



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

***“LA PRÁCTICA DE LA ESCUCHA COMO PROMOTORA
DE LA CONCIENCIA Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL
EN NIÑOS DE TERCER GRADO”***

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ANGÉLICA MARIBEL VICTORIA GUTIÉRREZ

TUTORA PRINCIPAL

**MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL

***REVISORA:* MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

***TUTORA EXTERNA:* DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL ANCONA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

***SINODAL:* MTRA. OLGA RAQUEL RIVERA OLMOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

***SINODAL:* MTRA. ROSA MARÍA NASHIKI ANGULO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

Porque sigo creyendo firmemente que el amor de mi familia ha sido mi más grande motivante, doy gracias a todos aquellos que han sido y se han sumado a este gran lazo:

- ψ Gracias mochi, por siempre creer en mí y estar ahí para apoyarme y guiarme a lo largo de mi vida en pos de abrir mis alas y así aprender a volar. Gracias papaíto por tu apoyo incondicional, por ese amor que siempre me has entregado, y por esos días de americano que se han vuelto memorias invaluable.
- ψ Gracias Jean y Felipe por esas aventuras de hermanos que me permitieron mirar y comprender a las infancias desde otra perspectiva.
- ψ Gracias a mis amigas y amigos que me ha acompañado en esta aventura: gracias Magnolias por tan bella amistad que ha sobrevivido al paso de los años; gracias Adry y Faby por seguir siendo aún parte de mi vida y las charlas tan divertidas; gracias Colaborateam porque la maestría no habría sido igual de fantástica sin las anécdotas y desahogos terapéuticos en el carro. Gracias a mis compañeros(as) de maestría por haberme permitido aprender de sus valiosas experiencias y aportar a mi formación dentro de la maestría.
- ψ Gracias a ti, amor de mi vida, por haber creído en mí -mucho antes de iniciar nuestra historia juntos- y así impulsarme a cursar la maestría y no tener miedo de seguir mis sueños. Gracias a tu familia por el apoyo y las porras a mi labor.
- ψ Gracias a mis tías y primas por ser tribu de amor e inyectarme esa confianza que tanto me hacía falta.

¿Y qué sería de mí sin el acompañamiento y la sabiduría de las docentes y sinodales durante la residencia?

- ψ Estela Jiménez: Gracias por haberme introducido y guiado en este mundo del trabajo colaborativo con una perspectiva optimista. Siempre he considerado que los sueños son importantes en la vida, y tú me motivaste a soñar en grande cuando se trataba de trabajar con las niñas y niños.
- ψ Raquel Rivera: Muchas gracias por haberme escuchado durante mis crisis y devolverme la confianza y seguridad cuando flaqueaba en mis inicios de intervención. Admiro y a su vez me inspira tu nivel de compromiso para con cualquier actividad.
- ψ Susana Eguía: Gracias por todas esas pláticas para empoderarme y hacerme creer en mí misma y en mis conocimientos por ofrecer. Le agradezco por ver y hacerme ver mi potencial a lo largo de este camino llamado “maestría”. Gracias por enseñarme a observar y analizar con propósito lo acontecido en la primaria.

- ψ Rosi Nashiki: Gracias porque sin tu valiosa ayuda este trabajo jamás habría tomado forma ni mucho menos habría llegado a lo que es. Gracias por modelar ante todo la escucha a tus alumnas y alumnos, y ser inspiración para no tener miedo al hablar de mis emociones en un contexto académico.
- ψ Roxana Pastor: Gracias por abrir ante mí las puertas a un nuevo y maravilloso mundo llamado “filosofía reggiana”. Agradezco infinitamente cada una de tus inspiradoras clases para respetar los procesos de aprendizaje de las niñas y niños a través de la escucha. Fue gracias a ti que surgió este tema que hoy en día me sigue inspirando.
- ψ María Fernanda Poncellis: Gracias por tu entusiasmo y comprensión mostrados en cada clase, los cuales me inspiraban a querer contagiarlos de igual forma en mis intervenciones.
- ψ Fayne Esquivel: Nunca me cansaré de decirte lo gratamente feliz que soy de haberte tenido como mentora antes y durante la maestría. Gracias por siempre tener los brazos abiertos para recibirme, sea para aclarar mis dudas o sea para contenerme cuando me siento rebasada. Nunca dejes de ser esa luz cálida para todo aquel que te conoce.

Gracias al cuerpo docente y personal de la Escuela Primaria “Dr. Samuel Ramos” del turno vespertino por habernos abierto las puertas a su recinto de trabajo y haber colaborado en esta noble labor. Mi especial cariño a las maestras Prax, América, Ariana y Jenny, por haberme compartido su dedicación a la docencia y sus conocimientos, tiempos y espacios; agradezco profundamente los aprendizajes que me llevo de ustedes. De igual forma, envío toda mi gratitud a las alumnas y alumnos que me permitieron aprender y compartir de su mano la importancia de escuchar y validar a las infancias. Gracias a esas familias que depositaron su confianza en mí para llevar a cabo la presente investigación.

Y desde luego, mi salud emocional fue un pilar para la culminación de este trabajo, y no pudo haber estado en mejores manos que las de Samuel Jurado. Gracias por ayudarme en este largo proceso de autodescubrimiento, autoconfianza, autovaloración y perdón llamado “terapia”. Sin tu apoyo, este trabajo no habría llegado a término.

Finalmente, agradezco a CONACYT por el apoyo para cursar esta maestría.

ÍNDICE

ÍNDICE	4
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	11
1. Desarrollo emocional y social en la edad escolar.....	11
1.1. Emociones y apego: influencia en el comportamiento.....	14
1.2. Desarrollo emocional.....	16
1.3. Desarrollo social	20
1.4. Factores de riesgo para el desarrollo social y emocional	25
1.4.1 Alteraciones sociales y emocionales	27
1.5. Factores de protección para el desarrollo social y emocional.....	30
2. Educación socioemocional	32
2.1. ¿Qué es la educación socioemocional?.....	32
2.2. Relevancia de la educación emocional en los contextos educativos	33
2.3. Educación socioemocional en México: Secretaría de Educación Pública.....	39
3. Evaluación de las habilidades socioemocionales en el aula	44
4. Intervención en Habilidades Sociales y Emocionales	46
4.1. Alumnos(as) y Docentes.....	46
4.2. Familias	53
5. La escucha como promotora del desarrollo social y emocional	58
CAPÍTULO 2. MÉTODO	65
1. Planteamiento del problema	65
2. Justificación	66
3. Objetivo general	71
Objetivos específicos.....	71
4. Tipo de estudio	72
5. Participantes.....	73
6. Escenario	73
7. Instrumentos	74
8. Materiales.....	75
9. Procedimiento	77
1.Diagnóstico	77
1.1. Integración a la comunidad escolar.....	78

1.2 Evaluación diagnóstica del grupo de tercer grado	78
1.3 Perfil de escucha de las docentes.....	81
1.4 Integración del Diagnóstico	88
2.Intervención.....	89
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	93
1. Etapa de Diagnóstico.....	93
1.1 Perspectiva de las y los Alumnos.....	93
1.1.1 Habilidades sociales y emocionales.....	93
1.1.2 Relaciones interpersonales en su grupo	95
1.1.3 Observaciones participantes en el aula y registro en bitácoras	96
1.2 Perspectiva de las docentes	96
1.2.1 Maestra del grupo de 3°A	96
1.2.2 Maestra del grupo de 3°B	99
1.3 Perspectiva de las Familias.....	102
1.4 Perspectiva de la Psicóloga	104
1.4.1 Grupo de 3°A.....	105
1.4.2 Grupo de 3°B.....	107
1.5 Diagnóstico integral de Tercer Grado	109
1.6 Perfil de Escucha de las Docentes.....	111
1.6.1 Maestra Amaia (3°A)	114
1.6.2 Maestra Alana (3°B).....	116
2 Programa de Intervención para Fomentar la Conciencia y la Regulación Emocional de los(as) Alumnos(as) de Tercer Grado	119
2.1 Respiración y relajación	120
2.2 Conciencia sin juicios	126
2.3 Aceptación y tolerancia de los estados afectivos	132
3. Perfil de Escucha de las Docentes Después de la Intervención	137
3.1 Maestra Amaia 3°A.....	137
3.2 Maestra Alana 3°B	139
4. Habilidades de Conciencia y Regulación Emocional de Alumnos.....	141
4.1 Alumnos(as) 3°A	141
4.2 Alumnos(as) 3°B	145
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	150
1. Discusión.....	150

2. Conclusiones	158
3. Limitaciones y recomendaciones.....	161
Referencias	163
ANEXOS A	171
Anexo A1. Cuestionario “¿Cómo soy?” (García y Cruz, 2019)	172
Anexo A2. Escalas de Conducta Social en la Escuela (traducido de Kenneth Merrell, 2002)	173
Anexo A3. Cuestionario de Clima Escolar y del Aula.....	178
Anexo A4. Escala de Conducta en Casa y Comunidad	180
Anexo A5. Consentimiento Informado para Familias	184
MANUAL DE INTERVENCIÓN	185
Presentación	188
Descripción del manual	189
Sesión 1. Explorando mis emociones.....	190
Sesión 2. Tranquilos(as) y atentos(as) como una rana.....	193
Sesión 3. Aprendiendo un nuevo idioma	196
Sesión 4. ¿Cómo me siento cuando soy respetado(a)?	199
Sesión 5. Un mundo sin respeto.....	202
Sesión 6. Descubriendo las emociones en mi grupo.....	204
Sesión 7. ¿Cómo son mis emociones en el grupo?.....	206
Sesión 8. Construyendo mis derechos emocionales.....	208
Sesión 9. Disfrutando mi espacio personal	211
Sesión 10. Construyendo nuestro jardín del bienestar	213
ANEXOS B	215
Anexo B1. Formato de Evaluación de la actividad.....	216
Anexo B2. Mano de la calma.....	217
Anexo B3. La habitación del corazón (tomado de Snel, 2013)	218
Anexo B4. Rompecabezas del respeto.....	219
Anexo B5. Flores para el jardín del bienestar	220

RESUMEN

La pedagogía de la escucha es el arte de estar y conversar con los(as) niños(as), permitiendo comprender cómo y por qué piensan y hablan; qué hacen, piden, planean, teorizan o desean (Hoyuelos, 2013). Diversos autores han analizado su impacto en el desarrollo socioemocional de alumnos(as) (Motta, 2015 ; Purdy, Loffredo, Halley, Holmes & Christy, 2017; Velayos y Guerrero, 2017); empero, a pesar de su importancia, Motta (2017) y Montiel (2016) denotan que las prácticas de escucha son poco frecuentes en las aulas. Ante esta necesidad, el objetivo del presente trabajo fue que las docentes emplearan prácticas de escucha que favorecieran la conciencia y regulación emocional de sus alumnos(as), mediante un programa de intervención basado en la conciencia plena. Participaron 33 alumnos(as) de tercer grado de primaria, dos docentes titulares y una de UDEEI, así como la psicóloga escolar. Se analizaron las habilidades socioemocionales de los(as) niños(as) y las prácticas de escucha docente a través de diversos instrumentos y técnicas. El diseño fue del tipo investigación-acción participativa (Ballesteros y Mata, 2014), bajo una aproximación Apreciativa (Cooperrider, 2003) y de Teoría Fundamentada (Gibbs, 2012). En colaboración con las docentes de UDEEI y de ambos grados de tercer grado, se llevó a cabo un programa con alumnas y alumnos basado en la conciencia plena (mindfulness) con el cual, tras su implementación, se encontró que las docentes mejoraron sus habilidades de escucha, considerándolas esenciales para promover el desarrollo socioemocional de alumnos(as); los(as) estudiantes incrementaron sus habilidades para reconocer emociones básicas, expresarlas asertivamente y regularlas, favoreciendo las relaciones dentro del aula, la motivación y el rendimiento académico. Coincidiendo con Velayos y Guerrero (2017), se concluye que la práctica de la escucha permitió que alumnos(as) se sintieran comprendidos(as) y validados(as), y externaran situaciones aflitivas. Validando su sentir se propiciaba el análisis y comprensión de emociones y el empleo de estrategias de regulación y solución de problemas, que impactaron positivamente en la relación con pares y docentes.

Palabras Claves: Escucha áulica, pedagogía de la escucha, conciencia emocional, regulación emocional, escolares

INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar, la escucha es considerada como el corazón de la enseñanza al ser una experiencia transformadora que permite mejorar las prácticas docentes, teniendo a su vez, un impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales de alumnas y alumnos como son: autoconciencia emocional, autoconfianza, autoestima, autorregulación emocional, empatía, conciencia emocional, comunicación, solución de problemas, negociación, orientación al logro, entre otras (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Motta (2015) introduce el término de “escucha áulica” para referirse a la conversación pedagógica en la que se dan las condiciones de hablar-oír-escuchar que en conjunto, comprenden y validan al otro. Al ejercer esta práctica se promueve la conciencia y regulación emocional en el alumno(a) (Goleman et al., 2002), puesto que permite al docente entender y conocer la perspectiva del niño(a), conocer realmente cómo es ese niño(a), construir un ambiente donde el niño(a) se sienta seguro(a) y pueda “abrirse”, modelar el respeto como parte fundamental de la comunicación, promover en sus alumnos(a) esta habilidad y establecer límites de manera asertiva (Velayos y Guerrero, 2017).

No obstante lo anterior, pese a que diversos autores han analizado el impacto de la escucha en el desarrollo socioemocional de alumnas y alumnos (Motta, 2015 ; Purdy, Loffredo, Halley, Holmes & Christy, 2017; Velayos y Guerrero, 2017), Motta (2017) y Montiel (2016) denotan que las prácticas de escucha son poco frecuentes dentro de las aulas debido a dos principales razones:

1. La escucha no es considerada una condición indispensable del acto pedagógico del aula, es decir, importa más cubrir los contenidos curriculares que promover la calidad de vida social de los alumnos.
2. Las y los docentes no cuentan con herramientas metodológicas y pedagógicas para promover la escucha en sus grupos a pesar de ser conscientes de las bondades de dicha habilidad.

El presente trabajo es producto de mi proceso de formación en la maestría en Psicología Escolar, cuyas prácticas se realizaron de forma presencial en una escuela primaria pública en el turno vespertino. Analizando el contexto bajo el cual se encontraban los grupos de tercer grado, se encontró que las alumnas y alumnos mostraban dificultades en la conciencia y regulación de sus emociones, al mismo tiempo que manifestaban una necesidad constante de ser escuchados(as) por los(as) adultos(as). Al mismo tiempo, se encontró que las maestras se mostraba ambivalentes entre si considerar la escucha como necesaria con sus grupos, o como una forma de ser manipuladas por sus alumnos(as); esto limitaba sus habilidades para poder comprender las necesidades socioemocionales de las niñas y niños a su cargo.

A razón de lo anterior, se implementó un programa basado en la intervención apreciativa, la colaboración interprofesional, la conciencia plena (mindfulness), los debates grupales y el acompañamiento a docentes, con el fin de que las docentes de tercer grado de primaria emplearan prácticas de escucha en el aula que favorecieran el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones de sus alumnos(as).

En el primer capítulo se aborda el sustento teórico respecto a cómo es el proceso de desarrollo emocional y social durante la etapa escolar, así como los factores de protección y de riesgo. Se plantea la importancia de la educación socioemocional en México y el papel trascendente que juega la comunidad escolar. Este capítulo culmina con la escucha áulica y su papel como promotora del desarrollo social y emocional de alumnas y alumnos.

El segundo capítulo implica el método empleado en la presente investigación, incluyendo el planteamiento del problema, justificación, objetivos y tipo de estudio. A continuación se describe a los participantes, el escenario en el cual se estuvo trabajando y los materiales empleados en el proceso de evaluación e intervención. Posteriormente se menciona el procedimiento que se divide en dos etapas: diagnóstico e intervención.

En el tercer capítulo se describen los resultados obtenidos en cuatro etapas: 1) diagnóstico de las habilidades sociales y emocionales desde la perspectiva de los agentes involucrados en la comunidad escolar (niñas y niños, docentes, familias y psicóloga) así como de las habilidades de escucha de las docentes hacia sus alumnos(as), 2) proceso de intervención para fomentar la conciencia y la regulación emocional en niñas y niños, 3) perfil de escucha de las docentes después del programa de intervención, y 4) habilidades de conciencia y regulación emocional de los(as) alumnos(as) después de la intervención.

El cuarto capítulo aborda la discusión y conclusiones, las cuales giran en torno a cuatro temáticas: 1) las prácticas de escucha iniciales ejercidas por las docentes y el impacto en las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as), 2) los logros en los grupos de tercer grado obtenidos mediante la implementación del programa de intervención basado en la atención plena (mindfulness), 3) los cambios en las prácticas de escucha de cada docente, y 4) el análisis de las estrategias que se consideraron funcionales para propiciar dichos cambios en las maestras. Asimismo se presentan las limitantes y recomendaciones del presente trabajo.

Finalmente, en el capítulo cinco se incluye el manual de aplicación del programa de intervención titulado “Haciendo visibles nuestras emociones”, el cual incluye su respectiva presentación, la descripción del mismo, un total de 10 sesiones detalladas para su implementación y los anexos con los materiales a utilizar.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1. Desarrollo emocional y social en la edad escolar

El desarrollo es un proceso individual que abarca todo el ciclo de vida, en el que hay cambios que, generalmente, se dan de manera paulatina, aunque también pueden ser bruscos. Según Levine y Munsch (2016), para que se dé un adecuado desarrollo es importante entender cómo piensan, sienten, aprenden y crecen las niñas y los niños, así como también conocer los cambios que se van dando y qué aspectos permanecen igual a lo largo de su crecimiento.

Entre los dominios del desarrollo se identifican principalmente tres (Levine et.al., 2016):

- *Desarrollo físico*: cambios biológicos que ocurren en el cuerpo, incluyendo cambios de talla y fuerza, la integración de actividades motrices y sensoriales, así como el desarrollo cerebral.
- *Desarrollo cognitivo*: cambios en la manera de pensar, comprender y razonar acerca del mundo, incluyendo acumulación del conocimiento así como la manera de utilizar esa información para enfrentar problemas y tomar decisiones.
- *Desarrollo social y emocional*: hace referencia a las maneras como aprendemos a conectar con otras personas, comprender nuestras emociones y las de otros, interactuar efectivamente con otros, y expresar y regular nuestras emociones.

Dichos ciclos de desarrollo, generalmente, son divididos en etapas para propósitos de organización y comprensión. Santrock (2014) y Levine et al. (2016) mencionan y describen las siguientes en términos de la infancia a la adolescencia:

- ***Desarrollo prenatal*** (de la concepción al nacimiento): dividido en tres periodos. Germinal –desde la concepción hasta 10 a 14 días posteriores– que concluye con la implantación del óvulo fertilizado en la pared uterina.

Embrionaria –de la segunda a la octava semana posterior a la concepción- donde se desarrollan los sistemas que mantienen la vida y se forman los sistemas de órganos. Y el período fetal –de los dos a los nueve meses después de la concepción- donde los sistemas de órganos maduran con el fin de que el individuo pueda vivir fuera del útero.

- **Primera infancia** (del nacimiento a los 18 a 24 meses): época de enorme dependencia hacia los adultos. Muchas habilidades apenas se inician como el lenguaje, el pensamiento simbólico, la coordinación sensoriomotriz y el aprendizaje social.
- **Niñez temprana / Preescolar** (desde fines de la infancia hasta los cinco años): las niñas y niños incrementan su autosuficiencia, adquieren habilidades que los preparan para la escuela y pasan muchas horas con sus compañeros.
- **Niñez media / Edad Escolar** (de los seis a los 11 años): niñas y niños dominan las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética. Los logros se convierten en tema central y aumenta el autocontrol. Además, interactúan más con un mundo social que rebasa al ámbito familiar.
- **Adolescencia** (inicia entre los 10 y 11 años y termina entre los 18 y 21): Inicia con rápidos cambios físicos (aumento de estatura y peso, y el desarrollo de las funciones sexuales), la búsqueda intensa de la independencia y de una identidad propia, y el pensamiento se hace más abstracto, lógico e idealista.

Existen diferentes teorías que han explicado la manera como las circunstancias de vida del niño moldean su desarrollo. En la Tabla 1 se describen aquellas correspondientes al periodo infanto-juvenil, resaltando las correspondientes a la etapa en la cual se encuentran las y los alumnos(as) de tercer grado (Levine, et.al., 2016).

Tabla 1*Etapas de desarrollo acorde con diversas teorías infanto-juveniles*

Teoría psicoanalítica (Freud)	Teoría del desarrollo psicosocial (Erikson)	Teoría del desarrollo cognoscitivo (Piaget)
Etapa oral (0-2 años)	Confianza vs Desconfianza (0-18 meses)	Etapa sensoriomotora (0-2 años)
Etapa anal (2-3 años)	Autonomía vs Vergüenza (18 meses-3 años)	
Etapa fálica (3-6 años)	Iniciativa vs Culpa (3-6 años)	Etapa preoperacional (2-7 años)
Etapa de latencia (6-12 años)	Laboriosidad vs Inferioridad (6-12 años)	Operaciones concretas (7-11 años)
Etapa genital (12-18 años)	Identidad vs Confusión de roles (pubertad-adulthood temprana)	Operaciones formales (11-adulthood)

Las características de cada una de las etapas que en teoría abarcan las edades de las niñas y los niños de tercer grado se especifican en la Tabla 2.

Tabla 2*Características de las etapas de desarrollo que corresponden con la edad de los(as) niños(as) de tercer grado.*

Etapas	Características del niño(a)
Latencia (6-12 años; teoría del Desarrollo Psicosexual de Freud)	Se logra un equilibrio de las pulsiones en el aparato psíquico que permiten al niño(a) estar preparado(a) para enfrentar cada etapa de su vida y cada crisis de forma adecuada al desarrollar en el "Yo" autonomía y criterios propios, e introyectando del entorno lo necesario para su crecimiento afectivo. Así mismo, constituye un periodo esencial para la regulación de impulsos, permitiendo de esta forma afianzar afectivamente al "Yo". La autoestima y la aceptación estarán ligados de manera indiscutible a las relaciones con pares durante este periodo (Zabarain, Quintero & Russo, 2015).
Laboriosidad vs Inferioridad (6-12 años; teoría del Desarrollo Psicosocial de	Su adecuada resolución contribuye a que los niños formen su autoconcepto de forma positiva, asumiendo su individualidad y mostrándose seguros(as) y con

Erikson)	capacidad de seguir trabajando después de que se les da las instrucciones necesarias. Les es muy importante la opinión de sus amigos(as) y compañeros(as) acerca de su desempeño (Bordigon, 2005).
Operaciones concretas (7-11 años; teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget)	Se le considera un niño(a) con pensamiento ligado a los fenómenos y objetos del mundo real, es decir, ahora piensan de manera más lógica que mágica por lo cual se les considera “aptos” para iniciar la escuela formal (Levine et.al., 2016).

Adicional a las teorías anteriormente mencionadas, existen otras teorías que no proponen etapas generales de desarrollo, pero sí explican la manera como las circunstancias de vida del niño(a) moldean su desarrollo y generan sus aprendizajes:

- *Teoría Sociocultural de Vygotsky.* Pone especial énfasis en la participación del ambiente cultural y su influencia en el lenguaje (primera herramienta mediadora de la cognición). Así mismo, habla de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es la distancia entre el nivel actual de desarrollo del sujeto y el nivel de desarrollo potencial. Además, explica el Andamiaje que es la interacción de un sujeto con mayor experiencia y otro de menor experiencia, siendo el objetivo transformar al novato en experto (Levine et.al., 2016).
- Teoría del Aprendizaje Social de Bandura. Plantea que los factores sociales y cognitivos, además de la conducta, desempeñan funciones importantes en el aprendizaje (Santrock, 2014).
- Aprendizaje por observación. De acuerdo con Santrock (2014) es el aprendizaje mediante el cual se adquieren habilidades, estrategias y creencias mediante la observación de otros.

1.1. Emociones y apego: influencia en el comportamiento

Las emociones desempeñan un papel importante en la vida al ser esenciales para las adaptaciones personales y sociales a futuro. Entre un(a) niño(a) y su cuidador(a) principal, se forma un vínculo afectivo el cual –idealmente-

proporcionará una base emocional segura sobre la cual se desarrollarán posteriores relaciones maduras. Zimmer-Gembeck, Webb, Pepping, Swan, Merlo, Skinner, Avdagic y Dunbar (2017) afirman que la seguridad o inseguridad en el apego entre el niño(a)-cuidador(a) será un factor de gran importancia en la temprana capacidad de la regulación de sus emociones. Sumado a lo anterior, Esquivel (2010) concluye que estas tempranas experiencias influirán en las actitudes hacia el proceso de aprendizaje, en el concepto que el niño(a) tendrá de sí mismo y en la capacidad para formar y mantener relaciones sociales y emocionales en el futuro.

Algunas dimensiones del desarrollo emocional -como la conciencia y la autorregulación emocional- se relacionan con el desarrollo social, dado que las interacciones sociales promueven el desarrollo emocional y, a su vez, las competencias emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social. Por lo tanto, la comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y la regulación de las emociones de los otros son claves para el establecimiento de vínculos afectivos y para el desarrollo de las habilidades sociales (Abarca, 2003; Troyer & Greitemeyer, 2018).

Acorde con Esquivel (2010), la autorregulación es un aspecto fundamental del temperamento de los niños y niñas, que favorece su adaptación al entorno social. Esta habilidad para autorregularse es altamente sensible a las influencias ambientales, por lo tanto, madres, padres y/o cuidadores juegan un papel primordial en su adquisición. Dicha autora refiere que la regulación emocional es un proceso que se genera en la interacción con la figura de apego, la cual será mediadora de las estrategias autorreguladoras más utilizadas durante la niñez.

García (2010) señala que las principales conductas de la niña o el niño que evidencian la existencia de una relación de apego con otra persona son: 1) búsqueda de proximidad y contacto con esa persona, 2) protesta por la separación, 3) búsqueda de protección y seguridad en esa persona, 4) búsqueda de consuelo o apoyo emocional, y 5) considerar a esa persona fuente de información.

En razón de lo anterior, Esquivel (2010) considera que el apego seguro promueve la independencia del niño(a), la cual desencadena su curiosidad para explorar y experimentar su mundo para, posteriormente, definirse a sí mismo(a). Se requiere que la niña o el niño se sienta querida/o a través de la mirada, los gestos y el empleo de la voz de su cuidador primario, y que sienta la seguridad de que no va a ser abandonado. Esta calidad de la vinculación afectiva en el inicio de la vida influirá decisivamente en el estilo emocional que caracterizará a la persona.

Sobre el cómo influye el apego en el contexto escolar, Kocayörük y Simsek (2016) refieren que una relación positiva entre los cuidadores primarios y los(as) niños(as) los(as) vuelve más exitosos(as) en la escuela; al incrementar su participación en el contexto social de la escuela, se reduce la falta de sentido de pertenencia y el distanciamiento o desapego hacia los(as) amigos(as) y la escuela.

Por otro lado, Murray, Kosty y Hauser-McLean (2016) hallaron que la relación profesor(a)-alumno(a) basada en los constructos del apego (accesibilidad emocional, calidez), está relacionada con altos niveles de ajuste emocional y de comportamiento de los(as) estudiantes.

1.2 Desarrollo emocional

A lo largo de este período de infancia tardía, Delgado & Contreras (2008) explican que, gracias a los logros cognitivos sucedidos en esta etapa, habrá una notable mejoría en la comprensión emocional de los(as) niños(as), que les permite entender los factores internos asociados a las emociones. Dentro de los aspectos clave para que se logren estos avances se consideran:

1. La comprensión mentalista la cual permite que niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad sean más conscientes y sensibles a los motivos que subyacen a las acciones; es por ello que las opiniones y juicios de las y los demás tienen más importancia en esta etapa que en edades anteriores.
2. Diferenciar e integrar los distintos aspectos de la realidad que permitirá al escolar verse a sí mismo en términos de competencias en distintos ámbitos

(familiares, académicos, sociales) e integrar todos esos aspectos en un Yo único.

Por su parte, Santrock (2014) identifica otros cambios importantes en cuanto al desarrollo emocional durante esta etapa como son:

- Mayor habilidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza, las cuales se vuelven más internalizadas (autogeneradas) y se integran a un sentido de responsabilidad personal.
- Mayor comprensión de que en una situación específica es posible experimentar más de una emoción.
- Mayor tendencia a tomar en cuenta todos los eventos que producen reacciones emocionales.
- Mejoría notoria en la capacidad de ocultar reacciones emocionales negativas.
- Uso de estrategias iniciadas por el niño para redirigir los sentimientos (como el empleo de pensamientos de distracción).

Adicional a lo anterior, el mismo Santrock (2014) refiere que algunas de las características del lenguaje que usan los niños entre los 5 y 10 años para hablar de las emociones así como para comprender las mismas destacan por:

- Mostrar una mayor capacidad para expresar las emociones de forma verbal, y para tomar en cuenta relaciones más complejas entre las emociones y las situaciones.
- Entender que el mismo evento puede provocar distintos sentimientos en diferentes personas, y que en ocasiones, los sentimientos persisten mucho tiempo después de los eventos que los causaron.
- Demostrar una conciencia creciente de control y manejo de las emociones de acuerdo con los estándares sociales.

Otro aspecto que evoluciona en la etapa escolar es cómo identifica el niño las emociones del otro. En esta etapa, el niño combina información física, situacional

e histórica para entender e interpretar las emociones. Gracias a una mayor madurez y experiencia, el niño sabe que otro niño está triste porque su hámster se perdió y no simplemente porque está llorando. También descubre que los sentimientos de ese mismo niño podrían trocarse en alegría en caso de que encontraran a su mascota.

Poco a poco los niños aprenden que la causa de los sentimientos pueden ser internos, físicos o situacionales. Al terminar este periodo, casi todos los niños comprenden que los mismos hechos no siempre producen resultados idénticos. Una situación similar puede originar respuestas diferentes en varias personas o en la misma persona sólo que en otra ocasión.

En los últimos años de primaria el niño está más consciente de sus emociones y de cómo usar palabras para comunicarlas. Con todo, hay menos probabilidades de que sea sincero respecto a sus emociones que los niños de menor edad. Entre los 7 y 12 años puede tratar de ocultarlas o darles poca importancia; lo hace porque conoce muy bien las reglas sociales que rigen la conducta emocional y porque desea evitar los costos sociales negativos que conlleva expresar ciertos sentimientos. Desafortunadamente, la incongruencia entre sus emociones reales y lo que a su juicio debería sentir, le causa gran frustración (Santrock, 2014).

Levine et al. (2016) mencionan que cuando un niño oculta sus emociones, no tiene oportunidad de descubrir que comparte algunas de sus experiencias con otras personas. Esto a su vez produce aislamiento, duda de sí mismo y sentimientos de inferioridad. En tales circunstancias, llega a creer que sus emociones no son naturales o que no coinciden con las de los demás o con las normas sociales. Cuanto más intensa sea esa percepción, mayor daño le ocasiona. Por tanto, cuando se trabaja con preescolares o con niños en edad escolar, una forma sencilla de superar los problemas que les plantean sus emociones consiste en alentarlos para que expresen con franqueza lo que sienten.

Mientras el niño está conociendo mejor las emociones, también adquiere una mayor capacidad de regular lo que siente. El control se logra aplicando el

conocimiento de las emociones en situaciones reales que pueden causar disgusto, frustración o vergüenza.

Kostelnik, Phipps, Soderman y Gregory (2009) mencionan las estrategias más comunes que el niño adquiere a través del tiempo:

- Suprimir la expresión de ciertas emociones
- Consolarse uno mismo
- Buscar consuelo
- Evitar o ignorar algunos estímulos productores de emociones
- Cambiar metas que han quedado bloqueadas
- Darles otra interpretación a los estímulos que causan una emoción

Kostelnik et al. (2009) afirman que el autoconocimiento emocional del niño, su interpretación de los sentimientos de otros y su capacidad de controlar lo que siente, contribuye a su competencia social y a su éxito en la vida; por ejemplo, cuando el niño muestra un alto nivel de conciencia emocional, los compañeros y adultos lo perciben como simpático, cooperativo y amigable. El niño con menor conciencia emocional no es percibido bajo esa luz positiva. Cuando un niño es incapaz de controlar sus emociones, es propenso a los arranques emocionales, a obtener respuestas negativas y a llevar una vida emocional carente de satisfacciones. Por el contrario, quien aprende a manejar sus emociones de forma constructiva, soportará mejor la decepción, la frustración y el sufrimiento que acompaña siempre el crecimiento.

Finalmente, los factores que influirán en el comportamiento emocional de acuerdo con Delgado y Contreras (2008) son:

- **Temperamento:** Implica las disposiciones que caracterizan un estilo de respuesta, y que se miden en términos de reactividad, intensidad, latencia o duración de las respuestas emocionales. Tiene un soporte biofisiológico y cierta base genética; sin embargo, estas disposiciones pueden ser guiadas por el contexto social y educativo.

- **Aprendizaje vicario (o por observación):** Es un aprendizaje por simple exposición y que contribuye en gran medida a la perpetuación de los patrones emocionales y conductuales de modelos a seguir como, es el de madres y padres.
- **Cultura y género:** Comprende normas más o menos implícitas y arraigadas que regulan el comportamiento, y que se filtran en todos los contextos educativos. Adicionalmente, muchas de estas normas sociales están sexualmente tipificadas.

1.3 Desarrollo social

Esquivel (2010) plantea que, a lo largo de esta etapa escolar, se espera que los(as) niños(as), sean capaces de desarrollar las habilidades necesarias para la sociabilidad e intimidad al interactuar con sus pares, adquirir un sentido de pertenencia, estar motivados a alcanzar logros, obtener un sentido de identidad, adquirir un sentido de autoeficacia y evaluar de manera más realista sus capacidades.

Por su parte, Ampudia, Santaella y Eguía (2009) mencionan que este período está también marcado por el aumento en las relaciones interpersonales del niño, donde los grupos de amistad están caracterizados por ser del mismo sexo. En el caso de las y los escolares menores (seis y siete años) hay mayor énfasis en la cooperación mutua, lo que implica dar y tomar acorde con los intereses propios; en el caso de las y los escolares mayores (ocho a diez años), la amistad se caracteriza por relaciones íntimas, mutuamente compartidas, de compromiso, que a veces suelen volverse posesivas y de exclusividad.

A razón de lo anterior, Delgado y Contreras (2008) explican que, durante esta etapa, el establecimiento de dichas relaciones interpersonales está sujeto al principio de reciprocidad que es considerado como la piedra angular del proceso de socialización.

Tal intercambio con las y los compañeros, permite al niño(a) confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes, ayudándole a examinar los valores que antes

aceptaba como incuestionables de sus padres, y así ir decidiendo cuáles conservará y cuales descartará; asimismo, el contacto con otros(as) niños(as), le permite aprender a ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firmes (Ampudia et al., 2009).

Papalia, Martorell y Duskin (2017) refieren que el crecimiento cognitivo que ocurre durante la etapa escolar, permite que los(as) niños(as) desarrollen conceptos más complejos acerca de sí mismos y que crezcan en comprensión y control emocional. Por ejemplo, cerca de los 7 u 8 años de edad, los juicios de los(as) niños(as) sobre ellos(as) mismos se vuelven más realistas y equilibrados a medida que forman sistemas representacionales, debido a que les permite desarrollar autoconceptos amplios e incluyentes que integran diversos aspectos del yo. En este sentido, el autoconcepto supone una dimensión cognitiva y descriptiva del yo: cómo soy yo, a quien pertenezco, lo cual tiene una proyección concreta en la conducta del sujeto.

En la etapa escolar, los niños llegan a ser capaces de comparar su “yo real” con su “yo ideal” y a juzgar qué tanto alcanzan las normas sociales en comparación con los demás. Todos estos cambios contribuyen al desarrollo de su autoestima (Papalia, et al., 2017).

La autoestima, explica Esquivel (2010), influye en las experiencias emocionales, en los comportamientos sociales y escolares, y en el ajuste psicológico a largo plazo. Al principio de la niñez la autoestima es muy alta, después disminuye ligeramente en los primeros años de escuela, cuando toman una especial relevancia las comparaciones sociales con los niños y los juicios del profesor en función del rendimiento académico y la conducta de los(as) demás(as) compañeros(as); en la mayoría de los casos, hacia los nueve años, la autoestima se vuelve a incrementar.

En general, los(as) niños(as) en edad escolar adquieren más empatía y están más inclinados a la conducta prosocial. Los(as) niños(as) prosociales suelen actuar de manera más apropiada en situaciones sociales, están relativamente libres de

emoción negativa y afrontan los problemas de forma constructiva (Papalia et al., 2017).

El grupo de pares ayuda a los(as) niños(as) a aprender cómo llevarse con los(as) demás en sociedad, adaptando sus necesidades y deseos a los de los otros y aprendiendo cuándo ceder y cuándo mantenerse firmes. El grupo de pares ofrece seguridad emocional, porque para los(as) niños(as) resulta tranquilizador descubrir que no están solos en su proceso de desarrollo (Papalia et al., 2017).

Adicional a todo lo anterior, Delgado y Contreras (2008) mencionan que un rasgo básico de los grupos es la jerarquía de popularidad por lo que diferencian entre popularidad percibida y popularidad sociométrica. La primera hace referencia al prestigio o estatus social, es decir, el estatus percibido que otorga el grupo a un miembro del mismo. La segunda -popularidad sociométrica- tiene que ver con el grado de aceptación por parte de los iguales, por lo que se trata de una evaluación directa del grado en que un(a) niño(a) es querido(a) o rechazado(a) por sus compañeros.

Esta popularidad sociométrica, siguen explicando, es diferente de la amistad y hace que niñas y niños empleen muchos recursos mentales y mucho tiempo en la interacción con sus iguales (Delgado et al., 2008). A partir de la deseabilidad social (preferencia social), y la visibilidad en el grupo (impacto social), se diferencian cinco categorías sociométricas:

Tabla 3.

Categorías sociométricas (tomado de Delgado & Contreras, 2008)

	Aceptación	Rechazo	Preferencia	Impacto
Populares	Alta	Bajo	Alta	Alto
Rechazados	Baja	Alto	Baja	Alto
Controvertidos	Alta	Alto	Media	Alto
Ignorados	Baja	Bajo	Media	Bajo
Promedio	Media	Medio	Media	Medio

Las características que suelen mostrar niñas y niños pertenecientes a las categorías anteriormente mencionadas según Delgado y Contreras (2008) son:

- **Niños(as) populares:** muestran habilidad para colaborar con sus iguales, intercambiando el estatus de la relación, así como para iniciar y mantener relaciones positivas. Se muestran sensibles a las interacciones iniciadas por otros(as) y generalmente, aceptan las propuestas de los(as) iguales. Así mismo, demuestran una adecuada competencia comunicativa – conversan con frecuencia y despliegan habilidades de escucha hacia otros(as)- y se muestran cálidos, cooperativos, sociales, serviciales y con alta probabilidad de convertirse en líderes. No muestran dependencia al profesor(a), resuelven de modo competente los conflictos y desarrollan conductas asertivas.
- **Niños(as) rechazados(as) e ignorados(as)** donde se identifican dos subtipos:
 - **Rechazo-agresivo:** tienden a manifestar conductas disruptivas y mantienen constantes conflictos con sus iguales. No se adaptan al contexto escolar y muestran dificultades para colaborar, queriendo asumir constantemente el rol dominante e intentar acaparar la atención de los(as) demás hacia ellos(as) mismos(as). Poseen estrategias de interacción social poco elaboradas que no les permite conseguir aquello que desean y deterioran la relación con el otro. Presentan importantes déficits en el procesamiento de la información social como cometer sesgos atribucionales al adjudicar intenciones hostiles a los demás en situaciones ambiguas (p.ej. si alguien lo ha empujado por la espalda, no pensará la posibilidad de que fue un suceso accidental, sino que atribuirá una intención hostil a quien ha sido responsable del empujón). Tampoco discriminan adecuadamente el impacto que su conducta tiene en los(as) demás.
 - **Rechazo-retraído:** niños(as) tímidos(as)-retraídos(as) y con dificultades internalizadas. Son rechazados(as) por conductas que son percibidas como inmaduras, infantiles o atípicas, y/o por el

retramiento social. Son niños(as) que son ignorados(as), pasan desapercibidos(as) entre su grupo de iguales y permanecen aislados(as). Se caracterizan por su escasa sociabilidad y su bajo nivel de interacción con los iguales, lo que hace que no sobresalgan en conductas negativas o en conductas prosociales. Realizan menos propuestas a sus iguales, y además son poco asertivas. Son desairados(as) con frecuencia por sus compañeros(as), y tienden a realizar atribuciones internas de sus fracasos sociales; valoran negativamente sus habilidades sociales, experimentan soledad y sentimientos de culpabilidad, y tienen un alto riesgo de convertirse en una víctima pasiva del maltrato entre iguales.

- **Niño(a) promedio:** muestran un nivel medio, tanto de conductas positivas como negativas.
- **Niños(as) controvertidos(as):** manifiestan características de los(as) niños(as) populares, pero también de los(as) del subtipo rechazo-agresivo. Muestran comportamientos positivos de ayuda y cooperación, y a menudo son percibidos como líderes; sin embargo, también despliegan conductas agresivas y antisociales, aunque generalmente éstas son percibidas por los iguales y no por los(as) profesores(as).

Este rechazo sociométrico –explican Delgado y Contreras (2008)- tiende a perpetuarse, puesto que el déficit en habilidades para relacionarse adecuadamente provoca el rechazo de los(as) iguales, situación que priva al niño(a) de experiencias sociales que les permitan mejorar su repertorio de habilidades relacionales, cronificando así la puesta en escena de los repertorios de conductas poco habilidosas. Por tal motivo, dichos autores recomiendan factores a considerar que permitan amortiguar la situación como, por ejemplo, los programas de intervención en competencias sociales. Algunos enfoques que agrupan diferentes programas de intervención en las relaciones sociales son:

- Programas de intervención destinados a promover el desarrollo de las capacidades necesarias para establecer relaciones sociales como la empatía o la toma de perspectiva social.
- Programas de entrenamiento para la resolución de problemas sociales, que buscan ayudar a niñas y niños a idear formas socialmente aceptadas y creativas de resolver conflictos.
- Programas de intervención para modificar las atribuciones que realizan los(as) niños(as) sobre sus compañeros(as), cuyo objetivo es entrenarlos(as) para que perciban e interpreten las intenciones y acciones de los(as) otros(as) con mayor precisión.
- Programas de entrenamiento en habilidades sociales, para aprender a iniciar una conversación, acercarse a un desconocido, saber cuándo intervenir o preguntar.
- Intervenciones de apoyo, que implican diversas actuaciones de los profesionales destinados a combatir la mala imagen que pueda tener el niño(a) entre sus compañeros(as).

