



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Psicología**

***WebQuest como estrategia para la adquisición de  
competencias socioemocionales en escolares de  
sexto año de primaria***

*Tesis*  
*Que para obtener el título de licenciado en*  
*Psicología*

*presenta*

**Oscar Mendoza Ruiz**

Directora de tesis:

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Revisor:

Mtro. Fernando Mata Rosas

Integrantes del Sínode:

Dra. Irene Daniela Muria Vila

Dra. Martha Romay Morales

Mtro. Fernando Fierro Luna

Ciudad Universitaria, CDMX, octubre de 2020



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.

## Agradecimientos

El esfuerzo mismo para llegar a una cima basta para llenar un corazón de hombre, podemos leer en Camus; me permito estas primeras páginas para dejar un esbozo de todos quienes me han impulsado a llenar mi corazón.

Gracias a mi padre Enrique que me apoyo en cualquiera que fuera mi intención de llegar a ser y gracias a mi madre Genoveva que me dio la fuerza de alcanzarlo; mi fe y mi esperanza, empapado de amor.

Gracias a mis amigos que nunca me dejaron caer, dieron todo por mí y con los que viví tantas aventuras Víctor y Juan Carlos; gracias a mis amigas Andrea, *Karlangas*, Brenda, Nadia, *Karla Bb*, Daniela y *Karlita* por ayudarme a crecer y enseñarme, de nuevo, a ser feliz.

Gracias a mis hermanos Martín y Enrique por incentivar me, apoyarme y ser ejemplo a lo largo de los años. Gracias a mi familia en toda su extensión, por apoyarme en cada paso y en cada detalle... en procurar que no me faltara nada y en estar.

Gracias a todas las miradas de esperanza de mis profesores; gracias a todas las sonrisas de mis compañeras y compañeros de la facultad; gracias a las risas de todos y cada uno de los estudiantes mencionados en esta tesis; gracias a todo lo que llegué a sentir en mi paso por la facultad... cada risa, lágrima, sonrisa, molestia, enojo, alegría, felicidad... todas y cada una de las ilusiones.

Yo soy un hombre amoroso responsable y valiente;  
yo defino a todo lo que me rodea y todo lo que me rodea me define.

Yo soy poeta -¿quién no lo es?-,  
cantante, filósofo, artista, hermano, hijo, amigo, colega, compañero, líder, amante...

Yo soy un abrazo sincero, una caricia de amor,  
unas palabras de aliento, un beso apasionado,  
un sueño soñado por ti, el egoísmo de un niño,  
una sonrisa espontánea, un grito de regaño, los traumas de mi infancia,  
el llanto inconsolable, la risa de tu gracia, el poema de amor...

Yo soy el Sísifo de Camus,  
el Altazor de Huidobro,  
el Pagliacci de Leoncavallo,  
el seductor de Kierkegaard,  
la Maga de Cortázar, las golondrinas de Becquer,  
la espina de una pasión de Machado,  
el hombre sincero de Martí...

Yo soy la potencia de todo lo que aspiro a ser,  
soy la patencia de todo lo que me define.

Yo soy simplemente yo y eso es suficiente para ser feliz.

## Tabla de contenido

Resumen .....	9
Introducción .....	11
Capítulo 1. Psicología y emociones .....	18
La tradición filosófica.....	18
La tradición biológica.....	20
La tradición psicofisiológica .....	21
La teoría de James-Lange .....	21
La teoría de Cannon-Bard .....	22
Teoría bio-informacional de Lang .....	22
Modelos conductuales.....	23
La teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit.....	23
El aprendizaje vicario de las emociones .....	24
Teorías cognitivas.....	25
La teoría bifactorial de Schachter y Singer.....	25
La teoría de la valoración automática .....	26
El construccionismo social .....	27
Averill: la emoción como síndrome socialmente constituido.....	27
Harré: la importancia del lenguaje emocional.....	28
Kemper: las emociones en las relaciones de poder.....	29
Capítulo 2. Emoción y educación de las emociones.....	31
Concepto de emoción .....	31
Fenómenos afectivos .....	33
Función de las emociones .....	36
Clasificación de las emociones .....	40
Concepto de educación emocional .....	42
Objetivos de la educación emocional .....	43
Competencias socioemocionales .....	45
Concepto de competencia .....	45
Inteligencia emocional .....	47
Modelo de competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra .....	48
Estudios y modelos de educación de las emociones en escolares .....	56
Capítulo 3. WebQuest: estrategia de exploración y descubrimiento .....	58
¿Qué es una WebQuest?.....	58

Componentes y diseño de WebQuest.....	60
WebQuest y educación de las emociones .....	69
<b>Capítulo 4. Método .....</b>	<b>73</b>
Planteamiento del problema.....	73
Tipo de estudio .....	74
Preguntas de investigación y objetivos de la tesis .....	74
Contexto y participantes .....	75
Diseño del programa de intervención y de la WebQuest .....	75
Programa de intervención.....	75
WebQuest “ <i>¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional!</i> ” .....	84
Procedimiento de conducción de la experiencia educativa .....	93
<b>Capítulo 5. Resultados y evidencias .....</b>	<b>94</b>
Conciencia de las emociones de ellos mismos.....	94
Avatar.....	94
Nube de emociones .....	96
Problemáticas emocionales personales.....	102
“El surfista”: cómo enfrentar los miedos.....	102
Conciencia de las emociones de los demás .....	105
Análisis de cortos animados.....	105
Emocionario.....	108
<b>Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....</b>	<b>110</b>
La educación emocional.....	110
Los beneficios del uso de la WebQuest .....	111
El facilitador en la educación emocional.....	112
La efectividad del programa de intervención.....	113
Recomendaciones.....	114
Infraestructura.....	114
Diseño de las tareas .....	115
Nuevas líneas .....	115
Aprendizajes personales.....	116
<b>Referencias.....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo 1. Situaciones didácticas.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo 2. Plantilla para elaborar WebQuest.....</b>	<b>153</b>

<b>Anexo 3. Evaluación “Ratón en venta”</b> .....	161
<b>Anexo 4. Evaluación “Annie: Orígenes”</b> .....	162
<b>Anexo 5. Emocionario</b> .....	163

## Índice de figuras

Figura 1. Componentes de la emoción.	32
Figura 2. Modelo de emoción.	33
Figura 3. Espectro de los fenómenos afectivos.	36
Figura 4. Definiciones de competencia según diversos autores.	46
Figura 5. Integración de las competencias socioemocionales propuestas por Bisquerra y Pérez (2007) con sus micro competencias respectivas.	50
Figura 6. Captura de pantalla de la página principal del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	60
Figura 7. Tareonomía de la WebQuest propuesta por Dodge (2002).	63
Figura 8. Captura de pantalla de las tareas a desarrollar del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	65
Figura 9. Captura de pantalla de los pasos a seguir de la tarea 1 “Avatar” de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”	65
Figura 10. Rúbrica utilizada para la evaluación de la tarea 5 “Poemas” de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	67
Figura 11. Captura de pantalla del cierre de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	68
Figura 12. Estructura de la WebQuest.	69
Figura 13. Fotografía de la primera actividad de la octava sesión del programa de intervención.	80
Figura 14. Fotografía de la segunda actividad de la sexta sesión del programa de intervención.	81
Figura 15. Captura de pantalla de la página principal del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	85
Figura 16. Avatar creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.	89
Figura 17. Comic creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.	89
Figura 18. Meme creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.	90
Figura 19. Poema creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.	90
Figura 20. Captura de pantalla del cierre de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	91
Figura 21. Captura de pantalla de los pasos de la tarea 4 “Memes” del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.	92
Figura 22. Proporción de los avatares creados por los estudiantes (clasificación basada en Poole, 2017).	95
Figura 23. Avatar epónimo y sinónimo, respectivamente, de estudiantes de la intervención.	95
Figura 24. Comparación entre las emociones mencionadas en la primera realización de la nube de emociones desarrollada por los niños y la segunda, respectivamente.	98
Figura 25. Diagramas de Venn de las emociones mencionadas por los estudiantes en sus nubes de emociones antes y después de la intervención, respectivamente, agrupadas en familias de emociones.	101
Figura 26. Mapa conceptual de la estructura del Emocionario.	109

## Índice de tablas

Tabla 1. Función de las emociones.	37
Tabla 2. Clasificación Psicopedagógica de las emociones.	41
Tabla 3. Modelo de competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra y Pérez.	51
Tabla 4. Tareas de la WebQuest.	61
Tabla 5. WebQuest de educación emocional.	71
Tabla 6. Estructura del programa de intervención.	84
Tabla 7. Tareas de la WebQuest.	87
Tabla 8. Frecuencia de emociones reportadas por los participantes.	97
Tabla 9. Frecuencia y categorías de los miedos.	103
Tabla 10. Frecuencia de los tipos de estrategia de afrontamiento.	105
Tabla 11. Consenso en el análisis del cortometraje “Ratón en venta”.	106
Tabla 12. Análisis del cortometraje “Annie: Orígenes”.	107
Tabla 13. Número de emociones definidas.	108

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la efectividad de un programa de intervención de educación socioemocional que alterna el uso de actividades vivenciales y la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional” (Mendoza, 2019) como estrategia psicoeducativa para promover las competencias socioemocionales con especial énfasis en la conciencia emocional y regulación emocional.

La intervención se llevó a cabo con un total de 14 estudiantes con edades que se encontraban entre los 11 y los 12 años, dichos estudiantes cursaban 6° de primaria en una escuela particular de la Ciudad de México.

Se condujo una investigación cualitativa de diseño educativo. Se recurrió a la modalidad de trabajo experiencial, guiado y lúdico, y se trabajó tanto en entornos virtuales (WebQuest en Wix HTML) como en el escenario escolar de la institución educativa de forma presencial, interactiva, colaborativa y dialógica.

Para la obtención de los resultados se realizó una triangulación metodológica. Se utilizó, principalmente, las producciones de los estudiantes participantes, tales como: el desarrollo de un avatar, de una nube de emociones (antes y después de la intervención), la narrativa de las problemáticas emocionales (antes y después de la intervención), análisis de cortos animados (antes y después de la intervención), un *Emocionario* colectivo y la actividad *El surfista*.

En los resultados se puede observar que los estudiantes etiquetaron y expresaron un mayor número de emociones; se favoreció la comprensión de las emociones de los demás por parte de los estudiantes, adquirieron una mayor eficacia en la toma de conciencia de las emociones propias, y una mayor implicación en las vivencias emocionales de los demás.

Palabras clave: educación emocional, WebQuest, competencias socioemocionales, conciencia emocional.

## Abstract

The purpose of this research was to evaluate the effectiveness of a socio-emotional education intervention program that alternates the use of experiential activities and the WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional” (Mendoza, 2019) as a psychoeducational strategy to promote socio-emotional skills with special emphasis on emotional awareness and emotional regulation.

The intervention was carried out with a total of 14 students between the ages of 11 and 12, these students were 6th grade in a private school in Mexico City.

A qualitative investigation of educational design was conducted. The modality of experiential, guided and playful work was used, and work was done both in virtual environments (WebQuest in Wix HTML) and in the school setting of the educational institution in a face-to-face, interactive, collaborative and dialogical way.

To obtain the results a methodological triangulation was performed. Mainly, the productions of the participating students were used, such as: the development of an avatar, a emotions cloud (before and after the intervention), emotion problems narrative (before and after the intervention), animated shorts analysis of (before and after the intervention), a collective Emocionario and the Surfer activity.

From the results it can be detected that the students labeled and expressed a greater number of emotions; the understanding of the emotions of others by the students was favored, they became more effective in raising awareness of their own emotions, and a greater involvement in the emotional experiences of others.

Keywords: emotional education, WebQuest, socio-emotional skills, emotional awareness.

## Introducción

El presente trabajo es una propuesta de intervención psicoeducativa en competencias socioemocionales con escolares de educación básica, dentro del marco propuesto por Bisquerra (2000, 2009, 2016a y 2016b) y Bisquerra & Pérez (2007). La intervención se centra en la competencia socioemocional de conciencia emocional y sus micro competencias, las cuales son: toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones; comprensión de las emociones de los demás, y toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Adicionalmente, se trabajaron algunas otras competencias socioemocionales como lo son regulación emocional, autonomía emocional y competencia social, con sus respectivas micro competencias.

La metodología de intervención propuesta consiste en la alternancia entre una *WebQuest* (WQ) y actividades presenciales. Una WQ integra un conjunto de actividades o tareas estructuradas y guiadas que evitan los obstáculos propios del internet entre los que destaca “la falta de un método de búsqueda que puede provocar pérdida de tiempo y desviación de los objetivos de la búsqueda; además, en Internet hay muchos contenidos inadecuados e información que no puede ser fiable, estar equivocado u obsoleta” (Pérez & Florido, 2003, p. 8). De esta manera se proporciona a los alumnos una tarea o más tareas bien definidas, así como los recursos en internet y las consignas que les permiten realizarlas. El propósito de una WQ es desarrollar la capacidad de resolver problemas, emplear estratégicamente contenidos de la red, trabajar en proyectos colaborativos y desarrollar aprendizajes significativos y con sentido.

Por su parte, las actividades presenciales conducidas en este trabajo, corresponden a lo propuesto por Bisquerra (2009) siendo que los elementos que deben incluirse en un programa de educación socioemocional, según este autor, son: dinámica de grupos, negociar soluciones, conciencia y conexión personal y análisis social.

De acuerdo con López (2005) existe una serie de objetivos de la educación emocional que pueden lograrse en la etapa de la infancia y en la escolaridad básica; éstos son:

- 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 uno mismo y para los demás.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.

Estos objetivos pueden y deben alcanzarse mediante la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa implicando a familias y otros agentes educativos responsables de la educación de los niños.

Para ubicar la problemática en la que se inserta este trabajo de tesis, recuperamos a continuación información sobre algunas de las situaciones en las que consideramos que la educación socioemocional puede incidir, principalmente de forma preventiva y aportando elementos para promover un mayor bienestar psicológico y social.

La Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (2014) afirma que 3 de cada 10 jóvenes sufre de situaciones de violencia y el 13:5% ya consumieron drogas, de la misma manera 56% manifiestan sentirse tristes, 44% comentan sentirse solos, 26% afirman que su vida ha fracasado y 32% piensan que los profesores no los valoran.

Otro ámbito de problemática que afecta sensiblemente a la población escolar es la violencia. De acuerdo con Joffre-Velázquez et al. (2011) el acoso escolar es una conducta de hostigamiento físico y/o psicológico entre los alumnos en un plantel escolar; en México 25% de los estudiantes ha sufrido violencia en sus escuelas. Sin embargo, según el estudio de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras para América Latina y España, realizado entre abril de 2017 y abril de 2018, los casos de acoso escolar en México van en aumento, donde 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso. El nivel aludido de acoso escolar coloca a México en el primer lugar a nivel mundial en casos de esta área.

El contexto escolar puede fungir no sólo como escenario sino quizá, como detonante o fortalecedor de tales situaciones de acoso (Ochoa & Diez-Martínez, 2017). De igual manera el tópico de la violencia escolar fue incluido en los escenarios nacional e internacional como uno de los grandes desafíos a los que hay que enfrentarse en el establecimiento de una Cultura de Paz. Siguiendo con esto Ochoa & Diez-Martínez (2017) afirman que

“la educación para la convivencia y la intervención en problemas de convivencia son responsabilidades de la institución escolar con la implicación del profesorado, el alumnado, las familias y directivos” (p. 2)

Como consecuencia de esto “una institución con una gestión ineficaz de la convivencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, genera condiciones negativas para el desarrollo personal y laboral de toda la comunidad educativa” (p. 2).

De acuerdo con Bisquerra et al. (2012) la evidencia empírica ha puesto de manifiesto los efectos positivos del manejo y la educación apropiados de la inteligencia emocional en muchos aspectos de la vida, como por ejemplo la disminución de la ansiedad, estrés, indisciplina, comportamiento de riesgo, conflictos, etc. Asimismo, afirma que la inteligencia emocional tiene aplicaciones en la “prevención inespecífica” ya que una persona con competencias emocionales está más preparada para no implicarse en conductas de riesgo.

Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás (Bisquerra, 2018), las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento, pero al mismo tiempo dificultan la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de “no sé qué me pasa”. Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional. Tómese en cuenta que es a través de nuestro lenguaje que expresamos y construimos nuestras experiencias y relaciones.

El desarrollo de la inteligencia emocional debe hoy, más que nunca, practicarse en el sistema educativo nacional como una alternativa muy práctica y de gran valía para la formación vital de los estudiantes (Fundación UNAM, 2019). Más aún, las instituciones educativas no sólo deben atender al aprendizaje de aspectos intelectuales y habilidades académicas y técnicas, sino también velar por los aspectos emocionales y sociales de sus estudiantes. La carencia de habilidades de inteligencia emocional afecta a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar pues las competencias emocionales y sociales son necesarias para afrontar de forma adecuada las emociones negativas y destructivas que son generadas en este caso en un contexto competitivo como el escolar.

Por lo tanto, si el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, es necesario, entonces, educar las competencias emocionales en los niños de 6° de primaria ya que se encuentran al término de su educación primaria y se encuentran al borde de un cambio sustantivo de su contexto escolar, educar sus emociones es una medida para que puedan enfrentar un nuevo escenario de su vida. Educarse y educar en el reconocimiento y manejo

de las emociones es un tema delicado y de gran relevancia social (Álvarez, 2001, Bisquerra, 2000, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007; Castillo, 2017; Chabot & Chabot, 2009; Gallardo, 2007).

En el caso de México, en el currículo 2016 para la educación básica se plantea como prioritaria la enseñanza emocional, mencionándose tres fuentes esenciales de la misma: la filosofía de la educación que da luz respecto a los principios y valores fundamentales de la educación; el logro de capacidades que responda al momento histórico que viven los educandos y la incorporación de los avances que se han producido en el campo del desarrollo cognitivo, la inteligencia y el aprendizaje (Castillo, 2017, párrafo 5).

La filosofía que orienta al sistema educativo nacional se encuentra expresada en el Artículo 3° de la Constitución, de acuerdo al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) y desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global.

Las Áreas de Desarrollo Personal y Social establecidas en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) contribuyen a que los estudiantes logren una formación integral de manera conjunta con los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular. En estos espacios curriculares se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales. En Educación Socioemocional, los estudiantes desarrollarán habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permiten aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas y desarrollar sentido de comunidad. En la mayoría de los casos, estos aprendizajes, en el contexto escolar y de manera explícita, como parte del contenido curricular, son completamente nuevos para estos niños, lo cual no quiere decir que no hayan sido modelados implícitamente en el escenario escolar y en otros contextos por diversos agentes educativos, e incluso por los pares.

El programa que se propone en esta tesis surge a partir de la asignatura de Inducción a la Intervención en Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual se imparte en la Licenciatura en Psicología, en el

campo de Psicología de la Educación, en un modelo de formación en escenarios reales, y tiene como objetivos generales de aprendizaje:

1. Interpretar y problematizar a partir de un marco teórico-metodológico específico de referencia, una situación educativa por atender.
2. Diseñar e implementar programas de intervención psicoeducativos.
3. Comunicar de forma oral y escrita los resultados obtenidos de la intervención educativa realizada.

El programa de intervención psicoeducativo se desarrolló en un Centro Educativo, Asociación Civil, no gubernamental, incorporada a la SEP, ubicada en la Delegación Coyoacán, Ciudad de México, escenario de la asignatura Inducción a la Intervención en Educación. El esquema de trabajo de la institución se desarrolla bajo un enfoque constructivista, teniendo como base una práctica de aprendizaje activo, a partir de los planes y programas de la SEP. Cabe mencionar que el trabajo de formación en la práctica en el escenario es guiado por un docente de la Facultad de Psicología, responsable de la asignatura (fungió como revisor del trabajo) y la propuesta teórico-metodológica, así como el manejo del modelo de diseño educativo de una WQ surgió en el contexto de la asignatura Nuevas Tecnologías en la Educación, a cargo de la directora de este proyecto de tesis, donde se gestó la primera versión del sitio web y de las tareas para la educación socioemocional.

Por otro lado, el trabajo es acorde a los planteamientos curriculares correspondientes al nivel y grado escolar de la población-meta, escolares de educación primaria. El Modelo para la Educación Obligatoria 2016 plantea que la filosofía que orienta al sistema educativo nacional se encuentra expresada en el Artículo 3° de la Carta Magna.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. De ahí que sea indispensable identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes requieren para alcanzar su pleno potencial. Así mismo, la formación académica debe de ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia.

En el modelo educativo de la educación básica, así como en los postulados del enfoque constructivista, se plantea que las personas en edad escolar son individuos activos, constructores de conocimiento, con agencia e intencionalidad, que es importante educar a partir de su voz y experiencias previas. Es decir, una premisa central del trabajo es que los niños y las niñas son participantes activos en la construcción de su conocimiento. Se parte de la idea de que el niño es producto y protagonista de su aprendizaje, y de que la construcción del conocimiento requiere un involucramiento directo con el objeto de conocimiento. Las experiencias concretas, la manipulación propositiva de diversos tipos de material, el involucramiento pleno con el objeto de conocimiento y su manipulación, forman parte del trabajo cotidiano en las aulas del escenario.

De acuerdo con el director de la institución sede (Mata, 2007) la tarea educativa se debe enfocar en atender a todos los aspectos del desarrollo humano. Bajo una perspectiva constructivista, es tan importante tratar los contenidos académicos como apoyar la seguridad y la confianza personales de cada alumno y alumna. Se deben diseñar experiencias educativas enfocadas en los diversos aspectos del desarrollo humano de una manera holística y ecléctica.

Las dimensiones socioemocionales correspondientes al área de desarrollo personal, en educación socioemocional para 6° de primaria, comprendidos en el Modelo Educativo 2016, que fueron tomadas en cuenta en el desarrollo de esta tesis son: Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración. Dentro del Autoconocimiento encontramos las subdimensiones atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, apreciación y gratitud, y bienestar. Los maestros cuentan con orientaciones didácticas proporcionadas por la SEP, estas son actividades orientadas a cada uno de las subdimensiones, así como, también recursos electrónicos para complementar las actividades.

No obstante, en este proyecto y con base en el conocimiento de la población-meta y acorde al contexto educativo, se diseñó un conjunto de actividades o tareas, materiales educativos y recursos didácticos para ser trabajados tanto en sesiones presenciales como en internet, en el sitio de la WQ que elaboramos exprofeso con apoyo en la herramienta WIX HTML. En atención a lo anterior, en esta tesis se incluyen tres capítulos teóricos que dan justificación al diseño educativo del proyecto. En el primer capítulo se exponen, a partir del conocimiento de la psicología de las emociones, los diferentes modelos e investigaciones con los que se ha estudiado a las emociones a través del tiempo. En el segundo capítulo, se ahonda en el concepto de emoción y al conjunto de competencias

socioemocionales a desarrollar, y se habla de algunos de los modelos de educación socioemocional que han inspirado nuestro trabajo. En el tercer capítulo, se desarrolla lo relativo a la estrategia WQ, su origen en el enfoque constructivista, sus componentes y principios de diseño tecnopedagógico, y se argumenta sobre su pertinencia en la educación de las emociones. En el cuarto capítulo se expone el método, con énfasis en el diseño del programa de intervención y en la estrategia WQ a partir del conocimiento de las necesidades y características de la población meta. Un quinto capítulo se dedica a exponer resultados y evidencias del trabajo realizado, aportando principalmente las producciones de los y las niñas participantes, posteriormente se arriba al capítulo de la discusión y al capítulo de las conclusiones.

Al final, se incluyen las referencias, así como algunos anexos con el reporte de las situaciones didácticas diseñadas, la plantilla donde aparece la planeación de la WQ y dos formatos de evaluación de las actividades con cortos animados.

# Capítulo 1. Psicología y emociones

## La tradición filosófica

De acuerdo con Casado & Colomo (2006), el estudio de las emociones y pasiones humanas han constituido un tema clásico en la historia del pensamiento filosófico y la psicología ha sido heredera del legado de la exploración de los sentimientos y las emociones. La primera teoría de las emociones que se rastrea en la filosofía occidental se encuentra en Platón (Bisquerra, 2009, Casado & Colomo, 2006, Plamper, 2014, y de Souza, 2011), en el Filebo, donde se contraponen el dolor y el placer en un diálogo entre Sócrates y Protarco. En este diálogo se busca responder a la cuestión ¿en qué consiste la felicidad del hombre? Filebo responde que en el placer y Sócrates que en la sabiduría (Platón, 2009). Platón utiliza la alegoría del carro alado donde se representa el componente racional que debe mediar los componentes afectivo y apetitivo. Por su parte, Aristóteles (1999) considera la emoción como toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida la situación o hecho a la que se refiere la afección misma.

Los estoicos, de acuerdo con Casado & Colomo (2009), distinguían cuatro emociones fundamentales: el anhelo de los bienes futuros y la alegría por los bienes presentes; y el temor a los males futuros y la aflicción por los males presentes. La ética estoica, de acuerdo con Lledó, Granada, Villacañas & Cruz (2004), establece “la felicidad o eudemonía como principio fundamental, la expresión mayor de la virtud es vivir conforme a la naturaleza y eso nos lleva a la felicidad” (p. 68). Así mismo, las tendencias de concordancia con sentimientos y razones universales suponen un fatalismo o necesidad de que todo lo encadena y que nada puede resistirse; sin embargo, las pasiones son manifestaciones de lo primitivo y espontáneos de la naturaleza que, por esta espontaneidad, han de ser controladas por la razón.

El pensamiento cristiano vuelve a dotar de importancia a las emociones (Casado & Colomo, 2006), dotándole de un carácter activo y de responsabilidad cobrando, de esta manera, importancia la voluntad. San Agustín (1977) dice en su “Ciudad de Dios”:

¿Qué otra cosa es el deseo y alegría sino una voluntad conforme con las cosas que queremos? ¿Y qué es el miedo y la tristeza sino una voluntad disconforme a las cosas que no queremos? Pero cuando nos conformamos deseando las cosas que

queremos se llama deseo, y cuando nos conformamos gozando de los objetos que nos son más agradables y apetecibles, se llama alegría... (p. 313).

Durante el Renacimiento (Bisquerra, 2009) el estudio de las pasiones se independizó de la teología y la ética. El concepto de “afecto” sustituyó de a poco al término de “pasión”, que sólo se reservaba a estados más exacerbados de ánimo. Se considera a Descartes como el puente entre la escolástica medieval y la filosofía moderna (Páramo, 2012), hace la distinción entre *res extensa* y *res cogitans* (cuerpo y mente) supuso un reto posterior para la psicología posterior, donde el aspecto más virulento probablemente sea su aplicación al estudio de las emociones, ya que estas requieren una participación simultánea de cuerpo y mente (Bisquerra, 2009, y Páramo, 2012). De la misma manera Bisquerra (2009) señala que “Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Nietzsche (1844-1900) y muchos otros reconocidos representantes de las diversas corrientes filosóficas se han ocupado en cierta medida de las emociones, sin por ello elaborar necesariamente una teoría sobre ellas” (p. 32).

Aschmann (2014), por su parte, menciona que, en la modernidad, las emociones siempre están presentes en toda decisión, se deben reflexionar las emociones en tanto su beneficio de un control de los afectos, más que un control de éstos como tal.

Lo ambivalente, lo destructivo, lo oscuro en el ser humano que, en los discursos de la Modernidad se trataba como algo ‘patológico’ y ‘animal’, probablemente nunca existieron, especialmente si se tiene en cuenta que en situaciones de guerra la empatía general fue oficialmente abandonada [...] La inclusión de las emociones en los discursos sobre la Modernidad aclara la perspectiva de que no sólo estamos teniendo que ver con ‘modernities’ múltiples, sino también contradictorias (p. 71)

En resumen, las emociones han tenido especial atención en la filosofía a lo largo de toda la historia de esta. Diversas concepciones se han dado sobre ellas, que han transformado la manera de ver a la razón y el control de la razón sobre las emociones, desde intentar reprimirlas hasta posturas en donde se mira directamente a la emoción y su relación con el bienestar. Tómese en cuenta que la concepción y explicación subyacente son acordes a la mirada de la época y a la cultura imperante.

## La tradición biológica

La tradición biológica en el estudio de las emociones da inicio con Darwin (Bisquerra, 2009), el cual proponía que las emociones han ejercido un papel adaptativo del organismo en su entorno a lo largo de la filogénesis. De acuerdo con Palmero (1996), la expresión de las emociones se encuentra modulada por tres principios (p.62):

- Principio de los hábitos asociados con la utilidad: el modo en que los organismos expresan las emociones ha tenido un valor adaptativo en el pasado, sea éste relativo al sujeto, sea relativo a la especie.
- Principio de antítesis: la expresión de emociones opuestas implica también tipos opuestos de conducta.
- Principio de la acción directa del sistema nervioso excitado: algunas expresiones emocionales aparecen únicamente porque se producen cambios en la actividad del sistema nervioso.

Los postulados neodarwinistas, que surgen posteriormente, se pueden resumir entendiendo a las emociones de la siguiente manera (Bisquerra, 2009, p.35):

1. Son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
2. Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.
3. Tienen formas de expresión y motoras características.
4. Son universales y, por tanto, comunes en todas las sociedades y culturas.
5. Hay emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son.

A partir de esta perspectiva se han desarrollado distintos planteamientos, donde se destaca el sustrato biológico y adaptativo de las emociones, desembocando en planteamientos que llegan a vincularse con los de la tradición psiconeurológica y fisiológica, que ha generado la tendencia llamada neuroeducación.

## La tradición psicofisiológica

### La teoría de James-Lange

De acuerdo con Chakravarthy (2019) la experiencia emocional se compone de dos factores: el registro cognitivo del objeto emocional (ej. La persona amada, el depredador temeroso...) que sirve como estímulo para la emoción, y la respuesta corporal. Pero, una cuestión que ha resultado incómoda para los psicólogos (Fernández & Ortega, 1985) ha sido la propuesta por el filósofo y psicólogo William James y complementada por el fisiólogo danés Carl Lange que se centra en la pregunta ¿es la emoción el resultado de la respuesta corporal? En palabras de James (1884):

Mi teoría... es que los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho emocionante, y que nuestro sentimiento de los mismos cambios a medida que ocurren es la emoción. El sentido común dice, perdemos nuestra fortuna, lo sentimos y lloramos; nos encontramos con un oso, nos asustamos y corremos; nos insulta un rival, estamos enojados y atacamos. La hipótesis aquí para ser defendida dice que este orden de la secuencia es incorrecto ... y que la afirmación más racional es que sentimos pena porque lloramos, enojados porque atacamos, miedo porque temblamos ... Sin los estados corporales que siguen a la percepción, esta última sería puramente cognitiva en forma, pálida, incolora, desprovista de calor emocional. Entonces podríamos ver al oso y juzgar que es mejor correr, recibir el insulto y considerar correcto atacar, pero en realidad no debemos sentir miedo o enojo (pp. 189-190).

James (1894) hace referencia al sentido común, enfatizando, en su teoría, la importancia de la respuesta corporal o fisiológica para la experiencia emocional. Sin la retroalimentación de la respuesta fisiológica, la experiencia emocional sería suave, plácida e incompleta. Siendo así, cada tipo de emoción viene acompañado de una respuesta fisiológica particular que es única para cada emoción. Carl Lange, fisiólogo danés, desarrolló una teoría de las emociones que coincidía en gran parte con la desarrollada por James (Chakravarthy, 2019), sin embargo, enfatizaba una diferencia sustancial, el papel de las respuestas vasomotoras.

## **La teoría de Cannon-Bard**

En contraste con la teoría de James-Lange, de acuerdo con Sands & D'Amato (2018) y Decker & Cadenhead (2011), la teoría de Cannon-Bard proponía que la experiencia emocional precede a la respuesta fisiológica correspondiente a las emociones. De acuerdo con Bisquerra (2009) la teoría de Cannon-Bard propone que los cambios corporales cumplen la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia.

Cannon desarrolló la idea de homeostasis propuesta por Claude Bernard (Chakravarthy, 2019) donde se proponía que “el ambiente interno del cuerpo es activamente mantenido en condiciones constantes por la acción del sistema nervioso” (Chakravarthy, 2019, p. 290). La teoría de Cannon-Bard postulaba que la sensación psicológica debe preceder a la conciencia cognitiva de la emoción (Bard, 1928). Su idea se centraba en que la excitación fisiológica y la conciencia concéntrica en respuesta a un estímulo ocurrían de manera simultánea, eso constituye a las emociones (Bağ, 2016).

Cannon elaboró su idea y estudió el mecanismo de los nervios subyacente a la homeostasis... Él acuñó el término de *fight-or-flight* que hace referencia a la respuesta del organismo bajo ataque [...] (esta respuesta) es mediada por el sistema nervioso autónomo, particularmente por el sistema nervioso simpático (Chakravarthy, 2019, p. 290-291).

La dicotomía entra las teorías de James-Lange y Cannon-Bard representa el inicio de una polémica (Bisquerra, 2009) entre teorías periféricas, representadas por James-Lange “sostienen que las emociones son la percepción de la actividad del Sistema Nervioso Vegetativo y del Sistema Nervioso Periférico Somático” (Bisquerra, 2009, p. 43); y las centralistas, representadas por Cannon-Bard, poniendo énfasis en el Sistemas Nervioso Central.

## **Teoría bio-informacional de Lang**

Lang sostiene que las emociones forman redes, almacenadas en forma de proposiciones, a las que se accede mediante mecanismos de procesamiento de información (Jones & Barlow, 1989).

Las proposiciones de estímulo proporcionan información sobre ciertos objetos y situaciones. Las propuestas de respuesta son respuestas, tanto fisiológicas como conductuales, que son relevantes para el objeto o la situación. Las proposiciones de significado interpretan la información de estímulo y respuesta y esencialmente

definen la importancia del evento... La probabilidad de acceder a una emoción aumenta al presentar información que maximiza el número de proposiciones coincidentes. Por lo tanto, se cree que los eventos cognitivos determinan la experiencia y la expresión (tanto conductual como fisiológica) de una respuesta emocional en un contexto de estímulo específico (Jones & Barlow, 1989, p.83-84)

Imaginar situaciones pueden provocar activación emocional, de la misma manera las descripciones verbales. “La imagen emocional puede ser controlada y modificada mediante la manipulación de las variables de entrada o por reforzamiento diferencial de las variables de salida (entrenamiento)” (Bisquerra, 2009, p. 46). De acuerdo con Bisquerra (2009) los componentes de básicos que constituyen esta respuesta son de tipo subjetivo, fisiológico y conductual. Siendo así, consideramos a la respuesta emocional como multidimensional.

