Educación Emocional fue satisfactoria para las destinatarias: cubrió algunas de sus necesidades de formación, propició la cohesión grupal con sus compañeras de sala, así como la confianza, la comprensión, el respeto y la tolerancia, y les brindó un espacio educativo amable y novedoso para desenvolverse más agradablemente, tanto en el CENDI como en su vida diaria.

En lo personal, fue muy satisfactorio pues le permitió desarrollar más y mejores competencias para el trabajo profesional, así como el ponerme en contacto con poblaciones reales y necesidades actuales, además de mejorar habilidades para la detección de dichas necesidades y brindarles la atención necesaria mediante el diseño de intervenciones pertinentes y eficaces.

3.10 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

- El trabajo ideal en cualquier centro educativo debe ser interdisciplinario, sin embargo, este trabajo colaborativo entre las distintas áreas que intervienen en un centro tiene ciertos requerimientos que no son fáciles de encontrar, uno de ellos y, probablemente, el más importante, es la disposición de todos los involucrados de comunicarse, tolerarse y trabajar juntos para lograr una meta: el mejor y más satisfactorio funcionamiento del centro. En el CENDI sí se dio un trabajo colaborativo, especialmente entre el grupo de practicantes, la Mtra. Martha Romay y 2 de las 4 Psicólogas del Centro, sin embargo, se hubiese logrado más de haber contado con la cooperación de educadoras de otras salas, ya que la necesidad de los alumnos de estar acompañados y ser supervisados el 100% del tiempo y la falta de personal para éste propósito ocasionaron que no siempre hubiera personal para cubrir a las educadoras que participaron en el Taller.
- Las bondades de la capacitación permanente del personal de un centro educativo son bien sabidas por todos. Aunque las Psicólogas del CENDI tenían identificadas ciertas necesidades de las educadoras, no se cuenta hasta donde se sabe, con datos recientes, específicos sobre el personal del Centro y/o abundantes.
- Se hicieron esfuerzos de adaptación de espacios pues el CENDI no cuenta con un área determinada para la formación permanente del personal docente.

- La intervención pudo ser más enriquecedora y mejor llevada a cabo en cuanto al uso de las nuevas tecnologías si el Centro contara con medios audiovisuales para la realización de las distintas sesiones del Taller.

- Las reglas institucionales del CENDI restringen las videograbaciones de cualquier trabajo que se realice. La realización de videograbaciones de las sesiones pudo haber permitido una mejor y mayor retroalimentación para las participantes, así como una evaluación más puntual de la intervención.

4. REFERENCIAS.

- Acevedo, I. (2000). Aprender jugando II. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. México: Limusa.
- Acevedo, I. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Paidós.
- Adam, Cela, Codina, Darder, Díez De Ulzurrun, Fuentes, Gómez, Lombart, López, Mallofré, Masegosa, Martí, Ortega, Palou, Roselló, Royo, Sol, Talavera, Traveset (2003). Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Barcelona, España: GRAÓ.
- Antúnez, Imbernón, Parcerisa, Zabala (1992). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. España: Graó.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: historia de un proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Barrios, O. (2006). La formación docente: teoría y práctica. Recuperado en: www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html.
- Bisquerra (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- Bisquerra (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- Castillo, S. (2003). Prácticas de evaluación educativa: Materiales e instrumentos. España, Madrid: Prentice Hall.
- Cursos de estrategias metodológicas de educación emocional en el contexto educativo en Salamanca (2009). Recuperado en: <http://www.aprendema.com/cursos/cursos-estrategias-metodologicas-de-educacion-emocional-en-el-contexto-educativo-en-salamanca-230126.html>
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002). Psicología de las habilidades sociales. México: Manual Moderno.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill: México.
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E. (2005). Técnicas de autocontrol emocional. Martínez Roca: España.
- Dick, W., Lou Carey y James O. Carey. (2001). The Systematic Design of Instruccion. U. S. A.: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>

- Ekman, P. y Davidson, R. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. Recuperado en: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
- Garbarino y Blasi (2009). *Recorridos didácticos en educación inicial: ¿qué es CENDI?*. Recuperado en: http://www.secver.gob.mx/servicios/rvoe/2009/inicial/normatividad_inicial/que_es_cendi.pdf.
- García, B., Delgado-Cervantes, González, M., Pastor, Espinsa y Baeza (2001). *Establecimiento de competencias básicas en la educación en la primera infancia*. Documentos de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia en México: no. 4. México: UNICEF, UNESCO.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona, España.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hein, S., 2005. *History and definition of Emotional Intelligence*. Recuperado en: <http://eqi.org/eitoc.htm>.
- Hernández, P. (1995). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. España, Madrid: Narcea Editores.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- *Ideas básicas de educación emocional (2007)*. Recuperado en: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/educacion_emocional_200
- Katz, L. (1987). *La educación inicial y el maestro*. Trillas: México.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.
- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, No. 54, págs. 153-168.
- Moreno (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Morrison, G. (2005). *Educación preescolar*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Myers, R. (2000). *Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los últimos 10 años y una mirada hacia el futuro*. Revista Iberoamericana de Educación, no. 22, enero-abril. España: OEI.

- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, no 54. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126768>.
- Palmero, F. (2008). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Pérez, M., Carretero, R. y Jundó, J. (2004). *Proyecto de integración de la educación emocional*
- Reigeluth, Ch. (2000). *Diseños de la instrucción: teoría y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. España, Madrid: Santillana.
- Resendiz, M. E.; Castro, E.; Gómez, E.; Hernández, J.; Méndez, A.; Núñez, O.; Sánchez, L.; Reyes, A.; Santiago, I. y Rivas, M. (2005) *Licenciatura en intervención educativa*. Línea: educación inicial. Recuperado en: www.sepbcgs.gob.mx/legislacion/Programa%20Educa%200511/Educacion%20Inicial.doc
- Salmerón, P. (2008). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. Recuperado en: e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:EducacionXXI-8D864B95-A1E2-D86D-DEA9-190C12443A28/PDF
- Santrock (2006). *Psicología educativa*. México: McGraw Hill.
- Secretaría de Educación de Michoacán (2008). ¿Qué son los Centros de Desarrollo Infantil, "CENDI"? Recuperado en: http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=136
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Programa de Educación Inicial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Educación inicial*. Recuperado en: www.sep.gob
- Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (1992). *Acuerdo nacional de modernización educativa*. Recuperado en: www.snte26.org.mx/.../Acuerdo_Nacional_Modernizacion_Educacion_Basica.pdf
- Steiner (1998). *Educación emocional*. E.U.A.: McGraw Hill.
- Torquemada, A. (2002). *La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria*. Tesis para obtener el título de Maestría en Psicología. Facultad de psicología. UNAM.
- Vivas de Chacón, M. (2004). *Las competencias socioemocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Recuperado en: <http://www.uned.es/jutedu/VivasCaconMireya-IJUTE-comunicacion.pdf>

5. ANEXOS.

ANEXO 1. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.

