



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORES DE PRIMARIA: PROPUESTA DE
UN TALLER**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN POR INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

Presenta:

Ana Karen Cervantes Silva

Directora del proyecto: Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez

Revisor: Dr. Rigoberto León Sánchez

Sinodales: Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández

Dr. José Jesús Carlos Guzmán

Lic. Damariz García Carranza



Ciudad de México

Febrero del 2015



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:

A Dios, porque no me permitió rendirme:

“Dios, concédeme la serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar, el valor para cambiar las cosas que puedo cambiar y la sabiduría para conocer la diferencia; viviendo un día a la vez, disfrutando un momento a la vez; aceptando las adversidades como un camino hacia la paz; pidiendo, como lo hizo Dios, en este mundo pecador tal y como es, y no como me gustaría que fuera; creyendo que Tú harás que todas las cosas estén bien si yo me entrego a Tu voluntad; de modo que pueda ser razonablemente feliz en esta vida e increíblemente feliz Contigo en la siguiente. Amén.”

Reinhold Niebuhr 1892-1971.

A mis valientes padres:

Porque muchas veces enfrentaron sus miedos más profundos y lucharon en mi nombre para salir adelante.

Porque estando agotados, siempre tuvieron un gesto, una palabra y un apacho que me permitió sentirme segura.

Porque tomando sus manos cada reto dejó de ser imposible y se volvió un hecho.

Porque siempre han sido mi ejemplo, mi motor y mi resguardo por esto y por mucho más:

TE AMO MAMÁ, TE AMO PAPÁ

A la UNAM, porque me permitió desarrollarme profesionalmente al brindarme las oportunidades correctas.

A la Maestra Irma Castañeda, porque me brindo su invaluable apoyo y me motivo a ir más lejos.

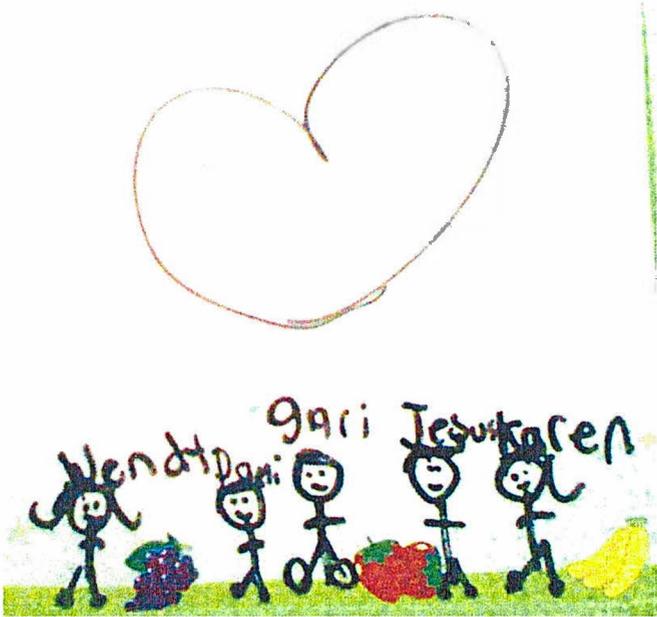
A mi Revisor, el Profesor Rigo y a mis sinodales, el Profesor Jesús, y las profesoras Gilda y Damariz, por su valioso tiempo.

A mi familia porque confío en mí y aceptaron trabajar conmigo.

A mis amigas y amigos porque al compartir este viaje (la escuela), se volvió una experiencia maravillosa.

A mi novio Edgar Israel por ayudarme a mantener la calma y la esperanza, además de apoyarme.

Este informe va dedicado a todos mis sobrinos, mi fuente de inspiración...



Wendy, primavera del 2014

Índice

Introducción	8
Problemática.....	8
Justificación.....	10
Objetivos generales.....	12
Capítulo 1. Antecedentes	13
1.1 Contextuales	13
1.1.1 Institución de Asistencia Privada	
1.1.2 Escuela Primaria	
1.1.3 Interacción Maestro-Alumno	
1.2 Teóricos	18
1.2.1 Inteligencia Emocional	
1.2.2 Diferencias entre Inteligencia Emocional, competencia emocional y educación emocional	
1.2.3 Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional	
1.2.4 Capacitación a Docentes	
1.3 Experiencias similares	32
Capítulo 2. Programa de intervención	40
2.1 Objetivos fundamentales.....	40
2.2 Participantes.....	41

2.3 Espacios de trabajo.....	43
2.4 Procedimiento.....	43
2.5 Materiales.....	47
Capítulo 3. Resultados.....	48
Discusión y conclusiones.....	74
Referencias	79
Anexos	85

Introducción

La educación es un proceso que consiste en que una persona ayude a otra a desarrollar sus conocimientos (Mercer, 1995); generalmente, el encargado de dirigir este proceso en el interior de cada cultura es el docente. Asimismo, el trabajo de los docentes se basa, principalmente, en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros; dicha relación, sin lugar a dudas, siempre está influida por experiencias emocionales. En estos casos, algunos docentes consiguen que se perpetúen las emociones positivas en esas relaciones; sin embargo, en otras relaciones predomina el infortunio, originado quizás por las escasas habilidades sociales que exhiben algunos docentes para relacionarse con los alumnos, profesores y/o padres de familia e, incluso, por el nulo control de sus propias emociones. Cuando situaciones de este tipo se generalizan en la vida cotidiana del aula, nos encontramos con índices muy altos de desgaste emocional; a saber, los docentes tienden a sentirse desvalorizados o sufren una presión continua de los alumnos y de sus familias (Marchesí, 2007a). Por ende, parece necesario intervenir para solucionar este tipo de problemática dado que, parece obvio, tener docentes sanos, física y mentalmente, evitaría el estrés que puede surgir ante los numerosos problemas que se presentan en su quehacer cotidiano (Aldrete, González, Preciado y Pando, 2009).

Existe evidencia (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003) que indica que cuando el estrés en el trabajo se torna crónico, los profesionistas comienzan a presentar síntomas emocionales tales como depresión, ansiedad, irritación, desilusión, falta de tolerancia, entre otros. Dicha sintomatología afecta cuatro áreas del funcionamiento individual:

- Síntomas cognitivos: pérdida de valores, desaparición de expectativas, pérdida de autoestima, pérdida de creatividad, cinismo.
- Síntomas conductuales: absentismo laboral, desinterés hacia el propio trabajo, desorganización, aumento en el uso de cafeína, alcohol, tabaco y drogas.
- Síntomas sociales: aislamiento, sentimientos de fracaso, alejamiento de contactos, conflictos personales y familiares.
- Síntomas psicosomáticos: cefaleas, dolores osteo-musculares, problemas del sueño, fatiga crónica, enfermedades cardiovasculares, alteraciones gastrointestinales.

Pero, asimismo, dicha sintomatología repercute en la institución en donde labora el docente, afectando el funcionamiento de la misma y, como resultado, las relaciones interpersonales que el docente sostiene con la comunidad educativa.

Una alternativa altamente plausible para solucionar este problema puede ser potenciar las emociones positivas en el docente, ya que como menciona Ortega (2010), éstas son un factor determinante del bienestar psicológico y físico dado que las emociones positivas tienden a propiciar una conducta saludable. Por el contrario, si son negativas ello supone un riesgo potencial para la salud. De este modo, la educación emocional persigue la prevención y la reducción de las situaciones que inciden negativamente en nuestra salud física y psíquica, permitiendo promover el equilibrio emocional y un verdadero estado de bienestar. De hecho, la educación emocional permite un mejor conocimiento de nosotros y de los demás, lo cual se traduce en una mejor comprensión y control de las emociones negativas. Además, la educación emocional contribuye a una mayor posibilidad de prevenir enfermedades que repercuten negativamente en nuestro estado de bienestar, adoptar estilos de vida más saludables y proporciona las herramientas necesarias para afrontar las situaciones que producen estrés.

En definitiva, se espera que la educación emocional ayude y promueva en las personas un mejor conocimiento y control de sus emociones favoreciendo su Inteligencia emocional y con ello impactando de forma positiva en otras áreas como: la autoestima, la confianza, la comunicación, entre otras. Además de que dicha educación afecta procesos cognitivos tales como la memoria, la atención, la toma de decisiones, etc., (dado que las emociones se encuentran estrechamente relacionadas con éstas). Por lo tanto la educación emocional también influye de forma positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios (Bisquerra, 2003) que se han llevado a cabo explorando esta temática apoyan con fuerza la afirmación que sostiene que las emociones y nuestro organismo se relacionan e interactúan entre sí desencadenando reacciones químicas que pueden alterar la respuesta inmunitaria y el funcionamiento de los diferentes órganos y sistemas de nuestro cuerpo a nivel físico y mental. Por lo tanto, resulta de suma importancia dotar a los profesores de estrategias que les permitan conocer y autorregular sus emociones con el propósito de mejorar la adaptación y resolución de los conflictos cotidianos (Extremera y Fernández-

Berrocal, 2004b) y, por consiguiente, favorecer la labor de los docentes a través de herramientas socioemocionales que les permitan afrontar los diversos desafíos de la vida diaria en el aula (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Justificación

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1995), inicio el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con el fin de brindar un marco conceptual para la identificación de competencias clave en la educación. Este término, competencia, hace referencia a: la habilidad de un individuo para enfrentar problemas, utilizando recursos psicosociales (destrezas y actitudes) en una situación determinada, por lo cual puede aplicarse en cualquier contexto (OCDE, 2005). Adicionalmente esta definición también implica que el individuo en cuestión pueda adaptarse a la sociedad y logre un buen funcionamiento en ella. Es por eso que dicho proyecto se desarrolló por expertos de diversos orígenes y disciplinas que después de reconocer la multiplicidad de prioridades a lo largo de los países, identificaron los desafíos universales en la economía global y la cultura, así como los valores comunes; estos últimos son los que fundamentan las competencias que deben poseer los individuos para obtener el bienestar personal, social y económico. Cabe mencionar que las competencias clave son consistentes con las metas transversales para los sistemas de educación y de aprendizaje para la vida.

El marco conceptual del proyecto DeSeCo clasifica las competencias clave en tres categorías:

- Usar herramientas para interactuar con el ambiente (tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como el uso del lenguaje).
- Interactuar en forma grupos heterogéneos (debido a la interdependencia que está surgiendo en el mundo, los individuos necesitan poder comunicarse con personas de diversos orígenes).
- Actuar de forma autónoma (los individuos necesitan tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma).

Es importante mencionar esta información porque México es un miembro de la OCDE, por lo tanto también son aplicables para México las competencias que enmarca la OCDE, es por eso que el presente trabajo pretende colaborar positivamente en las competencias que implican habilidades emocionales (las últimas dos competencias), como se verá más adelante.

A decir del término de competencia emocional, este se puede definir como: “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2012, p. 87). En el mundo actual las competencias emocionales ocupan un lugar preponderante en cualquier ámbito laboral, debido a que quién las ha desarrollado es capaz de regularse ante situaciones de estrés y mantiene mejores relaciones de interacción con los demás, lo que favorece el trabajo colaborativo con otros individuos.

En el ámbito educativo, es recomendable que el profesor desarrolle estas habilidades, primero como parte del desarrollo profesional del maestro y segundo para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en el alumno. De esta forma ambas partes resultarán beneficiadas al mejorar la calidad de la interacción entre ellos (Bisquerra, 2005).

Es por eso que el presente trabajose centra en el profesor, ya que al ser el responsable de impartir la enseñanza en el aula influye de diversas formas en los alumnos. Por un lado al transmitir los conocimientos, es recomendable que mantenga un buen vínculo afectivo con sus alumnos para permitir una buena comunicación (García, 2009; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011) que facilite el aprendizaje de los mismos (Bisquerra, 2003) y por el otro como educador emocional, ya que al motivar determinados comportamientos en sus alumnos estos suscitarán comportamientos emocionales en él (Abarca, Marzo y Sala, 2002), y dependiendo de la forma en cómo enfrente estas situaciones y las emociones resultantes, modelará y transformará las capacidades emocionales de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Por lo tanto es recomendable que el docente, sea un modelo de inteligencia emocional, para que oriente a sus alumnos, ya que como mencionan Jiménez y Lopez-Zafra (2009) en su revisión teorica, la evidencia existente apoya la relacion entre ésta y el éxito academico. Es decir, las habilidades emocionales contribuyen en la adaptación social académica de diversas formas, tales como: el empleo y regulación de emociones para facilitar el

pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva, tolerar condiciones de estrés y generar automotivación para las actividades escolares. Además de favorecer las relaciones con los otros y la conducta social efectiva. Ya que lo anterior promueve el bienestar psicológico y emocional, es decir, la salud mental.

Objetivos generales

Al escenario: desarrollar una mayor competencia emocional en los docentes a través de la implementación de un taller que mejore el conocimiento de sus emociones y de su forma de relacionarse con los demás; así mismo, generar estrategias de afrontamiento para regular sus emociones y disminuir su nivel de estrés, lo cual puede influir en el aprendizaje de sus alumnos.

A la sustentante: mediante la elaboración de un taller de educación emocional para profesores, se ampliará la información acerca de la educación emocional, así mismo y bajo la supervisión de la directora del proyecto, desarrollará las habilidades para brindar orientación en esta área.

Al conocimiento de la psicología: una propuesta de intervención psicoeducativa en el aula, que integre las aportaciones más recientes en el estudio de la educación emocional y pueda ser aplicado en docentes.

Capítulo 1

1. Antecedentes

1.1 Antecedentes contextuales.

En este apartado se mencionarán algunas características de la escuela primaria en la que se realizó el taller del presente trabajo, así mismo también se describirá la Institución de Beneficencia Privada a la cual pertenece, y los servicios que esta última ofrece a la comunidad. Todo esto con el objetivo de orientar al lector sobre las características generales del contexto.

1.1.1 Institución de Asistencia Privada

La escuela primaria en donde se llevó a cabo el presente trabajo pertenece a una fundación de asistencia privada, institución que participa activamente en el desarrollo y bienestar social de diversos grupos de la población y que como parte de los servicios que brinda a la comunidad de San Juan Xalpa, Iztapalapa, también ofrece orientación Psicológica, donde está inserta la subdivisión de psicología educativa.

Así mismo, la fundación cumple con los siguientes objetivos, a través de diversos establecimientos:

- Proporcionar educación básica, media superior y superior, con validez oficial, en los centros educativos, propiedad de la institución.
- Otorgar atención a requerimientos básicos de subsistencia en materia de alimentación, vestido o vivienda a grupos vulnerables por edad, sexo o discapacidad así como a personas de escasos recursos en las diferentes casas-hogar pertenecientes a la institución.
- Promover la participación organizada de la población, a favor de personas de escasos recursos y grupos vulnerables, por edad sexo o discapacidad, para afrontar

situaciones de urgencia, fortalecer su capacidad para resolver necesidades y mejorar sus condiciones de vida.

- Proporcionar asistencia médico-psicológica para la atención integral de grupos vulnerables por edad, sexo o discapacidad y sus familias, así como a sectores y regiones de escasos recursos.
- Brindar a personas de escasos recursos orientación social en materia de familia, educación y salud, así como capacitación para el trabajo.
- Otorgar apoyo económico o en especie a otras instituciones de asistencia que cuenten con autorización para recibir donativos deducibles en términos de la ley del impuesto sobre la renta y que realicen actividades asistenciales a favor de niños, jóvenes y personas adultas mayores de ambos sexos, de escasos recursos.
- Colaborar con otras instituciones que cuenten con autorización para recibir y otorgar donativos en términos de la ley del impuesto sobre la renta, para facilitar el acceso de la población a servicios de asistencia, con el fin de que mejoren sus condiciones de vida y en su caso, puedan dirigirse por sí mismos.
- Otorgar becas, mediante concurso abierto al público en general y con base en la capacidad académica del candidato, para realizar estudios en instituciones de enseñanza que tengan autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios en los términos de la ley general de educación, o cuando se trate de instituciones en el extranjero, éstas estén reconocidas por el consejo de ciencia y tecnología.

1.1.2 Escuela Primaria

Para el ciclo escolar 2013-2014 se inscribieron 284 alumnos, repartidos entre los doce grupos que conforman el nivel educativo de primaria. Ya que se imparten los niveles educativos de 1ro a 6to y para cada nivel hubo dos grupos (A y B).

Fueron 18 los maestros que impartieron clases durante dicho ciclo escolar, 12 fueron titulares de grupo, 3 más impartían la materia de inglés, y además hubo otros 3 que se encargaron de impartir las materias de educación física, computación y música

respectivamente. También es importante mencionar como parte del equipo docente a la directora, quiendirige la Institución.

Las instalaciones de la Escuela Primaria incluyen: 14 aulas para clase y sanitarios, un patio donde se realizan las ceremonias cívicas, áreas deportivas (dos canchas de baloncesto y dos más de fútbol), un laboratorio de cómputo y uno más para la materia de inglés (ambos con internet).

En particular, fueron siete las profesoras que participaron en el taller de Educación Emocional, de las cuales 5 son titulares de grupo, es decir, son las que pasan el mayor tiempo con los alumnos e imparten las materias del programa que marca la SEP, las otras dos profesoras son de inglés, materia adicional que se imparte 2 veces a la semana con duración de una hora cada sesión. De las profesoras titulares con las que se trabajó, dos impartían 4to, una 5to y dos más 6to. Las profesoras de inglés (auxiliares) impartían clase a 3 grupos diferentes cada una, por lo tanto y debido a que compartían con las maestras titulares la interacción con los niños, se les invitó a participar.

Es relevante mencionar que 4 de las 5 profesoras titulares, son psicólogas, y solo una es maestra normalista, esto es importante porque la formación académica de las profesoras influye en las estrategias que poseen sobre el manejo de grupos, sobre la interacción con los otros e incluso es probable que sobre el conocimiento previo de las temáticas que se abordarían en el taller.

Respecto al rango de edad de las participantes, va desde los 23 hasta los 51 años, factor que influye en la experiencia con grupos, es decir, las profesoras de inglés son las más jóvenes y por lo tanto tienen una menor experiencia en el trabajo con grupos, que se puede compensar, dado que se enfrentan a la tarea de interactuar con 3 grupos diferentes por lo menos, cada semana. Esto se observará con más detalle en el apartado de: Participantes.

1.1.3 Interacción Maestro-Alumno

Las dificultades en la relación Maestro-alumno relacionados generalmente con el comportamiento inadecuado de este último han estado presentes en los centros educativos

siempre, sin embargo recientes informes de la OCDE (s.f.) en México, mencionan que, en opinión de los profesores, una tercera parte de las dificultades en el aprovechamiento académico de los alumnos se debe a la presencia cada vez más frecuente y grave de los problemas de disciplina o ajuste social.

En contraposición Maldonado y Carrillo (2006) sugieren que son los propios maestros quienes tienen un papel preponderante en la vida de los niños una vez éstos ingresan al medio escolar, y que la relación que se establece entre ellos puede llegar a tener una influencia tan fuerte en el ajuste social y académico de los niños como la que tiene la relación con los padres.

Sin embargo, las características de la relación afectiva del profesor con el niño y la calidad de la misma varían ampliamente dependiendo de factores individuales y contextuales que influyen en ella. De acuerdo con Pianta (1999, *cít. en Maldonado y Carrillo, 2006*), el tipo de relación que se establezca entre el niño y el profesor está influenciado por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales (historia de desarrollo, factores biológicos y modelos representacionales), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma.

En cuanto al estudio del desarrollo emocional y afectivo de los niños y su importancia en el ajuste social y académico ha requerido considerar la influencia de variables individuales y de diferentes relaciones significativas dentro de los contextos en los que los niños se desenvuelven como por ejemplo: familia, escuela, etc., pero el estudio de la relación estudiante profesor y la importancia que se le ha asignado actualmente, ha atravesado diferentes etapas, por una lado como mencionan Maldonado y Carrillo (2006) en las décadas de 1970 y 1980, la investigación se enfocó en la relación padres-hijos (particularmente madre-niño) y su influencia sobre diferentes aspectos de la interacción del niño con sus pares y sobre su ajuste social y académico en la escuela. Sólo hasta principios de los años 1990 y bajo la influencia de los modelos contextuales y ecológicos en el desarrollo empezó a considerar el área social y afectiva en los contextos inmediatos en los que el niño se desenvuelve (la familia y la escuela). Ya que el ingreso temprano de los niños al contexto escolar trae como consecuencia que los profesores asuman el rol de figuras alternativas de cuidado, es decir, los profesores no sólo controlan los castigos y

recompensas en el salón de clases, evalúan el desempeño de los estudiantes y mantienen el control del salón, sino que también, intervienen en las relaciones afectivas de los niños con sus compañeros y en la forma en cómo perciben la autoridad.