1.4 Factores de riesgo para el desarrollo social y emocional

Con base en Wicks y Allen (citados en Lucio & Heredia, 2014), los factores de riesgo son variables que aumentan la probabilidad de que se produzcan dificultades en el comportamiento. De manera específica, Deza (2015) alude el término “riesgo social”, el cual hace referencia a la presencia de situaciones contextuales o dificultades personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de generar problemas emocionales, conductuales o de la salud. La exposición a estos factores de riesgo –explica Deza- hace difícil el cumplimiento de las tareas de desarrollo como el logro de control de impulsos, la conformación de la identidad, el desarrollo del pensamiento abstracto formal, la diversificación del repertorio emocional, y el aprendizaje de ciertas destrezas físicas, entre otros.

La perspectiva del riesgo psicosocial, acorde con Kotliarenco (2000, citado en Deza, 2015), es un enfoque que permite analizar en su complejidad las

características individuales, y micro y macro sociales que contribuyen a generar fenómenos como el abuso de sustancias, delincuencia, fracaso y abandono escolar, entre otros.

Lucio y Heredia (2014) y Deza (2015), mencionan una serie de ámbitos de procedencia de los factores de riesgo para el desarrollo social y emocional, los cuales son acordes con un continuo y van desde el nivel individual hasta el sociocultural (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Ámbitos de procedencia de los factores de riesgo psicosocial (adaptado de Lucio & Heredia, 2014; Deza, 2015)

Ámbitos	Características
Constitucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Influencias hereditarias y anomalías genéticas. • Complicaciones prenatales y durante el nacimiento. • Enfermedad y daños después del nacimiento. • Alimentación y cuidados médicos inadecuados.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza como estresor. • Baja cohesión • Malos tratos e indiferencia. • Conflictos o violencia intrafamiliar. • Familia numerosa. • Padres con enfermedad mental
Emocionales e Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima, temperamento. • Baja capacidad de resolución de conflictos • Incompetencia social. • Rechazo por parte de los(as) iguales.
Académicos / Escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia por debajo de la media. • Trastornos de aprendizaje. • Fracaso escolar. • Profesores(as) que dan un bajo apoyo • Sentimientos de alienación • Tener compañeros(as) violentos(as)
Ecológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad desorganizada y con delincuencia. • Injusticias raciales, étnicas y de género.
Acontecimientos de la vida que generan estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Muerte prematura de uno de los progenitores. • Situación de desastre en la comunidad.

Krauskopf (2003, citado en Deza, 2015) enfatiza que no hay certeza de que la exposición de niñas, niños y jóvenes a dichos factores de riesgo generen dificultades en su desarrollo, pero con base en éstos, puede estimarse la probabilidad en la predicción de conductas de riesgo. Al respecto, Lucio & Heredia (2014), mencionan que puede haber individuos que, pese a las situaciones de vulnerabilidad, mantienen un funcionamiento saludable y denotan cierto grado de fortaleza –es decir, son capaces de salir adelante logrando un desarrollo psicológico sano-; por supuesto, en otras circunstancias puede darse el efecto contrario donde los eventos estresantes actúen como factores de riesgo (Munist, Suárez, Krauskopf & Silber (2007, citados en Deza, 2015).

1.4.1 Alteraciones sociales y emocionales

Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones (2014), explican que el desarrollo de niñas, niños y adolescentes se construye a partir de las relaciones significativas sucedidas al interior de la familia, fortaleciéndose posteriormente en el entorno escolar; sin embargo, cuando se manifiestan dificultades en alguno de estos ambientes, pudieran originarse problemas de conducta que impactarían en su rendimiento académico y que interferirían en sus relaciones con sus padres, pares y demás agentes de la sociedad.

Partiendo de la revisión de estudios en el campo de psicopatología del desarrollo, Romero, Lucio y Forns (2015) sintetizan, a partir de la revisión de diversos estudios, que en el campo de la psicopatología del desarrollo se han elaborado sistemas de clasificación para analizar las problemáticas infantiles, siendo el más difundido el que agrupa estadísticamente los síntomas clínicos infantiles en dos grandes dimensiones: problemas internalizados y externalizados.

De acuerdo con Lozano y Lozano (2017), los **trastornos internalizados** se refieren a problemas internos tales como ansiedad, introversión excesiva, depresión y problemas psicosomáticos, los cuales son provocados por emociones negativas, tales como la ira, miedo, tristeza, etc., y/o por deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que impiden una autorregulación adaptativa.

Se generan por la carencia de modelos de regulación externa o por el excesivo control externo de la conducta en la primera y la segunda infancia, conduciendo a la inhibición o a una sobrerregulación de los comportamientos. Según refieren las investigaciones revisadas por Navarro y García-Villamizar (2012), son los trastornos internalizados los patrones de alteración psicológica más comunes encontrados en la infancia. En la tabla 5 se enumeran los principales síntomas que niñas, niños y adolescentes llegan a manifestar.

Tabla 5.

Principales síntomas de trastornos internalizados en niños(as) y adolescentes (tomado de Lozano & Lozano, 2017)

Síntomas	
Depresión	<ul style="list-style-type: none"> • Estado de ánimo depresivo o irritable o tristeza excesiva • Menor interés en realizar actividades • Problemas de sueño • Retraso (o agitación) psicomotriz • Fatiga o falta de energía • Sentimiento de inutilidad o culpabilidad excesiva • Disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o para tomar decisiones • Pensamientos de muerte
Ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamientos negativos e irreales • Interpretación ilógica de situaciones o síntomas • Ataques de pánico • Agitación fisiológica • Hipersensibilidad a síntomas físicos • Miedos y ansiedad relacionados con situaciones o sucesos específicos • Excesiva preocupación en general
Retraimiento social	<ul style="list-style-type: none"> • Es un componente principal de varios trastornos • Puede implicar una autoevaluación irrealista de su desempeño social • Falta de interés en la interacción social • Puede ser complicado por los miedos excesivos • Puede implicar un déficit en las conductas de aproximación social
Físicos o somáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Componente clave de los trastornos de ansiedad y depresión • Sensibilidad excesiva a señales fisiológicas • Náuseas o dolor de estómago • Dolor de ojos o cabeza • Dolor en las extremidades o articulaciones • Sensación de hormigueo o entumecimiento

Las posibles consecuencias de padecer dichos trastornos internalizados son:

- Desarrollar trastornos de conducta
- Desarrollar problemas de relación social
- Disminución de la autoestima
- Miedos específicos
- Bloqueo de la capacidad del alumnado de implicarse activamente en los procesos de aprendizaje
- Fracaso escolar o bajo rendimiento académico
- Ideación e intencionalidad suicida a medida que crece la sintomatología depresiva

En el otro extremo se sitúan los **trastornos externalizados** que, con base en Romero et al. (2015) y Esquivel (2010), son definidos como aquellas conductas que se muestran de manera extrema, es decir, sus manifestaciones producen conflicto o daño en el entorno y en otros como la hiperactividad, la agresión, los comportamientos antisociales, etc. Estos comportamientos se constituyen en estados psicológicos que se activan en las situaciones sociales, con expresiones emocionales hostiles, como muecas faciales de desagrado y sorpresa (Esquivel, 2010); están asociados a un déficit en la comprensión de las propias emociones y, por ende, en la vivencia y expresión de la emocionalidad negativa. La falta de inhibición de las conductas socialmente inadecuadas se produce por la falta de modelos adaptativos de autocontrol acordes con la situación social.

Lo anterior, en un escenario escolar, puede percibirse en niños con escasa capacidad de regulación emocional negativa, intensa o cambiante, que deriva en que son menos aceptados por sus iguales que otros niños con habilidades sociales adaptativas (Esquivel, 2010).

Con base en diversos estudios sobre los problemas internalizados y externalizados, Romero et al. (2015) señalan su importancia en la etapa escolar debido a tres aspectos principales: 1) la elevada prevalencia en dicha población

que oscila entre el 3% y el 39%, 2) la continuidad, y 3) las trayectorias de riesgo en el transcurso de la vida que afectan el comportamiento adaptativo.

Al demostrarse que dichos trastornos tienen un impacto significativo en la vida familiar, escolar y social de niñas y niños, Romero et al. (2015) ponen en evidencia la importancia de promover la prevención por medio de programas de intervención dirigidos a minimizar el riesgo de posibles dificultades en el desarrollo social y emocional infantil.

1.5 Factores de protección para el desarrollo social y emocional

De acuerdo con Romero, Lucio, Durán y Ruiz (2017), es importante conocer las estrategias de afrontamiento que emplean niñas y niños ante situaciones de estrés ya que, cuando una persona se enfrenta a la adversidad, la manera como reaccione y haga frente al desafío podría hacer la diferencia en su adaptación al entorno; por ejemplo, si se sienten amenazados(as) podrían ser más vulnerables a desarrollar problemas psicológicos; en cambio, si se reconocen con habilidades que les permita afrontar la situación, podrían resultar fortalecidas(os) y ser más competentes ante futuras dificultades. Por lo tanto, conocer el tipo de estrategias que las y los menores emplean con mayor frecuencia, aporta indicadores para la instrumentación de programas de intervención que les ayuden a desarrollar estilos de afrontamiento funcionales y les garantice una buena salud mental y el éxito en las tareas del desarrollo propias de su edad.

Siguiendo la línea anterior, estudios sobre el desarrollo socioemocional como los de Domitrovich, Durlak, Staley y Weissberg (2017) concluyen que las intervenciones universales que promuevan las competencias sociales y emocionales en niñas y niños, deberían implementarse en las escuelas desde edades tempranas a modo de estrategias de salud pública.

Barnes (2013) menciona que debido a los factores estresantes como la inseguridad económica, inestabilidades en el hogar y dificultades para encontrar y/o mantener el empleo, el contexto familiar puede volverse un estresor que vulnere el óptimo desarrollo social y emocional de las niñas y los niños. Ante este

panorama, refiere el contexto escolar como un indiscutible factor de protección, no sólo por ser uno de los escenarios donde más tiempo pasan, sino porque las relaciones entre docentes y alumnos(as) y entre pares, así como la creación de una comunidad dentro del aula de clases ayudan a abordar de manera asertiva los riesgos mencionados y sus implicaciones potencialmente perjudiciales. En la Tabla 6 se enuncian los factores de protección específicos en el aula y el impacto que estos tienen en el desarrollo social y emocional de las niñas y niños.

Tabla 6

Factores de protección dentro del aula escolar y el impacto en el desarrollo social y emocional de niñas y niños (adaptado de Barnes, 2013)

Factores de protección	Impacto en el desarrollo social y emocional del niño(a)
Docentes que brindan apoyo emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen que niñas y niños sientan que hay un adulto que se preocupa por ellos, los escucha y les da ánimo. • Permite que sus alumnos(as) se sientan en confianza y muestren conductas pro-sociales en clase, se integren a juegos con sus pares y se sientan cómodos en el aula. • Los ayudan a regular su conducta y a avanzar académicamente.
Relaciones con sus pares	<ul style="list-style-type: none"> • Estas relaciones ayudan a niñas y niños a desarrollar habilidades de comunicación y para solucionar problemas que les servirán a largo plazo. • Los niñas y niños con amistades tienden a pensar positivamente acerca de la escuela y sus procesos de aprendizajes.
Creación de comunidades en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a la participación grupal, el compartir ideas y brinda al niño(as) un sentido de pertenencia. • La participación dentro de estas comunidades ayuda a niñas y niños a comprender la manera como un grupo funciona, a internalizar normas sociales y a desarrollar habilidades sociales más integrales.

2. Educación socioemocional

2.1 ¿Qué es la educación socioemocional?

Con base en CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2020) el aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual, tanto niños(as) como adultos, aprenden a comprender y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones de manera responsable.

Para lograr lo anterior, se propone la educación emocional que Bisquerra (2012) define como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, con el fin de capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social. Así mismo, la considera como una forma de prevención primaria inespecífica al perseguir los siguientes objetivos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones en los demás
- Nombrar correctamente a las emociones
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración
- Prevenir efectos nocivos de las emociones negativas
- Generar emociones positivas
- Poder automotivarse
- Adoptar una actitud positiva ante la vida

Mediante la educación emocional se busca que las personas adquieran las herramientas o competencias necesarias para conocer, expresar y manejar sus propias emociones y las de las demás personas, de manera que éstas no afecten sus vidas, y que por el contrario, promuevan el bienestar personal y social (Bisquerra, 2012). CASEL (2020) hace la siguiente clasificación de las competencias emocionales (ver Tabla 7).

Tabla 7

Competencias de las habilidades sociales y emocionales acorde a CASEL (2020).

Competencia	Definición
Autoconciencia	Habilidad para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en la conducta. Permite evaluar las propias fortalezas y limitaciones con un alto sentido de confianza, optimismo y madurez.
Autocontrol / Autoregulación	Habilidad para regular las propias emociones, pensamientos y conductas en diferentes situaciones. Manejo adecuado del estrés, control de impulsos y automotivación. Permite establecer metas personales.
Conciencia Social	Habilidad para tomar perspectiva y empatizar con otros. Permite comprender normas sociales y éticas de conducta, y reconocer a la familia, la escuela y la comunidad como recursos y apoyos.
Habilidades sociales	Habilidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes. Permite una clara comunicación, escuchar, cooperar, resistir presiones sociales inadecuadas, negociar constructivamente ante conflictos, y buscar y ofrecer ayuda a los demás.
Toma responsable de decisiones	La habilidad de hacer elecciones constructivas acerca de las conductas personales y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, acuerdos seguros y normas sociales. Permite la evaluación realista de las consecuencias de las acciones, y la consideración del bienestar de uno mismo y de los demás.

2.2 Relevancia de la educación emocional en los contextos educativos

Pekrun (2014) sostiene que las emociones influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los alumnos, por lo que el “bienestar emocional” debería ser una meta importante en la educación escolar. Dicho autor plantea diez principios para explicar la importancia de las emociones en el contexto escolar:

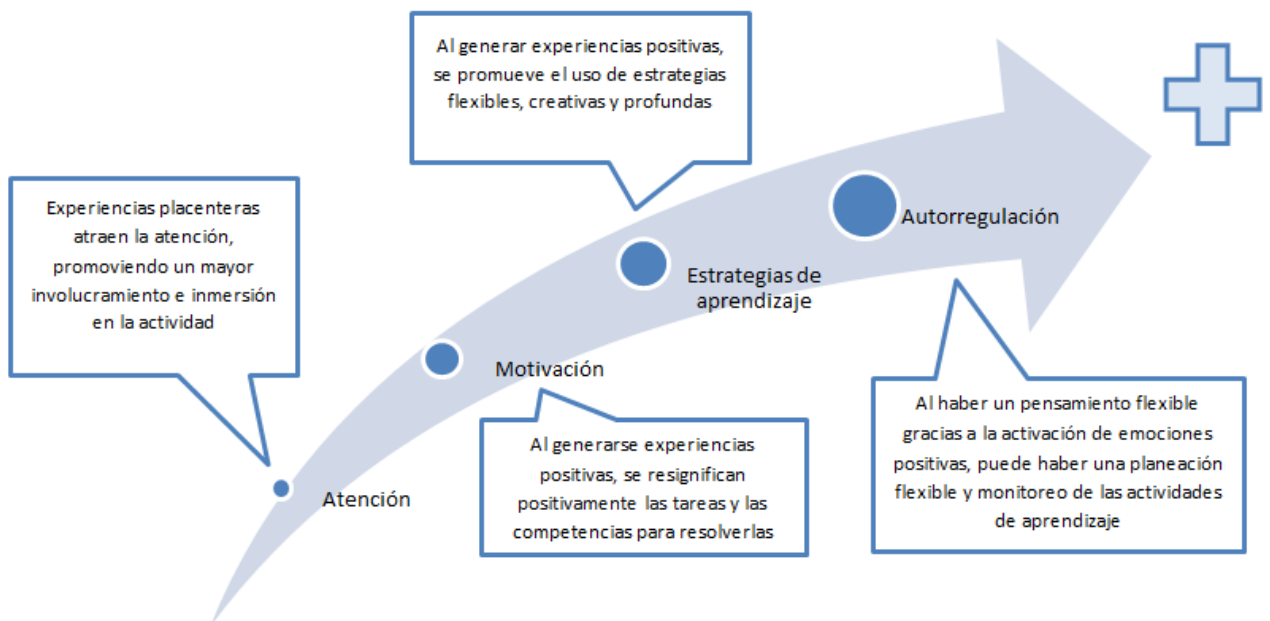
1. Es importante que los **docentes comprendan las emociones** que pueden experimentar sus alumnos(as) durante las clases, mientras estudian o

cuando realizan algún ejercicio o examen, ya que éstas tienen un fuerte impacto en su aprendizaje y desarrollo.

2. Las **emociones son diferentes a nivel individual y cultural**, ante la misma situación. La autoconfianza (dependiendo del nivel de progreso en una materia y de su gusto por ella) se verá reflejada en dos puntos: si el alumno(a) disfruta de la impartición de una materia o si ésta le genera ansiedad.
3. Las **emociones positivas** (aquellas experimentadas como placenteras y que pueden variar en términos de reacciones fisiológicas o cognitivas) influyen en el aprendizaje, al afectar de manera óptima la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje y la auto-regulación del aprendizaje, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Efectos de las Emociones Positivas en el Aprendizaje Escolar (adaptado de Pekrum, 2014)

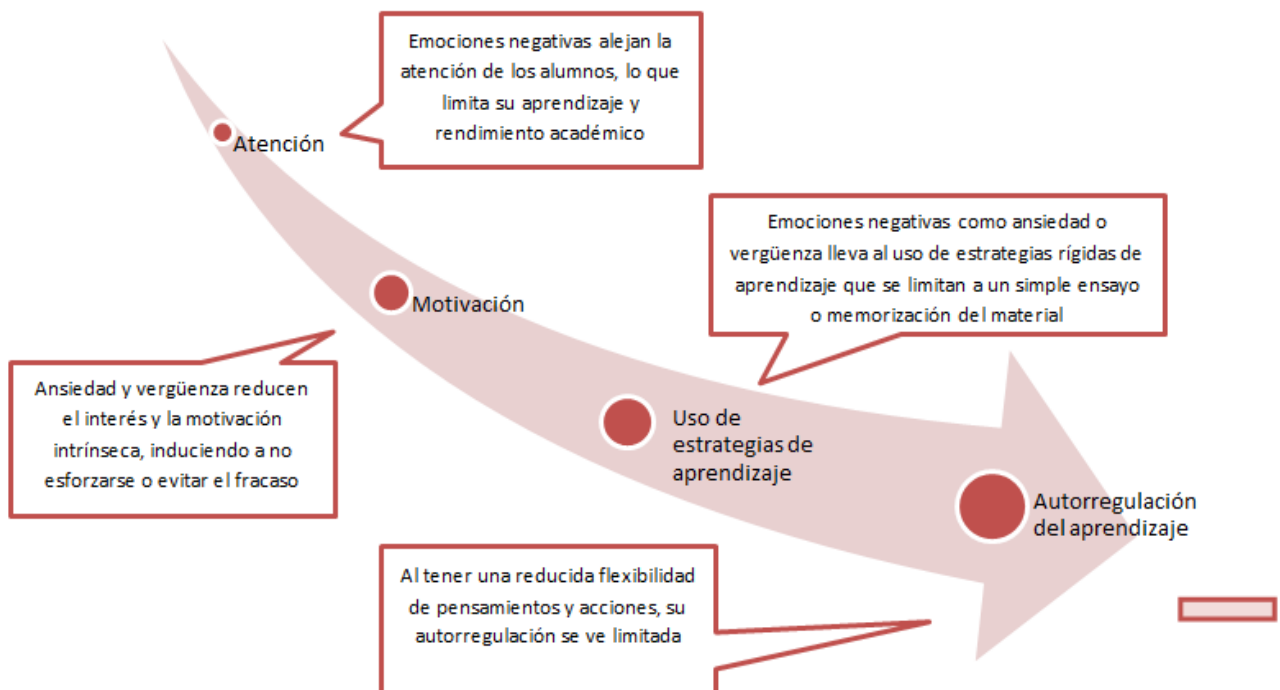


4. Las **emociones negativas** (aquellas experimentadas como displacenteras y que pueden variar en términos de reacciones fisiológicas o cognitivas) influyen en el aprendizaje al afectar de manera inadecuada a la motivación

(al contrario de las emociones positivas) y el uso de estrategias de aprendizaje y auto-regulación del aprendizaje, como se muestra en la Figura 2. En conjunto, podrían explicar el porqué de la deserción escolar o porqué los alumnos no logran desarrollar todo su potencial.

Figura 2

Efecto de las Emociones Negativas en el Aprendizaje Escolar (Adaptado de Pekrum, 2014)



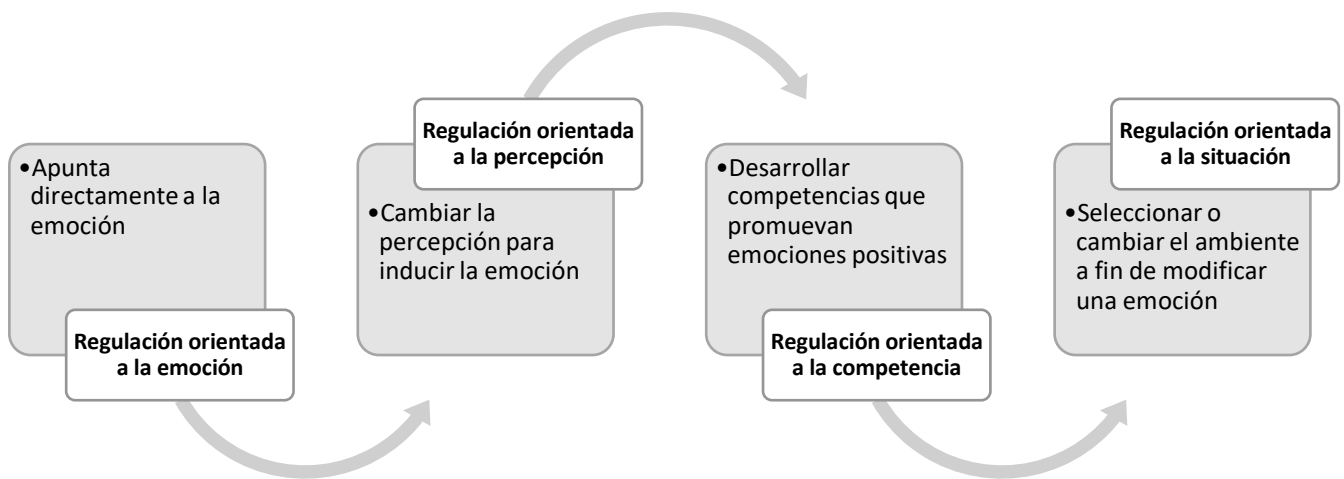
5. La autoconfianza y el valor que se da a las tareas son de gran importancia en la generación de emociones positivas en el aula. Por un lado, la **autoconfianza** involucra una percepción positiva de la habilidad personal para resolver una tarea académica, por lo que generará en el estudiante: disfrute del aprendizaje, esperanza para tener éxito y orgullo por los logros; la falta de autoconfianza generará ansiedad y desesperanza. Por otro lado, las emociones también dependerán del **valor que se asigne a las tareas**: si el material se percibe como interesante y de gran valor, la experiencia del aprendizaje será placentera; si por el contrario, el material es poco atractivo

y carece de significado para el alumno, el proceso de aprendizaje será aburrido.

6. Un componente importante de la inteligencia emocional –que permite reconocer, hacer uso y regular las propias emociones y las de otras personas- es la **regulación emocional**, la cual permite al alumno reconocer las emociones propias y elegir maneras adecuadas de manejarlas. Esta regulación emocional puede ser de dos maneras: cambiando directamente sus síntomas (regulación orientada a la emoción), o cambiando sus antecedentes (evaluación-competencia y regulación orientada a la situación) (ver Figura 3).

Figura 3

Tipos de Regulación Emocional (Adaptado de Pekrum, 2014)



7. La **calidad cognitiva y motivacional de las instrucciones** dentro del aula escolar es de suma importancia en las emociones de los estudiantes; es por ello que la estructura, la claridad y la dificultad de las tareas deben ser acordes con las competencias de los estudiantes. En la Tabla 8 se describen algunas sugerencias de estrategias para mejorar la calidad de las clases impartidas dentro del salón de clases.

Tabla 8

Sugerencias de estrategias para mejorar la calidad de las clases impartidas dentro del salón de clases (Adaptado de Pekrum, 2014)

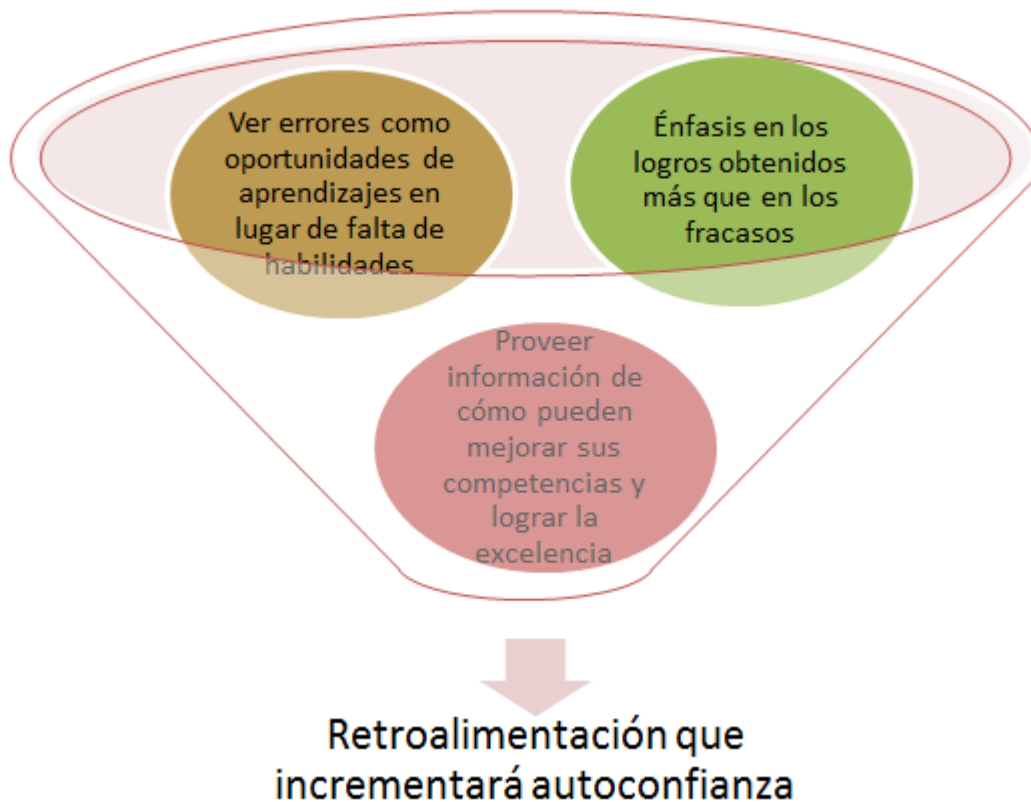
Descripción	
Calidad cognitiva	Emplear materiales y explicaciones bien estructuradas, organizados y claros, ajustados al nivel de las competencias actuales de los estudiantes.
Contenido en los ejercicios	Utilizar contenidos que sean significativos para los estudiantes, generando interés y valoraciones intrínsecas de los ejercicios.
Autonomía para la autorregulación	Dar libertad a los estudiantes para autorregular su aprendizaje con el fin de incrementar la valoración de sí mismos. Esto implica: definir metas adecuadas de aprendizaje, elegir los ejercicios y estrategias para que ellos los realicen o resuelvan, y que ellos mismos monitoreen y evalúen su propio progreso.
Estructuras sociales	Crear estructuras sociales para satisfacer las necesidades de interacciones sociales.
Emociones de los docentes	Considerar que las emociones son altamente contagiosas, por lo cual las emociones que el docente experimente y demuestre en el aula, tendrán efectos profundos en las experiencias de sus alumnos.

- 8. Estructurar metas dentro del aula** escolar donde tanto los docentes como los alumnos se involucren, repercutirá positivamente en el clima emocional del grupo, ya que generará estándares propios de desempeño académico; no obstante, es importante considerar que altas expectativas por parte de los docentes o de los padres de familia podrían generar ansiedad en los alumnos.
- 9. Utilizar evaluaciones bien estructuradas** proveerá mayor información para retroalimentar a los estudiantes, evitando estándares altos que no puedan alcanzar. Una adecuada retroalimentación del éxito obtenido por los estudiantes es un factor poderoso que fortalece su autoconfianza e incrementa las emociones positivas encaminadas a la esperanza de seguir teniendo éxito y a generar orgullo. En la Figura 4 se describen algunas

recomendaciones para una óptima retroalimentación que incremente la autoconfianza de los estudiantes.

Figura 4

Recomendaciones para Optimizar Retroalimentación que Promueva la Autoconfianza de los Estudiantes (Adaptado de Pekrum, 2014)



10. Para promover el bienestar emocional de los estudiantes, es necesario considerar factores como el **involucramiento de los padres de familia, el cuidado del clima emocional entre compañeros dentro del salón de clases y contribuir con las reformas educativas**. Así mismo, el ser consciente del impacto que tienen la organización de la escuela, el liderazgo escolar y el sistema educativo, ayudará a comprender las áreas de oportunidad y limitaciones resultantes de las prácticas en el aula escolar que beneficien el aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes.

2.3 Educación socioemocional en México: Secretaría de Educación Pública

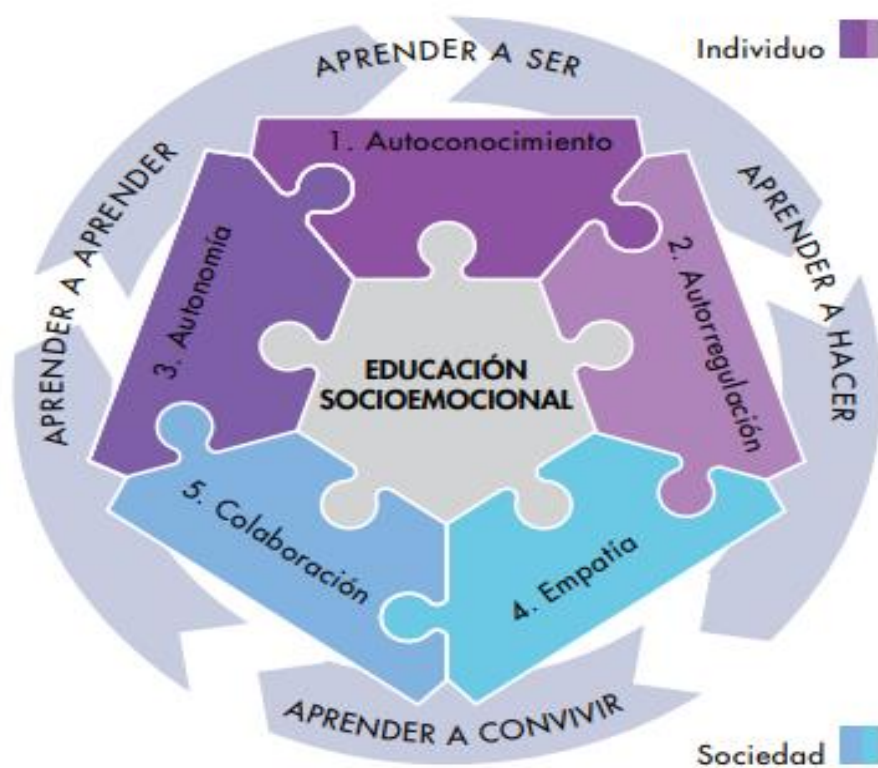
En 2017 la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) decidió incluir la Educación Socioemocional en el currículo escolar, al considerar necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje que comprendiera tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos, lo cual implicaba ir más allá del aprendizaje académico convencional. Específicamente en la educación primaria, los objetivos de la educación socioemocional establecidos son:

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

El área de Educación Socioemocional está compuesta por cinco dimensiones (ver Figura 5) que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas desde la perspectiva de la SEP (2017).

Figura 5

Dimensiones de la Educación Socioemocional y planos de Interacción Individual y Social (tomado de SEP, 2017)



En la Tabla 9 se menciona la importancia de que alumnas y alumnos desarrollen cada una de las dimensiones de las habilidades sociales y emocionales, así como sus respectivos indicadores de logro desde la perspectiva de la SEP (2017).

Tabla 9

Dimensiones de las habilidades sociales y emocionales, importancia de su desarrollo e indicadores de logro (adaptado de la SEP, 2017).

Dimensión	Importancia	Indicadores de logro
Auto conocimiento	Conocer cómo las emociones, pensamientos y deseos influyen en la manera de interpretar y actuar en una situación, por lo que se puede tomar responsabilidad sobre su mundo interno. Permite alcanzar un sentido de valoración, apreciación y satisfacción personal que fortalece una sana autoestima.	<ul style="list-style-type: none">✓ Atención✓ Conciencia de las emociones✓ Autoestima✓ Aprecio y gratitud✓ Bienestar
Auto Regulación	Regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas para expresar emociones apropiada, equilibrada y conscientemente, a fin de comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otros(as) y uno(a) mismo(a). Busca experimentar las emociones de forma consciente para poder generar una conducta reflexiva en lugar de una impulsiva.	<ul style="list-style-type: none">✓ Metacognición✓ Expresión de las emociones✓ Regulación de las emociones✓ Autogeneración de emociones para el bienestar✓ Perseverancia
Autonomía	Sienta las bases del sentido de agencia o autogestión que se relaciona con la percepción de autoeficacia, la capacidad de determinación y la conformación de la identidad. No sólo considera la individualidad, sino la relación con otros(as) y su contexto sociocultural y ambiental, ya que también implica buscar el bienestar colectivo, ser responsable, conducirse de manera ética y moral, ser respetuoso con uno(a) mismo(a), con los(as) demás y con el entorno que se habita.	<ul style="list-style-type: none">✓ Iniciativa personal✓ Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones✓ Liderazgo y apertura✓ Toma de decisiones y compromiso✓ Autoeficacia

Empatía	Constituye el principio de conexión entre los(as) seres humanos(as) ya que, mediante ésta, se es partícipe de la experiencia de otros(as) y es posible elaborar experiencias comunes. Es un elemento precursor de la moral, al contribuir a la internalización y desarrollo de ciertos principios éticos básicos como el respeto, el cuidado, la tolerancia y la solidaridad. Se relaciona con la capacidad de percibir, identificar y comprender los aspectos afectivos, conductuales y actitudinales que comunica el(la) otro(a) a través del lenguaje verbal, corporal y gestual.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bienestar y trato digno hacia otras personas. ✓ Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto. ✓ Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias. ✓ Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación. ✓ Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.
Colaboración	Permite desarrollar una conciencia más amplia que supera el individualismo y nos hace capaces de construir una comunidad. Además, sentirse parte de una comunidad, satisface la necesidad fundamental del sentido de pertenencia así como la del reconocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicación asertiva ✓ Responsabilidad ✓ Inclusión ✓ Solución de conflictos ✓ Interdependencia

Para promover las habilidades anteriormente mencionadas en el contexto escolar, la SEP (2017) menciona que es necesario tener presentes algunas consideraciones que permitan al alumnado reflexionar sobre su mundo interno y, a su vez, puedan expresar sus necesidades, emociones, motivaciones, preferencias, fortalezas y limitaciones. Estas son:

1. Es crucial la generación de espacios seguros donde las y los estudiantes sientan la confianza y seguridad de explorar lo que sienten y hablar de sí mismos. Para esto, se recomienda que las y los docentes modelen sus propias habilidades sociales y emocionales para animar a sus alumnos(as) a hacer lo mismo.
2. Se debe promover la participación, el diálogo constructivo, el respeto, la solidaridad, y evitar juicios irreflexivos entre las y los estudiantes.
3. Documentar actividades y procesos de aprendizajes que sirvan para observar los aprendizajes y cambios internos.

4. Las habilidades sociales y emocionales no se adquieren de forma inmediata sino gradualmente, al aplicarlas en diversas y repetidas situaciones, por lo que deben crearse rutinas a lo largo de la jornada escolar donde puedan calmar su mente, decir cómo se sienten, explorar qué necesitan para estar bien, fortalecer su autoestima y expresar gratitud.
5. Mantener un diálogo activo entre los(as) docentes y alumnos(as) sobre la realidad que les rodea, para favorecer la toma de conciencia de sí mismos(as) y de su entorno, así como decisiones autónomas informadas y de forma asertiva, buscando el bien personal y el de los demás.
6. Promover el diálogo generativo y no confrontativo, donde la escucha activa y la participación sean ejes centrales.
7. El trabajar con situaciones, dilemas y conflictos semirreales o reales que se dan en la escuela, permite poner en práctica distintas habilidades para promover una sana convivencia.
8. Es fundamental para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes que interactúen entre sí, pues la interacción entre pares posibilita la confrontación de puntos de vista, o bien, la aparición de un conflicto cognitivo obliga a examinar y argumentar las propias ideas y, de ser necesario, modificarlas.
9. Aprovechar todas las oportunidades disponibles para enseñar a las y los estudiantes a colaborar entre sí. Cabe resaltar que la colaboración no debe entenderse únicamente como solicitar que formen equipos, sino que han de trabajarse de manera explícita y deliberada aquellos aspectos que permiten que la interacción sea positiva, armónica y productiva.
10. Llevar a cabo una reflexión grupal permite visualizar cuáles acciones colectivas e individuales fueron útiles y cuáles no, decidiéndose qué acciones deben seguir realizándose y cuáles deben descartarse.

Las estrategias de aprendizaje que propone la SEP (2017) para promover el desarrollo social y emocional dentro del aula son:

1. **Aprendizaje situado:** En el contexto del desarrollo socioemocional, es relevante que el docente busque que cada niño se sienta parte de una comunidad de respeto y afecto, donde es valorado por quién es.
2. **Aprendizaje dialógico:** sirve particularmente al autoconocimiento, pues contrasta las propias ideas con las de los demás, y favorece la autorregulación, ya que interviene en la solución pacífica de conflictos.
3. **Aprendizaje basado en el juego:** para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el niño.
4. **Aprendizaje basado en proyectos:** ofrece al alumno numerosas oportunidades para ejercitar habilidades como el autoconocimiento y la autonomía para establecer sus propias ideas.
5. **Aprendizaje basado en el método de casos:** se pone en práctica el análisis de experiencias y situaciones de la vida real en las cuales se presentan situaciones problemáticas o controversias.

3. Evaluación de las habilidades socioemocionales en el aula

Con base en Denham, Bassett y Wyatt (2015), la evaluación de las habilidades sociales y emocionales -dentro del contexto académico- debe basarse en el currículo y la institución, así como tener metas claras y puntos de referencia. Las competencias que se consideran importantes de evaluar y que coinciden con el currículo escolar de la SEP (2017) son:

- **Autoconciencia:** incluye la habilidad de evaluar sentimientos personales, intereses, valores y fortalezas. También incluye identificar y etiquetar los sentimientos propios.
- **Autorregulación:** Es la habilidad para lidiar con las propias emociones, la atención y la conducta de maneras productivas –especialmente, en términos de ser consciente de los sentimientos, monitorearlos, expresarlos apropiadamente, y modificarlos cuando sea necesario-.

- **Conciencia social:** Se refiere a la habilidad para entender la perspectiva de otros, comprender sus sentimientos, y empatizar con ellos, apreciando sus similitudes y diferencias.
- **Habilidades sociales:** Tienen como fin promover intercambios positivos y efectivos con otros y, posteriormente, relaciones que perduren a lo largo del tiempo.
- **Toma de decisiones responsables:** Va cobrando importancia conforme las interacciones sociales de los niños incrementan en frecuencia y complejidad.

La razón de enfocar la evaluación de las habilidades sociales y emocionales en las dimensiones anteriormente mencionadas, se sustenta en el Modelo de Illinois (citado en Denham, 2015) cuyos estándares están organizados en torno a tres metas:

1. Desarrollar habilidades de autoconciencia y autorregulación para alcanzar el éxito escolar y en la vida.
2. Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
3. Demostrar habilidades de toma de decisiones y conductas responsables en contextos personales, escolares y de comunidad.

Para realizar una evaluación adecuada de las dimensiones mencionadas, Durlak y Domitrovich (2015) proponen criterios a considerar para seleccionar las herramientas de evaluación pertinentes:

1. Tener la documentación adecuada, que permita juzgar si el contenido del instrumento es apropiado.
2. Considerar las propiedades psicométricas y utilidad del instrumento.
3. Utilizar múltiples informantes para la misma dimensión (maestros, familias, personal de la escuela, los propios estudiantes).

Por otro lado, Marzano (2015) sugiere la evaluación formativa de las habilidades sociales y emocionales, que está estrechamente asociada con la retroalimentación a las y los estudiantes para adquirir y aplicar efectivamente el conocimiento, las habilidades y las actitudes para comprender y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones de manera responsable.

La SEP (2012) también señala que la evaluación desde el enfoque formativo en las aulas, contribuye a la mejora del aprendizaje al regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de las y los alumnos. Desde esta perspectiva, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora.