Primera sesión. 7 de octubre, 2008. 10:10-11:00 hrs. Cubículo Psicología. "¿Para qué estamos hoy aquí?"

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo. Dirección de un ejercicio de relajación (respiraciones profundas). Mención de los objetivos de la sesión, partiendo de las reflexiones de los participantes sobre el nombre de la sesión.</p>	<p>Saludo. Participación en un ejercicio de relajación. Reflexión sobre los posibles objetivos de la sesión, con base en el título de ésta.</p>	10	<p>Pizarrón blanco con el título de la sesión. Cartulina con los objetivos del taller.</p>
DESARROLLO	<p>Motivación del interés y promoción del aprendizaje de las participantes realizando preguntas reflexivas como: "¿por qué nos gusta o disgusta nuestro trabajo?", "¿para qué estoy en éste momento aquí?", "¿qué me gustaría dar y recibir mientras esté aquí?", "¿qué quiero que pase?", "¿qué no quiero que pase?".</p>	<p>Expresión asertiva de dudas, comentarios y expectativas del taller y su labor en sala, como: les agrada lo que hacen, los niños, relacionarse y aprender de ellos, entenderlos, ayudarlos, apoyarlos; se han sentido "usadas" sólo para promover el desarrollo de los alumnos;</p>	25	<p>Cartulina con las preguntas reflexivas de la sesión. Hojas blancas, lápices, plumas, gomas, colores.</p>

	<p>Mención del concepto de asertividad y sus características generales, estableciéndola como base de las reflexiones expresadas. Dirección de las reflexiones dentro de un ambiente asertivo.</p> <p>Mención de los objetivos del taller, aclarando aquellos que serán o no cubiertos, con base en las reflexiones de las participantes acerca de sus expectativas con respecto a las reuniones.</p>	<p>les interesa saber manejar "conductas problemáticas", quieren comunicarse más y mejor con los padres y madres de familia;</p> <p>quieren apoyo y comprensión con respecto a su difícil labor en sala, estar tranquilas cuando salen a "las pláticas"; desean aprender a relacionarse mejor entre ellas y con los niños.</p>	-----	-----
CIERRE	<p>Recapitulación de los más importante revisado durante la sesión (asertividad, objetivos del taller, importancia de su labor en sala).</p> <p>Resolución de dudas y comentarios.</p> <p>Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas.</p> <p>Despedida.</p>	15	-----

Tercera sesión. 14 de octubre, 2008. 10:05-11:00. Cubículo Psicología. “¿Cómo aprenden y se desarrollan nuestros niños?”.

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo. Dirección de un ejercicio de relajación (respiraciones profundas). Recapitulación breve de la sesión anterior (objetivos del taller, asertividad). Mención de los objetivos de la sesión, con base en las reflexiones de las participantes sobre el título de ésta.</p>	<p>Saludo. Participación en un ejercicio de relajación. Participación en la recapitulación de la sesión anterior. Reflexión acerca de los objetivos de la sesión, partiendo del título de ésta.</p>	15	<p>Cartulina con los objetivos de la sesión. Pizarrón blanco con el título de la sesión.</p>
DESARROLLO	<p>Abordaje de las inquietudes relacionadas con el trabajo en sala, expresadas anteriormente por las participantes. Presentación de la información sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de 2-3 años, explicando los cuadros sinópticos. Motivación del interés y promoción del aprendizaje de las participantes con preguntas reflexivas como: "en cuanto al desarrollo físico, ¿qué es lo que ven que hacen los niños todo el tiempo?", "en cuanto al desarrollo intelectual, ¿cómo creen que piensan los niños?", "¿cómo promovemos el desarrollo emocional de los niños?",</p>	<p>Participación en la presentación sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 2-3 años. Expresión de inquietudes y experiencias, como: reconocen que los niños se desarrollan por imitación, las maestras son una imagen importante y la conducta de los alumnos depende de las relaciones sociales en sala; saben que el desarrollo intelectual, emocional y físico de los alumnos depende necesitan mantener a los niños activos, interesados, en cambio constante de actividades y en movimiento, porque son muy inquietos; quieren una mayor comunicación con el área de Psicología y con los padres de familia; observan la ansiedad por separación, las conductas inapropiadas, la distracción y el desinterés en los alumnos;</p>	30	<p>Cartulinas con los cuadros sinópticos sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de 2-3 años. Hojas blancas, lápices, plumas, gomas, colores.</p>

	<p>"¿en qué han notado que el desarrollo emocional se promueve con el ejemplo de quienes nos rodean?", "¿cómo pueden promover los diferentes tipos de aprendizaje?", "¿cómo han resultado sus acciones frente a conductas inadecuadas?".</p>	<p>aplican algunas nociones sobre el desarrollo y el aprendizaje pero tienen aún dudas; llevan a cabo el "tiempo fuera", la demostración en los propios alumnos de las conductas inadecuadas y la indiferencia como métodos para corregir la conducta de los alumnos; reconocen la importancia del papel del lenguaje pero hay alumnos con quienes no se pueden comunicar verbalmente.</p>	-----	-----
CUERRE	<p>Rescapitulación de lo más importante revisado durante la sesión (estrategias para trabajar con los alumnos de 2-3 años de edad). Resolución de dudas y comentarios. Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas (profundización en el desarrollo emocional de los niños de 2-3 años). Despedida.</p>	10	-----

Quinta sesión. 21 de octubre, 2008. 10:10-11:00. Cubículo Psicología. "¿Cómo me siento y para qué me siento así?"

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo. Recapitulación breve de la sesión anterior. Dirección de un ejercicio de relajación (respiraciones profundas y relajación progresiva). Mención de los objetivos de la sesión partiendo de las reflexiones de las participantes acerca del título de ésta.</p>	<p>Saludo. Participación en un ejercicio de relajación. Participación en la recapitulación breve de la sesión anterior. Reflexión acerca de los posibles objetivos de la sesión, partiendo del nombre de ésta.</p>	10	<p>Pizarrón blanco con el título de la sesión. Cartulina con los objetivos de la sesión.</p>
DESARROLLO	<p>Abordaje de las inquietudes expresadas con anterioridad por las participantes con relación a la conciencia emocional. Motivación del interés y promoción del aprendizaje por medio de preguntas reflexivas, como: "¿cómo se sintieron durante el ejercicio de relajación?", "¿a qué les suena 'educación emocional', qué significa para ustedes?", "¿cuáles emociones conocen?", "¿por qué piensan que se trata de esa emoción, cómo sería si se tratara de otra?", "¿de qué manera identificaron las emociones en las fotografías de rostros?", "¿por qué será importante para ustedes conocer las expresiones faciales de las emociones básicas?",</p>	<p>Reflexión sobre las generalidades y usos de la conciencia emocional, con base en las preguntas propuestas por la facilitadora. Participación en el ejercicio para identificar las 6 emociones básicas en fotografías de caras (adultas e infantiles), y en la actividad para conocer las causas y las consecuencias de la experienciación de las 6 emociones básicas. Algunas de las reflexiones fueron: la relajación les funciona, hace que les de sueño; a veces no saben qué sienten; piensan que las emociones nos motivan y dependen de lo que cada persona viva o experimente; consideran que las emociones y los sentimientos son lo mismo;</p>	35	<p>Hoja con fotografías impresas de las seis emociones básicas (niños, jóvenes y adultos).</p>