## **Modelos conductuales**

### **La teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit**

De acuerdo con Bisquerra (2009) en la teoría del proceso oponente, desarrollada por Solomon y Corbit, la mayoría de las experiencias emocionales siguen un mismo esquema denominado “patrón estándar de la dinámica afectiva”. Dicha teoría (Bisquerra, 2009; Chóliz, 2005, y Solomon & Corbit, 1974) consiste en lo siguiente:

- En la respuesta del organismo ante un instigador existen dos procesos afectivos: proceso-a y proceso-b.
  - El proceso-a es la respuesta primaria, natural, de reacción ante dicho instigador, tiene tiempo de reacción corto, establece su amplitud máxima rápidamente, y una vez que desaparece el instigador decae rápidamente.
- Cada proceso-a es seguido por un proceso-b, oponente.
  - Los procesos-b tienen cualidad afectiva opuesta a la del proceso-a siendo de latencia o tiempo de reacción largo, lentos para establecer su amplitud máxima y lentos para decaer una vez que el instigador y su reacción primaria (proceso-a) han cesado.

La emoción experimentada consiste en la suma del proceso-a y el proceso-b y varía en función de la presencia o ausencia del instigador de la reacción emocional y de la evolución de los procesos a y b.

De acuerdo con Chóliz (2005) y Solomon & Corbit (1974), el patrón estándar de la dinámica afectiva tiene 5 fases:

1. Techo de A
2. Adaptación de A
3. Nivel estable de A
4. Techo de B
5. Descenso de B y vuelta a la línea base

La teoría de la motivación del proceso oponente es una explicación homeostática, que describe un proceso orgánico para mantener una estabilidad emocional y evitar desviaciones excesivas.

### **El aprendizaje vicario de las emociones**

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1971) es una teoría que enfatiza la importancia de observar y modelar las conductas, actitudes y reacciones emocionales de otros. Así mismo, se enfoca en la acción recíproca entre individuos y su ambiente para determinar algunos aspectos de conducta. De acuerdo con Levesque (2018) este modelo ha sido aplicado de forma extensiva para el entendimiento de la agresión y desordenes psicológicos.

Bandura enfatizó el factor de la persona, procesos cognitivos, particularmente, más allá que los ambientes externos (Nangle, Erdley, Adrian & Fales, 2010). En palabras de Bandura (1973)

La teoría del aprendizaje social supone que las influencias de modelado produjeron el aprendizaje principalmente a través de sus funciones informativas y que los observadores adquirieron principalmente representaciones simbólicas de actividades modeladas más que de específicas asociaciones estímulo-respuesta (p. 6)

De acuerdo con Bisquerra (2009) la teoría del aprendizaje social de Bandura tiene muchas aplicaciones psicopedagógicas ya que pone en evidencia que el comportamiento emocional se puede aprender y, por otra parte, ofrece una serie de pistas de cómo aprender.

## Teorías cognitivas

### La teoría bifactorial de Schachter y Singer

Esta teoría propone la existencia de dos factores para la experiencia emocional (Bisquerra, 2009, y Shields y Zawadzki, 2012): a) activación fisiológica, excitación automática general, y b) atribución cognitiva, la disponibilidad de una explicación de esa excitación debido a la emoción. Es por esto que se denomina teoría bifactorial.

La teoría de Schachter y Singer (Chakravarthy, 2019) logro una reconciliación entre la teoría de James-Lange y la teoría de Cannon-Bard. Ya que demostró “que la retroalimentación corporal intensifica la experiencia emocional pero no proporciona especificidad, que parece surgir de una interpretación cognitiva de estímulos externos y contexto social” (p. 293).

Schachter & Singer (1962) desarrollaron un experimento que se ha descrito en múltiples obras sobre la emoción (Bisquerra, 2009). En dicho experimento no se les comunicó a los sujetos cuál era el verdadero objetivo de la investigación, en cambio, se les mencionó que se pretendía comprobar la influencia de un fármaco sobre la vista. De acuerdo con Schachter & Singer (1962), las variables que se manipularon fueron:

- a) Nivel de activación (arousal).
- b) Atribución causal, “información acerca de los efectos que iban a experimentar los sujetos mediante la inyección de una sustancia” (Bisquerra, 2009, p. 53).
- c) Claves situacionales inductoras de cogniciones emocionales.

Se dispusieron dos grupos para manipular la activación fisiológica:

- a) Grupo experimental: se les inyectaba una dosis de epinefrina. De acuerdo con Schachter & Singer (1962), el efecto de la epinefrina es una imitación perfecta de una descarga del sistema nervioso simpático; los efectos de la epinefrina incluyen:

“la presión arterial sistólica aumenta notablemente, aumenta la frecuencia cardíaca de alguna manera, el flujo sanguíneo cutáneo disminuye, mientras que el flujo sanguíneo cerebral y muscular aumenta, la concentración de azúcar en la sangre... y la tasa de respiración aumenta ligeramente.” (p.382)

- b) Grupo control: se les inyectaba un placebo

La información acerca de los efectos de la inyección se manipuló de la siguiente manera:

- a) Grupo bien informado: se describieron los síntomas reales de la epinefrina.

- b) Grupo malinformado: se les informó que iban a experimentar una serie de síntomas que no se correspondían con la epinefrina.
- c) Grupo no informado: no se les informaba de ninguna sintomatología.

Se controló el clima emocional haciendo pasar a los sujetos por dos situaciones distintas:

- a) Provocador de euforia.
- b) Provocador de ira.

De acuerdo con Bisquerra (2009), Chakravarthy (2019) y, Shields & Zawadzki (2012), el primer reporte de experimento de la teoría bifactorial de Schachter y Singer presentaba serias fallas, incluyendo la omisión de condiciones críticas comparativas en el experimento. No pueden ser concluyentes los datos de estos experimentos, sin embargo, este trabajo ha influenciado la idea de que la cognición puede diferenciar la experiencia emocional.

### **La teoría de la valoración automática**

De acuerdo con Bąk (2016), Bisquerra (2009), Cowie et al. (2011), Chakravarthy (2019) y Shields & Zawadzki (2012), Magda Arnold fue pionera en proponer una definición comprensiva de valoración, proponiendo que las emociones son respuestas inmediatas y automáticas a las valoraciones e interpretaciones del ambiente.

La suposición básica de la teoría de la valoración automática es, de acuerdo con Jończyk (2016), que “los humanos evalúan constante e implícitamente los estímulos y eventos en su entorno para determinar su relevancia personal, y que dicho análisis de significado desencadena una emoción” (p. 6). De acuerdo con Bisquerra (2009) la secuencia emocional es la siguiente:

Percepción → valoración → experiencia subjetiva → acción

Existen algunas definiciones específicas de valoración (Cowie et al., 2011) siendo un ejemplo bien desarrollado el propuesto por (Sander et al., 2005) el cual propone que al comienzo de la emoción existe una serie de comprobaciones que siguen la siguiente secuencia:

- “Relevancia (incluye sub-comprobaciones de novedad, agrado y relevancia a las metas y necesidades del sujeto)
- Implicaciones (incluye sub-comprobaciones para atribución causal, probabilidad de resultado, discrepancias de las expectativas, objetivos de conductividad y urgencia)

- Potencial de afrontamiento (incluye sub-comprobaciones para el control de del evento y El poder del sujeto para afectar su curso y/o adaptarse a sus consecuencias)
- Significado normativo (incluidas las sub-comprobaciones relacionadas con la forma en que los resultados se relacionan con los propios valores y con los de la sociedad)” (Cowie et al., 2011, p. 18).

## **El construccionismo social**

### **Averill: la emoción como síndrome socialmente constituido**

De acuerdo con Bisquerra (2009) las emociones se construyen por y para las relaciones sociales; en forma de síndrome socialmente constituido, incluyendo una valoración de la situación y su interpretación. Este postulado considera la construcción de emociones compuestas, con base en emociones elementales (Thamm, 2006). Siendo así, se define a la emoción como “papel social transitorio profundamente actuado que incluye la evaluación individual de la situación y que se interpreta como pasión, en lugar de acción” (Shields & Zawadzki, 2012, p. 1095).

Las personas se atribuyen emociones a sí mismas, basadas en paradigmas provistos por la cultura, y en su aceptación o actitud hacia esos paradigmas. Las personas son completamente capaces de anticipar cómo responderán en una situación dada, y de interpretar su comportamiento antes del hecho. Una vez que un aspecto de la respuesta es interpretado (experimentado) como conforme a un ideal cultural (o a alguna variación de ese ideal), habrá una tendencia a alinear el resto del comportamiento (Averill, 1980, pp. 93-94).

El postulado de Averill, que considera a la emoción como síndrome socialmente constituido, consta de los siguientes puntos clave (Averill, 1980, 1982, 1985; Bisquerra, 2009; Karandashev, 2019, Shields & Zadawadzki, 2012; Roseman, 2018; y Thamm, 2006):

- Los síndromes emocionales son papeles creados por la sociedad y representados individualmente.
- La forma de expresar las emociones viene condicionada por la sociedad, es decir, por la educación.
- El paso de la influencia social a la educación es nuestro, bien entendido que educación es mucho más que escolarización.

- La persona se educa en la sociedad.
- Los síndromes emocionales son aprendidos.
- Se basan en actitudes que reflejan las prácticas, normas y valores de la cultura en la cual se ha educado la persona.
- Se entiende a la emoción como un conjunto de respuestas socialmente prescritas que siguen a un acontecimiento.

### **Harré: la importancia del lenguaje emocional**

La cultura juega un papel importante en las emociones que el paradigma cognitivo no logra abarcar (Bisquerra, 2009). De acuerdo con Belli, Harré e Íñiguez (2010) se considera al diseño de la emoción como una construcción discursiva, algo que puede ser construido, en lo social, constantemente. Se entiende a las emociones como una construcción que sólo es posible a través del lenguaje. De acuerdo con Belli (2007), una categoría importante para estudiar la construcción social de la emoción es la discursiva. Se parte de la propuesta de concebir la emoción como un producto construido por el discurso.

Siendo la emoción una construcción que sólo puede ser posible a través del lenguaje, debemos entender que ese lenguaje necesita quien lo transmita. Sin negar la pertinencia de las emociones al dominio del afecto (Charaudeau, 2011), estas no son totalmente irracionales y, por lo tanto, no son reducibles a lo que es del orden de la simple sensación o de la pulsión no razonada. De acuerdo con Belli (2007) una emoción, cuando se expresa, deja de ser sólo un enunciado y pasa a ser una *performance emocional*. El expresarle a alguien una emoción (ej. “te amo”, “me alegra verte”, “qué triste encontrarte así”, etc.), y más aún cuando, mientras se dice la emoción, se acompaña de algún gesto particular (por ejemplo, rodear con los brazos el cuello de la otra persona; sonreír mientras se abraza a la persona; derramar una lágrima y bajar el rostro, etc.) se entiende como *performance emocional*.

El ‘te quiero’ es una expresión total del propio cuerpo, y no sólo un simple enunciado. También la manera y la forma en que se produce esta performance, ser tímido, por ejemplo, en el momento de decir un ‘te quiero’. Estos elementos influyen en la propia performance. El ‘te quiero’ dicho por una persona tímida no es el mismo ‘te quiero’ dicho por una persona segura de sí misma. Las palabras son las mismas, pero las dos performances son diferentes entre sí (Belli, 2007, p.24).

Las palabras juegan un papel fundamental en la construcción de un performance emocional ya que están diseñadas para producir realmente emociones que pueden existir en el espacio intersubjetivo (Belli, 2007), de la misma manera, el performance emocional es un performance de no retorno ya que difícilmente se puede regresar a un estado anterior.

### **Kemper: las emociones en las relaciones de poder**

Uno de los principales representantes del construccionismo social es Theodore Kemper (Bisquerra, 2009), el cual proponía una teoría en donde muchas emociones podían predecirse de acuerdo a las relaciones de poder que mantienen las personas. La teoría de estatus-poder, provee una aproximación amplia a las emociones basadas en la idea que una larga clase de emociones resulta de “resultados reales, recolectados o imaginados de la interacción social con interacción definida en términos de estatus poder” (Kemper, 2006, p. 96).

Las relaciones sociales son relaciones de poder (Kemper, 2006), esto es, actores que tienen cierta posición frente a frente en un espacio definido por las dimensiones de estatus-poder. De acuerdo con Kemper (2006 y 2014), considerando la interacción de una diada con los actores A y B, hay 12 resultados posibles:

- El poder de A puede
  - Incrementar
  - Reducir
  - Mantenerse
- El poder de B puede
  - Incrementar
  - Reducir
  - Mantenerse
- El estatus de A puede
  - Incrementar
  - Reducir
  - Mantenerse
- El estatus de B puede
  - Incrementar
  - Reducir
  - Mantenerse

Siguiendo con Kemper (2006 y 2014), heurísticamente se conciben tres tipos de emociones: estructural, anticipatoria y consecuente. Las emociones estructurales son aquellas que resultan de relaciones de estatus-poder relativamente estables, sin embargo, esto no quiere decir que dichas relaciones se mantengan estáticas. Las emociones anticipatorias resultan de contemplar futuros resultados de interacción. Las emociones consecuentes resultan de resultados inmediatos de interacciones en proceso en términos de estatus-poder.

Como podemos ver, las explicaciones acerca de las emociones datan de la filosofía clásica y renacentista y, en el campo de la psicología, abarcan una diversidad de tradiciones enraizadas en los distintos paradigmas que han ido evolucionando con la disciplina. Esto es explicable debido a la complejidad del comportamiento emocional en sus componentes neurofisiológico, evolutivo, subjetivo e histórico-cultural. En este trabajo se recuperarán dichos aspectos, con énfasis en el personal e interpersonal y la mirada educativa de corte sociocultural. Entendemos que el estudio de las emociones se encuentra en un cambio constante.

Por su parte, sabemos que la emoción se constituye a partir de los componentes neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Sin embargo, entendemos que la emoción es una construcción social y se crea a partir de la cotidianidad y normalización de un performance emocional. A su vez, las emociones se transforman de acuerdo al contexto cultural y momento histórico en el que existan y se expresen.

## Capítulo 2. Emoción y educación de las emociones

### Concepto de emoción

La palabra emoción proviene del latín *movere*, que significa mover; sin embargo, con el prefijo *e* puede significar “mover hacia afuera”. La psicología de la emoción es una de las áreas de la psicología en la que existe un mayor número de modelos teóricos, pero quizás también un conocimiento menos preciso (Montañés, 2005). La definición de emoción, anteriormente, suponía su carácter de efímero y breve, en comparación de estados más duraderos como es el estado de ánimo (Lench & Carpenter, 2018). Sin embargo, recientes investigaciones empíricas han revelado que

“las emociones pueden durar desde unos momentos a unos días y la duración realmente depende del tipo de emoción sentida y de la circunstancia donde se sintió la emoción” (Lench & Carpenter, 2018, p. 3).

La característica principal de la emoción (Bisquerra, 2009 y Lench & Carpenter, 2018) es que esta se dirige a un objeto o evento en específico.

Las emociones se consideran discretas cuando estas pueden ser identificadas como separables de otros estados (Bisquerra, 2009 y Lench y Carpenter, 2018), es decir, estados emocionales irreducibles. Es conveniente distinguir los conceptos que suelen confundirse con emoción, como lo son los siguientes (Bisquerra, 2009; Cowie et al., 2011, y Lench y Carpenter, 2018):

- Procesamiento emocional: fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática.
- Expresión emocional: manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal.
- Experiencia emocional: la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción.

Los componentes (Bisquerra, 2009) que activan la respuesta emocional son tres: componente neuropsicológico, que coincide con el procesamiento emocional; componente comportamental, que coincide con la expresión emocional, y el componente cognitivo, que coincide con la experiencia emocional.

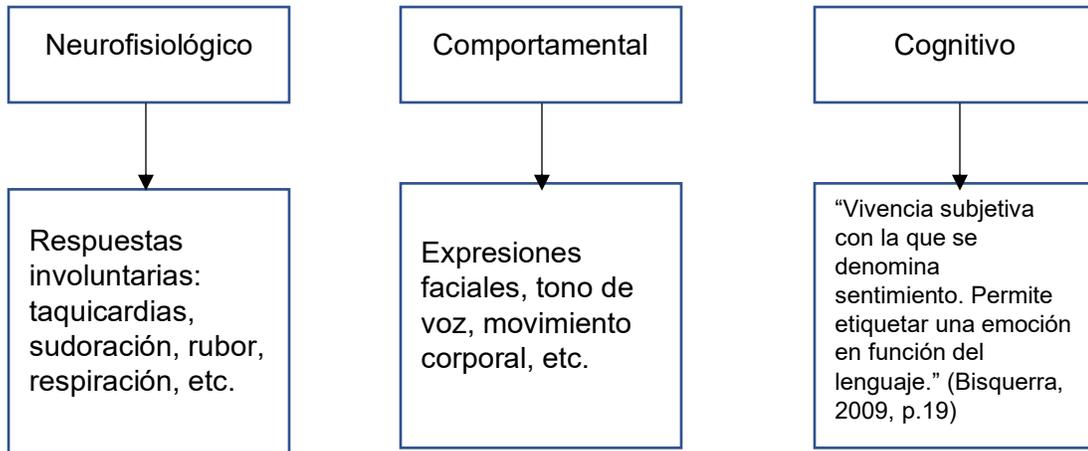


Figura 1. Componentes de la emoción.

Nota: integración propia.

De acuerdo con Bisquerra (2000, 2007, 2009, 2016 y 2018) las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. La emoción, al ser un concepto multidimensional, es un concepto que refiere a una variedad de estados que, a pesar de tener un contenido distinto, se solapan en muchas ocasiones. La emoción ha sido descrita y explicada de diferentes formas por los diversos estudios que se le han hecho (Bisquerra, 2000; 2009, 2016, y Montañés, 2005), sin embargo, hay bastante acuerdo en que se trata de:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000, p.20).

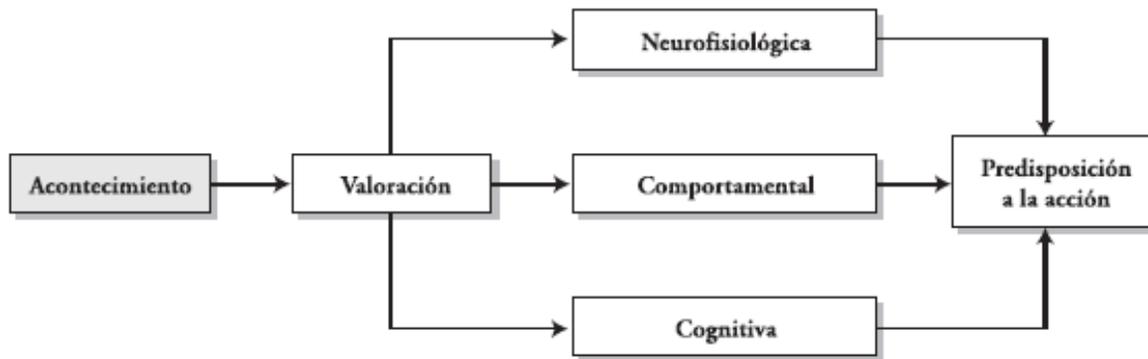


Figura 2. Modelo de emoción.

Fuente: Sitio web de Rafael Bisquerra. <sup>1</sup>

### Fenómenos afectivos

Los fenómenos afectivos forman parte del marco conceptual de las emociones (Bisquerra, 2009; Cowie, Sussman & Ben-Ze'ev, 2011, y Lench & Koabel, 2018). De acuerdo con Ben-Ze'ev (2017), se pueden caracterizar la mayoría de los fenómenos afectivos refiriendo al tipo específico (parcial) o general (extensión) de la actitud intencional, y a la presencia ocurrente o disposicional del componente afectivo:

- La primera distinción entre varias actitudes afectivas refiere a la especificidad o su objeto intencional.
  - “Algunas emociones, como las emociones agudas ira o lástima, se centran en un objeto en específico, otros, como lo es el estado de ánimo alegría, son más difusos, teniendo un objeto intencional general.” (Ben-Ze'ev, 2017, p. 1543)
  - Se puede hacer una distinción más profunda entre dos sentidos de generalidad. Generalidad holística, cuando un estado anímico “está dirigido al mundo en su conjunto” (Ben-Ze'ev, 2017, p. 1543). Tipo generalidad, cuando rasgos afectivos son dirigidos a varios objetos similares, aunque separados.
- La segunda distinción es la que existe entre las propiedades ocurrentes y disposicionales; “esta distinción es crucial ya que muchas características mentales no se actualizan en un momento dado” (Ben-Ze'ev, 2017, p. 1543). Se pueden distinguir tres sentidos principales de afecto disposicional:

<sup>1</sup> Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>

- Potencial inherente de repetirse de manera similar dentro del mismo episodio afectivo o un episodio diferente.
- Potencial inherente de ser actualizado en el sentido de moverse del fondo de la experiencia afectiva al frente.
- Potencial inherente de desarrollar.

Al combinar los dos criterios principales (Ben-Ze'ev, 2017) se pueden definir los cuatro principales tipos de fenómenos afectivos:

1. “Estado específico de intencionalidad/ocurrencia: emociones agudas;
2. Estado específico de intencionalidad/disposicional: emociones duraderas;
3. Estado general de intencionalidad/ocurrencia: estados de ánimo de corto plazo;
4. Estado general de intencionalidad/disposicional: estados de ánimo duraderos y rasgos afectivos” (p. 1544).

Las emociones agudas, de acuerdo con (Bisquerra, 2009), se caracterizan por su brevedad ya que pueden durar segundos, minutos, a veces horas y días, pero, difícilmente, semanas o meses. Así mismo, tienen un objeto intencional específico y son estados ocurrientes (Ben-Ze'ev, 2017).

Las emociones duraderas tienen, al igual que las emociones agudas, un objeto intencional específico y son estados ocurrientes, en adición, las emociones duraderas tienen una duración de semanas y meses (incluso años) y aspecto disposicional, esto es que tiene un potencial inherente de repetirse, actualizarse o desarrollarse (Ben-Ze'ev, 2017).

El episodio emocional (Bisquerra, 2009) coincide con las emociones duraderas en tanto que tienen un objeto intencional específico y una duración de semanas y meses. Sin embargo, el episodio emocional se define como “diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento” (p. 20). Siendo así, una multiplicidad de emociones puede ser provocadas por un determinado suceso, haciendo que éstas, a veces, se confundan y se vivan como una sola.

El sentimiento, como se menciona anteriormente, coincide con el componente cognitivo de la emoción. De acuerdo con Ben-Ze'ev (2017) ese término tiene muchos usos en el lenguaje diario. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más (Bisquerra, 2009) durando, incluso, toda la vida, se define como “una emoción hecha consciente... Esta consciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración” (p. 20). El afecto puede ser considerado como sinónimo de emoción a efectos prácticos (Bisquerra, 2009). El lenguaje emocional no es

preciso, es por esto que se puede decir “estoy afectado”, de acuerdo con Fernández (2000) “quien tiene afectos, tiene afecciones, está afectado” (p. 26).

Los estados de ánimo son más vagos e imprecisos pues carecen de una provocación contextual inmediata (Bisquerra, 2009) o un objeto intencional general (Ben-Ze'ev, 2017).

Los estados de ánimo son de menos intensidad y de más duración que las emociones [...] Las emociones reclaman una respuesta urgente; los estados de ánimo no. Los estados de ánimo tienen que ver con las experiencias de la vida pasada... (Bisquerra, 2009, p. 21).

Los estados de ánimo y las emociones se pueden distinguir a la luz de varios criterios. Los criterios más comunes en el lenguaje cotidiano y en la literatura psicológica son: duración, intencionalidad y causa (Ben-Ze'ev, 2017, p.1544).

Los estados de ánimo a corto plazo, al igual que las emociones agudas, son estados ocurrientes y se distinguen por tener una duración usual de horas y días. Los estados de ánimo de largo plazo se distinguen ya que, a diferencia de los estados de ánimo de corto plazo, estos primeros duran semanas, meses o años (Ben-Ze'ev, 2017).

De acuerdo con Bisquerra (2009) se puede establecer un contínuum entre emoción aguda, episodio emocional, estado de ánimo y rasgo de personalidad. Así mismo, para ilustrar el espectro de fenómenos afectivos en función de su duración se puede añadir los propuestos por Ben-Ze'ev (2017) emoción aguda, emoción duradera, estado de ánimo de corto plazo, estado de ánimo de largo plazo y rasgos afectivos. Ilustrado en la Figura 1.3.

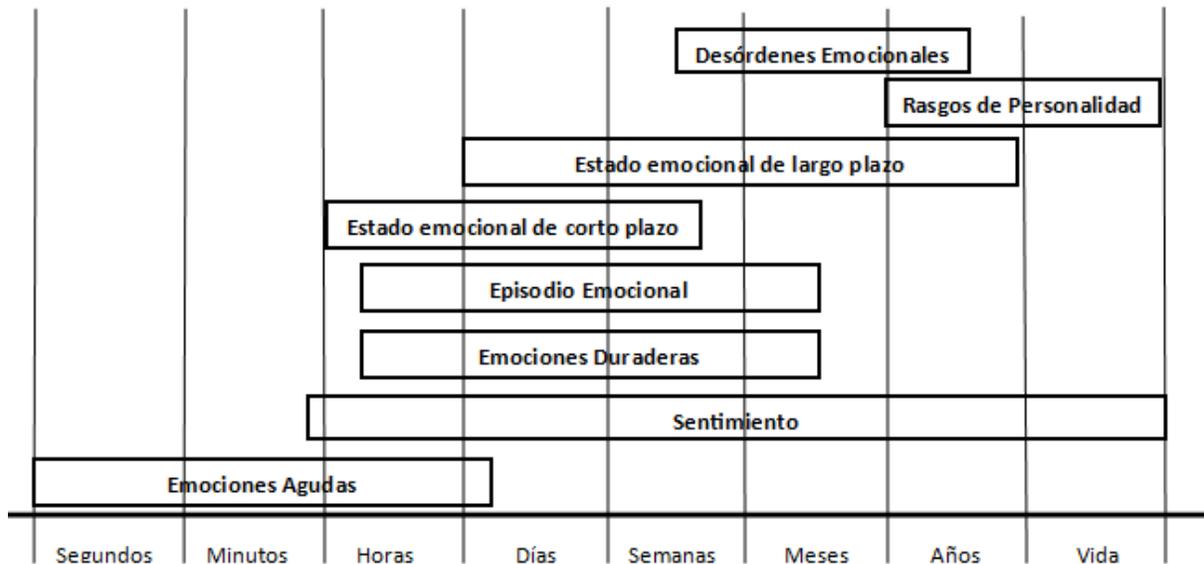


Figura 3. Espectro de los fenómenos afectivos.

Fuente: Bisquerra (2009) y Ben-Ze'ev (2017)

### **Función de las emociones**

De acuerdo con Bisquerra (2009) y Lench & Carpenter (2018), existe un acuerdo generalizado de que las emociones juegan un papel esencial en la adaptación del organismo a su medio. Aun cuando las prescripciones y proscripciones culturales sobre las emociones varían a lo largo de las culturas (Lench & Carpenter, 2018), las emociones están enraizadas a nuestra historia evolutiva.

Tradicionalmente se ha visto a las emociones como fuentes de irracionalidad, problemas y, a su vez, abrumadoras (Lench & Koabel, 2018), esto ha provocado una perspectiva generalizada de que inteligencia y emoción son mutuamente excluyentes. La mala reputación de las emociones viene dada por las emociones negativas. De acuerdo con Sánchez-Aragón & Díaz-Loving (2009) las emociones positivas, como la felicidad o el amor, facilitan el mantenimiento y la formación de las relaciones interpersonales, mejoran el nivel de atracción hacia los demás, enriquecen el bienestar subjetivo existente entre los miembros de una relación interpersonal y mantienen intimidad, confianza e interdependencia.

Si las emociones se consideran ser funcionales, esto también significa que la gente puede mejorar sus habilidades para identificar la emoción que ellos están experimentando y hacer elecciones informadas acerca de si o no la emoción será útil en una situación particular (Lench y Carpenter, 2018, p. 5).

Algunas de las principales funciones de las emociones son (Bisquerra, 2009, pp. 70-71):

- Toma de decisiones: Cuando la información no es completa para la toma de decisiones, entonces las emociones pueden tener un papel decisivo.
- Procesos mentales: Pueden afectar la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y otras facultades.
- Desarrollo personal: Sirven para centrar la emoción sobre temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total.
- Bienestar subjetivo o bienestar emocional: Se caracteriza por la experiencia emocional positiva.

La tabla 1 relaciona algunas emociones con su función específica de acuerdo con diversos autores.

Tabla 1.

*Función de las emociones*

Emoción	Función
Miedo	“El miedo funciona para movilizar recursos para la acción inmediata... Los comportamientos de escape automáticos y reflexivos, ‘primitivos’, se activan con mayor fuerza a medida que se acerca un depredador que inflige dolor.” (Parsafar & Davis, 2018, p. 11)
Ansiedad	“Funciona para promover la supervivencia, pero lo hace a través de procesos involucrados en anticipar y prepararse para una situación inesperada y potencialmente dañina... Trabajos epidemiológicos han demostrado que tener niveles bajos de ansiedad realmente aumentan la mortalidad.” (Parsafar & Davis, 2018, p. 11)
Tristeza	“La tristeza incita a las personas a pensar en las implicaciones de la pérdida, desconectarse de las metas inalcanzables, abandonar las expectativas poco realistas y forjar metas más realistas.” (Karnaze & Levine, 2018, p. 55)
Aburrimiento	“El aburrimiento opera como una señal de autorregulación para el control de la conducta... El aburrimiento es señal de que nuestras facultades mentales no están comprometidas... Solo somos conscientes de un pequeño subconjunto de posibles estímulos en un

momento dado” (Danckert, Mugon, Struk & Eastwood, 2018, pp. 93-97)

Celos “Los celos son una emoción que, aunque comúnmente se asocia con sentimientos negativos y conflictos de relación, sirve como una función importante para evitar que los recursos sexuales y de otro tipo abandonen las relaciones... A pesar de ser una emoción poderosa y potencialmente destructiva, los celos probablemente han contribuido, a lo largo de la historia humana, a la supervivencia prolongada de muchas relaciones.” (Yong & Li, 2018, p. 136)

Ira “'Obligar' se propone como un objetivo característico en la ira, en lugar de 'coerción', ya que la persona enojada puede no querer utilizar amenazas para inducir un cambio de comportamiento. En las experiencias recordadas relevantes para la ira, la intensidad de la ira se correlacionó con el objetivo de cambiar el comportamiento del objetivo... Una hipótesis alternativa es que una meta al experimentar ira es hacer que el objetivo se sienta mal (más o menos que infligir daño físico).” (Roseman, 2018, pp. 149-150)

Felicidad “La felicidad facilita la aptitud física y la adquisición y mantenimiento de recursos con recursos que se definen ampliamente... Tales cogniciones benefician la capacidad de evitar comportamientos impulsados por la respuesta y más bien tienen la flexibilidad de participar en comportamientos que podrían estar libres de restricciones situacionales para enfatizar los resultados a largo plazo.” (Storbeck & Wylie, 2018, p. 212)

Asombro “El asombro inicialmente ayudó a mantener la jerarquía social al ser provocado por poderosos líderes... El asombro, entonces, puede haber sido una señal de que uno está en un ambiente seguro debido a que tiene tanto seguridad como una buena ventaja de los peligros potenciales. La asociación de asombro con el comportamiento prosocial tiene cierto sentido desde este punto de vista, ya que el comportamiento prosocial puede ser no adaptativo en entornos inseguros pero adaptativo en entornos seguros... La belleza física es un motivo de asombro mucho más frecuente, a pesar de muchas

oportunidades para que la emoción surja de otros dominantes. (Chirico & Yaden, 2018, p.226)

Asco “El disgusto es una emoción compleja y no característica. Se afirma que tiene una función adaptativa única, un sustrato neural distintivo que produce una fenomenología inimitable y una expresión facial característica que se reconoce en culturas dispares en todo el mundo.” (Rottam, DeJesus & Greenebaum, 2019, p. 284)

Vergüenza “La vergüenza [...] no se aprende. Es un patrón de acción y es la consecuencia de un conjunto específico de ideas complejas sobre el yo. La experiencia fenomenológica del niño que tiene vergüenza es de dolor extremo y es muy negativa. Es un deseo de esconderse, desaparecer o morir. Es un yo roto y se acompaña de aumentos en la hormona del estrés cortisol.” (Lewis, 2019, p. 327.)

Alegría “La alegría motiva el enfoque social y son vistos con frecuencia como elementos de una vida plena. El valor asignado a estados como la alegría puede diferir según la cultura, al igual que las interpretaciones de expresiones alegres como las sonrisas. Sin embargo, la evidencia disponible indica que las señales de sonrisa y alegría están fuertemente (y tal vez cada vez más) vinculadas a la interacción social desde la infancia hasta los primeros 8 años de vida.” (Messinger, Mitsven, Yeojin, Prince, Sun & Rivero-Fernández, 2019, p. 191)

Amor “Los dos patrones de evaluación básicos involucrados en el amor no son independientes: la alabanza de las personas depende en gran medida de su atractivo, es decir, el atractivo. Hay mucha evidencia que sugiere que el atractivo influye significativamente en las calificaciones de inteligencia, sociabilidad y moralidad. Por lo tanto, a las personas físicamente atractivas se les asignan atributos de personalidad socialmente más loables que a las personas poco atractivas. Los dos patrones de evaluación básicos involucrados en el amor no son independientes: la alabanza de las personas depende en gran medida de su atractivo, es decir, el atractivo. Hay mucha evidencia que sugiere que el atractivo influye significativamente en las calificaciones de inteligencia, sociabilidad y

moralidad. Por lo tanto, a las personas físicamente atractivas se les asignan atributos de personalidad socialmente más loables que a las personas poco atractivas.” (Ben-Ze’ev, 1997, p. 5-6)

Deseo “Las emociones positivas dirigidas a las acciones y la personalidad de los demás consisten en tres emociones principales: gratitud, deseo sexual y amor. El patrón evaluativo básico en la gratitud es la alabanza de la acción del otro; que en el deseo sexual es atractivo del otro; y el amor comprende tanto la alabanza como el atractivo.” (Ben-Ze’ev, 1997, p. 4)

---

Fuente: Integración propia.