4. Intervención en Habilidades Sociales y Emocionales

4.1 Alumnos(as) y Docentes

Bear, Whitcomb, Elias y Blank (2015), mencionan que los docentes se enfrentan a los retos no sólo de manejar sus aulas, sino también el de la disciplina a sus alumnos(as), esto es: a corto plazo, manejar y corregir la conducta de las y los alumnos; a largo plazo, desarrollar la autodisciplina, la cual implica que el alumno(a) de manera voluntaria suprima conductas inapropiadas y despliegue conductas prosociales. Algunos enfoques que se han empleado para abordar esta situación en un contexto escolar son:

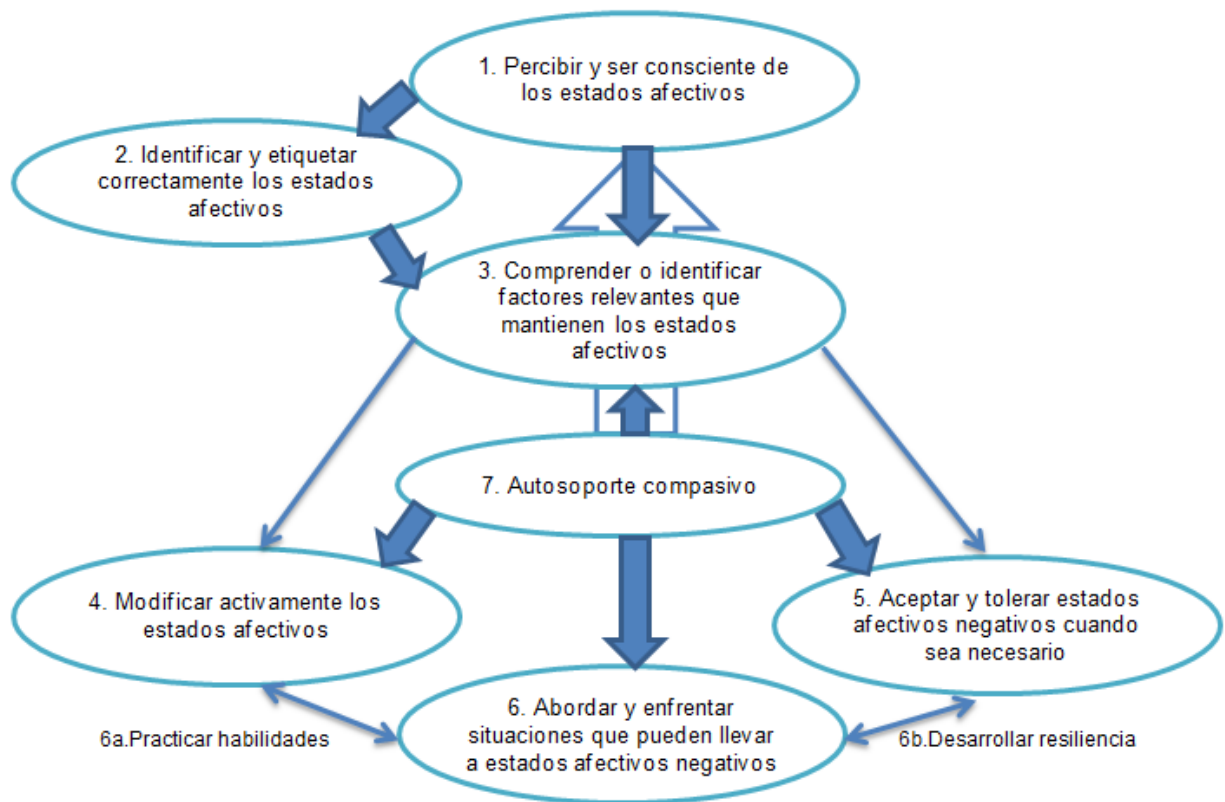
- 1. Enfoque Cero Tolerancia (APA) (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008):** Programa a corto plazo enfocado en intervenir inmediatamente ante los problemas de conducta de los alumnos, empleando técnicas punitivas como expulsar al alumno del salón o de la escuela. Esta aproximación contrasta con los enfoques centrados en la promoción de las conductas positivas que a continuación se mencionan.

- 2. El enfoque del Aprendizaje Socioemocional (SEL) (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Zins & Elias, 2006):** Consiste en una articulación sistemática para desarrollar habilidades SEL que han sido reconocidas por su importancia para el crecimiento personal y un desempeño adecuado en el hogar, la escuela, el trabajo y los contextos cívicos. Busca promover una cultura de respeto, responsabilidad, justicia y honestidad en toda la escuela y que esos aprendizajes se extiendan fuera de la escuela.
- 3. Enfoque de intervención y apoyo para promover conductas positivas en la comunidad escolar (Sugai & Horner, 2009; Sugai et al., 2010):** Su propósito es prevenir problemas de conducta y académicos de tal manera que no haya necesidad de etiquetar a los niños y se elimine el estigma hacia aquellos que ya están etiquetados.

Aunque existen diversas propuestas para abordar el desarrollo social y emocional, en el presente trabajo consideró el modelo que proponen Berking y Schwartz (2014) para favorecer el desarrollo de las habilidades de conciencia y regulación emocional. Su propósito es proveer un modelo normativo para explicar fallas comunes en el proceso de regulación de las emociones, así como aportar una secuencia de pasos para intervenir. En la Figura 6 se muestra este modelo que explica el proceso de la regulación del afecto, el cual inicia con habilidades de conciencia emocional (percibir y ser consciente de los estados afectivos, identificarlos y etiquetarlos correctamente, y comprender los factores desencadenantes); a continuación, pasa a un proceso intencional de modificación de las respuestas ante un estímulo, para finalmente, llegar a la autogestión.

Figura 6

Modelo del Proceso de la Regulación del Afecto (traducido de Berking & Schwartz, 2014)



Con base en dicho modelo, Berking y Schwartz (2014) diseñaron un programa para la regulación del afecto, el cual consiste de una secuencia de habilidades (ver Figura 7).

Figura 7

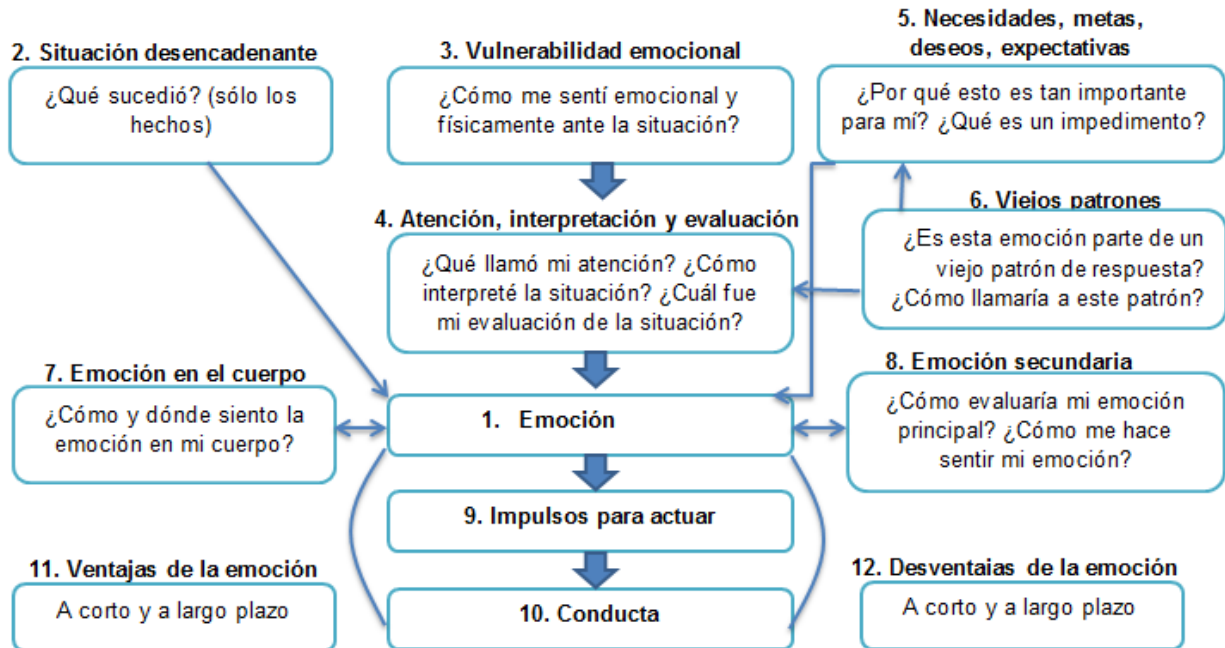
Habilidades y Secuencias del Programa de Entrenamiento de la Regulación Afectiva (adaptado de Berking & Schwartz, 2014)



Específicamente, para abordar dicho modelo de entrenamiento de la regulación afectiva, Berking y Schwartz (2014) se valen de dos esquemas: el primero (ver Figura 8), es un análisis de las emociones donde se busca reconocer de manera consciente la emoción experimentada, los desencadenantes, sensaciones físicas y emocionales, patrones de reacción, análisis de ventajas y desventajas de dichas reacciones, y la conducta final.

Figura 8

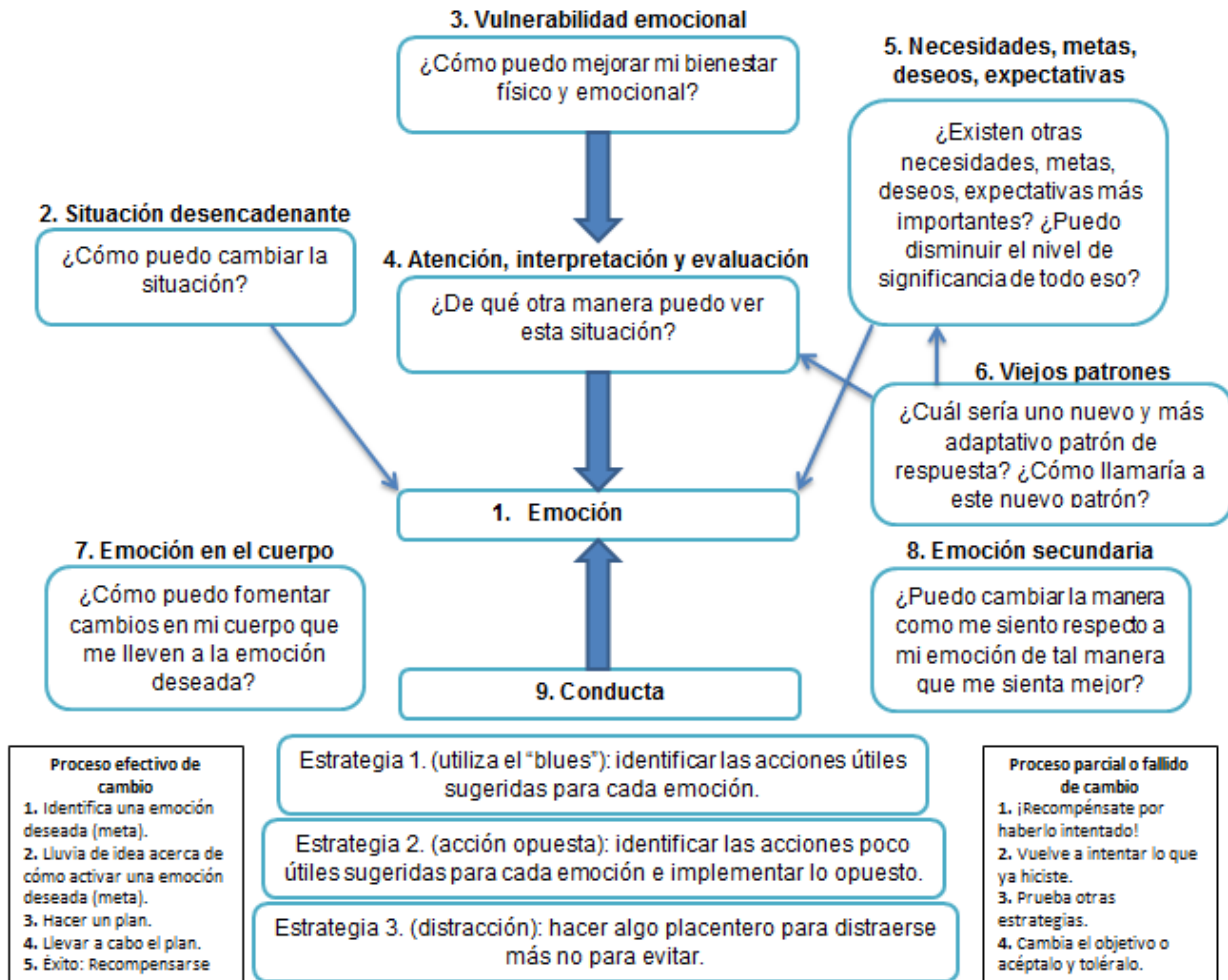
Análisis de las Emociones (traducido de Berking & Schwartz, 2014)



Una vez que se realiza dicho análisis de las emociones, se procede con el segundo esquema (ver Figura 9), enfocado en la modificación de las estrategias de regulación emocional, es decir, ahora que se ha conocido el trasfondo de cada emoción, se procederá a reconocer la manera como se pueden modificar nuestros patrones de respuesta ante una situación. Cabe destacar que este modelo señala la posibilidad de que los primeros intentos para modificar un patrón sean fallidos, por lo que anima a incluir dicho análisis consciente de lo que no funcionó, para posteriormente, implementar mejoras hasta lograr la meta deseada.

Figura 9

Esquema para la Modificación de las Estrategias de Regulación Emocional (traducido de Berking & Schwartz, 2014)



A partir de lo anterior y teniendo en cuenta que este modelo de trabajo está pensando en adultos y que la población objetivo son niñas y niños de entre ocho y diez años de edad, se optó por emplear la estructura de trabajo propuesta por Berking y Schwartz del cual, aunque está pensado para adultos, se retomó su sistema de análisis de las emociones y conductas para su posterior modificación y regulación, empleando a su vez estrategias de intervención basadas en el mindfulness (conciencia plena) el cual, de acuerdo con Mañas, Franco, Gil y Gil (2014), tiene por objetivo que la persona aprenda a observar y aceptar los pensamientos, sensaciones y emociones experimentados.

Diversos estudios que han empleado programas con base en mindfulness dentro de las aulas escolares, han demostrado su impacto en las habilidades sociales y emocionales no sólo de alumnas y alumnos, sino también de las y los docentes como son: mayor observación de pensamientos y regulación emocional, mayor facilidad para relajarse y descansar, mejoría en aspectos atencionales, reducción de comportamientos impulsivos, aumento de la bondad y del respeto por uno(a) mismo(a) y por los(as) demás, mejoría en los niveles de bienestar, mejoría en las relaciones sociales, incremento en la empatía y mejora del rendimiento académico (Almansa, Budía, López, Márquez, Martínez, Palacios, del Mar, Santafé, Zafra, Fernández-Ozcorta & Sáenz-López, 2014; Ruíz, Rodríguez, Martínez y Núñez, 2014; Tébar & Parra, 2015; García-Rubio, Luna, Castillo & Rodríguez-Carvajal, 2016; Terzi, Souza, Machado, Konigsberger, Waldemar, Freitas, Matarazzo-Neuberger, Migliori, Kawamata, Alvarenga, Ferreria & Demarzo, 2016).

Con el fin de evaluar la eficacia de los programas SEL, Redding y Walberg (2015) mencionan la necesidad de contar con indicadores del aprendizaje socioemocional que se vaya logrando. Estos indicadores consisten en expresiones conductuales concretas en un lenguaje sencillo, de tal manera que, la escuela pueda apreciar con certeza las habilidades sociales y emocionales de los(as) alumnos(as) para, con esa base, diseñar o mejorar el plan de intervención.

Dichos autores, mediante una metodología controlada del "Manual para reestructurar y mejorar sustancialmente la escuela", pudieron identificar las prácticas que han resultado efectivas en la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales con niñas y niños:

1. La formación de **un equipo de liderazgo** que se caracterice por establecer acuerdos y por planificar, desarrollar, implementar y coordinar la enseñanza de dichas habilidades; monitorear regularmente las implementaciones del aprendizaje social y emocional, y celebrar éxitos individuales, en equipo y de la escuela.

2. Entrenamiento en las estrategias y condiciones que permitan el **desarrollo profesional del personal de la escuela para propiciar el aprendizaje social y emocional** de alumnas y alumnos.
3. Un **sistema de enseñanza y aprendizaje**, en el cual todos los profesores apliquen las siguientes prácticas: a) buscar actividades que consideren los intereses de sus alumnos(as) para así incrementar su motivación al aprendizaje; b) emplear actividades de aprendizaje relacionadas con los objetivos de la enseñanza de habilidades socioemocionales que tomen en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje de todos sus alumnos(as); c) trabajar de manera colaborativa con sus alumnos(as) para desarrollar e implementar reglas y procedimientos dentro del aula; d) utilizar los problemas de conducta como una oportunidad para repasar y reforzar habilidades socioemocionales previamente enseñadas, y e) modelar, enseñar y reforzar competencias sociales y emocionales.
4. **Ambientes de aprendizaje**, donde la escuela tenga establecida una visión o misión que apoye un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y que conduzca al aprendizaje, promoviéndose también un sentido de comunidad, cooperación y cohesión entre los(as) docentes y el personal que fomenten el aprendizaje y un clima de confianza, respeto y colaboración enfocado en las normas y las competencias sociales y emocionales del adulto.

4.2 Familias

La participación de las madres, los padres y/o tutores es un proceso clave para favorecer la regulación emocional en niñas y niños. Tanto las familias como los(as) maestros(as) pueden requerir de ayuda ya sea para regular sus propias emociones y posteriormente ayudar a los niños; o bien, pueden necesitar apoyo para implementar las estrategias con los niños (García, 2010).

La mejor forma de contribuir a la formación de las familias, propone García (2010), es a través de los centros de educación formal donde están cursando estudios sus hijos, puesto que suele haber mayor implicación. Para esto, enfatiza que la acción

formativa debe responder a las necesidades de las familias, siendo importante identificar los temas que más las inquietan y motivan, así como también su disponibilidad, preferencias de horarios y número de sesiones a las que podrían asistir.

Algunos de los objetivos que Reyes y Tena (2016) sugieren para los programas de educación emocional de las familias son:

- Desarrollar las competencias emocionales: conciencia, regulación, autonomía, competencia social, habilidades de vida y bienestar.
- Identificar las emociones de los demás, en particular las emociones de los hijos.
- Conocer cómo nuestras emociones impactan sobre los demás, particularmente sobre los hijos.

García (2010) señala que, así como es importante dotar a las familias de estrategias en pos de una crianza positiva, también es igual de apremiante el ayudar a que los(as) adultos(as) sean conscientes de aquellas conductas o estrategias que no llevan a un buen desarrollo socioemocional en sus niñas y niños (como el sobrecontrol o la minimización de emociones), y que tengan presente que el temperamento de un(a) niño(a) y las respuestas del adulto se influyen bidireccionalmente; es decir, la conducta del niño(a) puede orillar a que el adulto responda de cierta manera, y a la inversa. Macklem (2008) señala que algunas de las estrategias inadecuadas que las familias suelen implementar con los niños con dificultades emocionales son:

- **Punitivas:** suelen demandar que sus hijos lidien con sus miedos y ansiedades por sí mismos con la idea de que se hagan “fuertes” (“los niños no lloran”, “¡contrólate!”).
- **Sobreprotectoras:** quieren proteger a sus hijos de cualquier situación estresante con la idea de mantenerlos a salvo y cómodos. Tanto los padres como los hijos, se sienten aparentemente a gusto; sin embargo, los niños

no aprenden a lidiar con situaciones estresantes cuando sus padres no están.

Dicho autor sugiere sustituir lo anterior por estrategias que propicien la confianza y la independencia en sus hijos por aquellas denominadas como “**escalonadas**” que son estrategias que van en escalera acorde con las habilidades de los niños a lo largo del tiempo; de esta manera, ellos aprenden a lidiar por sí mismos con la ansiedad y el estrés; los padres son firmes pero alentadores, y generan en sus hijos una sensación de bienestar sin que sean dependientes.

Reyes y Tena (2016) sugieren algunas actividades prácticas para implementarse con las familias, con el fin de promover el sano desarrollo emocional tanto propio como de sus hijos (ver Tabla 10).

Tabla 10

Actividades prácticas que pueden implementarse con las familias para promover el desarrollo socioemocional propio y de sus hijos (tomado de Reyes & Tena, 2016)

Actividad	Desarrollo
Siento y pienso	<p>Propone tomar conciencia de la interacción entre lo que sentimos, pensamos y hacemos, reflexionar sobre ello y desarrollar competencias de conciencia y regulación emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando... • Me siento... • Y pienso... • Como consecuencia... (¿qué hago?)
Dar nombre a las emociones	<p>Mediante una lista de expresiones características que un niño puede hacer a sus padres, tratarán de describir lo que el niño debe estar sintiendo y, posteriormente, encontrar una frase que pueda emplear el padre para demostrarle a su hijo que comprende sus sentimientos.</p> <p>El niño dice → El niño siente → Frase indicativa que comprende el sentimiento</p>

Danza y emociones positivas	<p>Se busca valorar la importancia y la necesidad de estrategias de distracción como herramientas para cambiar de estados emocionales negativos a otros más positivos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes evaluarán su estado emocional a partir del termómetro emocional. 2. Después, todos juntos bailarán siguiendo los movimientos del instructor. *Se puede practicar una danza que después puedan bailar los padres y las madres con sus hijos. 3. Cuando se acabe el baile, se implementa nuevamente el termómetro emocional. 4. Se platica acerca del cambio emocional que han experimentado.
Organizarse para sentirse mejor	<p>Busca concientizar la importancia de practicar actividades que motiven a conseguir un mayor bienestar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se reflexiona de manera individual acerca de estas preguntas: ¿Qué actividades nos motivan y nos llenan? ¿Cuánto tiempo a la semana dedicamos a practicar estas actividades? 2. Se realiza un listado de las tareas que se llevan a cabo en una semana normal. 3. Posteriormente, se calculará el porcentaje de tiempo que dedicamos a la semana a actividades obligatorias y de ocio, ya sean personales, de pareja o sociales. 4. Se tomará conciencia de que quizás haya actividades que creemos obligatorias y realizamos por pura rutina y, en cambio, se podrían borrar de nuestra agenda. 5. Se identificarán aquellas actividades obligatorias que no son imprescindibles o que podemos delegar a una tercer persona. Borraremos esas actividades del horario. 6. En el espacio que queda libre en el horario, se incluirán las actividades de ocio preferidas, de tal forma que se equilibre el tiempo de actividades obligatorias con las de ocio.

Poner límites	Se pretende que los padres reconozcan cómo se sienten cuando ponen límites y cómo se sienten sus hijos, e identifiquen estrategias que les sean más efectivas.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe brevemente una situación típica que hayas vivido recientemente en la que se requería poner límites a tu hijo. 2. En caso de haber tenido que poner algún límite, detalla cómo lo aplicaste. 3. ¿Cómo te sentiste? 4. ¿Qué pensaste? 5. Sentimiento de tu hijo(a) 6. Pensamiento de tu hijo(a) 7. Conducta de tu hijo(a) después de poner límites
Validar las emociones y empatizar	<p>La intención es que las familias identifiquen las emociones de sus hijos, las validen y empaticen con ellos. Para esto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se plantea una situación en la que el padre no valida ni empatiza con la emoción de su hijo. 2. Se pregunta al grupo qué consecuencia podría tener la respuesta del padre en la conducta de su hijo. 3. Se plantea otra situación en la que se valida y empatiza con la emoción del hijo. Se analiza igualmente que el caso uno. 4. Posteriormente se pueden ejemplificar otras situaciones en las que los participantes responden al comentario del hijo validando y empatizando con su emoción.

Por otro lado, Arguís, Bolsas, Hernández y del Mar (2012) tras la implementación de un Programa llamado “Aulas felices”, narran la importancia del trabajo conjunto entre las familias y los centros educativos en pos de promover el desarrollo social y emocional tanto de las y los alumnos como de ellos(as) mismos. Entre las posibilidades que sugieren se encuentran:

- **Reuniones colectivas con las familias** para explicarles el trabajo que se ha realizado con las y los alumnos.
- **Reuniones individuales de tutoría**, aprovechándose estas entrevistas para detectar áreas de oportunidad de los alumnos(as) y desarrollar fortalezas personales a través de planes personalizados.
- **Escuelas de madres y padres** donde se les brinde la oportunidad de profundizar en determinados temas relacionados con el desarrollo personal y social, y de bienestar. En este punto, los autores sugieren que el tutor de

cada grupo sea quien organice y dirija estas actividades con el fin de promover un buen nivel de colaboración y complicidad.

- **Cafés tertulia** –variante de las escuelas de madres y padres- donde se realizan varias sesiones concretas de formación en un ambiente más informal y sin el compromiso de asistir a todas las sesiones.
- **Colaboraciones puntuales de madres y padres en actividades del aula** en las que se les invita a colaborar y realizar alguna actividad que forme parte del programa de intervención como contar cuentos, charlas impartidas por ellas, entre otras.
- **Otras vías de comunicación** como la elaboración de folletos informativos dirigidos a las familias, publicaciones en las revistas escolares o páginas web de la escuela.

5. La escucha como promotora del desarrollo social y emocional

Acorde con Brownell (2017), la escucha es un proceso compuesto que incluye escuchar, atender, evaluar y responder a un mensaje, implicando una organización de la información para poder interpretarla en términos de experiencias pasadas y de expectativas a futuro. Según Brownell, la escucha puede darse en diversos contextos (intrapersonal, interpersonal, en grupos pequeños, pública y mediatizadamente).

Velayos y Guerrero (2017) definen a la **escucha activa** como un acto consciente y voluntario, sin prisa, prestando atención no sólo a las palabras de una persona, sino también a sus gestos, postura corporal, a la situación en la que se produce esa comunicación, con el fin de comprender aquello que nos está intentando transmitir, más allá de las palabras que está empleando. Dichas autoras explican que se le dice “activa” porque participamos activamente, preguntando, constatando y aclarando con la otra persona que lo que estamos comprendiendo de su mensaje coincide con lo que realmente pretende hacernos llegar; de esta

manera, el acto de escuchar, tiene valor por sí mismo y no necesita de elementos externos (premios o castigos) que se lo den.

Sobre los beneficios de la escucha empática, Velayos y Guerrero enuncian que es en el aula donde puede mostrarse todo su potencial de manera casi inmediata; por ejemplo:

- ✓ Permite al profesor(a) entender y conocer qué pasa por la cabeza del niño(a) en una situación determinada y cómo está entendiendo en ese momento, la realidad que está viviendo, puesto que frecuentemente no coincide con lo que los adultos interpretamos.
- ✓ Cuando el niño(a) entiende que el profesor(a) no le censura o coarta su libertad de expresión, se siente seguro, por lo que poco a poco se irá abriendo y mostrándose tal y como es.
- ✓ Posibilita al profesor(a) conocer realmente a la persona que tiene delante: cómo es ese niño(a) con el que trabaja y convive día tras día, sus inquietudes, sus miedos, sus preocupaciones, sus motivaciones, sus intereses curriculares, etc.
- ✓ Supone un ejemplo beneficioso para quienes observan ese acto de escucha activa en el aula, pues se está modelando un aspecto fundamental en la comunicación humana: el respeto.
- ✓ Al desplegar los(as) maestros(as) su capacidad de escuchar activamente y comunicarse de forma respetuosa y libre de juicios, los(as) niños(as) comienzan a desarrollar también esta habilidad de manera natural.
- ✓ Brinda al adulto la oportunidad de poner límites de manera calmada y serena, de ejercer la autoridad, y mostrarse abierto a las reacciones de los(as) alumnos(as) y su posible desacuerdo.

Algunas acciones que dichos autores sugieren para poner en práctica la escucha activa en el aula son las que se mencionan en la Tabla 11.

Tabla 11

Acciones para poner en práctica la escucha en el aula (tomado de Velayos & Guerrero, 2017)

Acciones	
Tiempo	<ul style="list-style-type: none">✓ Dedicar el tiempo necesario y que demanda cada acto comunicativo.✓ Si no se dispone del tiempo necesario, se puede expresar de forma respetuosa y generando un encuadre adecuado a la situación si fuera preciso.✓ Pausar nuestro ritmo adulto y acoplamos al ritmo del niño(a).
Interés	<ul style="list-style-type: none">✓ Hacer entender al niño que nos interesa aquello que nos está contando.✓ Colocar nuestro cuerpo en una postura receptiva para escuchar (mirar y ponerse a la altura del niño(a)).✓ Realizar acciones complementarias como asentimientos con la cabeza o vocalizaciones.
No juzgar	<ul style="list-style-type: none">✓ Permitir la libre expresión (sin censuras) siempre y cuando se garantice una expresividad no violenta hacia sí mismo(a) o hacia los(as) demás.✓ Respetar la emocionalidad con la que el niño manifiesta aquello que quiere contar, pues también da información relevante que podemos tener en cuenta sobre su desarrollo o su estado de ánimo.
Mensajes yo	<ul style="list-style-type: none">✓ Si es necesario intervenir en un conflicto o en la conversación, es preferible hacerlo en primera persona, desde yo.✓ Las impresiones, puntualizaciones o todo aquello que necesitemos expresar, lo haremos desde nuestra posición.✓ Evitar juzgar, sentenciar u objetivar una opinión o postura personal.
Evitar soluciones o consejos	<ul style="list-style-type: none">✓ Detectar si es urgente ofrecer una solución al niño(a). En caso contrario, se limitará a escuchar cómo expresa sus ideas y sentimientos.✓ Mostrar al niño(a) que lo que nos dice, en sí mismo, es relevante para nosotros y capta nuestro interés.✓ Cuando la persona se siente escuchada y, sobre todo, cuando se escucha a sí misma, acostumbra a dar con sus propias soluciones o respuestas (se facilita la asimilación de la situación, su integración y, a menudo, su trascendencia).

Como puede verse, Velayos y Guerrero complementan los contextos mencionados por Brownell al aterrizar la escucha activa en un escenario escolar. Específicamente, Motta (2015) lo denomina como “**escucha áulica**” para contextualizar esta habilidad en un escenario escolar, la cual implica una conversación pedagógica en la que se dan las condiciones de hablar-oír-escuchar que, en conjunto, comprenden y validan al otro por lo que hay un impacto en la calidad de vida social, tanto del alumno como del docente.

Diversos autores (Tapia, Flores, Heeren, Jaramillo, Medina & Sánchez, 2011; Cova, 2012; Nichols, 2017) coinciden en referir la escucha como una habilidad que construye un vínculo de comprensión que confirma que nuestros sentimientos son válidos y que además, posibilitan un clima de confianza donde puedan abrirse espacios de diálogo. A diferencia de ello, otros autores se enfocan en la escucha como una estrategia para mejorar la receptividad del alumno con el fin de impactar en su rendimiento académico -memorizar una mayor cantidad de contenidos curriculares- (Owka, Pawlak & Pronobis, 2003; Mohammadi, 2012; Canpolat, Kuzu, Yildirim & Canpolat, 2015). De esta manera, sólo buscan mejorar el proceso receptivo de los alumnos, y que el alumno permanezca como agente pasivo frente al docente.

Motta (2017) critica dicha postura hacia la escucha áulica, señalando que, no suele ser una condición indispensable del acto pedagógico del aula, es decir, importa más cubrir los contenidos curriculares en lugar de promover la calidad de vida social en los alumnos.

Con el fin de estudiar la importancia de la escucha dentro del entorno escolar, Montiel (2016) analizó la postura de cinco docentes en una escuela primaria de Tlaxcala, bajo un paradigma cualitativo con un diseño fenomenográfico. Mediante entrevistas, dicho autor descubrió que ellas estaban conscientes de que la escucha activa es importante porque hace que el alumno sea más razonable, comprensivo, crítico, empático y sociable, lo que le permitirá relacionarse mejor con los demás; no obstante, se mostraban poco preocupadas por crear actividades que promovieran la escucha activa con y entre sus alumnos(as), lo

cual denotó que cuentan con pocas o nulas herramientas metodológicas y pedagógicas para promover la escucha activa en sus grupos. Así mismo, este estudio evidenció que las docentes se centran en cubrir los contenidos curriculares y promover habilidades para la recuperación de la información, el mantenimiento del orden y el respeto a los turnos de participación. Se concluye que las docentes comprenden el concepto de la escucha más no se han apropiado de éste, ya que no buscan promoverlo dentro sus aulas.

Por otro lado, Purdy, Loffredo, Halley, Holmes y Christy (2017), realizaron un estudio con un enfoque auto-etnográfico donde describen cómo viven la experiencia de la escucha cinco expertas y expertos en el tema. Observaron que dichas personas han aprendido que la escucha ha sido una experiencia personal y significativa que los ha llevado a ser lo suficientemente conscientes de su importancia; una de las personas expertas refiere el impacto que ha tenido la escucha en su trabajo con las relaciones; otra, menciona su intensa experiencia con la escucha y el desarrollo espiritual; otra más, menciona la importancia de ser conscientes de la cultura al momento de escuchar; y la última, se enfoca en compartir una experiencia íntima del desarrollo de un niño como escuchador. Derivado de estos discursos, los investigadores descubren que la afectividad – cuyos descriptores incluyen respeto, interés, placer, amistad, humor y simpatía- es parte esencial de la escucha al agregar “color” a las situaciones (volverlas significativas). Los autores resaltan que cuando las experiencias están cargadas de afectividad, se vuelven significativas.

Un ejemplo de la puesta en práctica de lo anterior es la filosofía reggiana, la cual hace alusión a la “pedagogía de la escucha” en la que Loris Malaguzzi (citado en Hoyuelos, 2013) –quien abogó por una condición en la que se respetara y no se destruyera la cultura infantil al escuchar, respetar y considerar las potencialidades de niñas y niños para ser educados(as)- refiere:

“Si no aprendemos a escuchar a los niños, será difícil aprender el arte de estar y conversar con ellos (de conversar en un sentido físico, formal, ético y simbólico). Será también difícil, acaso imposible, comprender cómo y por qué

piensan y hablan los niños; comprender qué hacen, piden, planean, teorizan o desean; comprender qué mensaje prefieren, qué procedimientos exploran o eligen para influir en su entorno u obtener conocimiento”.

Siguiendo esta misma línea, Carla Rinaldi (2016) plantea que el acto de escuchar requiere una profunda consciencia y al mismo tiempo, una suspensión de nuestros juicios y, sobre todo, de nuestros prejuicios, demandando apertura al cambio y tener en mente el valor de lo desconocido.

Malaguzzi menciona que el tiempo y la calidad son elementos de gran importancia en el acto de escuchar, puesto que permiten que el niño(a) pueda mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados (Hoyuelos, 2013); ello implica que, cuando se permite a los(as) niños(as) descubrir, en lugar de imponer y se les acompaña en la de-construcción de esos saberes, se transforman en conocimientos significativos, donde no sólo son relevantes porque quedaron grabados en la memoria de un(a) niño(a), sino por el contexto bajo el cual se dio: la sensación de sentirse autosuficientes para investigar y construir teorías acerca de un tema, el acompañamiento que el adulto le brindó en dicho proceso; la satisfacción de haber descubierto un tema a partir de sus propias deducciones; el haber compartido y sentirse parte de un grupo.

De todo lo anterior respecto a la escucha en los escenarios escolares y sobre el impacto que este acto representa para alumnas y alumnos, se puede concluir lo siguiente:

- 1) La escucha necesita resignificarse desde la evocación de las propias experiencias que hemos tenido como adultos con el tema, poniendo especial énfasis en reconocer el impacto que ha tenido en nosotros(as) cuando nos sentíamos escuchados(as) y cuando no.
- 2) Cuando hemos podido resignificar este concepto, podemos entonces empatizar y aplicarlo con niñas y niños.
- 3) Para poder decir que estamos poniendo en práctica una verdadera escucha, hemos de renunciar a nuestra postura adultocentrista y reconocer que podemos ser alumno(a) y docente a la vez, lo que a su vez implica

renunciar a falsas creencias del tipo “porque soy adulto sé lo que es mejor para ti” y, por tanto, renunciar a las estructuras jerárquicas que nos posicionan como la figura de poder y control.

- 4) Cuando podemos establecer una relación horizontal en lugar de una vertical, el niño podrá sentirse validado y reconocido como un sujeto de aprendizaje en donde es válido partir del desconocimiento o de los conocimientos poco precisos, para construir su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, cuando el niño pueda sentir esta libertad, bajo un contexto de respeto y validación, podrá convertir en significativos los aprendizajes que vaya consolidando. En palabras de Hoyuelos, la filosofía en torno a la pedagogía de la escucha puede resumirse así: *“Este proceso (de escuchar) dota de dignidad tanto a los educadores como a los niños. No hay nada más digno para un maestro que sentirse alumno. Y no hay nada más digno para el niño que sentirse escuchado y apreciado sin ser juzgado(...) Podemos decir, por eso, que el respeto era, para él (Malaguzzi), respeto al tiempo de la infancia”*.

CAPÍTULO 2. MÉTODO

1. Planteamiento del problema

Gaytán y colaboradores (2015) refieren que en México los trastornos mentales y cognitivos en la infancia cobran cada vez mayor importancia debido al impacto social y económico a nivel individual, familiar y comunitario, siendo una gran limitante la carencia de sistemas de salud suficientes para abordar dichas problemáticas. Ante dicho escenario, una alternativa ha sido incluir la educación socioemocional dentro de los escenarios escolares puesto que el beneficio no sólo impacta en su bienestar emocional y social, sino también en el rendimiento académico (De Celis, 2017; Gutiérrez, 2017; García, 2019; Sánchez, Daura y Laudadio, 2019; Sepúlveda-Ruiz, Mayorga y Pascual, 2019)

En relación con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) recientemente ha apostado por la integración de la educación socioemocional dentro del currículo escolar con el fin de adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje que comprendiera tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos, lo cual implicaba ir más allá del aprendizaje académico convencional. Con ello la SEP pretende: desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración; desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa; y reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

Para lograr dicho bienestar emocional en alumnas y alumnos que plantea la SEP, Pekrun (2014) sostiene que es importante que las y los docentes comprendan las emociones que pueden experimentar sus alumnos(as) durante las clases, mientras estudian o cuando realizan algún ejercicio o examen, ya que estas tienen un fuerte impacto en su aprendizaje y desarrollo. Además de esto, la misma SEP (2017) recomienda que las y los docentes modelen sus propias habilidades sociales y emocionales para animar a sus alumnos(as) a hacer lo mismo, con el

afán de generar espacios seguros donde las y los estudiantes sientan la confianza y la seguridad de explorar lo que sienten y hablar de sí mismos(as) para que puedan reflexionar sobre su mundo interno y, a su vez, expresen sus necesidades, emociones, motivaciones, preferencias, fortalezas y limitaciones.

A razón de esto último, se considera pertinente abordar las habilidades de escucha de las docentes puesto que, como sustentan diversos autores (Tapia, Flores, Heeren, Jaramillo, Medina & Sánchez, 2011; Cova, 2012; Nichols, 2017), la escucha es una habilidad que construye un vínculo de comprensión que confirma que nuestros sentimientos son válidos y que, además, posibilitan un clima de confianza donde puedan abrirse espacios de diálogo. Un ejemplo de éxito en el uso de esta habilidad es la filosofía reggiana la cual hace alusión a la “pedagogía de la escucha” en la que Loris Malaguzzi (citado en Hoyuelos, 2013) aboga por una condición en la que se respete y no se destruya la cultura infantil al escuchar, respetar y considerar las potencialidades de niñas y niños para ser educados(as).

2. Justificación

De acuerdo con Hoyuelos (2013), la práctica de la escucha, es decisiva para que niñas y niños den sentido a lo que hacen y, a su vez, se familiaricen con el placer y el valor de comunicarse. La escucha, por tanto, es un arte para entender la cultura infantil. El mismo Loris Malaguzzi –quien abogó por escuchar, respetar y considerar las potencialidades de niñas y niños para ser educados(as)- refiere:

“Si no aprendemos a escuchar a los niños, será difícil aprender el arte de estar y conversar con ellos (de conversar en un sentido físico, formal, ético y simbólico). Será también difícil, acaso imposible, comprender cómo y por qué piensan y hablan los niños; comprender qué hacen, piden, planean, teorizan o desean; comprender qué mensaje prefieren, qué procedimientos exploran o eligen para influir en su entorno u obtener conocimiento”

Dicha postura se contrapone con los intereses de diversos investigadores en torno al tema de la escucha. Por un lado, la escucha se asume como un acto para respetar y comprender al niño(a), y por otro, se emplea como estrategia para que las y los alumnos se muestren más receptivos a las enseñanzas de las y los docentes y así, impactar en su rendimiento escolar (Owka, Pawlak & Pronobis, 2003; Lee, 2012; Canpolat, Kuzu, Yildirim & Canpolat, 2015). Esta situación es común en los escenarios escolares donde, como reflexiona Malaguzzi “*nosotros los adultos hablamos mucho de los niños, pero hablamos poco con ellos, y todavía les escuchamos menos*”.

Remitiéndose a los estudios realizados por Motta (2015, 2017) se observa que, pese a que la escucha es una de las habilidades comunicativas que más se practica, en la escuela no se ejercita lo suficiente, puesto que no es una condición indispensable del acto pedagógico del aula, es decir, importa más cubrir los contenidos curriculares que promover la calidad de vida social de los alumnos. Por lo contrario, Malaguzzi enfatiza que el tiempo y la calidad son elementos de gran importancia en el acto de escuchar ya que permiten que el niño(a) muestre sus competencias, sin la prisa que imponen los ritmos fijados regularmente en las aulas (como se cita en Hoyuelos, 2013).

Un estudio realizado por Montiel (2016) con docentes de una escuela primaria en Tlaxcala, puso en evidencia que ellas y ellos son conscientes de que la escucha es importante porque hace que el alumno(a) sea una persona más razonable, comprensiva, crítica, empática y sociable, lo que le permitiría relacionarse mejor con los demás. A pesar de ello, las y los docentes no realizaban actividades que promovieran la escucha activa en sus alumnos(as), lo cual indicó que no contaban con herramientas metodológicas y pedagógicas para promover la escucha en sus grupos. Esto bien podría relacionarse con la falta de oportunidades que da el propio sistema para ello o que los(as) mismos(as) docentes se niegan a la escucha, por temor a perder el control o el orden en sus aulas.

Es precisamente ese “temor a lo desconocido” lo que impide que el adulto se abra plenamente al acto de escucha. Carla Rinaldi (2016) plantea que la escucha

requiere una profunda consciencia de su importancia y, al mismo tiempo, hacer a un lado nuestros juicios y prejuicios con apertura al cambio. De esta manera, no sólo importan las herramientas o estrategias con las que cuentan los(as) docentes para promover la escucha en sus aulas, sino que también están fuertemente implicadas sus propias experiencias con la escucha y cómo la han vivido. Ejemplo de esto es el estudio de Purdy, Loffredo, Halley, Holmes y Christy (2017) en el que cinco expertas y expertos en el tema describen cómo viven la escucha quienes han aprendido que ésta ha sido una experiencia personal y significativa que los ha llevado a ser lo suficientemente conscientes para reconocer la importancia de ejercerla. Dichos expertos descubrieron mediante sus discursos, que la afectividad es parte esencial de la escucha al agregar “color” a las situaciones (las hace significativas).

Siguiendo el argumento de la afectividad como parte esencial de la escucha, Velayos y Guerrero (2017) definen a la escucha activa como un acto consciente y voluntario, sin prisa, prestando atención no sólo a las palabras sino también a los gestos, postura corporal, a la situación en la que se produce esa comunicación, con el fin de comprender aquello que nos está intentando transmitir una persona, más allá de las palabras que está empleando. Estas autoras explican que se le dice “activa” porque participamos activamente preguntando, constatando y aclarando con la otra persona que aquello que estamos comprendiendo de su mensaje coincide con lo que pretende comunicarnos. Este acto de escuchar, refieren, tiene entidad en sí mismo y no necesita de elementos externos (premios o castigos) que le den valor, además de requerir de un esfuerzo adicional

Velayos y Guerrero señalan que en el aula puede mostrarse todo el potencial de la escucha de manera casi inmediata, al tener bondades como: permitir al profesor(a) entender y conocer qué pasa por la cabeza del niño(a) en una situación determinada y cómo está entendiendo en ese momento la realidad que está viviendo, puesto que frecuentemente no coincide con lo que los adultos interpretamos; posibilita conocer realmente al niño(a) con el que trabaja y convive día tras día, cómo es, y cuáles son sus inquietudes, miedos, preocupaciones,

motivaciones e intereses curriculares. El niño(a), al entender que el profesor(a) no le censura ni coarta su libertad de expresión, se siente seguro, por lo que poco a poco va abriéndose y mostrándose tal y como es; al desplegar los(as) maestros(as) su capacidad de escuchar activamente y comunicarse de forma respetuosa y libre de juicios, los(as) niños(as) comienzan a desarrollar también esta habilidad de manera natural, y, finalmente, da la oportunidad al maestro o maestra de poner límites de manera calmada y serena, de ejercer la autoridad, y mostrarse abierto a las reacciones de los(as) alumnos(as) y su posible desacuerdo. Todo lo anterior permite desmentir la creencia del docente de que cuando escucha a sus alumnos(as), pierde el control sobre el grupo; por el contrario, lo que enuncian Velayos y Guerrero permite evidenciar que cuando hay una cercanía afectiva mediada por la escucha, pueden establecerse acuerdos de convivencia en beneficio no sólo de los(as) mismos(as) docentes, sino también de las niñas y niños.