	<p>"¿qué sentiste en aquella situación, por qué, qué sucedió en ti y a tu alrededor?". Conceptualización de las emociones básicas, positivas y negativas y su expresión, causas y consecuencias. Dirección de un ejercicio para identificar las 6 emociones básicas en fotografías de caras (adultas e infantiles). Diferenciación entre emoción y sentimiento. Dirección de una actividad para conocer las causas y las consecuencias de la experienciación de cualquiera de las 6 emociones básicas. Conceptualización de las emociones básicas, positivas y negativas y su expresión, causas y consecuencias. Dirección de un ejercicio para identificar las 6 emociones básicas en fotografías de caras (adultas e infantiles). Diferenciación entre emoción y sentimiento. Dirección de una actividad para conocer las causas y las consecuencias de la experienciación de cualquiera de las 6 emociones básicas.</p>	<p>es importante que conozcan las expresiones faciales de los alumnos porque algunos todavía no hablan, a veces no dicen qué les pasa, pero ellas pueden identificar sus emociones; se sienten felices, relajadas, alegres, de buen humor en situaciones que les agradan (ver feliz a la familia), lo que ocasiona buenas relaciones sociales y un sentido de satisfacción personal, además de "luchar porque así sigan las cosas"; mientras que, se sienten tristes, enojadas, de mal humor en situaciones que les disgustan (viajar en autobús), lo que ocasiona malas relaciones sociales y una sensación de insatisfacción personal, además de tratar de evitar la situación.</p>	-----	-----
CIERRE	<p>Recapitulación de lo más importante revisado durante la sesión. Resolución de dudas y comentarios. Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas. Despedida.</p>	15	-----

Séptima sesión. 28 de octubre, 2008. 10:10-11:00. Cubículo Psicología. "Ayudándome a sentirme mejor". Profundización en desarrollo emocional de los niños de 2-3 años, y recapitulación de la sesión de conciencia emocional, a petición de las participantes.

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo. Dirección de un ejercicio de relajación profunda (respiraciones profundas y relajación progresiva). Mención de los objetivos de la sesión, partiendo de las reflexiones de las participantes acerca del título de ésta.</p>	<p>Saludo. Participación en un ejercicio de relajación profunda. Reflexión acerca de los posibles objetivos de la sesión, partiendo del nombre de ésta.</p>	10	<p>Pizarrón blanco con el título de la sesión. Cartulina con los objetivos de la sesión.</p>
DESARROLLO	<p>Abordaje de las dudas e inquietudes de las participantes acerca del desarrollo emocional de los niños de 2-3 años (ansiedad por separación y autonomía vs culpa). Motivación del interés y promoción del aprendizaje de las participantes con preguntas reflexivas como: "¿en qué han notado la 'ansiedad por separación'?", "¿qué han hecho ante los momentos de 'ansiedad por separación' y cómo han reaccionado los alumnos?",</p>	<p>Expresión de dudas y comentarios acerca del desarrollo emocional de sus alumnos. Reflexión sobre la ansiedad por separación y la etapa de autonomía vs culpa. Participación en la recapitulación de la sesión de conciencia emocional. Reflexión y expresión de comentarios y experiencias personales relacionados con el uso y las utilidades de las diferentes técnicas de control emocional revisadas hasta el momento (asertividad, respiración profunda, relajación progresiva).</p>	30	<p>Cartulina con el cuadro de uso y utilidades de las técnicas de control emocional de asertividad, relajación progresiva y respiración profunda.</p>

	<p>“¿a qué creen que se refiera la etapa de ‘autonomía vs culpa’?”, “¿cómo creen que se desarrollan la autonomía y la culpa en los niños?”, “¿qué hicimos en la sesión anterior?”, “¿para qué nos sirven y cómo se llevan a cabo la relajación progresiva, la asertividad y las respiraciones profundas?”, con base en lo que hemos revisado, ¿qué es el ‘control emocional’? Conceptualización del control emocional. Recapitulación breve de la sesión de conciencia emocional.</p> <p>Recapitulación de las técnicas de control emocional revisadas durante las sesiones anteriores (asertividad, respiración profunda y relajación progresiva).</p> <p>Conceptualización de las diferentes técnicas de control emocional, con base en las reflexiones de las participantes, respecto a sus experiencias y percepciones.</p>	<p>Algunas de sus reflexiones fueron: perciben que los niños tienen ansiedad por separación porque lloran alejan de ellos. Les explican a dónde van y en cuánto tiempo regresan, reaccionan cada vez mejor;</p> <p>piensan que la autonomía es “que los niños hagan cosas que antes les hacíamos”; notan que la culpa surge en los niños cuando los regañan o los minimizan (“¡qué tonto!”, “¡es que no tienes cuidado!”). identifican a la asertividad, la relajación progresiva y la respiración profunda como técnicas de control emocional, que sirven para sentirse mejor en momentos difíciles.</p>	-----	<p>Cartulina con los cuadros sinópticos de la información relevante sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños de 2-3 años.</p>
CIERRE	<p>Recapitulación de lo más importante revisado durante la sesión.</p> <p>Resolución de dudas y comentarios.</p> <p>Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de dudas y comentarios.</p> <p>Despedida.</p>	10	-----

Novena sesión. 4 noviembre, 2008, 10:00-11:00. Cubículo Psicología. "Ayudándome a sentirme mejor". 2ª parte.