### **Clasificación de las emociones**

De acuerdo con Bisquerra (2009), aun cuando se han realizado diversas investigaciones empíricas para confirmar y validar los modelos teóricos de clasificación de las emociones, no se puede decir que se ha llegado a un sistema aceptado de forma general. Esto es así ya que no existe una frontera clara entre las emociones pues existe un continuum entre ellas (ej. miedo y ansiedad, amor y deseo, etc.). Los aspectos que se deben tener en cuenta en la clasificación de las emociones son:

- Especificidad: “califica la emoción y permite asignarle un nombre que la diferencia de las demás (amor, odio, alegría). La especificidad es cualitativa, específica y permite el etiquetado. La especificidad permite agrupar las emociones en familias de la misma especificidad o similar. Cada familia viene representada por una emoción básica o primaria” (Bisquerra, 2009, p. 72).
- Intensidad: “refiere a la fuerza con que se experimenta una emoción, lo cual permite asignarle un nombre que la distinga de las demás dentro de su misma familia (melancolía, tristeza). La intensidad es cuantitativa, indiferenciada, inespecífica” (Bisquerra, 2009, p. 73).
- Temporalidad: “es la dimensión temporal de las emociones. Las emociones agudas suelen tener una duración muy breve. Pero hay estados emocionales que pueden prolongarse durante meses. Cuando se habla de emociones básicas o primarias se suelen sobrentender las emociones agudas” (Bisquerra, 2009, p. 73).

La mayoría de los autores coinciden en una clasificación positiva y negativa de las emociones (Bisquerra, 2009). La polaridad positivo-negativo de las emociones data de la

iglesia medieval (Thamm, 2006), actualmente refiere a la noción de que existen emociones agradables y desagradables o positivas y negativas.

De acuerdo con Bisquerra (2009), existen más de 300 palabras para referirse a los estados de ánimo en el español, intentar una clasificación con un número tan grande resultaría poco menos que imposible, es por esto por lo que conviene agruparlas previamente. Las emociones se agrupan en familias emocionales (ej. En la familia de la ira se incluye la rabia, colera, enojo, rencor, odio y, entre muchas otras y contextualizada en nuestro entorno, *encabronamiento*, etc.). “Las emociones se pueden agrupar en conjuntos de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles” (Bisquerra, 2009, p. 76).

En *Psicopedagogía de las Emociones* (Bisquerra, 2009) se presenta una clasificación psicopedagógica de las emociones pensada para ser utilizada en la educación emocional. Tómese en cuenta que la connotación positiva o negativa de la emoción se establece tanto en el plano subjetivo o personal como en relación a la intersubjetividad y los valores de la cultura.

[...] al elaborar una clasificación de emociones hay que tomar decisiones, que siempre van a ser discutibles. En el estado actual de la cuestión no hay ninguna propuesta con aceptación general. Por esto, hay que considerar la propuesta de clasificación anterior como provisional, tentativa y abierta a la discusión. La intención es que pueda ser de utilidad en la práctica educativa (p. 94).

Tabla 2.

*Clasificación Psicopedagógica de las emociones.*

EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio

Ansiedad angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo

*Sociales*

Vergüenza culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia

---

EMOCIONES POSITIVAS

---

Alegría entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor

Amor aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión

Felicidad bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad

---

EMOCIONES AMBIGUAS

---

Sorpresa La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

---

Fuente: Bisquerra (2009, p. 92).

### **Concepto de educación emocional**

La educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto con un marcado olvido de lo emocional (Alvarez, 2001, Bisquerra, 2000, 2009, 2016; Bisquerra & Pérez, 2007; Castillo, 2017; Chabot & Chabot, 2009, Gallardo, 2007, Vivas, 2003). La educación emocional es una respuesta a esto, Cefai & Cavioni (2014) dan su definición de educación socioemocional siendo:

El proceso educativo mediante el cual un individuo desarrolla competencias intrapersonales e interpersonales y habilidades de resiliencia en dominios sociales, emocionales y académicos mediante enfoques curriculares, integrados, relacionales y contextuales (p.11).

La Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés), organización formada en 1984 con el objetivo de establecer una enseñanza emocional de alta calidad y basado en evidencias, da su definición de educación emocional:

El aprendizaje social y emocional mejora la capacidad de los estudiantes para integrar habilidades, actitudes y comportamientos para abordar de manera efectiva y ética las tareas y desafíos diarios (CASEL, 2019, primer párrafo).

Esta definición destaca la integración de habilidades, actitudes y comportamientos lo que es, en suma, competencias. Más aún, la CASEL propone cinco competencias socio emocionales las cuales son: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable.

Bisquerra (2009) resalta que la educación emocional desarrolla las competencias socioemocionales definiéndola como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p.158).

De esta definición se destaca que la educación emocional debe de ser un proceso educativo, continuo y permanente pues se debe encontrar a lo largo de todo el currículo. Siendo así, la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, ya que las competencias adquiridas se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones; así mismo, minimiza la vulnerabilidad de la persona a determinadas situaciones o previene su ocurrencia.

### **Objetivos de la educación emocional**

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales, a partir de esto se pueden derivar un listado de objetivos citados a continuación (Bisquerra, 2009, p. 163):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

De acuerdo con Celdrán & Ferrándiz (2012), el cociente intelectual ha sido un predictor impreciso de éxito académico y laboral. Así mismo, la capacidad para reconocer, discriminar y categorizar expresiones faciales emocionales básicas, aparece a lo largo de la infancia, fundamentalmente, entre los tres y seis meses, y experimenta una progresión mucho más gradual en el tiempo que comprende la adolescencia con un periodo crítico que comprende los 5 y 7 años, en los que alcanza prácticamente la habilidad de un adulto (Celdrán & Baños, 2012).

Celdrán & Ferrándiz (2012) afirman que la habilidad para reconocer emociones, aún mecanizadas por una arraigada influencia innata, es susceptible de mejora a través de la experiencia y especialmente mediante la instrucción, sobre todo en aquellos sujetos que presentan mayores carencias iniciales.

Por su parte, Gallardo (2007) menciona que las sensaciones aportan información sobre el grado de favorabilidad de un estímulo o situación, pero también producen emociones positivas (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) o negativas (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.) en grados variables y de intensidad diversa, que se dan en un determinado contexto relacional; el niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan.

El intercambio relacional con personas significativas en el primer año de vida enseñará al niño a interpretar las reacciones de los demás y sus experiencias emocionales le permitirán evaluar cómo actuar en consecuencia (Gallardo, 2007). Sin embargo, en la educación primaria, la relación afectiva maestra/o-niño/a en este período adquiere un carácter dialogal, ella debe hacerle sentir placer por la comunicación y el diálogo interactivo, respondiendo a sus requerimientos con una invitación a la reflexión y no únicamente a la acción (Gallardo, 2007). Concluye que hasta los 6-7 años, aproximadamente, los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo a que se recurre en estas situaciones; a medida que los años van pasando, se va haciendo más probable que esas peticiones de ayuda, de consuelo y apoyo se dirijan a otros niños. El rol de los amigos es aquí muy importante.

Se afirma que la educación, tradicionalmente, ha concentrado su quehacer en las cuestiones cognitivas y motrices del niño, sin considerar que el desarrollo emocional tiene implicaciones directas con el desempeño del educando.

## **Competencias socioemocionales**

### **Concepto de competencia**

De acuerdo con Canto & De los Reyes (2017), a partir de los años ochenta la propuesta de la OCDE, en educación, comienza a centrarse en la educación basada en competencias, “el objetivo de esta propuesta es generar habilidades en los educandos para responder a demandas individuales y sociales y desempeñar sus funciones de manera competitiva” (p. 2).

Han existido tres tradiciones, en términos de enfoque, que han estudiado a las competencias: conductista, genérico y cognitivo (Mulder, Weigel & Collins, 2008). El primero “pone de manifiesto la importancia de la observación de los trabajadores exitosos y efectivos y de la determinación de qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos” (pp. 3-4). El siguiente tiene énfasis en “identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños” (p. 4). Y, el último, “incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño” (p. 5).

El concepto de competencia se ha utilizado de diferentes formas a lo largo de los años y, de la misma manera, ha ido evolucionando. No es pretensión de este capítulo hacer un acopio exhaustivo de las definiciones que se han dado de competencia. A título ilustrativo se recogen algunas definiciones.

1. "Alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas." (Díaz Barriga & Rigo, 2000, p.79)
2. "La competencia es una habilidad que se adquiere. Se describe mediante un cierto conjunto de tareas que se pueden ejecutar si uno tiene la experiencia relevante. Este conjunto de tareas puede contener subconjuntos de diferentes tipos de tareas. 'Tarea', de hecho, no se refiere al uso coloquial de la palabra, sino a la descripción exacta de un esquema de acción particular." (Azizi, 2012, p. 668)
3. "Por definición, la competencia se caracteriza por la integración, especificidad y durabilidad. La integración se refiere a la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, así como las aptitudes de los estudiantes; especificidad, se refiere a la idea de que la competencia siempre está vinculada a un contexto que es altamente específico (por ejemplo, una profesión) o más general (por ejemplo, una carrera); la durabilidad se relaciona con la noción de que la competencia no depende exclusivamente de herramientas, métodos de trabajo o tecnologías per se." (Zumbach, Schwartz, Seufert & Kester, 2008, p.1)
4. "La competencia se define como un saber hacer en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una aplicación determinada." (Losada & Moreno, 2003, p.22)

*Figura 4.* Definiciones de competencia según diversos autores.

Fuente: Integración propia.

La estructura básica de las competencias requiere ciertas distinciones para poder definirla (Azizi, 2012). La distinción entre competencia y ejecución, entendiendo competencia como habilidad para llevar a cabo una tarea particular y ejecución como la implementación de alguna subtarea (ej. Dominar el lenguaje inglés, y leer o escribir en inglés, respectivamente). La distinción entre competencia como prescripción y como habilidad, la primera se relaciona con un código o directiva y la segunda con lo que una persona en particular puede hacer. La distinción entre habilidades subjetivas específicas y habilidad mental, entendiendo como habilidad mental "la disposición psicológica de las personas a vivir, actuar y comportarse" (Azizi, 2012, p. 670) y habilidades subjetivas específicas como habilidades determinadas por el contexto y recomendaciones profesionales del campo técnico en cuestión.

La clasificación de las competencias puede variar según los autores (Bisquerra 2009; Díaz 2006), sin embargo, en general se distingue entre:

- Competencias genéricas

De acuerdo con González & González (2008), las competencias genéricas se dividen en competencias instrumentales, que son de orden metodológico o de procedimiento; competencias personales, tales como la capacidad para trabajar en equipo, y competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo.

- Competencias específicas técnico-profesionales

De acuerdo con González & González (2008) y Bisquerra (2009), las competencias específicas están circunscritas a un amplio número de profesiones y son particulares de cada una.

De acuerdo con Díaz (2006), aunque no es fácil poder conceptualizar lo que es una competencia, esta supone la combinación de tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad y puestos en acción en una situación inédita; siendo así:

Toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar (p. 20).

### **Inteligencia emocional**

Todas las personas tenemos un repertorio de emociones que expresamos y desahogamos, es común que no se haga de la mejor manera o en el mejor momento, pero esto no es un impedimento para que exista este desahogo (Hughes, Kinder & Cooper, 2019).

La primera definición que dio Goleman (1996, p.89) de la inteligencia emocional fue: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”.

Siguiendo esta definición podemos identificar dos bloques:

- Capacidad para la auto reflexión: Identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- Habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: Habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras.

Los componentes de esta inteligencia emocional son (Goleman, 1996):

- Conciencia emocional de uno mismo: Ser consciente de nuestros estados de ánimo y los pensamientos que tenemos acerca de esos estados de ánimo.

- Autocontrol emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, teniendo buenas estrategias de afrontamiento a situaciones estresantes y capacidad de autogenerarse emociones positivas.
- Competencia social: Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
- Competencia para la vida y el bienestar: Habilidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida, adoptando comportamientos apropiados y responsables.

Más tarde, Goleman (1998) desarrolló más el concepto de competencia emocional: [...] nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación (p.33).

Actualmente, dos enfoques conceptuales dominan el estudio de la inteligencia emocional: el rasgo y el enfoque de habilidad (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018). El primer enfoque concibe la inteligencia emocional como “tendencias disposicionales, como rasgos de personalidad o creencias de autoeficacia” (p. 24). El segundo enfoque tiene como característica principal concebir a la inteligencia emocional como una forma de inteligencia, esto es:

[...] el procesamiento cognitivo está implicado en las emociones, está relacionado con la inteligencia general y, por lo tanto, debe evaluarse a través de medidas de rendimiento que requieren que los encuestados realicen tareas discretas y resuelvan problemas específicos (p. 25).

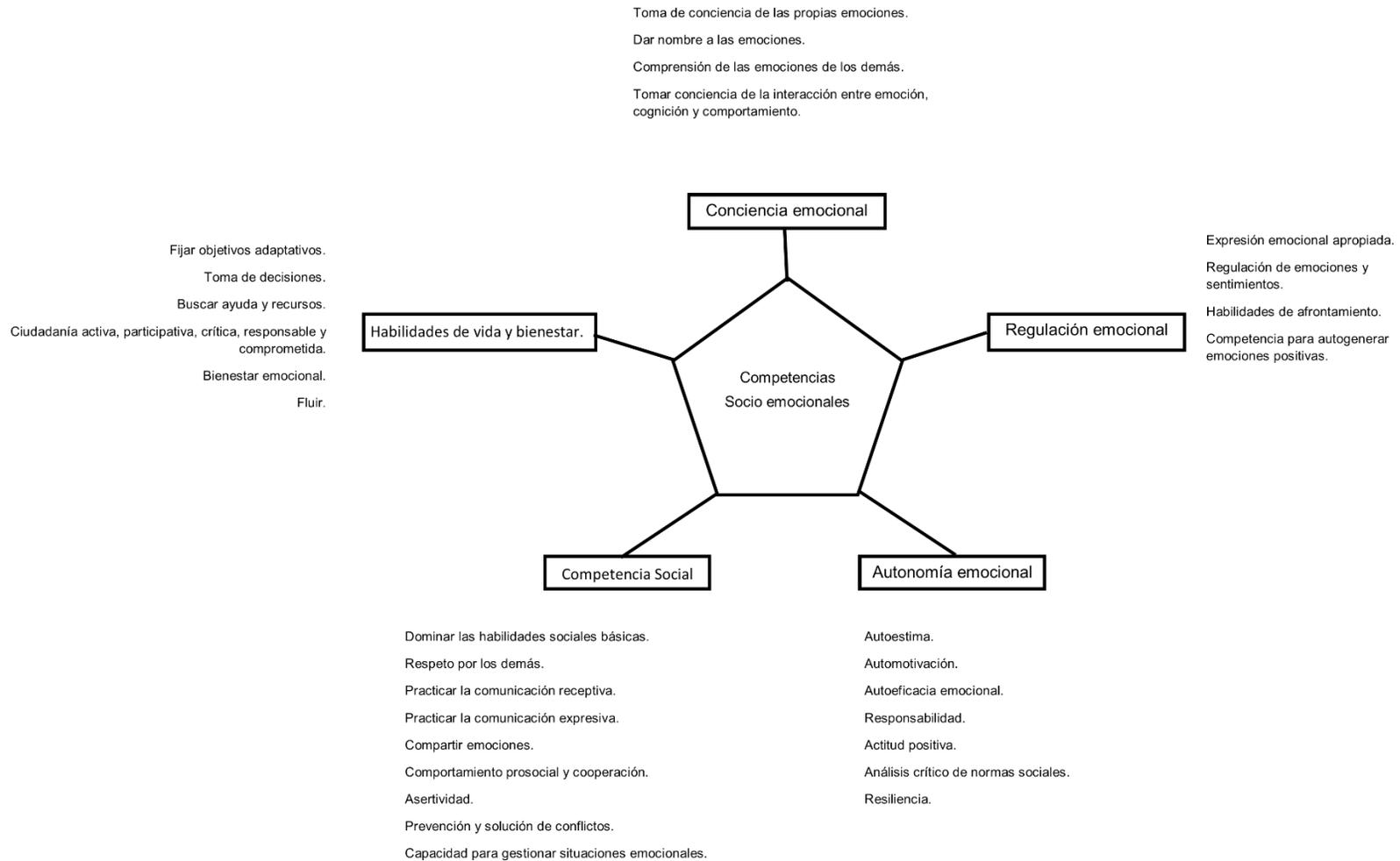
De acuerdo con Bisquerra & Pérez (2007) existe una confusión entre educación emocional, competencias emocionales, e inteligencia emocional. Así mismo, mencionan que la inteligencia emocional es un constructo hipotético en el campo de la psicología; sin embargo, actualmente se discute sobre la existencia de este constructo o no. Lo que no se pone en duda es la adquisición de competencias emocionales.

### **Modelo de competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra**

El modelo de competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra (Bisquerra, 2000, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra et al., 2012) se encuentra en constante revisión, construcción y análisis permanente. Entendemos como competencia socioemocional

[...] al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009, p. 146).

El modelo de competencias socioemocionales se compone de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia socioemocional y competencias para la vida y bienestar (Ver Figura 5 y Tabla 3).



*Figura 5.* Integración de las competencias socioemocionales propuestas por Bisquerra & Pérez (2007) con sus micro competencias respectivas.

Tabla 3.

*Modelo de competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra & Pérez (2007)*

Competencia	Definición	Micro competencias
Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes.	<p>Toma de conciencia de las propias emociones: Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p>Dar nombre a las emociones: Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.</p> <p>Comprensión de las emociones de los demás: Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p> <p>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.</p>
Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	<p>Expresión emocional apropiada: Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.</p> <p>Regulación de emociones y sentimientos: Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad</p>

Autonomía emocional

Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

(ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

Competencia para autogenerar emociones positivas: Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

Autoestima: Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

Automotivación: Es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar un sentido a la vida.

Autoeficacia emocional: Esta otra característica de la Autonomía Emocional se refiere a la percepción de que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable.

Responsabilidad: Se refiere a la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.

Competencia social

Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

Actitud positiva: Es la capacidad para decidir qué voy a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Saber que, en situaciones extremas, lo heroico es adoptar una actitud positiva; aunque cueste. Siempre que sea posible manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

Análisis crítico de normas sociales: Esta nueva característica de la Autonomía Emocional es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.

Resiliencia: Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

Dominar las habilidades sociales básicas: La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.

Respeto por los demás: Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.

Practicar la comunicación receptiva: Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

Practicar la comunicación expresiva: Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

Compartir emociones: Compartir emociones profundas no siempre es fácil.

Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen

en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

Comportamiento prosocial y cooperación: Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.

Asertividad: Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

Prevención y solución de conflictos: Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales.

Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Competencia para la vida y bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares,

Fijar objetivos adaptativos: Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes); otros a largo plazo (un año, varios años).

Toma de decisiones: Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria.

Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Buscar ayuda y recursos: Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.  
Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: Esto implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc.

Bienestar emocional: Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

---

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007, pp. 9-12)

## **Estudios y modelos de educación de las emociones en escolares**

Desde 2014, el programa Construye T, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), promueve el desarrollo de Habilidades Socioemocionales (HSE) en estudiantes de Educación Media Superior (EMS), para que puedan enfrentar con éxito los retos académicos y personales, y de esta forma mejorar su bienestar presente y futuro.

Al mencionar habilidades HSE, de acuerdo con Hernández, Trejo & Hernández (2018) son las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales.

A continuación, se presentan cuatro características de programas de educación socioemocional exitosos, es decir, de aquellos que tuvieron mayor prevalencia de comportamientos sociales positivos, mejoras importantes en el desempeño académico de los estudiantes, reducciones en problemas de conducta y en el uso de sustancias adictivas. Serán aspectos clave a considerar en el programa que se desarrollará en la presente tesis.

Dichas características conforman el acrónimo SAFE (por sus siglas en inglés): secuenciales, activos, focalizados y explícitos (Hernández, Trejo & Hernández, 2018):

- Secuenciales. Presentan actividades coordinadas y vinculadas; las rutinas y tareas se dividen en pasos, y gradualmente se aumenta la complejidad y demanda.
- Activos. Incluyen prácticas pedagógicas de aprendizaje activo que promueven el diálogo y la colaboración y mediante ellas el estudiante pone en práctica las HSE y puede ver su relevancia claramente.
- Focalizados. Se da tiempo y espacio para el desarrollo de cada habilidad, de modo que los individuos integren y profundicen en cada una. Para ello, se aborda cada habilidad desde diferentes contextos y perspectivas, se crean rutinas y horarios de práctica cotidiana.
- Explícitos. Tienen objetivos de aprendizaje claros y observables, con formatos de evaluación que permiten brindar retroalimentación constructiva sobre el proceso de aprendizaje.

Las emociones son inherentes al ser humano, no podemos concebir a una persona carente, totalmente, de emociones. Sin embargo, si bien todos experimentamos diversas emociones, no las experimentamos de la misma manera ni por las mismas causas. Por supuesto uno de los componentes de la emoción es completamente biológico, el componente neurológico que es completamente involuntario, no obstante, este componente

no es el que define a las emociones, esto es trabajo del componente cognitivo que es completamente cultural. Para ilustrar este punto sirve el caso de las vivencias de Carlos Lenkersdof en *Aprender a Escuchar: Enseñanzas Maya-Tojolabales* (2008) donde narra, entre otras muchas cosas, la ocasión donde se encontraba vagando sólo en las afueras de la comunidad Tojolabal que estaba estudiando, cuando una niña perteneciente a esta comunidad se dio cuenta de esto le preguntó que si se sentía triste a lo que Carlos respondió que no, que por qué se preguntaba eso, la niña *le respondió que estaba solo* y, para la comunidad Tojolabal, esto era sinónimo de estar triste. Para Carlos Lenkersdof, y la cultura occidental de donde proviene, la tristeza no radica en el hecho de estar lejos de la comunidad; para la comunidad Maya-Tojolabal, donde existe un énfasis en la cohesión de grupo, separarte de la comunidad es estar triste.

La existencia de las competencias socioemocionales no se discute pues es una habilidad adquirida, un “saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables” (Díaz Barriga & Rigo, 2000, p.79). Se habla de habilidad adquirida pues las emociones se definen de manera cultural y se desarrollan de manera social, mediante la interacción. El desempeño eficiente de las competencias socioemocionales, al ser una habilidad adquirida, requiere práctica y maestría para poder alcanzarlo; aquí la educación formal y no formal debe tomar un papel preponderante en todos niveles pues no se pueden separar las emociones del ser humano, para poder demostrar mediante ejecuciones observables el desempeño eficiente de las competencias emocionales se debe dar énfasis en la educación socioemocional.

Con base en las premisas antes discutidas, es que se procedió a trabajar la propuesta de educación emocional, en donde se trabajó desde la perspectiva de las competencias ya mencionadas, el carácter complejo del tema, que incide en lo subjetivo e interpersonal, en las vivencias de las personas y en los sentidos que ha dado a su vida emocional en el marco de la cultura a la que pertenece.

## Capítulo 3. WebQuest: estrategia de exploración y descubrimiento

### ¿Qué es una WebQuest?

Una WQ es una “actividad orientada a la indagación en la que parte o toda la información con la que interactúan los alumnos proviene de recursos en Internet” (Núñez, 2010, p.37). Pacheco (2006) menciona que la búsqueda de información en Internet es una actividad que requiere mucho tiempo y que puede resultar frustrante si los objetivos no son reflejados claramente y explicados al principio. Las WQ son actividades estructuradas y guiadas que evitan estos obstáculos proporcionando al alumnado una tarea bien definida, así como los recursos y las consignas que les permiten realizarlas.

Por su parte Adell (2004) define a las WQ como “actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc.” (p. 2). Sin embargo, esta tarea debe ser algo más que contestar preguntas simples sobre conceptos, la tarea es una versión reducida de lo que se hace en el mundo real. A su vez, Area (2004) define a la WQ como “la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la WWW. WQ significa indagación, investigación a través de la web.” (p.1).

Bernabé y Adell (2006), encuentran que mediante el uso de las WQ:

[...] los estudiantes desarrollan la capacidad para el análisis y síntesis [...] a través de acciones como la estructuración de la información en conceptos como resultado de la lectura, la investigación, la discusión y generación de las ideas, la realización de interpretaciones autónomas e independientes, evaluaciones y diferenciaciones, y la incorporación de nuevas conclusiones al conocimiento ya existente (p. 7).

Se han dado muchas definiciones de lo que es la WQ (Adell, 2004; Area, 2004; Barragán, 2005; Bolaños, 2005; Chacón, Castro & Corral, 2005; Colás & Castro, 2005; de Moral & Villalustre, 2005; Jiménez, 2005; Lara & Repáraz, 2007; Morales, 2015; Romero, Capllanch & Latorre, 2005, y Zubillaga & Alba, 2005). Para los fines de la presente tesis, se adopta la siguiente definición:

Una WQ pretende ser una metodología para iniciar al alumnado y al profesorado en un uso activo de Internet, que estimula la investigación, el pensamiento crítico e incentiva a los maestros a producir materiales que se construyen alrededor de una tarea administrativa y factible que promueve los procesos de pensamiento superior

de algún tipo. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico, y comporta solucionar problemas, hacer juicios, análisis o síntesis. La tarea debe ser algo más que responder simplemente preguntas o reproducir lo que sale en una pantalla. Idealmente, la tarea es una versión reducida de lo que los adultos hacen en su trabajo, fuera de las paredes de la escuela (Quintana & Higuera, 2009, p.7).

Pacheco (2006) menciona que una característica esencial de este modelo es que el trabajo elaborado por los alumnos puede ser transmitido y compartido, generando algo útil para otros. A continuación, se mencionan otras características de las WQ son:

- Las WQ son actividades creadas fundamentalmente para que los alumnos trabajen en grupo, aunque se pueden diseñar para trabajo individual.
- Las WQ pueden ser realizadas añadiendo elementos de motivación a su estructura básica asignando a los alumnos.
- Las WQ se pueden diseñar para una sola materia o pueden ser interdisciplinarias.

De acuerdo con Quintana & Higuera (2009) los fundamentos y referentes psicopedagógicos de las WQ, tanto explícitos como implícitos, los encontramos básicamente en las teorías del procesamiento de la información; en los planteamientos constructivistas y en los constructivistas. La postura constructivista se alimenta de diversas corrientes psicológicas (Morales, 2015) entre las que destaca la teoría sociocultural, que considera al conocimiento como producto de la interacción entre lo social y cultural; de la misma manera plantea conceptos tales como Zona de Desarrollo Próximo, andamiaje, enseñanza recíproca y actividad colectiva.

La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto fundamental en el desarrollo e implementación de las WQ (Adell, 2004). Vygotski (1978), proponía dos niveles de desarrollo en el niño: el nivel de desarrollo real, que es aquel nivel en donde se encuentra el desarrollo actual del niño, y el nivel de desarrollo potencial, que es el nivel de desarrollo alcanzado con ayudas secuenciadas llamadas andamiajes; la zona de desarrollo próximo es el espacio entre estas dos. Para alcanzar los objetivos y el trabajo propuesto se requiere la construcción de andamiajes mediante el diseño secuenciado de actividades en la WQ (Dodge, 2001).

## Componentes y diseño de WebQuest

Existe un gran acuerdo en aceptar que son cinco los apartados básicos de las WQ, organizados de forma secuencial para favorecer el andamiaje (Adell, 2004; Area, 2004, y Quintana & Higuera, 2009), éstas son:

**-Introducción:** Presenta la WQ a los estudiantes e indica el problema o tema a resolver. De acuerdo con Quintana & Higuera (2009) y Barragán (2005), esta debe de ser clara, escueta y atractiva y, además, proveer a los estudiantes de las directrices necesarias sobre el problema a resolver.



Figura 6. Captura de pantalla de la página principal del sitio web "¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional"

Fuente: elaboración propia<sup>2</sup>.

**-Tarea:** Son todas las acciones que deben realizar las estudiantes antes de llegar al producto final, describe de manera concisa el producto final que el alumnado debe elaborar, tanto conceptual como materialmente, e indica qué se debe de realizar.

Dodge (2002) propone doce tipos de tareas diferentes que pueden ser utilizadas en las WQ, a continuación, se presentan las definiciones dadas por del Moral & Villalustre (2005, pp. 29-31):

<sup>2</sup> Recuperado de <https://yollotlacatl.wixsite.com/que-emocion>

Tabla 4.

*Tareas de la WQ*

Tarea	Definición
De repetición	Principalmente consiste en elaborar informes de investigación a partir de documentos extraídos de internet. Se ponen en juego habilidades para resumir y extraer información, para, posteriormente, elaborarla. La recopilación resultante podría publicarse en la red, o ser algún producto tangible no digital.
De misterio	Se plantea la tarea en forma de acertijo o historia de detectives, en la cual los estudiantes deberán resolver los problemas planteados. Para lo cual es necesario efectuar una buena recopilación de información.
De periodismo	Los estudiantes actúan como reporteros, para cubrir una noticia o realizar un reportaje sobre un acontecimiento de actualidad o de interés general. Se deben suministrar los recursos adecuados y referirse con toda claridad a la importancia que tienen la justicia y la exactitud dentro de un reporte
De diseño	Elaboración de un producto o diseño de un plan de acción que cumpla con una meta predeterminada y funcione dentro de restricciones preestablecidas.
De productos creativos	Se centra en que los estudiantes produzcan algo dentro de un formato determinado, los resultados son más impredecibles que en las tareas de diseño.
Para construcción de consenso	A partir de las opiniones divulgadas en diversos medios los estudiantes deberán presentar las diferentes posturas existentes a partir de distintas perspectivas.
De persuasión	Se solicita a los estudiantes que realicen una argumentación convincente sobre una temática determinada.
De autoconocimiento	Requiere que los estudiantes respondan a diferentes preguntas sobre sí mismos para obtener un mayor autoconocimiento.

Analíticas	Desarrollo de tareas de descripción y observación con el fin de establecer similitudes y diferencias entre los aspectos o agentes analizados.
De emisión de juicio	El estudiante adopta el rol de experto. Por lo que, además de dominar la temática, es necesario que disponga de criterios claros y específicos.
Científicas	Exige a los estudiantes la formulación de hipótesis de trabajo a partir de la información suministrada por el docente.
De recopilación	Consiste en agrupar información de varias fuentes con el fin de integrarla, darle coherencia y adaptarla a un formato. Se promueven habilidades tales como toma de decisiones, selección, división e interpretación de la información.

---

Integración de las definiciones de la tareonomía de la WebQuest a partir de lo propuesto por del Moral & Villalustre (2005, pp. 29-31) y Dodge (2001).

Fuente: elaboración propia.

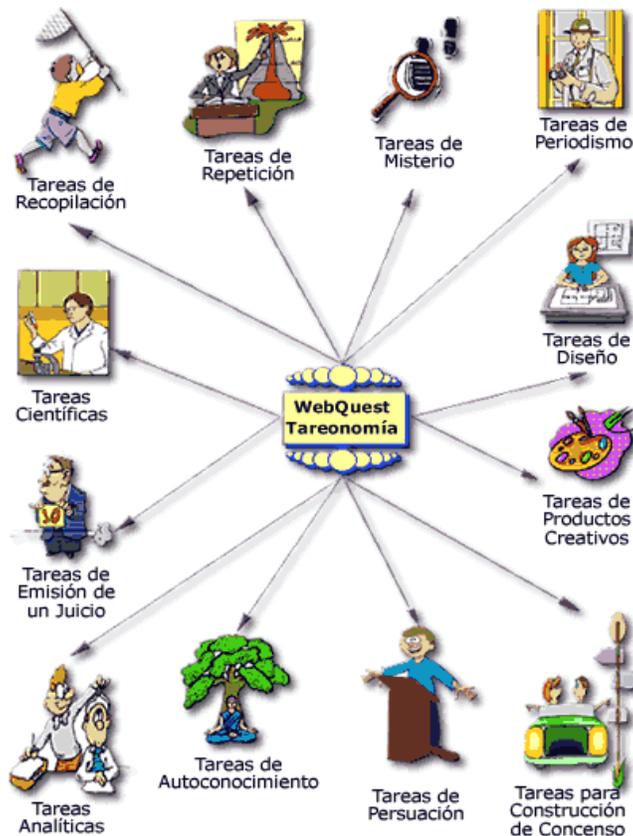


Figura 7. Tareonomía de la WQ propuesta por Dodge (2001).

Fuente: Sitio Web de la Universidad ICESI, Eduteka<sup>3</sup>.

De acuerdo con Quintana & Higuera (2009):

[...] el proceso propone la organización y distribución de trabajos y, si es necesario, de papeles de los miembros del grupo, y explica detalladamente los pasos o fases y estrategias que hay que utilizar y aplicar para llevar a cabo la tarea propuesta, la cual se puede estructurar con subapartados (p.15).

<sup>3</sup> Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Tema11>



*Figura 8.* Captura de pantalla de las tareas a desarrollar del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.

Fuente: elaboración propia<sup>4</sup>.

**-Proceso:** En este apartado se especifican los pasos a seguir para desarrollar cada tarea, debe partir de lo que el alumnado conoce, sabe hacer y, a su vez, poner a su alcance los recursos necesarios para poder realizar la tarea.

De acuerdo con Quintana e Higuera (2009), es en este apartado donde se requiere la inclusión de ayudas pedagógicas o andamios de tipo cognitivo que sirvan de acompañamiento para los estudiantes en los procesos de manejo y gestión de la información, y, de esta manera, se facilite su transformación en conocimiento propio.

<sup>4</sup> WebQuest de acceso libre en <https://yollotlcatl.wixsite.com/que-emocion/desarrollo-de-las-actividades>

# Pasos a Seguir...

## Tarea 1. Avatar

**Paso 1**  
Mira el siguiente video

Avatar en Face Q

**Paso 2**

Ahora que ya sabes como realizar un avatar da click en el botón y elabora el tuyo, debe contener:

- Características similares a ti
- Reflejar tu estado de animo

Una vez que hayas terminado da click en el botón derecho de tu mouse, y guárdalo como imagen en tu computadora.