Poder lograr estos cambios en las y los docentes no es un proceso sencillo, que ocurra de la noche a la mañana. De acuerdo con Redding y Walberg (2015), para reestructurar y mejorar sustancialmente las prácticas docentes en pos de impactar positivamente en las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as), es necesario que los programas de educación socioemocional integren las siguientes prácticas con las y los docentes: 1) la formación de un equipo de liderazgo caracterizado por establecer acuerdos y por planificar, desarrollar, implementar y coordinar la enseñanza de dichas habilidades; monitoree regularmente las implementaciones del aprendizaje social y emocional; y celebre los éxitos; 2) entrenamiento en las estrategias y condiciones que permitan el desarrollo profesional del personal de la escuela para propiciar el aprendizaje social y emocional de alumnas y alumnos; 3) un sistema de enseñanza-aprendizaje en el cual todos(as) los(as) docentes aprendan a escuchar a sus alumnos(as) para así conocer sus motivaciones y poder trabajar de manera colaborativa con ellos(as), y 4) ambientes de aprendizaje donde se tenga establecida una visión o misión que apoye un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y que conduzca al

aprendizaje, promoviéndose también un sentido de comunidad, cooperación y cohesión entre los(as) docentes y el personal que fomenten el aprendizaje.

Al realizar una evaluación diagnóstica que contemplara las perspectivas de las y los agentes involucrados(as) en la comunidad escolar (alumnas y alumnos, docentes, familias y psicóloga) se encontró que los grupos en general manifestaban dificultades en las habilidades de conciencia y regulación emocional, aunque había un alto sentido de colaboración entre ellos(as). Adicional a esto, se observó que manifestaban una constante necesidad de ser escuchados(as) por los adultos, sin embargo, se apreció que pocas veces eran escuchados(as) al ser etiquetados(as) como “alumnos(as) problemáticos(as)”. Por su parte, las docentes tenían falsas creencias de que escuchar a sus alumnos(as) era igual a dejarse manipular por lo que promovían poco la expresión de emociones negativas, especialmente el enojo y la tristeza. Lo anterior se apreciaba como un ciclo sin fin en el que:

- 1) Se presentaba un conflicto en el aula.
- 2) Las docentes invalidaban el enojo o la tristeza que las niñas y niños sintieron ante la situación.
- 3) Al invalidar los sentires, no propiciaban que sus grupos expresaran sus puntos de vista ante la situación y así comprender las causas y encontrar posibles soluciones.
- 4) Las y los estudiantes recibían el mensaje de que enojarse o sentirse tristes no estaba “bien”, por lo que reprimían verbalmente su sentir pero en términos de conducta se mostraban altamente susceptibles derivando en rabietas o llantos difíciles de manejar dentro del aula.
- 5) Los(as) menores, al tener pocas veces para verbalizar su sentir, terminaban por tener dificultades para identificar y etiquetar correctamente sus emociones, por lo que les resultaba difícil explicar a sus maestras el motivo de su desborde emocional y lo que necesitaban para calmarse.

- 6) Dicha dificultad para comunicarse derivaba en reforzar en las docentes conductas de invalidación emocional como ignorarlos hasta que se cansaran creyendo que las rabietas o llantos sólo era para manipularlas.

Teniendo presente los referentes teóricos acerca de la importancia de la escucha en el aula y su relación con el bienestar social y emocional de alumnas y alumnos, así como el contexto de los grupos de tercer grado de primaria, se consideró importante visibilizar las prácticas de escucha que sí realizaban las docentes y fomentar cambios en las que fuese necesario, con el fin de favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones de sus alumnos(as).

3. Objetivo general

Que las docentes empleen prácticas de escucha en el aula que favorezcan el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones de sus alumnos(as), mediante un programa de intervención basado en la intervención apreciativa, la colaboración interprofesional, la conciencia plena (mindfulness), los debates grupales y el acompañamiento a docentes.

Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas de escucha iniciales que ejercen las docentes con sus alumnos(as) y el impacto que tienen en ellos(as).
2. Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención basado en la atención plena (mindfulness), para promover la conciencia y la regulación emocional.
3. Reconocer los cambios en las prácticas de escucha de las docentes a partir del modelamiento en el programa de intervención basada en la conciencia plena (mindfulness), y el impacto en sus alumnos(as).
4. Determinar cuáles estrategias transversales son funcionales para propiciar cambios en las prácticas de escucha de las docentes.

5. Identificar las prácticas de escucha empleadas por las docentes para seguir promoviendo las habilidades de sus alumnas(os) para reconocer, expresar y regular sus emociones.

4. Tipo de estudio

Tomando como base la perspectiva cualitativa, de acuerdo con Ballesteros y Mata (2014), se siguió el método de investigación-acción participativa, cuya finalidad es la acción dirigida a la transformación social a través de la implicación colectiva.

Se buscó poner al centro a las docentes, UDEEI y alumnos(as) en pos de transformar sus propios espacios dentro del aula a partir de procesos reflexivos y del establecimiento de un bien común: promover un clima positivo en el salón.

El diseño de la investigación se centró en la teoría fundamentada, puesto que se buscó que la teoría surgiera de los datos y que estos respaldaran la teoría (Gibbs, 2012).

Los procesos de evaluación e intervención se realizaron bajo una aproximación Apreciativa (Cooperrider, 2003).

Se empleó la intervención apreciativa con la finalidad de identificar las mejores prácticas, o bien, descubrir aquellos aspectos que funcionan bien en el aula y que pueden resultar inspiradores para transformar su realidad; en este caso, que las docentes reconocieran sus prácticas de escucha y cómo impactan favorablemente en los niños y niñas,, para así propiciar su interés por incrementarlas para favorecer la conciencia y regulación emocional de sus alumnos. Así mismo, se buscó que alumnas y alumnos visibilizaran las acciones que realizan para promover una sana convivencia con sus pares y maestras).

5. Participantes

33 alumnas y alumnos de tercer grado de primaria que tenían entre ocho y 10 años de edad, de los cuales 16 pertenecían al grupo de 3°A y 17 a 3°B. De este total, cinco alumnos(as) se encontraban internos en casas-hogar pertenecientes a dos Fundaciones de Asistencia Privada. En una de ellas, tres de los/las menores permanecían en la institución sólo de lunes a viernes mientras sus progenitores trabajaban, y regresaban a sus hogares los fines de semana. En la otra fundación los/las dos menores se encontraban internos permanentemente, debido a que su padre o madre se encontraba en situación de encarcelamiento, y sólo podían visitarlos aproximadamente una vez al mes.

Dos docentes titulares de 3°A y 3°B, ambas con cinco años de experiencia.

Una docente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) con 15 años de experiencia.

Familiares y/o tutores de las y los alumnos, cuyo nivel socioeconómico era medio bajo o bajo.

Psicóloga escolar con cinco años de experiencia en intervención infantil.

6. Escenario

Escuela Primaria Pública del turno vespertino, ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México.

La escuela contaba con un total de 11 grupos, dos para cada grado, a excepción de primer grado donde sólo había un grupo.

Generalmente se trabajaba en el aula asignada a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), la cual tenía el mismo tamaño que los demás salones e iluminación adecuada, y contaba con mesas y sillas para 30 alumnos(as) aproximadamente. Ocasionalmente se trabajaba en el patio, el cual era amplio, limpio y con áreas con sombra.

7. Instrumentos

Para el diagnóstico, se emplearon una serie de técnicas e instrumentos que permitieron obtener la perspectiva de alumnos(as), docentes, familias y psicóloga acerca de las habilidades socioemocionales de los niños(as). En la tabla 12 se describen.

Tabla 122

Técnicas e instrumentos empleados para realizar el diagnóstico de las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de alumnos(as), docentes, familias y psicóloga escolar

	Instrumentos/ Técnicas	Descripción
Alumnos	Cuestionario “¿Cómo soy?” (García y Cruz, 2019)	Cuestionario de autopercepción diseñado con base en las dimensiones e indicadores de logro de los Aprendizajes Clave de Educación Socioemocional para segundo grado de la SEP (2017). Está compuesto por ocho ítems enfocados en las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y empatía. El formato de respuesta es dicotómica: sí o no (ver Anexo A1).
	Sociograma (García, 2013)	Técnica en la cual se pide a cada niño(a) mencionar a tres compañeros de su grupo con los cuales les gusta jugar, y tres con los que no les gusta jugar. Posteriormente se indaga el motivo de sus elecciones. El formato de respuestas es abierto.
Docentes	Escala de Conducta Social en la Escuela (Traducido de Merrell, 2002)	Escala compuesta por dos subescalas las cuales, a su vez, contienen tres dimensiones respectivamente: <ul style="list-style-type: none"> • Conducta social: relación con pares, autocontrol y comportamiento en clase. • Conducta antisocial: hostil-irritable, antisocial-agresivo y desafiante disruptivo. La respuesta es de formato Likert del 1 al 5 donde 1 corresponde a nunca y 5 a frecuentemente (Anexo A2).
	Cuestionario de Clima Escolar y del Aula (Traducido de Petersen, 2012)	Compuesto por dos subescalas de 15 ítems cada una: <ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar en el aula • Habilidades y conocimientos La respuesta es de formato Likert del 1 al 4 donde 1

		corresponde a casi nunca y 4 a casi siempre (Anexo A3)
Familias	Escala de Conducta en Casa y Comunidad (Merrell, 2002)	<p>Escala compuesta por dos subescalas las cuales, a su vez, contienen dos dimensiones respectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducta social: relación con pares y autocontrol. • Conducta antisocial: desafiante-disruptivo y antisocial-agresivo <p>La respuesta es de formato Likert del 1 al 5 donde 1 corresponde a nunca y 5 a frecuentemente (Anexo A4).</p>
Psicóloga	Observación participante	Técnica de investigación diseñada para trabajar directamente en el escenario, que implica dos ejercicios: el de participación y el de observación. Se busca convivir con los actores y participar en las situaciones observadas para tener el mejor acceso posible a su contexto (Sanmartin, 2003).
	Bitácoras	Técnica empleada para registrar las características, experiencias, datos y sucesos de las aulas.
	Documentación	Proceso que visibiliza la construcción y co-construcción del aprendizaje y que, además, recolecta de manera sistemática evidencias (fotografías, paneles, videos, palabras de los niños, productos gráficos) de los procesos educativos (Hoyuelos, 2006).

8. Materiales

Para las intervenciones con ambos grupos se emplearon diversos materiales que se describen en la Tabla 13.

Tabla 13.

Materiales empleados durante las intervenciones para promover la conciencia y la regulación emocional de niños(as) de tercer grado

Formato	Material	Descripción
Libro	" <i>El monstruo de colores</i> " de Anna Llenas	Narra una historia sencilla y divertida en la que, con ayuda del Monstruo de Colores, se introduce a niños(as) y adultos en el lenguaje de las emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, miedo y calma.
	" <i>Pájaro del alma</i> " de	Mediante la metáfora de un "pájaro que vive hondo,

	Mijal Snunit	muy hondo dentro de nuestro cuerpo”, la autora invita a reflexionar acerca del autoconocimiento y, al mismo tiempo, preguntarnos cómo podemos escuchar el mensaje del pájaro y aprender más sobre nosotros mismos.
	“ <i>Tranquilos y atentos como una rana</i> ” de Eline Snel	Basado en el método de mindfulness (atención plena), este libro ofrece historias y ejercicios simples y breves de meditación que niños de 5 a 12 años y sus padres pueden practicar a diario.
	“ <i>Juegos mindfulness</i> ” de Susan Kaiser Greenland	Contiene diversas actividades y juegos que ayudan a niños(as), adolescentes y sus familias a promover su capacidad de concentración, a la vez que se les enseña a regular sus emociones y a responder a cualquier situación con serenidad, bondad y compasión.
	“ <i>Respira</i> ” de Inés Castel-Branco	Ayuda a niños(as) a lidiar con la ansiedad mediante la respiración consciente y ejercicios de visualización y yoga.
Video	“La calma de León” de Victoria Conte y Polly Boyle	Videocuento que ayuda a niños(as) a comprender qué sucede en el cuerpo y la cabeza cuando hay enojo, y a comprender la importancia de la calma y cómo lograrlo. Incluye estrategias basadas en la disciplina positiva para acompañar la vivencia del enojo y ayudar a su gestión.
	“El talento de Cristina” de Kipatla	Basado en la colección de cuentos “Kipatla: Para tratarnos igual” de Nuria Gómez Benet. Este video permite que chicos y grandes descubran que la tolerancia y el respeto son la clave para que entre todos(as) nos tratemos igual.
	“Respira”	Ayuda a niños(as) a lidiar con la ansiedad mediante la respiración consciente y ejercicios de visualización y yoga.
Técnica	“Ejercicio corporal de interrelación espacial” María del Rosario Altable Vicario	Este ejercicio (tomado del material del curso “Educación y transformación de emociones y relaciones. Transformar el mundo”) consiste en que las personas dibujen su propio espacio (símbolo de su espacio interior) y de ver si han respetado el espacio de otras personas y si han hecho respetar el suyo.

9. Procedimiento

El presente apartado está organizado en dos partes:

1. **Diagnóstico:** Se describe cómo se implementaron las diversas técnicas e instrumentos que permitieron detectar las fortalezas y áreas de oportunidad en los grupos de tercer grado.
2. **Intervención:** Se explica cómo se diseñaron e implementaron las actividades de intervención.

1. Diagnóstico

La evaluación diagnóstica, acorde con Castillo y Cabrerizo (2007), permite iniciar un proceso educativo con un conocimiento real de las características de los alumnos, al ser continua, global, integradora e individualizada. Por tanto, es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo, pero que debe estar integrado en el proceso educativo. Es un instrumento de acción pedagógica que permite:

1. Adaptar la actuación educativa-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje.
2. Comprobar y determinar si se han conseguido las metas educativas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se destinó un ciclo escolar para realizar la evaluación diagnóstica (es decir, cuando los niños cursaban el segundo grado de primaria) a la par que se colaboraba con la docente en actividades dentro del aula. Posteriormente, a lo largo del siguiente ciclo escolar (tercer año) se implementó la intervención a partir de las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas.

Los pasos para realizar la evaluación diagnóstica fueron:

1.1. Integración a la comunidad escolar

- a)** Nos presentamos ante la comunidad docente con el objetivo de que conocieran el programa “Colaboración entre la Escuela y las Familias para Favorecer la Enseñanza y el Aprendizaje de los Niños de Primaria” así como al nuevo equipo de psicología de la UNAM correspondiente a la generación 2019-2020.
- b)** Se acordó con las y los docentes trabajar con primero y segundo grados, considerando que no habían participado anteriormente en programas de aprendizaje socioemocional. Cada psicólogo se hizo cargo de un grupo respectivamente; en mi caso, quedé a cargo de segundo grado.
- c)** Me presenté e integré al grupo de segundo grado como observadora participante, con el fin de ir conociendo a la maestra y a las y los alumnos.
- d)** Establecí acuerdos con la docente de grupo sobre mi participación en el aula y también identifiqué sus expectativas y opinión respecto a las necesidades sociales y emocionales de su grupo.
- e)** En la junta de firma de boletas, presenté el programa a las familias, solicité su autorización para que participaran sus hijos(as), y si estaban de acuerdo, que firmaran un consentimiento informado (ver Anexo A5).

1.2 Evaluación diagnóstica del grupo de tercer grado

A continuación se procedió con la evaluación diagnóstica de las habilidades sociales y emocionales de las y los alumnos. Para esto, se emplearon una serie de instrumentos y técnicas que permitieran tener el punto de vista de cada agente involucrado en la comunidad escolar: alumnos, docentes, familias y psicóloga.

Se aplicó el instrumento “¿Cómo soy?” a los(as) alumnos(as) de manera individual, con el fin de garantizar la comprensión de los ítems, y asegurarse que la habilidad estuviera realmente presente o ausente en el alumno(a). Para ello se

les pedía que dieran ejemplos. El “Sociograma”, se aplicó de manera grupal y se auxilió a los alumnos(as) que tenían dificultades para escribir.

Para recoger la perspectiva de las dos docentes, se les entregó en formato físico ambos instrumentos (“Escala de Conducta Social en la Escuela” y “Cuestionario del Clima Escolar y del Aula”). Para el primero, se le pidió responder uno por cada alumno(a). Como el segundo evalúa sus habilidades docentes, sólo respondieron uno.

Para que las familias pudieran responder a la Escala, se les envió una copia con sus hijos junto con una explicación del instrumento y de la utilidad que tendría para el diseño de una adecuada intervención. Se les invitó regresar el instrumento respondido en un plazo de una semana. A las familias que no respondieron la Escala, se les volvió a hacer una atenta invitación, y después otra vez más, con el fin de obtener las evaluaciones de la mayoría de alumnos(as).

Para realizar las observaciones participantes y reconocer cómo eran las habilidades sociales y emocionales de los alumnos(as), acordé con la docente, los días y horarios en que podría entrar a su salón a observar y apoyarla a ella y a niños y niñas en su trabajo. Estas observaciones se registraron en bitácoras, categorizando la información con base en las dimensiones socioemocionales de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (ver Tabla 14).

Tabla 14

Categorías y códigos analíticos empleadas para analizar las bitácoras de acuerdo con las dimensiones de las habilidades sociales y emocionales de CASEL (2020)

Código analítico	Categorías	Código analítico	Categorías
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de emociones ✓ Reconocimiento de intereses, valores y habilidades ✓ Autovaloración ✓ Autoconocimiento 	Autogestión	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autocontrol, manejo de impulso y conducta ✓ Manejo y expresión adecuada de emociones ✓ Automotivación, logro de metas personales
Código analítico	Categorías	Código analítico	Categorías
Conciencia del otro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía ✓ Toma de perspectiva 	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes ✓ Trabajo en equipo, cooperación ✓ Diálogo y participación ✓ Comunicación asertiva ✓ Resolución pacífica de conflictos
Código analítico	Categorías		
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Razonamiento moral Toma de decisiones responsable 		

Al tiempo que se realizaron las observaciones y los registros, se fueron documentando las habilidades de las niñas y los niños. Este proceso permitió dar cuenta de que los(as) alumnos(as) mostraban una marcada necesidad de ser escuchados(as) y, dependiendo de la escucha que proporcionaba la maestra, era el clima emocional que se generaba en el aula. Por tal motivo, se decidió profundizar en el tema de la escucha.

1.3 Perfil de escucha de las docentes

Para entender el significado que niñas y niños atribuían a la escucha, y las formas en que realizaban las docentes estas prácticas, se trabajó en tres fases:

- a) Y colorín colorado, ¿qué es para ti ser escuchado?: para conocer el concepto que tienen niñas y niños acerca de la escucha.
- b) Mi experiencia con la escucha áulica: para conocer el significado y el valor que cada docente atribuye a escuchar a sus alumnos(as).
- c) Reconstruyendo la experiencia de escucha áulica en tercer grado: se documentaron las prácticas de escucha que llevaban a cabo las docentes con sus grupos y los respectivos efectos en las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as).

A continuación se detallará cada una de ellas.

a) Y colorín colorado, ¿qué es para ti ser escuchado?

Para dilucidar el concepto que las niñas y niños tenían acerca de la escucha, se empleó como técnica las redes semánticas, puesto que permiten tener una idea clara del significado que tiene una persona acerca de un concepto en particular (Allan, 2008; Castañeda, 2016). Para esto se realizó una documentación en torno a la escucha en el grupo, esto es, cómo se llevaba a cabo la escucha desde la perspectiva de la documentadora.

Posteriormente, esta documentación se presentó al grupo en forma de cuento, llevando por título “Escucha, escuchador”, que concluyó con la frase detonante “Y colorín colorado, ¿qué es para ti ser escuchado?”. Se pidió a los niños que

respondieran a esta pregunta dibujando, escribiendo o de ambas formas. Al tiempo que realizaban sus trabajos, se indagó sobre lo que estaban plasmando; a continuación los niños, pasaron al frente a mostrar y explicar sus producciones al grupo.

Se realizó un análisis del contenido explícito e implícito de los productos de las niñas y los alumnos, tomando en cuenta, tanto sus dibujos o escritos, como las descripciones que hicieron durante su elaboración y al momento de mostrarlos al grupo.

El análisis se hizo considerando las siguientes dimensiones:

- **Emociones:** Atañe a las emociones que los niños refieren sentir al saberse escuchados(as).
- **Acciones:** implica las acciones que los niños y niñas afirman que los hace sentir escuchados(as).
- **Situaciones:** tiene que ver con el contexto o momento en que ocurre la escucha hacia las alumnas y alumnos.

A partir de este análisis del contenido explícito de los trabajos (ver Tabla 15), se observó que las emociones que niñas y niños asocian con la escucha son: felicidad, amor y calma/tranquilidad, que sienten cuando las personas con quienes conviven regularmente responden a sus necesidades, en contextos principalmente académicos (por ej. recibir ayuda cuando no entienden una tarea o actividad académica). Cuando estas personas cercanas no responden a sus necesidades, los niños(as) reaccionan con enojo y tristeza al sentirse invalidados y/o abandonados (por ej. cuando ignoran sus manifestaciones de incomodidad o les ponen un apodo o calificativo negativo).

Tabla 15*Análisis del concepto explícito de escucha de alumnas y alumnos (n=16)*

Emociones	Acciones	Situaciones
Felicidad (8)	Que personas significativas respondan a sus necesidades (recibir ayuda; ser alimentados, validar sus emociones, ser reconocidos).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al hacer la tarea o actividades académicas. ✓ Cuando requieren desahogarse y sentirse reconocidos.
Amor (5)	Que figuras significativas respondan a sus necesidades (recibir ayuda)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al hacer la tarea o actividades de la escuela.
Calma/ Tranquilidad (2)	Que figuras significativas respondan a sus necesidades (recibir ayuda)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al hacer la tarea ✓ Ser alimentados. ✓ Llevarlos al parque.
Tristeza/ Abatimiento (2)	<p>Que sus papás no respondan a sus necesidades (dejarlo solo).</p> <p>Que las personas no respondan a sus necesidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al dejarlos solos.
Enojo (2)	Que figuras significativas no respondan a sus necesidades (no dejar que hablen, invalidar su sentir, ponerles apodos).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al no dejar que hablen ante el grupo. ✓ Invalidar su sentir (burlarse). ✓ Ponerles apodos.
Melancolía (1)	Que su papá esté con él y lo abrace.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antes de que papás se separaran.

En lo que respecta al análisis implícito, es decir, aquella información que no mencionaron expresamente, pero que puede inferirse, se analizaron las características de sus dibujos con respecto a sentirse escuchados. Se agruparon la respuestas por categorías: figuras significativas, cercanía afectiva, lugares significativos, reciprocidad (ver Tabla 16).

Tabla 16

Análisis del concepto implícito de escucha de alumnas y alumnos

Categorías	Respuestas de los (as) niños(as)
Identificación de figuras significativas (14)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familia: mamá, papá, abuelita, hermanos. ✓ Docente ✓ Amigos ✓ Psicólogos
Cercanía afectiva (7)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer contacto visual ✓ Sonreírle ✓ Interacción ✓ Contacto físico (poner mano en el hombro; abrazar) ✓ Actitud cálida
Distanciamiento afectivo (4)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifestación de tristeza o enojo. ✓ Dar la espalda ✓ Evitar contacto visual/ físico ✓ Que una persona significativa ya no esté con ellos(as)
Identificación de lugares significativos (3)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Casa ✓ Parque
Identificación de actividades que generan bienestar (2)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar música ✓ Salir en bicicleta
Reciprocidad (1)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayudar y ser ayudada

Se denota en la Tabla 16 que cuando una persona del contexto cotidiano de los(as) niños(as), muestra cercanía afectiva al escucharlos(as), les genera sentimientos de felicidad, amor y tranquilidad/calma. Los niños(as) asocian a las personas cercanas afectivamente, con lugares (el hogar, el parque) o actividades (andar en bicicleta, escuchar música), que se vuelven significativas al evocar los mismos sentimientos agradables.

Así mismo, puede darse el caso en que ciertas acciones quebranten la cercanía afectiva previamente establecida con una persona significativa y, por lo tanto, esa persona sea calificada como una que no escucha al realizar acciones como: invalidar los sentimientos, mostrarse poco sensible a sus necesidades y/o poner apodosos.

Las características mencionadas o ilustradas por niñas y niños acerca de lo que significa para ellos ser escuchados, nos muestra un perfil de la persona que los escucha. En la tabla 17 se compara el perfil identificado por los niños con el propuesto por Velayos y Guerrero (2017).

Tabla 17

Comparación de las acciones de una persona que realiza prácticas de escucha según Velayos y Guerrero (2017) VS niños y niñas.

	Acciones propuestas por Velayos y Guerrero (2017)	Acciones mencionadas por niños(as)
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dedicar el tiempo necesario y que demanda cada acto comunicativo. ✓ Si no se dispone del tiempo necesario, se puede expresar de forma respetuosa y generando un encuadre adecuado a la situación si fuera preciso. ✓ Pausar nuestro ritmo adulto y acoplarnos al ritmo del niño(a). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se muestran disponibles cuando se acercan a ellos(as)
Interés	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer entender al niño que nos interesa aquello que nos está contando. ✓ Colocar nuestro cuerpo en una postura receptiva para escuchar (mirar y ponerse a la altura del niño(a)). ✓ Realizar acciones complementarias como asentimientos con la cabeza o vocalizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer contacto visual ✓ Sonreír ✓ Interactuar (intercambio verbal) ✓ Contacto físico (poner mano en el hombro; abrazar)
No juzgar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permitir la libre expresión (sin censuras) siempre y cuando se garantice una expresividad no violenta hacia sí mismo(a) o hacia los(as) demás. ✓ Respetar la emocionalidad con la que el niño manifiesta aquello que quiere contar, pues también da información relevante que podemos tener en cuenta sobre su desarrollo o su estado de ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permiten que expresen cuando algo los ha hecho sentir mal

Mensajes yo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si es necesario intervenir en un conflicto o en la conversación, es preferible hacerlo en primera persona, desde yo. ✓ Las impresiones, puntualizaciones o todo aquello que necesitemos expresar, lo haremos desde nuestra posición. ✓ Evitar juzgar, sentenciar u objetivar una opinión o postura personal. 	Ninguna
Evitar soluciones o consejos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Detectar si es urgente ofrecer una solución al niño(a). En caso contrario, se limitará a escuchar cómo expresa sus ideas y sentimientos. ✓ Mostrar al niño(a) que lo que nos dice, en sí mismo, es relevante para nosotros y capta nuestro interés. ✓ Cuando la persona se siente escuchada y, sobre todo, cuando se escucha a sí misma, acostumbra a dar con sus propias soluciones o respuestas (se facilita la asimilación de la situación, su integración y, a menudo, su trascendencia). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brindan ayuda cuando se les solicita
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al desplegar su capacidad de escuchar activamente y comunicarse de forma respetuosa y libre de juicios, los(as) niños(as) comienzan a desarrollar también esta habilidad de manera natural. ✓ Da al adulto la oportunidad de poner límites de manera calmada y serena, de ejercer la autoridad, y mostrarse abierto a las reacciones de los(as) alumnos(as) y su posible desacuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar una actitud cálida ✓ Generan emociones positivas como felicidad, amor y calma ✓ Animar al otro a replicar las prácticas de escucha

Se puede apreciar que la escucha es definida e interpretada por las niñas y niños desde las emociones y situaciones. Esto quiere decir que cuando un(a) niño(a) se siente escuchado(a), percibe una calidez afectiva hacia la persona, volviéndose significativa puesto que está respondiendo a una necesidad que tiene (por ejemplo, recibir ayuda cuando no entiende algo). A su vez, estas experiencias las asocia con lugares en específicos (como la casa, la escuela o el parque), donde refieren experimentar sentimientos como felicidad, amor y calma.

Traducido en un perfil final, para estos(as) alumnos(as) una persona que los escucha posee las características mencionadas en la Tabla 18, cuyas acciones

propuestas por Velayos y Guerrero se tradujeron a conductas observables (indicadores).

Tabla 18

Indicadores de las prácticas de escucha áulica implementadas por las docentes y categorizadas de acuerdo con las dimensiones de Velayos y Guerrero (2017)

Dimensiones	Indicadores
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra permite que el niño(a) se tome el tiempo necesario para expresarse. ✓ Cuando a la maestra no le es posible escuchar en ese momento al niño(a), le pide esperar o le indica en qué momento puede escucharlo(a).
Interés	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra deja de hacer lo que se encuentra haciendo en ese momento para centrar su atención en el niño(a). ✓ La maestra establece contacto visual con el niño(a) cuando este(a) le habla. ✓ La maestra establece contacto físico con el niño(a) para comunicarse (lo toca del hombro, le da un abrazo). ✓ La maestra realiza alguna gesticulación o emite alguna vocalización para hacer saber al niño(a) que está atenta a lo que dice.
Promover expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando un(a) alumno(a) pide la palabra, la maestra le permite expresarse. ✓ Cuando un(a) alumno(a) está hablando, la maestra no permite el uso de calificativos negativos/ ofensivos hacia consigo mismo como hacia con los demás. ✓ La maestra evita emitir comentarios que descalifiquen las emociones (“no me enojo”). ✓ La maestra promueve el que el niño(a) explicita qué emoción está sintiendo.
Ausencia de juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra evita hacer sentir culpable al niño(a) por el evento que está narrando. ✓ La maestra se mantiene en calma ante lo que el niño(a) le está narrando. ✓ La maestra evita desplegar gesticulaciones que hagan saber al niño(a) que desapruueba lo que está diciendo (negar con la cabeza, torcer la boca, elevar los ojos, tono de voz).
Intervenciones al margen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra identifica situaciones narradas por el niño(a) en las que es pertinente llevar a cabo acciones inmediatas. ✓ La maestra facilita el que el niño(a) encuentre una solución por sí mismo(a).
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra enseña cómo llevar a cabo acciones respetuosas y sensibles. ✓ Niños(as) replican acciones de comunicación que han observado en la maestra.

b) Mi experiencia con la escucha áulica

Para conocer el significado y el valor que cada docente atribuye a escuchar a sus alumnos(as), mediante entrevistas y charlas cotidianas se indagó el cómo han vivenciado la escucha a lo largo de su propia experiencia en la enseñanza, incluyendo el cómo consideraban que habían llevado a cabo la escucha áulica con sus alumnos(as) y el impacto que percibían en el bienestar socioemocional de sus grupos.

c) Reconstruyendo la experiencia de escucha áulica en tercer grado

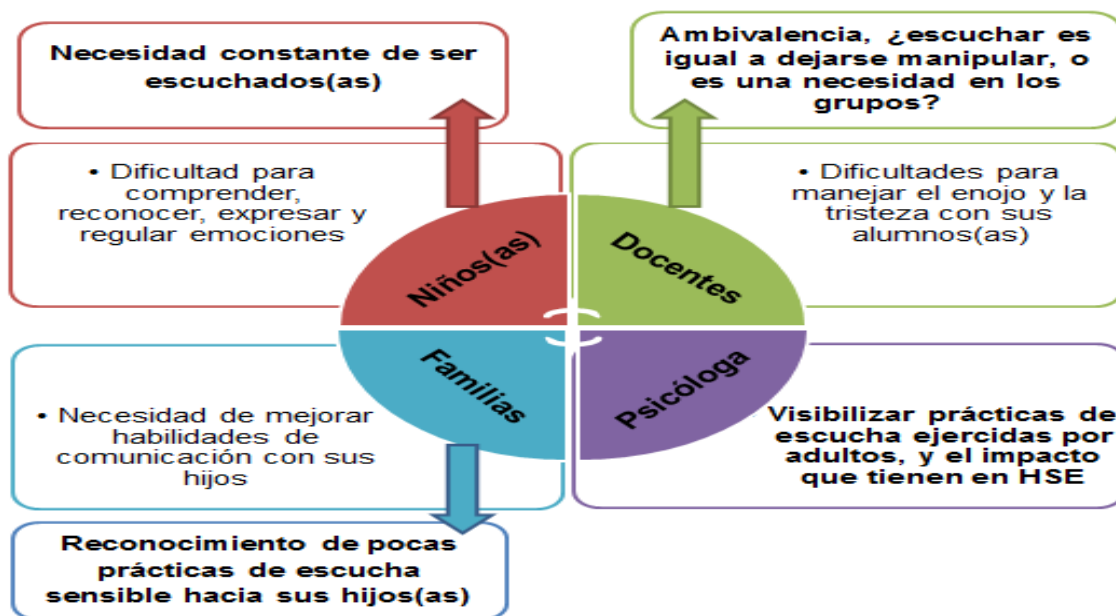
Una vez que se rescataron los conceptos que tienen niñas, niños y las docentes acerca de la escucha, se procedió con la documentación de las prácticas de escucha que llevaban a cabo las docentes con sus grupos y los respectivos efectos en las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as). Para esto, se empleó el perfil de escucha generado a partir de las respuestas de niñas y niños en la fase “Y colorín colorado, ¿qué es para ti ser escuchado?”.

1.4 Integración del Diagnóstico

Finalmente, para poder conocer las fortalezas y áreas de oportunidad del grupo, se analizó la información obtenida a través de los diversos instrumentos y técnicas. En la Figura 10 se sintetizan e integran las principales necesidades, desde el punto de vista de cada agente involucrado (alumnas y alumnos, docentes, familias y psicó

Figura 100

Integración del Diagnóstico de las Necesidades Socioemocionales Percibidas por cada Agente Involucrado en la Comunidad Escolar



2. Intervención

Con el fin de poder diseñar el programa de intervención mediante la colaboración entre las docentes titulares de los grupos, la docente de UDEEI y la psicóloga, se empezó por compartir y analizar conjuntamente los resultados del diagnóstico. Esto permitió dar cuenta de que la necesidad primordial en ambos grupos era construir un clima de confianza en las aulas a partir de la escucha, con el fin de favorecer que sus alumnas y alumnos reconocieran, expresaran y regularan sus emociones. Las docentes reconocieron la práctica de la escucha como fundamental para promover tales habilidades emocionales en sus grupos.

Una vez acordado el objetivo de intervención, se diseñaron estrategias y actividades para responder a dichas necesidades de los grupos de tercer grado de primaria.

El diseño de las actividades tuvieron base en los tres primeros pasos del modelo de Berking y Schwarz (2014) que son: Relajación muscular y respiración, Conciencia sin juicios, y Aceptación y tolerancia de los estados afectivos. Se

retomaron técnicas de atención plena (mindfulness), como son: prestar atención a la respiración, observar con interés y curiosidad pensamientos, sensaciones o sentimientos y dejarlos ir, y aceptar las experiencias tal y como son sin emitir juicios.

Se retomaron dichas técnicas considerando las evidencias de investigación que han demostrado su eficacia en el ámbito educativo para favorecer la regulación emocional, la competencia social y las funciones ejecutivas (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014; García-Rubio, Luna, Castillo y Rodríguez, 2016; Terzi, de Souza, Machado, Konigsberger, Waldemar, de Freitas, Matarazzo-Neuberger, Migliori, Kawamata, Alvarenga, Ferreira y Demarzo, 2016; González-Mesa y Amigo-Vázquez, 2018).

La dinámica para el diseño de las actividades fue:

1. Reunión con las docentes durante la clase de educación física para proponer actividades a realizar con los grupos.
2. Establecer acuerdos respecto a cómo se llevaría a cabo la dinámica de las actividades.
3. Búsqueda de materiales que sirvieran para el desarrollo de las actividades (cuentos, videos, técnicas).
4. Diseño de la carta descriptiva a partir de los acuerdos establecidos.
5. Análisis de la propuesta de carta descriptiva, realizándose ajustes en caso de ser necesario.
6. Asignación de roles que cada una asumiría durante las actividades.

En un principio, se planteó unir a ambos grupos (3°A y 3°B); sin embargo, debido a la cantidad de alumnos(as) y a la distracción que esto implicaba, se decidió hacer las actividades por separado. Los martes, se implementaba la actividad con 3°A y los jueves con 3°B, con una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

El procedimiento que en general se siguió para la realización de las actividades fue el que se presenta en la Tabla 19.

Tabla 19*Procedimiento general de las actividades*

	Saludo		
Colaboración	Recordatorio de lo aprendido la sesión anterior	Modelamiento	Acompañamiento
	Identificación de usos de las estrategias aprendidas		
	Realización de actividades		
	Presentación de productos		
	Evaluación		
	Retroalimentación positiva		Intervención apreciativa

Como puede apreciarse, de inicio se recibía y saludaba a las niñas y niños. A continuación se hacía un recuerdo de lo aprendido en la sesión anterior mediante lluvia de ideas. A su vez, se les preguntaba si habían tenido oportunidad de poner en práctica alguna de las técnicas aprendidas; en caso de que sí, se les pedía compartir con el grupo su experiencia. Posteriormente, se implementaba la actividad planeada con los grupos. Usualmente se conformaban subgrupos donde había una maestra/ psicóloga encargada, con la finalidad de poder brindar a alumnas y alumnos un mejor acompañamiento, además de facilitar la observación de los procesos surgidos durante la sesión. Cuando terminaban de elaborar sus productos, los presentaban ante el grupo. Finalmente, los(as) niños(as) evaluaban la actividad. Cabe mencionar que se hizo un formato donde escribían o dibujaban si les había gustado la actividad y los aprendizajes que tuvieron a partir de la misma.

Considerando que en una ocasión un alumno tuvo una crisis debido a la presión por no saber escribir, la maestra de UDEEI sugirió que las evaluaciones se hicieran de manera oral. Para concluir la actividad, se proporcionaba

retroalimentación positiva al grupo para señalar los aprendizajes y las consecuencias positivas de los mismos.

Teniendo en cuenta que se buscaba también mejorar las habilidades de escucha de las docentes, durante las sesiones la psicóloga modelaba acciones de escucha hacia el grupo. Así mismo, al término de las actividades la psicóloga denotaba las acciones de escucha que las docentes realizaban con sus alumnos(as), señalando el impacto que tenía en ellos(as), especialmente en sus habilidades sociales y emocionales. Conforme la psicóloga hacía dichos señalamientos, sugería acciones adicionales que las docentes podían intentar, dándoles acompañamiento en todo el proceso.

A continuación se presenta el manual resultante del presente proceso de intervención.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

El presente apartado de Resultados está organizado en dos partes:

- b) Diagnóstico:** que corresponde a la implementación de diversas técnicas e instrumentos que permitieron detectar las fortalezas y áreas de oportunidad en los grupos de tercer grado.
- c) Intervención:** en este apartado se describirá los resultados más significativos en cuanto a las intervenciones realizadas con los grupos de tercer grado.

1. Etapa de Diagnóstico

Debido a que se consideraron los puntos de vista de los agentes involucrados en la comunidad escolar (alumnas y alumnos, docentes, familias y psicóloga), los hallazgos se irán describiendo en función de la perspectiva de cada agente, culminando con la integración del diagnóstico de las principales necesidades en las habilidades sociales y emocionales de las y los niños.

1.1 Perspectiva de las y los Alumnos

1.1.1 Habilidades sociales y emocionales

A partir de la aplicación de los instrumentos “¿Cómo soy?” (García & Cruz, 2019) se observa que en ambos grupos de tercer grado (ver figuras 11 y 12) las fortalezas se encuentran en el trato digno (mostrarse empáticos) y la autoestima, mientras que las dificultades recaen principalmente en el reconocimiento, la comprensión y la expresión de sus emociones.

Figura 111

Fortalezas y Áreas de Oportunidad en Habilidades Sociales y Emocionales del Grupo 3ºA Según la Perspectiva de los(as) Niños(as), Mediante el Cuestionario ¿Cómo soy?

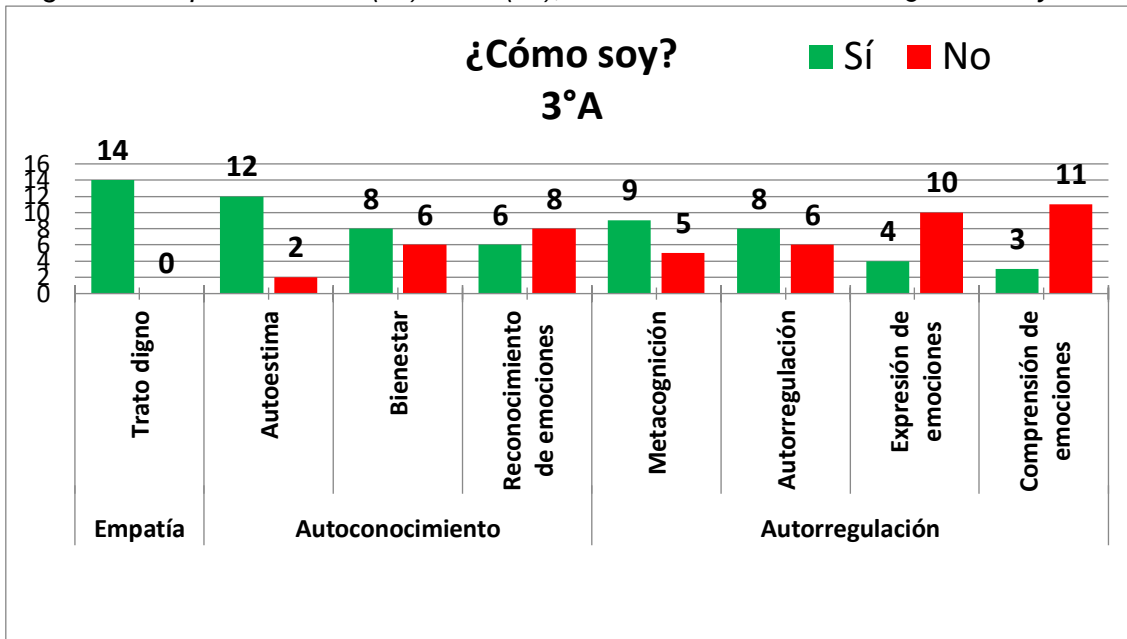
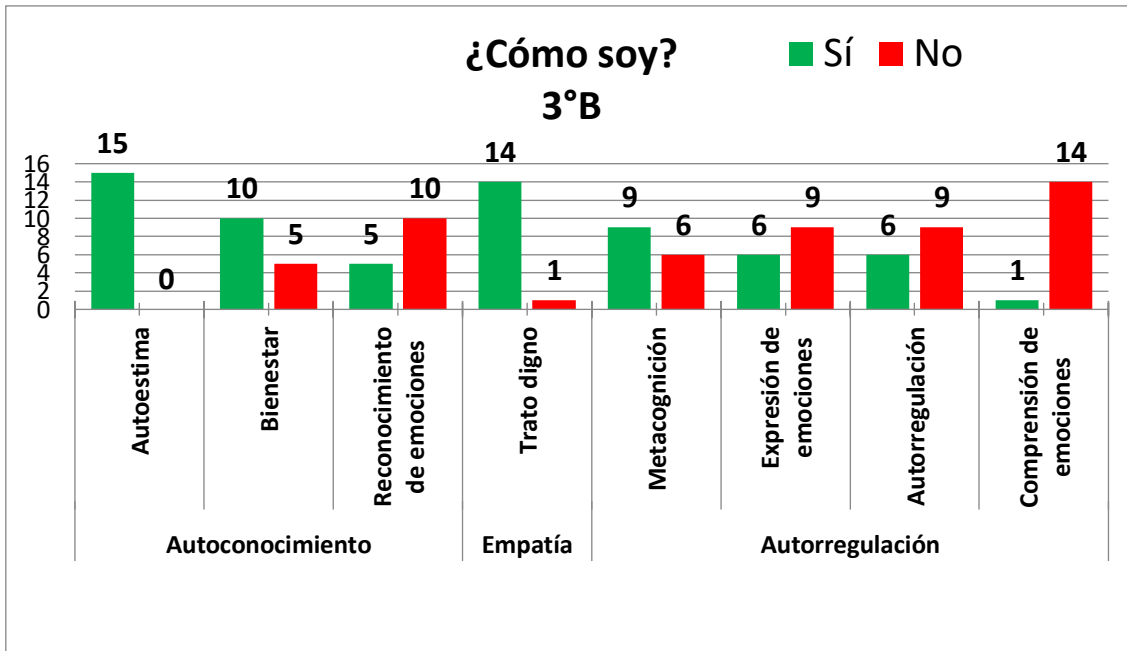


Figura 112

Fortalezas y Áreas de Oportunidad en Habilidades Sociales y Emocionales del Grupo 3ºB Según la Perspectiva de los(as) Niños(as), Mediante el Cuestionario ¿Cómo soy?