Por el otro, García (2009) sostiene que la forma de valorar las habilidades del profesor también ha cambiado; en los años cincuenta, se consideraba que los profesores debían contar con conocimientos sólidos de matemáticas y ciencias, en vista de que existía una competencia entre los países desarrollados en relación con la carrera espacial. Muy pronto se evidenció que el conocimiento sobre el contenido de la materia de estudio no era suficiente para que los alumnos logaran niveles óptimos de aprendizaje. En los años sesenta y setenta, el énfasis se colocó en las habilidades afectivas de los maestros. No obstante, de la misma manera que había ocurrido con la etapa anterior, priorizar los aspectos afectivos y promover el potencial humano, trajo como consecuencia que se descuidaran los aspectos cognitivos y que la enseñanza no tuviera el impacto deseado.

Es a partir de los años ochenta, que se enfatizó la necesidad de desarrollar habilidades afectivas y cognitivas en los maestros y alumnos. Así, se ha hablado, por el lado del aprendizaje, de estrategias cognitivas, metacognitivas, auto-regulatorias y de solución de problemas, entre otras, pero también ha crecido el interés por valorar el impacto que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño docente. Estas dimensiones involucran:

- 1.- La habilidad para percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos
- 2.- La habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos.

Es por eso que surgió la educación emocional, que como se verá más adelante atiende a estas necesidades.

Lo anterior establece la justificación de las actividades que se realizaron como parte del taller sobre educación emocional para profesores que se sustenta en este informe, debido a que la escuela primaria donde se realizó este trabajo, no es la excepción y a pesar de las diferentes formaciones profesionales de las maestras, los conflictos con los alumnos eran un tema recurrente para los directivos de la institución. Algunos problemas tuvieron

soluciones inmediatas, otras necesitaron de un esfuerzo mayor por parte de los docentes, es por eso que este taller enfatizó la búsqueda de soluciones y el papel activo de la maestra en la dinámica de la clase.

1.2 Antecedentes teóricos

En este apartado se presentará la postura bajo la cual se sustenta este trabajo, también se revisará el constructo de Inteligencia Emocional, así mismo se mencionarán las adaptaciones que sufrió al integrarse al ámbito educativo, convirtiéndose así en la denominada Educación Emocional, y cómo es que retoma de la Orientación Psicopedagógica el modelo de intervención más adecuado para la población a la que se pretende llegar y por último se analizará la importancia de trabajar con los docentes este bloque de competencias (Educación emocional).

1.2.1 Inteligencia Emocional

El comienzo del siglo XXI emerge como la década de confirmación en el avance cuantitativo y cualitativo de la investigación sobre emociones y sentimientos. Este campo de estudio se consolidó en prácticamente todas las ciencias y las comunidades científicas como parte de su objeto de estudio. Percibimos que las emociones y los sentimientos están de moda y suscitan un extraordinario interés dentro de las ciencias políticas y sociales (Mahamud, 2013).

Tal y como menciona Palmero (2003) las emociones se han estudiado desde dos perspectivas fundamentales:

1. La que se enfoca en el control de los procesos emocionales, así como en el desarrollo del proceso relacional.
2. La que se centra en la relevancia de la dimensión cognitiva, entendida ésta como el proceso de interpretación, evaluación y valoración del estímulo o acontecimiento determinado afecta a un individuo.

El presente trabajo se desarrolla con base en esta segunda visión, es decir, la referida a la relevancia de la dimensión cognitivista en el estudio de los procesos emocionales; en otras palabras, en un marco que pone un mayor énfasis en la valoración cognitiva de la experiencia emocional.

Este paradigma se ha conformado por diferentes teorías surgidas a lo largo del tiempo, que comparten su interés por el estudio de la experiencia emocional. Sin embargo, cada una de ellas se ha especializado en diferentes aspectos, por lo que han requerido utilizar diversas metodologías, de ahí la importancia de revisar sus antecedentes teóricos, para obtener una mayor comprensión.

El punto de partida es el que mencionan Álvarez, Bisquerra, Fillela, Fita, Martínez y Núria (2001):

Bandura en 1976, propuso que hay un aprendizaje vicario de emociones y éste incluye dos procesos:

- a) El primero relacionado con la activación emocional vicaria, en la cual las reacciones emocionales del modelo (expresiones faciales, vocales y movimientos corporales) inducen a estados virtualmente similares en el observador, es decir, los observadores resultan fácilmente afectados por las expresiones emocionales ajenas.
- b) El segundo proceso referido a la forma en que los acontecimientos asociados a las emociones explicitadas vicariamente llegan a tener por sí mismas poder de activación emocional. Una vez que se han aprendido estas contingencias, la simple presencia de las señales premonitorias basta para inducir estados emocionales en el observador. Para que dicho aprendizaje emocional se produzca en el observador este debe ser consciente (prestar atención) de la relación existente entre estímulos y respuestas emocionales. De este modo pueden explicarse algunas fobias que no son producidas inicialmente por la exposición directa a los objetos fóbicos, sino por la simple observación de quienes responden con temor.

Así mismo señala que las experiencias aversivas pasadas del observador pueden facilitar su activación emocional al observar la conducta de un modelo que manifiesta sufrimiento y dolor. En esta teoría también se considera la importancia de los procesos valorativos en el aprendizaje diario de las respuestas emocionales, debido a que los procesos de atribución requieren elementos valorativos de la significación del estímulo, la situación y su relevancia para el mantenimiento de la estabilidad (Bandura, 1976).

Otro autor que marcó un antecedente en el estudio de la inteligencia y de las emociones fue Howard Gardner (1995), debido a que propuso la teoría de las inteligencias múltiples y

señaló que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y las debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia. La inteligencia natural es una base biopsicológica singular, formada por combinaciones de potencialidades múltiples que no siempre se despliegan como consecuencia de una educación estandarizada que no distingue los matices diferenciales del individuo. De los siete tipos de inteligencia que diferencia, cabe destacar por un lado, la inteligencia interpersonal que la define como la capacidad de comprender a los demás y por otro lado la inteligencia intrapersonal, entendida como la capacidad de formarse una idea rigurosa y verídica de uno mismo y ser capaz de usar esa idea para operar de forma efectiva en la vida.

Salovey y Mayer publicaron en 1990 un artículo llamado Inteligencia Emocional (Emotional Intelligence) donde la definen como:

“El subconjunto de habilidades sociales que implican la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (p.5)

Sin embargo, es hasta su siguiente obra (Salovey y Mayer, 1997) que plantearon las cuatro habilidades que conforman la Inteligencia Emocional:

- La percepción, evaluación y expresión de las emociones: esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan. Así mismo las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y objetos. En esta rama se incluye además la capacidad para expresar las emociones de manera adecuada.
- La facilitación o asimilación emocional: esta habilidad hace referencia a como las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen a la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

- La comprensión emocional y análisis de las emociones: conocimiento emocional; la tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender las emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.
- La regulación emocional: se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan.

Romero (2008) menciona que las aportaciones de Salovey y Mayer han sido el punto de partida a raíz del cual han ido desarrollándose numerosos trabajos sobre inteligencia emocional.

Goleman (1995) es el responsable de la difusión del término Inteligencia Emocional, impactando en la opinión pública y contribuyendo de forma decisiva a popularizar la función de las emociones en la vida personal y en el trabajo institucional. Él reconceptualiza las aportaciones de Salovey y Mayer en cinco competencias básicas: conocer cómo expresar las propias emociones, controlar los afectos, empatizar con los estados emocionales de los otros, motivarse a sí mismo y a los demás y ejercer un amplio abanico de habilidades sociales. Así mismo estas competencias han orientado innumerables estudios y discusiones, además de redefinir el bienestar personal profesional, y del mismo modo el de profesores y alumnos.

Cabe destacar que el trabajo de Goleman (1995) forma parte del impulso colectivo denominado alfabetización emocional que tiene como objetivo incorporar las emociones a la vida educativa. Por lo tanto también se tiene que subrayar la influencia de dicho autor en el reconocimiento social de la dimensión emocional.

Otro aspecto importante que señala en su obra es la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI para alcanzar el éxito profesional y personal. Debido a su teoría de ejecución de competencias emocionales: la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación (identificando de esta forma la IE como atributo estrechamente relacionado

con la personalidad, si bien los conocimientos, la experiencia y el CI, tiene su importancia como requisitos umbral, son dichas competencias emocionales las que determinan los resultados superiores), Por último reafirma que el éxito depende de la IE y que esta es posible desarrollarla desde la niñez hasta la edad de la jubilación (Goleman, 1995).

1.2.2 Diferencias entre Inteligencia Emocional, competencia emocional y educación emocional

Existe una cierta confusión entre Inteligencia Emocional, competencia emocional y educación emocional. Por un lado la inteligencia emocional es un constructo hipotético propio del campo de la psicología que ha sido defendido por Salovey y Mayer, Goleman y muchos otros. Por el otro lado la competencia emocional pone el énfasis en las interacciones entre persona y ambiente y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y al desarrollo. Por lo tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas. A diferencia de la educación emocional que se perfila como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

En conclusión la relación que guardan entre si estos conceptos se puede resumir de la siguiente forma: la inteligencia emocional es el constructo del cual se deriva la educación emocional y esta a su vez tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Las competencias emocionales son básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación lo largo del siglo XX. Dicha educación se propone optimizar el desarrollo integral de la persona.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias emocionales cuando aún no hay disfunción, dicha prevención tiene a

confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (Álvarez et al., 2001).

Desde 1997, en el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, por sus siglas en catalán) de la Universidad de Barcelona se han realizado diversas investigaciones sobre el marco de la educación emocional, desarrollando diversos programas para mejorar estas competencias.

Los múltiples objetivos de la educación emocional incluyen: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, subir el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otras.

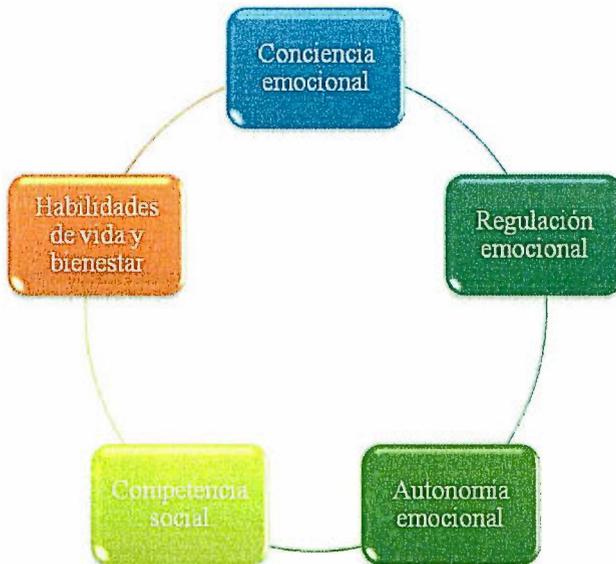
La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información no es suficiente hay que saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir. Es importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de principios éticos y valores, como una parte inherente de la misma educación emocional.

De acuerdo con Bisquerra (2003), los contenidos de la educación emocional deben abarcar el dominio del marco conceptual de las emociones, que incluye el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.). Conocer las características de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad. Diferentes estrategias de regulación de las emociones, que se puedan aplicar en las situaciones cotidianas.

A lo largo de los años el GROU, ha realizado múltiples publicaciones que hacen referencia a su trabajo en la alfabetización emocional, incluyendo los 5 bloques que conforman las competencias emocionales, estos es importante porque en cada artículo y dependiendo de su objetivo resaltan más algunas habilidades más que otras, por lo tanto en este trabajo se seleccionó aquel que las detalla de forma más precisa, además de que también es uno de los más recientes (Bisquerra, 2012) este modelo se conforma de la siguiente manera:

Figura 1

Modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2012).



Como se observa en la figura 1, el modelo de competencias emocionales está conformado por 5 bloques temáticos, aunque a simple vista el esquema muestra en mayor proporción el desarrollo de habilidades intrapersonales, es importante analizar cada uno de los subtemas que conforman cada bloque, para comprender que cada habilidad implica un desarrollo intrapersonal solo en un primer momento, porque después en la expresión de esta habilidad, mejoren las habilidades relacionales del individuo. Es por eso que a continuación se describen con más detalle los subtemas que conforman cada bloque de competencias emocionales.

- Conciencia emocional

Consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Se consigue a través de la autoobservación así como la observación de las personas que nos rodean. Conviene distinguir entre pensamientos, acciones, emociones, comprender causas y consecuencias de las últimas, evaluar su intensidad y reconocer el lenguaje emocional de forma apropiada, tanto verbal o no verbal. Que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

-Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Sugiere la posibilidad de experimentar emociones múltiples y reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

-Dar nombre a las emociones: eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

-Comprensión de las emociones de los demás: 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 que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

- Regulación emocional

Significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. No se debe confundir la regulación emocional con la represión. La regulación es un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol. Son componentes importantes de las habilidades de autorregulación, la tolerancia a la frustración, manejo de la ira, habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc.,

-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 emocional interna que se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta para la forma mostrarse a sí mismo y a los demás.

-Regulación emocional: se debe regular la impulsividad (ira, violencia), tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.

-Habilidades de afrontamiento: capacidad para afrontar emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de dichos estados emocionales.

- Autonomía emocional

Aquí se trata de desarrollar la autoestima con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y adoptar una 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.

-Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo, mantener buenas relaciones consigo mismo.

-Automotivación: auto motivarse e implicarse emocionalmente en diversas actividades de la vida personal, social, profesional, etcétera.

-Actitud positiva: poder tener una actitud proactiva ante la vida. Sentido constructivo del yo y de la sociedad. Sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

-Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

-Autoeficacia emocional: el individuo se percibe a si mismo con capacidad de sentirse como desea, es decir, que uno acepte su propia experiencia emocional tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional. En esencia uno vive de acuerdo con su teoría personal sobre las emociones, cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

- Competencia social

Facilitan las relaciones interpersonales, sabiendo que están entre tejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan.

-Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, etc.,

-Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorar los derechos de todas las personas.

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

-Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

-Compartir emociones: 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: capacidad para guardar turno, compartir en situaciones diádicas y de grupo, mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

-Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, decir no claramente y mantenerlo, hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado, demorar en actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse preparado.

-Capacidad de gestionar situaciones emocionales: capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

- Habilidades de vida y bienestar

Son un conjunto de habilidades actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social. El bienestar emocional es entendido como la experiencia de emociones positivas, hay que construir estados de ánimo consistentemente, con voluntad y actitud positiva, esto es posible y deseable.

Se enfoca al análisis y reflexión, sobre la importancia del comportamiento adecuado para la resolución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de la comunidad y del trabajo. Se trabajan diferentes formas de abordar una situación concreta y las consecuencias que conlleva cada una de ellas, con el objetivo de tomar decisiones responsables.

-Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

-Toma de decisiones: en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que acontecen en la vida diaria. Asume la responsabilidad por las propias decisiones tomando en cuenta aspectos éticos, sociales y de seguridad.

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

-Prevención y solución de conflictos: capacidad para afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Cuando es inevitable se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociar es un aspecto importante que contempla una resolución pacífica considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

-Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo con las personas con las que se interactúa, (familia, amigos, sociedad).

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

Las aplicaciones de la educación emocional se experimentarán en múltiples situaciones: comunicación afectiva y efectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc., todo de ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar personal y social. Sin embargo el proceso educativo sobre las emociones es continuo y permanente, en la medida en que diariamente las personas se enfrentan a situaciones nuevas que les generan diversas emociones, y la persona tiene la necesidad de encausarlas hacia los fines que más le convengan. Este devenir diario es parte del desarrollo humano y bien orientado permitirá a la persona estar capacitada para las nuevas complicaciones, así mismo también le brindará las herramientas para que asuma un papel más activo en el proceso de aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

Otra de las propuestas educativas sobre las emociones del docente es la que nos ofrece Hué (2012), quien lo denomina método de pensamiento emocional, basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997). El objetivo de este método es cambiar las emociones y sentimientos negativos en otros positivos y aunque inicialmente se aplicó de forma personal ahora se ha difundido con el fin de complementar la formación del profesorado en competencias emocionales. Se busca que el docente desarrolle siete competencias; las cuatro primeras referidas a uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; las tres restantes: conocimiento del otro, valoración y liderazgo. En cada una de estas competencias se indican actividades o ejercicios que ayudan al desarrollo de las mismas. Porque se considera que el bienestar docente radica en el desarrollo de las competencias descritas y de esta forma favorecer un liderazgo óptimo.

1.2.3 Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional

La orientación psicopedagógica se define como:

“Proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 2012, p.16).

Como se mencionó previamente la orientación es un proceso continuo y educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo profesional (personal, social, familiar, emocional, moral y físico) (Bisquerra, 2012). Además y debido a que cada etapa por la que atraviesa el ser humano incluye diferentes retos, la orientación psicopedagógica debe estar ahí para ayudarlo a desarrollar nuevas herramientas y así supere los conflictos de manera más eficaz, por lo tanto esta orientación debe proporcionarse durante todo el ciclo vital.

Uno de los modelos que se pueden utilizar para realizar intervenciones son los programas cuya finalidad es anticiparse a las problemáticas, que tienen el objetivo de ofrecer prevención primaria y favorecer el desarrollo humano, es decir, el desarrollo de todos los aspectos que conforman al individuo: intelectual, cognitivo, social, moral emocional, entre otros. Ya que la educación emocional cumple con estos objetivos, Bisquerra menciona que esta se incluye bajo el modelo de la orientación psicopedagógica (2006).

Por lo tanto la educación emocional se sitúa dentro de la orientación psicopedagógica, porque mediante la aplicación de un programa se pretende incidir en la prevención y el desarrollo mediante la utilización de técnicas tales como: solución de problemas, manejo del estrés, reestructuración cognitiva, relajación, comunicación asertiva, etc.,

1.2.4 Capacitación a Docentes

La orientación psicopedagógica pone especial énfasis en la atención de necesidades de los grupos, como de los individuos, es por eso que en este trabajo se realizó una intervención en docentes, puesto que ellos como individuos merecen atención a sus necesidades específicas y en un segundo momento esto les permitirá poder observar las necesidades que surjan en sus salones de clases, además de que dispondrán de algunas herramientas para atenderlas, de ahí que la importancia de capacitar a los docentes se fundamente en dos pilares principalmente:

Por un lado el docente como individuo se enfrenta a diversas experiencias emocionales en el ejercicio de su actividad laboral, y puede experimentar el desplante de diversos alumnos

e interpretarlo como ataque a su integridad personal y su capacidad o percibirlo con relativo distanciamiento.

De cualquier forma las emociones suponen tendencias de acción, ya sea que reaccione con exigencia o con dialogo, con compromiso o superficialidad, con preocupación o escepticismo. Lo que impactara tanto en su desempeño laboral como en los vínculos afectivos que establezca con sus alumnos (Marchesi, 2007b).

Por el otro lado y de acuerdo a Abarca, Marzo y Sala (2002), el desarrollo de la dimensión socioafectiva en los individuos comienza desde el nacimiento hasta la pubertad y debido a la gran parte de tiempo que pasa en la escuela también será ahí donde los alumnos mantendrán un importante número de interacciones con los demás, y obtendrá los referentes para conformar su autoconcepto, la empatía y la comprensión del mundo social. Y mediante este ámbito de convivencia los alumnos aprenderán y ensayarán las competencias a través de las influencias directas como indirectas.

Es decir, las acciones directas están conformadas por todas esas acciones explícitas y organizadas que persiguen el aprendizaje de esas competencias. Las influencias indirectas engloban las acciones educativas no explicitadas o programadas que tienen lugar en la escuela, procesos que pertenecen a las actitudes inconscientes del profesorado, y estas se viven por los alumnos mediante el modelado u observación de los comportamientos de las personas afectivamente representativas para los niños y las niñas.

Por lo tanto el profesor tiene la responsabilidad de modelar y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos.

Es correcto afirmar que el desarrollo socioafectivo de los alumnos no es responsabilidad única del profesor sino también de la familia, por lo tanto padres y alumnos deben complementarse en estas tareas y de forma conjunta proporcionar oportunidades para mejorar el perfil afectivo del alumno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

1.3 Experiencias similares

Las emociones forman parte de nuestro equipamiento biológico, esto nos indica que de forma espontánea y ante las diversas situaciones que enfrentamos en nuestra vida cotidiana aparecerán de forma natural, sin embargo como especie humana que comparte la característica de una mayor racionalización, mediante el conocimiento podemos manejar de una forma óptima estas emociones, es decir, prever la forma en como impactaran estas (las conducta provocadas) en mí y en los otros para determinar si es conveniente emitir esta respuesta o cambiarla por una más adecuada ante la situación enfrentada.

Así mismo la utilización de programas para el desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones (Pérez, 2007).

De forma general uno de los objetivos de la educación emocional es conseguir una mejora significativa en la calidad de vida del individuo, ayudándole a construir herramientas para enfrentarse a las diferentes problemáticas de la vida diaria, por lo tanto los programas de educación emocional no son exclusivos del ámbito escolar, aunque la mayor parte de las investigaciones encontradas apuntan hacia esa dirección, es por eso que incluso se han realizado programas de educación emocional para personas de la tercera edad (Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2004), o incluso aplicados en centros penitenciarios (este se revisará detalladamente más adelante por sus aportaciones).