**Paso 3**

Pega tu avatar en un documento de word y debajo de él explica lo siguiente:

- Que características tiene que son similares a ti
- Por qué te representa.

Una vez que hayas terminado, envíanos tu trabajo al siguiente correo: [yollotlacatl@gmail.com](mailto:yollotlacatl@gmail.com), con tus datos (nombre).

¿Cómo se te va a evaluar?

Figura 9. Captura de pantalla de los pasos a seguir de la tarea 1 “Avatar” de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”

Fuente: elaboración propia<sup>5</sup>.

**-Evaluación:** En esta sección se explican de manera clara y concisa los criterios para cada una de las actividades que se llevarán a cabo, mismos que se incluyen en una rúbrica, que según del Moral y Villalustre (2005) permite que los estudiantes evalúen sus propios conocimientos y el de sus compañeros.

<sup>5</sup> Recuperado de <https://yollotlacatl.wixsite.com/que-emocion/pasos-de-la-tarea-1>

De acuerdo con Quintana & Higuera (2009), en las WQ se acostumbra evaluar:

- “El trabajo del alumnado: conceptos, procedimientos, estrategias de búsqueda, los aprendizajes realizados, la reflexión sobre qué se ha hecho.
- El funcionamiento y el trabajo del grupo.
- El producto final elaborado y la presentación realizada.
- La WQ en sí.” (p. 17)

A continuación, se presenta una rúbrica elaborada ex profeso para la evaluación de una de las tareas de la WQ.

	<b>4 sobresaliente</b>	<b>3 notable</b>	<b>2 aprobado</b>	<b>1 insuficiente</b>
<b>Título</b>	Es muy creativo y original, y se ajusta muy bien al tema que se pretende reflejar.	Es creativo y original, y se ajusta bien al tema que se pretende reflejar.	Es suficientemente creativo y original y se ajusta al tema que se pretende reflejar.	No es creativo ni original, y no se ajusta al tema que se pretende reflejar.
<b>Tema</b>	El tema aparece muy bien descrito a lo largo del poema.	El tema aparece bien descrito a lo largo del poema.	El tema aparece suficientemente descrito a lo largo del poema.	El tema aparece poco reflejado a lo largo del poema.
<b>Creatividad</b>	El poema refleja una gran creatividad en su ejecución.	El poema refleja creatividad en su ejecución.	El poema refleja suficiente creatividad en su ejecución.	El poema no refleja creatividad en su ejecución.
<b>Sentimientos</b>	Hace vibrar y pensar al que lo lee. Despierta sentimientos en el lector.	En la mayor parte del poema, su lectura hace vibrar al lector, y despierta sus sentimientos.	Unas veces, hace vibrar al lector y despierta sus sentimientos, y otras no.	Ni despierta sentimientos ni hace vibrar al lector.
<b>Musicalidad</b>	En ningún momento se pierde la noción de musicalidad en la pronunciación del mismo, independientemente de su tipo de rima o estrofa (libre, asonante o consonante)	En la mayoría del poema, no se pierde la noción de musicalidad en la pronunciación del mismo, independientemente de su tipo de rima (libre, asonante o consonante)	En algunas partes del poema, se pierde la noción de la musicalidad en la pronunciación del mismo, y en otras no.	En la mayor parte del poema se pierde la noción de la musicalidad en la pronunciación del mismo.

Figura 10. Rúbrica utilizada para la evaluación de la tarea 5 “Poemas” de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.

Fuente: elaboración propia<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Recuperado de [https://docs.wixstatic.com/ugd/4ac302\\_7c39e414da964ba6965f2c8c46bd1d64.docx?dn=R%C3%BAbrica\\_de\\_evaluaci%C3%B3n\\_de\\_poemas.docx](https://docs.wixstatic.com/ugd/4ac302_7c39e414da964ba6965f2c8c46bd1d64.docx?dn=R%C3%BAbrica_de_evaluaci%C3%B3n_de_poemas.docx)

**-Conclusión:** Es el resumen de la experiencia de trabajo y colaboración del alumnado, también explicita y recuerda los objetivos. Así mismo, propone la reflexión sobre las tareas realizadas y los resultados alcanzados.

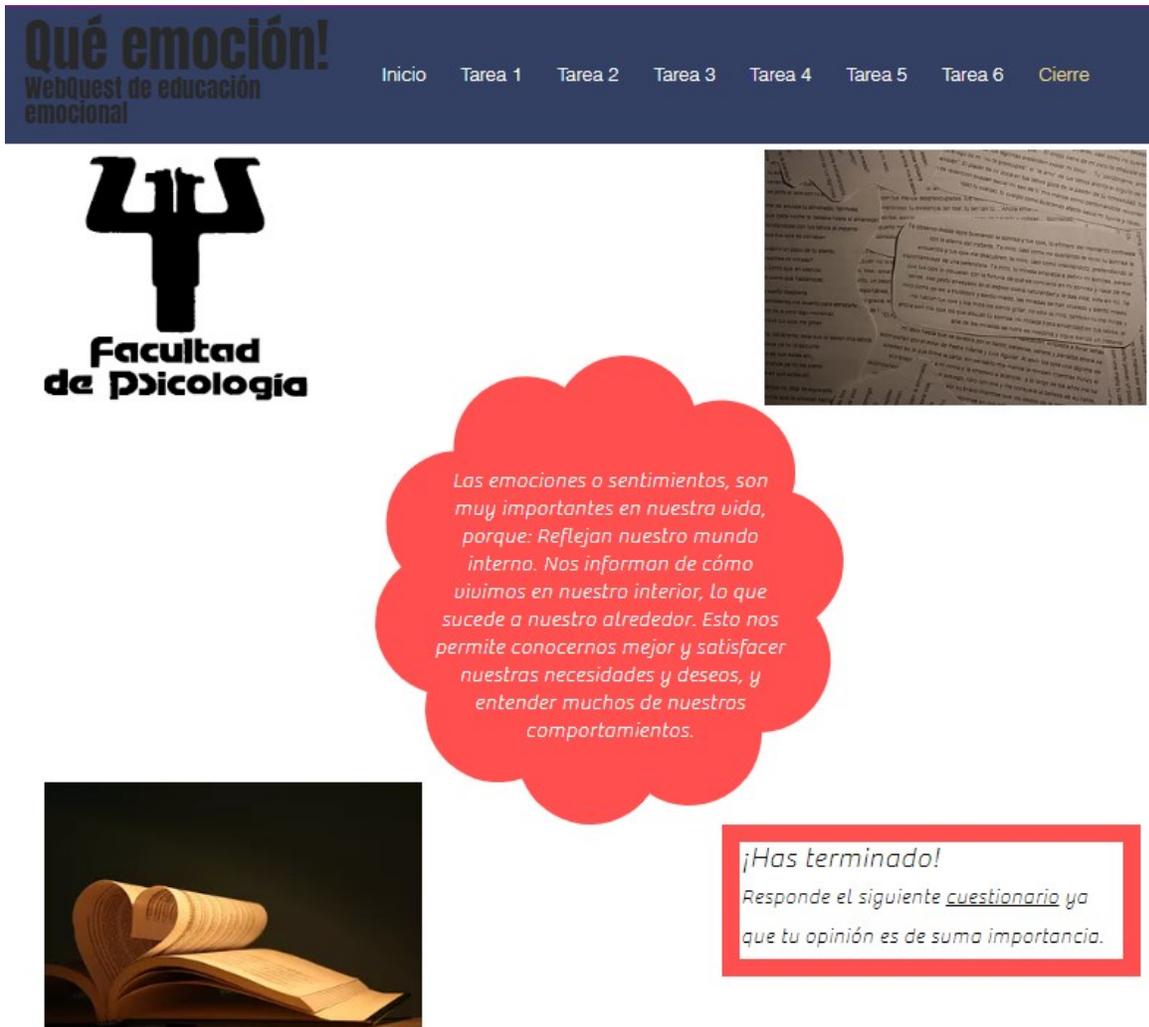


Figura 11. Captura de pantalla del cierre de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.

Fuente: elaboración propia<sup>7</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el siguiente esquema se muestran la estructura, las características y los procesos que de acuerdo con Area (2004) debe poseer una WQ:

<sup>7</sup> Recuperado de <https://yollotlacatl.wixsite.com/que-emocion/cierre>

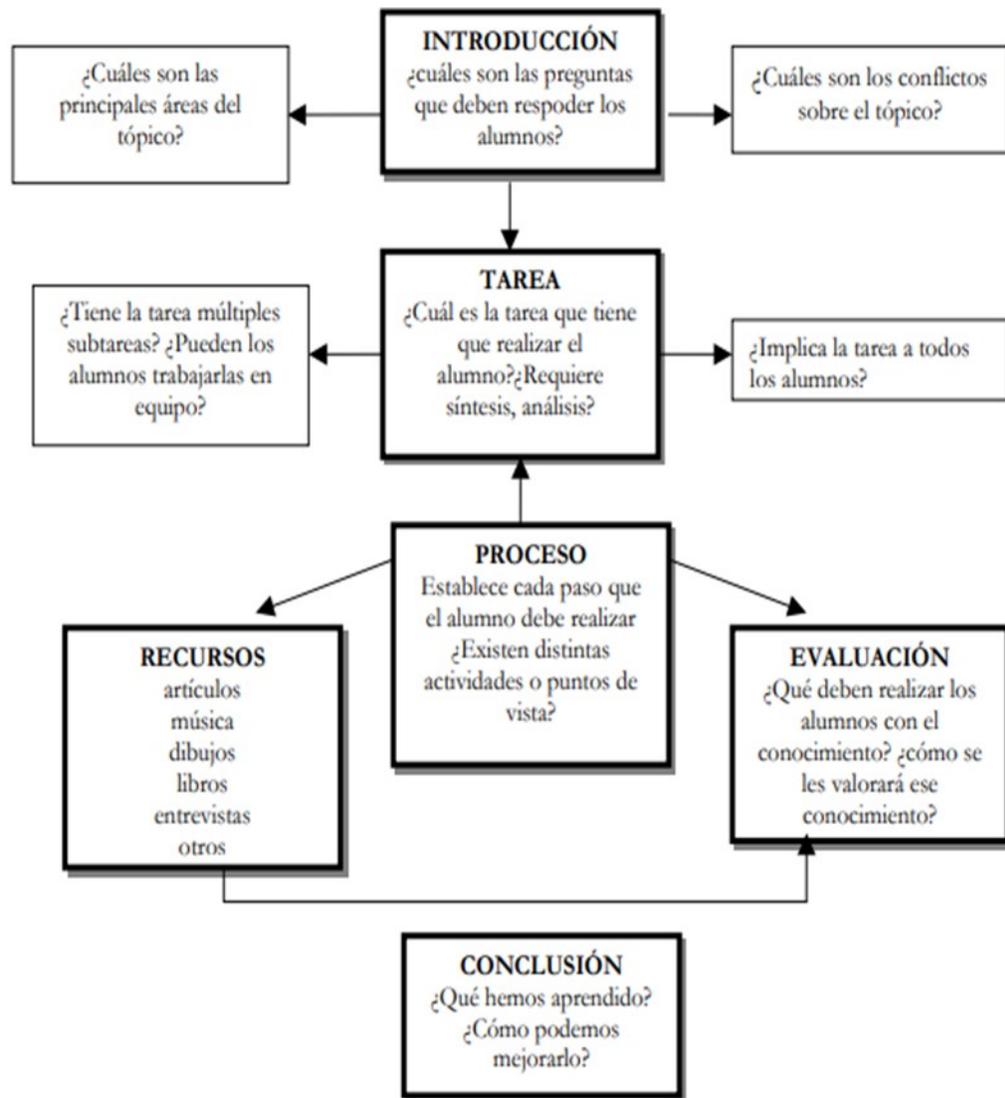


Figura 12. Estructura de la WebQuest.

Fuente: Area (2004, p.2).

### WebQuest y educación de las emociones

La educación socioemocional no se limita a la educación formal por su enfoque de ciclo vital (Bisquerra, 2009), por lógica, los contextos de aplicación de las competencias socioemocionales y la educación emocional son los mismos. Como ya se ha mencionado, el objetivo de la educación socioemocional es que el estudiante desarrolle las competencias socioemocionales para:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.

Obtener información, leer, reflexionar, desarrollar su propio proceso de aprendizaje y enfocarse en la utilización de la información, más que en buscarla, es el objetivo principal de las WQ (Díez, 2006). Por su parte, Sosa (s.f.) enumera las ventajas de trabajar con WQ, las cuales son (pp. 7–8):

- El alumno es el protagonista absoluto de su propio aprendizaje.
- Las WQ son un recurso muy motivador ya que provoca curiosidad por conocer el final de la aventura que se le propone al estudiante
- Con el uso de las WQ, el alumno desarrolla su capacidad de resolución de problemas, así como las de análisis, síntesis y selección, porque la respuesta no hay que buscarla simplemente en la red, hay que “fabricarla”.
- Con las buenas WQ se ponen en juego todos los procesos cognitivos superiores: transformación de información de fuentes y formatos diversos, comprensión, comparación, elaboración y contraste de hipótesis, análisis-síntesis, creatividad, etc.
- Las WQ refuerzan el autoestima de los estudiantes porque promueven la cooperación y la colaboración entre ellos, ya que cada uno desempeña un rol específico en el seno del grupo para resolver una tarea común. Además, al trabajar en equipos cooperativos se desarrolla la interacción social.

En la red existen múltiples ejemplos de WQ cuyo contenido se centra en las emociones, tanto para la promoción de la inteligencia emocional como en el conocimiento de la emocionalidad; en la siguiente tabla se mencionan alguna de ellas, con su descripción:

Tabla 5.

*WebQuests de educación emocional*

WebQuest	Descripción dada por los autores
WebQuest: FEELINGS AND EMOTIONS <a href="http://zunal.com/webquest.php?w=295805">http://zunal.com/webquest.php?w=295805</a>	Esta WebQuest explicará los sentimientos y las emociones. Los estudiantes desarrollarán la capacidad de identificar y expresar uno de éstos.
WebQuest: Extraordinary Emotions!!! <a href="https://zunal.com/webquest.php?w=144590">https://zunal.com/webquest.php?w=144590</a>	Esta WebQuest explicará los sentimientos y las emociones. Los estudiantes desarrollarán la capacidad de identificar y expresar alguno de ellos
Feelings and Emotions- webquest <a href="https://sites.google.com/site/feelingsandemotionswebquest/">https://sites.google.com/site/feelingsandemotionswebquest/</a>	Plan de lección de inglés divertido y fácil de seguir, para enseñar a los estudiantes los nombres de los sentimientos en inglés.
WebQuest Emociones <a href="https://sites.google.com/site/webquestlasemocionesunir2017/home/introduccion">https://sites.google.com/site/webquestlasemocionesunir2017/home/introduccion</a>	WebQuest para trabajar las emociones en el segundo ciclo de la educación infantil
WebQuest Educación emocional <a href="https://danmaglez23.wixsite.com/misitio">https://danmaglez23.wixsite.com/misitio</a>	En esta página se aborda la importancia de la educación emocional en nuestras vidas.

Fuente: elaboración propia.

Las WQ han sido una herramienta muy útil de aprendizaje donde el alumno es producto y protagonista de dicho proceso. Las características propias de éstas las convierten en una herramienta muy útil y eficaz en la educación, limitadas sólo por la existencia de una computadora y conexión a internet.

Las características y objetivos que persigue la educación emocional pueden adaptarse a las WQ, para la intervención de esta tesis se diseñó una WQ de educación emocional que ahondaba en la conciencia emocional mediante diversos recursos encontrados en la red.

## Capítulo 4. Método

### Planteamiento del problema

Varios estudios han encontrado evidencia consistente de que la educación emocional tiene un impacto positivo en los niños, reduciendo condiciones como la ansiedad, depresión, consumo de sustancias y conductas antisociales (Alahuri, 2017; Bisquerra 2000, 2009, 2016a y 2016b; Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra et al., 2012; Castillo, 2017; Cefai & Cavioni, 2014; Denham, 2019; Denham, Brown, & Domitrovich, 2010; Garner, 2010; López-Cassá, 2015, y Perkins, Wood, Varjas & Venegas, 2016). En el caso de los niños que participaron en esta investigación se encontraban en una edad crítica en el desarrollo de las competencias socioemocionales (Denham, 2019) que es de los 8 a los 14 años; a continuación, se muestra una lista de algunos de los beneficios de recibir educación emocional dentro de esa edad:

- “Los niños, que comprenden y regulan las emociones y son más positivos emocionalmente cuando ingresan a la escuela, tienen más probabilidades de desarrollar relaciones positivas y de apoyo con sus compañeros y maestros, participar más y alcanzar niveles más altos durante sus primeros años en la escuela.” (p. 494)
- “Los niños que ingresan a la escuela con menos habilidades de competencia emocional son rechazados con mayor frecuencia por sus compañeros, desarrollan relaciones de menos apoyo con los maestros, participan y disfrutan menos de la escuela, alcanzan niveles más bajos y corren el riesgo de problemas de conducta posteriores y dificultades escolares.” (p. 494)
- “Las habilidades de competencia emocional siguen siendo importantes mientras aumentan en complejidad; continúan apoyando negociaciones exitosas de tareas de desarrollo.” (p 494)
- “Con tiempo y experiencia, los niños mayores aprenden que sus objetivos no siempre se cumplen al mostrar sentimientos intensos; la sutileza se convierte en la norma.” (p. 496)

La problemática que se pretendió abordar en este trabajo, con base en la revisión de la literatura antes expuesta, es la educación socioemocional de los educandos de primaria, particularmente en lo que se refiere a la toma de conciencia y autorregulación de sus propias emociones, enfatizando las situaciones que se ha visto vulneran a la población

infantil, el acoso entre pares, las diversas manifestaciones de violencia escolar, el manejo de las relaciones interpersonales con los pares, y la expresión asertiva y positiva de sus emociones, en la dirección de lograr un mayor bienestar personal y mejor convivencia.

Se recurrió a la modalidad de trabajo experiencial, guiado y lúdico, con base en las propuestas analizadas previamente; se trabajó tanto en entornos virtuales (WebQuest en Wix HTML) como en el escenario escolar de la institución educativa de forma presencial, interactiva, colaborativa y dialógica.

### **Tipo de estudio**

Se condujo una investigación cualitativa de diseño educativo. De acuerdo con McKenney & Reeves (2014), la investigación de diseño educativo es

Un género de investigación en el que el desarrollo iterativo de soluciones a problemas educativos prácticos y complejos, proporciona el marco para la investigación científica y genera nuevos conocimientos que pueden informar el trabajo de otros (p. 133).

Las características que conforman a la investigación de diseño educativo son:

- Uso del conocimiento científico para fundamentar el diseño del trabajo.
- Producción de conocimiento científico.
- Desarrollo tanto de intervenciones en la práctica, como conocimiento reutilizable.

### **Preguntas de investigación y objetivos de la tesis**

¿Cómo favorece la competencia socioemocional de conciencia emocional, en estudiantes de sexto de primaria de un colegio particular, un programa experiencial, situado y apoyado en TIC centrado en las necesidades e intereses detectados?

#### **Objetivo general**

Evaluar la efectividad de un programa de intervención en educación emocional que alterna el uso de actividades vivenciales con el uso de la WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional” (Mendoza, 2019) como estrategia psicoeducativa para promover la conciencia emocional.

### **Objetivos específicos**

- Proponer un programa de intervención como estrategia de promoción de competencias socioemocionales.
- Proponer una WQ como estrategia de promoción de competencias socioemocionales.
- Diseñar un programa de intervención que alterne actividades vivenciales con el uso de WQ como estrategia de promoción de competencias socioemocionales.
- Implementar un programa de intervención que alterne actividades vivenciales con el uso de la WQ WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional” (Mendoza, 2019) como estrategia de promoción de competencias socioemocionales.
- Determinar la efectividad de la aplicación del programa de intervención y la WQ en la promoción de competencias socioemocionales.

### **Contexto y participantes**

Participaron 14 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años, un centro educativo, Asociación civil, no gubernamental, incorporada a la SEP, , Delegación Coyoacán, CDMX. Los estudiantes cursaban sexto grado de primaria y estaban integrados en un grupo con 8 niños y 6 niñas. La muestra fue por conveniencia pues la institución brindó las facilidades para realizar la investigación, ya que los directivos y profesores estaban muy interesados en procurar la educación integral y emocional de los educandos, y tanto el personal directivo como los propios participantes se mostraron muy accesibles y aceptaron colaborar en la intervención.

### **Diseño del programa de intervención y de la WebQuest**

#### **Programa de intervención**

El programa de intervención tuvo por objetivo la promoción de las competencias socioemocionales, principalmente, la conciencia emocional y, en segundo plano, la regulación emocional.

Tomando en cuenta que la metodología para la promoción de una competencia debe enfrentar al sujeto a demandas complejas en las que deba resolver algo concreto y de su interés (Frade, 2011). Siendo así, el programa de intervención es, inminentemente, práctico.

El diseño del programa de intervención consistió en el desarrollo de situaciones didácticas, que es, de acuerdo con Venega (2017)

una situación de aprendizaje diseñada estratégicamente para potenciar el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes; creada de manera consciente por un mediador para acompañar cierto proceso de desarrollo, que regularmente toma sentido a partir de la necesidad de resolver un conflicto. (p. 2)

Con las siguientes características: nombre de la situación, que se refiere al tipo de situación didáctica que se desarrollará; conflicto cognitivo a resolver; es la demanda que genera que el estudiante se interese en resolver algo, y la secuencia didáctica, es decir la serie de actividades que articuladas entre sí resuelven el conflicto cognitivo y desarrollan la competencia (Ver Anexo 1).

Las estrategias que se utilizaron para la promoción de las competencias socioemocionales que se utilizaron en el programa de intervención fueron: a) juego de rol, b) atención plena, c) cambios de atribución causal, d) dinámicas de grupo, e) introspección, f) alfabetización emocional y g) análisis emocional.

A continuación, se describe cada una de ellas.

- Juego de Rol

De acuerdo con Pata (2012) el juego de rol es un método en donde se simulan acciones y posiciones reales de manera lúdica para enseñar las actitudes, valores, comportamientos, habilidades y conocimientos necesarios en situaciones sociales. El objetivo del juego de rol (Cahill, 2015) es proveer a los estudiantes de la oportunidad de desarrollar la negociación, resolución de problemas y el desarrollo de habilidades de búsqueda.

El juego de rol fue utilizado en dos situaciones didácticas dentro del programa de intervención para fomentar las competencias socioemocionales de conciencia emocional, con sus micro competencias toma de decisiones de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás, en la primera y quinta sesión del programa de intervención. De la misma manera se fomentó la competencia socioemocional de regulación emocional, con sus micro competencias expresión emocional, regulación emocional y toma de conciencia de la interacción entre emoción cognición y comportamiento, en la quinta sesión.

Las cuestiones que tenían que resolver los alumnos en la primera sesión del programa de intervención, “Locución y emociones”, fueron ¿Qué es una emoción?, ¿Qué emociones conocemos?, ¿Cómo podemos expresar con nuestra voz las emociones? Y ¿Cómo podemos reconocer las emociones en el discurso de los demás? Esto a través de la actuación e interpretación, de diversos textos, por parte de los alumnos.

La quinta sesión del programa de intervención, “¿qué pasaría sí...?”, tuvo por objetivo responder a las preguntas ¿Qué situaciones conflictivas pueden presentarse en la secundaria? y ¿Cómo enfrentar estas situaciones conflictivas? En este caso se recurrió a la discusión en plenaria sobre los posibles escenarios que podrían enfrentar en la secundaria, seguida del juego de rol donde descubrían cómo enfrentar dichas situaciones.

- Atención Plena

La atención plena (*Mindfulness* en inglés) es “la conciencia que emerge al prestar atención de manera intencional, en el momento presente y sin prejuicios al desarrollo de la experiencia momento a momento” (Lawlor, 2016). Se ha demostrado que la atención plena tiene muchos beneficios relacionados con indicadores de bienestar, incluyendo optimismo, sentimientos positivos y autorrealización (Addis, 2017; Alahari, 2017; Boden, Irons, Feldner, Bujarski & Bonn-Miller, 2015; Coholic & Eys, 2016; Lawlor, 2016; Powietrzyńska & Ganji, 2016, y Vásquez-Dextre, 2016), Algunos de sus principales beneficios son:

- Promueve la empatía
- Se relaciona con la inteligencia emocional
- Mejora el control cognitivo
- Desarrolla la habilidad de reconocer y nombrar las emociones propias
- Facilita la conciencia de uno mismo
- Facilita la sintonía con los valores propios
- Puede hacer que un individuo sea más propenso a estar en sintonía con las indicaciones derivadas de las necesidades básicas

Se desarrollaron dos sesiones de atención plena con el objetivo de introducir a los estudiantes a la misma y promover la conciencia emocional. En la segunda sesión del programa de intervención, “Introducción a la atención plena”, se pretendió contextualizar a los estudiantes en atención plena y que logaran reconocer la importancia de la conciencia emocional. De la misma manera se tuvo por objetivo resolver las cuestiones ¿cómo podemos percibir nuestras emociones?, ¿Cómo podemos poner atención a lo que sentimos? Y ¿Cómo mejorar mi atención? Con la finalidad de promover la competencia

socioemocional de conciencia emocional con énfasis en la micro competencia de toma de conciencia de las propias emociones.

Lo anterior se trabajó mediante la actividad propuesta por Coholic & Eys (2016) *Thought Jar* (p. 7), que consiste en representar las emociones con confeti y la mente con un vaso de agua, de esta manera representar la idea de que cuando se tranquiliza la mente es más sencillo visualizar las emociones.

La tercera sesión del programa de intervención, “conciencia de las propias emociones”, tuvo por objetivo resolver la cuestión ¿Cómo podemos experimentar las emociones propias? Y en consecuencia promover la competencia socioemocional conciencia emocional con especial énfasis en su micro competencia de toma de conciencia de las propias emociones. Esto se llevó a cabo mediante una respiración consciente donde se guió a los estudiantes a imaginar las diferentes emociones que han experimentado a lo largo de la vida y cómo los hace sentir cada una.

- Cambios de Atribución Causal

De acuerdo con Margalit (2010), la atribución causal es la forma en que los individuos se explican a sí mismos los sucesos en una variedad de factores. La elección de esos factores afecta a su autopercepción específica y generalizada, es decir, “la atribución afecta a la autopercepción y a las reacciones afectivas” (p. 51).

García (2006) expone una lista de elementos de la atribución causal enfocadas en el contexto escolar. Entre ellas destaca que “la motivación para el éxito es superior cuando se atribuye la capacidad (lugar de control interno) que cuando se atribuye a la casualidad (lugar de control externo)” (p. 230). Esto implica que, para lograr una mayor motivación para el éxito, es necesario lograr que los estudiantes atribuyan sus logros a su capacidad.

Se desarrolló una sesión para contribuir en el cambio de atribución causal en los estudiantes, cuarta sesión “normalización de los miedos”, donde se tenía por objetivo resolver las cuestiones ¿es el miedo algo natural? Y ¿Cómo experimentamos el miedo? Esto mediante las actividades “el surfista” y “el saco de los miedos” propuestas por Bisquerra (2016), para promover, de esta manera, las competencias socioemocionales de conciencia emocional y regulación emocional con sus micro competencias: toma de conciencia de las propias emociones, comprensión de las emociones de los demás, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, y expresión emocional.

- Dinámicas de Grupo

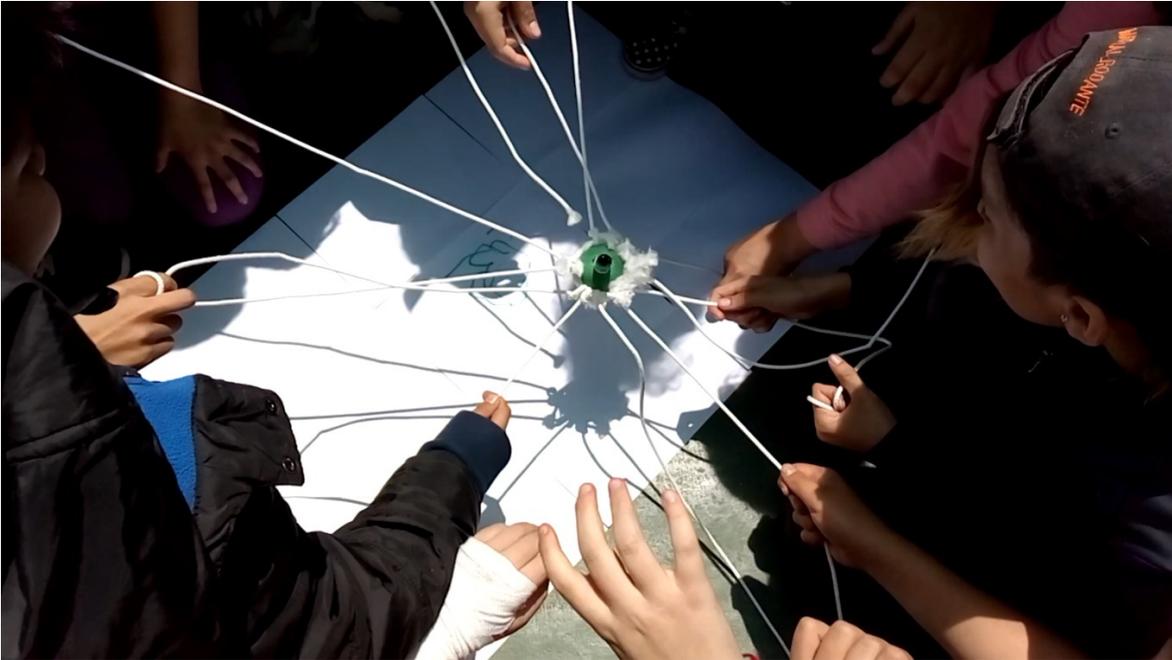
Las dinámicas de grupo son actividades que simulan un escenario real, en la cual los participantes analizan qué hace y cómo se comporta un grupo, qué rol desempeña cada quien, buscando, de esta manera, descubrir ciertas lecciones acerca del grupo y cada uno de sus integrantes (Frade, 2011).

De acuerdo con Vivas, Rojas & Torras (2009), los objetivos que se alcanzan con las dinámicas de grupo son experimentar vivencias personales dentro del grupo, esto es experimentar algún proceso grupal conforme al grupo al que pertenecemos en ese momento. Otro de los objetivos que se pueden alcanzar con las dinámicas de grupo es el análisis directo del grupo. De tal forma, las dinámicas de grupo son:

“el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia, hacer realidad sus potencialidades, estimular la acción y el funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos” (p. 105).

La sexta sesión, “Trabajo en equipo”, del programa de intervención consistió en una dinámica de grupo que tenía por objetivo dar respuesta a las interrogantes: ¿cómo podemos trabajar como equipo? Y ¿Qué podemos lograr como equipo? Para, así, promover las competencias socioemocionales conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar, todas ellas con sus respectivas micro competencias.

La primera actividad de la sesión consistió en dividir al grupo en dos para que una parte del grupo dibujara en conjunto una figura en una cartulina en el suelo, mientras que la otra mitad lo distraía, y después cambiar de rol.



*Figura 13.* Fotografía de la primera actividad de la octava sesión del programa de intervención.

Fuente: imágenes tomadas en la investigación.

La segunda actividad de la sesión consistió en utilizar una cuerda y el trabajo conjunto de todos para lograr hacer que un estudiante caminara por sobre esta sin caerse.



Figura 14. Fotografía de la segunda actividad de la sexta sesión del programa de intervención.

Fuente: imágenes tomadas en la investigación.

- Introspección

De acuerdo con Bisquerra (2009), la introspección es parte de la metodología necesaria para desarrollar la conciencia emocional. Se puede pasar a una comprensión de las emociones de los demás a partir de un cierto nivel de autoconciencia. Entendemos introspección como

[...] reportes verbales que se realizaban mientras el individuo llevaba a cabo procesos cognitivos que no eran de naturaleza automática y que por lo tanto fueran susceptibles de acceder a la conciencia, como, por ejemplo: la solución de problemas, la toma de decisiones, el hacer inferencias y predicciones, etc. (Mora, 2007, p.61).

La séptima sesión del programa de intervención, “Autopercepción”, consistió en la promoción de las competencias socioemocionales de conciencia emocional, regulación

emocional, autonomía emocional y competencia social, todo ello mediante la resolución de las cuestiones ¿Qué cosas me gustan de mí?, ¿Cómo me veo? Para lo cual se llevaron a cabo dos actividades que consistían en describirse a sí mismos a través de una carta y, posteriormente, a través de un eslogan.

- Alfabetización emocional

De acuerdo con Devis-Rozental (2018) y Shablack & Lindquist (2019), el lenguaje ayuda a ligar la emoción con cómo se siente y percibe. Etiquetar las emociones no sólo es importante para comunicarlas sino, también, para entender la forma en cómo se experimentan esas emociones.

La alfabetización emocional es importante para poder comprender y expresar nuestras emociones... Aumentar nuestro léxico puede ayudar a las personas a expandir la forma en que ven las emociones de una organización dual positiva y negativa a una organización más multidimensional (Devis-Rozental, 2018, p. 90).

Yang & Wang (2019) destacan el papel de la cultura en la etiquetación de las emociones pues es la cultura la que moldea lo que entendemos por emoción a través de valores y prácticas de socialización relacionadas con dicha emoción. Por lo tanto, es necesario desarrollar el lenguaje emocional dentro de un contexto particular para poder comunicarlas y entender cómo se experimentan.

Dentro del programa de intervención, la sesión que abordó el tema de alfabetización emocional, octava sesión “Emocionario”, donde se tenía por objetivo la creación de un diccionario de las emociones por parte de los estudiantes para adquirir una mayor precisión en su distinción. Esto con ayuda de sus diccionarios escolares y una lista de emociones dada con anterioridad. La actividad buscaba responder a las cuestiones ¿Qué emociones conozco?, ¿Qué significan las diferentes emociones? Para, de esta manera, promover las competencias socioemocionales de conciencia emocional, regulación emocional y competencia social.