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo. Recapitulación de la sesión anterior. Dirección de un ejercicio de relajación profunda. Mención de los objetivos de la sesión partiendo de las reflexiones de las participantes acerca del título de ésta.</p>	<p>Saludo. Participación en la recapitulación de la sesión anterior. Participación en un ejercicio de relajación profunda. Reflexión sobre los posibles objetivos de la sesión, con base en el nombre de ésta.</p>	15	<p>Pizarrón blanco con el título de la sesión. Cartulina con los objetivos de la sesión.</p>
DESARROLLO	<p>Dirección de un ejercicio de técnicas de afrontamiento, desarrollando los 5 pasos con apoyo de las experiencias estresantes de cada una de las participantes. Motivación del interés y promoción del aprendizaje de las participantes con preguntas reflexivas como: "¿por qué esa situación les estresa, que pueden hacer para que no sea así?", "¿qué han pensado o hecho para sentirse mejor?", "¿por qué piensan que es difícil desarrollar un adecuado control emocional?", "¿cómo pueden aplicar lo que revisamos en su vida cotidiana?".</p>	<p>Elección de una situación estresante actual. Participación en la actividad de técnicas de afrontamiento, con reflexiones como: sus situaciones estresantes tienen que ver con la violencia en las calles, la inseguridad, el viajar en transporte público, el tiempo, la pérdida de algún familiar; llevan a cabo actividades de distracción para disminuir su estrés (regar plantas); han experimentado alguna de las técnicas de control emocional y eso les ha ayudado "mucho"; consideran que no es fácil controlar las emociones porque nunca lo han practicado; identifican lo que deben hacer pero no saben cómo hacerlo.</p>	30	<p>Cartulina con los 5 pasos de la técnica de afrontamiento. Hojas blancas, lápices, plumas, gomas, colores.</p>

	<p>Conceptualización de las técnicas de afrontamiento con base en las reflexiones de las participantes durante la sesión.</p>	<p>consideran que en el momento es muy difícil aplicar los conocimientos acerca del control emocional; quieren darse la oportunidad de practicar más y controlar mejor sus emociones: "una vez que lo aprendes, tienes que utilizarlo", "en ese momento, te acuerdas de lo que se dijo en la plática", "voy a probar si me funciona a mí".</p>	-----	-----
<p>CIERRE</p>	<p>Recapitulación de los más importante revisado durante la sesión. Resolución de dudas y comentarios. Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas. Despedida.</p>	<p>15</p>	-----

Onceava sesión. 11 de noviembre, 2008. 10:00-11:00. Cubículo Psicología. "¿Quién soy yo y por qué soy importante?"

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo.</p> <p>Recapitulación de la sesión anterior (técnicas de afrontamiento para control emocional).</p> <p>Dirección de un ejercicio de relajación (respiraciones profundas y relajación progresiva progresiva).</p> <p>Mención de los objetivos de la sesión partiendo de las reflexiones de las participantes acerca del título.</p>	<p>Saludo.</p> <p>Participación en un ejercicio de relajación.</p> <p>Reflexión acerca de los posibles objetivos de la sesión con base en el nombre de ésta.</p>	10	<p>Pizarrón blanco con el título de la sesión.</p> <p>Cartulina con los objetivos de la sesión.</p>
DESARROLLO	<p>Dirección de la actividad "dos renglones", para abordar la autoestima.</p> <p>Motivación del interés y promoción del aprendizaje por medio de preguntas reflexivas como:</p> <p>"¿por qué crees que tu compañera es importante, en cualquier aspecto de su vida?", "¿consideras que tu compañera tiene razón?", "¿tú por qué piensas que eres importante?", "¿de qué manera influyen otras personas en el valor que nos damos a nosotras mismas, cómo se relaciona esto con su labor en sala, con niños pequeños?", "¿qué les gusta oír, saborear, tocar, oler y mirar?", "¿por qué hay similitudes y diferencias en los gustos?", "¿de qué manera influyen los otros en la construcción de nuestro autoconcepto?",</p>	<p>Participación en la actividad "dos renglones".</p> <p>Reflexión acerca de los aspectos que hacen que sus compañeras sean importantes, en la vida cotidiana y el trabajo, y sobre lo cierto o falso de las percepciones de sus compañeras con respecto a sí mismas.</p> <p>Exploración de su autoestima, cómo está conformada, de qué manera la construyen y cómo pueden mejorarla; partiendo de la actividad.</p> <p>Conceptualización de la autoestima partiendo de la actividad.</p> <p>Participación en la actividad "5 sentidos".</p> <p>Reflexión sobre 2 sus preferencias para cada uno de los 5 sentidos (gusto, oído, tacto, vista y olfato).</p>	40	<p>Tarjetas blancas, cartulinas, hojas, lápices, plumas, gomas, colores.</p>

	<p>"para ustedes, ¿qué significa autoestima/ autoconcepto?", "¿de qué manera podemos utilizar las cosas que sabemos que nos gustan o desagradan para controlar nuestras emociones?", "¿de qué manera mi autoestima y mi autoconcepto influyen en mi vida diaria?".</p> <p>Mención de contenidos relacionados con lo revisado durante la sesión, abordados en sesiones anteriores.</p> <p>Conceptualización de la autoestima y el autoconcepto y sus generalidades, con base en las reflexiones de las participantes y las actividades realizadas.</p> <p>Dirección de la actividad "5 sentidos", para explorar el autoconcepto.</p> <p>Anotación de las coincidencias y discrepancias entre las participantes, en cuanto a sus preferencias de los sentidos, en cartulinas.</p>	<p>Algunas de las reflexiones de las participantes fueron:</p> <p>para algunas, es difícil escribir y para otras, lo es hablar;</p> <p>consideran que sus compañeras son importantes porque son seres humanos, buenas madres y un buen ejemplo a seguir, emprendedoras, perseverantes, fuertes;</p> <p>consideran que la autoestima es querer a sí mismas, pensar en ellas antes que en otros, el amor propio; mientras que el autoconcepto, es aquello que conoces de ti misma;</p> <p>reconocen que otros influyen en la propia autoestima y el autoconcepto; saben que su papel con los niños es fundamental para apoyarlos en el desarrollo de su autoestima y autoconcepto;</p> <p>consideran que la forma en la que te perciben a sí mismas y el valor que se dan se demuestra en las relaciones con los demás.</p>	-----	-----
CIERRE	<p>Resumen de lo más importante revisado durante la sesión.</p> <p>Resolución de dudas y comentarios.</p> <p>Despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas.</p> <p>Despedida.</p>	10	-----

Treceava sesión. 18 de noviembre, 2008. 10:00-11:00 hrs. Cubículo Psicología. "¿Cómo relacionarme más y mejor con mis compañeras?"