Una de las dificultades a las que se han enfrentado estos programas de educación emocional, es que al ser una propuesta emergente no tienen completamente delimitada la metodología (aunque si hay un consenso sobre los contenidos), es por eso que encontramos propuestas de intervención (Bisquerra, 2005, 2006; Bisquerra y Pérez, 2013; Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002; Pérez, 2007; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007), o investigaciones en desarrollo (Obiols, 2005; Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2004), y en contraposición a éstas, también encontramos propuestas de evaluación de los talleres (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

Afortunadamente también hay investigaciones que muestran la viabilidad de realizar programas de educación emocional y aportan información detallada, que permite guiar la replicación o reformulación de un nuevo programa.

Principalmente los estudios que se muestran a continuación han sido desarrolladas en España (los primeros 4), bajo el liderazgo de algunos de los miembros del GROPE, aunque también se encontraron algunos estudios realizados en México, a continuación se enlistan estas investigaciones:

Un programa de educación emocional relevante es el realizado por Fillela, Soldevila, Cabello, Franco, Morell y Farré (2008) en un centro penitenciario, con el objetivo de impactar en la mejora de la conciencia y la regulación emocional de los internos, mediante la presentación de estrategias de regulación emocional. Inicialmente los participantes de este programa fueron 30 hombres seleccionados al azar (15 dentro del grupo control y 15 en el experimental), sin embargo hubo una mortalidad de 5 sujetos en el grupo experimental. Para la evaluación de resultados se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional, adaptación del Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez, 2001 como se citó en Fillela et al., 2008) que se conformó por 34 ítems referentes a la conciencia y regulación emocional y dos ítems más sobre las habilidades de vida, también se les solicitó la resolución de un caso práctico y se revisó su análisis de sanciones (todo esto aplicado de forma previa y posterior). El programa se desarrolló durante 10 semanas a razón de dos sesiones por semana y dos horas por sesión. Los contenidos del programa se enfocaban en la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales y comunicativas, las técnicas empleadas fueron diversas: lluvias de ideas, video-forum, dramatización, etc.

Como parte de los resultados los autores mencionan que en primer lugar y referente al cuestionario aplicado algunos ítems mejoraron (Fillela et al., 2008: 391-392). En segundo lugar y en cuanto a las respuestas dadas en la resolución del caso práctico indican que la mayoría de los internos parecen tener mejor conciencia de sus emociones y las de los otros. En tercer lugar y en cuanto al número de sanciones no se observó ningún cambio significativo. Y en cuarto lugar, sobre la ficha valorativa del programa los participantes valoraron positivamente el programa. En conclusión los resultados manifestaron que la

intervención del programa de educación emocional contribuyó a la mejora de la conciencia y la regulación emocional del grupo experimental.

En el ámbito de la educación primaria Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011) impartieron un programa de educación emocional a profesores, para que posteriormente ellos lo desarrollaran con sus alumnos, por lo tanto la evaluación se realizó tanto en profesores como en alumnos. Los bloques temáticos que conformaron este programa fueron: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida. Por lo tanto, los objetivos consistieron en que los participantes consiguieran un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, que desarrollaran estrategias de regulación emocional, mejoraran su autoestima, aprendieran habilidades de vida y socioemocionales. La muestra invitada a participar fue de 104 niños de entre 8 y 10 años, de los cuales 42 forman parte del grupo control y 62 del experimental, más sus maestros (33). El procedimiento utilizado incluye: en los profesores, un cuestionario de conocimientos sobre los bloques temáticos del programa (se aplicó previamente al asesoramiento y también de forma posterior), y las anotaciones correspondientes a sus observaciones sobre el asesoramiento en una ficha predeterminada; en los alumnos, la aplicación del Cuestionario de Educación Emocional en el ciclo Medio de Primaria, entrevistas y otros cuestionarios valorativos de cada actividad realizada.

La comparación de los resultados obtenidos antes y después del asesoramiento a profesores demuestra que: se observó un incremento de respuestas correctas en la definición de los conceptos revisados, respecto de la valoración inicial. Posteriormente (6 meses después) se realizó un estudio de validez ecológica, mediante un grupo de discusión. Las respuestas obtenidas fueron: 56.6% manifestó la aplicación de las actividades planteadas en un contexto normalizado, un 33.3% valoró como fundamental la formación e implicación de todo el profesorado del centro y el 13.3% restante consideró importante el apoyo por parte de los padres y directivos. En un momento previo a la intervención, se administraron cuestionarios y entrevistas tanto a los alumnos del grupo control, como los del grupo experimental, sin embargo no se encontraron diferencias entre sus resultados. Después de la intervención se aplicó nuevamente la entrevista y el cuestionario a ambos grupos, para

valorar la efectividad de ésta. Los autores comentan que encontraron diferencias significativas en la comparación de ambos grupos con la prueba T de Student para grupos independientes: en el momento pre-test ($p=0.001$), entre grupos ($p<0.002$) y en la interacción ($p=0.025$), es decir, estas diferencias significativas en el post-test a favor del grupo experimental, demostraron que la aplicación del programa mejoró los conocimientos de los alumnos en educación emocional.

Otro estudio relevante es el realizado por Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012). En este se realizó la evaluación de dos programas de formación emocional, uno dirigido a maestros y otro a alumnos, impartido por el profesor, con el objetivo de mejorar el bienestar personal y social en el desarrollo de la competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida).

En el estudio 1: se analizó el efecto del programa de educación emocional implementado en 92 maestros de los cuales se asignó 62% al grupo experimental, mediante la aplicación previa y posterior al taller diversos instrumentos (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, Escala para medir el estrés del modelo de Novak y cuestionario sobre el clima institucional). El programa se conformó por 30 horas de trabajo, llevadas a cabo en sesiones de una hora a la semana, durante 30 semanas, en un periodo de nueve meses, sobre el modelo teórico mencionado. Los datos del estudio 1 se sometieron a un análisis de modelo lineal general, debido a la distribución normal de errores y la relación lineal entre variables dependientes e independientes, sin embargo no hubo diferencias significativas entre las etapas pre-test y post-test aunque si hay una interacción significativa entre grupo y fase entre las competencias emocionales evaluadas, y también entre nivel de estrés y clima laboral. Por lo tanto los resultados obtenidos en este estudio muestran que el programa de educación emocional produce mejoras en algunas competencias emocionales (regulación emocional y competencia emocional), demostrando parcialmente su eficacia, además los maestros también experimentaron una mejora en la percepción del clima institucional, así como una mejora significativa del estrés percibido.

En el estudio 2: se evaluó la efectividad del programa de educación emocional en 423 alumnos de 6-12 años que cursan la primaria de los cuales 223 participaron en la intervención, los otros conformaron el grupo control, el programa fue administrado por los

docentes que recibieron la capacitación antes descrita, por lo tanto los contenidos eran los mismos, sólo que el docente realizaba las adaptaciones convenientes a su grupo. El programa se componía de un total de 20 actividades distribuidas en bloques temáticos correspondientes a las cinco dimensiones del modelo teórico. Durante el desarrollo de las sesiones se fomentaba la implicación de los alumnos a partir de un trabajo individual y grupal. Para realizar la evaluación previa y posterior al taller se aplicaron diversos instrumentos (Instrumento de observación de la competencia emocional, BarOn-ICE: NA). Los datos del estudio 2 también se sometieron a un análisis de modelo lineal general y los resultados mostraron que en algunas variables hubo un aumento significativo en las puntuaciones posteriores a la intervención, tales como: conciencia emocional ($p < .01$), regulación emocional ($p < .01$), autonomía emocional ($p < .01$), competencia social ($p < .01$), competencias para la vida y el bienestar se observó una mejora significativa después de la intervención ($p < .05$). En la Competencia emocional general se encontró una mejora significativa después de la intervención ($p < .01$). Respecto al instrumento BarOn-ICE: NA se encontraron las siguientes mejoras significativas: factor interpersonal ($p < .01$), adaptabilidad ($p < .01$), gestión del estrés ($p < .01$) e inteligencia emocional ($p < .01$).

En conclusión de este estudio los autores mencionan que la investigación demostró una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final del proyecto, junto a un mejor clima de relación en las escuelas. Se corroboró con la opinión de los expertos en el tema, quienes afirmaron que las competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse.

Otro estudio realizado en España es el de Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) realizaron un programa breve de educación emocional a 60 niños (la mitad en grupo control y la otra en experimental) de primer año de primaria (6-8 años), de dos colegios, el programa consta de dos bloques temáticos el primero sobre reconocimiento de emociones y el otro sobre comprensión emocional (para cada bloque se impartieron 8 sesiones de hora y media). Por lo tanto los objetivos del taller fue incrementar la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas. Como parte del procedimiento se aplicaron previa y posteriormente al taller diferentes formas de evaluación (Prueba de reconocimiento emocional, prueba de comprensión emocional simple, prueba de

comprensión emocional mixta), después de la aplicación del curso, se realizó el posttest, con las pruebas mencionadas y después de un año se realizó la aplicación de las pruebas con el fin de dar seguimiento a los resultados obtenidos.

En la evaluación de los cambios producidos tras la intervención en las tres variables dependientes reconocimiento emocional, comprensión emocional simple y comprensión de emociones mixtas se encontró que los participantes obtuvieron puntuaciones superiores en el momento post-intervención, sin embargo no se encontraron diferencias significativas. En cuanto a los resultados obtenidos en la post-evaluación realizada un año después de la aplicación del programa los autores mencionan que analizaron los resultados de los niños aún disponibles. Para la variable reconocimiento emocional los análisis muestran que estas diferencias parecen mantenerse incluso un año después de haber realizado la intervención ($p=.009$), para la variable comprensión emocional simple se encontraron diferencias significativas en la evaluación de seguimiento al cabo de un año ($p=.0001$) y en la variable de comprensión de emociones mixtas no se encontraron diferencias significativas.

Los resultados demuestran una mejora significativa en las variables evaluadas mientras que no se observan cambios en el grupo control. Los datos de la evaluación de seguimiento confirmaron que los beneficios del programa se mantienen a largo plazo. Debido a que el simple desarrollo o maduración de los niños del grupo control con el paso del tiempo no les lleva a alcanzar el nivel de competencia alcanzado por los niños del grupo experimental.

Como parte de los estudios realizados en México encontramos el de Gómez (2009), que realizó un taller de alfabetización emocional para 6 docentes (1 educadora y 5 asistentes educativas) de Nivel Maternal en Educación Inicial. Los objetivos de este taller fueron la facilitación de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación emocional, promover información sobre el desarrollo infantil de los niños de 2-3 años. El taller se conformó de 17 sesiones, dos por semana con una duración de 60 minutos por sesión. El diagnóstico de necesidades se llevó a cabo mediante la observación participante y la evaluación del taller se realizó mediante grabaciones sobre el taller, cotejando que se cumplieran los objetivos de la sesión y un cuestionario sobre la facilitadora contestado por las educadoras. Los resultados obtenidos por la autora mencionan un cambio paulatino en la cualidad y cantidad de las expresiones de las participantes: comenzaron a hablar en primera persona, y a añadir sus propias experiencias.

También en México, González y Vargas (2010) realizaron un taller sobre Inteligencia emocional para 45 alumnos de un grupo de 3ro de secundaria, y durante este se realizaron diferentes evaluaciones tales como bitácoras, cuestionarios, presentaciones de casos y un cuestionario sobre Inteligencia Emocional para adolescentes. Los objetivos del taller fueron brindar al adolescente herramientas para que afronte los constantes cambios físicos, psicológicos y emocionales. La duración del taller fue de un mes con 3 aplicaciones por semana, cada sesión duro de 30 a 100 minutos. Las autoras mencionan como resultados que encontraron una eficacia relativa respecto a los resultados del taller, mediante las observaciones realizadas en la duración éste, sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. Los resultados que describen se alcanzaron en la dinámica de integración de algunos alumnos, al trabajar estos mejor en equipo, además de que aumentó su participación y disposición al trabajo.

El último estudio a analizar y que tambien se llevo a cabo en México es el de Martínez, Pineda y Moreno (2013) quienes realizaron un programa de intervencion en educacion emocional para 8 alumnos de educacion primaria con dificultades socioemocionales, cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 12 años. Los niños fueron evaluados con diferentes instrumentos: Bateria de Adaptacion social, cuestionario de personalidad para niños, entrevista a padres, listas de cotejo, y pruebas proyectivas. Despues de la evaluacion inicial, se aplicó un programa conformado por 20 sesiones con duración de 20 minutos cada una. Y posteriormente se volvió a realizar una evaluacion que demostró a las autoras, que los niños mostraban algunos cambios en su comportamiento tales como: una mejora en la expresion de sus sentimientos, disminución en su impulsividad lo que les permitio respetar su turno,mejoraron su actitudes de compartir. Sin embargo no hubo cambios en su actitud de pedir apoyo o respetar acuerdos.

La educación emocional es un tema que esta adquiriendo importancia en la comunidad científica, esto se ve reflejado en el desarrollo de nuevas investigaciones, pero sobre todo y lo mas importante en este tema, es que el objetivo de estas ha sido encontrar la forma de aplicar los nuevos descubrimientos en la vida diaria de las personas y de la misma forma utilizarlas en contextos especificos, tales como la escuela, ya que es ahí donde se estan preparando los ciudadanos que el dia de mañana guiaran el rumbo del mundo. Por lo tanto se les deben de proporcionar las herrameintas necesarias para que mejoren su calidad de

vida. Por otro lado y encuentro a los programas de intervención implementados en los estudios anteriores se puede concluir que hay un consenso entre los contenidos que se deben revisar en un programa de educación emocional, sin embargo la forma de transmitirlos a los participantes se adecuó a la dinámica específica de cada grupo y del tiempo disponible. Por lo tanto las formas de evaluación fueron diversas, sin embargo se puede apreciar que se busca obtener la mayor cantidad de datos, para evaluar cambios cognitivos y comportamentales.

Los estudios demuestran que el proceso para cambiar los comportamientos necesitan una acción focalizada, y un monitoreo constante, acción que se ve favorecida cuando se trabaja en grupo y con dinámicas de pares.

De acuerdo a las conclusiones previas y tomando como base las referencias consultadas sobre la importancia de reconocer y manejar las emociones, se propone la siguiente propuesta de intervención, en la cual el docente asumirá el papel principal y mediante el desarrollo de su inteligencia emocional se pretende que él guíe con éxito sus emociones y propicie un clima armónico en clase, lo cual redundará en el aprendizaje cognitivo y afectivo de sus alumnos.

Capítulo 2

2. Programa de intervención

Como mencionan Miranda, Jarque y Tárraga (2005) la escuela mantiene escindido el bienestar emocional de los alumnos, por centrarse en el desarrollo intelectual, sin embargo eso no impide que la afectividad asuma un papel preponderante cuando el profesor se encuentra con algún alumno con problemas de comportamiento o de adaptación social y en esa circunstancia el manejo de emociones es vital, debido a que el docente debe saber regular sus emociones para controlar la situación, y de esta forma modelar o ayudar en forma directa en el manejo de las emociones del estudiante, todo con el fin de obtener la solución más óptima, para todos los integrantes del grupo. Sin embargo, difícilmente se adquiere un conocimiento sobre las emociones o más aun sobre las estrategias más eficaces para regularlas, es por esta razón que el programa de intervención se enfoca en el docente y sus emociones, para que él tenga la instrucción precisa de como modelar su manejo y guiar a sus alumnos en este proceso.

2.1.1 Objetivo general

Al final del taller el profesor será capaz de identificar sus emociones y manejar estrategias para la regulación de las mismas, así como utilizarlas en la resolución de conflictos que se presenten dentro del aula.

2.1.2 Objetivos específicos

- Que el profesor utilice estrategias de afrontamiento, para mejorar el clima del aula.
- Que el profesortome conciencia de sus emociones y como impactan en la dinámica de la clase.
- Que el profesor regule sus emociones y ejerza autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida diaria, en particular en la dinámica de la clase.
- Que el profesor oriente a sus alumnos en el manejo adecuado de sus emociones.

2.2 Participantes

A continuación se presenta una breve descripción de las 7 profesoras participantes en las actividades que realizaron el ciclo escolar 2013-2014:

Maestra titular 1

Edad: 46 años

Profesión: Psicóloga social

Impartió el 4° de primaria y mencionó que tiene 7 años de experiencia docente, de los cuales 6 realizó en el Colegio en el que labora actualmente, así mismo dijo que trabajó 33 horas a la semana con un aproximado de 25 alumnos por día y por último comentó que en algunas ocasiones impartió talleres de forma adicional a su trabajo en la institución previamente mencionada.

Maestra titular 2

Edad: 55 años

Profesión: Psicóloga

Impartió el 4° de primaria y mencionó que tiene 14 años de experiencia docente, de los cuales 6 realizó en el colegio en el que labora actualmente, así mismo comentó que trabaja en promedio 33 horas a la semana con un aproximado de 24 alumnos y que no realiza algún trabajo adicional.

Maestra titular 3

Edad: 39 años

Profesión: Psicóloga social

Impartió el 5° de primaria y mencionó que cuenta con 10 años de experiencia docente, de los cuales 2 realizó en el colegio en el cual labora actualmente, así mismo dijo que trabaja en promedio 35 horas por semana con un aproximado de 20 alumnos y que no realiza ningún trabajo adicional.

Maestra titular 4

Edad: 38 años

Profesión: Psicóloga

Impartió el 6° de primaria y comentó que cuenta con 10 años de experiencia docente, de los cuales 4 realizó en el colegio en el cual labora actualmente, así mismo mencionó que trabaja en promedio 33 horas a la semana con un aproximado de 25 alumnos y no realiza ningún trabajo adicional.

Maestra titular 5

Edad: 51 años

Profesión: Profesora de Primaria

Actualmente imparte el 6° de primaria y mencionó que cuenta con 20 años de experiencia docente, de los cuales el último lo ha trabajado en el Colegio, así mismo mencionó que trabaja en promedio 30 horas a la semana con un aproximado de 26 alumnos y que no realiza ningún trabajo adicional.

Maestra auxiliar 1

Edad: 23 años

Profesión: Profesora de inglés

Impartió clases de inglés a diferentes grados de escolarización primaria y mencionó que cuenta con 2 años de experiencia docente de los cuales lleva 1 laborando en esta institución, también mencionó que trabaja con un aproximado de 102 niños en un periodo de 20 horas a la semana y no realiza ningún trabajo adicional.

Maestra auxiliar 2

Edad: 28 años

Profesión: Profesora de inglés

Impartió clases de inglés a diferentes grados de escolarización primaria y mencionó que cuenta con 11 años de experiencia docente, de los cuales realizó 2 en esta institución, también dijo que debido a su trabajo adicional labora un total de 25 horas a la semana con un aproximado de 100 niños.

2.3 Espacios de trabajo

La primer sesión del taller se realizó en un salón donde se colocaron 10 sillas, una mesa para el proyector y un pizarrón movable, las otras dos sesiones se realizaron en la biblioteca del Colegio, que cuenta con un proyector y su pantalla, también se colocaron 10 sillas para las asistentes.

Las sesiones de asesoría se realizaron en el salón que cada maestra tiene asignado para impartir clases a su grupo (cuando los alumnos asistían a alguna otra clase).

2.4 Procedimiento

El presente trabajo se llevó a cabo en seis fases, las cuales están calendarizadas utilizando un diagrama de Gantt (ver anexo 1) y que a continuación se presentan:

Fase I: Revisión teórica

Después de definirse como objetivo de estudio las problemáticas a las que se enfrentan las profesoras en su labor diaria, la sustentante comenzó a indagar sobre los factores que intervienen en la dinámica del aula. Se encontró que un factor tan importante como la transmisión de conocimientos, es la afectividad, ya que liderada de forma adecuada por las profesoras, influye en el desempeño académico de sus alumnos y no sólo eso, pueden ayudarlos a desarrollar sus habilidades sociales. Por lo tanto la revisión de referencias se enfocó en la educación emocional, y este tópico tuvo otras vertientes que fue necesario

revisar para obtener una versión general del panorama, tales como: las emociones, la Inteligencia emocional, la orientación psicopedagógica, las problemáticas a las que el docente se enfrenta con mayor frecuencia y las estrategias de intervención más eficaces.

Fase II: Evaluación inicial

Como parte de la evaluación inicial se utilizaron listas de cotejo para realizar observaciones en el aula, que a continuación se explican con más detalle.

1.- Preguntas guía para la observación en el aula: se propuso a las profesoras invitadas al taller que permitieran a la sustentante hacer observaciones de sus clases; 2 en el caso de las maestras titulares y 1 en el caso de las maestras auxiliares. La guía para realizar estas observaciones se enmarcó en una lista de preguntas guía que buscaban identificar las situaciones en las que el docente manifiesta sus emociones: cuando se enoja y alza la voz, al mismo tiempo que frunce el entrecejo, cuando esta alegre y sonríe ante los comentarios de sus alumnos, etc. (ver anexo 2).