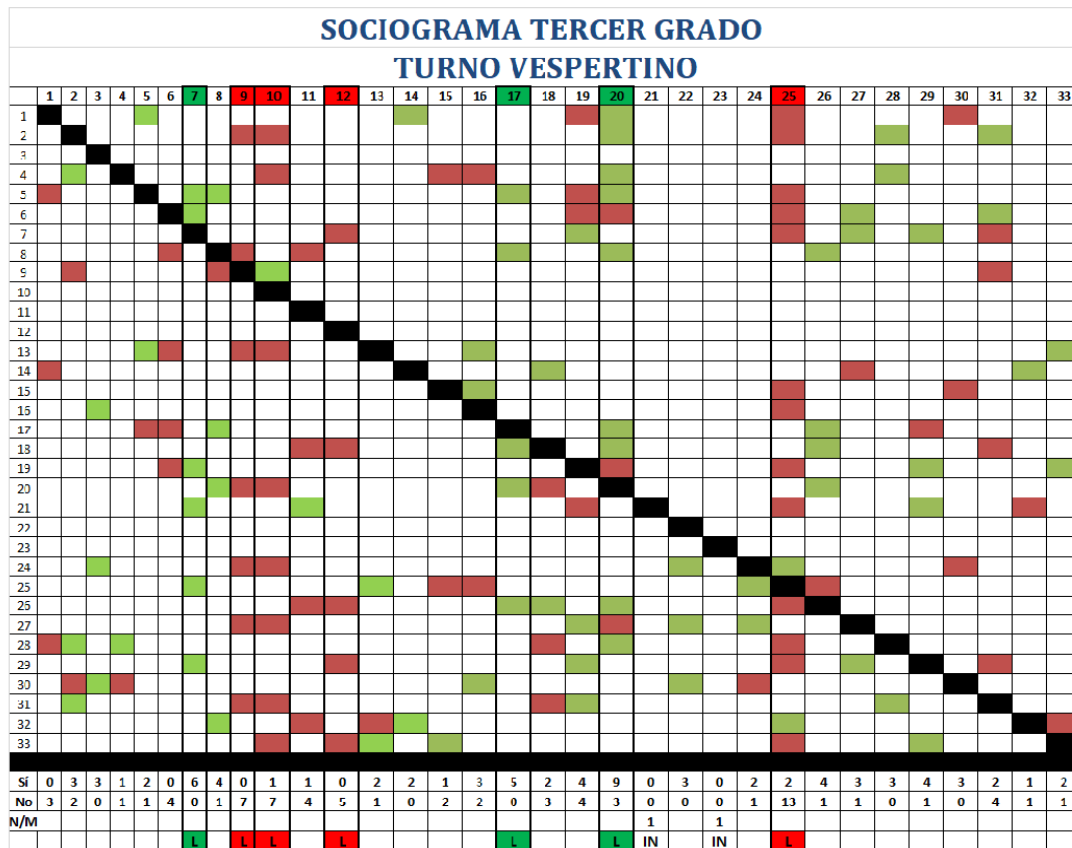


1.1.2 Relaciones interpersonales en su grupo

Los datos recabados a través del Sociograma mostraron que hay cuatro alumnos(as) que son los(as) más rechazados del grupo -Jad(25), Nef(10), Ang(9) y Alo(12)- debido a que niñas y niños refieren que los molestan. Esto llama la atención puesto que, al indagar con estas niñas y niños, les resulta difícil reconocer cuándo están siendo muy pesados(as) con sus compañeros(as) al jugar (lo que tiene que ver con el reconocimiento y comprensión de las emociones de los otros). Por otra parte, los alumnos más aceptados fueron San(20), Di De(7) y Di Al(17), quienes en opinión del grupo brindan ayuda y comparten con sus compañeros (ver Figura 13).

Figura 113

Matriz sociométrica de las cuestiones: ¿Con qué compañero(a) me gusta trabajar? ¿Con qué compañero(a) no me gusta trabajar?



Nota: Aquellos señalados con verde corresponden a los(as) líderes positivos y los rojos a los(as) líderes negativos, mientras que los señalados con IN son los considerados(as) “alumnos(as) invisibles”. Así mismo los cuadros negros son las convergencias de los mismos(as) alumnos(as).

1.1.3 Observaciones participantes en el aula y registro en bitácoras

Se observó que, en general, al grupo se le dificulta reconocer cuándo su conducta afecta a un compañero, por ejemplo:

1. Desconocen por qué un(a) compañero(a) con quien sienten deseos de jugar, no quiere jugar en ese momento. Tienden a asociarlo a que está enojado(a) con ellos(as), razón por la cual se muestran tristes o enojados.
2. Se les dificulta reconocer cuándo su juego está siendo “pesado” por lo que se asustan cuando algún(a) compañero(a) llora ante alguna acción que ellos(as) realizaron a modo de juego: quitarle la silla cuando iban a sentarse; mojar su mochila o uniforme; burlarse o criticar a un compañero(a) porque los hizo perder en un juego o deporte.

1.2 Perspectiva de las docentes

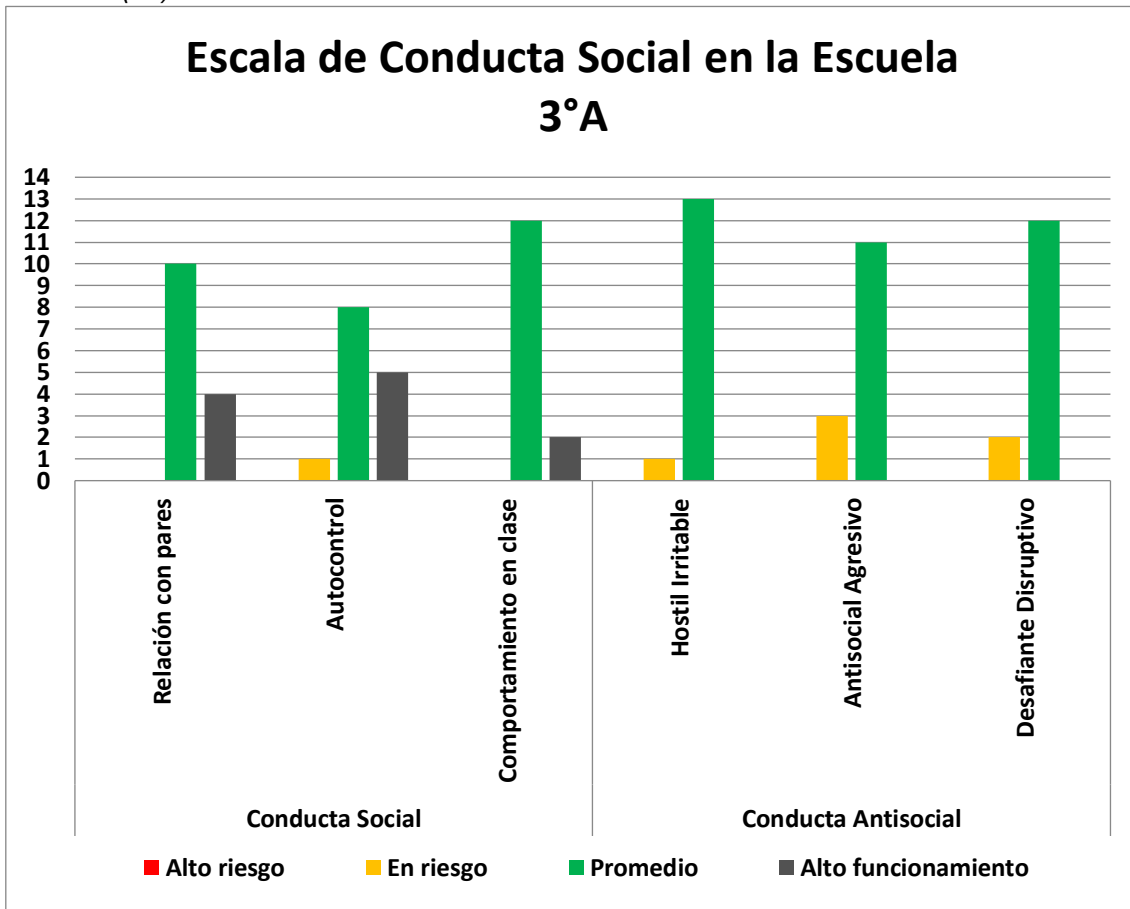
1.2.1 Maestra del grupo de 3°A

En pláticas informales la maestra comentó que en ocasiones le resulta difícil iniciar una actividad puesto que, en general, al grupo le cuesta trabajo tranquilizarse; incluso algunos alumnos(as) se muestran desafiantes cuando les da una indicación, lo cual le genera frustración al no saber cómo manejar las situaciones.

Los resultados de la Escala de Conducta Social en la Escuela respondida por la maestra, mostraron que algunos alumnos(as) tienden a mostrarse agresivos y, en algunas situaciones, desafiantes o disruptivos en su clase (ver Figura 14).

Figura 114

Percepción de la Profesora de 3º A sobre conductas sociales y antisociales en Alumnos(as)



En la Tabla 20 se especifican las fortalezas y áreas de oportunidad que ella identificó en su grupo a partir de la Escala anteriormente mencionada.

Tabla 20

Conductas referidas por la maestra que se presentan con mayor frecuencia en 3ºA

Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchan las indicaciones de los maestros ✓ Piden ayuda de manera apropiada ✓ No agreden físicamente ✓ No son crueles con otros estudiantes ✓ No insultan ✓ No toman cosas que no son suyas 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Culpan a otros de sus problemas ✗ Se burlan de otros alumnos ✗ Demandan mucha atención por parte de los profesores

Para complementar la perspectiva de la docente acerca de su grupo, a continuación se enumeran las fortalezas y áreas de oportunidad que ella identificó mediante el Cuestionario de Clima escolar y del Aula. Como se observa en la Tabla 21, los resultados se asemejan a los obtenidos a través de la Escala de Conducta Social.

Tabla 21

Clima escolar percibido por la maestra de 3º a en función de las fortalezas y áreas de oportunidad de sus alumnos(as)

Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sienten seguros en la escuela (saben cómo pedir ayuda y le reportan si viven o presencian acoso escolar) ✓ Muestran respeto hacia los adultos y hacia sus compañeros (comprenden cómo se espera que convivan en la escuela y el salón de clases; siguen acuerdos de convivencia). ✓ Se muestran empáticos hacia los demás (muestran amabilidad a los demás y escuchan buscando comprender a los demás). 	<p>Dificultad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Utilizar estrategias de resolución de conflictos para afrontar problemas. ✗ Identificar y expresar sus emociones adecuadamente. ✗ Tomar buenas decisiones. ✗ Establecer metas. ✗ Tener expectativas positivas hacia su futuro.

Las fortalezas señaladas por la maestra constituyen la base de un clima positivo en el aula puesto que hay una tendencia a la colaboración y empatía que hace que alumnas y alumnos se sientan seguros dentro del aula. Las áreas de oportunidad que ella denota muestran que su grupo requiere apoyo para encausar sus fortalezas.

En lo que respecta a las estrategias que la maestra aplica con mayor frecuencia para promover un clima positivo en el aula, la Tabla 22 muestra que se preocupa por construir un espacio de confianza, donde se reconozca y valide a cada uno de sus alumnos a partir de su propio ejemplo. Las áreas de oportunidad que ella reconoce, denotan su interés por construir redes de apoyo con otros(as) docentes y automonitorear sus propias prácticas y avances en la promoción de habilidades sociales y emocionales con su grupo (ver Tabla 22).

Tabla 22

Estrategias que realiza la maestra Amaia para promover un clima escolar positivo y áreas de oportunidad

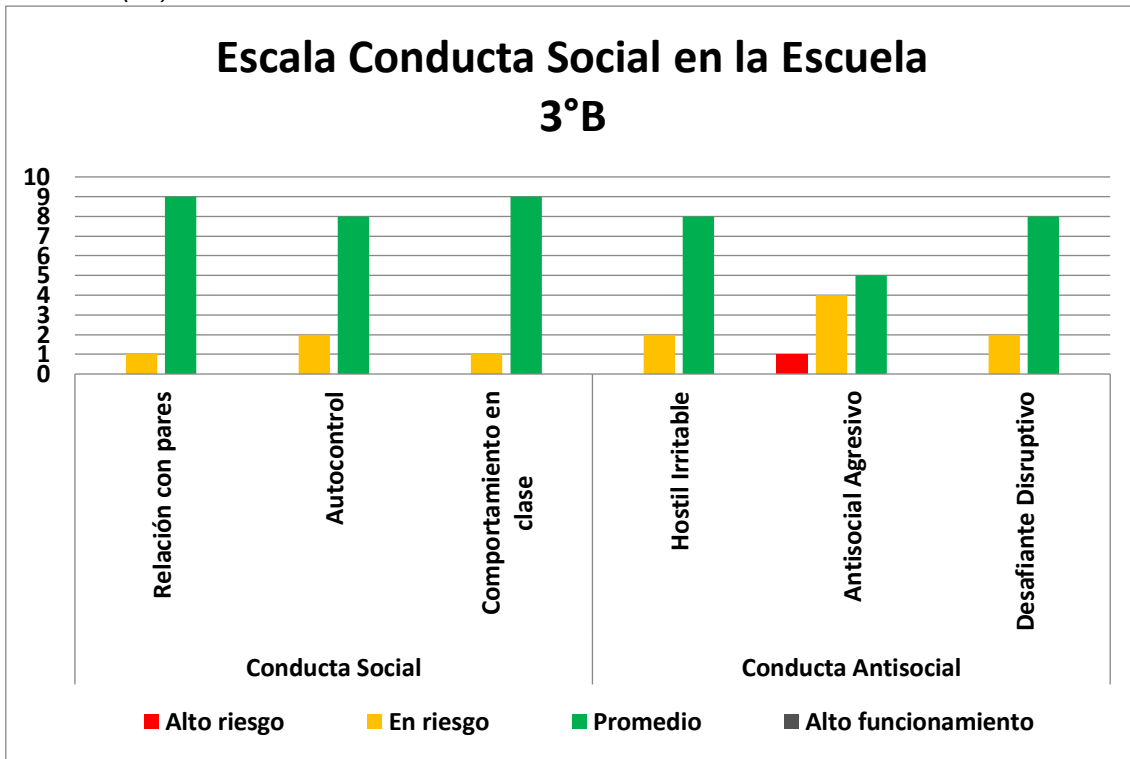
Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none">✓ Explica con claridad a sus alumnos lo que espera de ellos en cuanto a la convivencia.✓ Les modela conductas de respeto: escuchar y comunicarse efectivamente para solicitar ayuda ante una dificultad.✓ Reunirse con sus alumnos para escuchar ideas y necesidades.✓ Vincularse y formar alianzas con otros agentes como docentes o familias	<ul style="list-style-type: none">✗ Reconocer las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos (tiende a polarizar: o nunca hacen algo, o siempre lo hacen) .✗ Aprovechar momentos oportunos durante la clase para modelar y fortalecer habilidades sociales y emocionales en sus alumnos (cuando hay algún conflicto, no da mayor seguimiento al caso).✗ Reunirse con sus compañeros para discutir y planear actividades que refuercen el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales en alumnos.✗ Evaluar el resultado de sus esfuerzos por incluir el aprendizaje social y emocional en su práctica docente (suele invalidar sus esfuerzos).

1.2.2 Maestra del grupo de 3°B

La maestra de este grupo comentó que su grupo era inquieto y que requiere que ella esté en todo momento detrás de ellos(as) para que trabajen. También afirmó que en el salón hay muchos alumnos(as) que no saben controlarse cuando se enojan, que reaccionan impulsivamente y golpean o insultan a quienes los hacen enojar. Esto coincide con los resultados de la Escala de Conducta Social en la Escuela donde ella identifica varios casos que manifiestan agresión, hostilidad, disruptivos y carencias en el autocontrol, traducido en alumnos(as) que constantemente interrumpen la clase para hablar o salirse del salón sin autorización (ver Figura 15).

Figura 115

Percepción de la Profesora de 3º B sobre conductas sociales y antisociales en Alumnos(as)



Al revisar las conductas sociales que la maestra identifica en sus alumnos(as), se destaca la sensibilidad de ellas(os) hacia los sentimientos, necesidades y problemas de sus compañeros y su habilidad para conversar y trabajar en grupo. Las conductas negativas que le preocupan a ella, se relacionan con la autorregulación y la autonomía (ver Tabla 23).

Tabla 23*Conductas referidas con mayor frecuencia por la maestra de 3°B*

Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entienden los problemas y necesidades de otros ✓ Son buenos iniciando o uniéndose a conversaciones ✓ Son sensibles a los sentimientos de otros compañeros ✓ Son invitados por sus compañeros para unirse a las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Culpar a otros de sus problemas ✗ Burlarse de otros compañeros ✗ Se les dificulta controlarse ✗ Se irritan fácilmente ✗ Demandan mucha atención por parte de los profesores

Respecto al clima escolar que la maestra Alana percibe en su grupo, es muy similar al de la maestra Amaia, donde priman las conductas positivas en sus alumnos(as), ya que tienden a la colaboración y empatía. De igual manera que en el grupo de 3° A, las y los alumnos requirieren orientación para encaminarse hacia metas positivas (ver Tabla 24).

Tabla 24*Clima escolar percibido por la maestra Alana en función de las fortalezas y áreas de oportunidad de sus alumnos*

Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sienten seguros en la escuela (saben cómo pedir ayuda y le reportan si viven o presencian acoso escolar) ✓ Muestran respeto hacia los adultos y hacia sus compañeros (comprenden cómo se espera que convivan en la escuela y el salón de clases; siguen acuerdos de convivencia). ✓ Se muestran empáticos hacia los demás (muestran amabilidad a los demás y escuchan buscando comprender a los demás). ✓ Saben tomar buenas decisiones 	<p>Dificultad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Utilizar estrategias de resolución de conflictos para afrontar problemas. ✗ Identificar sus cualidades y talentos. ✗ Establecer metas. ✗ Tener expectativas positivas hacia su futuro.

Por otro lado, como se observa en la Tabla 25, la maestra identificó que las estrategias que aplica con mayor frecuencia para promover un clima positivo escolar en su grupo tienen qué ver con reconocer y validar a sus alumnos(as), mientras que sus áreas de oportunidad se centran en la construcción de redes de

apoyo con otros(as) docentes y automonitorear sus propias prácticas y avances respecto a la promoción de habilidades sociales y emocionales de su grupo.

Tabla 25

Estrategias que realiza la maestra Alana para promover un clima escolar positivo y limitantes

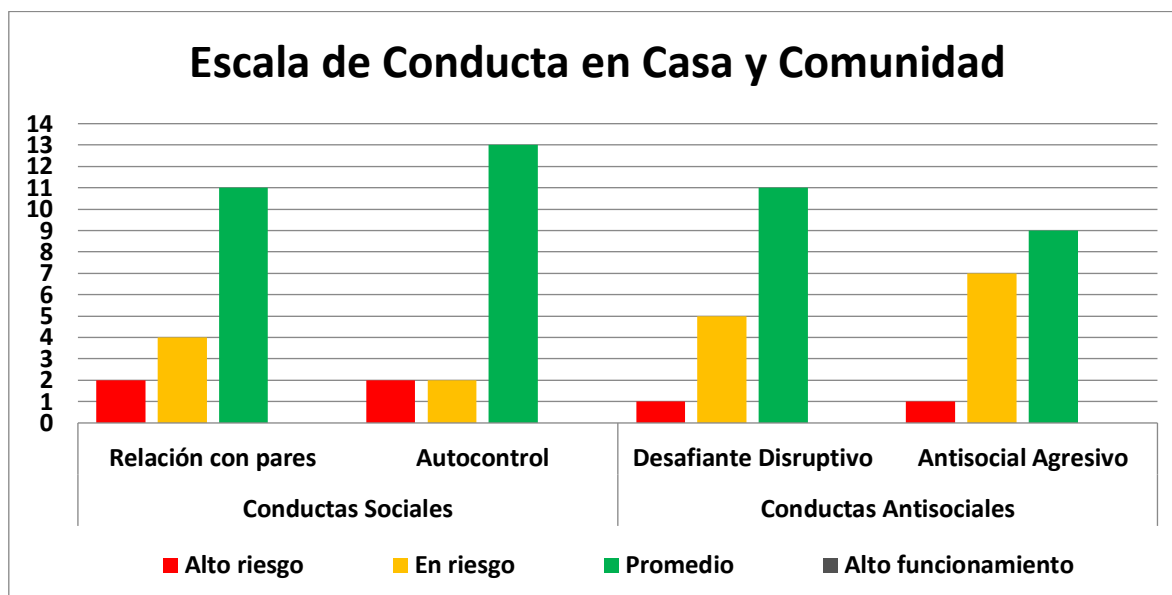
Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explica con claridad a sus alumnos lo que espera de ellos en cuanto a la convivencia. ✓ Les modela conductas de respeto: escuchar y comunicarse efectivamente para solicitar ayuda ante una dificultad. ✓ Reunirse con sus alumnos para escuchar ideas y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Hacer cumplir los acuerdos de convivencia en su grupo. ✗ Reunirse con sus compañeros para discutir y planear actividades que refuercen el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales en alumnos. ✗ Evaluar el resultado de sus esfuerzos por incluir el aprendizaje social y emocional en su práctica docente. ✗ Vincularse y formar alianzas con otros agentes como docentes o familias

1.3 Perspectiva de las Familias

Los datos de la Escala de Conducta en Casa y Comunidad, referidos por las familias, muestran fortaleza en las subescalas de relación con pares y autocontrol y vulnerabilidad en las subescalas de conductas antisociales: Antisocial/Agresivo y Desafiante/Disruptivo (ver Figura 16).

Figura 116

Percepción de las familias sobre las conductas sociales y antisociales de sus hijos(as), obtenida mediante la Escala de Conducta en Casa y Comunidad



Haciendo un análisis a profundidad de las conductas más mencionadas por las familias, se encontró que las fortalezas se centran en las interacciones entre los(as) niños(as), donde se apoyan de otro(a) para realizar alguna actividad, o bien, para ayudar o solicitar apoyo. A diferencia de ello, las áreas de oportunidad se relacionan con la independencia de los niños(as) para solucionar conflictos por sí mismos(as) o para estar conscientes de lo que sus acciones pueden generar en otros (metacognición) (ver Tabla 26).

Tabla 26

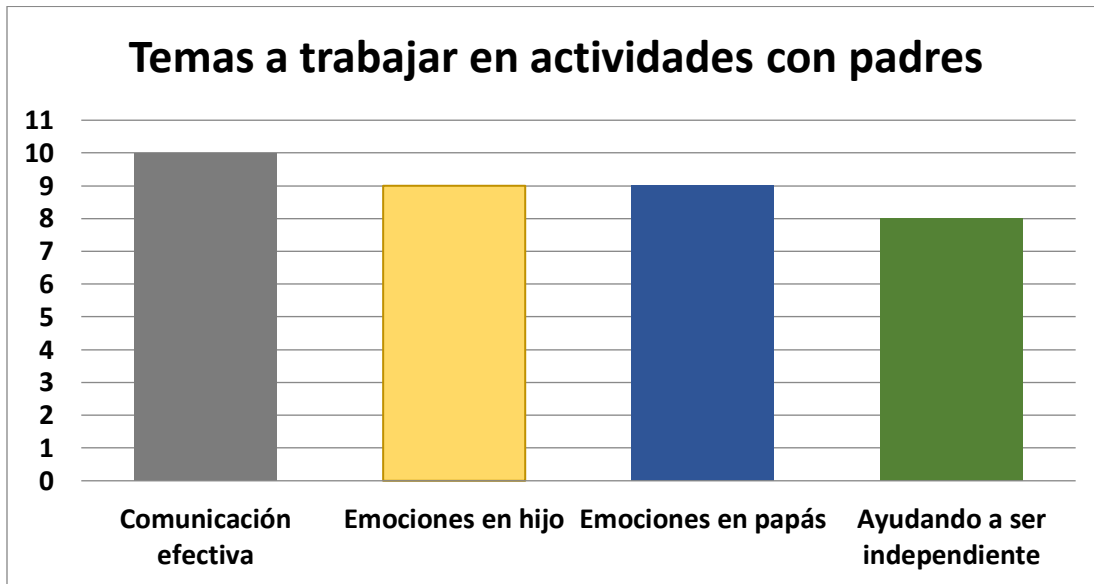
Conductas referidas con mayor frecuencia en los(as) niños(as) por las familias

Fortalezas	Áreas de oportunidad
✓ Cooperar con sus compañeros	✗ Culpar a otros por sus problemas
✓ Ofrecer ayuda a sus compañeros cuando es necesario	✗ Hacer berrinches
✓ Participar efectivamente en actividades de familia o grupo	✗ Exigir excesiva atención de los adultos
✓ Ser sensible a los sentimientos de otros	✗ Llorar y quejarse
✓ Hacer transiciones apropiadas entre diferentes actividades	✗ Tomar cosas que no son suyas
✓ Pedir ayuda de manera apropiada	✗ Molestar y burlarse de otros
✓ Sus trabajos son de calidad aceptable para sus niveles de habilidad.	✗ No compartir con otros.

Al preguntar a las familias por su interés en temas para ser tratados mediante talleres, se notó que les interesaron los cuatro que les fueron propuestos, quedando en primer lugar la comunicación efectiva con sus niños(as) (ver Figura 17).

Figura 117

Temas que interesan a las familias que se trabajen en talleres con ellos



1.4 Perspectiva de la Psicóloga

A continuación, explico los resultados de la observación participante que realicé dentro de las aulas de tercer grado, así como en el patio de recreo, información que registré en bitácoras y analicé con base en categorías que determiné a partir de lo observado.

1.4.1 Grupo de 3°A

En el grupo de 3°A, se observó que la docente modelaba conductas empáticas que sus alumnos replicaban, por ejemplo:

*La **maestra** se muestra empática y sensible ante expresiones de tristeza de sus alumnos (da palabras de aliento, los abraza y busca conocer el motivo de su aflicción).*

*Cuando un **alumno(a)** percibe que algún(a) compañero(a) está llorando, inmediatamente busca comprender el motivo por el cual llora y trata de consolarlo.*

Así mismo, se percibió que mientras el grupo externaba con facilidad las emociones de felicidad o tristeza, el enojo parecía ser la emoción más complicada de manejar, tanto para la docente como para los(as) alumnos(as).

Cuando un(a) **alumno(a)** expresaba enojo –generalmente de manera no asertiva-, la **maestra** reaccionaba con enojo, o bien, descalificaba la emoción diciendo “si me enojo, pierdo”. Esta reacción de la maestra que no permitía o sancionaba la expresión del enojo en su grupo, invalidaba el sentir de sus **alumnas(os)**, quienes terminaban externando su enojo de forma pasiva o agresiva.

Otro aspecto que llamó la atención, es que la **maestra** no se percataba cuando algunas de sus acciones incomodaban a sus alumnos (especialmente aquellas que a su parecer eran adecuadas como abrazar a quien llora).

También se observó que sus **alumnos(as)** no solían reconocer cuando un compañero(a) se molestaba por una acción que ellos realizaban.

Se denotó de igual forma que la **maestra** funge un rol de modelo hacia con sus alumnos(as) al enseñarles mediante el ejemplo cómo actuar ante diversas situaciones.

En la Tabla 27 se sintetizan las fortalezas y áreas de oportunidad observadas en alumnas, alumnos y docente del grupo de 3°A.

Tabla 27

Fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en alumnos(as) y maestra de 3ºA

Grupo 3ºA		
	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Alumnos (as)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se muestran empáticos cuando un(a) compañero(a) manifiesta tristeza mediante el llanto (se interesan por conocer el motivo y tratan de consolar mediante palabras alentadoras o abrazos). ✓ Adecuada organización en dinámicas grupales y de juego (logran llegar a acuerdos; solucionan conflictos con apoyo de un adulto). ✓ Colaboran con sus compañeros(as) cuando perciben que necesitan ayuda (se ofrecen a explicarles, van señalando en qué parte están cuando alguien copia un texto). ✓ Comparten experiencias (en su mayoría positivas) con la docente. ✓ Buscan ayuda o apoyo tanto de la docente como de sus compañeros(as) cuando algo se les dificulta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Dificultad para reconocer cuando otro(a) compañero(a) se siente incómodo(a) ante acciones que realizan: burlarse, jugar pesado, interrumpir cuando están hablando. ✗ Uso inadecuado de estrategias de afrontamiento: tienden a la impulsividad (molestar o devolver un golpe). ✗ Aislamiento y rechazo de compañeros(as) que actúan diferente (los que son muy callados, muy inquietos o con dificultades de lenguaje). ✗ Expresión poco asertiva del enojo: ignoran a la persona con la cual se disgustaron; realizan comentarios sarcásticos y en voz alta.

Docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición al trabajo colaborativo con las familias, UDEEI y la psicóloga. ✓ Identificación de necesidades en sus alumnos/as (motivación hacia las actividades académicas; expresión asertiva de emociones; estrategias de regulación emocional). ✓ Validación de las emociones felicidad y tristeza (mediante el uso de viñetas, fomenta que sus alumnos/as externen qué los pone felices o tristes). ✓ Modelamiento de conductas empáticas a sus alumnos (abraza y dice palabras de aliento cuando algún/a alumno/a se muestra triste). ✓ Busca constante de materiales/ actividades que resulten interesantes y/o motivantes para su grupo. ✓ Autorreflexión constante de las actividades realizadas en el grupo (identifica cuáles les llaman más la atención y cuáles no). ✓ Manifiesta como prioridad el escuchar a sus alumnos(as) al considerarlo como una estrategia para disponer al grupo a las actividades (ayuda a que se calmen). ✓ Reconoce esfuerzos de sus alumnos(as). ✓ Adecuación de actividades a las necesidades académicas de sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Empleo de lenguaje poco comprensible con sus alumnos (impedimento para que le pongan atención a sus explicaciones). ✗ Inhibe la expresión del enojo en su grupo (emplea frases como “si me enojo pierdo”; se muestra gestualmente enojada y eleva el tono de voz como si estuviera regañando). ✗ Dificultad para establecer límites con sus alumnos. ✗ Poca confianza en sus habilidades como docente (constantemente refiere inseguridad por no haber estado ante grupos en cuatro años). ✗ Cede a la presión social, es decir, cuando un maestro(a) está presenciando que el grupo está “descontrolado” (están haciendo mucho ruido o corriendo) la maestra reacciona con enojo (les grita). ✗ Se le dificulta reconocer que las acciones que emplea para consolar (como abrazar) no suelen ser del agrado para todos.
----------------	--	---

1.4.2 Grupo de 3°B

Ahora bien, en lo que respecta al grupo de 3°B (ver Tabla 28), puede notarse que - al igual que en el caso de 3°A, el enojo pareciera ser una emoción difícil junto con la tristeza en el grupo, puesto que se invalida su expresión cuando la **maestra** hace comentarios como “no me enojo”, “no lloro”, “no soluciono nada llorando”. Al inhibirse la expresión de estas emociones, las y los **alumnos(as)** parecen manifestarla en consecuencia de manera poco asertiva (ya sea golpeando, insultando o ignorando).

Así mismo, se observa que la **maestra** lleva a cabo acciones de reforzamiento para poner límites en el grupo, sin embargo, estas parecieran sólo tener efecto cuando la maestra está presente puesto que, cuando no está, se observa que el grupo empieza a descontrolarse (se salen del salón y corretean), esto podría relacionarse con la tendencia de la maestra a dar soluciones en lugar de promover la reflexión.

Tabla 28

Fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en alumnos(as) y maestra de 3°B

Grupo 3°B		
	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Alumnos (as)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proponen y buscan negociar actividades de esparcimiento con la maestra. ✓ Se acercan a la maestra para compartirle experiencias positivas en su mayoría. ✓ Facilidad para organizarse en actividades lúdicas. ✓ Se muestran sensibles a necesidades de sus compañeros(as) como ofrecer ayuda o prestar materiales. ✓ Buscan ayuda de manera apropiada (se acercan a la maestra o se apoyan de algún compañero). 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Dificultad para reconocer cuándo una acción suya (comentarios ofensivos; burlas; mojar a sus compañeros/ cosas) resulta molesta o incómoda. ✗ Expresión poco asertiva del enojo: ignoran a la persona con la cual se enojaron, pegan, insultan. ✗ Dificultad para regularse sin la presencia de un adulto (empiezan a salirse del salón, a correr)

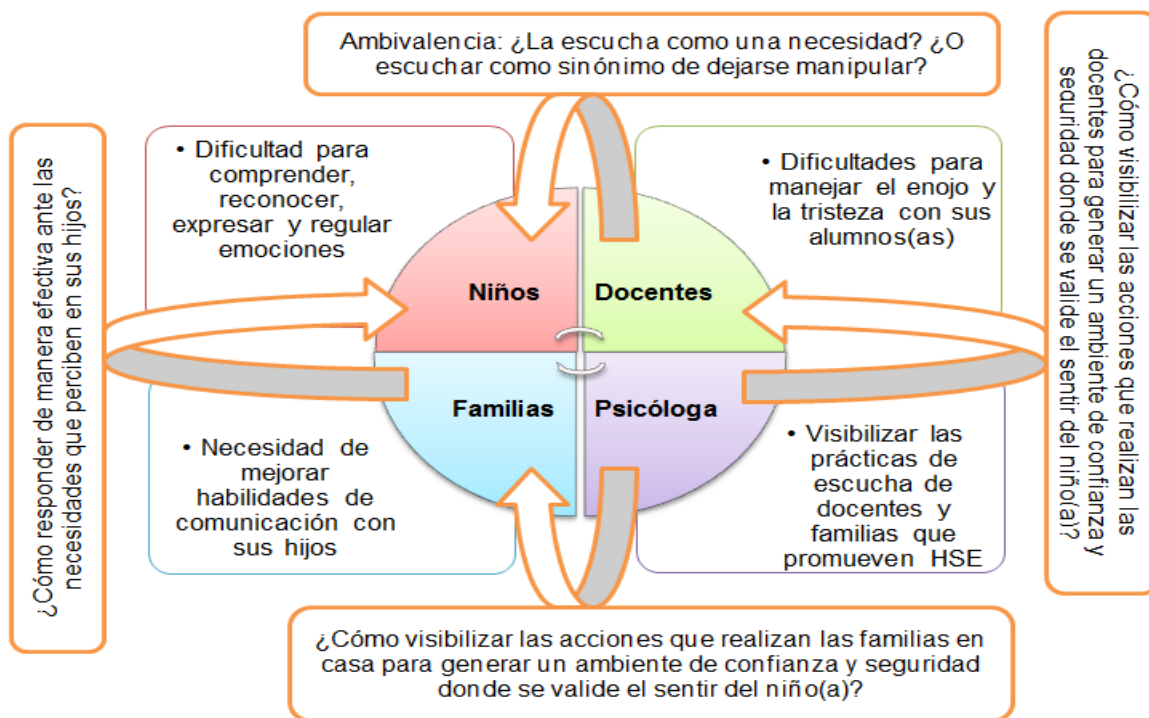
Docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce las necesidades en sus alumnos(as) (lectoescritura; expresión adecuada de emociones; alimentación). ✓ Busca implementar estrategias lúdicas que la ayuden a poner límites en el aula (les da pegatinas cuando logran el objetivo planteado como haber concluido los trabajos en clase, permanecer en sus lugares; les proyecta algún video de su interés; pone música; les permite hacer alguna dinámica como cantar o hacer un juego). ✓ Constante autorreflexión de sus actividades (se da cuenta cuando la actividad resulta atractiva al grupo o cuándo no). ✓ Ante un conflicto, procura escuchar las versiones de los(as) implicados(as). ✓ Disposición al trabajo colaborativo con UDEEI y la psicóloga. ✓ Indicaciones claras y concisas (da instrucciones cortas y de una en una, al tiempo que les va modelando cómo hacerlo). ✓ Brinda estructura y seguridad a sus alumnos(as) al escucharlos(as) de principio a fin, impactando en la disminución de "berrinches". ✓ Adecuación de actividades a las necesidades académicas de sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Inhibe la expresión del enojo y la tristeza (realiza comentarios como "no me enojo", "no lloro", "no soluciono nada llorando"). ✗ Ante situaciones de conflicto, aunque procura mantenerse ecuánime en comentarios, eleva su tono de voz y realiza gesticulaciones que denotan que está enojada (tuerce la boca, frunce el ceño). ✗ Tiende a darles soluciones en lugar de promover que sus alumnos(as) reflexionen hasta encontrar una solución.
----------------	--	---

1.5 Diagnóstico integral de Tercer Grado

A partir de todos los resultados referidos, se integraron las perspectivas de cada agente involucrado (alumnas y alumnos, docentes, familias y psicóloga) (ver Fig. 18), esto con el fin de identificar las necesidades a intervenir, y de esta manera dar dirección al contenido del programa para favorecer las habilidades sociales y emocionales de ambos grupos.

Figura 118

Diagnóstico Integral del Tercer Grado a Partir de las Perspectivas de Alumnos(as), Docentes, Familias y Psicóloga



Observando el diagnóstico integral de las necesidades manifestadas en el general por los agentes involucrados en tercer grado, se concluye que:

1. Las niñas y niños del grupo manifiestan dificultades relacionadas con la conciencia y la regulación emocional.
2. Las docentes manifiestan dificultades para ayudar a sus alumnos(as) a manejar sus emociones difíciles como el enojo y la tristeza. A su vez, ambas parecieran mostrarse inseguras respecto a si resulta positivo o no el ejercer prácticas de escucha con sus grupos (por un lado, las perciben como benéficas, pero por el otro, temen caer en la manipulación).
3. Las familias, por su parte, manifiestan la necesidad de mejorar sus habilidades de comunicación hacia con sus niños(as) con el fin de poder responder de manera efectiva a las necesidades que éstos(as) manifiestan.
4. Lo anterior me permitió hipotetizar que, de impactar y mejorar las habilidades de escucha y comunicación de los adultos (docentes y padres,

madres o cuidadores) hacia las y los niños de tercer grado, podrán comprender que todas sus emociones son válidas y podrán dialogar sobre su sentir, lo cual favorecerá su conciencia y regulación emocional

A partir de las necesidades percibidas, se decidió analizar a profundidad las prácticas de escucha realizadas por las docentes con sus grupos, enfocándose en dos puntos: 1) identificar el perfil de escucha de cada maestra, y 2) conocer el impacto que tienen dichas prácticas en las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as).

1.6 Perfil de Escucha de las Docentes

A partir de la experiencia de observación participante realizada lo largo de un año a los grupos, que en ese entonces cursaban segundo grado, se apreció que los niños manifestaban una gran necesidad de ser escuchados(as) puesto que, de manera constante, se acercaban a las docentes para platicarles sus experiencias significativas o pedir ayuda ante un problema. Es por ello que se consideró pertinente entender la forma en que las docentes realizan las prácticas de escucha áulica y el impacto que estas tienen en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as).

Con dicho propósito se preguntó a los niños “¿Qué es para ti ser escuchado?”, a lo cual debían contestar por escrito o mediante un dibujo. Se encontró que los niños definen e interpretan la escucha en función de las respuestas que otros(as) dan a sus necesidades y las emociones que ello les genera. Esto quiere decir que cuando un(a) niño(a) se siente escuchado(a), percibe la existencia de una calidez afectiva hacia con la persona, la cual se vuelve significativa puesto que está respondiendo a una necesidad que tiene.

Derivado de los conceptos de escucha que tienen las alumnas y alumnos, se generaron indicadores de las dimensiones propuestas por Velayos y Guerrero (2017) de la escucha áulica, que fueron considerados para la observación participante (ver Tabla 29). De esta manera fue posible analizar y comprender

cómo se llevan a cabo las prácticas de escucha áulica en los salones de tercer grado.

Tabla 29

Indicadores de las prácticas de escucha áulica implementadas por las docentes derivados de las dimensiones propuestas por Velayos y Guerrero (2017)

	Acciones	Indicadores
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dedicar el tiempo necesario y que demanda cada acto comunicativo. ✓ Si no se dispone del tiempo necesario, se puede expresar de forma respetuosa y generando un encuadre adecuado a la situación si fuera preciso. ✓ Pausar nuestro ritmo adulto y acoplamos al ritmo del niño(a). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra permite que el niño(a) se tome el tiempo necesario para expresarse. ✓ Cuando a la maestra no le es posible escuchar en ese momento al niño(a), le pide esperar o le indica en qué momento puede escucharlo(a).
Interés	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer entender al niño que nos interesa aquello que nos está contando. ✓ Mostrar al niño(a) que lo que nos dice, en sí mismo, es relevante para nosotros y capta nuestro interés. ✓ Colocar nuestro cuerpo en una postura receptiva para escuchar (mirar y ponerse a la altura del niño(a)). ✓ Realizar acciones complementarias como asentimientos con la cabeza o vocalizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra deja de hacer lo que se encuentra haciendo en ese momento para centrar su atención en el niño(a). ✓ La maestra establece contacto visual con el niño(a) cuando este(a) le habla. ✓ La maestra establece contacto físico con el niño(a) para comunicarse (lo toca del hombro, le da un abrazo). ✓ La maestra realiza alguna gesticulación o emite alguna vocalización para hacer saber al niño(a) que está atenta a lo que dice.