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo.</p> <p>Participación en el ejercicio de relajación dirigido por las participantes.</p> <p>Recordatorio de las características y usos generales de las técnicas de control emocional hasta ahora vistas, con base en las reflexiones de las participantes.</p> <p>Mención de los objetivos de la sesión, partiendo de las reflexiones de las participantes.</p>	<p>Saludo.</p> <p>Dirección de un ejercicio de relajación.</p> <p>Reflexión acerca de su experiencia hasta el momento con los ejercicios de relajación, tanto en el trabajo como en casa.</p> <p>Reflexión sobre los posibles objetivos de la sesión, partiendo del título de esta.</p>	20	<p>Pizarrón blanco con el título de la sesión.</p> <p>Cartulina con los objetivos de la sesión.</p>
DESARROLLO	<p>Dirección de la actividad "taxi espacial", para abordar los temas de negociación y argumentación.</p> <p>Motivación del interés y promoción del aprendizaje de las participantes por medio de preguntas reflexivas como: "¿cómo les han resultado hasta ahora los ejercicios de relajación?", "¿si se quedan todas qué puede suceder?", "¿por qué deben permanecer en la nave, por qué bajarse?", "¿quién es más importante, por qué?", "dentro de tu papel, ¿qué puedes argumentar?", "¿cómo pueden ponerse de acuerdo todas?", "expliquen sus razones", "¿qué sucedió durante la actividad, por qué?", "¿por qué a veces es difícil argumentar / negociar?",</p>	<p>Participación en la actividad "taxi espacial", de argumentación y negociación. Expresión de ideas y opiniones de forma argumentativa. Negociación entre ellas. Reflexión sobre la actividad y su relación con la argumentación y la negociación, y sobre los usos y utilidades de estas habilidades socioemocionales. Reflexión sobre alguna situación vivida últimamente relacionada con las habilidades de negociación y argumentación, y sobre la manera en que su manejo influyó en la situación.</p> <p>Algunas de las reflexiones de las participantes fueron:</p> <p>han tratado de aplicar las técnicas de control emocional, sintiéndose más relajadas y tranquilas, combinando la respiración y la relajación con el ejercicio, pero todavía se les dificulta;</p>	30	Colchonetas.

	<p>"¿qué otras acciones nos permiten llevarnos mejor con quienes nos rodean?" "¿qué podemos hacer para mejorar éstas habilidades?", "¿qué hubieran podido argumentar en esa situación, cómo negociarían?", "¿de qué manera la negociación y la argumentación se relacionan con su quehacer en sala?".</p> <p>Dirección de la discusión hacia la reflexión, la argumentación y la negociación.</p> <p>Conceptualización de la negociación y la argumentación, partiendo de la actividad realizada y las reflexiones de las participantes.</p> <p>Retomar inquietudes y contenidos de sesiones anteriores.</p>	<p>quienes decidieron "bajarse de la nave" (jerarca eclesial, militar), consideraron que el futuro de las demás era más importante, con base en las argumentaciones sobre las repercusiones (cantidad y alcance de las dificultades generadas a partir de la decisión) y sobre sus actividades y formación, de acuerdo con su papel en la actividad;</p> <p>notan que es difícil ceder ante los demás pero consideran que es necesario para la convivencia;</p> <p>quienes decidieron "quedarse en la nave" se mantuvieron firmes en su decisión, argumentando con base en sus actividades y las repercusiones positivas de la decisión (escritora, madre de familia, vendedora), de acuerdo con su papel en la actividad;</p> <p>consideran que la argumentación y la negociación son importantes para llevarse mejor con otras personas, pues de esa manera se pueden llegar a acuerdos benéficos para todas las partes relacionadas;</p> <p>han tenido experiencias conflictivas con compañeras de trabajo, sin embargo, gracias a la comunicación (negociación y argumentación), han podido resolverlas;</p> <p>consideran que la negociación y la argumentación servirán para mejorar las relaciones con sus alumnos y los padres de familia.</p>	-----	-----
CIERRE	<p>Recapitulación de los más importante revisado durante la sesión.</p> <p>Resolución de dudas y comentarios.</p> <p>Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas.</p> <p>Despedida.</p>	10	-----

Quinceava sesión. 25 de noviembre, 2008. 10:05-11:00. Cubículo Psicología. "¿Cómo sentirme mejor en mi trabajo?"

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
APERTURA	<p>Bienvenida y saludo. Conversación informal sobre algunos aspectos relacionados con su labor en sala (conocimientos y habilidades de las asistentes educativas, labores recientes y la falta de tiempo para terminarlas, etc.), esperando la llegada de otras compañeras. Mención de los objetivos de la sesión con base en las reflexiones de las participantes a partir del título. Negociación sobre las actividades a realizar en el cierre del taller. Participación en un ejercicio de relajación.</p>	<p>Saludo. Conversación informal. Reflexión sobre los posibles objetivos de la sesión, partiendo del nombre de ésta. Proposición acerca de las actividades a realizar en el cierre del taller. Dirección grupal de un ejercicio de relajación.</p>	20	<p>Cartulina con los objetivos de la sesión. Pizarrón blanco con el título de la sesión.</p>

DESARROLLO	<p>Motivación del interés y promoción del aprendizaje de las participantes por medio de preguntas reflexivas como: "¿qué es el bienestar laboral?", "¿cuáles son los diferentes efectos o consecuencias de trabajar con ganas y trabajar sin ganas?".</p> <p>Conceptualización del bienestar laboral y mención de sus beneficios, partiendo de las reflexiones de las participantes.</p> <p>Retomar todas las reflexiones y los contenidos revisados anteriormente para dirigir las reflexiones sobre la satisfacción laboral.</p>	<p>Reflexión sobre las generalidades del bienestar laboral y las distintas maneras de desarrollarlo en su trabajo: consideran que para desarrollar el bienestar laboral es necesario recordarse que los alumnos las necesitan "psicológicamente, tienes que tener ganas de venir a trabajar", el desempeño es mejor cuanto asisten con la disposición de trabajar, "te convences de que lo tienes que hacer bien".</p>	<p>TIEMPO (min.) 20</p>	<p>MATERIALES</p> <p>Hojas blancas, lápices, plumas, gomas, colores.</p>
CIERRE	<p>Agradecimiento por su participación, tiempo y esfuerzo.</p> <p>Recapitulación de lo más importante revisado.</p> <p>Resolución de comentarios y dudas.</p> <p>Agradecimiento y despedida.</p>	<p>Expresión de comentarios y dudas.</p>	<p>15</p>	<p>-----</p>

Diecisieteava sesión. 2 de diciembre, 2008. 10:00-11:00. Sala de Preescolar. Recapitulación de las sesiones del taller a modo de evaluación final y cierre.