Fase III: Diseño y elaboración del taller (cartas descriptivas)

La literatura consultada menciona los contenidos que deben ser revisados en un programa de educación emocional, así mismo se agregaron algunas dinámicas que ejemplificaran y favorecieran la comprensión de los conceptos, sin embargo durante el desarrollo del taller y al revisar la retroalimentación que ofrecían las docentes (cuestionarios de opinión), se realizaron ajustes en la planeación inicial. Por lo tanto las cartas descriptivas se actualizaron (ver anexo 5).

Fase IV: Realización del taller

El taller se realizó en las juntas de consejo de los profesores (una cada mes) en total se llevaron a cabo tres sesiones de taller de dos horas en los meses de noviembre, enero y febrero y posterior a la sesión grupal 2, se llevó a cabo una sesión de asesoría individual (anexo 8). Es importante mencionar que la dinámica de la sesión del taller consistió en: primero brindar una explicación teórica, luego las profesoras comentaron los conocimientos relacionados con el tema (como parte de las actividades trabajaron en equipos) y

posteriormente, se les invitó a reflexionar sobre la forma en cómo estos impactan dentro del aula, pero sobre todo en la interacción que mantienen con sus alumnos.

El taller se realizó con base en el bloque de 5 competencias, detalladas anteriormente, que propuso Bisquerra (2012):

1. Conciencia emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía emocional
4. Competencia social
5. Habilidades de vida y bienestar

Sin embargo y por cuestiones de tiempo se seleccionaron sólo algunos de los temas propuestos, así mismo estos se organizaron de la siguiente manera:

Sesión 1:

a) Conciencia emocional

Para mejorar el reconocimiento de las emociones, se expuso la diferencia de estas con los sentimientos y el pensamiento, también se mencionaron las emociones básicas y su importancia adaptativa.

b) Regulación emocional

Se planteó la diferencia entre regulación y represión, y se enseñó el método de la terapia Racional Emotiva de Ellis, como estrategia para el manejo de las emociones.

El producto de la sesión fue el llenado de forma individual de la tabla: Emociones, pensamientos y acciones (ver anexo 6).

Sesión 2:

a) Autoestima

Se definió el término y se revisaron las variables que influyen en ella, se explicaron los tipos de autoestima y las consecuencias de cada uno. También se invitó a las profesoras a reflexionar sobre la forma en que ellas influyen en la autoestima de sus alumnos.

b) Competencias sociales

Se estudió el concepto de empatía y comunicación asertiva, además se mencionaron las ventajas y desventajas de la integración social.

Evaluación formativa: Asesoría

Debido a las restricciones en el tiempo se ofreció una sesión de asesoría individual para las profesoras con el fin de conocer sus demandas y complementar la información del taller. En la sesión de asesoría se les pidió a las profesoras que contestaran un cuestionario, que se formó por preguntas relacionadas con su opinión sobre el taller (ver anexo 5). También se revisaron algunas estrategias de regulación de emociones para ellas, una actividad para favorecer la autoestima y estrategias para regular las emociones de los alumnos en el aula, después de comentar la información se le solicitó a las profesoras que respondieran unas preguntas en las que indicaron en qué casos podían emplear esa información. Por último se le entregó un formato que sintetizó el modelo del ABCDE revisado en la sesión 1 (ver anexo 8).

Sesión 3:

a) Habilidades de vida y bienestar

Se revisó el concepto de felicidad y se comentaron algunas estrategias para mantener este estado de bienestar emocional, así mismo se estudió el método de toma de decisiones. Como producto de la sesión las profesoras llenaron una hoja de trabajo donde eligieron una situación difícil y en un primer momento brindaron individualmente una solución, después mediante el diálogo con su equipo encontraron otras y por último al comentarlo con todo el grupo recibieron retroalimentación (ver anexo 15).

Fase V: Evaluación final

Para evaluar la eficacia del programa se realizaron observaciones en el aula, con los rubros previamente establecidos. También se les pidió a las profesoras que contestarán el cuestionario de opinión sobre el taller correspondiente a la sesión 3.

Fase VI: Seguimiento del taller

En general las profesoras manifestaron su interés por actividades que pudieran realizar con sus alumnos para favorecer el conocimiento y manejo adecuado de las emociones. Por lo tanto se propuso una actividad que ellas mismas dirigieron en su grupo, pero en la cual contaron con el apoyo de la sustentante que estuvo presente durante el desarrollo de la actividad e hizo sugerencias a la profesora en el momento con la finalidad de cumplir con los objetivos establecidos. Sin embargo, por cuestiones de tiempo (las profesoras no disponían de tiempo suficiente) esta actividad sólo se pudo realizar en tres grupos: los dos de cuarto y en uno de los sextos (ver anexo 17).

Fase VII: Análisis de resultados y conclusiones

Después de terminado el taller, se procedió a analizar e integrar los resultados obtenidos durante y posterior a su desarrollo, para observar los avances logrados en las participantes.

2.5 Materiales

- Preguntas guía para realizar las observaciones en el aula.
- Cuestionarios de opinión sobre el taller.
- Presentaciones en Power Point
- Hojas de trabajo con actividades relacionadas con las temáticas abordadas en las sesiones grupales.

Capítulo 3

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en desarrollo de este trabajo de acuerdo al orden cronológico en el cual se obtuvieron.

Primero se expondrán los resultados de las observaciones en el aula, donde se describe la dinámica del grupo de las diferentes profesoras. De manera posterior, se muestran de forma general los resultados de las actividades realizadas durante las sesiones de taller, luego se muestran los resultados de la actividad de asesoría (posterior a la sesión de taller 2), después se presentan las opiniones de las profesoras respecto al taller, recabadas mediante los cuestionarios de opinión sobre las sesiones de taller.

Por último, las observaciones y los resultados obtenidos en la actividad de seguimiento, con el título de: “A Candela le pesaban los zapatos”.

Resultados de las observaciones en el aula

Los resultados se presentan resumidos en las tablas siguientes. En general las observaciones tuvieron una duración promedio de 40 minutos, dependiendo de las actividades que se realizaron en el aula, es decir: si la maestra solo dictaba y no había una interacción directa con los alumnos, entonces la observación duraba un poco más para poder recabar mayor información, si por el contrario desde el inicio de la observación se identificaban con facilidad los rubros marcados la observación duraba sólo 30 minutos.

También es importante mencionar que estas observaciones se realizaron solo en dos ocasiones en el caso de las Maestras titulares y solo en una ocasión en el caso de las Maestras auxiliares, por lo tanto hubo conductas que no se presentaron durante la observación en el aula.

Así mismo se debe destacar que no se pudieron realizar las observaciones en todas las aulas, debido a las actividades que los profesores tenían planeadas.

Las preguntas de la columna de la izquierda fueron solo una guía para observar con mayor precisión como se establecen las diferentes interacciones entre el profesor y los alumnos y su caracterización afectiva (ver anexo 2). Los resultados de cada una de las preguntas de la guía de observación (ver anexo 3), se organizaron en categorías para su análisis (ver anexo 4).

Tabla 1

Resultados de las observaciones realizadas en el grupo de la Maestra titular 2

	<i>Maestra titular 2</i>	
	<i>Antes</i>	<i>Después</i>
Clima en el aula:	Tranquilo.	Tranquilo.
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Voz baja.	Voz baja.
¿Cómo se dirige hacia ellos?	Con palabras afectuosas/ Por su nombre.	Con palabras afectuosas/ Por su nombre.
¿Emoción predominante en el docente?	Alegría.	Alegría.
¿Reacción ante aciertos?	Les responde diciendo: muy bien.	Les responde diciendo: muy bien.
¿Reacción ante equivocaciones?	Les explica de nuevo.	Les da otra oportunidad o permite que sus alumnos lo ayuden.
¿Problemas y soluciones en el aula?	En interacción entre compañeros: Si los niños pelean, les pregunta el por qué y también escucha a un testigo, después los invita a disculparse.	En interacción entre compañeros: -Un par de alumnos tiró agua, entonces ella modelo la solución (traer el trapeador). -Un niño mojó a otro cuando regreso del baño, ella les pidió que no lo hicieran, porque se pueden enfermar.
¿Promueve el compañerismo?	Sí, siempre.	Sí, siempre.
¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	Les da palmaditas en el hombro.	Les da palmaditas en el hombro.
¿Qué verbalizaciones positivas usa?	Les dice palabras amables.	Les dice palabras amables.
¿Usa verbalizaciones negativas?	Ninguna.	Ninguna

De acuerdo con las observaciones realizadas antes y después del taller la maestra titular 2 se comportó de manera cálida y continuamente manifestó su alegría, mientras que el grupo

se mantuvo atento y participativo. En general no se observaron cambios en la dinámica grupal, sin embargo en este grupo desde las observaciones previas ya se percibía un clima agradable, debido a la manifestación de emociones positivas por parte de la profesora.

Tabla 2

Resultados de las observaciones realizadas en el grupo de la Maestra titular 3

	<i>Maestra titular 3</i>	
	<i>Antes</i>	<i>Después</i>
Clima en el aula:	Tranquilo.	Tranquilo.
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Voz baja.	Voz baja.
¿Cómo se dirige hacia ellos?	Por su nombre.	Por su nombre.
¿Emoción predominante en el docente?	Neutral.	Neutral.
¿Reacción ante aciertos?	Les responde diciendo: muy bien.	Les responde diciendo: muy bien.
¿Reacción ante equivocaciones?	Les da otra oportunidad o permite que sus alumnos lo ayuden.	Los ayuda a exponer mejor su respuesta, dándoles pistas.
¿Problemas y soluciones en el aula?	En interacción entre compañeros: Un niño se quejó de que sus compañeros hacían mucho ruido, entonces la Maestra le dijo que pidiera a sus compañeros que por favor guardaran silencio y la profesora le modeló la forma adecuada.	En interacción con otros grupos: -Sus alumnos se enfrentaron a otro grupo en fútbol y al parecer surgieron diversas groserías en el desarrollo de la actividad, por lo cual la profesora habló con la profesora titular del otro grupo para comunicar lo sucedido. Además organizó un contrato, en el cual sus alumnos se comprometían a cancelar los partidos si había agresiones, tanto verbales como físicas. Por las actividades en el aula: -Si los alumnos están demasiado desatentos, ella guía una técnica de estiramiento.
¿Promueve el compañerismo?	Si, en algunas actividades.	Sí, siempre.
¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	Ninguno.	Ninguno.
¿Qué verbalizaciones positivas usa?	Les dice muy bien.	Les dice muy bien.
¿Usa verbalizaciones negativas?	Ninguna.	Ninguna

Con base en las observaciones realizadas antes y después del taller de Educación emocional, se observó que la Maestra titular 3 mantiene reguladas sus emociones, incluso

ante las situaciones de conflicto mantiene el mismo tono de voz, lo que facilita el dialogo y la búsqueda de soluciones con sus alumnos. Sin embargo un cambio que se presentó en las observaciones posteriores, fue la implementación de la técnica de estiramiento para los alumnos cuando estaban desatentos, esta idea en la Maestra titular 3, pudo surgir a raíz de la lluvia de ideas de la tercera sesión de taller, donde se manifestó que era necesario realizar cambios en las actividades para recuperar la atención de los alumnos (ver resultados obtenidos en la hoja de trabajo: toma de decisiones, correspondiente a la sesión 3).

Tabla 3

Resultados de las observaciones realizadas en el grupo de la Maestra titular 5

	<i>Maestra titular 5</i>	
	<i>Antes</i>	<i>Después</i>
Clima en el aula:	Regular	Ruidoso
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Voz alta.	Voz alta.
¿Cómo se dirige hacia ellos?	Con palabras afectuosas/ Por su nombre.	Con palabras afectuosas/ Por su nombre.
¿Emoción predominante en el docente?	Neutral.	Neutral.
¿Reacción ante aciertos?	Les responde diciendo: muy bien.	Les responde diciendo: muy bien.
¿Reacción ante equivocaciones?	Les explica de nuevo.	Les explica de nuevo.
¿Problemas y soluciones en el aula?	En interacción entre compañeros: Castiga dejando sin recreo al niño que le pegó a otro con un cuaderno.	En interacción entre compañeros: Un alumno comenzó a silbarles a sus compañeras, ella habló con él y le pidió que manifestara sus atenciones hacia sus compañeras de otra forma, por ejemplo dando halagos.
¿Promueve el compañerismo?	No se promueve.	En algunas actividades.
¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	Ninguno.	Ninguno
¿Qué verbalizaciones positivas utiliza?	Les dice muy bien.	Les dice muy bien.
¿Qué verbalizaciones negativas utiliza?	Ninguna.	Ninguna

Las observaciones realizadas demuestran que el ambiente en este grupo fue muy confuso, en algunos momentos la Maestra titular 5 utilizó palabras cálidas hacia sus alumnos y los

felicité por su trabajo, pero en otros momentos surgió el caos y la profesora alzó la voz, con lo que aumentó el ruido en el salón de clases, lo que dio por resultado un ambiente desorganizado. Un cambio importante se manifestó en las observaciones realizadas en un momento posterior a la realización del taller donde resolvió efectivamente un problema poco frecuente: un alumno silbó a sus compañeras y esto las incomodó. Ella en su respuesta esta problemática primero invitó a las alumnas a manifestar sus sentimientos ante esta situación, luego ella orientó al alumno para que manifestara sus emociones de forma adecuada, es decir, hablando con un lenguaje apropiado, en lugar de silbarles. Este modelado adecuado de las emociones que hizo la profesora ante una situación de conflicto, originó un clima de confianza para todos los alumnos, puesto que permitió que hablaran sobre sus emociones ante ciertas acciones de los otros, como los silbidos. La comunicación asertiva es un tema que se trabajó en la sesión 2, además de que continuamente se habló durante las sesiones del taller sobre la importancia de ayudar a los alumnos nombrando y manifestando eficazmente sus emociones.

Tabla 4

Resultados de las observaciones realizadas en el grupo de la Maestra auxiliar 1

	<i>Maestra auxiliar 1</i>	
	<i>Antes</i>	<i>Después</i>
Clima en el aula:	Tranquilo.	Tranquilo.
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Voz baja.	Voz baja.
¿Cómo se dirige hacia ellos?	Por su nombre.	Por su nombre.
¿Emoción predominante en el docente?	Neutral.	Neutral.
¿Reacción ante aciertos?	Les responde diciendo: muy bien.	Les responde diciendo: muy bien.
¿Reacción ante equivocaciones?	Los ayuda a exponer mejor su respuesta, dándoles pistas.	Les explica de nuevo.
¿Problemas y soluciones en el aula?	En interacción entre compañeros: En el trabajo de equipo hay dificultades, entonces ella escucha los problemas atentamente y ofrece soluciones, participando con ellos o permitiendo que trabajen individualmente.	Por las actividades: -Algunos alumnos no hicieron la tarea, ella les recordó el tiempo que tenían para realizarla. -Algunos alumnos se levantaron de su lugar, entonces ella prefirió ir a su lugar a revisar dudas.
¿Promueve el compañerismo?	Sí, siempre.	No se promueve.

¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	Permite que la abracen.	Permite que la abracen o les da palmaditas en los hombros.
¿Qué verbalizaciones positivas utiliza?	Les dice muy bien.	Les dice muy bien.
¿Qué verbalizaciones negativas utiliza?	Ninguna	Ninguna.

En las observaciones realizadas antes y después del taller, se percibió un clima afectivo bastante agradable en la dinámica del aula, por la cercanía que hay entre las alumnas y la Maestra auxiliar 1, además de que esta última, mantiene un ambiente de respeto con los alumnos, por lo cual el trabajo que se desarrolla es cómodo. No se observaron cambios en la dinámica de la clase, sin embargo es importante mencionar que el clima afectivo del aula fue agradable y la profesora procuró en todo momento mantenerse relajada, además de que puso atención en las necesidades de sus alumnos.

Tabla 5

Resultados de las observaciones realizadas en el grupo de la Maestra auxiliar 2

	<i>Maestra auxiliar 2</i>	
	<i>Antes</i>	<i>Después</i>
Clima en el aula:	Ruidoso.	Tranquilo.
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Alza la voz.	Alzando la voz.
¿Cómo se dirige hacia ellos?	Les llama por su nombre.	Les llama por su nombre.
¿Emoción predominante en el docente?	Neutral/ Alegre.	Neutral/ Alegre.
¿Reacción ante aciertos?	Les responde diciendo: muy bien.	No se presentó.
¿Reacción ante equivocaciones?	Los regaña.	No se presentó.
¿Problemas y soluciones en el aula?	Por las actividades: Una niña estaba muy inquieta, se estaba moviendo de su lugar y hablaba mucho, entonces la profesora le concedió la participación hasta el último.	Por las actividades: Los alumnos hacen mucho ruido mientras trabajan, entonces la profesora les pone algo de música en la grabadora.
¿Promueve el compañerismo?	Si, en algunas actividades.	No se promueve.
¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	Ninguno.	Ninguno.
¿Qué verbalizaciones	Les dice muy bien.	Les dice muy bien.

positivas utiliza?		
¿Qué verbalizaciones negativas utiliza?	Ninguna.	Ninguna.

De acuerdo con las observaciones realizadas antes de la impartición del taller se puede decir que el ambiente en el aula fue desorganizado, aunque la profesora reguló sus emociones para mostrarse calmada e incluso hizo chistes para contagiar su alegría a los alumnos, sin embargo en las observaciones realizadas después de la impartición del taller se obtiene un cambio importante en las estrategias para regular el clima afectivo: la Maestra auxiliar 2 opto por poner música en la grabadora y de esta forma favorecer la armonía en el grupo, esto fue una de las sugerencias que apareció en la hoja de trabajo: toma de decisiones (ver resultados obtenidos en la hoja de trabajo: toma de decisiones, correspondiente a la sesión 3).

En conclusión y como se pudo observar hay diferentes emociones que entran en juego en la dinámica grupal y se manifiestan tanto en el profesor como en los alumnos.

Así mismo también se observó que cada profesora tiene un estilo diferente en la conducción de la clase, sin embargo una constante entre ellas es que en ningún momento se utilizan verbalizaciones negativas hacia los alumnos.

También es importante resaltar que se presentaron varios cambios en la dinámica en el aula por parte de las profesoras. Dos de ellas utilizaron la implementación de un actividad de distracción cognitiva para mejorar la atención de los alumnos (ideas surgidas en la tercera sesión de taller), y la otra profesora solucionó un conflicto entre los alumnos mediante la comunicación asertiva y la orientación sobre las emociones (esto se estudió en la segunda sesión de taller).

Resultados de las actividades realizadas durante las sesiones del taller

Estos se presentan por número de sesión.

Sesión 1. Resultados obtenidos en la hoja de trabajo: "Emociones, pensamientos y acciones".

El objetivo de la sesión fue que las Maestras conocieran e identificaran las emociones para que las reconocieran en las situaciones que se presentan en el aula y utilizaran la estrategia de regulación que se les expuso en dicha sesión (Formato del ABCDE). Es por eso que se explicó primero el tema, después y para que las profesoras consolidarán mejor la información se desarrolló la actividad de la hoja de trabajo (ver anexo 6), esta actividad se explica más adelante, donde aplicaron los conceptos aprendidos utilizando un ejemplo de la vida cotidiana con el objetivo de que se ancle mejor la información, dando como resultado un aprendizaje significativo.

La actividad en la hoja de trabajo consistió en que las profesoras escribieron diversas circunstancias que les generaban mayores conflictos en la escuela, desde dificultades con los niños, con los papás e incluso con los directivos. Lograron identificar las emociones que surgieron como producto de estos eventos y plasmaron los pensamientos que acompañan estas emociones. En un segundo momento describieron la respuesta impulsiva, para después y utilizando la estrategia de regulación sugerida en el taller, eligieran otra respuesta mucho más funcional. A continuación se muestra una tabla que resume algunas de las respuestas de las profesoras (ver anexo 7):

Tabla 6

Resumen de respuestas de la actividad: emociones, pensamientos y acciones

Participante	Cuando	Emociones	Pensamientos	Respuesta impulsiva	Utilizando la estrategia de regulación	Respuesta	Consecuencias
<i>Maestra titular 1</i>	Dos alumnos pelean en el recreo.	Enojo	¿Por qué se están peleando?	Me dirijo a averiguar porque se pelean	Sanción para ambos niños	Platico con los niños para que acepten su sanción.	
<i>Maestra titular 2</i>	El grupo está muy inquieto.	Enojo, frustración.	Son mal educados, no les gusta el tema	Regaño, alzar la voz	Tal vez están aburridos y cansados por el horario	Cambiar la dinámica de la clase (trabajo por equipos en el piso)	Los niños participan en la actividad.
<i>Maestra titular 3</i>	La directora impone una sobrecarga de trabajo	Enojo	Los directivos son insensibles y desconocen lo que implica trabajar con niños.	Lo comento con los directivos molesta.	Expreso lo que siento con una actitud tranquila, tal vez me entienda.	Me expreso de forma tranquila.	A veces llegamos a acuerdos.
<i>Maestra titular 4</i>	Alumnos que se molestan con recaditos ofensivos.	Malestar en que momento ocurrió	Hay que poner atención en las relaciones entre compañeros	Llamarles la atención porque se molestan, regañarlos.	Analizar la situación que desencadeno estas acciones	Hablar con los alumnos para aclarar malos entendidos.	