- Análisis emocional

El componente conductual de la emoción coincide con la expresión emocional y es piedra angular en la conciencia emocional y reconocimiento emocional ya que, al observar el comportamiento de un individuo, podemos inferir que emoción está experimentando. De acuerdo con Gutiérrez, Pereira & Valero (2006), los movimientos corporales, mímica, sonidos, gestos y demás son expresión de las emociones que pueden dar lugar a una elaboración artística de lo emocional desde la música, literatura, cine, entre otros.

Una expresión artística, como un cortometraje, se convierte en una vía de proyección ya que una vez vista la obra “el receptor vivencia los contenidos emocionales a través de los actores” (Gutiérrez, Pereira & Valero, 2006, p. 241). De la misma manera, la música es un medio de expresión sin límites que puede transmitir “estados de ánimo y emociones por medio de símbolos e imágenes aurales, que liberan la función auditiva tanto emocional como afectiva e intelectual” (Lacárcel, 2006, p. 221).

Dentro del programa de intervención se desarrollaron dos sesiones de análisis emocional, sesiones 9 y 10, donde se analizaron canciones del contexto de los estudiantes y, respectivamente, cortometrajes animados y *live action* ayudados por el Emocionario desarrollado con anterioridad. Lo anterior con el fin de promover las competencias socioemocionales de conciencia emocional, regulación emocional y competencia social a partir de la resolución de las cuestiones ¿qué emociones expresan las letras de las canciones? Y ¿Qué nos dicen las letras de las canciones?, así como los conflictos cognitivos ¿qué emociones expresan los personajes?, ¿Qué problemática existe en el cortometraje? Y ¿Cómo pueden solucionar su problemática?, respectivamente.

El análisis, en ambos casos, se llevó a cabo primero con la exposición del cortometraje o canción en cuestión y una posterior discusión en plenaria donde se discutía de qué trató, qué emociones pueden estar experimentando los protagonistas de la obra, que emociones no pueden estar experimentando y por qué.

Tabla 6.

*Estructura del programa intervención.*

Número	Nombre	Metodología	Competencia por desarrollar
1	Locución y emociones	Juego de rol	Conciencia emocional
2	Introducción a la atención plena	Atención plena	Conciencia emocional
3	Conciencia de las propias emociones	Atención plena	Conciencia emocional
4	Normalización de los miedos	Cambios de atribución causal	Conciencia emocional Regulación emocional
5	¿Qué puede pasar sí...?	Juego de rol	Conciencia emocional Regulación emocional
6	Trabajo en equipo	Dinámica de grupo	Conciencia emocional Regulación emocional Competencia Social
7	Autopercepción	Introspección	Conciencia emocional Regulación emocional Autonomía emocional
8	Emocionario	Alfabetización emocional	Conciencia emocional Regulación emocional
9	Análisis de canciones	Análisis emocional	Conciencia emocional Regulación emocional
10	Análisis de cortometrajes	Análisis emocional	Conciencia emocional Regulación emocional

Fuente: elaboración propia.

**WebQuest “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”**

Para poner en práctica los conocimientos aprendidos en la primera parte de la intervención y seguir promoviendo las competencias socioemocionales, se decidió hacer uso de una estrategia innovadora como lo es la WQ. Se utilizó la Plantilla en formato DOC, diseñada para facilitar la elaboración “off-line” de WQ (EDUTEKA, 2017) como paso previo para la realización de la WQ en la plataforma [www.wix.com](http://www.wix.com) (ver anexo 2).

### -Introducción:

Para introducir el tema y la WQ a los estudiantes se presentó la temática central y el problema a resolver de manera escueta y precisa. Además, se les proveyó de las directrices necesarias para introducirlos al tema.

Con intención de suscitar el interés de los estudiantes sobre el tema y, de la misma manera, motivarles en las tareas, se les presentó el vídeo “Educación emocional” de Televisión Educativa (2018); así mismo, se presentó el enlace a la animación sociocultural “Educándome para educar emociones” (Madrigal, Mendoza & Rosales, 2018).



Figura 15. Captura de pantalla de la página principal del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”

Fuente: Elaboración propia<sup>8</sup>.

### -Tareas

La WQ se compuso de 6 tareas de diversas tipologías (ver tabla 3.1). Entre ellas se encuentran tareas de producto creativo, tarea de repetición y tarea de recopilación. La planificación de las tareas se dio de tal manera que se tuvo en cuenta la dificultad y

<sup>8</sup> Recuperado de <https://yollotlacatl.wixsite.com/que-emocion>

profundización del tema. Así mismo, cada tarea en particular se desarrolló a partir de un andamiaje que pretende promover las competencias socioemocionales.

Tabla7.  
*Tareas de la WebQuest*

Nombre	Tipo de tarea	Objetivos	Descripción	Producto
Avatar	Tarea de Producto Creativo	Reconocerte a ti mismo. Exteriorizar tus emociones Conocer cuáles son tus emociones más frecuentes y que te hace sentir así.	En esta actividad crearás un avatar, en la aplicación Face-q, agregándole las características que creas mejor te definen, además de que refleje tu estado de ánimo habitual.	Avatar personalizado.
Mapa de emociones	Tarea de Repetición	Identificarás las emociones negativas, positivas y ambiguas a partir de la elaboración de un mapa mental.	En esta actividad explorarás las diferentes emociones, las clasificarás y elaborarás un mapa mental al respecto.	Mapa mental de la clasificación de las emociones.
Cómic	Tarea de Producto Creativo	Comprender que las emociones influyen en el comportamiento. Realizar un cómic que muestre cómo se comportan las personas cuando experimentan cierta emoción.	En esta actividad desarrollarás un comic sobre diversas situaciones emocionales.	Cómic sobre emociones.

Memes	Tarea de Producto Creativo	Reconocer las emociones que se han vivido a lo largo de la vida en situaciones significantes.	En esta actividad realizarás memes donde puedas representar emociones que signifiquen para ti algo importante.	Memes sobre diversas emociones.
Poemas	Tarea de Producto Creativo	Plasmar las emociones que se sienten por uno mismo, por lo que se está viviendo o por lo que va a suceder.	En esta actividad aprenderás a redactar poemas, posteriormente elaborarás dos poemas sobre cómo te sientes contigo mismo, con lo que has vivido o con lo que te pasó.	Poemas sobre diversas emociones.
Emocionario	Tarea de Recopilación	Utilizar todo lo aprendido anteriormente para hacer un Emocionario que contenga las anécdotas, mapa conceptual y significado de las emociones de manera conjunta.	En esta actividad realizarás un Emocionario con definiciones propias que sirva como "diccionario" personal de las emociones.	Emocionario o diccionario emocional.

---



Características similares

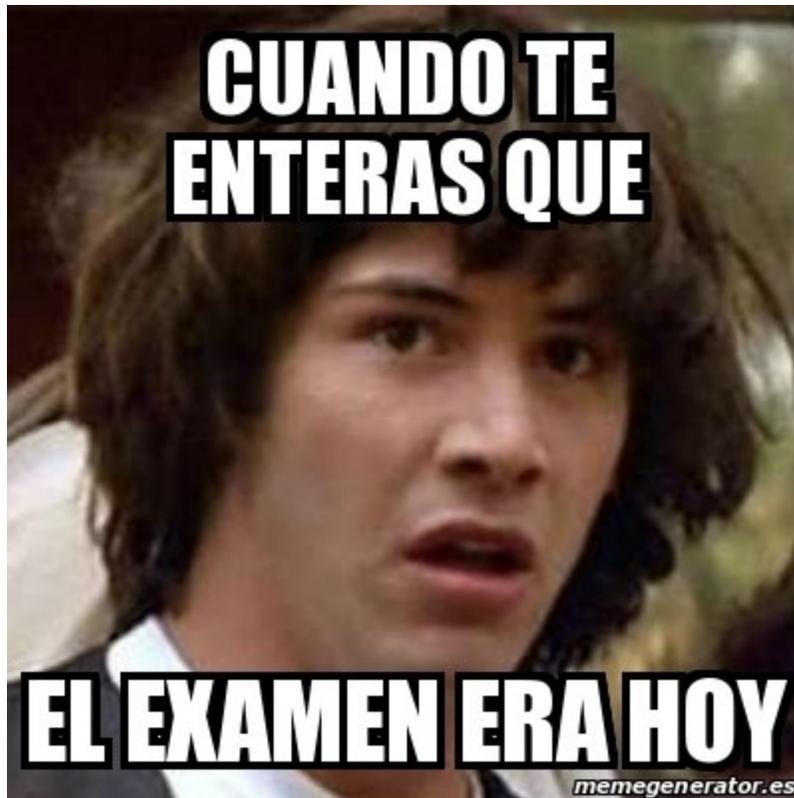
Las orejas, el sueter

porque lo eleji :t

Figura 16. Avatar creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.  
Fuente: archivo de la investigación.



Figura 17. Comic creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.  
Fuente: archivo de la investigación.



*Figura 18.* Meme creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.  
Fuente: archivo de la investigación.

este día no voy a olvidar  
pues el aburrimiento  
hoy es mi amistad

lo único que quiero  
es jugar y jugar  
me siento agobiada  
en este lugar

sentada en esta banca  
solo escribiendo en la computadora  
mi tiempo se agota :(

*Figura 19.* Poema creado por un estudiante durante la implementación de la WebQuest.  
Fuente: archivo de la investigación.

## -Proceso

En este apartado se detallan de manera explícita y precisa los pasos para llevar a cabo cada una de las tareas, esto se hace teniendo en cuenta el andamiaje necesario para poner en práctica y promover las competencias socioemocionales (Ver Anexo 2).

The screenshot shows the website header with the title "¡Qué emoción!" and a navigation menu. The main content area is titled "Pasos a Seguir..." and "Tarea 4. Memes". It features three instructional steps:

- Paso 1** (blue box): Descubre qué es y cómo se desarrolla un meme.
- Paso 2** (red box): Ahora que ya sabes como realizar un meme desarrolla 3 memes que contenga al menos 2 de las siguientes 5 emociones:
  - Amor
  - Tristeza
  - Alegria
  - Odio
  - Enojo
- Paso 3** (red box): Ya que hayas creado tu meme, comparte el link en el cuadro de abajo con tu nombre y las emociones que hayas utilizado.

Additional elements include a yellow starburst with the text "¡Click aquí para crear tu meme!", a cartoon character icon, and a yellow button at the bottom labeled "¿Cómo se te va a evaluar?".

Figura 20. Captura de pantalla de los pasos de la tarea 4 “Memes” del sitio web “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional”

Fuente: Elaboración propia<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Recuperado de <https://yollotlacaatl.wixsite.com/que-emocion/pasos-de-la-tarea-4>

Los recursos que se utilizaron en el proceso de cada una de las tareas de la WQ fueron extraídos de la red procurando que fueran adecuados tanto en contenido y contexto como adecuados para la edad de los estudiantes.

#### -Evaluación

Dentro del proceso de cada una de las tareas se incluyó un enlace a cada evaluación en particular para incentivar, de esta manera, que los alumnos evaluaran tanto sus propios productos y su avance, como el de sus compañeros. La evaluación se explicitó mediante rúbricas cuyos criterios cubrían tanto los aspectos particulares de cada tarea como la emocionalidad requerida en cada una de ellas. (Ver Anexo 2)

#### -Conclusión

El cierre de la WQ tuvo como objetivo reflexionar y resumir la experiencia del trabajo, así como explicitar y recordar los objetivos que se trabajaron. Así mismo, se presentó una encuesta que hacía las veces de retroalimentación mediante Google Forms <https://docs.google.com/forms/d/1T3BhwJ9zVoMVRkB3U9Na8TrI76IPqvOAKQtS28ZT8Q/edit>

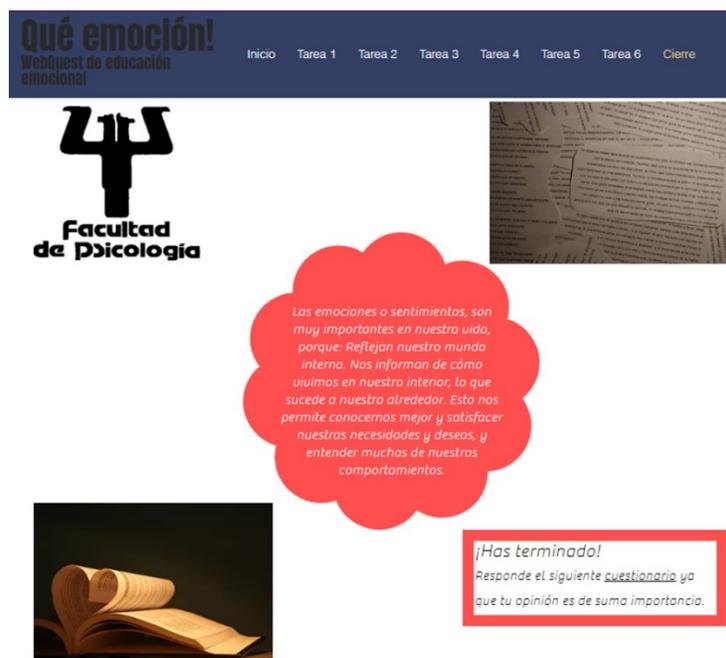


Figura 21. Captura de pantalla del cierre de la WebQuest “¿Qué emoción! WebQuest de educación emocional”.

Fuente: Elaboración propia<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Recuperado de <https://yollotlacatl.wixsite.com/que-emocion/cierre>

La WQ “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional” (Mendoza, 2019) ha pasado por diferentes evaluaciones, tanto de expertos, en contenido y diseño instruccional, como de estudiantes de 7° semestre de la materia de Nuevas Tecnologías en Educación.

### **Procedimiento de conducción de la experiencia educativa**

La intervención consistió en 16 sesiones que se dividieron en dos partes: la primera tuvo 10 sesiones de actividades vivenciales que se enfocaron en la promoción de las competencias socioemocionales con especial énfasis en la conciencia emocional, esto se hizo mediante la implementación de actividades de juego de rol, atención plena, cambio de atribución causal, dinámicas de grupo, introspección, alfabetización emocional y análisis emocional (Ver Anexo 1). La segunda parte consistió en 6 sesiones de actividades dentro de la WQ (ver [yolotlacatl.wixsite.com/que-emocion](http://yolotlacatl.wixsite.com/que-emocion)), los alumnos trabajaban en pares por computadora siguiendo las actividades y colaborando para desarrollarlas.

## **Capítulo 5. Resultados y evidencias**

Denzin (2012) define a la triangulación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (p. 87). Si bien existen diferentes tipos de triangulación, la empleada en este proyecto fue la triangulación metodológica, es decir, la combinación de varios métodos de recogida para acercarse a la realidad investigada. La triangulación no es un método de validación (Flick, 2007), pero sí una alternativa de validación.

### **Conciencia de las emociones de ellos mismos**

#### **Avatar**

Se tomó en cuenta la clasificación hecha por Poole (2017) de los tipos de avatares generados. En este grupo, se generaron principalmente avatares epónimos (8 casos), la eponomidad implica “una construcción individual de la identidad online que corresponde con su identidad offline ‘actual’” (Poole, 2017, p. 55). En estos avatares los estudiantes representaron sus características físicas, su nombre y, en algunos casos, sus características particulares (ver figura 4.2). Cabe mencionar que, en todos los avatares, aun siendo epónimos, el color de piel era, evidentemente, más claro que el de los estudiantes. Sólo hubo un avatar sinónimo donde no cambió su nombre, pero sí que cambió sus características físicas teniendo pelo y ojos azules, así como una barba también azul, sin embargo, este último no dio descripción de su avatar.



Figura 22. Proporción de los avatares creados por los estudiantes (clasificación basada en Poole, 2017).

Fuente: elaboración propia.



JULIETA

Tiene el pelo largo  
Lentes negros  
Los ojos del mismo color que yo  
Mi chamarra de todos los días  
Y la sonrisa que tengo todos los días...

Me represento así porque así me ven los demás  
así soy...



Figura 23. Avatar epónimo y sinónimo, respectivamente, de estudiantes de la intervención.

Fuente: archivo de la investigación.

## **Nube de emociones**

Se tomó en cuenta la clasificación psicopedagógica de las emociones elaborada por Bisquerra (2009). En este grupo, dentro de la nube de emociones que desarrollaron antes de la intervención, se mencionaron principalmente emociones negativas (7 emociones) en donde se encuentra ansiedad, ira, miedo, tristeza, vergüenza, odio y soledad. Las emociones positivas que se nombraron (2 emociones) fueron amor y felicidad; además se habló del aburrimiento como emoción ambigua (1 emoción). Hubo 23 menciones de emociones negativas, 18 menciones de emociones positivas y sólo 1 mención de emoción ambigua, dando 42 menciones en total.

Dentro de la nube de emociones que desarrollaron en este grupo después de la intervención se hizo mención de muchas más emociones negativas (12 emociones), ansiedad, ira, miedo, tristeza, vergüenza, melancolía, nostalgia, odio, soledad, estrés, enojo y decepción. Igualmente, se mencionaron más emociones positivas (8 emociones), alegría, amor, felicidad, cariño, pasión, arrepentimiento, locura y emoción. Así mismo, mencionaron ahora la sorpresa, preocupación, desesperación y, nuevamente, el aburrimiento como emociones ambiguas (4 emociones). En comparación con la primera aplicación de la nube de emociones, en este caso se tuvieron 49 menciones de emociones negativas, 33 menciones de emociones positivas y 5 menciones de emociones ambiguas dando un total de 87 menciones (ver figura 4.1).

Tabla 8.

*Frecuencia de emociones reportadas por los participantes.*

Emoción	Clasificación	Frecuencia - Pre	Frecuencia - Post
Alegría	Positiva	0	12
Amor	Positiva	9	10
Ansiedad	Negativa	2	8
Felicidad	Positiva	9	5
Ira	Negativa	6	8
Miedo	Negativa	2	1
Sorpresa	Ambigua	0	1
Tristeza	Negativa	9	15
Vergüenza	Negativa	1	2
Melancolía	Negativa	0	1
Nostalgia	Negativa	0	2
Odio	Negativa	2	4
Soledad	Negativa	1	3
Preocupación	Ambigua	0	1
Cariño	Positiva	0	1
Pasión	Positiva	0	1
Desesperación	Ambigua	0	2
Estrés	Negativa	0	1
Aburrimiento	Ambigua	1	1
Arrepentimiento	Positivo	0	1
Enojo	Negativa	0	2
Decepción	Negativa	0	2
Locura	Positiva	0	2
Emoción	Positiva	0	1
<b>Total</b>		<b>42</b>	<b>87</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.



Figura 24. Comparación entre las emociones mencionadas en la primera realización de la nube de emociones desarrollada por los niños y la segunda, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Las emociones más mencionadas por los estudiantes en la nube de emociones, en el caso de la primera aplicación de esta tarea, fueron: el amor, la felicidad y la tristeza. En algunos casos, la tristeza la relacionan con la sensación de sentirse inútil y situaciones de violencia.

*“A veces cuando mis papás se pelean siento depresión. Me siento inútil. Cuando alguno de mis compañeros me dice ‘tonta’ o dice alguna indirecta hacia mí.”*  
(Estudiante S)

*“Lo escribí (tristeza)... porque me siento sola y últimamente ha bajado mi autoestima me siento inútil y que no vale la pena mi existencia... Cuando mis papás se pelean siento que todo es mi culpa siempre tengo la culpa.”* (Estudiante D)

*“Porque siento que ahora todos me ignoran, además, aunque estoy jugando y cosas así (Estudiante S) me pega o cosas así.”* (Estudiante R)

En el caso del amor y la felicidad, las razones que mencionan los estudiantes para caracterizar estas emociones son redundantes o tautológicas pues mencionan que la razón para experimentar esas emociones es que las están sintiendo, o, en pocos casos, dan razones muy escuetas para explicar su felicidad o amor.

*“(Siento amor porque) le tengo afecto a mis amigos y a mi familia... (Siento felicidad porque) me siento feliz con mis compañeros, con mi familia, mis mascotas y conmigo.”* (Estudiante S)

*“Puse esa emoción (felicidad) ya que en la escuela con mis amigos me siento bien y feliz”.* (Estudiante L.)

*“Elegí felicidad porque siempre ando feliz, contento.”* (Estudiante Do)

*“Feliz por el Fortnite porque está padre y me encanta y lo juego todo el día.”*  
(Estudiante B)

*“Feliz por tener un buen día.”* (Estudiante J)

En la segunda realización de la nube de emociones hecha por los estudiantes el número de emociones que mencionaron pasó de 42 a 87. Aparecen, también, nuevas emociones tanto positivas como negativas y ambiguas. A su vez, los estudiantes caracterizaron con mayor distinción a estas emociones, en el caso de las emociones positivas las más mencionadas fueron alegría, amor y felicidad. La distinción que dieron los estudiantes entre felicidad y alegría fue caracterizar a la primera como un estado emocional y la segunda como una emoción aguda.

*“(siento alegría) cuando no tengo tarea o saco buenas calificaciones”* (Estudiante M)

*“Me siento feliz casi todos los días, aunque al estar con mis amigas me siento excluida”* (Estudiante M)

*“(siento felicidad) porque me siento chévere en este momento”* (Estudiante S)

*“(siento alegría) porque mis primas ya viven suuupperr cerca”* (Estudiante S)

La caracterización que le dieron al amor los estudiantes, en este caso, si bien seguía siendo escueta, ahora estaba relacionada con el hecho de que “les gustaba alguien” y con la familia.

*“Amor: Pues... la puse porque quiero a mi familia, y me gusta una persona... pero creo que el amor lastima.”* (Estudiante D)

*“Cuando estoy con mi familia siento amor”* (Estudiante M)

*“(Siento amor) porque estoy enamorada y porque quiero a todos mis amigos”*  
(Estudiante S)

En esta segunda realización de la narrativa de la nube de emociones se mencionaron más emociones negativas, nuevamente la emoción más mencionada fue la tristeza. La caracterización que le dieron a la tristeza fue, igualmente, escueta, sin embargo, ahora no la caracterizaron con otras emociones, más bien, se mencionaron otras emociones que se relacionan con la tristeza.

*“Siempre estoy triste no sé por qué...”* (Estudiante R)

*“(Mencioné la soledad porque) desde hace tiempo comencé a comer sola porque sentía que no me querían cerca”* (Estudiante R)

*“Tristeza: la puse porque a veces me siento mal.”* (Estudiante D)

*“(Mencioné decepción porque) me acabo de dar cuenta que algo que hice al final salí lastimada y me decepcioné de mí misma”.* (Estudiante D)

*“Me siento nostálgica al recordar que me voy del CET.”* (Estudiante D)

*“Tristeza: porque me iré a la secu y extrañaré a mis amigos.”* (Estudiante S)

*“(Mencioné melancolía) porque no me quiero ir de la escuela.”* (Estudiante S)

*“(Nostalgia) porque extrañaré los buenos momentos de la escuela”.* (Estudiante S)

En la primera realización de la nube de emociones, los estudiantes sólo mencionaron emociones generales sin hacer distinciones dentro de las familias de estas. En esta segunda realización de la nube de emociones, los estudiantes etiquetaron sus emociones y utilizaron el lenguaje emocional de manera más compleja y amplia al caracterizar emociones que pertenecen a la misma familia de emociones (ej. tristeza: depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor...) distinguiéndolas entre sí.

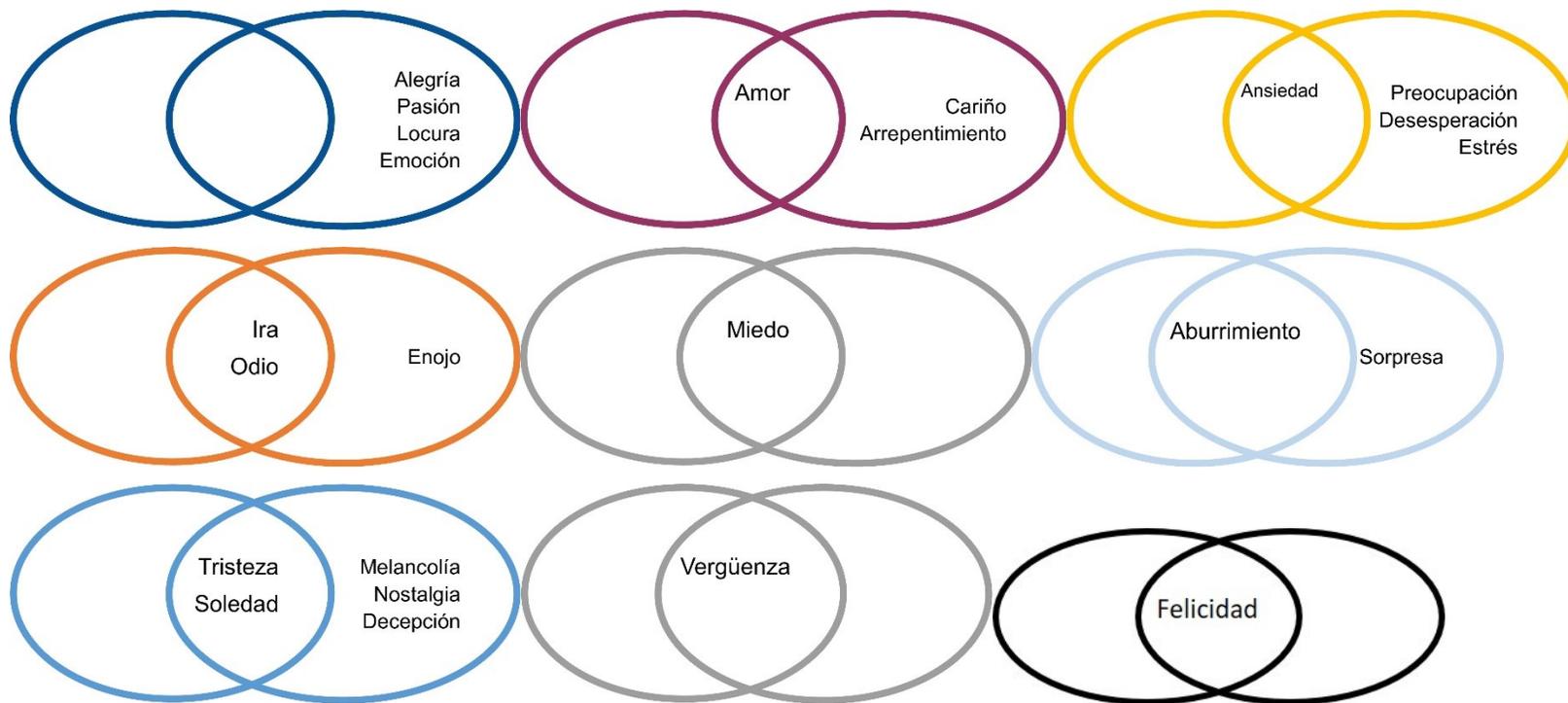


Figura 25. Diagramas de Venn de las emociones mencionadas por los estudiantes en sus nubes de emociones antes y después de la intervención, respectivamente, agrupadas en familias de emociones.

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

## **Problemáticas emocionales personales**

En este grupo, la problemática emocional que más se mencionó antes de la intervención está relacionada con el acoso escolar, en particular de parte de uno de los varones del grupo.

*“No me gusta que me digan emo.”* (Estudiante D)

*“Me siento deprimida cuando me dicen emo.”* (Estudiante S)

*“(Estudiante H) nos molesta y dice que no es cierto y no le dicen nada a veces.”*  
(Estudiante J)

Otra de las problemáticas que más se mencionó estaba relacionada con la culpabilidad, en este caso eran muy diversas las situaciones que lo provocaban teniendo, incluso, situaciones de riesgo.

*“Cuando entro en la depre mucho he llegado a cortarme.”* (Estudiante S)

*“...cuando entro en depresión hago cosas horribles.”* (Estudiante D)

Así mismo, las problemáticas que se relacionaban con la tristeza fueron muy mencionadas, sin embargo, fueron muy escuetas las descripciones de estas.

*“Experimento tristeza.”* (Estudiante R)

Después de la intervención las problemáticas emocionales resultaron más variadas y amplias, sin embargo, hubo varias problemáticas que se relacionaban con una situación en particular, los problemas familiares.

*“Un día mi familia casi se separa, creí que era mi culpa, estaba muy triste, creí que era el fin de mi familia.”* (Estudiante J)

*“Mis tías me odian desde chiquita.”* (Estudiante S)

*“Mi familia casi siempre se pelea, sobre todo mi primo y mi tía, entonces al no poder decir nada se desquita conmigo.”* (Estudiante L)

En la segunda realización de las problemáticas emocionales, en comparación con la primera, ningún estudiante mencionó situaciones de riesgo o acoso escolar. Las problemáticas no se reducían a sólo mencionar qué emoción creen sentir sino, más bien, relacionar la emoción que sentían con alguna situación en particular.

## **“El surfista”: cómo enfrentar los miedos**

Se utilizó la hoja de trabajo “El Surfista” propuesta por Bisquerra (2016) en donde se reflexionan los miedos particulares de cada estudiante y se indagan sus habilidades de afrontamiento. Dada la función adaptativa del miedo (Parsafar & Davis, 2018), se

categorizaron los miedos de los niños de acuerdo a la existencia del peligro, lo que significa si el peligro al que se relaciona el miedo es real o no,; al nivel de afección, esto es, si se afecta a un nivel físico o social; a la estabilidad, si hay un estado de *separatidad*, fracaso o exposición, y a la seguridad, que se refiere a racionalidad del miedo en tanto si es una fobia o incertidumbre. Ver Tabla 9.

Tabla 9.

*Frecuencia y categorías de los miedos.*

Categoría de miedo	Frecuencia	Grupos de categorías
Irreal	32	Existencia
Real	30	Existencia
Fobias	20	Seguridad
Físico	10	Afección
Muertes	9	Seguridad
<i>Separatidad</i>	8	Estabilidad
Incertidumbre	6	Seguridad
Social	4	Afección
Fracaso	4	Estabilidad
Exposición	1	Estabilidad

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

Los estudiantes mencionaron más miedos irreales (32 menciones), esto es, que no existe un peligro real que vulnere (“*oscuridad*”, “*ventilador*”, “*daruma san*” ...), que reales (30 menciones) donde sí existe un peligro (“*terremotos*”, “*robos*”, “*delincuencia*” ...).

De la misma manera, el grado de afección física (10 menciones), esto es hacer referencia al temor hacia sensaciones dolorosas (“*acosadores*”, “*morir*” ...), fue más mencionado que el grado de afección social (4 menciones), que se relaciona con situaciones en que la persona puede ser ridiculizada o juzgada (“*fracasar*”, “*descubran mis secretos*” ...). Después de estos, la categoría de miedo más mencionada fue la *separatidad*, esto significa “estar aislado, sin posibilidad alguna para utilizar mis poderes huma nos...” tiene que ver con estar desvalido, ser incapaz de aferrar el mundo -las cosas y las personas-

activamente; quiere decir que el mundo puede invadirme sin que yo pueda reaccionar” (Fromm, 2014, p.9); se mencionó 8 veces y los estudiantes hicieron alusión al miedo a la soledad y a perder a un ser querido.

Se tomó en cuenta la clasificación de las estrategias de afrontamiento elaborada por Skinner & Zimmer-Gembeck (2016) para categorizar las de los estudiantes (ver tabla 10). Las más frecuentes fueron las estrategias de oposición, escape, resolución de problemas y acomodación. La oposición “describe una familia cuyo enfoque es atacar o combatir la fuente percibida del estrés” (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016 p. 41)

*“(miedo a las alturas) aventarme de un avión hasta superarlo.”* (Estudiante J)

*“(miedo a las arañas) subirlas a mi mano y bajarlas al pasto.”* (Estudiante V)

Las estrategias de escape “incluye esfuerzos para desconectarse o mantenerse alejado de una transacción estresante que está marcada por el miedo y el deseo de distanciarse del estresante.” (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2016 p. 38)

*“(miedo a las arañas y a las telarañas) evitar pasar entre ellas.”* (Estudiante Va)

La estrategia de resolución de problemas “tiene una tendencia a la acción caracterizada por intentos activos de producir efectos, la emoción de la determinación y un enfoque atencional durante las transacciones para descubrir cómo producir los resultados deseados.” (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016 p. 37)

*“(miedo a los temblores) crear técnicas y saber las medidas de seguridad”.*  
(Estudiante M)

Por último, la estrategia de acomodación “se refiere a procesos mediante los cuales las personas ajustan sus preferencias de manera flexible a las opciones disponibles en condiciones estresantes.” (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016 p. 40)

*“(miedo a quedarme sola) siempre estar con alguien.”* (Estudiante C)

Tabla 10.

*Frecuencia de los tipos de estrategia de afrontamiento.*

Tipo de estrategia	Frecuencia
Escape	10
Oposición	10
Resolución de problemas	9
Acomodación	9
Auto confortante	7
Negociación	7
Sumisión	4
Impotencia	3
Búsqueda de información	2
Búsqueda de ayuda	1
Delegación	0
Aislamiento social	0

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

## **Conciencia de las emociones de los demás**

### **Análisis de cortos animados**

En el cortometraje presentado antes de la intervención, “Ratón en venta”, los estudiantes respondieron varias preguntas que giraban en torno a las emociones (ver Anexo 3). Para las primeras 7 preguntas existió un gran consenso en las respuestas que dieron los estudiantes (ver tabla 11) dando un análisis del cortometraje muy puntual, sin embargo, mencionaron muy pocas emociones y sólo hicieron alusión a ellas de manera muy escueta.

Tabla 11.

*Consenso en el análisis del cortometraje “Ratón en venta”.*

---

¿De qué trató el video?

*“De un pequeño ratón vivía en una tienda y nadie lo quería comprar por sus orejotas.”*

(Estudiante MJ) *“...nadie lo quería comprar hasta que alguien igual que él lo quería comprar.”* (Estudiante L)

¿Qué emociones experimentó el ratón al principio del video?

*“Tristeza, emoción, felicidad, soledad y enojo.”* (Estudiante D)

¿Cuáles emociones experimentó después de que se burlaran de él?

*“Tristeza, enojo”* (Estudiante C)

¿Por qué quería llamar la atención?

*“Para que lo compraran”* (Estudiante R)

¿Por qué el niño compró el ratón?

*“Porque se parecía a él.”* (Estudiante J)

¿Qué emociones experimentaba el niño que compró el ratón?

*“Felicidad.”* (Estudiante H)

¿Qué crees que pasó después?