	ACTIVIDADES		TIEMPO (min.)	MATERIALES
	FACILITADORA	PARTICIPANTES		
CIERRE DEL TALLER	<p>Recapitulación (a modo de evaluación), sobre las sesiones anteriores.</p> <p>Motivación del interés y promoción del recuerdo de las sesiones anteriores y el aprendizaje con preguntas reflexivas como: "ahora que estamos por terminar, qué opinan acerca de la serie de pláticas?", "¿cuáles expectativas fueron cubiertas y cuáles no?", "¿qué recuerdan de la sesión de desarrollo y aprendizaje, de conciencia emocional, , autoestima y emoción, negociación y control emocional argumentación?", "¿qué opinan ahora sobre la importancia que tienen como personas?".</p> <p>Dirección de los comentarios sobre las sesiones anteriores, mencionando algunos aspectos para facilitar y mejorar el recuerdo.</p> <p>Entrega de reconocimientos.</p>	<p>Participación en la recapitulación de las sesiones anteriores, expresando lo que más recuerdan, lo que les gustó y lo que no les gustó, etc.</p> <p>Algunas de sus reflexiones fueron: consideran que faltó tiempo para profundizar en algunos contenidos, pero aprecian todo lo nuevo que aprendieron, lo consideran útil y pertinente ("en lo personal sí me gustó y aprendí cosas nuevas"); les agradó haber revisado cosas relacionadas tanto con los alumnos, como con ellas;</p> <p>les agradó tener tiempo para ellas, para salir y distraerse;</p> <p>"ahora me detengo a pensar sobre mis emociones...veo cómo está mi niño y pienso en qué estará sintiendo el pobre";</p> <p>recuerdan que revisamos aspectos relacionados con nuestra forma de sentir y la de los demás y las causas y consecuencias de éstas emociones (gestos, identificación y comprensión de las emociones); la importancia que tenemos como personas y las razones de ellos ("soy importante para mis hermanas porque las invito a desayunar los domingos"); recordaron la dramatización sobre el taxi espacial (quiénes hicieron/dijeron qué y por qué: "yo realmente soy una persona sacrificada, más por mi familia", "en la vida real, (ella) así es"), la forma en la que aprenden y se desarrollan los niños de su sala y las razones por las que presentan ciertas conductas, cómo interpretarlas y manejarlas; recuerdan la relajación progresiva, las respiraciones (asertividad y técnicas de afrontamiento, con ayuda); mencionaron también la revisión sobre las razones por las que son importantes y sus gustos particulares.</p> <p>Recepción de reconocimientos.</p>	55	Reconocimientos (ver anexo).

ANEXO 2.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS NIÑOS, POR PARTE DE CADA UNA DE LAS EDUCADORAS, DURANTE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES.

- Marcar con una paloma si se observó que la educadora realizara, al menos en una ocasión alguna actividad para promover cada una de las distintas competencias; marcar con un tache si dicha actividad no fue observada ni una vez.

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

COMPETENCIAS	SESIONES EN LAS QUE SE OBSERVARON LAS ACTIVIDADES.											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
La educadora promueve el desarrollo de competencias:												
PERSONALES Y SOCIALES.												
a) Autoconocimiento del esquema corporal.												
b) Autonomía en la realización de actividades.												
c) Manifestación de necesidades básicas.												
d) Juego cooperativo.												
e) Habilidades sociales básicas.												
ADAPTACIÓN AL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.												
a) Conocimiento del medio físico.												
b) Participación en las rutinas familiares y sociales.												
c) Percepción de situaciones amenazantes para su integridad física.												
d) Entendimiento de instrucciones en situaciones de riesgo.												
COMUNICATIVAS Y DE REPRESENTACIÓN.												
a) Lenguaje escrito.												
b) Lenguaje hablado.												
c) Ubicación espacio temporal.												
d) Expresión y apreciación musical.												
e) Expresión gráfico plástica.												
f) Expresión corporal.												

- ✓ : las actividades para la promoción de las distintas competencias fueron vistas al menos una vez durante la observación participante.
- X : las actividades para la promoción de las distintas competencias no fueron vistas ni una vez durante la observación participante.

ANEXO 3. LISTAS DE COTEJO PARA EVALUAR CONDUCTAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PRESENCIA O AUSENCIA DE CONDUCTAS DE CONCIENCIA EMOCIONAL EN LAS EDUCADORAS DURANTE CADA UNA DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES.

- Marcar con una paloma si se observó la conducta en la educadora durante la observación participante; marcar con un tache si la conducta no fue observada ni una vez.

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

CONDUCTAS.	SESIONES.											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
La educadora:												
1.Expresa emociones positivas:												
Alegría.												
Interés.												
2.Expresa emociones negativas:												
Tristeza.												
Disgusto.												
Miedo.												
Enojo.												

- ✓ : las diferentes conductas de conciencia emocional fueron vistas al menos una vez durante la observación participante.
- X : las diferentes conductas de conciencia emocional no fueron vistas ni una vez durante la observación participante.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PRESENCIA O AUSENCIA DE CONDUCTAS DE CONTROL EMOCIONAL EN LAS EDUCADORAS DURANTE CADA UNA DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES.

- Marcar con una paloma si se observó la conducta en la educadora durante la observación participante; marcar con un tache si la conducta no fue observada ni una vez.

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

CONDUCTAS.	SESIONES.											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
La educadora:												
Demuestra el uso de alguna técnica de control emocional:												
Respiraciones profundas.												
Relajación progresiva.												
Asertividad.												
Afrontamiento.												

- ✓ : las diferentes conductas de conciencia emocional fueron vistas al menos una vez durante la observación participante.
- X : las diferentes conductas de conciencia emocional no fueron vistas ni una vez durante la observación participante.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PRESENCIA O AUSENCIA DE CONDUCTAS DE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO EN LAS EDUCADORAS DURANTE CADA UNA DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES.

- Marcar con una paloma si se observó la conducta en la educadora durante la observación participante; marcar con un tache si la conducta no fue observada ni una vez.

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

CONDUCTAS.	SESIONES.											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
La educadora:												
Se expresa positivamente:												
Acerca de sí misma.												
Acerca de alguna de sus compañeras.												
Acerca de alguno de sus alumnos.												
Menciona distintas actitudes:												
De sí misma.												
De sus compañeras.												
De sus alumnos.												
Menciona características de personalidad:												
Sobre ella misma.												
Sobre sus compañeras.												
Sobre los alumnos.												

- ✓ : las diferentes conductas de conciencia emocional fueron vistas al menos una vez durante la observación participante.
- X : las diferentes conductas de conciencia emocional no fueron vistas ni una vez durante la observación participante.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PRESENCIA O AUSENCIA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EMOCIONAL EN LAS EDUCADORAS DURANTE CADA UNA DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES.

- Marcar con una paloma si se observó la conducta en la educadora durante la observación participante; marcar con un tache si la conducta no fue observada ni una vez.

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

CONDUCTAS.	SESIONES.											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
La educadora:												
Negocia con sus compañeras.												
Argumenta su punto de vista.												
Resuelve algún conflicto de manera positiva.												
Trabaja en equipo con sus compañeras para obtener un bien común.												
Da muestras de afecto:												
Físicas.												
Verbales.												
En el contacto educadora-educadora.												
En el contacto educadora-alumno.												

- ✓ : las diferentes conductas de conciencia emocional fueron vistas al menos una vez durante la observación participante.
- X : las diferentes conductas de conciencia emocional no fueron vistas ni una vez durante la observación participante.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PRESENCIA O AUSENCIA DE CONDUCTAS DE BIENESTAR LABORAL EN LAS EDUCADORAS DURANTE CADA UNA DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES.

- Marcar con una paloma si se observó la conducta en la educadora durante la observación participante; marcar con un tache si la conducta no fue observada ni una vez.

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

CONDUCTAS.	SESIONES.											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
La educadora:												
Propicia un ambiente agradable durante sus interacciones:												
Educadora-educadora.												
Educadora-alumno.												
Demuestra emociones positivas.												
Demuestra un manejo adecuado de sus emociones negativas.												