<i>Maestra titular 5</i>	Los alumnos hablan e interrumpen la clase	Ira, enojo	Me están rebasando	El profesor grita	El profesor baja la voz	No demuestra el enojo	Los alumnos aparentemente dejan de hablar
<i>Maestra auxiliar 1</i>	Algún alumno no quiere trabajar en clase	Molestia, enojo	No entendió el tema, no le gusta la clase.	Regañar o castigar al alumno	Platicar con él.	Al saber lo que le ocurre busco otra forma de trabajar con él.	Buscar mejores formas de aprendizaje.
<i>Maestra auxiliar 2</i>	Una junta con papás se prolongó, llegue tarde a mi clase y me sancionaron.	Triste, desconcierto	Fueron solo 15 minutos, además es parte del trabajo atender a los papás.	Enojo y hablo con la directora.	La directora tiene mucha responsabilidad y se preocupó por los niños.	Citaré a los papás en un horario más accesible.	La directora se sentirá segura de que los niños tenga su clase correspondiente.

Las respuestas de las profesoras fueron categorizadas de la siguiente manera:

Cuando: 3 profesoras mencionaron que al trabajar con el grupo, 2 que al intentar solucionar conflictos entre alumnos y 2 más que al tener dificultades con la directora.

Emociones: 6 profesoras mencionaron que se sienten enojadas ante estas dificultades, de ellas solo 1 mencionó que también se sintió frustrada, otra profesora mencionó que se sintió triste y desconcertada.

Pensamientos: 5 profesoras atribuyeron el conflicto a la otra persona, 1 se preguntó sobre la causa del problema, 1 utilizó el problema como ejemplo de lo que se debe prever.

Respuesta impulsiva: 6 profesoras mencionaron que responden al problema de acuerdo a la emoción que sintieron y 1 se condujo a identificar las causas del problema.

Utilizando la estrategia de regulación: 4 profesoras dijeron que después de utilizar la estrategia de regulación propuesta, empatizaron con las personas con las que tenían el conflicto, 2 decidieron indagar más sobre el problema y 1 actuó en consecuencia de lo que ya sabía del problema.

Respuesta: las 7 profesoras regularon sus emociones en la situación, de las cuales 5 incluso cambiaron la forma en cómo actuarían frente al problema.

Consecuencias: 5 profesoras previeron consecuencias favorables ante esta nueva respuesta.

En conclusión, podemos decir que las profesoras se enfrentaron a diversas problemáticas, que les ocasionaron diferentes sentimientos, aunque el más frecuente fue enojo. Por otra parte también demostraron que logran identificar los pensamientos adyacentes e incluso las respuestas impulsivas que surgen en consecuencia. También se observó que 2 de las profesoras se quedaron con dudas respecto a la estrategia de regulación que se sugirió en esta sesión, por lo tanto, no hubo mucho cambio entre su respuesta impulsiva y la generada por un debate de creencias. Aunque es importante mencionar que esta fue la primera

aproximación a un tema nuevo para algunas de ellas, que como tal necesito de varios ejercicios más para generar una mayor comprensión de él, es por eso que se revisó en la sesión de asesoría. Por lo tanto se cumplieron parcialmente los objetivos de la sesión.

Sesión 3. Resultados obtenidos en la hoja de trabajo: “toma de decisiones”.

Los objetivos de la sesión fueron que las Maestras identificaran que las emociones están presentes al tomar alguna decisión, por lo tanto deben reconocerlas y manejarlas para que influyan de forma positiva en su elección y por otro lado, que en caso de que no encuentren alguna solución, también pueden obtener otras buenas alternativas al dialogar con los demás. Por lo tanto la actividad consistió en que las profesoras identificaran algunas de las situaciones que les preocupaban en su labor profesional, después escribieron que sentimientos y pensamientos les ocasionó dicha situación. Y posteriormente dialogaron sobre las soluciones alternativas.

A continuación se presentan los resultados de esta actividad (ver anexo 16):

Tabla 7

Resumen de las respuestas obtenidas por equipos en la hoja de trabajo: toma de decisiones

Equipo	Situación	Siento/ pienso	Alternativas
1	Los alumnos no siguen indicaciones	Enojo/ No quieren trabajar y no les han enseñado a escuchar. Tal vez no me explique bien, tendré que mejorar eso.	Intercalar alumnos tranquilos con inquietos. Realizar alguna actividad para que los alumnos se relajen un momento como: papiroflexia, dinámica de relajamiento o poner música. Reflexionar con los alumnos la importancia de seguir reglas para una vida armónica.
2	Un alumno agrade sin razón aparente a sus compañeros y/o su profesora	Tristeza/ a lo mejor tiene un problema psiquiátrico. Miedo/ los profesores estamos desprotegido ante estas situaciones. El alumno pone en	Solicitar una valoración multidisciplinaria. Dialogar con los padres y apoyarlos, no atacarlos.

		riesgo su integridad y la de sus compañeros.	
--	--	--	--

La mayor parte de las profesoras llevaron a cabo con éxito este proceso, a excepción de una que se mantuvo distraída durante toda la actividad. Sin embargo las profesoras identificaron sus emociones y pensamientos ante las problemáticas y además tanto en equipo como en grupo se encontraron otras alternativas, por lo que se puede concluir que se cumplió el objetivo de la actividad y de la sesión.

Resultados de la sesión de asesoría

Los objetivos de la sesión de asesoría fueron:

- 1.- Brindar un repaso a lo estudiado en la sesión de taller 1.
- 2.- Que las docentes conocieran algunas estrategias de regulación emocional.

La sesión de asesoría se realizó después de la segunda sesión del taller, en ella se hizo un breve resumen de los revisado en la sesión 1, así como también se les presentaron a las profesoras estrategias de regulación emocional basadas en la distracción cognitiva, posteriormente se trabajó una actividad para fortalecer la autoestima, que consistió en escribir las cualidades positivas, para que después fueran leídas en voz alta. Por último se incluyó un apartado de estrategias de regulación emocional para los alumnos, para que las profesoras las orientaran en sus respectivos grupos.

Para evaluar la eficacia de la asesoría se les pidió a las profesoras que respondieran un cuestionario relacionado con la información previamente descrita (ver anexo 8), así mismo las respuestas de las profesoras (ver anexo 9) se analizaron con base en categorías (ver anexo 10):

¿En qué casos puedo utilizar las estrategias de regulación revisadas?

2 profesoras dijeron que para solucionar conflictos, 2 que ante situaciones de estrés, 1 en sus relaciones y 1 más que con los alumnos que tienen alguna dificultad en su comportamiento.

¿Ha sido fácil pensar en aspectos positivos sobre mí?

4 profesoras dijeron que fue fácil, 2 que ni mucho ni poco y 1 que le fue difícil.

¿Qué sensaciones tuve mientras oía mi anuncio?

4 profesoras dijeron que muy bien, 2 bien y 1 que ninguna.

¿Cómo me siento cuando escucho hablar bien de mí?

6 profesoras mencionaron que bien, y 1 más tuvo una emoción diferente: pena.

¿Cómo oriento a mis estudiantes en el manejo de sus emociones?

4 profesoras mencionaron que dialogando con ellos y buscando soluciones, 1 que realiza ejercicios relacionados con las consecuencias, 1 enseñándoles comunicación asertiva y 1 más fomentando que expresen sus sentimientos y emociones.

¿Qué estrategias de puedo utilizar para el manejo de emociones de mis alumnos?

2 profesoras mencionaron que utilizando todas las estrategias que se les presentaron, 1 utilizando dos o tres estrategias y 3 más utilizando solo una.

Los resultados obtenidos indican que las profesoras al comprender la importancia del manejo de las emociones, se dieron cuenta que las estrategias de regulación propuestas se pueden aplicar a cualquier ámbito de la vida diaria, incluso fuera del salón de clases.

En el área de autoestima las profesoras desarrollaron la actividad de forma adecuada y se puede sugerir que su autoestima es óptima.

Por último en el apartado de estrategias de regulación emocional para los alumnos 6 de las 7 maestras reportan que les gusto alguna de las dinámicas propuestas y que si la desarrollarían en el aula con sus alumnos

Resultados de los cuestionarios de opinión sobre el taller

Como su nombre lo indica son cuestionarios que las Maestras participantes contestaron de acuerdo a su opinión del taller, tomando en cuenta esta información se realizaron cambios a

las cartas descriptivas con el objetivo de mejorar la calidad del taller. Es importante mencionar que sólo se realizaron dos cuestionarios de opinión sobre el taller, el primero después de la sesión de taller 2 y el segundo después de la sesión de taller 3. Para el análisis de los resultados, se elaboraron categorías de respuesta (ver anexo 14) con base en la información proporcionada por las profesoras (ver anexo 12 y 13) obteniéndose lo siguiente:

¿Qué aprendí en el taller?

6 de las profesoras contestaron que sobre los conceptos del taller 1 más sobre alguna habilidad.

¿Qué me gusto del taller?

4 profesoras mencionaron que las actividades realizadas (dinámicas y/o reflexiones), las otras 3 profesoras mencionaron que los contenidos estudiados.

¿Qué no me gusto del taller?

3 profesoras mencionaron que la distribución de tiempo, 1 profesora dijo que las actividades realizadas, 1 que la ausencia de temas/ejemplos y 2 más no contestaron.

¿Cómo utilizo lo que aprendí del taller?

4 profesoras mencionaron que solo en la interacción con sus alumnos, 3 más mencionaron que en todas sus relaciones.

¿Qué dudas tengo?

Sólo 2 profesoras manifestaron una duda.

Explique algún suceso donde haya aplicado lo aprendido

4 profesoras lo utilizan para regularse emocionalmente ante situaciones difíciles, otras 2 ayudar a sus alumnos con sus emociones.

Escriba los comentarios o sugerencias al taller

En cuanto a las sugerencias, estas fueron diversas, sólo 2 profesoras coincidieron en que debían emplearse más ejemplos, 1 profesora sugirió una dinámica, 1 se preocupó por la evaluación, 1 más pidió que se distribuyera mejor el tiempo y 1 más sobre la exposición de contenidos.

Con base en los resultados obtenidos se observó, que a la mayor parte de las profesoras les gustaron las dinámicas y reflexiones presentadas en la sesión del taller, por otro lado la distribución del tiempo les pareció inadecuada, así mismo también sugirieron que se disminuyera la información expuesta. Sin embargo también solicitaron más estrategias. En general comentaron que aprendieron los contenidos expuestos en el taller y describieron situaciones de su vida diaria donde utilizaron dichos conocimientos.

En cuanto a los resultados obtenidos en el segundo cuestionario de opinión, que se solicitó a las profesoras que contestarán después de la tercera sesión de taller, las respuestas de las profesoras se categorizaron de acuerdo a su similitud de la siguiente forma:

¿Qué aprendí en el taller?

3 de las profesoras mencionaron que sobre los conceptos del taller y las otras 3 sobre las habilidades.

¿Qué me gusto del taller?

4 mencionaron que las dinámicas y/o reflexiones, es decir las estrategias empleadas para la facilitación del conocimiento, 1 mencionó que la exposición y 1 más que el contenido del taller.

¿Qué no me gusto del taller?

4 profesoras mencionaron que la distribución de tiempo/ que no se revisaron todos los temas, 1 profesora mencionó que la exposición.

¿Cómo utilizo lo que aprendí del taller?

4 profesoras mencionaron que en su vida diaria y 2 que en la interacción con sus alumnos.

¿Qué dudas tengo?

1 profesora manifestó una duda.

Explique algún suceso donde haya aplicado lo aprendido

3 profesoras lo utilizan para regularse emocionalmente ante situaciones difíciles, y 1 más en la interacción con sus alumnos.

Escriba los comentarios o sugerencias al taller

En cuanto a las sugerencias, estas fueron diversas, 3 profesoras pidieron que se distribuyera mejor el tiempo, 2 sobre las actividades para la exposición de contenidos y 1 más manifestó que el material fue adecuado.

Los resultados del segundo cuestionario de opinión sobre el taller indicaron que las profesoras obtuvieron algún aprendizaje referente a los temas revisados en las sesiones del taller, así mismo también reportaron que les gustaron las dinámicas y el trabajo en equipo.

Las profesoras manifestaron que no les gusto la distribución del tiempo, pero no les quedaron dudas, lo que sugiere que se trabajaron de forma adecuada los contenidos.

Además fueron capaces de explicar sucesos en los que utilizaron los conocimientos adquiridos en el taller, por lo cual se puede concluir que se cumplieron con los objetivos de la sesión.

Observaciones y resultados de la actividad de seguimiento: a Candela le pesaban los zapatos

Con el objetivo de que las profesoras participantes en el taller tuvieran una dinámica específica para orientar a sus alumnos en el manejo de sus emociones, y darles retroalimentación durante el trabajo en el aula, se diseñó la actividad de seguimiento.

Ésta consistió en que la Maestra leyera junto con su grupo un cuento, en el cual se ilustraba un conflicto emocional por parte de la protagonista al ir a la escuela, posteriormente, se presentaban diversas soluciones para que la niña solucionara su conflicto, después de la lectura la profesora dirigiría un debate con sus alumnos sobre algunas preguntas acerca del

cuento, que tienen como objetivo ilustrar más claramente las emociones de la protagonista frente a las diferentes situaciones y que la maestra modele el manejo adecuado de las emociones en dichas situaciones a los alumnos.

Un punto importante sobre las preguntas del cuento es que a pesar de que son abiertas, están fundamentadas en la relatoría del cuento, sin embargo se propuso que los alumnos trabajaran en equipos con la finalidad de que todos pudieran participar de forma más activa e incluso enriquecieran sus respuestas con sus opiniones y así abrir el dialogo al tema de las emociones. Otro punto que se debe mencionar es que la Maestra titular del grupo fue la que dirigió la dinámica en su totalidad aunque al sustentante estuvo presente y proporcionó algunos comentarios de retroalimentación a la Maestra.

Sin embargo por cuestiones de tiempo, algunas Maestras no pudieron realizar la actividad.

Como parte de los resultados obtenidos primero se muestran las observaciones realizadas, después un resumen con las respuestas de los alumnos y por último el análisis correspondiente (ver anexo 17 y 18).

Respuestas obtenidas en la actividad de
seguimiento realizada en el aula de la Maestra titular 1 con sus alumnos de 4°

Observaciones de la actividad

La maestra leyó alternadamente el cuento con sus alumnos, permitió que por equipos leyeran algunas secciones, al finalizar la lectura asignó una pregunta por equipo y dio tiempo para que la contestaran. Después de que terminó el tiempo asignado la maestra les pidió a sus alumnos que leyeran sus respuestas, para que los otros equipos también tuvieran la información, sin embargo algo que suscitó debate entre el grupo fue una pregunta que hacía alusión a una metáfora, entonces los niños la tomaron literal, a lo que la maestra tuvo que realizar el aterrizaje correspondiente.

Algunos de sus alumnos continuaron con aportaciones fantasiosas de su propia vida, es decir, uno comenzó a contar un sueño que tuvo, la maestra les pidió que se enfocaran en el cuento y continuaron leyendo las respuestas, hasta que concluyeron, en ese momento el timbre del recreo sonó y la maestra ya no tuvo oportunidad de concluir adecuadamente la sesión. Sin embargo por cuestiones de su planeación curricular la profesora ya no pudo retomar la actividad.

Tabla 8

Resumen de las respuestas de los alumnos de la Maestra titular 1 en la actividad de seguimiento

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
¿Qué emociones aparecen en el cuento?	Emoción, tristeza y felicidad.	Emoción tristeza y felicidad.	Tristeza y felicidad.	Tristeza, emoción, felicidad.
¿Cuál es la emoción más importante en el cuento y por qué?	Valentía porque se atrevió a decir las letras.	Valentía porque tuvo valor al decir las letras.	Valentía porque tuvo valor para decir las letras.	Valentía porque al último se acuerda de las letras.
¿Por qué le pesan tanto los zapatos a Candela cuando va al colegio?	Porque según le pesaban los zapatos.	Porque estaba subiendo una montaña y traía las letras.	Porque según traía las letras en los zapatos.	Porque le daba pena y tenían que cruzar una montaña.
¿Cómo se siente candela cuando la profesora le pregunta en clase?	Nerviosa y angustiada.	Nerviosa y atemorizada.	Se sentía nerviosa angustiada.	Nerviosa, caliente y asustada.
¿Por qué Candela está distinta esa tarde?	nervios	Porque se sentía triste.	Porque estaba triste porque era la única que no se sabía las letras y se sentía mal.	Porque no se sabía las letras.
¿Qué le ocurre en el sueño?	Sueña con las letras.	Ve las letras y le dicen palabras.	Se le aparecen las letras y le dicen palabras.	Que se le aparecen muñequitos con las letras.
¿Qué le recomienda mamá la mañana siguiente?	Cerrar los ojos y respirar profundo.	Que cerrara los ojos y se relajara.	Que no se ponga nerviosa.	Que respire hondo hasta que le llegara el aire azul al estómago.
¿Cómo se siente candela cuando va al colegio ese día?	Feliz y con energía.	Feliz, confiada.	Feliz y valiente con energía.	Feliz.
¿Qué hace cuando la profesora le pregunta de nuevo?	Se siente valiente y se atreve a decir las letras.	Le responde bien las palabras.	Le contesto todo bien.	Le contesta feliz porque ya se sabe las letras.

En cuanto a las respuestas de los alumnos, se observa que son muy similares entre sí, esto debido a la dinámica que dirigió la profesora para realizar esta actividad, sin embargo se puede apreciar que los alumnos que conformaron el equipo 4 añadieron algunos elementos extras a las respuestas, lo que incluso al comentarlo con sus compañeros ocasionó que perdieran el objetivo del cuento, pues comenzaron a narrar hechos fantasiosos, como sus sueños, es por eso que la profesora tuvo que redirigir a los alumnos a los objetivos de la actividad es decir, planteó una situación similar, para que los niños pudieran empatizar con Candela y aportaran soluciones a las problemáticas que se presentan en el cuento. Es importante mencionar el grado de confianza existente entre los alumnos y la Maestra que incluso les permite externar sus vivencias cotidianas, esta confianza es fundamental para que en ocasiones sucesivas los alumnos puedan plantear dudas incluso en el ámbito emocional. Todo esto debido a la paciencia que manifiesta la profesora.

El tiempo fue un factor que incidió negativamente en el desarrollo de la actividad, sin embargo permitió a la Maestra una primera aproximación al desarrollo de actividades sobre educación emocional.

- Respuestas obtenidas en la actividad de seguimiento realizada en el aula de la Maestra titular 2 con sus alumnos de 4°

Observaciones de la actividad

La profesora leyó toda la lectura y permitió a sus estudiantes un tiempo para que discutieran las preguntas en equipo. Ella en cada momento actuó las emociones que se narraban en el cuento haciendo muecas o poniendo énfasis en la entonación de algunos diálogos.

Después en las respuestas que los alumnos daban, ella ponía atención a sus respuestas y agregaba ejemplos donde describía situaciones donde se presentaban esas emociones. Lo que facilitó a sus alumnos la identificación de las emociones en su vida diaria. Cada nueva aportación de los alumnos la profesora la aterriza, es decir las vinculaba con el tema.

Esto favoreció la participación de los alumnos y logro que comentaran sus propias estrategias para regular sus emociones.

Por último es importante mencionar que durante toda la actividad el grupo se mantuvo atento y participativo.