Promover expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permitir la libre expresión (sin censuras) siempre y cuando se garantice una expresividad no violenta hacia sí mismo(a) o hacia los(as) demás. ✓ Respetar la emocionalidad con la que el niño manifiesta aquello que quiere contar, pues también da información relevante que podemos tener en cuenta sobre su desarrollo o su estado de ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando un(a) alumno(a) pide la palabra, la maestra le permite expresarse. ✓ Cuando un(a) alumno(a) está hablando, la maestra no permite el uso de calificativos negativos/ofensivos hacia consigo mismo como hacia con los demás. ✓ La maestra evita emitir comentarios que descalifiquen las emociones (“no me enojo”). ✓ La maestra promueve el que el niño(a) explicita qué emoción está sintiendo.
Ausencia de juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si es necesario intervenir en un conflicto o en la conversación, es preferible hacerlo en primera persona, desde yo. ✓ Las impresiones, puntualizaciones o todo aquello que necesitemos expresar, lo haremos desde nuestra posición. ✓ Evitar juzgar, sentenciar u objetivar una opinión o postura personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra evita hacer sentir culpable al niño(a) por el evento que está narrando. ✓ La maestra se mantiene en calma ante lo que el niño(a) le está narrando. ✓ La maestra evita desplegar gesticulaciones que hagan saber al niño(a) que desaprueba lo que está diciendo (negar con la cabeza, torcer la boca, elevar los ojos, tono de voz).
Intervenciones al margen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Detectar si es urgente ofrecer una solución al niño(a). En caso contrario, se limitará a escuchar cómo expresa sus ideas y sentimientos. ✓ Cuando la persona se siente escuchada y, sobre todo, cuando se escucha a sí misma, acostumbra a dar con sus propias soluciones o respuestas (se facilita la asimilación de la situación, su integración y, a menudo, su trascendencia). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra identifica situaciones narradas por el niño(a) en las que es pertinente llevar a cabo acciones inmediatas. ✓ La maestra facilita el que el niño(a) encuentre una solución por sí mismo(a).

Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al desplegar su capacidad de escuchar activamente y comunicarse de forma respetuosa y libre de juicios, los(as) niños(as) comienzan a desarrollar también esta habilidad de manera natural. ✓ Da al adulto la oportunidad de poner límites de manera calmada y serena, de ejercer la autoridad, y mostrarse abierto a las reacciones de los(as) alumnos(as) y su posible desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra enseña cómo llevar a cabo acciones respetuosas y sensibles. ✓ Niños(as) replican acciones de comunicación que han observado en la maestra.
---------------------------	--	--

En función del perfil mencionado, se realizaron observaciones participantes durante dos meses, las cuales se registraron en bitácoras, y posteriormente se analizaron de tal manera que pudiera obtenerse un perfil de cómo eran las prácticas de escucha áulica de ambas docentes, antes del proceso de intervención.

1.6.1 Maestra Amaia (3°A)

Para la maestra Amaia el escuchar a sus alumnos(as) supone un pilar para el bienestar de su grupo al tranquilizarlos, disponerlos y motivarlos hacia el trabajo académico. A causa de esto, si bien es cierto que los contenidos curriculares son importantes para ella, prefiere escuchar las necesidades de su grupo y avanzar a su ritmo. Ejemplos de esto se observan en su discurso:

“Para mí es muy importante escuchar a mis alumnos. Siento que cuando los escuchas como que se tranquilizan y es más fácil trabajar con ellos” (extracto de bitácora del 19 de septiembre de 2020).

“Yo pienso que con que se sientan bien de venir a la escuela y de estar aquí, es suficiente. Ya el que se cubran o no todos los contenidos curriculares es algo secundario, pienso que lo primordial es hacer que se sientan bien, motivados” (extracto de bitácora del 19 de septiembre de 2020).

Respecto a sus habilidades de escucha, en la Tabla 30 se observa que tiene un perfil caracterizado por mostrar interés en escuchar a sus alumnos(as),

brindándoles el tiempo necesario para escucharlos(as) y manifestando conductas que refuerzan dicho interés (verlos a los ojos, centrar su atención en ellos/as, establecer contacto físico como abrazarlos). Estas acciones favorecían que el grupo expresara sus emociones aunque de manera limitada, es decir, propiciaba que sus alumnos expresaran y compartieran situaciones que les generaba alegría y tristeza, mientras que el enojo parecía ser una emoción mal vista al dar mensajes como “si me enojo, pierdo”. Respecto a la solución de conflictos, la maestra solía imponer “soluciones”, sin propiciar que sus alumnos(as) pensarán y propusieran acciones de solución.

Tabla 30

Perfil de habilidades de escucha de la maestra de 3ºA

Perfil de escucha de la maestra de 3ºA	
Tiempo	<p>La maestra permite que niños(as) se tomen su tiempo para externar todo aquello que quieren compartir.</p> <p>Cuando no le es posible escucharlos en ese momento, les pide esperar un poco para que pueda atenderlos.</p>
Interés	<p>Cuando los(as) niños(as) le están platicando algo, la maestra siempre despliega muestras de interés como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Centrar su atención en ellos(as), dejando de hacer lo que está haciendo en ese momento. ✓ Establecer contacto visual ✓ Establece contacto físico: dar abrazos en situaciones en que niños(as) expresan tristeza ✓ Realizar gesticulaciones que haga saber a niños(as) que están siendo escuchados: sonreír, hace preguntas para aclarar puntos.
Promover expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ante situaciones en la que niños(as) expresan felicidad o tristeza, la maestra facilita la expresión de emociones. <ul style="list-style-type: none"> × Ante situaciones donde alumnos(as) expresan enojo, la maestra tiende a inhibir esta expresión al emplear frases como “no me enojo”. ✓ Cuando un niño se descalifica diciendo “soy un tonto” ella reacciona inmediatamente en decirle que no lo es y que ha logrado muchas cosas (como aprender a leer).
Ausencia de juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ante situaciones en las que sus alumnos(as) expresan alegría o tristeza, la maestra suele permanecer calmada. <ul style="list-style-type: none"> × Cuando niños(as) externan el enojo de una manera no asertiva (se pelean) la maestra reacciona con enojo, expresándolo con principalmente al elevar el tono de voz.

Intervenciones al margen	<ul style="list-style-type: none"> × Cuando un niño(a) expresa tristeza, la maestra tiende reaccionar dándole un abrazo aunque no siempre sea del agrado del niño(a). × Ante situaciones de conflicto, aunque la maestra pregunte a los niños(as) por una solución, termina por invalidar al decir “eso no soluciona el problema”. Ella termina poniendo una medida como exponer acerca de un valor o reponer una pertenencia en caso de haberla extraviado o dañado.
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra promueve que el grupo realice acciones de abrazar a sus compañeros (sea para recibirlos o cuando un compañeros/a llora).

Las habilidades anteriores de escucha, pese a que promovían un espacio donde alumnas y alumnos podían externar y compartir situaciones de felicidad, no promovían que el grupo se sintiera en confianza de externar conflictos, reflejándose en casos de niños(as) que:

1. No querían permanecer dentro del salón, por lo que pedían constantemente permiso para ir al baño y se tardaban en regresar, o bien, la maestra se veía obligada a ir a buscarlos(as).
2. Reportaban malestares estomacales que no tenían sustento médico con el fin de que sus familias o tutores tuvieran que llevárselos a casa.

1.6.2 Maestra Alana (3°B)

Por su parte, para la maestra Alana la escucha hacia sus alumnos(as) parece ser un tema controversial puesto que, por un lado, se interesa por conocerlos(as) e identificar sus necesidades y poder adecuar sus estrategias de trabajo con ellos(as), pero por otro lado percibe que las niñas y niños pueden usarlo como una estrategia de chantaje, por lo que opta por ignorar manifestaciones de tristeza y retomarlas sólo cuando la(el) alumna(o) se ha tranquilizado. Esto se observa en su discurso:

“Ayer sucedió con Ángeles que me dijo que extrañaba a su mamá y que estaba muy preocupada porque su hermanito estaba enfermo o algo así, y se puso a llorar. Pero como que sentí que lo estaba haciendo un poco como chantaje (ríe nerviosa), así que decidí no hacerle caso en ese momento hasta

que se tranquilizara para que luego no se agarrara de ahí y se pusiera a llorar a cada rato. Ya cuando vi que se tranquilizó, la llamé y le dije ‘oye, Anyelis, ven. A ver, cuéntame qué te pasó’ y ya fue cuando me dijo lo que te conté de su mamá y no sé qué. Y ya le dije ‘pues es que tienes qué aprender a ser fuerte. Yo también extraño a mi mamá y quisiera estar con ella todo el tiempo pero no puedo pasármela llorando o nunca haría nada’ y ya como que Ángeles me vio así (hace gesto de llorar y respirar para calmarse) y ya se calmó” (extracto de bitácora del 24 de septiembre de 2020)

Específicamente, en lo que concierne a sus habilidades de escucha, en la Tabla 31 puede observarse que su perfil es similar al de la maestra de 3ºA, caracterizándose por mostrarse interesada en escuchar a sus alumnos(as), desplegando conductas como establecer contacto visual y centrar su atención en el alumno(a). Aunque procura mantenerse ecuánime ante situaciones de conflicto, tienden a desplegar acciones que denotan juicios de valor (desaprobación) como elevar los ojos o torcer la boca. Así mismo, es ella quien termina por dictar las soluciones, invalidando las propuestas de sus alumnos(as). Estas acciones, en general, propiciaban que los niños expresaran y compartieran con la maestra situaciones relacionadas con la alegría, el miedo y la tristeza (ante las cuales mostraba mayor tolerancia), pero tendían a no compartir el enojo con la maestra, y a pegar cuando alguien los molestaba. Ante estos despliegues, la maestra repetía el mensaje “no me enojo, no soluciono nada enojándome”.

Tabla 31 13

Perfil de habilidades de escucha de la maestra de 3°B

Perfil de escucha de la maestra de 3°B	
Tiempo	<p>La maestra permite que niños(as) se tomen su tiempo para externar todo aquello que quieren compartir.</p> <p>Cuando no le es posible escucharlos en ese momento, les pide esperar un poco para que pueda atenderlos.</p>
Interés	<p>Cuando los(as) niños(as) le están platicando algo, la maestra siempre despliega muestras de interés como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Centrar su atención en ellos(as), dejando de hacer lo que está haciendo en ese momento. ✓ Establecer contacto visual ✓ Realizar gesticulaciones que haga saber a niños(as) que están siendo escuchados: hace preguntas para aclarar puntos.
Promover expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando observa que algún alumno(a) llega triste, enojado inquieto, suele preguntarles “¿qué tienes?” o indagar si sucedió algo. ✓ Ante situaciones donde alumnos(as) están expresando enojo (acusando a alguien que los está molestando), la maestra tiende a inhibir esta expresión al emplear frases como “tranquilo, no me enojo”.
Ausencia de juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En general procura mantenerse ecuánime ante situaciones que están platicando sus alumnos (sean positivas o de conflicto). ✓ Algunas veces, cuando hubo algún conflicto que implicó daño a una pertenencia del alumno(a), tiende a realizar gesticulaciones que denotan desaprobación (eleva el tono de voz, tuerce la boca).
Intervenciones al margen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En general es ella quien pone o da una solución al conflicto (les dice qué hacer o hace las cosas por ellos/as como trabajos en clase). ✓ Suele tomar como medidas disciplinarias el dejarlos sin recreo.
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra promueve que sus alumnos soliciten ayuda diciendo “maestra, ¿me ayuda? (levantando la mano para que ella se acerque)

Como se puede apreciar en la tabla 31, las habilidades de escucha ejercidas por la maestra de 3°B, pese a que promovían en general un espacio donde alumnas y alumnos podían compartir anécdotas alegres o divertidas, al igual que con el caso

de la maestra de 3ºA, no se promovía que el grupo sintiera en confianza de externar conflictos, reflejándose en casos de niños(as) que:

1. Tardaban en llegar a la clase debido a que desde casa se rehusaban a venir a la escuela.
2. Habían rabietas o llantos repentinos que tomaban bastante tiempo de contener.

2 Programa de Intervención para Fomentar la Conciencia y la Regulación Emocional de los(as) Alumnos(as) de Tercer Grado

Se diseñaron y realizaron 12 actividades que implicaron los tres primeros pasos del modelo de Berking y Schwarz. Se retomaron técnicas de atención plena (mindfulness), que han resultado efectivas en el ámbito educativo para mejorar la regulación emocional, la competencia social, y las funciones ejecutivas. Estas técnicas consistieron en prestar atención a la respiración, observar con interés y curiosidad los pensamientos, sensaciones o sentimientos y dejarlos ir, y aceptar las experiencias tal y como son, sin emitir juicios. En la Tabla 32 se mencionan las actividades realizadas y sus objetivos.

Tabla 142.

Actividades implementadas con los niños(as) de tercer grado y objetivos a lograr

Actividad	Objetivo	Respiración y relajación
Explorando mis emociones	Comprendo qué es una emoción y cuáles son sus funciones.	
Tranquilos y atentos como una rana	Comprendo la conexión mente-cuerpo, haciendo consciente mi respiración.	
Aprendiendo un nuevo idioma (2)	Concientizo las sensaciones corporales que me generan mis emociones.	

¿Cómo me siento cuando soy respetado?	Identifico mis emociones cuando me siento respetado(a) y cuando no.	Conciencia sin juicios
Un mundo sin respeto	Reconozco el valor del respeto en la vida diaria y establezco acuerdos de acciones a realizar en el aula que lo promuevan.	
Descubriendo las emociones en mi grupo	Identifico el clima emocional que prevalece en mis grupos.	
¿Quién soy y cómo soy?	Reconozco mis emociones e identifico en qué parte de mi cuerpo las siento.	
Construyendo mis derechos emocionales	Reconozco mis derechos para expresar mis emociones.	Aceptación y tolerancia de los estados afectivos
Disfrutando mi espacio personal	Identifico mi espacio personal como un lugar propio en el que puedo tener bienestar y reconozco mi derecho a compartirlo.	
Construyendo nuestro jardín del bienestar	Identifico las acciones que generan bienestar en mi grupo, y lo me gustaría mejorar para promover el bienestar entre mis compañeras(os).	

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos en las sesiones, agrupando las actividades por bloques. En la descripción de los resultados, se mencionan algunos pseudónimos de los participantes para cuidar la confidencialidad.

2.1 Respiración y relajación

Derivado de la primer actividad **“Explorando mis emociones”** pudo apreciarse que ambos grupos perciben como “bien” el sentirse felices o en calma pero, por el contrario, sentir emociones como el enojo o la tristeza lo refieren como algo malo, puesto que afirman: “hay que aprender a no enojarse”. Considerando este comentario, se debatió con los grupos si las emociones tienen alguna función. Como ellos mencionaron que no, se les explicó la función de cada emoción, desde la perspectiva de Anna Llenas en su libro “Diario de las emociones”.

Se apreció que varios alumnos parecían confundidos, puesto que negaron haber sentido en algún momento enojo o tristeza, aseverando que ellos siempre se sienten “bien”. La maestra de UDEEI les preguntó “¿no será que les sucede como al Monstruo de colores que está enredado con sus emociones y por eso no sabe si se siente feliz, enojado, triste o con miedo?”. Esto causa sentido en algunos niños como Jadiel quien, apenado, confiesa “bueno sí, no sé. Creo que ya me enredé como el monstruo”, o como Jane, quien también comentó “es que a veces ya no se sabe si alguien está enojado”. A raíz de esto y de la dirección de la maestra de UDEEI, se generó entre los niños un intercambio de experiencias donde han sentido las cinco emociones básicas (alegría, enojo, tristeza, miedo, calma).

Cuando se reflexionó con las maestras lo sucedido en la sesión, la maestra de UDEEI comentó que nunca se habían puesto a pensar que las emociones tienen una función y que cuando un niño llora, no es que quiera chantajearlas sino que es su manera de decirles que algo está pasando. A continuación, las maestras de 3°A y 3°B analizaron ciertas vivencias con sus alumnos y reconocieron los contextos poco favorables en que viven algunos de ellos y el impacto que tienen en sus emociones. Las maestras concluyeron que en las siguientes actividades se buscaría que las niñas y los niños dieran nombre a lo que están sintiendo, sepan externarlo asertivamente y tengan confianza en ellas para externar su sentir.

Posteriormente, cuando el equipo Docentes-UDEEI-Psicología se reunió para platicar sobre los pasos a seguir en la intervención con los grupos, se planteó la necesidad de abordar cada emoción, con el fin de que todos podamos conocer sus características e identificarlas en nosotros(as) mismos(as). Las maestras propusieron que se empezara con el enojo; sin embargo, cuando se planteó a los alumnos, ellos pidieron iniciar con la calma. Ante esto, la psicóloga explicó a las docentes que las emociones pueden abordarse desde la calma, ya que es importante conocer en primera instancia ese estado, para saber cuándo nos estamos alejando de ese estado y empezar a dar nombre a las emociones.

Una vez que se llegó a un acuerdo con las maestras, las siguientes tres actividades pertenecientes a este bloque (respiración y relajación) se encaminaron a trabajar con la calma.

En la actividad **“Tranquilos y atentos como una rana”** se les enseñó un video-cuento llamado “La calma de León” donde se equiparan los pensamientos con un frasco de agua con diamantina: cuando estamos en calma, los pensamientos –o diamantina- están asentados y podemos ver con claridad; en cambio, cuando experimentamos una emoción intensa, la diamantina o pensamientos se agitan, se enturbia el agua y no podemos ver con claridad. La estrategia que se les enseña para ayudar a que sus pensamientos se tranquilicen es la respiración de la mano (retomada de ese mismo cuento que consta de delinear el contorno de la mano con un dedo, inhalando cuando el dedo suba y exhalando cuando baje), haciendo énfasis en la importancia de hacer una respiración profunda y pausada. Con el fin de que practicasen la estrategia, elaboraron su propio “frasco de la calma” y dibujaron la estrategia. El efecto de esta técnica fue casi inmediato, puesto que los niños, tras estar muy eufóricos por la elaboración de su frasco, lograron tranquilizarse empleando la estrategia de respiración.

A continuación, las maestras percibieron que sus alumnos y alumnas se mostraban alegres pero más calmados. Esto las llevó a considerar la conveniencia de incluir ejercicios de respiración a lo largo de sus clases para favorecer la atención del grupo. Posteriormente, se observó que la maestra de UDEII empleaba esta estrategia de respiración con otros grupos, resultándole funcional puesto que lograba que se tranquilizaran y mostraran disposición para trabajar. De igual forma, la maestra de 3ºA empleaba este ejercicio de respiración cuando percibía que su grupo empieza a mostrarse inquieto.

En la actividad **“Aprendiendo un nuevo idioma”** (dividida en dos sesiones), se enseñan varias técnicas de respiración a los niños, retomadas del libro “Respira”. Éstas técnicas lúdicas implican movimientos del cuerpo, captando el interés de los niños de aprenderlas y mostrarlas a sus compañeros (ver Figura 19)

Figura 119

Modelamiento de Técnica de Respiración Guiada por Psicóloga y Alumna



Con el fin de que interiorizaran dichas estrategias, se consideró pertinente que en cada sesión se retomaran estos ejercicios de respiración bajo la dirección de los alumnos. Se observó que ello permitía el aprendizaje y la retroalimentación positiva entre pares; se corregían entre ellos y retomaban aspectos importantes como que la respiración debe ser lenta y profunda.

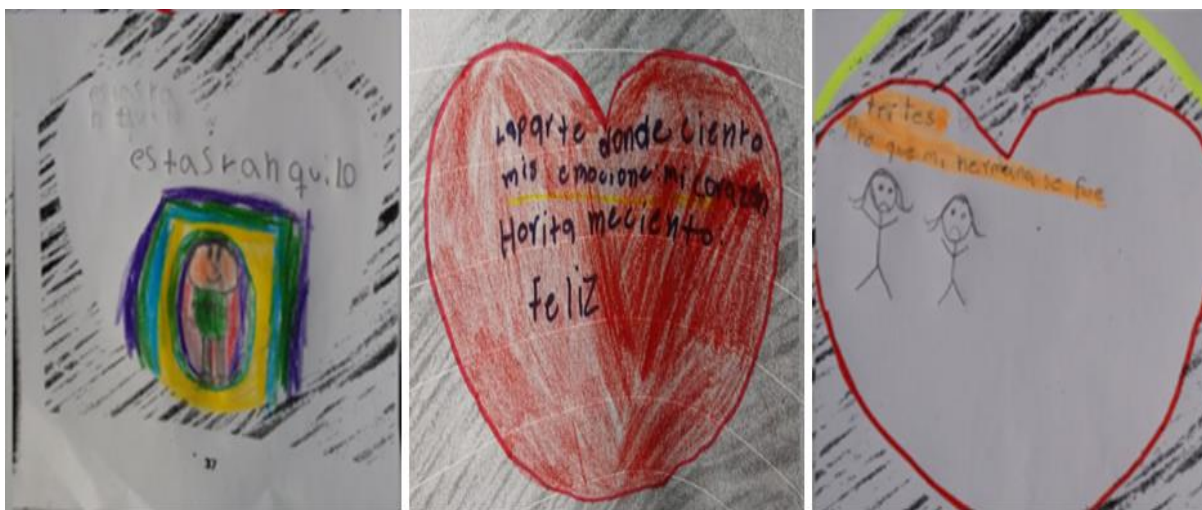
Ejemplo de esto se vio cuando, después de un juego, decidimos hacer una técnica de respiración para tranquilizarnos; Jadiel se ofreció a dirigir el ejercicio pero lo hizo muy rápido, por lo que Ángeles afirmó: *“No, no lo debes hacer rápido o no funciona”*; Michell agregó: *“Sí, porque si lo haces muy rápido no nos das tiempo de tranquilizarnos”* (extracto de bitácora del 06 de febrero de 2020).

Una vez interiorizado el ejercicio de la respiración para relajarse, se realizaron las actividades “Aprender a parar” y “La habitación del corazón” del libro “Tranquilos y atentos como una rana”. El propósito de estas actividades fue que los alumnos comprendieran que, para poder escuchar lo que su cuerpo les está diciendo sobre cómo se sienten, es importante hacer una pausa, respirar y concentrarse en lo que sienten (ver Figura 20). Derivado de este ejercicio, se observó que las niñas y niños –mediante el intercambio de ideas y debate- lograron identificar tres emociones y relacionarlas con sensaciones corporales y eventos específicos:

- Calma: sienten que su corazón late tranquilo y muy suave. La sienten cuando piensan en un ser querido como mamá, papá o abuelita (al parecer lo asocian con sentirse a salvo).
- Alegría: su corazón late rápido y sienten mariposas en el estómago que los hace reír. Esto lo asocian a compartir experiencias con seres queridos como ir a la playa o de vacaciones, jugar con amigos o cantar con las maestras.
- Tristeza: su corazón late muy despacio y sienten como si lo tuvieran roto, se sienten con poca energía y no quieren hacer nada. Esta emoción la asocian con la pérdida o separación de un ser querido (duelo por fallecimiento de un ser querido o por el divorcio de sus padres).

Figura 20

Dibujos Hechos por Niñas y Niños para Compartir lo que Hay en su Corazón



Nota: Dibujo 1: “Estar tranquilo”, dibujo 2 “La parte donde siento mis emociones es mi corazón. Ahorita me siento feliz”, dibujo 3 “Triste porque mi hermana se fue”.

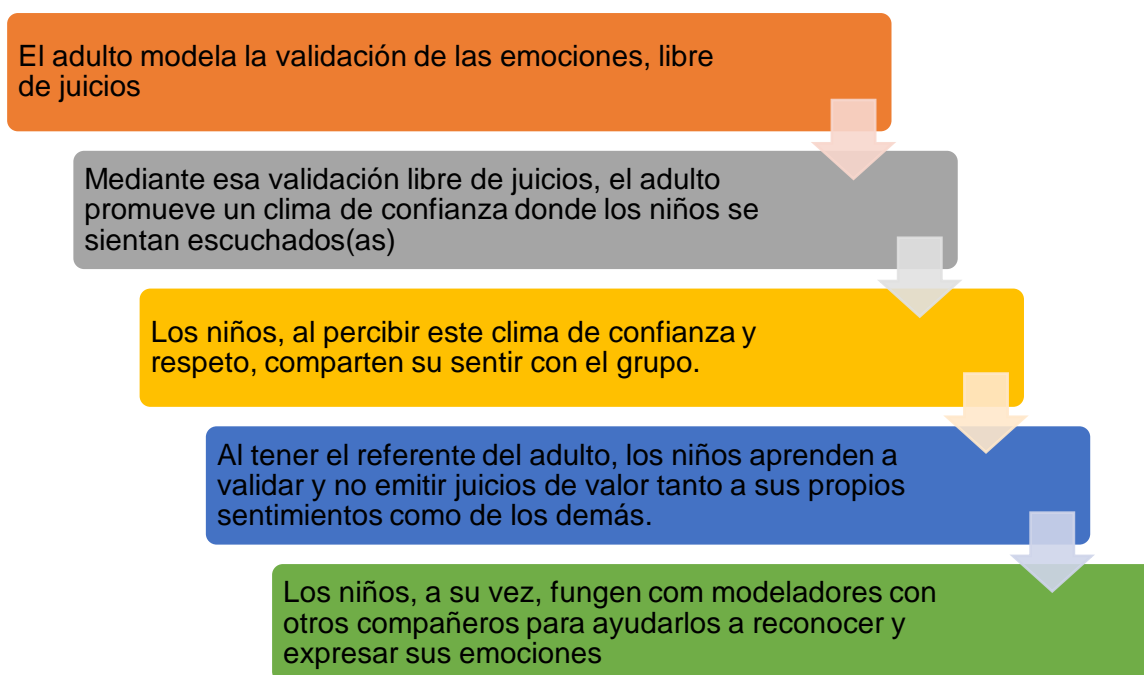
Cuando los niños compararon sus productos con los de sus compañeros, descubrieron que no todos sienten lo mismo y concluyeron que a veces no se dan cuenta de cómo se sienten sus compañeros, al no ser tan evidentes las expresiones de sus emociones. Los dibujos de los niños y niñas permitieron a las docentes monitorear el estado emocional de sus alumnos; les llamó su atención

los trabajos donde externaron tristeza y mencionaron que tratarían de indagar un poco más con ellos y estarían pendientes de las situaciones.

Al analizar conjuntamente las actividades realizadas, el equipo Docentes-UDEEI-Psicología planteó la necesidad de seguir promoviendo la conciencia emocional de las y los alumnos. Asimismo, se señaló la importancia de motivar la expresión de esas emociones mediante mensajes de validación que promovieran un clima de confianza y de respeto. Para lograr esto, será importante tener en cuenta cómo los adultos generan el clima de confianza y respeto en el aula (ver Figura 21).

Figura 21

Secuencia de Acciones a Tener en Cuenta para que Docentes Puedan Promover un Clima de Confianza y Respeto en el Aula



Teniendo en cuenta cómo se genera la confianza y el respeto en la convivencia del aula, se diseñó el siguiente bloque de actividades enfocado en la conciencia de las emociones sin emisión de juicios de valor.

2.2 Conciencia sin juicios

Al observar que algunos(as) niños(as) manifiestan mayor facilidad para identificar y reconocer sus emociones, y otros muestran dificultad para hacerlo, se consideró necesario construir espacios de escucha y respeto mediante el trabajo en equipos, que eran planeados por las docentes y la psicóloga, con el fin de que los grupos de trabajo estuvieran equilibrados, es decir, que hubiera en cada grupo por lo menos un líder que promoviera las habilidades deseadas, moderadores y niños con dificultades para expresarse.

En las dos primeras actividades de este bloque (“**¿Cómo me siento cuando soy respetado**” y “**Un mundo sin respeto**”) se les sensibilizó mediante un video de Kipatla llamado “El talento de Cristina” que trató la importancia de respetar las diferencias con sus compañeros y cómo se sienten cuando se perciben excluidos de un grupo por dichas diferencias. A partir de esta reflexión, varios niños mencionaron que han vivido la experiencia de cambiarse de escuelas y sentirse en algún momento no aceptados por sus compañeros, pero después, cuando les dieron la oportunidad de platicar y conocerlos, descubrieron que tenían muchas cosas en común que les permitió ir haciendo amigos.

A continuación, se indagó el significado que niñas y niños atribuyen al “respeto”, encontrándose que para ellos significa:

- Escuchar a sus compañeros
- No burlarse ni hacerles o decirles cosas feas
- Tratar bien a sus compañeros
- No ponerse apodos
- Disfrutar de estar en compañía de otras personas

A continuación, se formaron subgrupos para que en equipo armaran rompecabezas. Se acordó previamente con las maestras que durante la actividad se monitorearían las habilidades de los(as) niños(as) para organizarse, fungiendo a su vez, como mediadoras ante situaciones de conflicto. Una vez alcanzado el

objetivo de armar el rompecabezas en equipo, se invitó a los niños a dialogar con todo el grupo respecto a lo que sintieron mientras armaban el rompecabezas, lo cual permitió externar situaciones de conflicto, que generaron tristeza y enojo, por ejemplo:

- Lalo: *Me sentí enojado porque Jane no nos dejaba ayudar a armar el rompecabezas y quería hacerlo ella sola, le decíamos que no era así pero no nos escuchaba (extracto de bitácora del 09 de diciembre de 2019).*
- Jane: *Yo me sentí triste porque cuando me acerqué al equipo de Juan Pablo, me dijeron que no podía ver porque no era de ese equipo. Yo sólo quería ayudarles porque ya habíamos acabado (extracto de bitácora del 09 de diciembre de 2019).*
- Xiadani: *Yo me sentí enojada porque cuando queríamos ayudar no nos dejaban y querían hacerlo ellas solas (extracto de bitácora del 09 de diciembre de 2019).*

Las descripciones de los niños respecto a cómo se sintieron y las acciones que causaron su malestar, les permitió que se percataran de la necesidad de ser escuchados desde una postura de respeto, consistente en comprender que las acciones que realizamos tienen un impacto en los otros y que las emociones surgidas (como enojo o tristeza) son válidas. Así mismo, los niños comprendieron la importancia de externar su sentir con el fin de buscar soluciones o alternativas que promuevan su bienestar dentro del aula.

Siguiendo con el tema del bienestar y de empezar a reconocer las emociones inmersas en sus grupos, se llevó a cabo la tercera actividad de este bloque titulada “**Descubriendo las emociones en mi grupo**” donde se les pidió a niñas y niños que de manera grupal retrataran mediante un mural la manera como perciben a sus grupos. Pese a que en este ejercicio se buscaba que las maestras se limitaran sólo a observar la manera como se organizaban e intervinieran sólo en casos de conflictos, pudo observarse un contraste en sus estilos:

- Por un lado, la maestra de 3°A promovía la autoreflexión en sus alumnos para identificar qué los caracterizaba como grupo, poniéndoles ejemplos de lo que ella veía en sus clases pero permitiendo que fueran ellos quienes dieran nombre a esas acciones, por ejemplo “*¿Se acuerdan cuando Keni o Xiadani les explica algo que no entendieron del ejercicio? Sus alumnos responde sí y dicen “¡Podemos poner que nos ayudamos!” (extracto de bitácora del 04 de febrero de 2020) a lo que la maestra sonrío y asiente*”. Cuando la maestra hace este ejercicio con ellos, niñas y niños empiezan a evocar acciones realizadas entre ellos y a plasmarlo en sus murales. Posteriormente, cuando concluyen su trabajo, logran identificar más características que los define como grupo.
- Por otra parte, la maestra de 3°B se muestra más directiva en la actividad puesto que es ella quien decide qué poner y quiénes representarán esas acciones en el mural, por lo que a los niños les cuesta trabajo encontrar características que les dé una identidad como grupo. Así mismo, se observa que un alumno suyo teme que la maestra se aleje puesto que percibe que en cuanto se vaya, sus compañeros lo excluirán de la actividad. La maestra permanece a su lado y trata de decirle que no sucederá eso, pero en ningún momento lo platica grupalmente por lo que no se promueve la toma de perspectiva y la empatía, y no se favorece la conciencia emocional en Dylan, quien termina por decir “no me importa”; cuando se espera que los niños acepten que está bien sentirse triste o enojado, él reacciona diciendo: “eso es para niñas y yo soy niño”.

A causa de lo anterior, se implementa una actividad llamada “**¿Quién soy y cómo soy?**”, con el afán de que los niños tengan más facilidad de reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás, al tiempo que se les estimule para asociar causas a dichas reacciones. Mediante este ejercicio, logra abordarse en gran medida la conciencia emocional y la toma de perspectiva puesto que los niños deben prestar atención a todos los elementos de una foto y un retrato para descubrir la emoción que está experimentando cada personaje, las causas por las

que creen que se siente así y en qué se basan para decirlo. Lo que más asombra a los niños es el darse cuenta de que su perspectiva cambia cuando están lejos y cuando están cerca, ya que notan detalles que no habían visto como una lágrima en el personaje; esto los hace reflexionar que a veces sucede lo mismo con sus compañeros y que no logran darse cuenta cuando están tristes o enojados porque no prestan atención a todos los detalles.

Finalmente, en la última actividad de este bloque -“**¿Cómo son mis emociones en el grupo?**”- se buscó retomar el mural que hicieron para representar a su grupo y, teniendo en cuenta el mensaje de la sesión anterior donde debían prestar atención a todos los detalles de las imágenes, se les pide analizar su propio mural e identificar las emociones representadas.

- El grupo de 3ºA (ver Figura 22) logra identificar que las emociones que están más presentes en su grupo son la felicidad y el amor, asociados experiencias significativas con sus compañeros y con su maestra (celebrar fechas especiales, hacer picnics). La emoción que identifican como menos presente es la tristeza, la cual asocian con eventos como el que no venga la maestra, perder a un ser querido o ser excluidos. Conforme van mencionando las situaciones detonantes de las emociones mencionadas, niñas y niños empiezan a entablar un espacio de escucha respetuosa (respetan los turnos para hablar, ponen atención a lo que comparten sus compañeros/as, validan su sentir y se interesan por conocer los motivos por los cuales les asusta algo) en el que empiezan a compartir qué los hace sentir asustados.

Figura 21

Alumnos(as) de 3ºA Identificando las Emociones Presentes en el Grupo



- Por su parte, al grupo de 3ºB (ver Figura 23) le resulta más difícil reconocer los momentos de alegría o amor en sus grupos (las emociones que dicen que están más presentes). Las emociones que mencionan como menos presentes en su mural son el enojo y la calma. En plenaria comienzan a compartir que hay cosas que los hace enojar como el ser regañados pero, como empezaron a inquietarse, la maestra terminó por regañarlos lo cual exacerbó la inquietud en ellos

Figura 22

Alumnos(as) de 3°B Identificando las Emociones Presentes en el Grupo



Llama la atención este contraste entre los grupos puesto que uno pareciera mostrarse con mayores habilidades de conciencia y regulación emocional, mientras que el otro se muestra todavía con dificultades en estas áreas. No obstante, se observan dos factores que parecieran ser decisivos en esta situación:

1. La maestra de Amaia de 3°A, desde un inicio, promovía que sus alumnos compartieran grupalmente cómo se sentían cada día en la escuela, escuchándolos con respeto y validando constantemente su emoción (es decir, frecuentemente les está modelando habilidades de comunicación y escucha). Así mismo, no sólo ha retomado las estrategias implementadas a lo largo de la intervención con su grupo, sino que también ha buscado por su cuenta estrategias que complementen el trabajo, reforzando de esta manera la expresión emocional.

Por su parte, la maestra Alana de 3°B muestra interés porque sus alumnos compartan con ella su sentir, pero tiende a hacerlo de forma individual, manteniendo al margen a los demás alumnos(as) aun cuando estos quieren involucrarse. Esto deriva en que existan pocas oportunidades para que los niños compartan en plenaria cómo se han sentido en el salón, y por lo tanto, pocas oportunidades para que desarrollen habilidades de escucha y comunicación asertiva.

2. Respecto a las diferencias entre los grupos, es necesario tener en cuenta que varios niños del grupo 3°B están atravesando duelos (fallecimiento de un ser querido, separación de padres), a diferencia de 3°A donde son menos los casos. Al ser escasas las oportunidades para que las niñas y niños elaboren sus duelos, no resulta extraño que varios niños presenten conductas inadecuadas como una forma de comunicar que requieren de ser escuchados.

Lo anterior, lleva al trabajo del siguiente bloque de actividades que tiene que ver con la “Aceptación y tolerancia de los estados afectivos”.

2.3 Aceptación y tolerancia de los estados afectivos

La intención de esta tercera etapa tuvo que ver con reforzar en ambos grupos que todas las emociones son válidas de sentir y que si están surgiendo es por un motivo en específico que tiene derecho a ser externado y escuchado con respeto. Ante esta necesidad, la primera actividad de este bloque se llamó “**Construyendo mis derechos emocionales**”, teniendo por intención que alumnos(as) y docentes, comprendieran que es válido sentir las emociones y expresarlas sin dañarse a sí mismo ni a los demás.

Esta actividad permitió dar cuenta que los(as) niños(a) no reconocen qué es un derecho ni cuáles son, tendiendo a hablar de “obligaciones”. Debido a esto, regresamos un paso atrás para introducir el tema y pudieran comprender por qué hablar de derechos en lo que atañe específicamente a sus emociones. Para poder

trabajar el tema en cuestión, se formaron tres subgrupos con una maestra responsable en cada grupo para dirigir el debate respecto a los derechos emocionales. Esto resultó favorable puesto que pudieron generarse espacios de escucha donde externaron situaciones que les habían causado enojo y tristeza en especial, y analizar desde esas experiencias qué fue lo válido en esos momentos y qué no. Esto les permitió reconocer:

- No sólo pueden sentirse felices o tranquilos, sino que también tienen derecho a sentir tristeza, enojo o miedo.
- Tienen derecho a ser escuchados cuando están compartiendo alguna experiencia difícil y no recibir burlas.
- Pueden experimentar emociones diferentes ante una misma situación, y eso es válido porque cada uno es diferente.
- Pueden externar sus emociones siempre y cuando no se dañen a sí mismos ni a otros.

Una vez que lograron reconocer y validar sus emociones mediante la construcción de sus derechos emocionales, las maestras consideraron pertinente realizar una actividad donde tuvieran la oportunidad de poner en práctica esos derechos. Por tal motivo, para la séptima actividad del bloque -“**Disfrutando mi espacio personal**”- se retomaron algunos ejercicios de Atable consistentes en reconocer su espacio personal como un lugar al que tienen derecho y sobre el que pueden decidir compartirlo o no y, a partir de dichas experiencias, hacer conscientes sus emociones. En este ejercicio se observaron algunas diferencias en los grupos de tercero respecto a las decisiones sobre sus espacios personales:

- 3°A tuvo mayor seguridad en cuanto a decidir qué hacer en sus espacios personales (en este caso, optaron por sentarse o recostarse para escuchar la música que se les puso).
- Los niños de 3°B se mostraron más inseguros al querer bailar y no atreverse (constantemente se miraban entre ellos y se preguntaban por qué no bailaban). Aquí tuvieron que solicitar que las maestras bailaran para que ellos se animaran a hacerlo también.

Estos contrastes parecieran deberse a que la maestra de 3°A promueve el que sean más autónomos e independientes al momento de tomar decisiones (tal como se observó en la actividad del mural). Por su parte, la maestra de 3°B tiende a inhibir dichas habilidades al mostrarse más directiva en el afán de que realicen la actividad, lo cual se refleja en que sus alumnos se muestran un poco más dependientes e inseguros para tomar decisiones.

También pudo apreciarse que cuando fue momento de que decidieran si querían compartir o no sus espacios personales con alguien más, en ambos grupos se notó la presencia de relaciones satisfactorias entre compañeros, aunque en distintos niveles.

En 3°A (ver Figura 24) decidieron, desde un inicio, conectar sus círculos de espacio personal con el de todos sus compañeros mediante dibujos de puentes. Posteriormente, cuando tuvieron la opción de visitarse, formaron un solo grupo que visitara todos los espacios y culminara con la visita a la maestra y psicóloga para darles un abrazo, observándose un fuerte sentido de compañerismo entre todos y una relación cálida y cercana con su maestra.

Figura 23

Puentes y Compañerismo Manifestado por 3°A



En 3°B, no logra verse un compañerismo tan unificado; sin embargo, se formaron distintos subgrupos de amigos (ver Figura 25) que dio pie a que externaran porqué se sienten bien con algunos compañeros(as) y porqué con otros no. Esto permitió que surgieran procesos de autoconciencia, donde algunos niños reconocieron las acciones que les han distanciado de ciertos compañeros.

Figura 24

Subgrupos de Amigos en 3°B



A partir de esta actividad, el equipo de Docentes-UDEEI-Psicología consideró pertinente una dinámica donde los niños pudieran señalar aquellas acciones que les generan bienestar en sus grupos y aquellas que les causan malestar. Así mismo, tuvieron la oportunidad de reconocer un aspecto en ellos mismos que les gustaría mejorar para seguir contribuyendo a ese ambiente de bienestar. Esta actividad fue la última del bloque que llevó por título **“Construyendo nuestro jardín del bienestar”**.

En el desarrollo de esta actividad se observó que ambos grupos lograron identificar aquellas cualidades en sus compañeros que contribuyen a su bienestar

en el salón. El señalar estas acciones, les genera alegría y los anima a estar atentos a los que sus compañeros dicen de ellos; sin embargo, cuando es momento de señalar aquello que les causa malestar, parecen mostrarse incómodos y es cuando empiezan a dispersarse un poco al grado de tener que detener la actividad. Esto es abordado por la maestra de UDEEI, quien les dice “así como es importante saber lo que hacemos bien, también es importante escuchar lo que podemos mejorar en nosotros mismos”. Esto causa sentido en los alumnos quienes culminan en la construcción de un jardín simbólico donde representan mediante flores sanas aquellas acciones que causan bienestar, con flores marchitas las acciones que causan malestar, y mediante el dibujo de una semilla germinando identificaron las acciones que les gustaría cambiar en ellos mismos para seguir promoviendo el bienestar en sus grupos. En la Tabla 33 se mencionan los hallazgos a partir de los escritos y dibujos hechos por alumnas y alumnos.