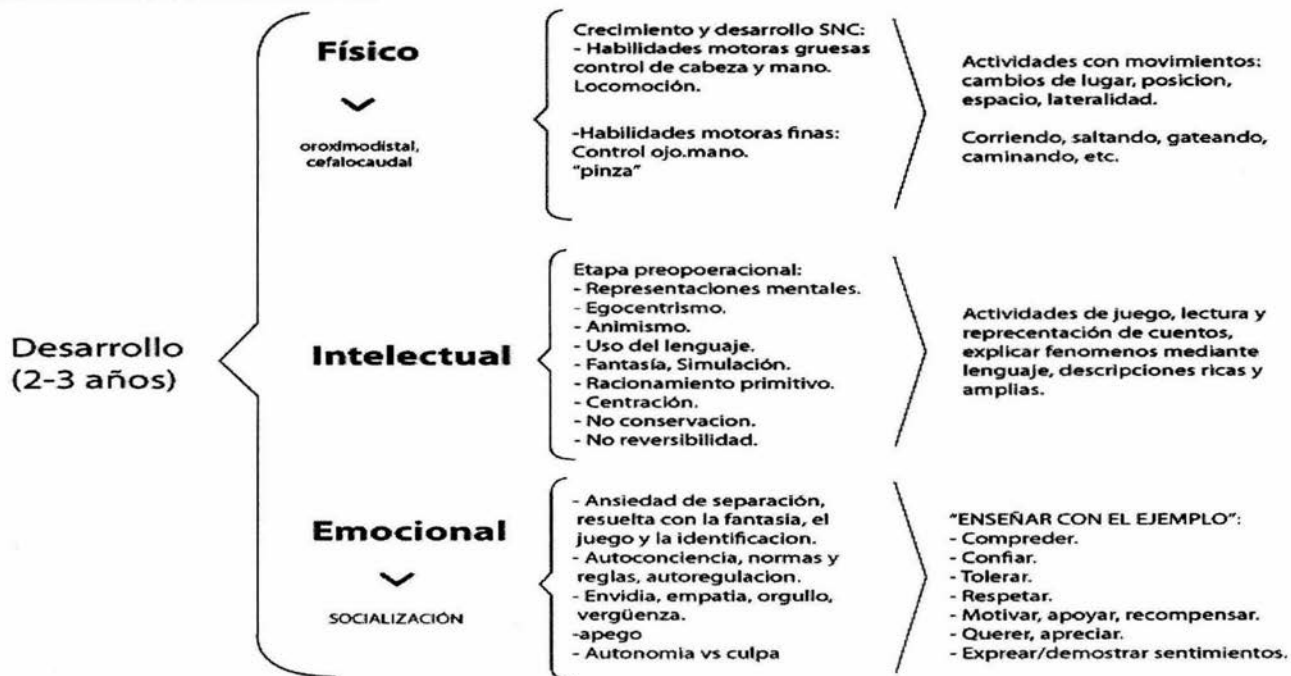
- ✓ : las diferentes conductas de conciencia emocional fueron vistas al menos una vez durante la observación participante.
- X : las diferentes conductas de conciencia emocional no fueron vistas ni una vez durante la observación participante.

ANEXO 4. EVALUACIÓN DE LA FACILITADORA.

A continuación se plantea una serie de cuestiones acerca de las actividades de la facilitadora, por favor, tacha en los recuadros de “sí” y “no” de cada pregunta de acuerdo con tu opinión sincera al respecto. Muchas gracias.

PREGUNTAS		RESPUESTAS	
		Sí	No
<i>Consideras que la facilitadora:</i>			
1	¿fue clara al exponer los temas y/o resolver tus dudas?		
2	¿tuvo en cuenta tus características, expectativas y necesidades?		
3	¿propició la interacción entre las integrantes del grupo?		
4	¿modificó la planificación inicialmente prevista de acuerdo a tus necesidades?		
5	¿te facilitó información útil para tí?		
6	¿manejó adecuadamente la relación tiempo/actividades?		
7	¿te dio oportunidad de expresarte libremente?		
8	¿fue receptiva a tus demandas y preocupaciones?		
9	¿tuvo en cuenta tus opiniones?		
10	¿favoreció la interacción con ella?		
11	¿mencionó los objetivos del taller?		
12	¿demostró haber preparado las sesiones con anticipación?		

ANEXO 5. INFORMACION TERCERA SESION.



ANEXO 5. INFORMACION QUINTA SESION

Aprendizaje
(2-3 años)

CONDICIONAMIENTO

Relación entre lo que experimentamos, nuestra respuesta y sus consecuencias.

IMITACIÓN

"HACEMOS LO QUE VEMOS"

HABITUACIÓN

Responder a vivencias nuevas más y mejor que a aquellas que ya han sido experimentadas.

INTERACCIÓN SOCIAL

Gracias a las relaciones que establecemos con otras personas.

EXPERIENCIA

Con base en nuestra interacción con todo aquello que nos rodea.

- PREMIAR LAS CONDUCTAS ADECUADAS (elogios, caricias), IGNORAR CONDUCTAS INAPROPIADAS, EN OTRO MOMENTO, DE SER POSIBLE, DAR UNA EXPLICACIÓN.

- ACTUAR COMO QUEREMOS QUE ACTUEN L@S NIÑ@S.

- LAS ACTIVIDADES DEBEN SER NOVEDOSAS. CUANDO QUERAMOS SU ATENCIÓN, DEBEMOS HACER ALGO NUEVO O DIFERENTE: aumentar el tono de voz, acercarnos, etc.

- HACER ACTIVIDADES EN GRUPO. PROPICIAR LAS RELACIONES ENTRE L@S NIÑ@S.

- L@S NIÑ@S APRENDEN DE TODO LO QUE SUCEDE A SU ALREDEDOR. TODO ES MATERIAL Y MOMENTO DE APRENDIZAJE.
- L@S ADULT@S SOMOS EL MODELO DE L@S NIÑ@S.

ANEXO 6. PREGUNTAS REFLEXIVAS PARA LA 5ª SESIÓN.

REFLEXIONA:

¿Qué entiendo por “educación emocional”?

¿Qué significa para mí “conciencia emocional”?

¿Qué entiendo por “emoción”?

¿Cuáles emociones conozco?

¿Cómo expreso mis emociones?

¿Cómo reconozco las emociones en los demás?

¿Por qué siento ira, alegría, asco, miedo, interés?

¿Qué pasa cuando lo siento?

ANEXO 7. FOTOS QUINTA SESION



ANEXO 8. TABLA DE LA 5ª SESIÓN.