Tabla 9

Resumen de las respuestas de los alumnos de la Maestra titular 2 en la actividad de seguimiento

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
¿Qué emociones aparecen en el cuento?	Tristeza, felicidad, miedo, envidia y antipatía.	Enojo, tristeza, felicidad, miedo y envidia.	Tristeza, felicidad y miedo.	Miedo, felicidad, tristeza, enojo, pena y antipatía.	Felicidad, tristeza, enojo y miedo.	Felicidad, tristeza, emoción, vergüenza y pena.
¿Cuál es la emoción más importante en el cuento y por qué?	La felicidad porque te hace sentir bien.	La felicidad porque ella pudo aprender más.	El miedo porque ella al inicio tenía miedo de no saber responder.	Felicidad porque demuestra que está feliz de aprenderse las letras.	La felicidad, en un sentido te puedes sentir orgullosos de ti mismo.	Felicidad porque te sientes bien.
¿Por qué le pesan tanto los zapatos a Candela cuando va al colegio?	Porque estaban las letras en sus zapatos.	Porque tenía las letras en los zapatos.	Porque no se sabía las letras.	Se sentía incapaz de responder las preguntas que le preguntaban.	Porque tenía las letras en sus zapatos.	Porque tiene las letras en sus zapatos.
¿Cómo se siente candela cuando la profesora le pregunta en clase?	Con pena porque no se las sabía.	Nerviosa.	Siente como que el corazón le palpita muy rápido y se empieza a poner calorada y ardiente.	Nerviosa por si se equivoca o que le digan que está mal.	Desesperada y estresada.	Pena y vergüenza.
¿Por qué candela están distinta esa tarde?	Porque ya sabía con cada palabra.	Porque no se sabe palabras con J porque ya no tenía miedo.	Porque no pudo responder.	Se sentía capaz y sabía las letras.	Ya se acuerda de las palabras y sin miedo.	Porque no contesto en la clase y tenía pena.
¿Qué le ocurre en el sueño?	Que pudo soñar las palabras para poder aprenderlas.	Aparecen todas las letras y aparecen unas palabras.	Empieza a soñar que no encontraba a su mama o que un señor feo con los dientes negros la regañaba.	Habla y conoce las letras y le enseñan algunas palabras que empiecen con ellas.	Habla con las letras y le enseñan algunas palabras.	Encuentra letras.
¿Qué le recomienda mamá la mañana siguiente?	Respirar profundo, susurros y animarse.	Que respire profundo el aire azul.	Inhalar hondo y respirar el aire azul y despacito sacarlo.	Respirar profundamente y echarse porras.	Respirar profundo y lento.	Que le haga como los actores cuando van a cantar.
¿Cómo se siente candela cuando va al colegio ese día?	Feliz.	Feliz.	Segura y feliz.	Muy contenta y segura de sí misma.	Animada, feliz, desestrésada.	Con pena.
¿Qué hace cuando la profesora le pregunta	Respondió muy bien se sabía todas las	Responde con seguridad.	Levanta la mano y responde además de	Hace lo que su mama le dijo y	Respira profundo y se acuerda de lo que	Feliz porque ya se lo sabía.

de nuevo?	palabras y todos la felicitaron.		hacer lo que su mamá le dijo.	responde segura.	le dijeron las letras.	
-----------	----------------------------------	--	-------------------------------	------------------	------------------------	--

Las preguntas del cuento fueron una directriz para abrir el diálogo sobre emociones y el manejo que se puede hacer de ellas, en este caso, se observa la riqueza de respuestas de los alumnos sobre una misma situación, son embargo lo más importante es el clima de confianza que se originó y las participaciones de los alumnos donde mencionaron situaciones similares y la forma en como han respondido a ellas. Todo esto gracias al dialogo que mantiene la profesora con ellos, porque incluso ella abrió el canal de comunicación al dar ejemplos sobre su vida diaria y las soluciones que ella ha tomado. Por lo cual se puede concluir que se cumplieron favorablemente los objetivos de la actividad, de acuerdo a que la Maestra logro ejemplificar adecuadamente cada una de las emociones y el manejo adecuado que se puede hacer de ellas.

Y los alumnos pudieron empatizar con el cuento e incluso comentar el impacto que han tenido en ellos las emociones y cómo han aprendido a manejarlas.

Respuestas obtenidas en la actividad de seguimiento realizada en el aula de la Maestra titular 5 con sus alumnos de 6°

Observaciones de la actividad

La profesora lee alternadamente el cuento con sus alumnos, los ha organizado por equipos.

Al terminar de leer el cuento les da tiempo para que resuelvan las preguntas, sin embargo después de un momento ella comienza a leer las preguntas en voz alta y también da las respuestas, por lo tanto no hay esa discusión ni intercambio de opiniones sobre el cuento. Y así sucesivamente hasta que terminan de leer todas las preguntas.

Tabla 10

Resumen de las respuestas de los alumnos de la Maestra titular 5 en la actividad de seguimiento

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
¿Qué emociones aparecen en el cuento?	Felicidad y tristeza.	Emoción, suspenso y felicidad.	Vergüenza, tristeza y felicidad.	Angustia, decepción, curiosidad, emoción, frustración.	Tristeza, felicidad, estrés y angustia.	Miedo.
¿Cuál es la emoción más importante en el cuento y por qué?	La felicidad porque es el sentimiento que más expresa en el cuento.	La felicidad porque estas muy feliz.	Felicidad al fin se aprendió las palabras con las letras.	Angustia porque a Candela se le borran las ideas.	Felicidad porque puedes triunfar más en tu trabajo.	Felicidad porque pudo hacer las palabras.
¿Por qué le pesan tanto los zapatos a Candela cuando va al colegio?	Porque su papa la llevaba a la escuela.	Porque acababa de despertar por las letras.	Porque no sabía.	Porque ahí estaban las letras sin servir de nada.	Porque se sentía nerviosa de no conocer derivados de la jota.	Por las letras.
¿Cómo se siente candela cuando la profesora le pregunta en clase?	Porque estaba nerviosa.	Nerviosa.	Se siente avergonzada y triste porque no sabía que responder.	Frustrada, aniquilada y nerviosa.	Nerviosa porque no sabía que responder.	Nerviosa, no sabía.
¿Por qué candela están distinta esa tarde?	Porque le dolían los pies.	Porque ya entendió las letras.	Porque recuerda que Ignacio respondió más que ella.	Las letras se le aparecieron en la noche y le enseñaron las palabras.	Porque si la maestra le preguntaba Candela se sentía frustrada.	Porque le dolían los pies.
¿Qué le ocurre en el sueño?	No veía a su mama y un señor se la iba a robar.	Las letras le hablan.	Las letras le hablan y le dicen palabras con esa letra.	Se le aparecen las letras y le enseñan las palabras que tienen cada una.	Las letras de la habitación le hablaban y salían de sus zapatos.	Soñó feo, salen de sus zapatos las letras y le hablan.
¿Qué le recomienda mamá la mañana siguiente?	Que no se pusiera nerviosa.	Que respirará.	Que respire.	Respirar el aire azul y relajarse.	Que sea feliz y que respire y no se sienta tan frustrada.	Que no se siente nerviosa.
¿Cómo se siente candela cuando va al colegio ese día?	Cansada.	Se siente más segura.	Bien y emocionada.	Emocionada, segura y alegre.	Ya se sentía mejor y ya no le pesaban los zapatos.	Segura.
¿Qué hace cuando la profesora le pregunta de nuevo?	Levanto la cabeza y miro a todos los niños.	Contesta bien.	Responde sin problemas.	Se relaja y responde con seguridad.	El abecedario y los derivados de las letras o que palabras empezaban así.	Levanta la cabeza, alza la mano con seguridad.

Como se puede observar las respuestas del cuestionario son similares entre sí, debido a que la dinámica de la clase no permitió que se desarrollara un mayor diálogo sobre la diversidad de soluciones que se pueden presentar ante una situación problemática, sin embargo el equipo 1 varía en cuanto a sus respuestas, incluso agregando algunos elementos que no están presentes en el cuento. En cuanto al objetivo de la actividad la profesora ejemplificó y modeló el manejo de las emociones en cada pregunta, lo que permitió a los alumnos comprender las situaciones que se presentaron en el cuento. Con lo cual se cumplió parcialmente el objetivo de la dinámica.

En conclusión sobre esta actividad de seguimiento, podemos decir que fue primer acercamiento al diálogo sobre emociones dentro del aula, si estas están presentes en todo momento, sin embargo pocas veces se emplea el lenguaje para describirlas, más aún para comentar la forma de manejarla, por lo tanto podemos decir que se cumplió el objetivo fundamental, pues todas y cada una de las profesoras externaron sus soluciones ante algunas emociones. Sin embargo esta actividad, se enriquecería más con las aportaciones de los alumnos, es decir sus vivencias, por lo cual se recomienda que en futuras aplicaciones de la actividad, esta disponga de tiempos suficiente para que todos los participantes realicen sus aportaciones, en un clima de respeto. Para que de esta forma también se propicie la confianza en los alumnos y puedan manifestar incluso las dudas que surgen en su vida diaria.

Discusión y conclusiones

El estudio de las emociones tiene antecedentes remotos, sin embargo ha ido evolucionando de la misma forma en que ocurre con el conocimiento que poseemos como especie.

En la actualidad parte de las nuevas investigaciones en emociones, las proponen como parte fundamental de la adaptación al medio ambiente, incluso al social, es por eso que diversos investigadores han diseñado diferentes propuestas que ilustran de una manera más clara el manejo de las emociones (Goleman, 1995; Hué, 2012; Salovey y Mayer, 1997).

Una de estas es la de la educación emocional (Bisquerra, 2012), que propone algunos modelos de aplicación en el aula. Ya que los docentes, son los responsables de la educación de sus alumnos en el aula y además comparten con ellos una gran cantidad de experiencias diarias. De ahí la importancia de que conozcan el papel central que tienen las emociones en su comportamiento e interrelación con los demás. Debido a esto, surge la necesidad de impartir talleres para docentes, quienes a través del conocimiento de sus emociones puedan interactuar en forma más armónica con sus alumnos, y a su vez los enseñen a reconocer y regular sus emociones.

Es por eso que el propósito de este trabajo fue capacitar al docente en el reconocimiento de las emociones y de las estrategias para regularlas. Primero en él y posteriormente en sus alumnos.

De forma general y con base en los resultados obtenidos en este trabajo podemos decir que se obtuvieron algunos avances en el reconocimiento de sus emociones y el manejo de algunas estrategias para su autorregulación. Los resultados obtenidos a través de las respuestas dadas por las docentes así como las observaciones realizadas, nos indican lo anterior.

En cuanto al desarrollo del taller podemos mencionar que en todo momento se fomentó un espacio de reflexión sobre el impacto que las profesoras tienen en sus alumnos, además de que en las sesiones del taller y las actividades realizadas hubo un cambio en el comportamiento de las profesoras, paulatinamente y bajo el clima de confianza y aceptación a los diferentes puntos de vista, ellas se motivaron a participar cada vez más.

Las actividades en equipo, mejoraron la comunicación entre ellas y su disposición al diálogo. Lo cual se vio reflejado en la diversidad de alternativas que compartieron ante las problemáticas que ellas mismas seleccionaron como graves, algunas de las cuales se manifestaron en los datos obtenidos de las observaciones realizadas antes y después de la impartición del taller, dado que se observó que algunas de las profesoras diversificaron sus estrategias para mejorar el clima en el aula, es decir, dos de ellas utilizaron la implementación de un actividad de distracción cognitiva para mejorar la atención de los alumnos (ideas surgidas en la tercera sesión de taller), y la otra profesora solucionó un conflicto entre los alumnos mediante la comunicación asertiva y la orientación sobre las emociones (esto se estudió en la segunda sesión de taller). Ya que como menciona Bisquerra (2005), una de las ventajas de realizar un programa de educación emocional en un grupo de profesores, es que mediante el dialogo de las múltiples opiniones ahí surgidas, se desarrollan las habilidades de escucha y la capacidad de empatía, así mismo el intercambio de ideas ofrece nuevas alternativas a problemáticas de índole común de acuerdo a la población, es decir las alternativas que surjan serán relativas a las problemáticas del colectivo.

En cuanto a los resultados obtenidos en la sesión de asesoría se encontró que se cumplió el objetivo de ofrecer a las docentes una gran variedad de estrategias de regulación emocional, así mismo ellas manifestaron que se podían utilizar estas estrategias en todo momento, con lo que se comprueba que se cumplió otro de los objetivos: que las profesoras identificaran la importancia de las emociones. Es importante que las Maestras conozcan sus emociones y aprendan a regularlas primero para minimizar el desgaste emocional (Aldrete et al., 2003) y en segundo término a través del aprendizaje vicario (Bandura, 1976) ellas modelarán el manejo de las emociones a sus alumnos.

En referencia a la actividad de seguimiento se puede concluir que es altamente sensible a la forma en que las profesoras orientan la dinámica de su clase, es por eso que en algunos de los casos las profesoras lograron realizar un buen aterrizaje y por lo tanto concluir con el objetivo de la sesión: realizar el modelado del manejo de las emociones. Sin embargo se puede trabajar esta habilidad cuando las profesoras muestran su debilidad en esta área, aunque para lograrlo se necesita de una mayor disponibilidad en tiempo para el trabajo en

conjunto (docente y sustentante). Ya que adicionalmente a lo se menciona sobre el aprendizaje vicario (Bandura, 1976), la implementación de actividades que cumplan con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales de forma intencional y sistémica favorecen el aprendizaje de los contenidos en los alumnos (Filella et al., 2002)

Los cambios que se mencionaron previamente pueden deberse a los diferentes recursos utilizados para ejemplificar los contenidos del taller: videos, dinámicas, discusiones grupales, etc., la importancia de utilizar esta metodología en el taller, fue para facilitar la comprensión de los conocimientos a las profesoras, además de que de esta forma ellas comprobaron que las emociones están presentes todo el tiempo, es decir, el taller se basó en el aprendizaje significativo. En la cual mi función fue de orientar y prever las situaciones apropiadas, para que ellas pudieran asimilar mejor los contenidos de la educación emocional.

De la misma forma la comunicación directa de la sustentante con las Maestras permitió realizar los ajustes necesarios para brindar un taller de educación emocional de mayor calidad y que atendiera a las necesidades de la población en cuestión.

Así mismo y aunque algunos de los resultados son tomados como evidencia de la efectividad del taller, es importante considerar que generar un cambio en la población docente es una tarea ardua ya que impacta en lo que el docente dice, hace y piensa sobre su práctica; sobre las funciones que el docente cree debe desempeñar y que tienen un fuerte componente institucional (transmitir principalmente un gran cuerpo de conocimiento), las creencias y concepciones sobre la forma de impartir su o sus materias y por último, pero no menos importante, los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan las actuaciones docentes (emociones que lo motivan y/o lo hacen sentir inseguro) (Monereo, 2011). Por lo tanto y considerando las dificultades a las que se enfrentó el presente trabajo a continuación se mencionarán algunas sugerencias.

Es importante dar cuenta de la efectividad de la intervención. Para medir eficazmente el efecto de un taller de este tipo es necesario contar con instrumentos validados y confiabilizados que proporcionen una estimación real de las habilidades en Inteligencia Emocional, ya que algunos de los instrumentos existentes son susceptibles de ser alterados

en la medición debido a respuestas erróneas por parte de los participantes quienes se preocupan por la deseabilidad social, o porque simplemente existen procesos emocionales automáticos que el individuo no percibe y por lo tanto no informa en las evaluaciones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), por otro lado al escoger algún instrumento es necesario realizar la adaptación a la población mexicana para cuidar su validez y confiabilidad, por eso también se sugiere que de elegirse alguna forma de evaluación de las que recomiendan Extremera y Fernandez-Berrocal (2004b), se realice el ajuste necesario.

Además, el tiempo limitado para llevar a cabo este tipo de talleres dificulta su impartición y el seguimiento que se requiere. las ocupaciones primordiales de las profesoras impidieron que se pudieran practicar con mayor regularidad y bajo el asesoramiento de la sustentante el empleo de las estrategias de manejo de las emociones, lo que impidió observar un cambio conductual en esta área, ya que como mencionan diversos autores (Ambrona et al., 2012; Fillela, Soldevila, Cabello, Franco, Morell y Farré, 2008; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012), una intervención exitosa requiere de cuando menos nueve meses y una revisión de seguimiento regular.

Así mismo y como mencionan Agulló et al. (2011) otra de las dificultades que se deben considerar en la evaluación de un taller de educación emocional y que en este caso enfrentó este trabajo fue que se trabajó con pocos profesores, además de que no asistieron de manera continua, lo que no permitió observar claramente la efectividad del programa. Ya que como mencionan Fernández-Berrocal y Extremera (2000) la enseñanza de las emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto de la enseñanza verbal, es por eso que al no asistir a las sesiones del taller, las profesoras perdieron el escenario creado para reproducir las habilidades de educación emocional y la retroalimentación correspondiente. Porque lo esencial es que los participantes al taller ejerciten y practiquen las capacidades emocionales, para que posteriormente las interioricen y puedan ser ejecutadas de forma automática.

De forma general, los cambios que se observaron en las profesoras participantes del taller fueron diferentes de una a otra, y en diferentes competencias lo que puede deberse tal y como lo mencionan Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) a que la intervención no desarrolla por igual todas las dimensiones de las competencias

emocionales porque implica un cambio cognitivo, ya que surge de la reflexión y el deseo de cambiar las emociones y sentimientos en positivos, aquellos que generan bienestar en la persona (Hué, 2012).

Con base en lo obtenido en este informe, podemos decir que se despertó el interés en las maestras para que implementaran en su vida diaria y laboral algunas estrategias de regulación.

Sin embargo, la educación emocional no es un tema que se concluya con un tiempo o actividades determinadas, por el contrario la instrucción emocional debe ser permanente (Bisquerra, 2003).

Por lo tanto se recomienda que para la realización de otros programas de educación emocional, se consideren las limitaciones de tiempo de los docentes. Sin embargo, se observa que existe una gran necesidad de que los profesores conozcan qué es la educación emocional, ya que es una población expuesta a diversas dificultades en relación con su ambiente laboral: compañeros docentes, directivos, padres de familia, y sobre todo con sus alumnos.

Como sabemos, los docentes tienen la misión de formar y capacitar a los futuros ciudadanos, por lo que resulta imprescindible que cuenten con las herramientas necesarias para llevar a cabo su tarea de la mejor forma posible.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor alumno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712982.pdf
- Agulló, J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_31.pdf
- Aldrete, M., González, J., Preciado, M. y Pando, M. (2009). Variables sociodemográficas y el síndrome de Burnout en profesores de enseñanza media básica en la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Revista de educación y desarrollo*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/10/010_Aldrete.pdf
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud*, 5 (1). Recuperado de <http://www.cucs.udg.mx/iiso/files/File/501%20Sindrome%20de%20burnout%20en%20maestros%20de%20educacion%20basica%20nivel%20primaria%20de%20Guad.pdf>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fillela, G., Fita, E., Martínez, F. y Núria, P. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS PRAXIS EDUCACIÓN.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121241/113891>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1). Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>



- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (54). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, (11) . Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2013). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 1-15.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113763&id=113763>
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de psicología*.
- FBH. (s.f.). Recuperado el 15 de Junio del 2013, de <http://www.fbh.org.mx/>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación en el Profesorado*, 19 (3). Recuperado de http://webprueba2.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel03.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera N. (2000). *Revista Iberoamericana de Educación*, 24. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_es_cuela.pdf

- Filella, G., Ribes, R., Agulló, J., y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30. Recuperado de HYPERLINK "http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20768/20608" <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20768/20608> .
- Fillela, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924007>
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomez, O. (2009). *Taller de alfabetización emocional para maestras de nivel maternal en educación inicial*. (Tesis de Licenciatura) UNAM, México, D.F.
- González, O. y Vargas, S. (2010). *Taller teórico-vivencial para el desarrollo de competencias en Inteligencia Emocional: una experiencia con adolescentes de secundaria del Distrito Federal*. (Tesis de Licenciatura) UNAM, México, D.F.
- Hué, C. (2012). Bienestar Docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/cakpaain.pdf
- INEGI (s.f.). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 22 de Julio del 2014, de <http://www.censo2010.org.mx/>
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (41) 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Mahamud, K. (2013). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave. *Avances en supervisión educativa*, (20).
- Maldonado, C. y Carrillo S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la relación niño-maestro. *Revista Infancias, adolescencia y familia*, 1 (1). Recuperado de http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n1/v1n1_2.pdf

- Marchesí, Á. (2007a). Las condiciones de la docencia influyen en la expresión y comunicación de las emociones. *Docencia*.
- Marchesi, Á. (2007b). Las emociones del profesorado. En Á. Marchesi, *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores* (115-146 pp.). Madrid: Alianza.
- Martínez, B., Pineda, L. y Moreno, C. (2013). Programa de intervención psicoeducativa de educación emocional en escolares de 9 a 12 años con dificultades socioemocionales. (Tesis de Licenciatura) UNAM, México, D.F.
- Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. En Palmero, F. (Coord.), *Psicología de la motivación y de la emoción* (289-328 pp.). Mc graw Hill.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Factores de riesgo contextuales. En Ezpeleta, L. (Coord.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*(203-205 pp.). España: Masson.
- Monereo, C. (2011). Las competencias profesionales de los docentes. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/27647/25599>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2013, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (s.f.). *Creando entornos de Enseñanza y Aprendizaje eficaces: Primeros resultados del estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) OCDE*. Recuperado el 20 de Enero de 2015, de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058421.pdf>
- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2). Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20C%20Ortega%20Navas.pdf>