*“Se lo llevó a casa”* (Estudiante J)

*“El ratón y el niño se vuelven mejores amigos.”* (Estudiante C)

---

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

En este primer análisis de cortos animados, los estudiantes reconocieron sólo 5 emociones y no profundizaron en ellas, así mismo, los estudiantes no relacionaron las emociones con el comportamiento de los personajes en gran parte del cortometraje.

Para el cortometraje que se presentó después de la intervención, “Annie: Orígenes”, los estudiantes también respondieron una serie de preguntas que giraban en torno a las emociones (ver Anexo 4). En este caso las respuestas fueron más amplias y complejas al relacionar la emoción con la conducta y, de esta manera, realizar un análisis de las emociones más preciso.

Tabla 12

*Análisis del cortometraje “Annie: Orígenes”.*

---

¿Qué emociones sentiste y en qué momentos a lo largo del cortometraje?

*“Cuando Daysi se cayó al río me dio tristeza y, en casi todo el cortometraje, sorpresa.”*

(Estudiante V)

*“Tristeza cuando murió Daysi y cuando la mamá le rompió el osito”* (Estudiante C)

¿Qué emociones crees que sintieron los protagonistas del cortometraje y en qué momentos?

Annie

*“Alegre: cuando jugaba con su hermana... Triste: cuando murió su hermana y papá...”*

*Enojada: cuando su mamá le quitó su oso.”* (Estudiante Va)

*“Tristeza: cuando la regañaban y la mamá hablaba mal de ella... Cariño: cuando abrazaba a su oso... Enojo: cuando la mamá rompió el oso.”* (Estudiante C)

Daysi

*“Tristeza cuando se cayó, angustia antes de que se muriera, felicidad cuando estaba jugando con su hermana”* (estudiante J)

Mamá

*“Tristeza: cuando murió su hijo y su esposo... Enojo: cuando perdió todo.”* (Estudiante Va)

Papá

*“Preocupación cuando casi muere Annie, seriedad el resto del video.”* (Estudiante J)

*“Desesperación: cuando fue a salvar a su hija.”* (Estudiante Va)

¿Qué hubieras hecho tú si estuvieras en el lugar de Annie?

*“Escapar, ir controlando los poderes. Volver y darle una lección a la mamá.”* (Estudiante S)

¿Hubieras hecho algo diferente

*“En el lugar de Daysi no hubiera molestado a Annie.”* (Estudiante V)

Si estuvieras en el lugar de Annie, ¿Cómo continuaría la historia?

*“Viviría en un lugar donde no lastime a nadie.”* (Estudiante Ja)

*“Me hubiera ido a otro lugar con una familia que sí me quisiera.”* (Estudiante C)

---

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

En comparación con el primer análisis, los estudiantes, ahora, utilizan un lenguaje emocional más amplio al etiquetar y distinguir las emociones. Así mismo, se implican de

una manera empática con las vivencias emocionales de los protagonistas sirviéndose de las claves situacionales y expresivas para comprenderlas.

### **Emocionario**

A través del trabajo cooperativo los estudiantes desarrollaron una suerte de diccionario, que fue llamado *Emocionario*. La estructura fue tomada del *Universo de Emociones* de Bisquerra (2014) y este hacía las veces de apoyo en otras actividades.

El *Emocionario* se dividió en 5 apartados fundamentales que correspondían a las familias de emociones más representativas: tristeza, amor, ira, miedo y alegría. En total los estudiantes definieron 81 emociones (ver tabla 13) con apoyo de sus diccionarios escolares y con base en su propio contexto y experiencia.

Tabla 13.

*Número de emociones definidas.*

Familia	Número de emociones definidas
Tristeza	22
Amor	26
Ira	12
Miedo	11
Alegría	10

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

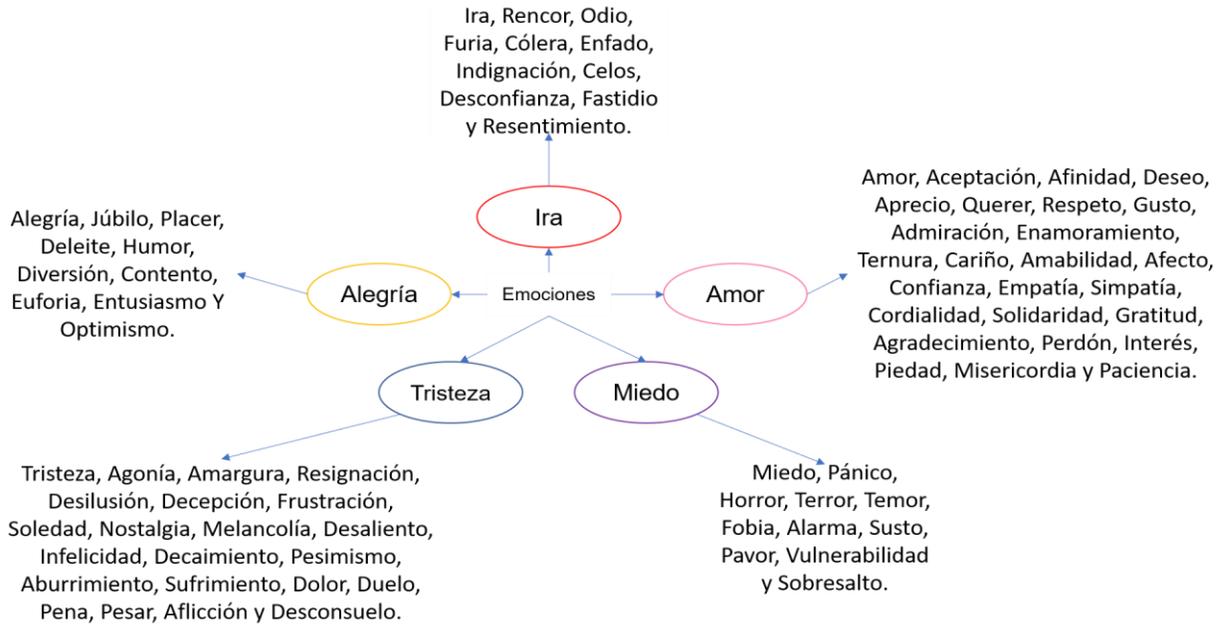


Figura 26. Mapa conceptual de la estructura del Emocionario.

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

## Capítulo 6. Discusión y conclusiones

Esta tesis tuvo como propósito evaluar la efectividad de un programa de intervención de educación emocional que alternó el uso de actividades presenciales con el de uso de la WQ “¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional” (Mendoza, 2019) como estrategia psicoeducativa para promover las competencias socioemocionales con especial énfasis en la conciencia emocional. A continuación, se discutirán los principales hallazgos con base en el marco teórico.

### La educación emocional

Los estudiantes tuvieron mucha apertura y disposición para trabajar en las actividades presenciales y en la WQ ya que tenían un gran interés en las emociones y en las problemáticas emocionales, esto resultó favorable para la motivación de los estudiantes en toda la intervención.

Los datos obtenidos después del programa de intervención sugieren que esta estrategia favoreció el uso del vocabulario emocional en tanto que se amplió y se hizo más efectivo. Esta característica fue expuesta en las evaluaciones de la nube de emociones, problemática emocional y los análisis de cortos animados, pues los estudiantes nombraron, en un primer momento, muy pocas emociones para la resolución de las evaluaciones, sin hacer distinción dentro de cada familia de emociones. En las evaluaciones realizadas después de la intervención, los estudiantes utilizaron muchas más emociones haciendo distinciones dentro de las familias emocionales (ej. melancolía, nostalgia y tristeza no eran tomadas como sinónimos sino, más bien, como emociones que se relacionan, pero se distinguen). De manera general, se muestra un uso más eficaz del vocabulario emocional y de la expresión emocional por parte de los estudiantes.

Aunado a esto, se sugiere que se favoreció, también, la comprensión de las emociones de los demás por parte de los estudiantes, pues, en las evaluaciones, posterior al programa de intervención, del análisis de cortos animados etiquetaron de manera más amplia las emociones de los protagonistas de los cortometrajes, en comparación con las evaluaciones realizadas antes del programa de intervención. Estos resultados coinciden con la literatura revisada en la tesis, donde el énfasis de los programas de intervención educativa en el campo de las emociones se refieren a la toma de conciencia de las emociones y sus correlatos, a la identificación y ampliación del vocabulario emocional

relativo a las principales emociones, a la posibilidad de comprender el por qué y cómo de las expresiones emocionales propias y de los demás, así como a la manifestación de empatía y regulación emocional, a entender la importancia de un clima de diálogo y convivencia para el bienestar emocional de todos y todas (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2009, 2016; Castillo, 2017 y Garner, 2010).

En particular, destacamos la importancia de que las actividades hayan estado centradas en los educandos, en desvelar con ellos y ellas sus estados emocionales, en la toma de conciencia de lo que se puede hacer para regularlos y en la comprensión empática de los otros. Resultó crucial desvelar los estados emocionales desde la propia voz y vivencia de los niños y niñas, que, en conjunto, nos aproximó a entender la compleja situación emocional que viven cotidianamente, desde la connotación positiva o negativa que ellos mismos dan a sus experiencias.

### **Los beneficios del uso de la WebQuest**

La WQ resultó ser una herramienta de mucha utilidad para el programa de intervención pues incentivó la movilización de los saberes adquiridos durante las actividades presenciales. Teniendo, la educación emocional, metodologías eminentemente prácticas, la ejecución de las actividades de la WQ por parte de los estudiantes alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, propio del aprendizaje competencial, por lo cual resolvieron problemas de manera flexible, adaptándose a un contexto y las demandas planteadas en cada tarea (Díaz Barriga & Rigo, 2000).

Las tareas de la WQ resultaron muy atractivas para los estudiantes y les permitieron hacer uso del lenguaje emocional, situación que fue inédita, pues afirmaron que pocas o veces habían tenido este tipo de actividades. Así mismo, avanzaron en la capacidad de expresar las emociones de manera apropiada e identificar la diferencia entre emoción, cognición y comportamiento. Otros de los beneficios del uso de la WQ fue la facilidad para trabajar de forma individual y en equipo por parte de los estudiantes de manera fluida y orgánica.

También se encontró que la estructura de la WQ, en sí misma es útil ya que consta de actividades estructuradas y guiadas que evitan los obstáculos propios del internet, proporcionando al alumnado una tarea bien definida, así como los recursos y las consignas que les permiten realizarlas (Pacheco, 2006). Retomando lo descrito por Adell (2004), la WQ cuenta con cinco elementos base que la conforman: introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión, lo que permitió dar un orden lógico y una secuencia pertinente al

trabajo realizado. Esto trajo consigo, al ser seis tareas las que conformaban la WQ, que los estudiantes ya se encontraran contextualizados en cómo utilizarla; a su vez, los productos de las tareas hacían las veces de evidencia de la movilización del conocimiento adquirido en la primera parte del programa de intervención socioemocional.

El uso de aplicaciones digitales y el manejo de internet fue tanto un elemento motivacional como facilitador de los aprendizajes esperados, que fue valorado favorablemente por los y las estudiantes. El empleo de imágenes, multimedia, organizadores gráficos y otros recursos digitales, tal como ha sido planteado por Área (2004) y por Adell (2004) promueven un aprendizaje más significativo y con sentido, siendo un elemento que además fortalece la competencia digital de los alumnos.

### **El facilitador en la educación emocional**

El diseño de un programa de intervención de educación emocional requiere de mucha preparación, hace uso del conocimiento científico para fundamentar el diseño del trabajo y desarrolla tanto intervenciones en la práctica como conocimiento reutilizable (McKenney & Reeves, 2014). Así mismo, requiere una amplia revisión de los modelos de educación emocional para dar sustento y planear cada una de las actividades o tareas y producciones esperadas. En este caso, se utilizó el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2000, 2009 y 2016). Sin embargo, hay una distinción entre diseñar un programa e implementarlo.

El facilitador de la educación emocional, en este caso autor de la tesis, requiere dominar los conocimientos básicos necesarios tales como el concepto de emoción, componentes de la emoción, los fenómenos afectivos, clasificación de la emoción y función de las emociones. No obstante, lo que resulta más complicado en la promoción de las competencias socioemocionales, para el facilitador, es dominarlas en la acción, en la puesta en práctica con la población-meta y en la posibilidad de ofrecer la retroalimentación y guía esperada de parte de niños y niñas. Estos son aspectos clave a tomar en cuenta en la formación de agentes educativos en el campo de la educación emocional.

Por otro lado, de acuerdo con Quintana & Higuera (2009) los fundamentos y referentes psicopedagógicos de las WQ los encontramos básicamente en los planteamientos constructivistas de corte sociocultural. La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto fundamental en el desarrollo e implementación de las WQ (Adell, 2004). Dentro de esta estrategia, que es la WQ, el educador es un mediador y el educando es producto y

protagonista de su propio conocimiento; por lo anterior, el facilitador es piedra angular durante la aplicación pues es él quien guía la experiencia educativa, ofrece los apoyos educativos requeridos y va guiando al educando hacia la mayor autonomía posible, ofreciendo modelado, dando apertura al diálogo y la reflexión.

En la aplicación de este programa de intervención, se descubrió que los estudiantes requerían, por las causas particulares de cada emoción, asesoría personalizada para la resolución de sus dudas desde "... ¿por qué me siento triste?" hasta "... ¿está bien que me gusten las niñas y los niños?". Esto implica la posesión de un marco de referencia psicológico, un esquema de valores de respeto a la diversidad y de comprensión empática, una ética centrada en la confidencialidad y el respeto. En tanto la ejecución de la WQ, los participantes requerían asesorías en las primeras sesiones para aprender a navegar en la WQ pues no se encontraban familiarizados con ellas. Es importante recalcar que el facilitador que guíe la experiencia de la WQ debe conocer muy bien la actividad e, incluso, haberla resuelto previamente, para poder tener un estimado del tiempo que se tarda en resolver cada actividad.

### **La efectividad del programa de intervención**

Los resultados del programa de intervención, conformado por una parte vivencial y la WQ "¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional" desarrollado por el autor de esta tesis (Mendoza, 2019) proporcionan evidencia de que es una herramienta con potencial para ser aplicada como estrategia de educación emocional.

La educación socioemocional responde a una problemática que hasta hace no mucho pasaba desapercibida, la falta de conciencia y habilidad para manejar las emociones. Siendo la conciencia emocional la competencia que da paso a las demás, en esta aportación el objetivo de la investigación se logró basándose en de los principios teóricos y metodológicos para el diseño educativo.

La secuencia didáctica de la primera parte del programa de intervención, la que comprende las experiencias vivenciales, ofrece a los estudiantes tomar conciencia de sus propias emociones, promoviendo la capacidad de percibir sus propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. Fomenta la eficacia en la alfabetización emocional, y, así mismo, la expresión emocional. Por último, otorga las condiciones necesarias para desarrollar la comprensión de las emociones y de las perspectivas de los demás. Los estudiantes, se sintieron con la libertad de poder expresar sus emociones, sus problemáticas emocionales, sus dudas y curiosidades de forma oral y escrita.

La WQ, por su parte, ofrece a los estudiantes las condiciones de posibilidad para movilizar el conocimiento adquirido en la primera parte del programa de intervención. Mediante seis tareas que se fueron complejizando, los estudiantes pusieron en práctica la competencia socioemocional de la toma de conciencia emocional con sus micro competencias.

Es necesario reconocer la necesidad de las aportaciones que tiene la psicología educativa en el desarrollo de las WQ en tanto todo lo que involucra y envuelve el diseño de secuencias didácticas. Así mismo, es fundamental reconocer la necesidad de la psicología en el desarrollo de los modelos de emoción, educación emocional y competencias socioemocionales pues estos se encuentran en continua revisión y desarrollo. Por último, resalta la importancia que los expertos tienen para desarrollar los contenidos propios y tan diversos de las WQ.

En general, los aportes que pueden proveer las WQ en la educación son muy valiosos, sin embargo, hay temas que resultan de gran importancia y que son pertinentes a todos, como el que se trató en esta tesis, que deberían tener, más que un peso curricular, un compromiso social y educativo, en un marco ético, continuo y permanente.

Existen estratos científicos y sociales que afirman que las emociones son sólo sustancias químicas en el cerebro, lo cual, hemos visto, es sólo una parte de lo que conforma a la emoción. El programa de intervención del cual fue objeto esta tesis es una aportación psicoeducativa que invita y promueve la educación emocional para que, de esta manera, *tomemos las riendas de nuestras emociones para saber manejarlas con mayor maestría.*

## **Recomendaciones**

### **Infraestructura**

En tanto las actividades presenciales, se recomienda tener dos facilitadores que puedan mantener el ritmo de la sesión ya que, por la naturaleza de las emociones, existe cierto *timing* en las sesiones, cuando se está a punto o se está viviendo un *performance* emocional, que se puede perder si no se tiene listo el material o existe alguna distracción. Para futuras aplicaciones de la WQ, se sugiere conocer el espacio, pues es de suma importancia contar con una buena conexión de internet ya que, sin este, no se puede trabajar. Sabemos que este es uno de los mayores inconvenientes en las escuelas

mexicanas, que obstaculiza el uso de las TIC con fines educativos e impide el avance en la alfabetización informacional del estudiantado.

### **Diseño de las tareas**

En la segunda actividad de la WQ, se recomienda tener información más contextualizada a la edad de los niños. De la misma manera, se sugiere, en todas las actividades, desarrollar una forma más orgánica para hacer entrega de los productos finales de cada tarea pues, si las computadoras no cuentan con un procesador de textos o los estudiantes no cuentan con un correo electrónico no se puede hacer entrega de dichos productos. Para solucionar esto se puede desarrollar un cuadro de envío donde se puedan adjuntar archivos dentro de la WQ. Que los estudiantes cuenten con un correo electrónico también es esencial, para esto se recomienda, si es que los alumnos no cuentan con correo electrónico los alumnos, que estos abran una cuenta de correo electrónico con ayuda de sus padres o, en su defecto, con su permiso. Esto porque varios estudiantes mencionaron, el primer día que se usó la WQ, que sus padres no les permitían tener cuenta de correo electrónico por los datos que se ocupan y para lo que se puede ocupar, prefiriendo prohibir la actividad que abonar en la dirección de la ciudadanía digital. Nuevamente, este es otro ángulo del proceso educativo que debe atenderse, en torno a este tema y otros más, pues es indispensable el manejo de internet de manera estratégica, ética y segura. Sabemos asimismo de los importantes correlatos y riesgos emocionales de niños, niñas y adolescentes cuando incursionan en el ciberespacio, por lo cual esta situación debe ser parte del proceso educativo.

### **Nuevas líneas**

Se sugiere la posibilidad de realizar otros ciclos de diseño educativo donde se tomen en cuenta otras variables tales como edad, nivel de estudios, nivel socioeconómico, capital cultural e idioma. Debido a las diferencias que tienen las emociones a través de diferentes grupos culturales y con relación a su ubicación en la geografía tan diversa del país, se sugiere la posibilidad de aplicar esta intervención en algún grupo indígena y en ámbitos rurales o semi rurales. Esto permitirá entender el tema de la educación emocional desde la perspectiva del grupo cultural en cuestión, de sus valores y tradiciones.

En dichos ciclos, se podría ampliar el espectro de las competencias socioemocionales a educar, para avanzar en un programa mucho más amplio y a largo plazo, en beneficio del

desarrollo humano de los educandos. Resulta evidente pensar en la importancia de formar docentes con base en este tipo de propuestas, con la idea de que con ellos se apliquen las mismas estrategias experienciales, con el doble cometido de prepararlos para la educación emocional e incidir en la reflexión sobre su propia vida emocional y sus retos.

Otra población meta de gran interés son los padres; ya que las narrativas de los alumnos y alumnas, al igual sus principales estados emocionales, que fueron valorados como negativos o positivos, se referían a la convivencia en la familia, a los modelos e interacciones que ejercen en ellos principalmente padres y hermanos, por lo cual es el núcleo familiar el destinatario ideal de esta formación, en contextos de aprendizaje no formal en los cuales puede expandirse este tipo de modelos educativos.

### **Aprendizajes personales**

Más que satisfactorio resultó todo el proceso de realización de la tesis para mí, desde la propuesta hasta la implementación del programa. A la par de los estudiantes, desarrollé mis competencias socioemocionales aumentado mi lenguaje emocional y mi expresión emocional. Si bien sí que contaba con una amplia experiencia frente a grupo, desarrollé habilidades de comunicación, liderazgo, tolerancia a la frustración y empatía. Así mismo, cuando lo que ya estaba planeado fallaba o tenía que ajustarlo, desarrollé habilidades de repentizar para poder sacar adelante la actividad en cuestión, gracias a la posibilidad de reflexionar en la acción.

Implementar un programa similar a gran escala resultaría, por demás, difícil por la preparación de los facilitadores, los espacios y los tiempos requeridos, pero no sería imposible. Aun así, ésta es sólo una propuesta de muchas que pueden existir para poder educar las emociones porque eso, en realidad, es el fin último de la tesis: educar las emociones. Las emociones se deben educar de manera continua y permanente, esta intervención duró apenas 16 sesiones, sin embargo, me siento satisfecho de poder incentivar un cambio en los estudiantes. Citando a Camus (1995, p. 162): “el esfuerzo mismo para llegar a una cima basta para llenar el corazón de un hombre, hay que imaginar a Sísifo dichoso.”

## Referencias

- Acosta, P. (2014). *Mindfulness para el mundo. Vivir en el presente sin juzgar*. República Dominicana: Búho.
- Addis, D. (2017). Mindfulness, Compassion, and the Foundations of Global Health Ethics. En L. Monteiro, J. Compson, & J. Musten (Edits.), *Practitioner's Guide to Ethics and Mindfulness - Based Interventions, Mindfulness in Behavioral Health* (pp. 295-324). Cham: Springer International Publishing.
- Adell, J. (2004). Internet en el Aula: Las WebQues. *Educat. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- Alahari, U. (2017). Supporting Socio-emotional Competence and Psychological Well-Being of School Psychologists Through Mindfulness Practice. *Contemporary School Psychology*, 369–379.
- Alvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISPRAXIS.
- Area Moreira, M. (2004). *Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de internet*. Obtenido de Research Gate: [https://www.researchgate.net/publication/273122973 WEBQUEST UNA ESTRATEGIA METODOLOGICA IDONEA PARA LA IMPLEMENTACION DE UN ENFOQUE COOPERATIVO E INCLUSIVO EN EL AULA](https://www.researchgate.net/publication/273122973_WEBQUEST_UNA ESTRATEGIA METODOLOGICA IDONEA PARA LA IMPLEMENTACION DE UN ENFOQUE COOPERATIVO E INCLUSIVO EN EL AULA)
- Aristóteles. (1999). *Ética nicomaquea*. CDMX: Porrúa
- Aschman, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 57-71.
- Averill, J. (1980). A constructivist view of emotion. En R. Plutchik, & H. Kellerman (Edits.), *Theories of emotion* (pp. 305-339). New York: Academic.
- Averill, J. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Averill, J. (1985). The Social Construction of Emotion: With Special Reference to Love. En K. Gersen, & K. David (Edits.), *The Social Construction of the Person* (pp. 89-110). New York: Springer-Verlag.
- Azizi, S. (2012). Competency-Based Learning. En N. Seel (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp.668-670). Cham: Springer.
- Bak, H. (2016). *Emotional Prosody Processing for Non-Native English Speakers*. Suiza: Emotional Prosody Processing for Non-Native English Speakers.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490–515.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de una área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42.
- Belli, S., Harré, R., & Íñiguez, L. (2010). What is love? Discourse about emotions in social sciences. *Human Affairs*, 20, 249-270.
- Barragán, R. (2005). Bases metodológicas de las WebQues. Guía para su diseño. *Comunicación y Pedagogía*. 206, 34-40.
- Ben-Ze'ev, A. (2008). Hating the One You Love. *Philosophia*, 36, 277–283.
- Ben-Ze'ev, A. (1993). You Always Hurt the One You Love. *The Journal of Value Inquiry*, 27, 487-495.
- Ben-Ze'ev, A. (1997). Romantic love and sexual desire. *Philosophia*, 25(1), 3-32.
- Ben-Ze'ev, A. (2007). Does Loving Longer Mean Loving More? On the Nature of Enduring Affective Attitudes. *Philosophia*(45), 2541-1562.

- Bernabé Muñoz, I., & Adell Segura, J. (2006). El modelo de WebQuest para la adquisición de competencias genéricas en el EEES. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1-18.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: CISPRAxis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER.
- Bisquerra, R. (2016). *Gimnasia emocional y coaching*. Barcelona: HORSORI.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2018). *Concepto de educación emocional*. Recuperado de Rafael Bisquerra: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J & García, N. (2014). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid; Síntesis.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassa, E., Pérez-González, J., . . . Planelss, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Boden, M. T., Irons, J., Feldner, M., Bujarski, S., & Bonn-Miller, M. (2015). An Investigation of Relations Among Quality of Life and Individual Facets of Emotional Awareness and Mindfulness. *Mindfulness*, 6, 700-707.
- Bolaños, L. (2005). La Formación del Profesorado y las Nuevas Tecnologías: Las WebQuest en el Contexto Latinoamericano. *Pedagogía y Comunicación*. 206, 47-49.
- Cahill, H. (2015). Rethinking Role-Play for Health and Wellbeing: Creating a Pedagogy of Possibility. En K. Wright, & J. McLeod (Edits.), *Rethinking Youth Wellbeing* (pp. 127 - 142). Springer: Singapore.
- Camus, A. (1985). *El mito del Sísifo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Canto, L. & De los Reyes, C. (noviembre 2017). El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas. En R. Torres (Presidencia) *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Casado, C., Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*(47), 1-10.
- CASEL. (2019). *What is SEL?* Obtenido de CASEL: <https://casel.org/what-is-sel/>
- Castillo, N. (2017). *El desarrollo de habilidades emocionales en educación básica*. Obtenido de Nexos: Distancia por tiempos. Blog de educación: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=615>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social an Emotional Education in Primary School*. New York: Springer.
- Celdrán, J., & Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1321-1343.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional*. México: México: Alfaomega grupo editorial.
- Chacón, F., Castro, N. & Corral, J. (2005). Las WebQuest en EduSport. *Comunicación y Pedagogía*. 206, 63-69.
- Chakravarthy, V. (2019). Circuits of Emotion. En V. Chakravarthy, *Demystifying the Brain A Computational Approach* (pp. 285-319). Singapore: Springer.
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efectos de discurso. *Versión*, (26), 97-118.

- Chirico, A., & Yaden, D. (2018). Awe: A Self-Transcendent and Sometimes Transformative Emotion. En H. Lench (Ed.), *The Function of Emotion: When and Why Emotions Help Us* (pp. 221-252). Cham: Springer.
- Chóliz, M. (2019). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Obtenido de [www.uv.es/~choliz](http://www.uv.es/~choliz)
- Coholic, D., & Eys, M. (2016). Benefits of an Arts-Based Mindfulness Group Intervention for Vulnerable Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 1-13.
- Colás, P. & Castro, N. (2005). WebQuest y género. Integración de las WebQuest en educación física. 206, 70-77.
- Cornelius, R. (2000). Theoretical approaches to emotion. *ISCA Archive*.
- Cortázar, J. (2000). *Historias de Cronopios y Famas*. Buenos Aires: Grupo Santillana de Ediciones.
- Cowie, R., Sussman, N., & Ben-Ze'ev, A. (2011). Emotion: Concepts and Definitions. En P. Petta, C. Pelachaud, & R. Cowie (Edits.), *Emotion-Oriented System: The Humaine Handbook* (pp. 9-30). New York: Springer.
- Danckert, J., Mugon, J., Struk, A., & Eastwood, J. (2018). Boredom: What Is It Good For? En H. Lench (Ed.), *The Function of Emotions* (pp. 93-120). Cham: Springer.
- de Souza, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*. Obtenido de estudio de las emociones: una perspectiva transversal: <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lb.html>
- del Moral, M. & Villalustre, L. (2005). WebQuest: Una metodología para la investigación y el desarrollo de competencias en el IES. *Comunicación y Pedagogía*. 206, 27-33.
- Decker, S., & Cadenhead, C. (2011). Emotionality. En J. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Edits.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 946-947). New York: Springer.
- Denham, S. (2019). Emotional Competence During Childhood and Adolescence. En V. Lobue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (Edits.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 493 - 542). Cham: Springer.
- Denham, S., Brown, C., & Domitrovich, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*(21), 652–680.
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*. 6(2) 80–88
- Devis-Rozental, C. (2019). *Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars*. Poole: palgrace macmillan.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. 28(111), 7-36.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. en M. A. Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76–104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díez, E. (2006). El uso de webquest en la docencia universitaria: el aprendizaje colaborativo en la red. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 5 (2), 397-407.
- Dodge, B. (2001). *The Webquest Page: Matrix*. Recuperado de <http://webquest.org/matrix3.php>
- EDUTEKA. (2017). *Gestor de Proyectos: Plantillas para preparar sus Proyectos de Clase*. Obtenido de EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/pdfdir/GestorPlantillaWebquest.doc>
- Fernández, J., & Ortega, J. (1985). Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Estudios de Psicología*(21), 36-56.
- Fernández-Christlieb, P. (2000). *Afectividad Colectiva*. D.F.: Taurus.
- Fiori, M. & Vesely-Maillefer, A. (2018). Emotional Intelligence as an Ability: Theory, Challenges, and New Directions. En K. Keefer, J. Parker & D. Saklofske (eds.) *Emotional Intelligence in Education Integrating Research with Practice* (pp.23-48). Cham: Springer.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: SAGE.

- Frade, L. (2011). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 349-358.
- Fundación UNAM. (3 de Marzo de 2014). *Fundación UNAM*. Obtenido de Fundación UNAM | Educación | Inteligencia Emocional:  
<http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/inteligencia-emocional/>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 143-159.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.
- García Larios, L. Y., & Fraijo Sing, B. S. (2017). Violencia escolar en educación básica según la percepción del docente. En H. Casanova (Presidencia) *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa San Luis Potosí* llevado a cabo en San Luis Potosí: México.
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 297-321.
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: KAIROS.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Barcelona: Numancia.
- González, V. & González, R. (2008). COMPETENCIAS GENÉRICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47, 185-209.
- Gras, M. P. (Marzo de 2006). *Internet: aplicaciones educativas*. Obtenido de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet\\_apl\\_educat/index.html](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/index.html)
- Gutiérrez, M., Pereira, M. & Valero, L. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría educativa*, 18, 229-260.
- Hernández, M., Trejo, Y., & Hernández, M. (Abril de 2018). *El desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes en el contexto educativo*. Obtenido de INEE: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/10AlDia.pdf>
- Hughes, R, Kinder, A. & Cooper, C. (2019). *THE WELLBEING WORKOUT. How to manage stress and develop resilience*. Cham: Springer.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jiménez, R. (2005). Indicadores de género para crear y evaluar WebQuest. *Comunicación y Pedagogía*. 206, 41-46.
- Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S. & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México* 68(3), 193-202.
- Jończyk, R. (2016). *Affect-Language Interactions in Native and Non-Native English Speakers: A Neuropragmatic Perspective*. New York: Springer International Publishing.
- Jones, J. & Barlow, D. (1989). An investigation of Lang's bioinformational approach with sexually functional and dysfunctional men. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 11,81–97
- Karandashev, V. (2019). *Cross-Cultural Perspectives on the Experience and Expression of Love*. Cham, Switzerland: Springer.

- Karnaze, M., & Levine, L. (2018). Sadness, the Architect of Cognitive Change. En H. Lench (Ed.), *The Functions of Emotions: When and Why Emotions Help Us* (pp. 45-58). Cham: Springer.
- Kemper, T. (2006). Power and Status and the Power-Status Theory of Emotions. En J. Stets, & J. Turner (Edits.), *Handbook of the Sociology of Emotion* (Vol. I, 87-113). New York: Springer.
- Kemper, T. (2014). Status, Power and Felicity. En J. Stets, & J. Turner (Edits.), *Handbook of the Sociology* (Vol. II, 155-178). New York: Springer.
- Lacárcel, J. (2006). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio* 20(21), 213-226.
- Lara, S. & Repáraz, C. (2007). Eficacia de las WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychologic*. 5(3), 731-756.
- Lawlor, M. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. En K. Schonert-Reichl, & R. Roeser (Edits.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 65 - 82). New York: Springer-Verlag.
- Lench, H. & Carpenter, Z. (2018). What Do Emotions Do for Us?. En H. Lench (Edit.), *The Function of Emotions When and Why Emotions Help Us* (pp. 1-8). Cham: Springer.
- Lenkersdof, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdez
- Levesque, R. (2018). Social Learning Theory. En R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (p. 3696). Cham: Springer.
- Lewis, M. (2019). The Self-Conscious Emotions and the Role of Shame in Psychopathology. En V. LoBou, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (Edits.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 311-350). Switzerland: Springer.
- Lledó, E., Granada, M., Villacañas, J., & Cruz, M. (2004). *Historia de la Filosofía*. México: Santillana.
- López Becerra, C., Herrera López, C., & Huerta Tome, M. d. (2017). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Clima social del aula y su relación con el maltrato entre compañeros en preescolar* (pp. 1-9). San Luis Potosí: COMIE.
- López Cassá, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 153-167.
- Losada, A. & Moreno, H. (2003). *Competencias Básicas Aplicadas al Aula*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Macklem, G. (2008). *Practitioner's Guide to Emotional Regulation in School-Aged Children*. New York: Springer.
- Madrigal, D., Mendoza, O. & Rosales, B. (2018). *Animación sociocultural Educándome para educar emociones*. Recuperado el 21 de noviembre de 2019 de <https://www.facebook.com/psimovere/?ref=bookmarks>
- Mata, F. (2007). El credo de una escuela constructivista. *Padhia: Desarrollo humano*, 10 (116), 20-23.
- Margalit, M. (2010). *Lonely Children and Adolescent. Self perception, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Mendoza, O. (2019). *WebQuest "¡Qué emoción! WebQuest de educación emocional"*. Recuperado el 21 de noviembre de 2019 de <https://yollotlacatl.wixsite.com/que-emocion>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2014). Educational Design Research. En M. Spector, D. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Edits.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (Cuarta ed., pp. 131 - 140). New York: Springer.
- Messinger, D., Mitsven, S., Yeojin, A., Prince, E., Sun, L., & Rivero-Fernández, C. (2019). Happiness and Joy. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (Edits.), *Handbook of Emotional Development* (pp 171-198). Switzerland: Springer.
- Montañés, M. C. (2005). *Psicología de la Emoción: El proceso emocional*. Obtenido de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

- Mora, C. (2007). Introspección: Pasado y presente. *Artículos* 2(26), 59-73.
- Morales, M. (noviembre de 2015). La webquest como recurso didáctico en la realización del proyecto "bullying prevention". En M. Barrón (Presidencia) *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* llevado a cabo en Chihuahua: México.
- Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-15.
- Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 12(3), 1-25.
- Nangle, W., Erdley, C., Adrian, M., & Fales, J. (2013). A Conceptual Basis in Social Learning Theory. En G. Gebhart, & R. Schmidt (Edits.), *Encyclopedia of Pain*. Berlin: Springer.
- Nuñez Rojas, N. (2010). *La webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación en los estudiantes del i ciclo de educación – USAT*. Lambayaque: Escuela de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Ochoa Cervantes, A., & Diez-Martínez, E. (2017). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Percepción de los alumnos de primaria y secundaria acerca de la convivencia en el ámbito escolar: sus implicaciones en algunos problemas de violencia* (pp. 1-9). CDMX: COMIE.
- Pacheco, M. (2006). WebQuest. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet\\_apl\\_educat/webquests.html](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/webquests.html)
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Annales de la Psicología*, 12(1), 61-86.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista de los Psicólogos de la Educación*.
- Páramo, V. (2012). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Laín? *Thémata. Revista de Filosofía*(46), 563-569.
- Parsafar, P., & Davis, D. (2018). Fear and Anxiety. En H. Lench (Ed.), *The Function of Emotions: When and Why Emotions Help Us* (pp. 9-24). Cham: Springer.
- Pata, K. (2012). Role-Play and the Development of Mental Models. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2893 - 2895). Boston: Springer.
- Perez Gutierrez, A., & Florido Bacallao, R. (2003). Posibilidades y Limitaciones de Internet como Recurso Educativo. *Eticanet*, 1-12.
- Perkins, K., Wood, L., Varjas, K., & Vanegas, G. (2016). Psychological Well-Being of Children and Youth in Mexico. En B. Nastasi, & A. Borja (Edits.), *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* (pp. 115 - 135). New York: Springer.
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29.
- Platón. (2009). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Poole, A. (2017). "I want to be a furious leopard with magical wings and super power": Developing an ethico-interpretive framework for detecting Chinese students' funds of identity. *Cogent Education*, 1-20.
- Powietrzyn´ska, M., & Gangji, A.-K. (2016). "I understand why people need to ease their emotions": Exploring mindfulness and emotions in a conceptual physics classroom of an elementary teacher education program. *Cultural Studies of Science Education*, 693-712.