Tabla 33

Acciones que generan bienestar, malestar y que les gustaría cambiar desde la perspectiva de los niños y las niñas

Jardín del bienestar	
Acciones que generan bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar con sus compañeros(as), maestras, familias y psicóloga. ✓ Recibir ayuda cuando la piden. ✓ Respeten sus opiniones. ✓ Compartir. ✓ Recibir halagos/ reconocimiento. ✓ Ser invitados a jugar.
Acciones que generan malestar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser molestados(as) por compañeros(as). ✓ Recibir críticas hirientes. ✓ Ser excluidos(as) de actividades por cuestiones de género. ✓ No ser invitados(as) a jugar. ✓ Estar solos(as)/ excluidos(as). ✓ Pelear. ✓ Ser regañados(as). ✓ Que les griten. ✓ Que no les compartan. ✓ No ser escuchados(as) ✓ Ser insultados(as)/ agredidos(as)

Acciones que les gustaría cambiar	✓ Gritar a los demás.
	✓ Insultar a sus compañeros(as)
	✓ Sinceridad con sus amigos(as)
	✓ Acompañamiento a sus compañeros(as)
	✓ Compartir con otros(as)
	✓ Amabilidad
	✓ Peleas

	✓ Jugar con compañeros(as)
--	----------------------------

3. Perfil de Escucha de las Docentes Después de la Intervención

A lo largo del proceso de intervención con los grupos, se siguieron realizando observaciones participantes dentro de las respectivas aulas de las maestras, encontrándose cambios significativos en cuanto a:

- Promover la expresión no sólo de emociones positivas sino también de las negativas (principalmente el enojo).
- Disminuir los juicios de valor cuando alumnas y alumnos externan su sentir.
- Fomentar que sus alumnos(as) sean quienes busquen y propongan soluciones ante conflictos.

3.1 Maestra Amaia 3°A

En la Tabla 34 se muestra el comparativo entre el antes y el después en las habilidades de escucha de la maestra Amaia tras el proceso de intervención con su grupo. Como puede observarse, hubo un cambio en cuanto a:

- Alentar que sus alumnos(as) expresaran su enojo en lugar de invalidarlo al emplear la frase “soy inteligente, no me enojo”.
- Cuando han habido situaciones de conflicto con sus alumnos(as), ha procurado mantenerse tranquila y escuchar las perspectivas de los(as) implicados(as).
- En función de lo anterior, también hizo cambios en promover que sean los(as) niños(as) quienes busquen soluciones y las pongan a prueba.

Tabla 34.

Comparación del perfil de escucha de la maestra de 3ºA antes y después de las intervenciones

Maestra de 3ºA		
	Antes de las Intervenciones	Después de las intervenciones
Tiempo	<p>La maestra permite que niños(as) se tomen su tiempo para externar todo aquello que quieren compartir.</p> <p>Cuando no le es posible escucharlos en ese momento, les pide esperar un poco para que pueda atenderlos.</p>	<p>La maestra sigue manteniendo la disponibilidad de tiempo para escuchar a sus alumnos(as)</p>
Interés	<p>Cuando los(as) niños(as) le están platicando algo, la maestra siempre despliega muestras de interés como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Centrar su atención en ellos(as), dejando de hacer lo que está haciendo en ese momento. ✓ Establecer contacto visual ✓ Establece contacto físico: dar abrazos en situaciones en que niños(as) expresan tristeza ✓ Realizar gesticulaciones que haga saber a niños(as) que están siendo escuchados: sonreír, hace preguntas para aclarar puntos. 	<p>Sigue desplegando conductas que denotan interés en lo que los(as) niños(as) le están platicando.</p>
Promover expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ante situaciones en la que niños(as) expresan felicidad o tristeza, la maestra facilita la expresión de emociones. ✓ Ante situaciones donde alumnos(as) expresan enojo, la maestra tiende a inhibir esta expresión al emplear frases como “soy inteligente, no me enojo”. ✓ Cuando un niño se descalifica diciendo “soy un tonto” ella reacciona inmediatamente en decirle que no lo es y que ha logrado muchas cosas (como aprender a leer). 	<p>En lugar de decirles “no me enojo” cuando hay algún conflicto, ha procurado animarlos a externar su enojo y a comentarlo con la persona que causó dicho malestar.</p>
No juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ante situaciones en las que sus alumnos(as) expresan alegría o tristeza, la maestra suele permanecer calmada. ✓ Cuando niños(as) externan el enojo de una manera no asertiva (se pelean) la maestra reacciona con enojo, principalmente elevando su tono de voz. 	<p>Ha procurado mantenerse ecuánime ante situaciones de conflicto con sus alumnos(as).</p>

Intervenciones al margen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando un niño(a) expresa tristeza, la maestra tiende reaccionar dándole un abrazo aunque no siempre sea del agrado del niño(a). ✓ Ante situaciones de conflicto, aunque la maestra pregunte a los niños(as) por una solución, termina por invalidar al decir “eso no soluciona el problema”. Ella termina poniendo una medida como exponer acerca de un valor o reponer una pertenencia en caso de haberla extraviado o dañado. 	<p>Al mantenerse ecuánime ante situaciones de conflicto y permitir que los niños(as) expresen su enojo, ha propiciado que de manera grupal, encuentren estrategias para solucionar conflictos.</p>
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra promueve que el grupo realice acciones de abrazar a sus compañeros (sea para recibirlos o cuando un compañeros/a llora). 	<p>Sigue promoviendo en sus alumnos(as) el mostrarse empáticos ante situaciones de tristeza.</p>

3.2 Maestra Alana 3°B

Respecto a la maestra Alana en la Tabla 35 pueden apreciarse los cambios que tuvo en sus habilidades de escucha tras el proceso de intervención con su grupo, los cuales fueron:

- Promover que sus alumnos externen lo que los ha hecho enojar, en lugar de decirles “no me enojo, no soluciono nada enojándome”.
- Lo anterior favoreció a su vez el escuchar a los implicados en el conflicto de tal manera que pudieran comprender qué fue lo que desencadenó el problema. Al realizarlo, se observa que ha procurado evitar muecas que denoten juicios de valor cuando un(a) niño(a) esté hablando.

Una habilidad que continúa en el proceso de mejora es el mantenerse al margen en la búsqueda de solución de problemas, ya que, generalmente, es ella quien busca soluciones al considerar que las que proponen sus alumnos(as) son poco adecuadas (refiere que no solucionan nada).

Tabla 35

Comparación del perfil de escucha de la maestra de 3°B antes y después de las intervenciones

Maestra (3°B)		
	Antes de las Intervenciones	Después de las intervenciones
Tiempo	<p>La maestra permite que niños(as) se tomen su tiempo para externar todo aquello que quieren compartir.</p> <p>Cuando no le es posible escucharlos en ese momento, les pide esperar un poco para que pueda atenderlos.</p>	<p>La maestra sigue manteniendo la disponibilidad de tiempo para escuchar a sus alumnos(as)</p>
Interés	<p>Cuando los(as) niños(as) le están platicando algo, la maestra siempre despliega muestras de interés como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Centrar su atención en ellos(as), dejando de hacer lo que está haciendo en ese momento. ✓ Establecer contacto visual ✓ Realizar gesticulaciones que haga saber a niños(as) que están siendo escuchados: hace preguntas para aclarar puntos. 	<p>Sigue desplegando conductas que denotan interés en lo que los(as) niños(as) le están platicando, procurando incluir mayores gesticulaciones como el sonreír o reír con ellos y establecer contacto físico (soñar la espalda).</p>
Promover expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando observa que algún alumno(a) llega triste, enojado inquieto, suele preguntarles “¿qué tienes?” o indagar si sucedió algo. ✓ Ante situaciones donde alumnos(as) están expresando enojo (acusando a alguien que los está molestando), la maestra tiende a inhibir esta expresión al emplear frases como “tranquilo, no me enojo”. 	<p>Ha procurado evitar el decir “no me enojo” cuando algún alumno(a) está expresando que lo están molestando. En su lugar, los invita a decir lo que está pasando (dialogar).</p>
Ausencia de juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En general procura mantenerse ecuánime ante situaciones que están platicando sus alumnos (sean positivas o de conflicto). ✓ Algunas veces, cuando hubo algún conflicto que implicó daño a una pertenencia del alumno(a), tiende a realizar gesticulaciones que denotan desaprobación (eleva el tono de voz, tuerce la boca). 	<p>Aún se le sigue dificultando el mantenerse ecuánime cuando hay conflictos que implicaron daño a pertenencias.</p>

Intervenciones al margen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En general es ella quien pone o da una solución al conflicto (les dice qué hacer o hace las cosas por ellos/as como trabajos en clase). ✓ Suele tomar como medidas disciplinarias el dejarlos sin recreo. 	Procura buscar que los(as) alumnos(as) dialoguen, propongan soluciones y los deja que lleven a cabo sus propuestas y prueben su efectividad.
Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra promueve que sus alumnos soliciten ayuda diciendo “maestra, ¿me ayuda? (levantando la mano para que ella se acerque) 	La maestra ha promovido que sus alumnos(as) dialoguen de manera respetuosa (intercambien puntos de vista ante un desacuerdo).

4. Habilidades de Conciencia y Regulación Emocional de Alumnos

Además de realizar observaciones participantes a lo largo del proceso de intervención para conocer los avances en las habilidades de escucha de ambas docentes, se empleó esta misma estrategia para conocer el impacto de estos cambios en las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas de tercer grado.

4.1 Alumnos(as) 3°A

Anterior a las intervenciones, se observaban algunos casos de alumnos(as) con poca motivación hacia el trabajo escolar. Un ejemplo es Julio quien llegó a tercer grado sin saber leer ni escribir, además de que se encontraba muy aislado del grupo. A partir de la escucha de la maestra respecto a sus necesidades, de constante interés por motivarlo hacia las actividades académicas, por integrarlo con sus compañeros(as), y por validar sus emociones, se observó mejoría en su motivación por aprender a leer, escribir y matemáticas. Este cambio significativo se apreció en el siguiente ejemplo:

“Julio comenta a la maestra que ya terminó su actividad a lo que ella dice ‘¡Muy bien! Ahorita me vas a leer lo que escribiste para que Angie vea cómo has avanzado’. Él sonríe y asiente con emoción (anteriormente se ponía

nervioso y solía decir ‘soy un tonto’). La maestra le va pidiendo leer sílaba por sílaba, para luego juntarlas y leer las palabras completas. Conforme Julio lo va logrando, la maestra le sonrío y lo va felicitando. Al terminar, la maestra le dice ‘¡Felicidades, sacaste 10!’ lo que hace que Julio sonrío con mucha emoción y voltee a verme, enseñándome la calificación que la maestra puso en su cuaderno” (extracto de bitácora del 23 de enero de 2020).

Simultáneamente, se observó también un cambio en la actitud del grupo hacia con Julio, pasando de mostrarse indiferentes a ser más empáticos e inclusivos con él, lo cual se reflejaba cuando lo apoyaban en sus actividades para aprender a leer, al echarle porras cuando tenía avances, e incluso al invitarlo a los picnics que organizaban en horas de recreo. Ejemplo de esto es::

“Durante la clase de matemáticas, las niñas y los niños del grupo comentan a la maestra ‘hay que enseñarle a Angie el acuario matemático’. La maestra accede y me pide elegir un pez de los que se encuentran pegados en las ventanas del salón. Conforme voy eligiendo peces, los niños recitan las tablas de multiplicar y, al acertar, se les da una burbuja que pegan en su pez. Conforme voy eligiendo los peces, los(as) alumnos(as) se aseguran de que diga el nombre de todos, por lo que se percatan que el pez de Julio está escondido tras las cortinas, por lo que gritan ‘¡Falta Julio, Angie!’. La maestra le pide pasar al pizarrón y escribir los números del 1 al 10. Julio pasa al frente y se queda pensando un momento; Esther se percata que al parecer no comprendió la indicación por lo que le explica ‘tienes que escribir los números así 1, 2...hasta llegar al 10’. Julio asiente y empieza a escribir los números. Sus compañeros(as) se levantan y se paran alrededor de él, echándole porras y diciendo ‘¡Julio, Julio!’. Cuando llega a la meta, todos celebran y le aplauden, lo cual genera mucha alegría en él. Los(as) niños(as) le dicen que vaya por su burbuja, y lo ayudan a pegarla junto a su pez” (extracto de bitácora del 27 de febrero de 2020)

En la Figura 26 se observa la situación descrita donde Esther inicia con la motivación hacia Julio para después ser el grupo quien lo rodea y lo apoya.

Figura 25

Alumnas y alumnos motivando a Julio



Respecto a la conciencia de las emociones, como pudo apreciarse en el diagnóstico inicial, varios alumnos(as) manifestaban dificultad para reconocer las emociones en sí mismos y en otros. Posterior a las intervenciones y al trabajo de la maestra para ayudarlos a expresar su sentir y darle un nombre a lo que sentían, se observó que a las niñas y niños del grupo se les facilitó reconocer las emociones en sus compañeros(as) y actuar en función de su empatía y de lo que percibían que necesitaban en ese momento. Se ejemplifica con lo ocurrido durante el recreo:

“El hermano de Dago se acerca para pedirle su dinero para la comida. Dago busca en sus bolsillos y sólo encuentra cuatro pesos y unos dulces; sonriendo con pena, se los entrega a su hermano quien lo mira enojado. El hermano se va y, tras unos momentos, regresa con su hermana mayor quien habla con Dago. Después de un rato, el grupo de compañeros(as) se dan cuenta que Dago no ha regresado y no está en el patio. Un compañero va a asomarse al baño y regresa diciendo ‘está llorando en el baño’, otra niña comenta ‘seguro es porque su hermana lo regañó por perder el dinero de su hermano’. Se ponen de pie y corren hacia la zona de baños y lo llaman para que salga. Cuando Dago sale, les comenta que su hermana lo regañó, a lo que los(as) demás los abrazan y, posteriormente, empiezan a sugerirle que revise bien

sus bolsillos. Cuando se revisa bien, descubre el dinero faltante por lo que se alegra, al igual que sus amigos(as)” (extracto de bitácora del 10 de marzo de 2020)

En lo concerniente a la regulación de las emociones, pudo apreciarse tanto en las actividades del programa de intervención como en otras materias, que las y los alumnos muestran más autocontrol al momento de expresar su alegría (antes solían desbordarse gritando y brincando, lo cual les impedía escuchar indicaciones). Ejemplo de esto es lo acontecido en una sesión::

“Se explica a los niños que el día de hoy y teniendo en cuenta sus peticiones respecto a hacer actividades en el patio, se trabajará un rato fuera del salón, lo cual causa alegría en ellos (celebran y alzan las manos con emoción). Conforme se les va entregando el material para trabajar en el patio, se les dan indicaciones para proceder a salir: 1) Levantarse y meter sus sillas bajo la mesa, 2) colocarse detrás de sus sillas, y 3) Formarse en la puerta conforme se van señalando las filas. Se observa que los niños, aunque sonrían y se muestran ansiosos por salir, acatan cada indicación y se forman de manera ordenada” (extracto de bitácora del 18 de febrero de 2020)

Lo anterior permite ver que no sólo hubo avances en la conciencia y la regulación de emociones de los niños y niñas, sino que también mejoraron sus habilidades sociales, lo cual se vió reflejado en su sentido de compañerismo, caracterizado por apoyarse, motivarse y reconocer y celebrar los logros del otro. Esto, en conjunto, favoreció el clima del aula, donde la maestra ha sido un pilar al modelar y promover el bienestar en su grupo a partir del uso y mejora de sus habilidades de escucha basadas en la validación y respeto de las emociones de sus alumnos(as). Otro factor que se cree ha contribuido a incrementar las habilidades de conciencia y regulación emocional, es que la docente implementa actividades adicionales para propiciar las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos(as) como:

- Viñetas: Los(as) niños(as), día con día, hacen un dibujo de cómo se sintieron el día anterior. De manera voluntaria, pasan frente al grupo y explican qué emoción sintieron y cuál fue el motivo.

- Técnica de “La tortuga”: mediante ejercicios de estiramiento y contracción, imitando a una tortuga saliendo y escondiéndose en su caparazón, niñas y niños aprenden a regular su enojo.

Así mismo, se observó que retoma y da continuidad a las estrategias del programa de intervención como:

- Dibujos del “Monstruo de colores”: las y los niños eligen un Monstruo que representa alguna de las cinco emociones básicas (alegría, enojo, tristeza, calma, miedo) para reflejar la emoción con la cual se identifican en ese momento.
- Respiración Mindfulness: Ya sea la maestra o los(as) alumnos(as) eligen alguna de las estrategias de los Libros Respira o La calma de León (aprendidas a lo largo de la intervención) para regresar a la calma tras regresar del recreo.

4.2 Alumnos(as) 3°B

Antes de iniciar la intervención en el grupo, se observó que algunos alumnos(as) manifestaban llantos repentinos o rabietas. Platicando con la maestra respecto a dichas situaciones, ella comentó:

“Pues la verdad he visto a Ángeles mucho más tranquila. Ves que te decía al principio que cuando me hablaba de su mamá se soltaba a llorar y era todo un relajo poder calmarla. Pero ahorita ha estado mucho más calmada y sí veo que cuando habla de su mamá o su hermano se pone un poco triste pero ya ella solita respira (hace una respiración profunda) y ya continua como si nada. Y la verdad estoy muy sorprendida de su avance porque al inicio como que no le interesaban las clases, y ahorita sacó puro 10 en sus exámenes y anda muy contenta diciendo que se lo va a enseñar a su mamá cuando la vea”

En el ejemplo anterior, se aprecia un cambio radical en Ángeles que pasa de ser una alumna poco interesada en sus estudios, a una completamente motivada y orgullosa por los frutos de su esfuerzo. Este logro probablemente ha sido producto

de los cambios de la maestra en sus habilidades de escucha, especialmente en lo que concierne a la validación emocional de sus alumnos(as).

A su vez, se ha observado que el modelamiento de la maestra de escucha empática y validación de las emociones, ha impactado en las habilidades de sus alumnos para reconocer y validar las emociones de sus compañeros, como lo sucedido en esta sesión:

“Mientras debatimos respecto a cómo creen que es válido hacer saber a los demás que estamos enojados, Michelle comparte una anécdota ‘Una vez tenía unos muñequitos chiquitos que me habían regalado y me los quería traer a la escuela pero mi hermano me dijo que no o sino me los iba a tirar a la basura y yo los iba a guardar pero mi hermano se enojó porque pensó que me los iba a llevar a la escuela y los agarró y me los tiró...’ (sus ojos se ponen vidriosos y hace gesto de querer llorar). Jane, al percatarse que Michelle quiere llorar, pone una mano en su espalda y le dice ‘ya... puedes llorar si quieres’ y Lalo comenta ‘Sí, puedes llorar y nadie te va a decir nada’. Sus compañeros(as) la consuelan y escuchan con atención hasta que refiere sentirse mejor” (extracto de bitácora del 20 de febrero de 2020).

El ejemplo anterior permite apreciar que el trabajo realizado en el aula para la validación de todas las emociones (positivas y negativas), tuvo un impacto favorable en los niños(as) que se alientan entre sí a expresar sus emociones desde un marco de respeto y comprensión, como se muestra en la Figura 27.

Figura 26

Escucha empática y validación emocional entre alumnos(as)



Así mismo, se ha observado que más espacios de escucha en el grupo centrados en el respeto, genera tranquilidad en alumnas y alumnos. Esto se confirma con el comentario de la maestra al concluir la actividad “Construyendo mis derechos emocionales”:

*“Los vi contentos y relajados. Ya ves que en otras actividades que les ha gustado como que se alborotan mucho y suben corriendo y gritando, y ahorita velos: están subiendo tranquilos, sin correr ni gritarse. Creo que les hizo bien hablar de sus emociones en pequeños grupos y luego compartirlas con todos”
(extracto de bitácora del 13 de febrero de 2020)*

Cuando la maestra se muestra más receptiva a escuchar a sus alumnos(as) desde un enfoque de validación, éstos empiezan a tener más confianza de proponer y negociar el poner música o hacer algún juego, ya sea para hacer más agradable el clima de trabajo en el aula o para disminuir el estrés de la jornada escolar. Se ha observado que insertar estas estrategias, favorece que el grupo preste más atención a las indicaciones de la maestra. Ejemplo de esto:

“Mientras la maestra revisa de uno en uno el ejercicio de dictado, Rubí propone ‘maestra, ¿podemos hacer el juego de manos arriba, manos abajo mientras usted califica?’. La maestra responde ‘si todos terminan el ejercicio,

sí, a lo que se observa que el grupo se emociona y empiezan a apurarse para concluir. Una vez que todos han sido calificados, la maestra da inicio a la canción 'el chile me picó', indicando lo que sus alumnos(as) deben hacer. Los niños se ríen y disfrutan, al igual que la maestra. Cuando termina la canción, se percibe que el grupo está más tranquilo, y prestan atención a las indicaciones de la maestra" (extracto de bitácora del 23 de enero de 2020).

A partir de las propuestas que hacen niñas y niños para jugar y moverse dentro del salón, se observa que son momentos esperados por ellos, ya que, en general, la maestra les restringe que se levanten de sus asientos y platicuen con otros(as) compañeros(as). Probablemente esto genere que, ante actividades de esparcimiento, las niñas y los niños se desborden y se les dificulte regular su emoción. A diferencia de ello, cuando la maestra valida la emoción y propone alternativas para expresarla de manera que no ponga en riesgo su integridad, el grupo poco a poco se regula. Al parecer, las y los alumnos se encuentran en un proceso de co-regulación, donde requieren de un modelo significativo, para luego ir interiorizando esta habilidad. Esto se observa, por ejemplo, en:

"Mientras se escucha música, uno de los grupos que están cerca de la jardinera, empieza a mostrarse más y más eufórico y comienza a saltar y a gritar. Después, Yago empieza a brincar de la jardinera al suelo y sus demás compañeros empiezan a imitarlo. La maestra Alana nos comenta con una sonrisa 'ya se alborotaron con la música' por lo que se acerca a ellos para pedirles no subirse a la jardinera debido a que pueden caerse. La maestra permanece con ellos y, al tiempo que valida el que se sientan muy emocionados y felices por la música, empieza a modelarles maneras alternas para expresar su emoción como bailar y saltar en el suelo. Ante esto, los niños comienzan a seguirla y poco a poco, se les observa más tranquilos" (20 de febrero de 2020).

Todo lo anterior, en conjunto, permite apreciar que el grupo de 3°B ha mostrado un gran avance en sus habilidades de conciencia emocional, incluyendo el reconocimiento y comprensión de sus propias emociones y las de los demás. A su vez, esto ha promovido que entre ellos(as) mismos(as) validen sus emociones con respeto. El generar y promover este clima en el

aula, ha disminuido los casos de rabietas o llantos repentinos y ha favorecido la motivación de aquellos(as) alumnos que se mostraban poco interesados(as) en las actividades académicas.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión

La pedagogía de la escucha, menciona Hoyuelos (2013), es un arte que permite a las y los docentes comprender en su extensa palabra al niño(a) que tiene delante suyo, impactando en su desarrollo socioemocional. En coherencia con esto, el objetivo del presente trabajo fue que las docentes emplearan prácticas de escucha en el aula que favorecieran el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones de sus alumnos(as). Para lograr esto, fue primordial:

- 1) Identificar las prácticas de escucha iniciales que ejercían las docentes con sus alumnos(as) y el impacto que tenían en ellos(as).
- 2) Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención basado en la atención plena (mindfulness) para promover la conciencia y la regulación emocional en escolares de tercer grado de primaria, empleando estrategias transversales con las docentes como la colaboración intra e interprofesional, la intervención apreciativa, debates grupales y el acompañamiento.
- 3) Reconocer los cambios en las prácticas de escucha de las docentes a partir de las estrategias de intervención.
- 4) Determinar cuáles estrategias fueron más funcionales para propiciar los cambios en las prácticas de escucha de las docentes.
- 5) Precisar cuáles prácticas de escucha empleadas por las docentes siguieron promoviendo las habilidades de sus alumnos(as) para reconocer, expresar y regular sus emociones.

En la observación inicial de las estrategias de escucha que las docentes implementaban en sus aulas, se encontró que ambas tenían un perfil similar caracterizado por mostrar interés en escuchar a sus alumnos(as) que se manifestaba en conductas como brindarles el tiempo y espacio necesarios, así como centrar su atención en ellas y ellos (verlos a los ojos, dejar de hacer alguna

actividad para centrarse en lo que les decían). Sin embargo, pese al interés manifestado, tendían a invalidar emociones como el enojo o la tristeza, y les daban pocas oportunidades para que fueran ellos(as) quienes encontraran soluciones a los conflictos. Ante este panorama, algunos(as) alumnos(as) manifestaban arranques de llanto o enojo difíciles de controlar, además de mostrarse poco motivados(as) para entrar a clases y realizar las actividades académicas. Se concluyó que la relación alumnos(as)-docentes no consideraba del todo los constructos de apego –como proponen Murray et al. (2016)- caracterizados por accesibilidad emocional, que se asocian con altos niveles de ajuste emocional y de comportamiento en las y los alumnos.

El que las docentes invalidaran el enojo y la tristeza en sus alumnos(as), se cree que promovía en niñas y niños la creencia de que deben ocultar sus emociones (especialmente las negativas) por una cuestión social implícita: sentir enojo o tristeza está mal. Según afirma Santrock (2014), es común que, durante la etapa escolar (entre los siete y doce años de edad), niñas y niños tratan de ocultar o dar poca importancia a sus emociones para evitar los costos sociales negativos que conlleva expresar emociones como el enojo o la tristeza. Esto se observó en la actividad “Construyendo mis derechos emocionales” donde, mediante un debate grupal inicial, las niñas y los niños en su mayoría manifestaban que era bueno externar emociones positivas (alegría, amor y calma), pero era malo sentir enojo, tristeza y/o miedo; esto bajo la idea de que “ya eran niños(as) grandes”, “no solucionaban nada sintiéndose así”, entre otros. Como advierten Santrock (2014) y Levine et al. (2016), las consecuencias de estas creencias eran que hacían sentir a las y los menores que sus emociones eran “anormales”, poca confianza para compartir sus experiencias con otras personas (pares, docentes, familias) y frustración por no poder sacar algún conflicto interno.

A partir de este panorama general, se concluyó que era necesario que las docentes comprendieran la importancia de desarrollar habilidades de conciencia, expresión y regulación emocional desde temprana edad, y que para ello, es

indispensable que los docentes y las familias adquirieran habilidades de escucha hacia las niñas y los niños.

Para promover el desarrollo de dichas habilidades en docentes, niñas y niños, se diseñó un programa de intervención basado en la conciencia plena (mindfulness), que retomó las habilidades y secuencias del Programa de Entrenamiento de la Regulación Afectiva de Berking y Schwartz (2014). De acuerdo con Franco et al. (2014), la conciencia plena (mindfulness) se empleó como estrategia para que las personas aprendan a observar y aceptar los pensamientos, sensaciones y emociones experimentados. Todo el trabajo se llevó a cabo bajo prácticas efectivas para el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales en escenarios escolares propuestas por diversos autores: 1) Aproximación Apreciativa -enfocada en visibilizar las mejores prácticas y realizaciones (Cooperrider, 2003)-; 2) trabajo colaborativo entre las docentes y psicóloga (se planificaban, analizaban y retroalimentaban las actividades, y se identificaban las temáticas a abordar en las siguientes sesiones); 3) debates grupales donde se propiciaba la expresión de ideas, pensamientos o emociones por iguales (alumnas, alumnos, docentes y psicóloga); y 4) acompañamiento a las docentes durante sus clases para dar continuidad a lo abordado en el programa de intervención.

La labor realizada con los grupos que cursaron 2º grado y después 3er grado, tuvo el impacto deseado, tanto en las habilidades de escucha de las docentes como en las destrezas sociales y emocionales de sus alumnas y alumnos.

De acuerdo con la Aproximación Apreciativa, desde la visión de Cooperrider (2003), se trabajó para identificar las mejores prácticas y descubrir lo que funciona bien y que resultara inspirador para transformar la realidad. Bajo este supuesto, se prestó atención a las prácticas de escucha realizadas por las docentes y que cumplían con el perfil de Velayos y Guerrero (2017); una vez identificadas, se señalaba a las maestras sus acciones y su efecto en el alumno(a) –como calmar una crisis de llanto, una rabieta, una pelea-. Conforme se hicieron estos señalamientos, las docentes fueron descubriendo los recursos con los que ya

contaban para ayudar a sus grupos a promover habilidades de conciencia y regulación emocional. Este mismo recurso se aplicó con alumnas y alumnos, enfatizando cada vez que se animaban a compartir sus emociones, haciéndoles ver que nos ayudaba a saber cómo se sentían y cómo podíamos ayudarlos(as); también se les reconocía cuando lograban resolver un conflicto de forma asertiva, evocando los pasos realizados y el resultado final.

El trabajo colaborativo docentes-UDEEI-psicóloga cumplió con la función mencionada por Cordero-Arroyo y colaboradores (2018) que es promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Esto se vio reflejado con los resultados observados a lo largo de las sesiones del programa y dentro de las aulas de clase, puesto que las y los alumnos mostraban mayor facilidad para dar nombre a su sentir y expresarlo con sus compañeros(as) y con las docentes, esto a su vez tuvo impacto en su motivación académica puesto que, los arranques de llanto o enojo disminuyeron y también se consiguió que las y los niños se tranquilizaran más rápido. Así mismo, se observó que ellas y ellos se mostraron más motivados para entrar a clases y realizar sus labores escolares (lo cual fue mencionado también por las familias que agradecieron al equipo dicho logro), y las calificaciones mejoraron.

Los resultados anteriores se explican con lo referido por Jiménez (2018) donde, a través de la colaboración intra e interprofesional (educación, educación especial y psicología en este caso), se pueden abordar de manera más integral los problemas complejos que se presentan en el aula, ya que se conjuntan los saberes, experiencias, interpretaciones y técnicas distintas de cada profesión. Esto se cumplía cuando el equipo Docentes-UDEEI-Psicología nos reuníamos para platicar de lo observado en las sesiones anteriores, identificábamos los resultados y los siguientes temas a trabajar, planificábamos cómo se podían abordar los temas y las necesidades a partir de nuestras respectivas experiencias, y organizábamos cómo participaría cada una. Lo anterior en coherencia con el modelo de colaboración propuesto por Friend y Cook (2013), encaminado a lograr el establecimiento de metas comunes, participación voluntaria, valoración de la

participación de todos, compartir recursos y compartir responsabilidad en la toma de decisiones, el trabajo y los resultados.

Los debates empleados en diversas sesiones de trabajo, cumplieron su función como herramienta de aprendizaje cooperativo, tal como establecen Esteban y Ortega (2017), puesto que a través de éstos, se trabajó tanto el desarrollo de competencias (seguridad y confianza para hablar en público, escucha activa, autocontrol, respeto), como la adquisición de contenidos propios de una asignatura (educación socioemocional). La finalidad de los debates fue propiciar que alumnas y alumnos desarrollaran la confianza necesaria para compartir sus puntos de vista, que intercambiaran opiniones respecto a temas específicos y, de esta forma, sensibilizar a las docentes respecto a la importancia de conocer las perspectivas de sus alumnos(as). El tema en el que hubo mayor debate y que se consideró como uno de los más cruciales, fue en la actividad “Construyendo mis derechos emocionales”, puesto que se discutió si estaba bien o mal expresar cualquier tipo de emoción. Se observó que, cuando las y los alumnos intercambiaban sus experiencias con las emociones, tras evocar lo aprendido sobre las funciones de cada emoción, ellas y ellos pudieron comprender que todas las emociones son importantes y que tienen derecho a comunicarlas de manera asertiva. Este fue un avance crucial, puesto que las docentes comprendieron, mediante la perspectiva de sus alumnas y alumnos, lo importante que es validar sus emociones positivas y negativas, y así, reconocer las necesidades que presentaban en esos momentos. Adicionalmente, los debates fueron una estrategia para modelar a las docentes cómo escuchar a las y los niños para hacerlos(as) sentir validados(as) en su sentir.

El acompañamiento a las docentes -desde la perspectiva planteada por Gómez (2012)- se empleó como una estrategia de enseñanza-aprendizaje con adultos consistente en el establecimiento de un vínculo respetuoso, diálogo y escucha, modelamiento, trabajo conjunto, reconocimiento de logros, dar sugerencias y retroalimentación, así como inmediatez. El establecer inicialmente un vínculo de confianza y respeto con las docentes, fue esencial para entablar un trabajo

colaborativo; esto se logró al no buscar imponerse como figura superior, sino como una psicóloga interesada en conocer sus necesidades con respecto a sus grupos, y poder aportar y aprender en y de sus labores docentes. Conforme se estableció dicho vínculo, pudimos empezar a establecer acuerdos sobre la intervención. En este caso, ambas docentes coincidieron en promover un clima positivo en sus aulas, que propiciara la expresión de los sentimientos de sus alumnos y, de esta forma, poder ayudar a regular sus emociones; sin embargo, ellas aseveraron que se sentían inseguras para la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales, por lo que pidieron a la docente de UDEEI y a la psicóloga que les modelaran esta práctica y así, poco a poco, irse integrando en las dinámicas y, posteriormente, implementarlas en sus salones. A la par que se les modelaba la implementación de las técnicas, se les explicaba el objetivo de las mismas y las consideraciones para su aplicación, lo cual permitió que se fueran apropiando de las técnicas y las emplearan por su cuenta en sus respectivas aulas. Conforme las ponían en práctica con sus grupos, se les brindaba retroalimentación, poniendo especial énfasis en la relación causa-efecto. Esto se consideró clave para promover sus habilidades de escucha que a su vez les permitiera mejorar el clima en sus aulas.

Las estrategias mencionadas, en conjunto, propiciaron cambios favorables en las habilidades de escucha de las docentes, específicamente en aquellas relacionadas con validar todas las emociones de sus alumnos(as) y acompañarlos(as) en el proceso de buscar soluciones o alternativas a sus problemas. Esto, en adición al programa de intervención basado en el mindfulness, permitió a alumnas y alumnos conocer sus emociones y dar un nombre a su sentir ante diversas situaciones, identificar la importancia de todas sus emociones para poder reconocer sus derechos a sentirlas y externarlas de maneras asertivas; también visibilizaron las consecuencias de las formas que emplean para externar sus emociones e identificaron estrategias de regulación, todo lo cual, en conjunto, impactó positivamente en la convivencia entre pares y con sus docentes.

Además, se denotó que, mediante la práctica de las docentes de las estrategias en sus aulas, lograron propiciar un clima positivo al escuchar y validar las emociones de sus alumnas y alumnos, incrementando la motivación hacia el estudio y los trabajos escolares, como demuestran diversos estudios que han empleado el enfoque de atención plena (Almansa, Budía, López, Márquez, Martínez, Palacios, del Mar, Santafé, Zafra, Fernández-Ozcorta & Sáenz-López, 2014; Ruíz, Rodríguez, Martínez & Núñez, 2014; Tébar & Parra, 2015; García-Rubio, Luna, Castillo & Rodríguez-Carvajal, 2016; Terzi, Souza, Machado, Konigsberger, Waldemar, Freitas, Matarazzo-Neuberger, Migliori, Kawamata, Alvarenga, Ferreria & Demarzo, 2016). Esto se apreció en el caso específico del alumno Julio, quien inició el tercer grado con una baja autoestima (solía decir “soy *un tonto*” cuando no podía realizar alguna actividad académica) y poca motivación para trabajar (no sabía leer por lo que se aislaba); sin embargo, conforme la docente fue implementando la escucha hacia con él y brindándole acompañamiento en sus necesidades, éste empezó a adquirir la lectoescritura y a sentirse capaz y motivado para realizar sus labores académicas.

Sobre las estrategias que resultaron más funcionales para promover cambios en las prácticas de escucha de las docentes fueron, en primer lugar, tener un acercamiento cálido con las docentes donde fue importante que no percibieran a la psicóloga como una figura impositiva, sino como una que brindaba acompañamiento –como establece Gómez (2012)- a sus principales necesidades dentro del aula. Para lograrlo, fue importante trabajar desde una perspectiva Apreciativa que no estuviese enfocada en señalar los errores, sino en visibilizar las mejores prácticas y así emplearlas como motivaciones para transformar una realidad como refiere Cooperrider (2003) y que, en este caso, permitió que las docentes fuesen receptivas a las estrategias de modelamiento, en pos de propiciar mayor confianza en sus alumnos y alumnas. De esta manera, ellas y ellos pudieron abrirse emocionalmente con las docentes, quienes a su vez, se acercaron a las necesidades individuales y grupales de sus alumnos(as). El trabajo colaborativo Docentes-UDEEI-Psicóloga también fue esencial en el logro de los objetivos, puesto que cada una aportaba su visión respecto a las

dificultades percibidas en el manejo de las emociones de ambos grupos y cómo podría establecerse un programa de intervención que las abordara; esto considerando las estrategias de trabajo que las docentes y la maestra de UDEEI señalaron que eran más atractivas y efectivas para las niñas y los niños.

También se consideró la opinión de los(as) alumnos(as) para tener una base para el trabajo de las emociones, dando así inicio al uso de los debates grupales como estrategia para escuchar y hacer válidas las opiniones de las y los menores. Al usar los debates, no sólo se propiciaba que niñas y niños adquirieran confianza para compartir sus puntos de vista, sino que fungió como puente de comunicación entre las docentes y sus alumnos(as), a la par que las intervenciones de la maestra de UDEEI y de la psicóloga para validar las emociones fungieron como modelamientos para ambas maestras. Finalmente, el acompañamiento a las docentes tanto durante la intervención como en el seguimiento que se realizó en otros momentos dentro de las aulas- permitió ayudar a las docentes a visibilizar sus propias habilidades de escucha y el impacto que tenían en el desarrollo social y emocional de sus alumnos(as), lo cual favoreció su seguridad en sus propias habilidades.

En lo referente a las *prácticas de escucha de las docentes que siguieron promoviendo las habilidades de sus alumnos(as)* para reconocer, expresar y regular sus emociones, se denotó que favorecieron la validación de emociones, y un cambio positivo en el comportamiento de los alumnos y alumnas, lo cual permitió potenciar las habilidades que manifestaban las docentes antes de la intervención como era: brindar a sus alumnos(as) el tiempo necesario para escucharlos(as) y centrar su atención plenamente en lo que decían, es decir, estableciendo contacto visual y físico (poner una mano en sus hombros, abrazarlos). Todo ello, a su vez, dio a lugar que la docente de 3°A animara a sus alumnos(as) a encontrar soluciones por su cuenta cuando tenían alguna dificultad; ella animaba al grupo a participar y ayudar a encontrar una solución, promoviendo el trabajo en equipo y un alto sentido de ayuda y colaboración entre pares. Por su parte, la docente de 3°B continuó mostrando dificultad para promover dicha

habilidad en sus alumnos(as), ya que tendía a invalidar propuestas de solución de ellas y ellos, y abordaba los problemas de manera aislada, por lo que la cohesión grupal fue menor que en el grupo de 3°A.

Finalmente, cabe destacar la opinión de la docente de UDEEI quien refirió haber percibido cambios positivos en las y los alumnos –los percibía más regulados en sus emociones, con más motivación académica y avances significativos en las barreras de aprendizaje de algunos(as) alumnos(as), como que aprendieran a leer y escribir-. Asimismo, señaló la importancia de sensibilizar a la comunidad docente en la juntas de Consejo Técnico, presentando casos de éxito del impacto de la escucha en el aula.

2. Conclusiones

El presente estudio contribuye a la investigación para favorecer la interacción y la motivación en las aulas mexicanas. Se analizan las implicaciones de la escucha áulica –ejercida por las y los docentes- en el desarrollo de las habilidades de conciencia y regulación emocional de niñas y niños, así como su impacto en el desempeño escolar.

Otra aportación es la estrategia de evaluar las habilidades de escucha de un adulto hacia un(a) menor, desde la perspectiva de las niñas y los niños empleando una lista de cotejo, lo que sigue la línea de validar las emociones de dicha población.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que se requiere impulsar la escucha en niñas y niños dentro de las aulas escolares, con el fin de promover sus habilidades de conciencia, expresión y regulación emocional. Cuando el o la docente ejerce la escucha hacia con sus alumnos(as), propicia la validación de las emociones – especialmente las denominadas “negativas” como son el enojo y la tristeza- y, por tanto, ayuda a erradicar la idea de que las emociones deben negarse u ocultarse.

Para que un(a) niño o niña comprenda que las emociones no deben negarse u ocultarse, resulta primordial que en primera instancia conozca por qué son necesarias, es decir, para qué funcionan. La mejor manera para que comprendan las funciones de las mismas –según se apreció a lo largo de la intervención- es cuando las(os) docentes permiten que sus grupos reflexionen en torno a las situaciones que generaron dichas emociones. Mediante debates en el aula los(as) docentes guían el proceso de niños y niñas para que identifiquen sus emociones, hagan consciencia de los motivos por los cuales surgieron dichas emociones y validen su sentir a razón del contexto vivenciado, señalando las conductas y consecuencias, y finalmente, exploran respuestas alternas que pudieron desplegar para minimizar consecuencias negativas y maximizar las positivas.

Para que un(a) docente pueda ejercer adecuadamente la escucha y así guiar el proceso de reflexión de sus grupos en torno a las emociones, es necesario que desarrollen esta habilidad mediante acompañamiento de otro docente o psicólogo(a) con experiencia en ello. Para esta función, fue de gran valor la Perspectiva Apiciativa centrada en las fortalezas; se resaltaban las prácticas de escucha que las docentes realizaban, así como su impacto en las habilidades socioemocionales de sus alumnos(as); aunado a ello, se hacían sugerencias para complementar la efectividad de sus prácticas.

Así mismo, la colaboración entre docentes de la primaria y el equipo de psicología, permitió formar redes de apoyo que favoreció la co-creación de actividades partiendo -por el lado de las docentes- de las experiencias con sus grupos y sus conocimientos sobre los intereses y necesidades de los mismos, y -por el lado de la psicóloga- implementando ejercicios que puedan aplicarse a la cotidianeidad de las aulas y propicien la conciencia, validación y regulación emocional.

Finalmente, me gustaría hacer mención de mi experiencia durante la formación de la maestría con Residencia en Psicología Escolar. El haber tenido la oportunidad de colaborar con las docentes (tanto de UDEEI como de grupos) me permitió comprender las necesidades tanto de ellas mismas como de sus alumnos(as)

desde otra perspectiva, es decir, una en la que no me asumiera como la que “sabía” y por tanto debía llegar a imponer mis conocimientos y actividades, sino como una figura que acompañara en sus procesos para re-descubrir sus habilidades y emplearlas para abordar sus áreas de oportunidad. De la mano con esto, pude aprender también a escuchar a las docentes y alumnos(as) para comprender más que para juzgar, puesto que esto me permitió entender el por qué de su actuar ante determinadas situaciones y así poder abordar de forma más contextualizada las principales limitantes en las aulas.