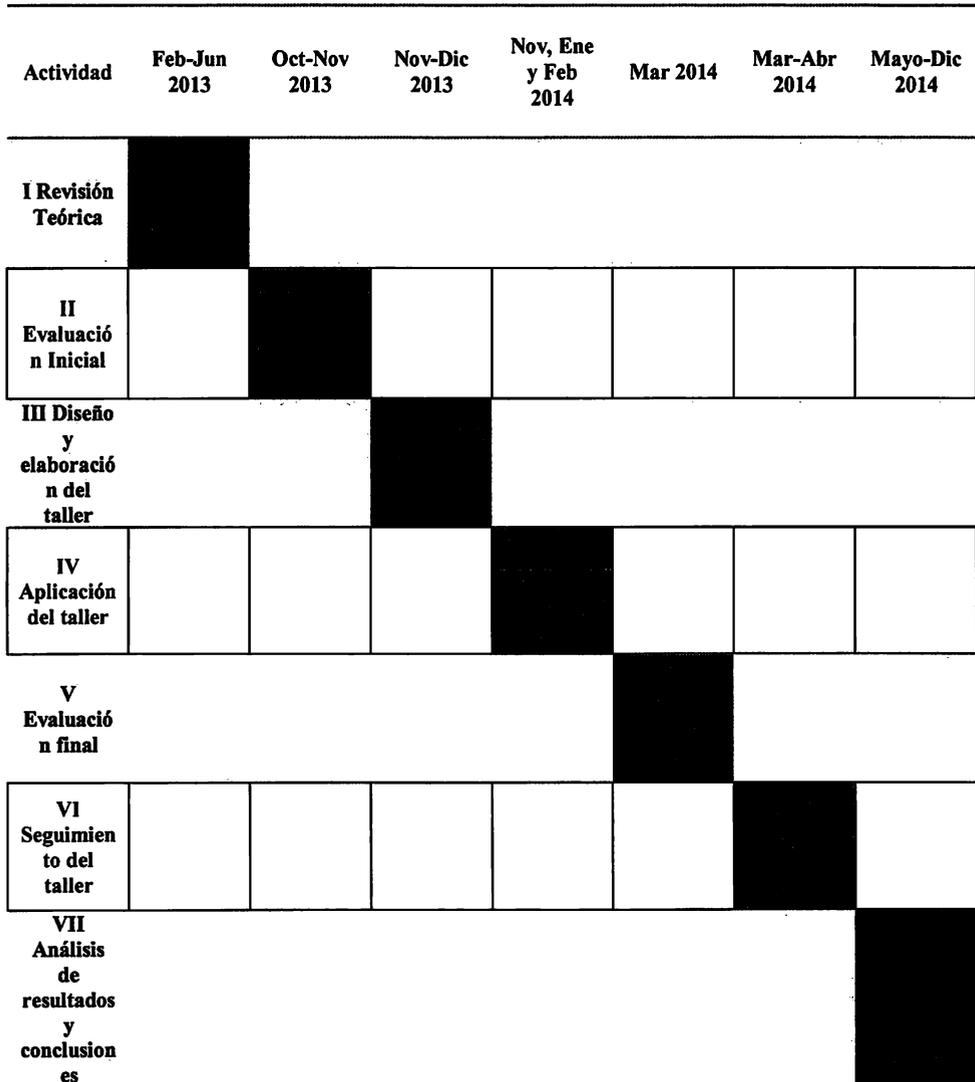
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 6 (14). Recuperado el 27 de Abril del 2014, de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>
- Pérez, N. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: proyectos innovadores y temáticas emergentes. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.), *Manual de orientación y tutoría* (1-6 pp.). Barcelona: Praxis.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de las competencias emocionales de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654012.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886012>
- Psicopedagógica, G. d. (s.f.). *Grup de Reserca en Orientació Psicopedagògica*. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de <http://stel.ub.edu/grop/es/presentacion>
- Rodríguez, A. (2000). La expresión de las emociones en Charles Darwin. Educación de valores y valores para la educación. *Emociones Themata* (25), 335-344. Recuperado el 16 de Octubre del 2014, de <http://institucional.us.es/revistas/themata/25/38%20rodriguez.pdf>
- Romero, M. (2008). La Inteligencia Emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 73-76.
- Roselló, J., y Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En Palmero, F., Martínez, F. y Huertas, J. (Coords.), *Motivación y emoción* (95-133 pp.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31 pp.) Nueva York: Basic Books.
- SEP (2012). *Resultados de México en la prueba PISA 2012*. Recuperado el 20 de Agosto de 2014, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/resultados_prueba_pisa

Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19 (1). Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf>

Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, J. (2004). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. *Emociona't. Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/1173Soldevila.pdf>

Anexos

Anexo 1: Diagrama de Gantt



Anexo 2: Preguntas guía para la elaboración de las observaciones en el aula

Formato de observación en el aula

Maestra:

Grupo:

Fecha:

Horario:

Clima en el aula:	
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	
¿Cómo se dirige hacia ellos?	
¿Emoción predominante en el docente?	
¿Reacción ante aciertos?	
¿Reacción ante equivocaciones?	
¿Problemas y soluciones en el aula?	
¿Promueve el compañerismo?	
¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	
¿Qué verbalizaciones positivas utiliza?	
¿Qué verbalizaciones negativas utiliza?	

Anexo 3: Ejemplo de una de las observaciones en el aula, realizadas antes y después del taller con base en las preguntas guía

Formato de observación en el aula

	<i>Maestra titular 5</i>	
	<i>Antes</i>	<i>Después</i>
Clima en el aula:	Los alumnos permanecen en silencio mientras realizan alguna actividad, pero cuando algunos terminan, comienza a surgir un murmullo.	Los alumnos estaban desordenados, hablaban mucho y algunos se levantaban de su lugar. Había mucho ruido y desorden.
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Les habla en voz alta.	Primero hace un llamado general luego individualmente los nombra para que guarden silencio.
¿Cómo se dirige hacia ellos?	Por sus nombres, les dice amigos o queridos alumnos.	Llamándolos por su nombre, en diminutivo de este, o por su apellido.
¿Emoción predominante en el docente?	Tranquila, procura no enojarse.	Trata de mantenerse relajada aunque alza la voz de cuando en cuando.
¿Reacción ante aciertos?	En trabajos escritos les ofrece un muy bien o felicita a sus alumnos.	Les dice que está bien y ella completa la respuesta.
¿Reacción ante equivocaciones?	Generalmente ella da las respuestas.	Simplemente da la respuesta correcta.
¿Problemas y soluciones en el aula?	Castiga dejando sin recreo al niño que le pegó a otro con un cuaderno.	Un alumno comenzó a silbarles a sus compañeras, ella habló con él y le pidió que manifestara sus atenciones hacia sus compañeras de otra forma, por ejemplo dando halagos.
¿Promueve el compañerismo?	No se presentó.	En algunos casos permite que trabajen juntos.
¿Tiene contacto físico con sus alumnos?	Ninguno.	Ninguno
¿Qué verbalizaciones positivas utiliza?	Los felicita por su buen trabajo.	Les dice muy bien, o que está muy contenta con su trabajo, que sigan así.
¿Qué verbalizaciones negativas utiliza?	Ninguna.	Ninguna

Anexo 4: Categorías elaboradas a partir de las observaciones en el aula

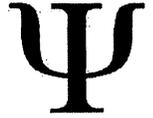
Preguntas guía	Categorías de respuesta			
	Tranquilo	Regular	Ruidoso	
Clima en el aula:	Tranquilo	Regular	Ruidoso	
¿Cómo solicita la atención de los alumnos?	Voz baja	Regular	Voz alta	
¿Cómo se dirige hacia ellos (que palabras utiliza)?	Con palabras afectuosas (mi amor, etc.,).	Por su nombre y/o apellido	Con algún apodo o palabras desagradables.	
¿Cuáles emociones presenta? ¿Cuál es la emoción predominante en el docente?	Alegría (sonríe)	Neutral	Enojo (frunciendo las cejas)	
¿Cómo reacciona cuando sus alumnos aciertan?	Les responde diciendo: muy bien.	No les responde.		
¿Cómo reacciona cuando sus alumnos se equivocan?	Les da otra oportunidad o permite que sus alumnos lo ayuden.	Los ayuda a exponer mejor su respuesta, dándoles pistas.	Les explica de nuevo.	Los regaña.
¿Cuáles son los problemas que surgen en el aula y cómo los soluciona?	En interacción alumnos-profesora.	En interacción entre compañeros.	En interacción con otros grupos.	Por las actividades (trabajo en el aula).
¿Promueve el compañerismo entre los alumnos?	Sí, siempre.	En algunas actividades.	No se promueve.	
¿Qué tipo de contacto físico tiene con los alumnos?	Les da palmaditas en el hombro o permite que la abracen.	Ninguno.		
¿Qué tipo de verbalizaciones positivas utiliza en su interacción con los alumnos?	Les dice palabras cariñosas.	Les dice muy bien.	Ninguna.	
¿Qué tipo de verbalizaciones negativas utiliza en su interacción con los alumnos?	Utiliza apodos o groserías para referirse a ellos.	Ninguna.		



EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORES DE PRIMARIA: PROPUESTA DE UN TALLER

Responsable: Ana Karen Cervantes Silva

Este taller se realizó en tres sesiones de dos horas, durante las juntas de consejo de los profesores de los meses de Noviembre, Enero y Febrero (una por mes).



OBJETIVO GENERAL

Objetivo de enseñanza: diseñar e implementar un taller sobre educación emocional dirigido a los docentes con el propósito de brindarles estrategias para que conozcan, monitoreen y regulen sus emociones en el aula.

Objetivo de aprendizaje: que los docentes identifiquen y autorregulen sus emociones en la interacción con sus alumnos, con el fin de propiciar una mejor y más adecuada atmósfera de trabajo académico dentro del aula.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Que el profesor tome conciencia de sus emociones y conozca cómo éstas impactan en la dinámica de la clase.

Que el profesor utilice estrategias de afrontamiento para mejorar el clima del aula.

Que el profesor aprenda a regular sus emociones y sea capaz de ejercer autocontrol emocional en las situaciones conflictivas que pudieran surgir en la dinámica de la clase.

Que el profesor oriente a sus alumnos en el manejo adecuado de sus emociones



EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORES DE PRIMARIA: PROPUESTA DE UN TALLER



CARTA DESCRIPTIVA 1: Conciencia y Regulación emocional

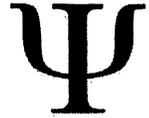
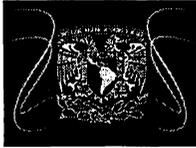
Responsable: Cervantes Silva Ana Karen

Objetivo general: Los docentes identificarán y autorregularán sus emociones en la interacción con sus alumnos, con el fin de propiciar una mejor y más adecuada atmósfera de trabajo académico dentro del aula.

Objetivo específico: El docente conocerá e identificará las emociones básicas y le atribuya una mayor importancia a las mismas dentro del aula. El docente utilizará técnicas de regulación emocional.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
1.0 Presentación	Ubicar los objetivos del taller	A) Cuestionario diagnóstico B) Video: el control de las emociones en el deporte.	Cuestionario Proyector Bocinas (opcional)	8 Min. 10 Min.	Con el cuestionario. Comentarios	Al inicio del taller, la impuntualidad de algunas profesoras causó molestia en otras, e incluso me preguntaron si tardaríamos más en comenzar.
1.1 CONCIENCIA EMOCIONAL	Definición de emoción.	Lluvia de ideas sobre ¿Qué son las emociones? Definición formal.	Pizarrón Plumones Proyector	15 Min.	Comentarios.	Las profesoras comenzaron participativas con la lluvia de ideas, sin embargo hubo una que las clasificó como negativas y positivas, entonces al hacerle la aclaración de que más bien depende de la forma en la que se utilicen, la profesora cambió después su punto de vista a favor de esta propuesta y aportó información valiosa al respecto.

	Conocer la importancia de las emociones en la vida diaria y dentro del aula.	Las emociones como mecanismo de adaptación (distinguir entre emociones, sentimientos y pensamientos). Video: las emociones se contagian.	Proyector	10 Min.	Comentarios.	Las profesoras se mostraron resistentes a hablar de sus propias experiencias emocionales en el aula, entonces fue necesario mostrar un ejemplo, para que ellas también compartieran situaciones que les ha tocado presenciar (ellas como observadoras). Al pasar a la actividad del video se mencionó que incluso en este momento los alumnos presentan dificultades para expresar sus emociones; en este punto una maestra se enfrentó a otra diciendo que la dinámica en el aula es totalmente diferente de un grado a otro en el mismo grupo.
1.2 REGULACIÓN EMOCIONAL	Definición de regulación emocional (evitar respuesta impulsiva) y diferenciación de represión.	Se compararan los tres términos y se dará un ejemplo en el que intervengan.	Pizarrón Plumones Proyector	15 Min.	Comentarios.	Se mencionó que las polaridades son poco funcionales y que por lo tanto no debemos estacionarnos en un estado emocional más de lo necesario, así fue cómo surgió el tema del duelo. Una maestra se mostró especialmente interesada en este tema.
	Se presenta la TREC de Ellis como método de regulación emocional.	Se analizara el modelo de la Terapia Racional Emotiva a través de sus componentes, así mismo se ejemplificara la forma de debatir las creencias irracionales.	Proyector	15 Min.	Las profesoras ofrecerán ejemplos de creencias irracionales.	Las profesoras se mostraron poco participativas en el tema, a pesar de que se ofrecieron ejemplos, todas caían en respuestas socialmente aceptadas.
	Hoja de trabajo: Emociones, pensamientos y acciones.	Elegir una situación e identificar las emociones y los pensamientos surgidos, inferir las consecuencias de una respuesta impulsiva y compararlo con la respuesta elegida después de debatir las creencias irracionales.	Hoja de trabajo.	10 Min.	Con la actividad.	Las profesoras continuaron poco participativas e incluso se mostraron un tanto resistentes al hablar de sus experiencias gratificantes en la docencia. Por lo que no se pudo ofrecer algún ejemplo para el llenado de la hoja.



CARTA DESCRIPTIVA 2: Autoestima y habilidades socioemocionales

Responsable: Cervantes Silva Ana Karen

Objetivo general: Los docentes identificarán y autorregularán sus emociones en la interacción con sus alumnos, con el fin de propiciar una mejor y más adecuada atmósfera de trabajo académico dentro del aula.

Objetivo específico: El docente identificará qué es la autoestima y cuáles son los elementos relevantes para una autoestima positiva, además de desarrollar las habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
2. 0 Presentación	Ubicar los objetivos del taller	C) Cuestionario diagnóstico D) Reflexión de la lectura: la maestra. (Esta lectura ejemplifica el impacto positivo o negativo que tiene la maestra sobre sus alumnos)	Cuestionario Proyector Bocinas (opcional)	8 Min. 10 Min.	Con el cuestionario. Comentarios	Después de leer la reflexión, una de las maestras limpio sus lágrimas, las otras guardaron silencio, entonces se solicitó la participación y comentaron que realmente es importante el papel del maestro en el alumno, porque impacta en su desempeño, en la forma en como lo perciben sus compañeros y en su autoestima.
2.1.AUTORES TINA	Definición y componentes de autoestima	Las docentes comentaran la información que tienen sobre autoestima, después la expositora brindara una definición.	Pizarrón Plumones Proyector	15 Min.	Comentarios.	

	Autoestima alta o baja Formas típicas de subestimarse	La expositora definirá los tipos de autoestima y por equipos las docentes discutirán las ventajas y desventajas de cada una y crearán la categoría de autoestima regular.	Proyector	10 Min.	Cuadro comparativo	Las profesoras comentaron que el problema de la autoestima "alta" es que no aceptan críticas ni puntos de vista, incluso puede resultar molesto para sus acompañantes. Y en autoestima baja, el problema es que pueden "pisar" la dignidad de la persona.
2.2 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	Bombardeo positivo	Cada participante tendrá una hoja con su nombre y la rotará a las demás, para que le escriban comentarios positivos sobre cómo es ella.	Hojas y plumas.	10 Min.	Comentarios.	Las profesoras cooperaron de forma positiva con la actividad e incluso se pusieron contentas de escribirles algo a sus compañeras.
	Criticas	Se mencionarán los efectos negativos que producen en la autoestima de los demás, y como esto nos lleva al rechazo.	Proyector	15 Min.	Las profesoras ejemplificaron con lo observado en clase.	Las profesoras comentaron de casos en el aula, donde los niños se etiquetaban negativamente.
	Los halagos: empatía	Se hablara de las emociones que se perciben cuando hay halagos y la importancia de darlos. Video: empatía		10 Min.	Con la actividad.	Las profesoras hablaron de como motivan a sus alumnos con frases positivas.
	Propuesta: asertividad	Revisión del concepto comunicación, los factores que la impiden y se explicarán los componentes de la comunicación asertiva.			Participación ante el grupo.	

<p>2.3 CONCLUSION ES</p>	<p>Concluir la sesión</p>	<p>En equipos las profesoras comentaron como solucionan las distintas problemáticas que se presentan en el aula</p>	<p>Fichas bibliográficas blancas.</p>		<p>Se obsequiaron frases positivas.</p>	<p>Las profesoras se mostraron muy contentas al término de la sesión y agradecieron los obsequios.</p>
----------------------------------	---------------------------	---	---------------------------------------	--	---	--



CARTA DESCRIPTIVA 3: Habilidades de vida

Responsable: Cervantes Silva Ana Karen

Objetivo general: Los docentes identificarán y autorregularán sus emociones, con el fin de propiciar una mejor y más adecuada atmósfera de trabajo académico dentro del aula.

Objetivo específico: El docente conocerá y reflexionará acerca de la importancia de las habilidades de vida.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
3.0 Presentación	Ubicar los objetivos del taller	E) Reflexión de la lectura: Nadie lo sabe.	Proyector Bocinas (opcional)	8 Min.	Comentarios: las profesoras deberán elaborar una moraleja sobre el cuento.	La mayoría de las profesoras participó comentando que nunca se saben las consecuencias que puede traer una nueva situación a la vida, que en cada caso hay algunas ventajas y desventajas.
3.1 FELICIDAD	Definición y componentes de felicidad	lluvia de ideas y después definición formal	Pizarrón Plumones Proyector	15 Min.	Comentarios.	Muchas de las profesoras dijeron que se sentían felices con su vida, porque realizaban las actividades que les gustan, en especial el trabajo con niños.
	Toma de decisiones	Se les presentara un esquema que simplifique el tema.	Proyector	10 Min.		Las profesoras mencionaron los pasos que utilizan al tomar una decisión, su método es una simplificación del que se expuso, por lo tanto, añadieron 1 o dos pasos más a su modelo de toma de decisiones.

3.2. SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Autoinstrucciones	Después de que la expositora les modele una situación de autoinstrucciones, se pedirá que ellas participen y ejemplifiquen una situación donde las utilicen.	Hojas y plumas.	10 Min.	Con participación voluntaria	Una profesora decidió participar y relato la situación de un alumno que siempre se excluía del grupo, entonces la pregunta que se le planteo fue: ¿Cómo se siente por esa situación? Ella reconoció que se ponía triste y que estaba muy preocupada por él, entonces después comento que le expondría al alumno un ejemplo de como ella comenzó a hacer amigos.
	Revisión de lo aprendido.	En equipos de tres, las profesoras expondrán ejemplos de situaciones conflictivas en el salón de clases, luego comentaran esas situaciones al grupo, y por equipo presentaran la forma de solucionarlo.	Hojas y plumas	20 Min.	Con la hoja: Toma de decisiones	Las profesoras se organizaron en 3 equipos de 3 personas cada uno. Y se les dio las indicaciones, dos de los equipos terminaron rápidamente, pero el otro seguía dialogando, por lo que se dio un mayor tiempo para que terminaran. Después por equipo comentaron las situaciones elegidas y las conclusiones, en este caso dos de los equipos eligieron la misma situación, pero solo uno presento soluciones novedosas a la problemática. Y además en el dialogo grupal surgieron otras soluciones.
3.3 CONCLUSIONES	Dinámica : disfruta tu presente	Se les pide a las profesoras que respiren profundamente y que se concentren en el momento presente, que sólo se enfoquen en disfrutar el chocolate que se les obsequio previamente, que pongan atención a los sentidos que estas utilizando en ese momento.	Un chocolate Kiss	3 min	Comentarios sobre la dinámica.	El tiempo asignado para la sesión se estaba acabando por lo tanto muchas maestras comenzaron a observar el reloj y a tomar sus cosas, por lo tanto se les menciono que la actividad era muy breve, que esperaran un poco. Entonces se realizó la actividad, pero al concluirla muchas profesoras salieron apresuradas. Por lo tanto no hubo una retroalimentación de esta última actividad.

Anexo 6: actividad de la sesión de taller 1

ACTIVIDAD: Emociones, pensamientos y acciones.

Nombre: _____

Objetivo: Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento, como podemos perder el control y esto puede tener consecuencias negativas para nosotros y para otras personas.

Instrucciones: Elegir una situación e identificar las emociones y los pensamientos surgidos, inferir las consecuencias de una respuesta impulsiva y compararlo con la respuesta elegida después de utilizar alguna de las estrategias de regulación.

Quando (situación)	El profesor siente (emociones)...	El profesor piensa...	Respuesta impulsiva	Acciones para regular las emociones	Respuesta adoptada	Consecuencias

Anexo 7: Ejemplo de actividad: emociones, pensamientos y acciones, contestada por una de las participantes del taller

ACTIVIDAD 2: Emociones, pensamientos y acciones.