- Quintana Alabat, J., & Higuera Albert, E. (2009). *Las WebQuest, una metodología de aprendizaje cooperativo, basado en el acceso, el manejo y el uso de la información de la red*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Romero, S., Capllanch, M., & Latorre, A. (2005). Educación Física a través del ordenador. Las WebQuest: Nuevos recursos para el profesorado. *Comunicación y Pedagogía*. 206, 58-62.
- Roseman, I. (2018). Functions of Anger in the Emotion System. En H. Lench (Ed.), *The Function of Emotions: When and Why Emotions Help Us* (pp. 141-174). Cham: Springer.
- Rottman, J., DeJesus, J., & Greenebaum, H. (2019). Developing Disgust: Theory, Measurement, and Application. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (Edits.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 283-310). Switzerland: Springer.
- San Agustín. (1978). *La Ciudad de Dios*. México: Porrúa.
- Sánchez-Aragón, R. & Díaz-Loving, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición. *Universitas Psychologica*. 8(3), 793-805.
- Sander, D., Grandjean, D., Pourtois, G., Schwartz, S., Seghier, M., Scherer, K., & Vuilleumie, P. (2005). Emotion and attention interactions in social cognition: Brain regions involved in processing anger prosody. *NeuroImage*, 28, 848–858.
- Sands, R., & D'Amato, C. (2018). Emotionality. En J. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Edits.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 1293-1294). Cham: Springer.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69 (5), 379-399.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. CDMX: Distribución Gratuita.
- Secretaría de Salud. (2014). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Drogas*. CDMX: INPRFM.
- SEP. (2017). Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. En SEP, *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (pp. 432-511). CDMX.
- Serrano González-Tajero, J., & Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Shalback, H & Lindquist, A. (2019). The role of language in emotional development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (Edits.), *Handbook of Emotional Development*. (pp. 451-478). Switzerland: Springer.
- Shields, S., & Zawadzki, J. (2012). History of theories of emotion. En R. Rieber, *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (pp. 1088-1105). Cham, Switzerland: Springer.
- Skinner, E. & Zimmer-Gembeck, G. (2016). *The Development of Coping. Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience During Childhood and Adolescence*. New York: Springer.
- Solomon, R., & Corbit, J. (1974). An Opponent-Process Theory of Motivation: Temporal Dynamic Affects. *Psychological Review*, 81(2), 119-145.
- Sosa, M. (s.f.). La WebQuest: ventajas e inconvenientes como recurso educativo. *Facultad de Formación del Profesorado*, Cáceres.
- Storbeck, J., & Wylie, J. (2018). The Functional and Dysfunctional Aspects of Happiness: Cognitive, Physiological, Behavioral, and Health Considerations. En H. Lench (Ed.), *The Function of Emotions: When and Why Emotions Help Us* (pp. 195-220). Cham: Springer.
- Televisión Educativa. (2018). Educación Socioemocional. Recuperado de <https://youtu.be/D4qqI0h6Kv4>
- Thamm, R. (2006). The clasification of emotion. En J. Stets, & J. Turner (Edits.), *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 11-37). New York: Springer.

- Vásquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista Neuropsiquiatría*, 42-51.
- Veccia, T. C. (2009). El grupo focal con niños: aportes a la investigación del maltrato entre pares en contextos escolares. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Venega, R. (2017). Diseño de situaciones didácticas para promover el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión del conocimiento en educación media superior. En R. Torres (Presidencia) *XIV Congreso de Nacional de Investigación Educativa* llevado a cabo en San Luís Potosí, México.
- Villalobos Pérez-Cortés, M. (2010). *Competencias para la acción educativa*. México. D.F.: Minos editores.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.
- Vivas, P., Rojas, J. & Torras, M. (2009). *Dinámica de grupos*. Barcelona: Material docente de la UOC.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina, Buenos Aires: La Pleyade.
- Wang, F. (2009). Scaffolding preservice teachers' WebQuest design: a qualitative study. *Journal of Computing in Higher Education*, 218–234.
- William, J. (1894). *Psychology: Briefer course*. New York: Henry Holt and Company.
- Wisner, B. (2017). *Mindfulness and Metitation for Adolescents: Practices and Programs*. New York: Springer Nature.
- Yang, Y. & Wang, Q. (2019). Culture in emotional development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (Edits.), *Handbook of Emotional Development*. (pp. 569-594). Switzerland: Springer.
- Yong, J., & Li, N. (2018). The Adaptive Functions of Jealousy. En H. Lench (Ed.), *The Function of Emotions: When and Why Emotions Help Us* (pp. 121-140). Cham: Springer.
- Zubillaga, A. & Alba, C. (2005). Las WebQuest como recurso para atender la diversidad. *Comunicación y Pedagogía*. 206, 50-57.
- Zumbach, J., Schwartz, N., Seufert, T. & Kester, L. (2012). The Legacy of Competence in Meaningful Computer-Based Learning Environments. En J. Zumbach, N. Schwartz, T. Seufeter & L. Kester (Eds.) *Beyond Knowledge: The legacy of competence. Meaningful computer-based Learning Environments* (pp. 1-4). Viena: Springer.

## Anexos

### Anexo 1. Situaciones didácticas.

Sesión 1	
Competencia por desarrollar	<b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
Indicadores de desempeño	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p><b>Dar nombre a las emociones:</b> Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y de las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar emociones.</p> <p><b>Comprensión de las emociones de los demás:</b> Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tiene un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p>
Situación didáctica	“Locución y Emociones”
Conflicto cognitivo	¿Qué es una emoción? ¿Qué emociones conocemos? ¿Cómo podemos expresar con nuestra voz las emociones? ¿Cómo podemos reconocer las emociones en el discurso de los demás?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
Inicio	Audio de la sesión
a) Presentación de la situación	

<p>Vamos a averiguar qué es una emoción, qué es un sentimiento, qué emociones existen y cómo se constituyen. Así mismo, experimentaremos cómo es que se expresan las emociones al momento de interactuar con los demás y cómo reconocer estas emociones.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Qué es una emoción? ¿Qué emociones conocemos? ¿Cómo podemos expresar con nuestra voz las emociones? ¿Cómo podemos reconocer las emociones en el discurso de los demás?</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>Descubriremos qué es una emoción y qué elementos la componen en plenaria. Posteriormente realizaremos una dinámica donde cada alumno expresará una emoción particular en textos aparentemente neutrales, de esta manera trataremos de identificar qué emociones está expresando cada uno.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se parte de la pregunta expresa a los niños de ¿qué es una emoción? Conforme los niños vayan contestando se construye juntamente con ayuda del facilitador lo que es la emoción de acuerdo con Bisquerra (2000, 2009, 2012 &amp; 2018) y Bisquerra y Pérez (2007) de manera coloquial partiendo de lo propuesto por estos autores:</li> </ul> <p>Hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual, cognitiva. La neurofisiológica se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no</p>	<p>Definición de emoción</p> <p>Listado de emociones</p> <p>Presentaciones de los niños donde realicen la locución de un texto con una emoción en particular.</p> <p>Discusión de cómo vivimos cada una de las emociones presentadas</p>

verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. La componente cognitiva o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina sentimiento. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva).

Desarrollo:

- Ya que se haya construido el concepto conjuntamente de emoción se les pide a los niños que mencionen cuales emociones conocen y, de acuerdo con la clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009) si son positivas, negativas o ambiguas. Se escriben en papelitos las emociones para utilizarlos más adelante.

- Se da la indicación de pasar a leer uno por uno a los niños para que lean alguna frase que se pondrá en una computadora con la entonación adecuada de acuerdo con la emoción que les haya tocado (sólo ellos y el facilitador conocen cual es). Las frases corresponden al Historias de Cronopios y Famas de Julio Cortázar (2000).

“Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida, aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente.” (p. 11)

“Dejó de leer el relato en el punto donde un personaje dejaba de leer el relato en el lugar donde un personaje dejaba de leer y se encaminaba a su casa donde alguien que lo esperaba se había puesto a leer un relato para matar el tiempo y llegaba al lugar donde un personaje dejaba de leer y se encaminaba a la

casa donde alguien que lo esperaba se había puesto a leer un relato para matar el tiempo.”

“Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.” (p. 3)

“En un pueblo de Escocia venden libros con una página en blanco perdida en algún lugar del volumen. Si un lector desemboca en esa página al dar las tres de la tarde, muere.” (p. 5)

“Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.” (p. 13)

“Empiece por romper los espejos de su casa, deje caer los brazos, mire vagamente la pared, olvídense. Cante una sola nota, escuche por dentro. Si oye (pero esto ocurrirá mucho después) algo como un paisaje sumido en el miedo, con hogueras entre las piedras, con siluetas semidesnudas en cuclillas, creo que estará bien encaminado, y lo mismo si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor de pan, un tacto de dedos, una sombra de caballo. Después compre solfeos y un frac, y por favor no cante por la nariz y deje en paz a Schumann.” (p. 4)

“Se sabe de un viajante de comercio a quien le empezó a doler la muñeca izquierda, justamente debajo del reloj pulsera. Al

<p>arrancarse el reloj, saltó la sangre: la herida mostraba la huella de unos dientes muy finos.” (p. 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se pide a los niños que no están leyendo que identifiquen la emoción con la que se lee esa frase y discutan cuales son las razones que dan cuenta de dicha emoción.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Después de cada una de las exposiciones se discute qué emoción es, por qué es una emoción, cómo la vivimos y cómo la podemos identificar.</p>	
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Se reflexiona con los niños acerca de la importancia de conocer las diferentes emociones que existen para poder comunicarnos, entender y darnos a entender al interactuar con todas las personas que nos rodean y hacerlo de manera coherente.</p>	<p>Materiales Por Utilizar</p> <p>Computadora, presentación con los textos a leer y grabadora.</p>
<p><b>Sesión 2</b></p>	
<p>Competencia por desarrollar</p>	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p>
<p>Indicadores de desempeño</p>	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p>
<p>Situación didáctica</p>	<p>“Introducción a la atención plena”</p>
<p>Conflicto cognitivo</p>	<p>¿Cómo podemos percibir nuestras emociones? ¿Cómo podemos poner atención a lo que sentimos? ¿Cómo mejorar mi atención?</p>

Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a descubrir cómo podemos prestar más atención a lo que sentimos y reflexionar de una mejor manera mediante el uso de la atención plena.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Cómo podemos percibir nuestras emociones? ¿Cómo podemos poner atención a lo que sentimos? ¿Cómo mejorar mi atención?</p>	<p>Audio de la sesión</p>
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>Primero veremos cómo es que se nuestras emociones nos pueden abrumar si no les ponemos atención y luego experimentaremos la atención plena.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando un vaso medio lleno de agua, los niños tomaron confeti de colores, que podrían representar pensamientos y sentimientos, y los colocaron en el frasco uno por uno. Se utilizaron tarros individuales o un tarro de grupo. Se invitó a los niños a turnarse girando y agitando el (los) frasco (s). La discusión se centró en cómo nos sentimos distraídos cuando tenemos muchos pensamientos y sentimientos que giran en nuestras mentes a la vez, en comparación con cómo nos sentimos cuando nuestras mentes están más calmadas y enfocadas (cuando los objetos se han asentado en el fondo del frasco). La atención plena se introdujo como una práctica que puede ayudarnos a mantener nuestras mentes más claras y tranquilas. Con la autoconciencia, podemos tomar mejores decisiones en lugar de actuar por sentimiento.</li> <li>• Se vendaron los ojos a todos los niños excepto a tres que ayudarían tocando diversos instrumentos de manera aleatoria. Luego de un ejercicio de respiración se invitó a los niños a poner</li> </ul>	<p>Actividad del vaso con confeti.</p> <p>Discusión en plenaria.</p>

<p>atención al sonido de los instrumentos y que se imaginaran el instrumento en color y textura.</p> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Se vinculan las dos actividades anteriores de modo que puedan relacionar que cuando se encuentran abrumados por sus emociones puedan poner atención a ellas para identificarlas.</p>	
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Se reflexionó con los niños acerca de cómo cuando estamos concentrados podemos poner atención y focalizar cosas que parecieran que no podemos percibir o identificar y, esto, es crucial para poder sentir, pensar y regular nuestras emociones.</p>	<p>Materiales Por Utilizar</p> <p>Vasos, confeti, agua, guitarra, claves, diapason, armónica y pandero.</p>

Sesión 3	
Competencia por desarrollar	<b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
Indicadores de desempeño	<b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
Situación didáctica	“Conciencia de las propias emociones”
Conflicto cognitivo	¿Cómo podemos experimentar las emociones propias?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a dar un “paseo emocional” en nuestras mentes.</p>	Audio de la sesión

<p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Cómo podemos experimentar nuestras emociones?</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>Mediante la atención plena vamos a experimentar nuestras emociones.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les pide a los niños que se recuesten individualmente por colchoneta boca arriba y se hacen ejercicios de respiración.</li> <li>• Se realiza una actividad de atención plena donde se les invita a los niños a imaginar que son astronautas y están viajando a través de planetas y lugares que nunca han visto jamás. Se les indica que han llegado a un planeta donde, una por vez, huelen el aroma de plantas que les hace sentir amor, tristeza, alegría, culpa y miedo, y de esta manera tienen que recordar y experimentar dichas emociones.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Los niños comparten sus experiencias en plenaria y se reflexiona acerca de la manera en cómo experimentamos las emociones en nuestra vida.</p>	<p>Discusión en plenaria</p>
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Se reflexionó con los niños acerca de cómo es que las emociones se encuentran presentes en nuestra vida.</p>	<p>Materiales      Por</p> <p>Utilizar</p> <p>Colchonetas</p>

Sesión 4	
<p>Competencia por desarrollar</p>	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento;</p>

	tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.
Indicadores de desempeño	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p><b>Comprensión de las emociones de los demás:</b> Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p> <p><b>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:</b> Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).</p> <p><b>Expresión emocional:</b> Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.</p>
Situación didáctica	“Normalización de los miedos”
Conflicto cognitivo	¿Es el miedo algo natural? ¿Cómo experimentamos el miedo?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
Inicio a) Presentación de la situación Vamos a averiguar si son naturales los miedos y qué son.	Audio de la sesión

<p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Es el miedo algo natural?</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>Se les menciona qué es el miedo, cuáles son los componentes emocionales y que vamos a explorar los miedos.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les presenta a los niños el saco de los miedos y se les lee miedos particulares de los demás “chicos UNAM”.</li> <li>• Se les pide que escriban en una hoja los miedos que tienen.</li> <li>• Se leen algunos miedos y se da una reflexión por cada uno de los miedos y se explica por qué son naturales</li> <li>• Posteriormente se les entrega la hoja de trabajo “El surfista” para que escriban sus miedos de mayor a menor intensidad.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Después de haber enlistado sus miedos reflexionan y escriben a lado de cada miedo cómo poder enfrentar el miedo y por qué hacerlo.</p>	<p>Saco de miedos</p> <p>Hoja de trabajo el Surfista</p>
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Los niños comparten sus experiencias en plenaria y se reflexiona acerca de la manera en cómo se pueden enfrentar los miedos y por qué son naturales los miedos.</p>	<p>Materiales Hoja de trabajo el surfista</p> <p>Saco de miedos</p>

Sesión 5	
<p>Competencia por desarrollar</p>	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p>

	<p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.</p>
Indicadores de desempeño	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p><b>Comprensión de las emociones de los demás:</b> Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p> <p><b>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:</b> Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).</p> <p><b>Expresión emocional:</b> Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Los propios sentimientos y emociones deben de ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos, regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos</p>

	(ira, estrés, ansiedad, depresión), y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.
Situación didáctica	“¿Qué puede pasar sí...?”
Conflicto cognitivo	¿Qué situaciones conflictivas pueden presentarse en la secundaria? ¿Cómo enfrentar estas situaciones conflictivas?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a averiguar qué conflictos se pueden enfrentar en contextos nuevos para nosotros.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Qué situaciones conflictivas pueden presentarse en la secundaria? ¿Cómo enfrentar estas situaciones conflictivas?</p>	<p>Audio de la sesión</p>
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>En esta sesión exploraremos alguno de los miedos que pueden existir al ingresar a un nuevo contexto.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les pide a los niños que mencionen los miedos que ellos tienen acerca de entrar a un contexto nuevo como lo es la secundaria.</li> <li>• Se reflexiona acerca de los miedos mencionados y se opina al respecto.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Se forman dos equipos y se les otorga una de las situaciones escritas anteriormente. Posteriormente se le pide a cada equipo que improvisen cada una de las situaciones de manera funcional, respectivamente.</p>	<p>Discusión en plenaria</p> <p>Lista de miedos</p> <p>Improvisaciones</p>
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p>	<p>Materiales Por Utilizar</p>

Se reflexiona acerca de las improvisaciones y si las soluciones que encontraron son funcionales o no.	Pizarrón
<b>Sesión 6</b>	
<b>Competencia por desarrollar</b>	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.</p> <p><b>Competencia social:</b> Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.</p> <p><b>Competencias para la vida y bienestar:</b> capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes</p>
<b>Indicadores de desempeño</b>	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p><b>Comprensión de las emociones de los demás:</b> Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente</p>

en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

**Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

**Expresión emocional:** Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.

**Regulación emocional:** Los propios sentimientos y emociones deben de ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos, regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

**Respeto por los demás:** Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.

**Practicar la comunicación receptiva:** Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

**Practicar la comunicación expresiva:** Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto

en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

**Compartir emociones:** Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

**Comportamiento prosocial y cooperación:** Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.

**Asertividad:** Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

**Toma de decisiones:** Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

**Buscar ayuda y recursos:** Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

Situación didáctica	Trabajo en equipo
Conflicto cognitivo	¿Cómo podemos trabajar como equipo? ¿Qué podemos lograr como equipo?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a descubrir lo que podemos hacer si trabajamos todos en equipo.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Cómo podemos trabajar como equipo? ¿Qué podemos lograr como equipo?</p>	Audio de la sesión
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>En esta sesión exploraremos la importancia de poder comunicarnos para trabajar en equipo y haremos que un compañero pase encima de una cuerda con la ayuda de todos.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se forman dos equipos, al primero se le da la indicación de no emitir palabra alguna, al segundo equipo distraer al primero.</li> <li>• El primer equipo sujeta un extremo de un listón que confluye en un plumón, aún sin emitir palabra alguna deben de dibujar una estrella. Posteriormente se cambian los roles.</li> <li>• Se hace una reflexión de la importancia de poder comunicarnos e ignorar aquellos estímulos que nos quieren distraer para</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Se dispone todo el grupo en círculo y sostienen una cuerda que está amarrada a sí misma. Todos tensan la cuerda y se le ayuda a algún alumno a cruzar por encima de la cuerda.</p>	Video de la sesión

Cierre	Materiales	Por
a) Actividad de cierre	Utilizar	
Se reflexiona acerca de lo que pueden lograr si se lo proponen y trabajan en equipo.	Cuerda	
	Plumón	
	Listón	

Sesión 7	
Competencia por desarrollar	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.</p> <p><b>Autonomía emocional:</b> Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.</p> <p><b>Competencia social:</b> Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.</p>
Indicadores de desempeño	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar</p>

consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

**Comprensión de las emociones de los demás:**

Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

**Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:**

Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

**Expresión emocional:** Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.

**Regulación emocional:** Los propios sentimientos y emociones deben de ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos, regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

**Autoestima:** Esta característica de la Autonomía Emocional se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. La autoestima tiene una larga tradición en investigadora y en educación.

	<p><b>Dominar las habilidades sociales básicas:</b> La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.</p> <p><b>Respeto por los demás:</b> Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.</p> <p><b>Practicar la comunicación receptiva:</b> Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.</p> <p><b>Practicar la comunicación expresiva:</b> Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p>
Situación didáctica	Auto percepción
Conflicto cognitivo	¿Qué cosas me gustan de mí? ¿Cómo me veo?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a descubrir cómo es que nos vemos a nosotros mismos.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Qué cosas me gustan de mí? ¿Cómo me veo?</p>	Audio de la sesión
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>En esta sesión nos haremos una carta a nosotros mismos con nuestra autopercepción y, posteriormente, haremos un eslogan para que la gente nos quiera conocer.</p>	<p>Carta de autopercepción</p> <p>Eslóganes</p>

<p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les otorga a los niños una hoja en blanco y se les pide que realicen una carta que contenga las cosas que les gusta hacer y les gusta de sí mismos.</li> <li>• Se leen en plenaria las cartas y se trata de descubrir de quien es cada carta.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Se les pide a los niños que realicen un eslogan que contenga algo que atraiga a los demás a conocerlos. Posteriormente se dicen en plenaria los eslóganes.</p>	
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Comparten sus experiencias sobre reflexionar sobre ellos mismos y como se definen.</p>	<p>Materiales      Por</p> <p>Utilizar</p> <p>Hojas</p>

Sesión 8	
<p>Competencia por desarrollar</p>	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.</p> <p><b>Competencia social:</b> Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.</p>
<p>Indicadores de desempeño</p>	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones</p>

	<p>múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p><b>Comprensión de las emociones de los demás:</b> Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p> <p><b>Dar nombre a las emociones:</b> Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.</p> <p><b>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:</b> Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).</p> <p><b>Expresión emocional:</b> Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.</p> <p><b>Practicar la comunicación receptiva:</b> Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.</p> <p><b>Practicar la comunicación expresiva:</b> Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p>
Situación didáctica	Emocionario

Conflicto cognitivo	¿Qué emociones conozco? ¿Qué significan las diferentes emociones?	
Secuencia didáctica	Productos	por obtener
Inicio a) Presentación de la situación Vamos a averiguar qué emociones conocemos y cómo poder utilizar el lenguaje emocional b) Presentación del conflicto ¿Qué emociones conocen y qué significa cada una?	Audio de la sesión	
Desarrollo a) Presentación de las actividades a realizar En esta sesión definiremos las diferentes emociones que conozcamos b) Ejecución de las actividades • Se les menciona a los niños que las emociones se pueden clasificar en 5 grandes grupos: amor, alegría, tristeza, ira y odio. • Se les reparte el Emocionario. c) Actividades para resolver el conflicto Con la ayuda de un diccionario empiezan a definir todas las emociones presentes en el Emocionario.	Discusión en plenaria Emocionario	
Cierre a) Actividad de cierre Se comenta como es que emociones tan parecidas tienen diferencias sustanciales que las diferencian y les da connotaciones diferentes.	Materiales	Por utilizar Diccionario

Sesión 9	
Competencia por desarrollar	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia</p>

	<p>de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.</p> <p><b>Competencia social:</b> Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.</p>
Indicadores de desempeño	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p><b>Comprensión de las emociones de los demás:</b> Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p> <p><b>Dar nombre a las emociones:</b> Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.</p> <p><b>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:</b> Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).</p> <p><b>Expresión emocional:</b> Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita</p>

	<p>corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.</p> <p><b>Practicar la comunicación receptiva:</b> Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.</p> <p><b>Practicar la comunicación expresiva:</b> Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p>
Situación didáctica	Análisis de canciones
Conflicto cognitivo	<p>¿Qué emociones expresan las letras de las canciones?</p> <p>¿Qué nos dicen las letras de las canciones?</p>
Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a descubrir qué es lo que realmente están expresando las letras de las canciones.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p> <p>¿Qué emociones expresan las letras de las canciones? ¿Qué nos dicen las letras de las canciones?</p>	Audio de la sesión
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>En esta sesión analizaremos canciones con ayuda de nuestro Emocionario para saber qué emociones expresan.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les otorga a los niños el Emocionario que ya realizaron en la sesión anterior.</li> <li>• Se reproducen canciones con diversas connotaciones emocionales.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p>	Discusión en plenaria

Con ayuda de su Emocionario los niños identifican las emociones que contienen las canciones.	
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Con ayuda de la mayéutica se les guía a los niños para que exploren más emociones de cada una de las canciones y reflexionen el porqué de cada emoción.</p>	<p>Materiales Por</p> <p>Utilizar</p> <p>Grabadora</p> <p>Música</p> <p>Emocionario</p>

Sesión 10	
Competencia por desarrollar	<p><b>Conciencia emocional:</b> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p><b>Regulación emocional:</b> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogenerarse emociones positivas, etc.</p> <p><b>Competencia social:</b> Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.</p> <p><b>Competencias para la vida y bienestar:</b> capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes</p>
Indicadores de desempeño	<p><b>Toma de conciencia de las propias emociones:</b> Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos; y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones</p>

múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

**Comprensión de las emociones de los demás:**

Capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

**Dar nombre a las emociones:** Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.

**Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

**Expresión emocional:** Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.

**Habilidades de afrontamiento:** Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

**Competencia para autogenerar emociones positivas:**

Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida.

	<p>Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida</p> <p><b>Practicar la comunicación receptiva:</b> Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.</p> <p><b>Practicar la comunicación expresiva:</b> Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p> <p><b>Buscar ayuda y recursos.:</b> Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.</p> <p><b>Bienestar emocional:</b> Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).</p>
Situación didáctica	Análisis de cortos animados
Conflicto cognitivo	¿Qué emociones expresan los personajes? ¿Qué problemática existe en el cortometraje? ¿Cómo pueden solucionar su problemática?
Secuencia didáctica	Productos por obtener
<p>Inicio</p> <p>a) Presentación de la situación</p> <p>Vamos a analizar situaciones que podrían resultar familiares y buscaremos solución para ello.</p> <p>b) Presentación del conflicto</p>	Audio de la sesión

<p>¿Qué emociones expresan los personajes? ¿Qué problemática existe en el cortometraje? ¿Cómo pueden solucionar su problemática?</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>a) Presentación de las actividades a realizar</p> <p>En esta sesión comentaremos y analizaremos cortometrajes.</p> <p>b) Ejecución de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les otorga el Emocionario a los niños para que puedan analizar los cortometrajes.</li> <li>• Se reproducen los cortometrajes y se comentan.</li> </ul> <p>c) Actividades para resolver el conflicto</p> <p>Se mencionan las emociones existentes en cada cortometraje y cómo se podrían resolver los conflictos.</p>	<p>Discusión en plenaria</p>
<p>Cierre</p> <p>a) Actividad de cierre</p> <p>Se reflexiona que, así como pudimos encontrar soluciones para los personajes en los cortometrajes, es necesario analizar nuestras emociones y problemáticas para poder encontrar soluciones a nuestros conflictos.</p>	<p>Materiales      Por</p> <p>Utilizar</p> <p>Cortometrajes</p> <p>Emocionario</p> <p>Proyector</p>

## Anexo 2. Plantilla para elaborar WebQuest

### EDUTEKA

#### GESTOR DE PROYECTOS DE CLASE

##### PLANTILLA PARA ELABORAR WEBQUESTS

<b>NOMBRE DEL AUTOR(ES):</b>	Oscar Mendoza Ruiz	<b>Tipo de Aporte:</b>	<b>Webquest</b>
<b>NOMBRE DE LA WEBQUEST:</b>	Qué emoción! WebQuest de Educación Emocional		
<b>ÁREA ACADÉMICA:</b>	Educación Emocional	<b>MATERIA:</b>	Conciencia emocional
<b>HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS:</b>	Wix, vídeos, recursos educativos, artículos y tesis	<b>Edad y Grado:</b>	11 a 12 años (6°)
<b>INTRODUCCIÓN:</b> Consiste en un texto corto cuya función es proveer al estudiante información básica sobre el tema, el objetivo y el contenido de la actividad que se va a desarrollar, de manera que lo contextualice, lo oriente, y lo estimule a leer las demás secciones.	<p>En esta página abordaremos la importancia de la educación emocional en nuestras vidas a través de la WebQuest. Esperamos que reflexiones sobre la necesidad actual de hacer consciencia de las emociones propias como la de los demás.</p> <p>Las actividades que realizarás en esta webquest van desde elaborar poesía sobre las emociones hasta la revisión de diferentes fuentes de información (videos, películas, capítulos de series y/o caricaturas, libros, cuentos, historietas, cómics, etc.) todo esto para entender la relevancia de este tema en nuestra actualidad.</p> <p>¿Qué es una webquest?</p> <p>*video de lo que es una webquest  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=brGqpfQNwsA">https://www.youtube.com/watch?v=brGqpfQNwsA</a></p> <p>Educación emocional</p> <p>¿Qué es? ... La educación emocional es:  Y video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=D4qqIOh6Kv4">https://www.youtube.com/watch?v=D4qqIOh6Kv4</a></p> <p><a href="https://www.facebook.com/pg/psimovere/posts/?ref=page_internal">https://www.facebook.com/pg/psimovere/posts/?ref=page_internal</a></p> <p>El objetivo de esta webquest es adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y aprender a identificar las emociones de los demás.</p>		

**TAREA:**  
La Tarea consiste en una actividad diseñada especialmente para que el estudiante utilice y sintetice la información que ofrecen los Recursos de Internet seleccionados por el docente para desarrollar la WebQuest.

### **Tarea 1**

Creación de avatar

Objetivo:

- Reconocerte a ti mismo.
- Exteriorizar tus emociones
- Conocer cuáles son tus emociones más frecuentes y que te hace sentir así.
- Reconocerte a ti mismo.
- Exteriorizar tus emociones
- Conocer cuáles son tus emociones más frecuentes y que te hace sentir así.

### **Tarea 2**

Creación de mapa mental de emociones

Objetivo: Identificarás las emociones negativas, positivas y ambiguas a partir de la elaboración de un mapa mental.

### **Tarea 3**

Elaboración de un cómic o cuento

Objetivos:

- Comprender que las emociones influyen en el comportamiento
- Realizar un cómic que muestre cómo se comportan las personas cuando experimentan cierta emoción.

### **Tarea 4**

Memes

Objetivos: Reconocer las emociones que se han vivido a lo largo de la vida en situaciones significantes.

### **Tarea 5**

Poemas

Objetivos: Plasmear las emociones que se sienten por uno mismo, por lo que se está viviendo o por lo que va a suceder.

### **Tarea 6**

Emocionario

Objetivos: Utilizar todo lo aprendido anteriormente para hacer un Emocionario que contenga las anécdotas, mapa conceptual y significado de las emociones de manera conjunta.

<p><b>PROCESO:</b> Es la secuencia de pasos o subtareas que el estudiante debe realizar para resolver la Tarea de una WebQuest. Al diseñar una Tarea, el docente debe analizarla y descomponerla para determinar cuál es el proceso que se debe llevar a cabo y que permita completar exitosamente la Tarea.</p>	<p><b>Tarea 1</b></p> <p>En esta actividad crearás un avatar de manera individual, en la aplicación face q, agregándole las características que creas mejor te definen, además de que refleje tu estado de ánimo habitual.</p> <p>¿Qué es un Avatar? (Breve definición y ejemplo de algún avatar)</p> <p><b>Tarea 2</b></p> <p>Instrucción: Realizarás un mapa mental con el vocabulario de emociones</p> <p>PASOS</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lee el siguiente diccionario de las emociones antes de elaborar tu mapa mental</li> <li>2. Da clic en el siguiente link. (¿Cómo elaborar un mapa conceptual en Goconqr?) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aSAL_q_sLdA">https://www.youtube.com/watch?v=aSAL_q_sLdA</a></li> <li>3. Ahora que ya sabes cómo realizar un mapa mental, elabora el tuyo, debe contener las siguientes características:</li> <li>4. Da clic en el siguiente link para comenzar: Goconqr</li> <li>5. Descarga tu mapa mental</li> <li>6. Envíanos tu archivo al siguiente correo con tu nombre completo</li> </ol> <p>¿Cómo se va a evaluar? (Rúbrica de mapa mental <a href="https://es.slideshare.net/danyshrek2013/rbrica-para-mapas-mentales">https://es.slideshare.net/danyshrek2013/rbrica-para-mapas-mentales</a> )</p> <p>Anexar recurso sobre "¿qué es un mapa mental?"</p> <p><b>Tarea 3</b></p> <p>Introducción: "Las emociones tienen una gran influencia sobre nuestro comportamiento. Las emociones básicas que experimentamos las procesamos, después de procesarlas en nuestra cabeza (consciente o inconscientemente) nos hacen actuar de maneras específicas. Por ejemplo: alguien que está muy feliz, probablemente será muy entusiasta en sus actividades; alguien triste será invadido por la pereza y alguien molesto se comportará agresivamente."</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reproduce estos videos que ejemplifican lo anterior: [Meledandri, C., Healy, J. (Productores), Coffin, P. y Renaud, C. (directores). (2013). <i>Mi villano favorito 2</i> [película]. E.U.A: Illumination Entertainment.] <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0ltfmdtM7z0">https://www.youtube.com/watch?v=0ltfmdtM7z0</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y6yJy7pe-c8">https://www.youtube.com/watch?v=Y6yJy7pe-c8</a></li> <li>2. "¿Notaste como Gru cambió su comportamiento dependiendo de cómo se siente? Cuando está feliz se ríe, hace bromas, baila y se porta amable y amigablemente con las demás personas. Mientras que cuando está triste y molesto no sonríe, mantiene la mirada gacha, camina lento y se porta grosero con los demás".</li> <li>3. Otros ejemplos de cosas que la gente hace según sus emociones se pueden ver en este video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=m741qtBTOa0">https://www.youtube.com/watch?v=m741qtBTOa0</a></li> </ol>
--	---

4. "En realidad sería difícil pensar en un comportamiento, conducta o acto que no esté influenciado por alguna emoción".