EXPRESIÓN, CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LAS 6 EMOCIONES BÁSICAS			
EMOCIÓN	EXPRESIÓN	CAUSA	CONSECUENCIA
IRA/ENOJO	Fruncir el seño. Fruncir los labios.		
FELICIDAD/ALEGRÍA	Sonrisa. Relajación.	Compañía, obtención de lo que queremos, diversión.	Gusto, motivación, tranquilidad.
MIEDO	Ojos muy abiertos. Arquear las cejas. Retirarse. Boca abierta.	Por desconocimiento, cuando algo no nos gusta.	Impotencia, dificultad, parálisis, ofuscación.
INTERÉS	Ojos entomados. Cara seria.	Cuando algo nos llama la atención o queremos saber más.	Motivación, gusto, alegría.
TRISTEZA	Comisuras de la boca hacia abajo. Levantar las cejas.	Cuando nos falta algo, está ausente algo que queremos.	Llorar, deprimirse.
ASCO	Fruncir la nariz. Fruncir labios inferiores.	Algo te molesta, desconoces.	Alejamiento.

ANEXO 9. TABLA PARA LA 7ª SESIÓN.

TÉCNICA	¿CÓMO?	¿PARA QUÉ?	
		VIDA DIARIA	TRABAJO
ASERTIVIDAD	Decir sin ofender y sin quedarte con las ganas de haber dicho algo más, reflexionar antes de hablar.	Expresarnos, tranquilizarnos.	Con los niños, papás, compañeros de trabajo, jefes.
RESPIRACIÓN PROFUNDA	Sacar el abdomen. Respirar por la nariz. Retener el aire. Exhalar poco a poco por la boca, frunciéndola.	Momentos de tensión, en el transporte público.	Lidiar con compañeros y niños.
RELAJACIÓN PROGRESIVA	Tensión (de 3-4 segs.)-distensión. De los músculos de la cabeza a los de los pies.	Para dormir, al final del día, para estar tranquilos.	Relajar el cuello o la espalda mientras trabajamos.

ANEXO 10. INFORMACIÓN DE LA 9ª SESIÓN.

¿Qué entendemos por afrontamiento?

PASOS:

- a) relajación efectiva,
- b) jerarquía de eventos estresantes,
- c) aplicación de las técnicas de control emocional,
- d) pensamientos de afrontamiento,
- e) acciones de afrontamiento.

ANEXO 11. Ejercicio 68: DOS RENGLONES.

Uso:

- propicia el manejo creativo de la comunicación verbal escrita,
- permite el intercambio emocional gratificante,
- ayuda al fortalecimiento de la autoimagen de los participantes.

Recursos materiales:

- hojas tamaño carta y lápices,
- mesas de trabajo,
- salón amplio e iluminado.

Duración:

- 35 minutos.

Tamaño del grupo:

- 18 personas.

Disposición del grupo:

- sentados a las mesas de trabajo.

Desarrollo:

- se solicita a los participantes que escriban en un pedazo de hojas, por el anverso, el nombre de sus compañeros,
- por el reverso, los participantes deberán escribir en dos líneas o dos renglones un pensamiento, buen deseo, verso, etc., dirigido al compañero designado,
- al terminar, los papeles son entregados a su destinatario,
- los participantes cuentan su experiencia durante la actividad,
- se llega a conclusiones.

ANEXO 12. Ejercicio 63: LOS CINCO SENTIDOS.

Usos:

- facilita la expresión de sentimientos que sirvan como puentes de interacción,
- destaca la afinidad emocional al explorar áreas personales que establecen lazos de confianza.

Recursos materiales:

- salón amplio,
- lápices y plumones,
- hojas de rotafolio.

Duración:

- 30 minutos.

Tamaño del grupo:

- 16-20 participantes.

Instrucciones específicas:

- es conveniente que el instructor haga un preámbulo en donde se destaque la importancia de la expresión de los sentimientos para el conocimiento interpersonal. La evocación de situaciones gratas a nivel individual es una forma sencilla para que esta manifestación emocional se realice.

Desarrollo:

- se solicita a los participantes que anoten, en siete minutos, tres preferencias para cada uno de los sentidos perceptuales ("me gusta especialmente, ver., oír., saborear., oler., tocar:),
- se anotan con plumón en un rotafolio los gustos estableciendo conjuntos comunes,
- se llega a conclusiones.

TABLA DE LA 11ª SESIÓN.

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LAS PREFERENCIAS PARA CADA UNO DE NUESTROS SENTIDOS		
SENTIDOS	SIMILITUDES	DIFERENCIAS
OÍDO	Lluvia, música romántica, risas/conversaciones familiares (hijos, hermanos), pájaros.	La lluvia distrae.
GUSTO	Manzana c/chile, chocolate, salsa, chamoy, atole, comida de mamá.	
OLFATO	Flores, incienso, perfume, olor a bebé, bosque, flores, rosas, tierra mojada.	
TACTO	Lluvia, cosas suaves, acariciar, abrazar.	La lluvia es fría.
VISTA	Amanecer, luna, familiares, naturaleza.	

ANEXO 13. Ejercicio 110. TAXI ESPACIAL.

Usos:

- ayuda en el análisis de la toma de decisiones,
- permite explorar reacciones conductuales en situaciones límite o emergentes,
- estudia la reacción frente al manejo de argumentación confrontada con la necesidad de acciones.

Recursos:

- un salón amplio e iluminado,
- una mesa fuerte y resistente.

Duración:

- 30 minutos.

Tamaño del grupo:

- 20 personas.

Disposición del grupo:

- libre.

Instrucciones específicas:

- hacer que los participantes visualicen la carrera espacial hasta llegar al concepto de Taxi Espacial público.

Desarrollo:

- participan cinco personas, se distribuyen los papeles que desempeñarán:
 - o jerarca eclesiástico,
 - o padre o madre de familia numerosa,
 - o vendedor o vendedora exitoso a punto de la venta del siglo,
 - o militar poderoso,
 - o artista bucólico.
- Una vez distribuidos los papeles se les pide a los involucrados que traten de vivir su rol tal y como se imaginan el comportamiento de estos personajes.
- Se les solicita que suban a la mesa de manera que todos queden sentados sin que ningún pie cuelgue fuera de ésta.
- Se les explica que la situación que van a vivir es de sobrevivencia. Resulta que son víctimas de un naufragio espacial. El taxi, en su primer vuelo comercial, chocó contra un satélite artificial fuera de curso, causando la pérdida de la tripulación y dejando la nave a punto de explosión por lo cual tuvieron que utilizar la nave salvavidas que había en el taxi.
- Según se les había informado, la nave salvavidas sólo tiene capacidad para tres personas, por lo cual sólo resistirá a los cinco pasajeros quince minutos, tiempo en el cual tienen que decidir a quiénes echarán por la borda o por propia convicción se arrojarán al espacio, pues el peso de los cinco haría que la nave entrara en aceleración gravitacional y seguramente chocaría con algún cuerpo celeste.
- Terminada la experiencia se reflexiona sobre cómo se comportó el grupo y cuál fue su solución.
- Se llega a conclusiones.