Nombre: _____ Fecha: _____

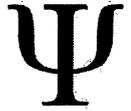
Objetivo: Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento, como podemos perder el control y ésto puede tener consecuencias negativas para nos para otras personas.

Instrucciones: Elegir una situación e identificar las emociones y los pensamientos surgidos, inferir las consecuencias de una respuesta impulsiva y compararlo con la respuesta elegida. d de utilizar alguna de las estrategias de regulación.

Cuando.(situación)	El profesor siente (emociones)...	El profesor piensa...	Respuesta impulsiva	Estrategia de regulación empleada	Respuesta adoptada	Consecuencias:
Alumnas que se molestan con eadillos ofensivos.	Malestar En que momento ocurrió-	Hay que poner atención en las relaciones que existen entre ^{compañeros}	Llamarles la atención porque se molestan. Regañarlos	Analizar la situación que desencadenó esas acciones	Reunirlas y reflexionar para aclarar los malos entendidos. Exhortarlas a mejorar la relación de compañerismo.	
No cumplen con tareas los alumnos	Desmotivado	Causas por las que no cumplen: Falta de atención de padres, tiempo, etc.	Padres irresponsables	Dar oportunidad de entregar tarea posteriormente	Enviar recado a padre de familia para que el alumno cumpla. Y hablar con el alumno de que afecta en su aprovechamiento y evaluación.	Muy atención a los alumnos que por alguna causa no cumplen



Sesión de asesoría



Educación emocional para profesores de primaria: propuesta de un taller

Presenta: Ana Karen Cervantes Silva

Objetivos:

Que el docente utilice estrategias de afrontamiento, para mejorar el clima del aula.

Que el docente tome conciencia de sus emociones y como impactan en la dinámica de la clase.

Que el profesor regule sus emociones y ejerza autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida diaria, en particular en la dinámica de la clase.

Que el profesor oriente a sus alumnos en el manejo adecuado de sus emociones.

Repaso de la sesión de taller 1

Formato del ABCDE: hoja de tarea de autoayuda

A.- Acontecimientos o adversidades activadoras

C.- Consecuencias

Principales emociones negativas poco saludables y/o conductas autoderrotistas:

Resume brevemente la situación que le molesta (¿Qué vería una cámara?).

Un A puedes ser interno o externo, real o imaginado.

Un A puede ser un acontecimiento del pasado, presente o futuro.

Las emociones negativas poco saludables son las que me inhabilitan a actuar y se incluyen: ansiedad, depresión, ira, baja tolerancia a la frustración, celos, culpa, sentirse herida.

B (Creencias irracionales)	D (Disputar las B)	E (creencias racionales)	E (conductas y emociones más saludables)
<p>Para identificarlas hay que buscar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exigencias dogmáticas (debos, absolutos, etc.) -Catastrofismo (es horrible, terrible, etc.) -Baja tolerancia a la frustración (no puedo soportarlo) -Subestimación de uno mismo/otros (yo no tengo, él/ ella no tienen valor) 	<p>Para disputar hay que preguntarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿A dónde me lleva esta creencia, me ayuda o me dificulta? -¿Dónde está la evidencia que apoya mi creencia irracional, es consistente con la realidad? -¿Es mi creencia lógica?, ¿Es una derivación de mis preferencias? -¿es de verdad tan espantosa (tan mala, como podría ser)? -¿De verdad no puedo soportarla? 	<p>Para pensar de forma más racional busca:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preferencias no dogmáticas (deseos, querencias, etc.). -Evaluar lo malo (sólo es desafortunado). -Mayor tolerancia a la frustración (no me gusta pero lo puedo soportar, es por un beneficio mayor). -No estimar de forma global el sí mismo y a los otros (yo y los otros seres humanos fallamos). 	<p>Aquellas que me motivan a actuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Malestar Preocupación Fastidio Tristeza Frustración

Estrategias de regulación emocional

A) Estrategias de afrontamiento

1.- Revivir la calma

Tómese 5 minutos a solas:

Siéntese cómodamente

Respire profundamente y sea consciente de su respiración...

Cierre los ojos, suelte los músculos, sienta como pesan.

Piense en un episodio agradable: reciente o del pasado.

Revívalo con todos sus detalles: olores, sensaciones, sonidos, etc.,

Tómese el tiempo hasta volver a vivir el placer que originalmente le provoco.

2.- Bostezo

(No recomendable para fumadores y personas con dificultades respiratorias)

Cierre los ojos. Aspire contando hasta 10 (o el tiempo que sea apropiado).

Sienta como pasa el aire por su nariz y garganta.

Sienta como se infla su estómago.

Suspire fuerte.

Haga con la boca y la nariz los movimientos que hace cuando bosteza.

El bostezo viene naturalmente.

No lo reprima, al contrario, amplíe los movimientos.

3.- Imaginación.

Elija un objeto de la habitación. Observe su forma, su consistencia, su olor, su temperatura, etc.,

¿Para qué le sirve?

¿Qué funciones lógicas o ilógicas podría cumplir?

¿Cómo podría usted jugar con ese objeto?

4.-Sonría

En un momento en el que este usted a solas, respire profundamente y reviva el episodio que le ha generado malestar, entonces permítase expresar con sus gestos faciales todas esas molestias, y altermelo con respiraciones, prosiga hasta que comience a percibir como se va el enojo. (No debe durar esto más de 5 minutos) y por ultimo comience a alternar su respiración con sonrisas.

B) Autoestima

Anúnciate

Realiza una lista de aquellos aspectos que consideras positivos en ti misma.

Aspectos de tu personalidad

Aspectos de tu capacidad

Habilidades

Conocimientos

Después haz un anuncio en el que se oferten esas cualidades, una vez terminado, se pásalo a una compañera para que sea leído en voz alta.

Reflexión:

¿Ha sido fácil pensar aspectos positivos de mi persona o me costó demasiado?¿Qué sensaciones he tenido mientras oía mi anuncio?

¿Cómo me siento cuando escucho hablar bien de mí?

C) Identificación y manejo de emociones en el aula.

¡Se me ha roto!

Los niños se sientan en semicírculo mientras la profesora les muestra una lámina que contiene la imagen de una niña enfrentando un problema; Clara estaba mirando un cuento cuando sin querer, mientras pasaba la página, la ha roto.

- o Preguntas y reflexiones:
- o ¿Qué le ha pasado a Clara?
- o ¿Cómo se debe de sentir?
- o ¿Cómo te sentirías tu si te hubiera pasado lo mismo?
- o ¿Se te ha roto alguna vez un cuento o algún juguete sin querer?
- o En ese caso, ¿has llorado?

- ¿Qué puede hacer ahora Clara?
- ¿Cómo la ayudarías?

A continuación se muestra como clara ha solucionado el problema.

Clara ha ido a pedir ayuda a su maestra y le ha contado lo que ha pasado. Su maestra le ha dicho que se tranquilice, que entre las dos arreglaran la hoja del cuento: lo pegaran con un poco de cola. Además la maestra ha felicitado a clara por haberle contado todo y haber pedido su ayuda.

- Preguntas para reflexionar. ¿Qué ha hecho Clara para solucionar su problema? ¿Cómo se siente ahora? ¿Tú habrías hecho lo mismo?

Las consecuencias de mis reacciones

Después de narrar una breve situación conflictiva, se indicaran las posibles reacciones por parte de cada alumno. El educador ira anotando todas las reacciones en la pizarra, y borrarla las que se repitan posteriormente el grupo ira identificando las posibles consecuencias de cada una de las reacciones mencionadas. De este modo podrán relacionar estos aspectos e identificar qué situación parece ser la más adecuada.

La fuerza de la ira

Después de explicar la definición de ira, se invita a los alumnos a identifiquen una situación reciente que les haya provocado un sentimiento de enfado, para después responder un cuestionario. Posteriormente se divide al alumnado en pequeños grupos para que compartan sus experiencias. Pedirles que eviten utilizar el nombre de algún compañero de clase que pudiera estar involucrado en sus experiencias.

Después se realizara un debate con las respuestas aparecidas en el cuestionario:

- ¿Son tus situaciones de ira similares a las de tus compañeros o crees que son más fuertes?
- ¿Crees que los demás se hubieran enojado igual si hubieran vivido tu misma situación?
- ¿Por qué crees que algunos hechos producen enfado a unas personas y a tras no?
- Las razones por las que te enfadas ¿son similares a las razones que dan los demás?
- En las situaciones comentadas: ¿has sentido ira? ¿qué más has podido sentir?
- ¿Sueles sentirte enfadado fácilmente o más bien te cuesta enfadarte?
- ¿Cuáles han sido las consecuencias de tus enfados?
- La próxima vez que te sientas enfadado y decidas no estarlo, ¿Qué crees que podrías hacer para conseguirlo?

Para el manejo de la ira

Es necesario contar con papel periódico y un bote de basura. En el momento en el que algún alumno se enoje, deberá tomar una hoja de periódico y triturarla hasta que se haya cansado, posteriormente hacerle la mención de que una vez que termine deberá tirar su basura en el bote, recordando que así como se desprende de esa hoja, se desprende también de su enojo.

Aprende a expresar tu queja: la ira constructiva.

Creencias irracionales: Una vez planteada la situación problema: clarificar el conflicto, expresar al otro lo que siento, explicar al otro que me hubiese gustado que me trataran, identificar y expresar el beneficio mutuo que se obtendrá solucionando el problema de otra forma. Definir la creencias irracionales, y ofrecer ejemplos (pensamientos irracionales son negativos y pensamientos racionales son positivos).

Evaluación de la sesión de asesoría

D) Evaluación de la sesión de asesoría

De las estrategias de regulación mencionadas, ¿en qué casos puedo utilizarlas?

Sobre el ejercicio de autoestima:

¿Ha sido fácil pensar aspectos positivos de mi persona o me costó demasiado?

¿Qué sensaciones he tenido mientras oía mi anuncio?

¿Cómo me siento cuando escucho hablar bien de mí?

De los ejercicios para trabajar en clase:

¿Cómo oriento a mis estudiantes en el manejo de sus emociones?

¿Qué estrategias (de las mencionadas previamente) puedo utilizar en el aula y porque?

Anexo 9: Ejemplo de cuestionario de evaluación sobre la sesión de asesoría contestado por una de las participantes del taller

Taller: Educación Emocional para Docentes 2013-2014

❖ De las estrategias de regulación mencionadas, ¿en qué casos puedo utilizarlas?

Cuando los niños tienen conflicto entre ellos utilizo la técnica "Aprende a expresar tus quejas" y de esa forma los niños aclaran su conflicto.

❖ Sobre el ejercicio de autoestima:

¿Ha sido fácil pensar aspectos positivos de mi persona? me costó demasiado?
- No me costó demasiado, pero tampoco fue fácil.

¿Qué sensaciones he tenido mientras oía mi anuncio?

¡Huy bien! y darme cuenta que me faltan mas cosas por alcanzar.

¿Cómo me siento cuando escucho hablar bien de mí?

Me siento contenta

De los ejercicios para trabajar en clase:

¿Cómo oriento a mis estudiantes en el manejo de sus emociones?

A expresar lo que sienten y piensan

¿Qué estrategias (de las mencionadas previamente) puedo utilizar en el aula y porque?

¡Se me ha roto!

Por que pongo en empatia a los niños

Para que así todos tengan la misma emoción y comprendan al otro de lo que esta viviendo y sintiendo

Psicóloga Karen Cervantes

Anexo 10: Categorías elaboradas a partir de las respuestas de las profesoras en el cuestionario de evaluación sobre la sesión de asesoría

Preguntas	<i>Categorías de respuesta</i>					
¿En qué casos puedo utilizar las estrategias de regulación revisadas?	Para solucionar conflictos	Ante situaciones de estrés	En sus relaciones	Con los alumnos que tengan alguna dificultad		
¿Ha sido fácil pensar en aspectos positivos sobre mí?	Muy Fácil	Fácil	Ni mucho ni poco	Difícil	Muy difícil	
¿Qué sensaciones tuve mientras oía mi anuncio?	Muy bien	Bien	Ninguna	Mal	Muy mal	
¿Cómo me siento cuando escucho hablar bien de mí?	Muy bien	Bien	Normal	Mal	Muy mal	Otra emoción
¿Cómo oriento a mis estudiantes en el manejo de sus emociones?	Dialogando y buscando soluciones	Realizando ejercicios relacionados con las consecuencias de sus actos	Con comunicación asertiva	Fomentando la expresión de sentimientos y emociones		
¿Qué estrategias de puedo utilizar para el manejo de emociones de mis alumnos?	Todas	Dos o 3	1	Ninguna		

Anexo 11: Cuestionario de opinión sobre las sesiones del taller

Nombre: _____ fecha: _____

A) Autoinforme sobre el taller

Instrucciones: por favor no deje preguntas en blanco y conteste con la mayor sinceridad.

1.- ¿Qué aprendí en el taller?

2.- ¿Qué me gusto del taller?

3.- ¿Qué no me gusto del taller?

4.- ¿Cómo utilizo lo que aprendí?

5.- ¿Qué dudas tengo?

6.- ¿Podría explicar algún suceso reciente donde haya aplicado las enseñanzas del curso y los resultados obtenidos?

7.-Escriba los comentarios o sugerencias para mejorar el taller.

Anexo 12: Ejemplo del primer cuestionario de opinión (posterior a la segunda sesión) contestado por alguna de las participantes del taller

Nombre: , _

fecha: 13-02-14

A) Autoinforme sobre el taller

Instrucciones: por favor no deje preguntas en blanco y conteste con la mayor sinceridad.

1.- ¿Qué aprendí en el taller?

Reforze de una manera diferente lo que es autoestima.

2.- ¿Qué me gusto del taller?

Las dinámicas y la temática

3.- ¿Qué no me gusto del taller?

La dinámica bombardeo positivo, me hubiera gustado que fuera para otro tema

4.- ¿Cómo utilizo lo que aprendí?

Con mis alumnos y en lo personal

5.- ¿Qué dudas tengo?

siempre hay dudas, pero me parece bien trabajar estos temas de manera significativa por que así se queda el tema mas comprendido.

6.- ¿Podría explicar algún suceso reciente donde haya aplicado las enseñanzas del curso y los resultados obtenidos?

Una cita con papas donde les pido el apoyo para juntos a apoyar a su hijo en cuanto autoestima.
(el niño es inseguro, no expresa sus emociones)

7.- Escriba los comentarios o sugerencias para mejorar el taller.

- Dinámica en un círculo. das hojas y sobres a cada una.
- y van a escribir algo al compañero de manera de autoestima.

Psicóloga Karen Cervantes

Anexo 13: Ejemplo del segundo cuestionario de opinión (posterior a la tercera sesión) contestado por alguna de las participantes del taller

Taller: Educación Emocional para Docentes 2013-2014

Autoinforme sobre el taller de educación emocional:

Nombre: .

fecha: 28/02/2014.

Instrucciones: por favor no deje preguntas en blanco y conteste con la mayor sinceridad.

1.- ¿Qué aprendí en el taller?

Reafirmé la importancia del manejo adecuado de las emociones y de su reconocimiento.

2.- ¿Qué me gustó del taller?

Las actividades prácticas y de reflexión en equipo con mis compañeras de trabajo.

3.- ¿Qué no me gustó del taller?

Que no se distribuyera adecuadamente el tiempo de manera que todas las actividades y cuestionarios se realizaran dentro del horario.

4.- ¿Cómo utilizo lo que aprendí?

Teniendo más comprensión con los alumnos en cuanto a sus estados emocionales y cómo pueden estos impactar en su aprendizaje.

5.- ¿Qué dudas tengo?

6.- ¿Podría explicar algún suceso reciente donde haya aplicado las enseñanzas del curso y los resultados obtenidos?

Quando hay un conflicto entre los alumnos me detengo a escuchar más las razones de cada alumno, ya que la forma en que interpretaron la situación define su conflicto.

7.- Escriba los comentarios o sugerencias para mejorar el taller.

Mayor organización y distribución del tiempo para abarcar las actividades que planeaste.

¡Te felicito porque he visto tu mejora en cuanto al manejo de los temas y su dominio!

Psicóloga Karen Cervantes

Anexo 14: Categorías elaboradas a partir de las respuestas de las profesoras en los cuestionarios de opinión sobre las sesiones del taller

Preguntas	<i>Categorías de respuesta</i>					
¿Qué aprendí en el taller?	Sobre los conceptos del taller.	Sobre algunas habilidades.				
¿Qué me gusto del taller?	Los contenidos del taller.	Las actividades realizadas en el taller (dinámicas, reflexiones).	La exposición de los contenidos (sustentante).			
¿Qué no me gusto del taller?	Las actividades realizadas en el taller (dinámicas, reflexiones)	La distribución de tiempo.	La ausencia de algunos temas y/o ejemplos.			
¿Qué dudas tengo?	Ninguna	Una o dos	Más de tres			
¿Cómo utilizo lo que aprendí del taller?	Con mis alumnos.	En todas mis relaciones.				
Explique algún suceso donde haya aplicado lo aprendido	Para regular mis emociones.	Para ayudar a los alumnos en el manejo de sus emociones.				
Escriba los comentarios o sugerencias al taller	Que se utilicen más ejemplos.	Que se utilicen otras actividades (dinámicas y reflexiones)	Sobre la forma de evaluación.	Sobre la distribución del tiempo.	Sobre la exposición de los contenidos (sustentante).	Ninguna

Anexo 15: Actividad realizada en la 3ra sesión del taller

Hoja de trabajo: Toma de decisiones

Nombre: _____ fecha: _____

Objetivo: tomar conciencia de las diferentes formas de actuar en cada situación y las consecuencias de cada una para elegir adecuadamente.

Situación	Siento / pienso	Alternativa 1 individual (ventajas y desventajas)	Alternativa 2 por equipo (ventajas y desventajas)	Alternativa 3 en grupo (ventajas y desventajas)	Opción elegida

Anexo 15: Ejemplo de actividad: toma de decisiones, contestada por alguna de las participantes del taller

Hoja de trabajo: Toma de decisiones

Nombre: _____

Fecha: 28/feb/2013

Objetivo: tomar conciencia de las diferentes formas de actuar en cada situación y las consecuencias de cada una para elegir adecuadamente.

Situación	Siento / pienso	Alternativa 1 individual (ventajas y desventajas)	Alternativa 2 por equipo (ventajas y desventajas)	Alternativa 3 en grupo (ventajas y desventajas)	Opción elegida
Alumno que sigue actividades en casa	Enojado al ver que no siguen las actividades en casa	<p>Desventajas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al estar a la hora de salir se pierden de tiempo - Hay consecuencias por las actitudes o conductas <p>Ventaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar que estas personas muy a veces no se preocupan 	<p>Tomar el momento para reflexionar en esta materia la responsabilidad que uno tiene en el grupo</p>	<p>Seguir actuando en las materias</p>	
Alta chispa que se queja con los padres	Sorpresa	<p>los niños no siguen las implicaciones</p>			

Anexo 17: Instrucciones para la profesora y preguntas para los alumnos en la actividad de seguimiento

“A candela le pesaban los zapatos”

Instrucciones: lea el cuento con sus alumnos y posteriormente contesten las preguntas que se enlistan a continuación, para una mejor comprensión de la actividad por parte de los alumnos es necesario que añada ejemplos de la vida cotidiana.

¿Qué emociones aparecen en el cuento?

¿Cuál es la emoción más importante y por qué?

¿Por qué le pesan tanto los zapatos a Candela cuando va al colegio?

¿Cómo se siente Candela cuando la profesora Margarita le pregunta por palabras que empiezan con la letra jota?

¿Por qué Candela esta distinta esa tarde?

¿Qué le ocurre en el sueño?

¿Qué le recomienda mamá a la mañana siguiente?

¿Cómo se siente Candela cuando va al colegio ese día?

¿Qué hace cuando la profesora le pregunta de nuevo?

Anexo 18: Ejemplo de preguntas sobre el cuento, en la actividad de seguimiento, contestadas por alumnos de alguna de las maestras participantes del taller

A candela le pesaban los zapatos

Integrantes del equipo:

grupo: 4 fecha: 25-02-19

1. ¿Qué emociones aparecen en el cuento?

Emoción, tristeza y felicidad

2. ¿Cuál es la emoción más importante y por qué?

valentía porque se atrevió a decir los letras

3. ¿Por qué le pesan tanto los zapatos a Candela cuando va al colegio?

Por que según le pesaban los zapatos

4. ¿Cómo se siente Candela cuando la profesora Margarita le pregunta por palabras que empiecen por la letra jota?

Nerviosa y angustiada

5. ¿Por qué Candela está distinta esa tarde?

nerviosos

6. ¿Qué le ocurre en el sueño?

sueño con los letras

7. ¿Qué le recomienda mamá a la mañana siguiente?

cerrar los ojos y respirar profundo

8. ¿Cómo se siente Candela cuando va al colegio ese día?

Feliz y con energía

9. ¿Qué hace cuando la profesora le pregunta de nuevo?

Se siente valiente y se atreve a decir las letras