Instrucción: Piensa en cómo se comporta la gente cuando experimenta alguna emoción específica (apoyate en las tareas 1 y 2) y elabora un cómic donde ejemplifiques algunas de estos comportamientos.

1. Para saber qué es un cómic puedes ver alguno de estos videos:
  - <https://www.youtube.com/watch?v=kYRnyfFzqEg>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=Jdv6DgUDEBY>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=BhfuPDiTmp8>
2. Para elaborar tu propio cómic en Pixton: <https://www.pixton.com/es/> puedes observar los siguientes tutoriales:
  - [https://www.youtube.com/watch?v=Uv95BID\\_EYQ](https://www.youtube.com/watch?v=Uv95BID_EYQ)
  - <https://www.youtube.com/watch?v=B7tUMt69Yfk>

#### Tarea 4

Instrucción: En esta actividad realizarás memes donde puedas representar emociones que signifiquen para ti algo importante.

1. Descubre qué es y cómo se desarrolla un meme.
2. Ahora que ya sabes cómo realizar un meme desarrolla 3 memes que contenga al menos 2 de las siguientes 5 emociones:

-Amor

-Tristeza

-Alegria

-Odio

-Enojo

- 3.- Ya que hayas creado tu meme, comparte el link en el cuadro de abajo con tu nombre y las emociones que hayas utilizado.

#### Tarea 5

En esta actividad aprenderás a redactar poemas, posteriormente elaborarás dos poemas sobre cómo te sientes contigo mismo, con lo que has vivido o con lo que te pasó.

<https://es.wikihow.com/escribir-un-poema>

	<p><b>Tarea 6</b></p> <p>En esta actividad realizarás un Emocionario con definiciones propias para completar el siguiente documento.</p>
<p><b>RECURSOS:</b>          Lista de sitios Web seleccionados como los más adecuados para desarrollar la WebQuest y que contienen información válida y pertinente para realizar efectivamente la Tarea. Los Recursos generalmente se dividen de acuerdo a cada subtarea descrita en el Proceso o de acuerdo a los diferentes grupos de estudiantes o roles específicos preestablecidos para desarrollar la WebQuest.</p>	<p><b>Tarea 1</b></p> <p><a href="https://youtu.be/R-8al2C_tC0">https://youtu.be/R-8al2C_tC0</a> - Video ilustrativo de cómo crear un avatar</p> <p><a href="https://face.co/indexes.html">https://face.co/indexes.html</a> - Generador de avatar online.</p> <p><b>Tarea 2</b></p> <p><a href="https://docs.wixstatic.com/ugd/4ac302_5daa9d5d0fd54816814002d622e70bba.pdf">https://docs.wixstatic.com/ugd/4ac302_5daa9d5d0fd54816814002d622e70bba.pdf</a> - Clasificación de las emociones.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=aSAL_g_sLdA">https://www.youtube.com/watch?v=aSAL_g_sLdA</a> - Video de cómo desarrollar un mapa mental en <del>Goconqr</del>.</p> <p><a href="https://www.goconqr.com/es/mapas-mentales/">https://www.goconqr.com/es/mapas-mentales/</a> - Herramienta para desarrollar mapa mental.</p> <p><b>Tarea 3</b></p> <p>Ver proceso de la tarea 3.</p> <p><b>Tarea 4</b></p> <p><a href="https://youtu.be/YFu459lyBCw">https://youtu.be/YFu459lyBCw</a> - Vídeo sobre qué es un meme.</p> <p><a href="https://www.memegenerator.es/crear">https://www.memegenerator.es/crear</a> - Herramienta para crear memes.</p> <p><b>Tarea 5</b></p> <p><a href="https://es.wikihow.com/escribir-un-poema">https://es.wikihow.com/escribir-un-poema</a> - Instrucciones para redactar un poema</p> <p><b>Tarea 6</b></p> <p><a href="https://docs.wixstatic.com/ugd/4ac302_4166896709d84be0ab4e8471ef78b416.docx?dn=Emocionario%20en%20blanco.docx">https://docs.wixstatic.com/ugd/4ac302_4166896709d84be0ab4e8471ef78b416.docx?dn=Emocionario%20en%20blanco.docx</a> - Formato de Emocionario</p> <p><a href="https://dle.rae.es/?id=EjXP0mU">https://dle.rae.es/?id=EjXP0mU</a> - Diccionario</p>

		ASPECTOS A EVALUAR		CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p><b>EVALUACIÓN:</b> La Evaluación de una WebQuest va más allá de la asignación de una nota o calificación y debe diseñarse con el propósito de obtener información que permita orientar al estudiante para que alcance los objetivos de aprendizaje establecidos para esta.</p>	<b>Tarea 1.</b>					
		<b>Aspecto a evaluar</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
		1. El avatar refleja un estado de ánimo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2. Nombra el estado de ánimo que representa su avatar de manera correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Congruencia. El avatar refleja el estado de ánimo que asignó el participante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Explica de qué manera el avatar que realizó refleja características similares a las del participante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		5. Explica de manera clara y congruente sus ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		6. Presenta todos los elementos requeridos: Nombre, avatar, explicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		7. Sigue un orden en la presentación de los elementos requeridos en el documento. (Nombre, avatar, descripción respectivamente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Tarea 2</b>					
<b>Rúbrica para evaluar mapas mentales</b>						
	<b>Criterio</b>	<b>Excelente</b>	<b>Buena</b>	<b>Suficiente</b>	<b>No suficiente</b>	
	<b>Temas centrales y manejo de conceptos</b>	Demuestra entendimiento adecuado de los conceptos tratados.	Tiene algunos errores en terminología y manifiesta desconocimiento de algunos conceptos.	Tiene muchos errores en terminología y manifiesta desconocimiento de bastantes conceptos.	No muestra ningún conocimiento frente al tema tratado.	
	<b>Relación entre conceptos</b>	Incluye todos los conceptos relevantes y demuestra conocimiento de las relaciones entre estos.	Identifica conceptos relevantes, pero ciertas conexiones no son apropiadas.	Relaciona muchos conceptos de manera errónea.	No establece conexiones apropiadas entre conceptos.	
	<b>Comunicación de ideas mediante mapas mentales</b>	Diseña un mapa mental que incluye ejemplos mediante jerarquías y conexiones adecuadas que permite una interpretación fácil.	La mayoría de los conceptos poseen una jerarquía adecuada que permiten una interpretación fácil.	Incluye pocos conceptos en una jerarquía apropiada, lo cual no facilita del todo la interpretación del mapa mental.	No diseña un mapa mental.	

### Tarea 3

Aspectos a evaluar	Excelente (4 bits)	Suficiente (3 bits)	Básico (2 bits)	Insuficiente (1 bit)
Contenido	El cómic tiene un desarrollo coherente, aporta contenido histórico y fundamenta su desarrollo con hechos. El contenido corresponde al solicitado.	El cómic tiene un desarrollo coherente, aporta suficiente del contenido solicitado, con fundamentos y hechos.	El cómic entrega muy poco del contenido histórico, argumentos o datos correspondientes al acontecimiento solicitado.	El cómic no entrega contenido histórico, argumentos o datos correspondientes al acontecimiento solicitado.
Organización	El cómic está bien organizado. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	El cómic está bastante bien organizado. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	El cómic es difícil de seguir en parte. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas sin ninguna organización o planificación.
Estructura del Texto	Los textos y los diálogos guardan unidad temática y se han utilizado los conectores pertinentes, cuidando la claridad del texto y respetando la estructura gramatical.	Los textos y los diálogos guardan unidad temática y se han utilizado los conectores pertinentes, sin atender contra la claridad del texto y la estructura gramatical.	Los textos y los diálogos guardan unidad temática. No se han utilizado los conectores pertinentes, sin atender contra la claridad del texto y la estructura gramatical.	Textos y diálogos no guardan unidad temática y no se han utilizado los conectores pertinentes, atentando contra la claridad del texto y la estructura gramatical.
Coherencia	El cómic es coherente. Existe correlación directa entre los recuadros utilizados, lo que evidencia de forma clara la línea central de la historia.	El cómic presenta coherencia relativa, ya que la idea central se toma un poco difusa y en ocasiones no permite retomarla con certeza.	El cómic presenta muy poca coherencia en su historia central. Las páginas muestran muy poca conexión correlativa, y la idea central de la historia es difusa.	El cómic no presenta coherencia en su historia central. Las páginas no muestran conexión correlativa, y la idea central de la historia no se logra apreciar.
Ortografía	El alumno no comete errores ortográficos. (Se permite hasta un máximo de 2).	El alumno comete algunos errores ortográficos. (Se permite hasta un máximo de 4).	El alumno comete bastantes errores ortográficos. (Se permite hasta un máximo de 6).	El alumno comete abundantes errores ortográficos. (Más de 6).

### Tarea 4

Por la naturaleza del meme sólo se evalúa si es congruente la imagen con el texto y si, en efecto, refiere a una emoción.

### Tarea 5

	4° Sobresaliente	3° Notable	2° Aprobado	1° Insuficiente
Título	Es muy creativo y original, y se ajusta muy bien al tema que se pretende reflejar.	Es creativo y original, y se ajusta bien al tema que se pretende reflejar.	Es suficientemente creativo y original y se ajusta al tema que se pretende reflejar.	No es creativo ni original, y no se ajusta al tema que se pretende reflejar.
Tema	El tema aparece muy bien descrito a lo largo del poema.	El tema aparece bien descrito a lo largo del poema.	El tema aparece suficientemente descrito a lo largo del poema.	El tema aparece poco reflejado a lo largo del poema.
Creatividad	El poema refleja una gran creatividad en su ejecución.	El poema refleja creatividad en su ejecución.	El poema refleja suficiente creatividad en su ejecución.	El poema no refleja creatividad en su ejecución.
Sentimientos	Hace vibrar y pensar al que lo lee. Despierta sentimientos en el lector.	En la mayor parte del poema, su lectura hace vibrar al lector, y despierta sus sentimientos.	Unas veces, hace vibrar al lector y despierta sus sentimientos, y otras no.	Ni despierta sentimientos ni hace vibrar al lector.
Musicalidad	En ningún momento se pierde la noción de musicalidad en la pronunciación del mismo, independientemente de su tipo de rima o estrofa (libre, asonante o consonante).	En la mayoría del poema, no se pierde la noción de musicalidad en la pronunciación del mismo, independientemente de su tipo de rima (libre, asonante o consonante).	En algunas partes del poema, se pierde la noción de la musicalidad en la pronunciación del mismo, y en otras no.	En la mayor parte del poema se pierde la noción de la musicalidad en la pronunciación del mismo.

<b>CONCLUSIÓN:</b> Comentario o idea final que resume los aspectos más importantes tanto del tema que se trabajó como de los resultados de la actividad que se llevó a cabo durante el desarrollo de la WebQuest.	Las emociones o sentimientos, son muy importantes en nuestra vida, porque: Reflejan nuestro mundo interno. Nos informan de cómo vivimos en nuestro interior, lo que sucede a nuestro alrededor. Esto nos permite conocernos mejor y satisfacer nuestras necesidades y deseos, y entender muchos de nuestros comportamientos.
<b>NOTAS</b> Comentarios o aspectos a tener en cuenta para el desarrollo adecuado del proyecto.	

	<b>Tarea 6</b>			
	<b>Criterios</b>	<b>Puntajes</b>		
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	Ortografía	Existen más de 10 errores ortográficos.	Existen más de 5 errores ortográficos.	No existen errores ortográficos.
Redacción	Las definiciones no se encuentran bien redactadas.	Existen párrafos que no se entienden.	Se encuentran todas las definiciones excelentemente redactadas.	
Definición del concepto	Faltan 5 o más definiciones o los conceptos están mal definidos.	Faltan 3 definiciones o los conceptos están mal definidos.	Se encuentran todas las definiciones respectivas a los conceptos.	

### Anexo 3. Evaluación “Ratón en venta”

#### Evaluación inicial

Nombre:

Actividad 1 “Ratón en venta”

¿De qué trató el vídeo?

¿Qué emociones experimentó el ratón al principio del vídeo?

¿Cuáles emociones experimentó después de que se burlaron de él?

¿Por qué quería llamar la atención?

¿Por qué el niño compró el ratón?

¿Qué emociones experimentaba el niño que compró el ratón?

¿Qué crees que pasó después?

¿Qué animal hubieras comprado?

¿Por qué?

#### **Anexo 4. Evaluación “Annie: Orígenes”**

Nombre:

1.- ¿Qué emociones sentiste y en qué momentos a lo largo del cortometraje?

2.- ¿Qué emociones crees que sintieron los protagonistas del cortometraje y en qué momentos?

Annie

Daysi

Mamá

Papá

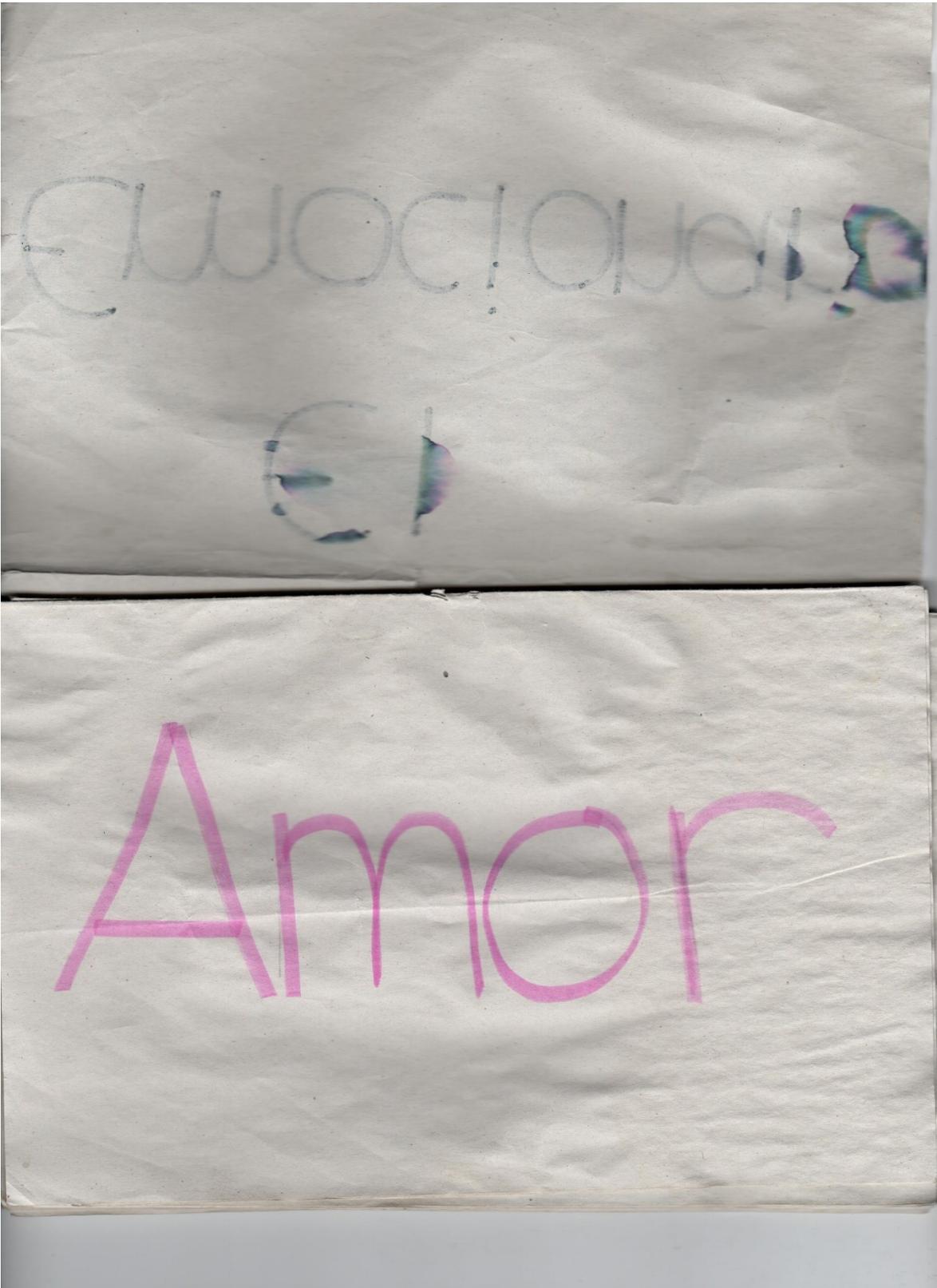
3.- ¿Qué hubieras hecho tú si estuvieras en el lugar de Annie?

4.- ¿Hubieras hecho algo diferente si estuvieras en el lugar de los protagonistas? ¿Qué hubieras hecho?

5.- Si estuvieras en el lugar de Annie, ¿cómo continuaría la historia?

Anexo 5. Emocionario





Amor. — Sentimiento de afecto intenso por otra persona o cosa

Aceptación. — Hecho de aceptar o admitir

Afinidad. — semejanza de una cosa con otra

Deseo. — Necesidad intensa de algo alguien

Aprecio. — Acción y afecto de apreciar o apreciarse

Querer. — Como afecto, amor

Respeito. — Sentimiento que induce a tratar a alguien con deferencia a causa de su edad, superioridad o mérito

Gusto. — Manera o forma propia que tiene cada persona de apreciar

**Admiración.** - Emoción que causa una cosa o una persona por alguna característica extraordinaria.

**Enamoramiable.** - Situación en la que se encuentra una persona enamorada

**Ternura.** - Sentimiento de amor, cariño o profunda amistad.

**Cariño.** - Inclinación afectuosa que se experimenta por algo o por alguien.

**Amabilidad.** - Trato atento, considerado y agradable con los demás

**Afecto.** - Cada uno de los sentimientos que nos dominan en especial Amor o cariño.

**Confianza.** - Creencia de que una expectativa o persona te ayudará o cumplirá para bien.

**Empatía.** - Capacidad de sentir o pensar como otra persona.

**Simplicia.** - Modo ser de una persona que la hace agradable para otras personas.

**Cordialidad.** - Calidad de cordial (afectuoso)

**Solidaridad.** - Circunstancia de ser solidario

**Gratitud.** - Sentimiento que nos impulsa a reconocer el beneficio que se ha hecho y compensar de alguna manera

**Agradecimiento.** - Que sabe agradecer

**Penitencia.** - Emoción de pena o deuda

Importancia. - circunstancia por la que una cosa  
persona tiene importancia, utilidad o valor  
para alguien específica o general

Piedad. - Devoción, lastima o compacion para  
alguien

Misericordia. - Virtud que nos inclina  
a ser compasivos

Paciencia. - Resistir o aguantar hechos  
dificiles

Ira

221

Ira. - Enfado grande y violento que causa indignación y enojo.

Rever. - Resentimiento.

Odio. - Aversión hacia una persona o cosa cuyo mal se desea.

Furia. - Ira excesiva y resallada.

Célera. - Irritación por situaciones o personas.

Enfado. - enojo o fastidio.

Rebeldía. -

Indignación - Enojo, Tra y colera contra alguien o algo.

Impotencia - Falta de fuerza o imposibilidades de hacer algo.

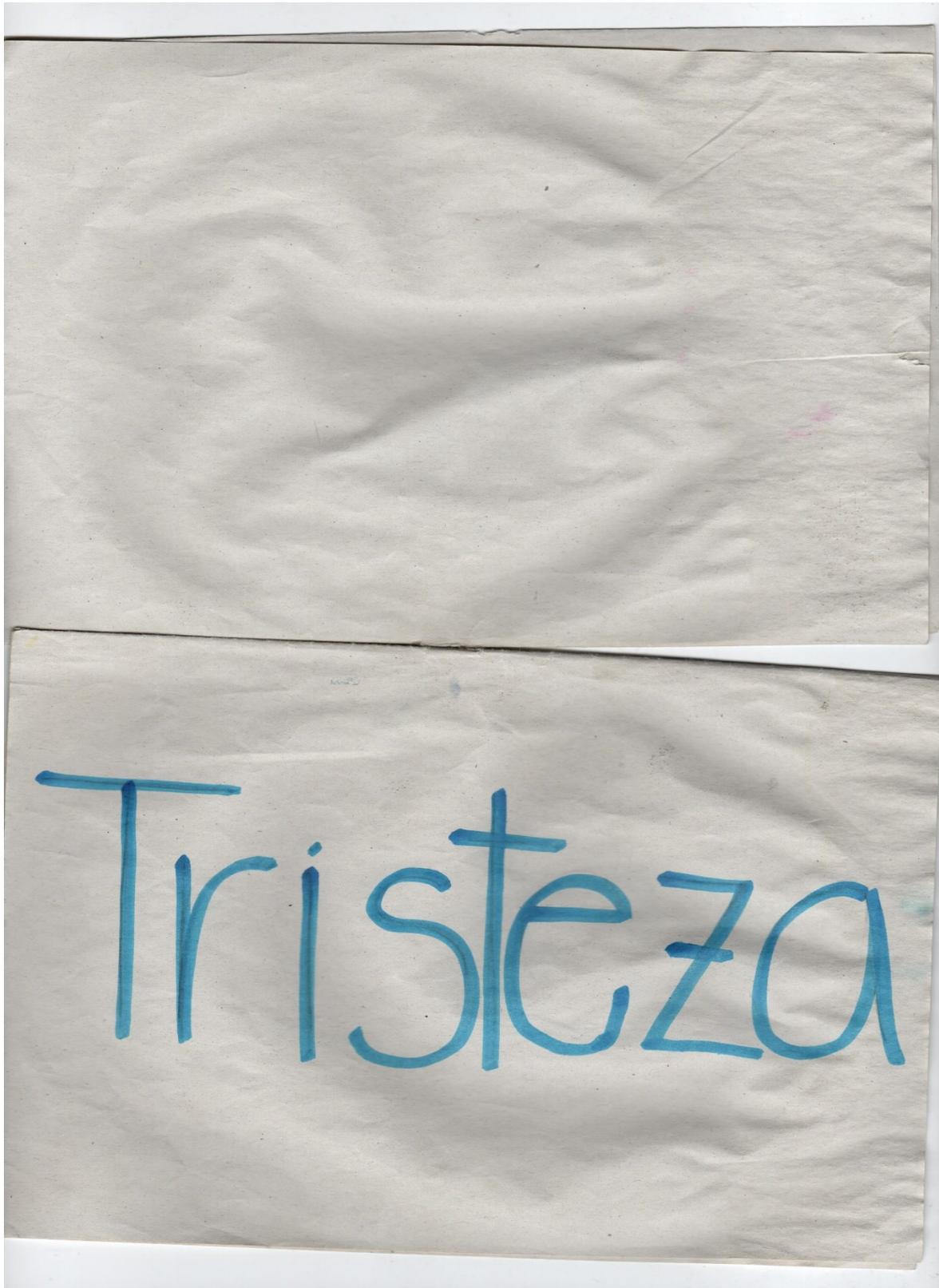
Celos. - Sentimiento de frustración

Envidia. -

Desconfianza - Cuando me le tienes confianza a una persona.  
Mal honor. -

Festidio. - Disgusto o molestia

Resentimiento. - Colera



172

Tristeza. — estado de ánimo afligido

Agonía. — Dolor y sufrimiento que antecede  
a la muerte

Amezeta. — disgusto

Resignación. — renunciar a un derecho o favor

Desilusión. — carencia operada de las ilu-  
siones

Decepción. — pesar provocado por un desengaño

Frustración. — placer intenso

Soledad. - vida solitaria

Nostalgia. - tristeza que acompaña al recuerdo de épocas

~~A...~~

Melancolía. - tristeza profunda

Desaliento. - falta de ánimo para ser algo

Felicidad. - Desagresión de su venjurado

Decaimiento. - que o pérdida fuerza física

Pesimismo. - disposición haber siempre mejorado mas de favorable

Alegría. - sustitio y cansancio

Sereno. - sensación de tristeza o dolor

Dolor. - sensación molesta en una parte del cuerpo

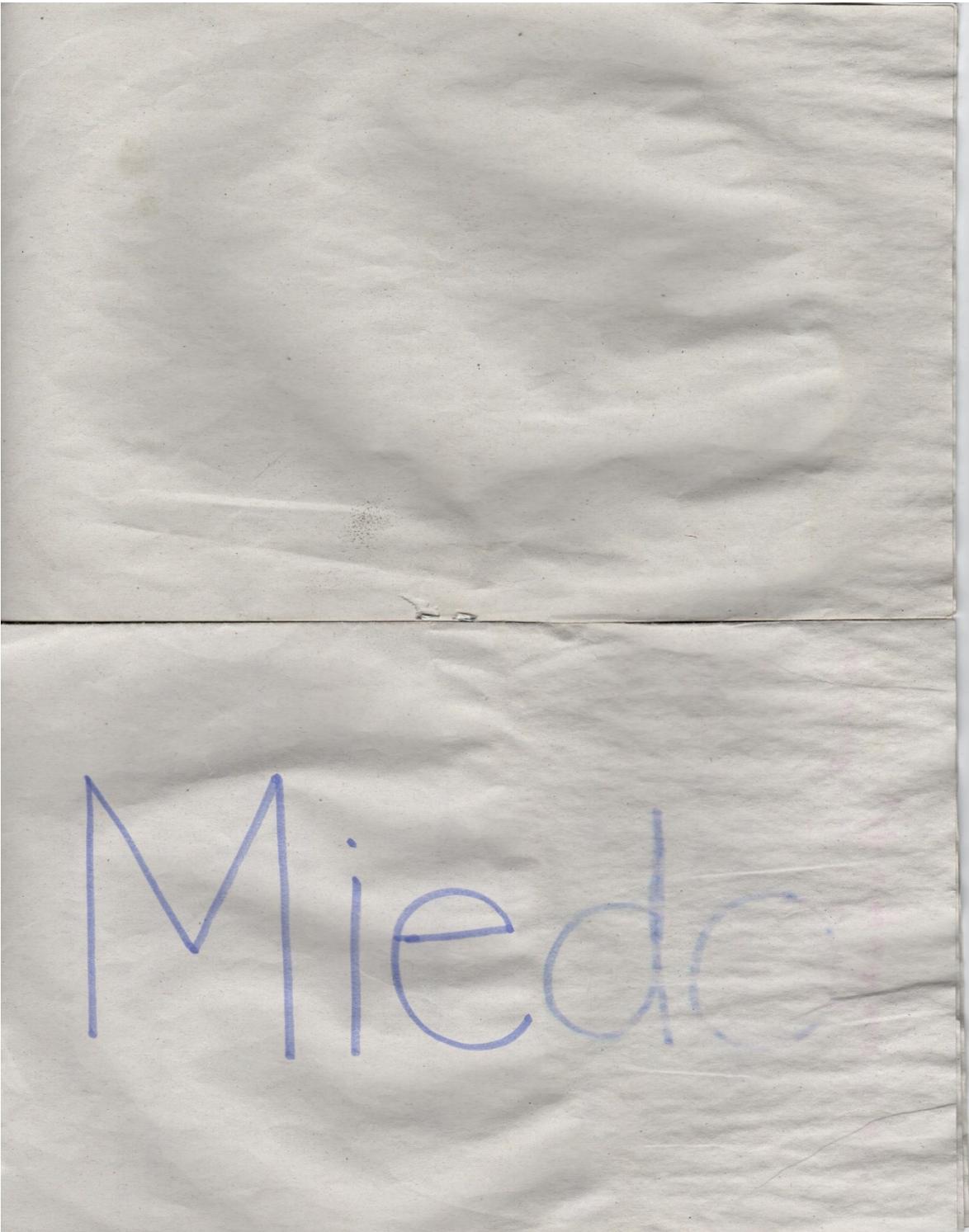
Decepción. - convate de acuerdo a reglas establecidas que determinadas armas

Pena. - castigo impuesto por un delito

Pesar. - el sentimiento de dolor o pena

Afflicción. — efecto de afligir

Descanso. — angustia



Miedo. - Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo real o imaginario

Pánico. - miedo o temor grande generalmente colectivo

Histeria - sensación de espanto muy intenso con estreñimiento

Terror ~~con estreñimiento~~ pánico

Temor. - sentimiento que hace evitar lo que se considera perjudicial.

Fobia. - Aversión intensa o temor irracional a una persona, una cosa o situación determinada

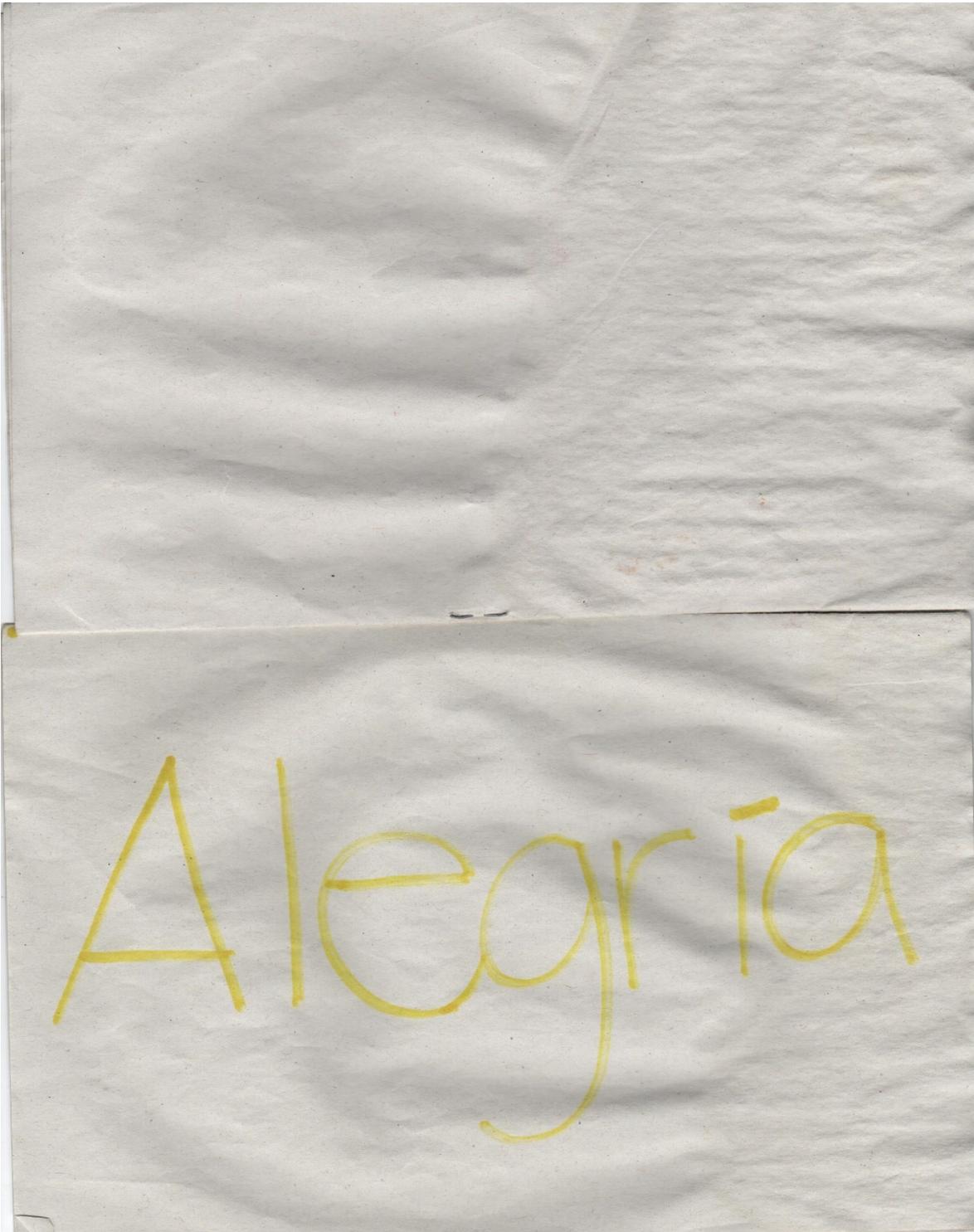
Alarma. - Sobre saltar o preocupar

Seslo. — Impresión repentina causada por sorpresa, miedo o espanto

Pavor. — Temor intenso o obsesivo

Venerabilidad. — El estado de transgredir una ley o un mandato dador o perjudicar

Sobresalto. — Alteración del ánimo por algún suceso repentino



# PLACER

Alegria. - Sentimiento que nos hace sentir bien y reír

Júbilo. - Viva alegría

Placer. - Sentimiento experimentado a causa de algo que agrada

Deleite. - Placer

Humor. - Estado de ánimo

Diversión. - Pasatiempo, recreo

Contento. - Alegre

Euforia. - Sensación de bienestar tan grande que llega a la exaltación/jubilo

Entusiasmo. - Exaltación y excitación del ánimo que causa admiración/placer

Optimismo. - Propensión a ver en las cosas el aspecto más favorable