Al mismo tiempo, pude aprender diversas estrategias de las docentes al momento de realizar intervenciones, especialmente aquellas relacionadas con adecuarlas a los tiempos de atención observados en sus grupos y que respondieran a sus intereses (como hacer uso del patio, incluir música de su agrado, entre otros).

En lo que respecta al aprendizaje con las niñas y niños de tercer grado, pude aprender junto con las docentes a escucharlos(as) y detectar sus necesidades socioemocionales, mismas que fueron consideradas en las actividades de intervención. Esto me permitió concluir a su vez que cuando una dinámica responde a las necesidades de docentes y alumnos(as), estas se vuelven más significativas puesto que los aprendizajes son contextualizados a sus propias realidades.

3. Recomendaciones

Los resultados del presente estudio aportan evidencias de intervención para favorecer a través de la escucha áulica, las habilidades sociales y emocionales de dos grupos alumnas y alumnos de una escuela primaria pública mexicana. Será necesario continuar analizando el impacto de la escucha en otras escuelas públicas y privadas, otros niveles educativos y socioeconómicos y otras zonas del país

Otra limitante tiene que ver con la lista de cotejo de habilidades de escucha de un adulto hacia un(a) menor, la cual no cuenta con una estandarización; a razón de esto sería importante realizar los procedimientos para su respectiva validación y confiabilidad.

Cabe mencionar que la crisis sanitaria originada por la pandemia SARS-COV2, no permitió dar un cierre presencial del programa y evaluar las habilidades sociales y emocionales de las niñas y niños al término del programa de intervención por medio de los instrumentos aplicados inicialmente, por lo que el análisis de los resultados sólo pudo ser realizado de forma cualitativa desde la extracción de datos de las observaciones de las sesiones, registradas en bitácoras.

Finalmente, algunas recomendaciones para que el programa tenga un impacto mayor en la comunidad escolar son:

1. Seguir propiciando el trabajo colaborativo docentes-psicólogos(as) en el que cada agente involucrado pueda nutrir las actividades desde sus propias experiencias.
2. Diseñar estrategias que incluyan a las familias de alumnas y alumnos, considerando tiempos que les sean accesibles y contenidos que les resulten interesantes. Es importante considerar que no todos(as) tienen la posibilidad de acudir presencialmente a las sesiones (sea por cuestiones laborales u otras razones) por lo que será conveniente incluir actividades que puedan realizarse a la distancia.

3. Compartir en las Juntas de Consejo Técnico de las escuelas los logros obtenidos mediante la educación socioemocional con el fin de sensibilizar a la comunidad docente sobre la necesidad de integrarla a su práctica docente, para así favorecer el bienestar y el aprendizaje de los niños y las niñas

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Almansa, G., Budía, M., López, J., Márquez, M., Martínez, A., Palacios, B., del Mar, M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E. & Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3: pp. 120-133. DOI: 10.33776/remo.v0i3.2449
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862
- Ampudia, A., Santaella, G. & Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: Manual Moderno.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. & del Mar, M. (2012). *Programa “AULAS FELICES”*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. En: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballasteros (coord.). *Ciencias sociales y jurídicas. Taller de investigación cualitativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Barnes, S. (2013). *Peer relationships, protective factors, and social skill development in low-income children*. Recuperado de: https://wp.nyu.edu/steinhardt-appsych_opus/?s=PEER+RELATIONSHIPS%2C+PROTECTIVE+FACTOR+S%2C+AND+SOCIAL+SKILL+DEVELOPMENT+IN+LOW-INCOME+CHILDREN
- Bear, G., Whitcomb, S., Elias, M. & Blank, J. (2015). SEL and schoolwide positive behavioral interventions and supports. In Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, pp. 453–467. The Guilford Press.
- Berking, M. & Schwarz, J. (2014). Affect regulation training. En Gross, J. *Handbook of emotion regulation*. USA: Guilford Press.

- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguiera, P., Segovia, N., & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hopsital Sant Joan de Déu.
- Bordigon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2): pp. 50-63. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69520210>
- Brownell, J. (2017). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Routledge.
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yildirim, B. y Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60: PP. 163-180. DOI: : 10.14689/ejer.2015.60.10
- CASEL (2020). *Core SEL Competencies*. Recuperado de: <https://casel.org/core-competencies/>
- CASEL (2020). *What is SEL?*. Recuperado de: <https://casel.org/what-is-sel/>
- Castel-Branco, I. (2015). *Respira*. Akiara Books.
- Conte, V. y Boyle, P. (s.f.). *La calma de León*. Edición del autor.
- Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87): pp. 98-109. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200005
- De Celis, R. (2017). *La educación emocional: un reto educativo*. [Tesis de grado]. Disponible en: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3964/de_Celis_Gallego_Rebeca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado, B. & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En E. Begoña Delgado, *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (págs. 35-66). España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Denham, A. (2015) Assessment of SEL in Educational Contexts, En Durlak, J. & Domitrovich, C., *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings, *Handbook of socialization: theory and research*. The Guilford Press.

- Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en Villa el Salvador. *Avances en Psicología*, 23(2): pp. 231-240. DOI: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n2.165>
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K. & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2): pp. 408-416. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. & Domitrovich, C. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guildford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82: pp. 474–501.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego*. México: Manual Moderno.
- García, B. & Cruz, G. (2019). ¿Cómo soy? En Rodríguez, E., López, F., Valdés, K., Barkovich, M. y Urrea, D. *Educación socioemocional. Segundo*. Ciudad de México: Editorial Santillana Primaria.
- García, E. (2010). La educación emocional en las familias. En Agullo, M., Filella, G., García, E. López, E. y Bisquerra, R., *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial (pp. 111-140).
- García, S. (2013). *El uso del sociograma para determinar las relaciones existentes en un aula de 4° de E.S.O.* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.
- García, S. (2019). *La educación emocional en la escuela: Proyecto Emociona'T*. [Tesis de Maestría]. Disponible en: <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/374066/Art%C3%ADculo%20Sherylan%20Garcia%20TFM%20MUP%202018-19.pdf?sequence=1>
- García-Rubio, C., Luna, T., Castillo, R. & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30): pp. 61-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27449361007/27449361007.pdf>

- Gaytán, E., Rosales, M., Reyes, H., DíazBarriga, F., y Calderón., J. (2015). Prevalencia de dificultades emocionales, conductuales y cognitivas en niños de escenarios urbanos con diferente grado de marginación. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.*, 6(1): pp. 57-64. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-18332015000100004&lng=es&nrm=iso
- González-Mesa, G. y Amigo-Vázquez, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación/ Journal of Psychology and Education*, 13(1): pp. 73-91. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>.
- Gutiérrez, M. (2017). *Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos* [Tesis de grado]. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/63007/TFG%20ANGELES%20GUTIERREZ%20CA%20C3%91ZAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hoyuelos, A. (2013). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. España: Octaedro.
- Kaiser, S. (2017). *Juegos mindfulness. Mindfulness y meditación para niños, adolescentes y toda la familia*. Editorial Océano de México.
- Kocayörük, C. & Simsek, O. (2016). Parental attachment and adolescents' perception of school alienation: the mediation role of self-esteem and adjustment. *The Journal of Psychology*, 150(4): pp. 405-421. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2015.1060185>
- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A. & Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo S.A.
- Levine, L., & Munsch, J. (2016). *Child development from infancy to adolescence*. California: SAGE Publications, Inc.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. España: Flamboyant.
- Lozano, L. & Lozano, L. (2017). Los trastornos internalizantes: un reto para padres y adolescentes. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, (372): pp. 56-63. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i372.y2017.009>
- Lucio, E. & Heredia, M. (2014). *Psicopatología, riesgo y tratamiento de los problemas infantiles*. México: Manual Moderno.
- Macklem, G. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science + Business Media.

- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. & Gil, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Cruz, P. (editor), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Mohammadi, M. (2012). Listening Anxiety and Its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4). DOI: <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n4p115>
- Montiel, L. (2016). *La escucha activa en alumnos de la Escuela Primaria Paz y Progreso, una perspectiva docente*. Tomado de: https://www.academia.edu/34121964/LA_ESCUCHA_ACTIVADA_EN_ALUMNOS_DE_LA_ESCUELA_PRIMARIA_PAZ_Y_PROGRESO_UNA_PERSPECTIVA_DOCENTE
- Moreno, J., Echavarría, K., Pardo, A. & Quiñones, Y. (2014). Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psicología: avances de la disciplina*, 8(2): pp. 37-46. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862014000200004&lng=en&tlng=en
- Motta, J. (2015). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica* (28): 167-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>.
- Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30): 149-169. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Navarro, I. & García-Villamizar, D. (2012). Sintomatología externalizante y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1): pp. 657-666. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832342066>
- Nichols, M. (2017). *El arte perdido de escuchar. Cómo aprender a escuchar puede mejorar las relaciones*. Ediciones Urano.
- Owka, S., Pawlak, E. & Pronobis, M. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening skills*. [Tesis de Maestría]. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478233.pdf>
- Papalia, D., Martorell, G. & Duskin, R. (2017). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Petersen, K. (2012). *Activities for Building Character and Social-Emotional Learning. Grades 3-5*. USA: Free Spirit Publishing
- Purdy, M., Loffredo, M., Halley, R., Holmes, B. & Christy, C. (2017). Listening is... Five personal worlds of listening: an auto-ethnographic approach. *The International Journal of Listening*, 31: pp. 1-18. DOI:
<https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1151606>
- Redding, S., & Walberg, H. J. (2015). Indicators of effective SEL practice. In J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, and T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 377-392). New York, NY: Guilford Press.
- Reyes, M. & Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas*. Ciudad de México: Editorial el Manual Moderno (pp. 33-46)
- Rinaldi, C. (2016). Documentación y evaluación, ¿cuál es su relación?. En Project Zero, *Haciendo visible el aprendizaje. Niños que aprenden individualmente y en grupo* (págs. 74-89). México: REDSOLARE.
- Romero, E., Lucio, E., Durán, C. & Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3): pp. 2757-2765. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.005>
- Romero, E., Lucio, M. & Forns, M. (2015). Los problemas internalizados y externalizados en la competencia académica de escolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2): pp. 65-74. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79841776005>
- Ruíz, P., Rodríguez, T., Martínez, A. & Núñez, E. (2014). Mindfulness en pediatría: el proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena". *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 16: pp. 169-179. DOI:
<http://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322014000300011>
- Sánchez, C., Daura, F. y Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudio Pedagógicos XLV*, 3(31): pp. 31-49. DOI:
[10.4067/S0718-07052019000300031](https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031)
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel, Cap. 3.

- Santrock, J. (2014). *Desarrollo infantil*. México: MacGraw-Hill.
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/1-ELENFOQUEFORMATIVODELAEVALUACION.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Sepúlveda-Ruiz, M., Mayorga, M. y Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94): pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Holanda: Kairós
- Snunit, M. (1996). *Pájaro del alma*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 307–326). New York: Springer.
- Sugai, G., Horner, R. H., Algozzine, R., Barrett, S., Lewis, T., Anderson, C., et al. (2010). *Schoolwide positive behavior support: Implementers' blueprint and self-assessment*. Eugene: University of Oregon. Retrieved January 8, 2013, from www.pbis.org.
- Tapia, M., Flores, V., Heeren, M., Jaramillo, D., Medina, S. & Sánchez, C. (2011). Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción. *Enunciación*, 16(1): pp. 84-99. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3591/14496>
- Tébar, S. & Parra, M. (2015). Practicando mindfulness con el alumnado de tercer curso de educación infantil. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2): pp. 85-97. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.912>
- Terzi, A., de Souza, E., Machado, M., Konigsberger, M., Waldemar, J., de Freitas, B., Matarazzo-Neuberger, W., Migliori, R., Kawamata, R., Alvarenga, L., Ferreira, M. y Demarzo, M. (2016). Mindfulness en educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30): pp. 107-122. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/311715958_Mindfulness_en_la_E

ducacion_experiencias_y_perspectivas_desde_Brasil_Mindfulness_in_Educ
ation_Brazilian_Experiences_and_Perspectives

- Troyer, D. & Greitemeyer, T. (2018). The impact of attachment orientations on empathy in adults: considering the mediating role of emotion regulation strategies and negative affectivity. *Personality and Individual Differences*, 122: 198-205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.033>
- Velayos, R. & Guerrero, S. (2017). *Escucha activa: elemento clave de la comunicación en las metodologías activas*. Tomado de: <http://www.eduforics.com/es/escucha-activa-elemento-clave-la-comunicacion-las-metodologias-activas/>
- Zabarain, S., Quintero, L. & Russo, A. (2015). Logros del yo durante el desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia. *Revista Psicoespacios*, 9(14): pp. 129-160. Disponible en: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Zimmer-Gembeck, M., Webb, H., Pepping, C., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E., Avdagic, E. & Dunbar, M. (2017). Review: Is parent-child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping?. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1): pp. 74-93. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025415618276>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

ANEXOS A

Anexo A1. Cuestionario “¿Cómo soy?” (García y Cruz, 2019)

¿Cómo soy?

1. Marca con una ✓ las casillas que describen mejor las habilidades que tienes antes de iniciar el curso.

Habilidades		
Reconozco mis fortalezas	Puedo decir en qué soy bueno.	<input type="checkbox"/>
Conozco mis emociones	Nombro algunas de las emociones que siento y cómo las siento en mi cuerpo.	<input type="checkbox"/>
Clasifico mis emociones	Reconozco cuando una emoción me ayuda a aprender y cuando no me ayuda a aprender.	<input type="checkbox"/>
Escucho atento	Escucho y aprecio los comentarios de otros para enriquecer mis puntos de vista.	<input type="checkbox"/>
Expreso mis emociones	Reconozco que hay diferentes maneras de expresar una emoción de acuerdo con la situación.	<input type="checkbox"/>
Entiendo mis emociones	Identifico los pensamientos que tengo cuando siento una emoción y cómo los pensamientos influyen en lo que siento.	<input type="checkbox"/>
Regulo mis emociones	Aplico una técnica sencilla para relajarme cuando siento una emoción que necesito regular.	<input type="checkbox"/>
Ayudo a otros	Ofrezco ayuda a un compañero que lo necesita o pido ayuda si yo mismo requiero algo.	<input type="checkbox"/>

© SANTILLANA

9

Anexo A2. Escalas de Conducta Social en la Escuela (traducido de Kenneth Merrell, 2002)

Escalas de Conducta Social en la Escuela (Kenneth Merrell, 2002)

ESCALA A					
Nombre del alumno(a):					
INSTRUCCIONES					
Estimada profesora:					
En este cuestionario aparecen diversos enunciados que pueden reflejar las competencias sociales con las que cuenta su alumno. Conteste a cada uno de acuerdo a las escalas que se presentan (tache el cuadro que corresponda a su respuesta). Le pedimos honestidad en sus respuestas.					
Use el siguiente formato para sus evaluaciones:					
Nunca	Si el niño no demuestra comportamiento particular o si usted no ha tenido la oportunidad de observar cierto comportamiento, circule 1, que indica <i>Nunca</i> .				
Frecuentemente	Si el niño a menudo presenta cierto comportamiento, circule 5, que indica <i>Frecuentemente</i> .				
A veces	Circule de los números 2, 3 o 4 (que indican <i>A veces</i>) si el niño presenta un comportamiento en medio de los dos puntos extremos. Los puntos a evaluar después de cada enunciado aparecen en el siguiente formato				
	NUNCA		A VECES		FRECUENTEMENTE
	1	2	3	4	5
	1		A veces		Frecuen
1. Coopera con otros estudiantes	1	2	3	4	5
2. Hace cambios apropiados entre diferentes actividades	1	2	3	4	5
3. Completa las tareas escolares sin estarle recordando	1	2	3	4	5
4. Ofrece ayuda a otros compañeros cuando es necesario	1	2	3	4	5
5. Participa efectivamente en discusiones grupales y actividades	1	2	3	4	5
6. Entiende los problemas y necesidades de otros estudiantes	1	2	3	4	5
7. Mantiene la calma cuando los problemas surgen	1	2	3	4	5
8. Escucha las indicaciones de otros maestros	1	2	3	4	5
9. Invita a otros estudiantes a participar en actividades	1	2	3	4	5
10. Pregunta de manera adecuada para clarificar las instrucciones	1	2	3	4	5
11. Tiene habilidades o destrezas que son admiradas por sus compañeros	1	2	3	4	5
12. Es aceptado por otros estudiantes	1	2	3	4	5
13. Completa tareas escolares u otras labores de forma independiente	1	2	3	4	5

14. Termina las tareas escolares a tiempo	1	2	3	4	5
15. Cede y se compromete con sus compañeros cuando es apropiado	1	2	3	4	5
16. Sigue las reglas de la escuela y de su salón	1	2	3	4	5
17. Se comporta de manera apropiada en la escuela	1	2	3	4	5
18. Pide ayuda de manera apropiada	1	2	3	4	5
19. Interactúa con una amplia variedad de compañeros	1	2	3	4	5
20. Realiza trabajos de calidad aceptable acorde a sus habilidades	1	2	3	4	5
21. Es bueno iniciando o uniéndose en conversaciones con sus compañeros	1	2	3	4	5
22. Es sensible a los sentimientos de otros compañeros	1	2	3	4	5
23. Responde apropiadamente cuando es corregido por algún maestro	1	2	3	4	5
24. Controla su temperamento cuando está enojado	1	2	3	4	5
25. Se integra apropiadamente en las actividades en curso con sus compañeros	1	2	3	4	5
26. Tiene buenas habilidades de liderazgo	1	2	3	4	5
27. Se adapta a diferentes expectativas de comportamiento según el escenario	1	2	3	4	5
28. Expresa y felicita el logro de sus compañeros	1	2	3	4	5
29. Es asertivo cuando es necesario	1	2	3	4	5
30. Es invitado por sus compañeros para unirse a las actividades	1	2	3	4	5
31. Demuestra autocontrol	1	2	3	4	5
32. Es admirado y respetado por sus compañeros	1	2	3	4	5

Comentarios adicionales:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

22. Discute con sus compañeros	1	2	3	4	5
23. Se le dificulta controlarse	1	2	3	4	5
24. Molesta a sus compañeros	1	2	3	4	5
25. Constantemente se mete en problemas estando en la escuela	1	2	3	4	5
26. Interrumpe actividades en clase	1	2	3	4	5
27. Tiende a presumir	1	2	3	4	5
28. Es poco confiable	1	2	3	4	5
29. Es cruel con otros estudiantes	1	2	3	4	5
30. Actúa impulsivamente sin pensar	1	2	3	4	5
31. Se irrita fácilmente	1	2	3	4	5
32. Exige ayuda por parte de sus compañeros	1	2	3	4	5

Comentarios adicionales:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo A3. Cuestionario de Clima Escolar y del Aula

Encuesta para el docente

Parte 1 Clima escolar

Traducido de Petersen, K. (2012). *Activities for building character and social-emotional learning*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing

Utilizando la escala del 1 al 4, encierre en un círculo la respuesta que mejor describa la situación de los alumnos en este momento. 1= Casi nunca 2= Pocas veces 3= Muchas veces 4= Casi siempre

	Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Mis alumnos se sienten seguros en la escuela.	1	2	3	4
2. Mis alumnos comprenden cómo se espera que convivan en la escuela y en el salón de clases.	1	2	3	4
3. Mis alumnos siguen los acuerdos de convivencia en la escuela en el salón de clases.	1	2	3	4
4. Mis alumnos saben cómo pedir ayuda.	1	2	3	4
5. Mis alumnos utilizan estrategias de resolución de conflictos para afrontar los problemas.	1	2	3	4
6. Mis alumnos identifican y expresan sus emociones adecuadamente.	1	2	3	4
7. Mis alumnos muestran amabilidad a los demás.	1	2	3	4
8. Mis alumnos muestran respeto hacia los adultos y compañeros.	1	2	3	4
9. Mis alumnos se muestran empáticos hacia los demás.	1	2	3	4
10. Mis alumnos me reportan si viven o presencian acoso escolar.	1	2	3	4
11. Mis alumnos escuchan buscando comprender a los demás.	1	2	3	4
12. Mis alumnos demuestran que tienen la habilidad de tomar buenas decisiones.	1	2	3	4
13. Mis alumnos identifican sus cualidades y talentos.	1	2	3	4
14. Mis alumnos saben cómo establecer metas.	1	2	3	4
15. Mis alumnos tienen expectativas positivas hacia su futuro.	1	2	3	4


Encuesta para el docente – Parte 2 Estrategias

Utilizando la escala del 1 al 4, encierre en un círculo la respuesta que mejor describa sus acciones y estrategias en este momento. 1= Casi nunca 2= Pocas veces 3= Muchas veces 4= Casi siempre

	Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Explico con claridad a mis alumnos lo que espero para que convivan armónicamente.	1	2	3	4
2. Hago cumplir los acuerdos de convivencia en mi grupo y en toda la escuela.	1	2	3	4
3. Enseño a mis alumnos a ser responsables de sus propias acciones.	1	2	3	4
4. Reconozco las habilidades sociales y emocionales de mis alumnos eligiéndolos, por ejemplo, como embajadores de paz.	1	2	3	4
5. Promuevo en mis alumnos el sentido de pertenencia al grupo.	1	2	3	4
6. Reúno a mis alumnos para que todos escuchemos ideas y necesidades y así favorecer sus habilidades sociales y emocionales.	1	2	3	4
7. Promuevo la enseñanza entre pares.	1	2	3	4
8. Durante mis clases aprovecho momentos oportunos para modelar y fortalecer las habilidades sociales y emocionales de mis alumnos.	1	2	3	4
9. Enseño habilidades sociales y emocionales mediante actividades para conformar escuelas seguras (Programa Nacional de Convivencia Escolar, etc.)	1	2	3	4
10. Guío a mis alumnos para que hablen conmigo y con sus padres si viven o presencian acoso escolar.	1	2	3	4
11. Enseño a mis alumnos estrategias de resolución de conflictos y solución de problemas.	1	2	3	4
12. Me reúno con mis compañeros para discutir y planear actividades que refuercen el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales.	1	2	3	4
13. Cuando surgen problemas en el salón de clases busco el apoyo de mis compañeros para resolver la situación de mejor manera.	1	2	3	4
14. Evalúo el resultado de mis esfuerzos por incluir el aprendizaje social y emocional en mi práctica docente cotidiana.	1	2	3	4
15. Me vinculo con las familias para allanos en la enseñanza y la promoción del aprendizaje social y emocional en la casa y la escuela.	1	2	3	4

Anexo A4. Escala de Conducta en Casa y Comunidad

Escala Social de Conducta en Casa y la Comunidad



RATING FORM

Para ser completado por los padres, el guardián o el supervisor de niños o adolescentes de 5 a 18 años.
To Be Completed by Parent, Guardian, or Supervisor of Children or Adolescents Ages 5-18

Información de Identidad

Nombre del niño o adolescente: _____

Escuela: _____

Grado: _____ Edad: años: _____ meses: _____ Sexo: masculino femenino

El nombre de la persona llenando esta forma: _____

Fecha que la forma fue llenada: _____

La relación de la persona que completa la forma al niño o adolescente: _____

Liste los lugares en donde usted observa o se interrelaciona con este niño o adolescente: _____

Instrucciones

Después de terminar la sección titulada Información de Identidad, favor de evaluar el comportamiento del niño o adolescente, siempre usando los enunciados en las páginas 2 y 3 de esta forma. Base el resultado de sus observaciones del comportamiento del niño o adolescente **durante los últimos tres meses**. Use el siguiente formato para sus evaluaciones:

Nunca	Si el niño o adolescente no demuestra comportamiento particular o si usted no ha tenido la oportunidad de observar cierto comportamiento, circule 1 que indica Nunca.
Frecuentemente	Si el niño o adolescente a menudo presenta cierto comportamiento, circule 5, que indica Frecuentemente.
A Veces	Circule de los números 2, 3, o 4, (que indican A Veces) si el niño o adolescente presenta un comportamiento en medio de los dos puntos extremos. Los puntos a evaluar después de cada enunciado aparecen en el siguiente formato:

NUNCA	2	A VECES	4	FRECUENTEMENTE
1	2	3	4	5

Favor de evaluar todos los enunciados, escogiendo solamente un número. Si usted tiene comentarios adicionales acerca de este niño o adolescente, favor de escribirlos en el espacio proporcionado al principio de la página 4.

1

Copyright © 2002 by Kenneth W. Merrill, Ph.D. All rights reserved.
Do not reproduce without permission of Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

Escala A		Nunca	A Veces	Frecuentemente	Scoring Key			
1.	Coopera con sus compañeros.	1	2	3	4	5		
2.	Hace transiciones apropiadas entre diferentes actividades.	1	2	3	4	5		
3.	Completa las tareas sin tener que recordarle.	1	2	3	4	5		
4.	Les ofrece ayuda a sus compañeros cuando es necesario.	1	2	3	4	5		
5.	Participa efectivamente en actividades de familia o de grupo.	1	2	3	4	5		
6.	Entiende los problemas y las necesidades de sus compañeros.	1	2	3	4	5		
7.	Permanece calmado cuando surgen problemas.	1	2	3	4	5		
8.	Escucha y lleva a cabo las instrucciones de padres o supervisores.	1	2	3	4	5		
9.	Invita a sus compañeros a tomar parte en actividades.	1	2	3	4	5		
10.	Pregunto clarificación de instrucciones apropiadamente.	1	2	3	4	5		
11.	Tiene habilidades que son admiradas por sus compañeros.	1	2	3	4	5		
12.	Acepta a sus compañeros.	1	2	3	4	5		
13.	Completa sus tareas u otros ejercicios asignados independientemente.	1	2	3	4	5		
14.	Completa sus tareas u otros ejercicios asignados puntualmente.	1	2	3	4	5		
15.	Cede o llega a un acuerdo con sus compañeros cuando es apropiado.	1	2	3	4	5		
16.	Sigue las reglas de la familia o comunidad.	1	2	3	4	5		
17.	Se comporta apropiadamente en la escuela.	1	2	3	4	5		
18.	Pide ayuda de manera apropiada.	1	2	3	4	5		
19.	Tiene interacciones con una variedad de compañeros.	1	2	3	4	5		
20.	Su trabajo es de calidad aceptable para su nivel de habilidad.	1	2	3	4	5		
21.	Es bueno en iniciar o participar en conversaciones con compañeros.	1	2	3	4	5		
22.	Es sensible a los sentimientos de otros.	1	2	3	4	5		
23.	Responde apropiadamente cuando es corregido por sus padres o supervisores.	1	2	3	4	5		
24.	Controla su temperamento cuando está enojado.	1	2	3	4	5		
25.	Participa apropiadamente en actividades con sus compañeros.	1	2	3	4	5		
26.	Tiene las habilidades para ser buen líder.	1	2	3	4	5		
27.	Se adapta a diferentes expectativas de comportamiento durante diferentes situaciones.	1	2	3	4	5		
28.	Nota y elogia los logros de otros.	1	2	3	4	5		
29.	Es asertivo de manera apropiada cuando se necesita serlo.	1	2	3	4	5		
30.	Es invitado por sus compañeros a participar en actividades.	1	2	3	4	5		
31.	Sabe controlarse.	1	2	3	4	5		
32.	Es admirado o respetado por sus compañeros.	1	2	3	4	5		
Totals								
							PR	SMC

Copyright © 2002 by Kenneth W. Merrell, Ph.D. All rights reserved.
Do not reproduce without permission of Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

Escala B		Nunca	A Veces	Frecuentemente	Scoring Key					
1.	Culpa a otros por sus problemas	1	2	3	4	5				
2.	Toma las cosas que no son suyas	1	2	3	4	5				
3.	Desafía a sus padres o supervisores	1	2	3	4	5				
4.	Copia la tarea escolar de otros o hace trampa cuando juega	1	2	3	4	5				
5.	Se involucra en peleas	1	2	3	4	5				
6.	Es desobediente; dice mentiras	1	2	3	4	5				
7.	Molesta y se burla de otros	1	2	3	4	5				
8.	Es irrespetuoso y "descarado"	1	2	3	4	5				
9.	Es acosado fácilmente; tiene "mal genio"	1	2	3	4	5				
10.	Ignora a sus padres o a sus supervisores	1	2	3	4	5				
11.	Actúa como si fuera mejor que los demás	1	2	3	4	5				
12.	Destruye o daña la propiedad de otros	1	2	3	4	5				
13.	No comparte con otros	1	2	3	4	5				
14.	Hace berrinches	1	2	3	4	5				
15.	Es indiferente a los sentimientos o necesidades de otros	1	2	3	4	5				
16.	Exige excesiva atención de adultos	1	2	3	4	5				
17.	Amenaza a otros; es verbalmente agresivo	1	2	3	4	5				
18.	Dice groserías o usa lenguaje ofensivo	1	2	3	4	5				
19.	Es físicamente agresivo	1	2	3	4	5				
20.	Insulta a sus compañeros	1	2	3	4	5				
21.	Lloriquea y se queja	1	2	3	4	5				
22.	Discute o se pelea con sus compañeros	1	2	3	4	5				
23.	Es alborotador	1	2	3	4	5				
24.	Molesta a los otros	1	2	3	4	5				
25.	Se mete en los otros en la escuela o en la comunidad	1	2	3	4	5				
26.	Interrumpe actividades ya iniciadas	1	2	3	4	5				
27.	Es presumido	1	2	3	4	5				
28.	No es cordial	1	2	3	4	5				
29.	Es cruel con otras personas o con los animales	1	2	3	4	5				
30.	Actúa impulsivamente	1	2	3	4	5				
31.	Se irrita fácilmente	1	2	3	4	5				
32.	Exige ayuda de sus compañeros	1	2	3	4	5				
		II					Totals			
							DD	AA		

Copyright © 2002 by Kenneth W. Merrell, Ph.D. All rights reserved.
Do not reproduce without permission of Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

HCSBS

Información Adicional

Por favor use el siguiente espacio para proveer información adicional que usted cree ser útil para entender el comportamiento social del niño o adolescente.

HCSBS Score Summary Para el uso del examinador solamente (for scorer use only—refer to Appendix A or B in User's Guide)

HCSBS Scales	Raw Score	T-Score	Percentile Rank	Social Functioning Level
Scale A: Social Competence				
Peer Relations (PR)				
Self-Management/Compliance (SMC)				
Social Competence Total				
Scale B: Antisocial Behavior				
Defiant/Disruptive (DD)				
Antisocial/Aggressive (AA)				
Antisocial Behavior Total				

Higher Social Competence scores indicate greater levels of social adjustment.
Higher Antisocial Behavior scores indicate greater levels of social behavior problems.

· P A U L · H ·
BROOKES
PUBLISHING CO.®

www.brookespublishing.com

4

ISBN-13: 978-1-55766-993-3
ISBN-10: 1-55766-993-7



9 781557 669933

Copyright © 2002 by Kenneth W. Merrell, Ph.D. All rights reserved.
Do not reproduce without permission of Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

Anexo A5. Consentimiento Informado para Familias



PROGRAMA DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL 2018-2020



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

ESTIMADO PADRE, MADRE O TUTOR(A):

Una de las cosas más importantes para el bienestar y el aprendizaje de las niñas y los niños es tener un buen desarrollo social y emocional, así lo demuestran numerosos estudios. Se ha demostrado que el desarrollo socioemocional permite que los alumnos:

- Alcanzen sus metas.
- Establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad.
- Mejoren su rendimiento académico.
- Prevengan conductas de riesgo.
- A largo plazo, alcancen el éxito profesional, tengan mejor salud y contribuyan a la sociedad.

Para favorecer estos logros, establecimos un acuerdo de colaboración entre la SEP, la Escuela Primaria "Dr. Samuel Ramos" Turno Vespertino y la Maestría en Psicología Escolar de la UNAM, con el fin de implementar en la primaria un programa que favorezca el desarrollo socioemocional de la comunidad escolar en los ciclos escolares 2018-2020.

Durante el desarrollo del programa, se utilizan cuestionarios para conocer las opiniones de usted y de su hijo(a), así como evidencias del trabajo en la escuela a través de fotografías o grabaciones de las actividades en las que participan los alumnos o de los trabajos que realizan, con el compromiso de que toda esta información se tratará con total ética y responsabilidad, y que sólo se utilizará con fines académicos y de investigación.

Le pedimos que por favor nos haga saber si está de acuerdo o no, en que los psicólogos de la UNAM realicemos junto con usted, la maestra, y su hijo las actividades del Programa de Desarrollo Socioemocional, encerrando en un círculo su respuesta:

- Autorizo la participación de mi hijo(a) en el Programa de Desarrollo Socioemocional que implementarán los psicólogos de la UNAM en la Primaria Samuel Ramos en los ciclos escolares 2018-2020: **(SI)** **(No)**.
- Autorizo que durante el Programa de Desarrollo Socioemocional se tomen fotografías o grabaciones de las actividades o trabajos que realizan los niños: **(SI)** **(No)**.
- Autorizo que la información que surja del Programa de Desarrollo Socioemocional así como las evidencias (fotografías o grabaciones de las actividades o trabajos de los niños) se utilice exclusivamente con fines académicos y de mejora del programa: **(SI)** **(No)**.

Nombre del padre, madre o tutor: _____

Nombre del alumno(a): _____

Firma del padre, madre o tutor: _____ Fecha: _____

Atentamente

Dra. en Psi. Estela Jiménez Hernández. Tutora del Programa Colaboración entre la Escuela-Hogar para favorecer el Desarrollo Integral de niñas y niños, de la Maestría en Psicología de la UNAM

Mtra. en Psi. Olga Raquel Rivera Oimos. Supervisora de la Residencia.

Lic. en Psicología Angélica Maribel Victoria Gutiérrez. Residente del Programa de Maestría.

Lic. en Psicología Miguel Ademir Mar Velázquez. Residente del Programa de Maestría.

MANUAL DE INTERVENCIÓN

NO COPIAR

Programa de
Aprendizaje
Socioemocional

“Haciendo visibles nuestras
emociones”
Manual de aplicación



Angélica Maribel
Victoria Gutiérrez

Contenido

Presentación.....	191
Descripción del manual.....	192
Sesión 1. Explorando mis emociones.....	193
Sesión 2. Tranquilos(as) y atentos(as) como una rana.....	196
Sesión 3. Aprendiendo un nuevo idioma.....	199
Sesión 4. ¿Cómo me siento cuando soy respetado(a)?.....	202
Sesión 5. Un mundo sin respeto.....	205
Sesión 6. Descubriendo las emociones en mi grupo.....	208
Sesión 7. ¿Cómo son mis emociones en el grupo?.....	210
Sesión 8. Construyendo mis derechos emocionales.....	213
Sesión 9. Disfrutando mi espacio personal.....	216
Sesión 10. Construyendo nuestro jardín del bienestar.....	219
Anexos.....	221

Presentación

Estimado(a) lector(as), el programa “Haciendo visibles nuestras emociones” es un taller de aprendizaje social y emocional que está dirigido a niñas y niños de tercer grado de primaria, con el fin de favorecer la conciencia y regulación emocional desde la conciencia plena (mindfulness).

Partió como un proyecto desarrollado en una escuela primaria pública al sur de la Ciudad de México, durante mi formación en la Residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Así mismo, tiene como base el Programa de Educación Socioemocional de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) del Plan y Programa de Estudios 2017.

El presente manual describe las sesiones que conforman al taller, especificando los respectivos objetivos, las instrucciones de las actividades, el tiempo estimado de aplicación y los recursos necesarios para su implementación (los cuales se procuró que fueran accesibles para la mayoría de escuelas públicas).

Descripción del manual

El presente manual se encuentra dividido en 10 sesiones de trabajo que, se sugiere, se lleven a cabo una vez a la semana.

Cada sesión se encuentra estructurada de la siguiente manera:

- ❖ Número de sesión y título.
- ❖ Objetivos: aprendizajes esperados de alumnas y alumnos.
- ❖ Materiales: recursos a utilizar en las sesiones.
- ❖ Duración: tiempo estimado para cubrir cada actividad.
- ❖ Procedimiento de las actividades: los pasos a seguir para conformar la intervención.
- ❖ Evaluación: evaluación por parte de las niñas y niños de la actividad implementada.
- ❖ Anexos: al final de este manual se encuentran los formatos sugeridos para desarrollar las actividades.

Sesión 1. Explorando mis emociones

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) comprendan qué es una emoción y cuáles son sus funciones, e identifiquen las cinco emociones básicas: alegría, enojo, tristeza, miedo y calma.

Materiales: Videocuento “El monstruo de colores” (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sgHZABb9BDk>), proyector, dos pliegos de papel bond, plumones diurex, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Introducción

Tiempo: 20 minutos

Se les dará la bienvenida al grupo, agradeciendo su participación para las actividades que se estarán desarrollando. Continuar diciendo:

“Les presentaremos a un personaje muy especial que nos ayudará a conocernos un poco más. Tal vez lo conozcan ya que tiene qué ver con las emociones, ¿imaginan quién puede ser?”

Continuar:

“Antes de conocer a este personaje muy especial, quisiéramos preguntarles, ¿saben qué es una emoción? (permitir que respondan y anotar sus respuestas en un pliego de papel bond).

Retomar sus respuestas y explicar:

“Una emoción es una energía que nos mueve por dentro. Esa energía recorre diferentes partes de nuestro cuerpo dependiendo de lo que estemos pensando acerca de una situación en ese momento, por lo que podemos expresarla de diferentes formas, por ejemplo:

- *Arrugar la cara y sentir mucho, mucho calor en ella cuando estamos enojados (gesticular).*
- *Podemos arrugar nuestra boquita y dejar escapar una lagrimita cuando sentimos tristeza (gesticular).*
- *¿Qué más se les ocurre? (escribir sus participaciones)*

Continuar explicando:

“Todo eso hace una emoción, ¿pueden creerlo? Ahora nosotras les preguntamos, ¿creen que las emociones sirvan para algo? (dar tiempo a que respondan y anotar sus respuestas en papel bond)”.

Seguir diciendo:

“¿Pues qué creen? Todas las emociones, incluso las que pudieran parecer desagradables, tienen la importante función de protegernos: ya sea porque nos permite saber con qué personas nos sentimos queridos y seguros (como la calma y la alegría), también nos ayudan a darnos cuenta cuando algo nos está poniendo en peligro y no es seguro (como el miedo), para saber cuando se está cometiendo una injusticia y necesitamos decir “¡no! ¡no quiero!” (como el enojo), o bien, cuando algo o alguien nos ha lastimado y necesitamos un espacio para pensar y ser apapachados (como la tristeza).

Ahora que sabemos qué es una emoción y para qué sirve, podemos conocer a este personaje tan especial que se llama “El monstruo de colores” que nos ayudará a conocer algunas de las diferentes emociones que existen”.

Actividad 2. Tertulia literaria:

Tiempo: 20 minutos

El monstruo de colores

Se proyectará el cuento “El monstruo de colores”, haciendo pausas antes de la explicación de cada emoción, dejando el estímulo a la vista (imagen del monstruo de colores) y haciendo las preguntas:

- ¿Qué emoción creen que es?
- ¿Cómo lo saben? (animarlos a dar características de esa emoción y escribirlas).

Una vez concluido el cuento, se procederá a discutir con el grupo –haciéndose énfasis en la importancia de respetar la opinión de cada uno sin importar si estamos de acuerdo o no- en torno a tres preguntas:

- ¿Qué me gustó del cuento?
- ¿Quién se ha sentido como el Monstruo de colores y en qué momento(s)?
- ¿Sobre qué emoción me gustaría aprender más?

Actividad 3. Conclusión

Tiempo: 10 minutos

Tras debatir sobre sus respuestas, aterrizar:

“Como pudimos ver, el Monstruo de colores nos ayudó a conocer cinco emociones, ¿cuáles eran? (permitir que respondan). ¡Bien! Alegría, tristeza, enojo, miedo y calma. También aprendimos que hay emociones que nos hacen sentir bien y otras no tanto, ¿cuáles serán? (permitir que opinen)”.

Continuar:

“Cuando nos sentimos bien (por ejemplo, sentimos alegría o calma) podemos aprender y hacer muchas cosas. En cambio, cuando nos sentimos mal (estamos tristes, enojados o con miedo), no podemos poner atención a la maestra, no podemos controlarnos, no podemos jugar con los demás, nos peleamos, nos regañan, nos castigan y todo nos sale mal, ¿a quién le ha pasado algo parecido?”

Por estos motivos, es importante conocer a fondo cada una de esas emociones y saber qué hacer con ellas para que nos permitan estar bien con nosotros mismos y con los demás. Pero todo esto lo iremos explorando en las siguientes actividades.

Actividad 4. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 2. Tranquilos(as) y atentos(as) como una rana

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) comprendan la conexión que sucede entre su mente y cuerpo, tomen conciencia de su respiración como parte esencial de la calma y aprendan la técnica “respirando como las olas” para volver a la calma.

Materiales: Videocuento “La calma de León” (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MPDW1C5btu8>), proyector, bocinas, frasco de la calma grande (muestra), botellas de agua (para cada alumno), diamantina, glicerina, hojas blancas, colores, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 5 minutos

Se le dará la bienvenida al grupo, recapitulando lo visto en la sesión anterior a modo de lluvia de ideas. Se agradecerá sus aportes, reforzando que los aprendizajes de la sesión pasada fueron:

1. Una emoción es una energía que nos mueve por dentro. Esa energía recorre diferentes partes de nuestro cuerpo dependiendo de lo que estemos pensando acerca de una situación en ese momento, por lo que podemos expresarla de diferentes formas (poner ejemplos de lo que ellos compartieron).
2. Todas las emociones, incluso las que pudieran parecer desagradables, tienen la importante función de protegernos.

Actividad 2. Tertulia literaria:

Tiempo: 15 minutos

La calma de León

Se continuará preguntándoles si recuerdan qué emoción quedamos que sería la primera que veríamos el día de hoy (calma). Después, se les comentará que para aprender acerca de esta emoción les hemos traído un videocuento llamado “La calma de León” por lo cual les pediremos prestar atención pues platicaremos de él al finalizar el video.

Una vez que terminó el video, preguntar:

1. ¿Qué fue lo que les gustó del cuento?
2. ¿Qué aprendieron del cuento?
3. ¿Se han sentido como León? ¿En qué momento?
4. ¿Qué hacen ustedes para calmarse?

Actividad 3.

Tiempo: 15 minutos

Frasco de la calma y respirando como las olas

A continuación se les explicará:

“En el cuento, la mamá de León usó un objeto para enseñarle cómo es su cabeza cuando está enojado, ¿recuerdan qué era?”

Seguir diciendo:

“La mamá de León le explicó que cuando está enojado, su cabeza es como un frasco con agua y diamantina que está agitado. Cuando el agua está toda revuelta con la diamantina moviéndose, no podemos pensar con claridad (agitar el frasco). ¿Podemos ver el otro lado a través del agua? (permitir que respondan). No. Y lo mismo pasa con nuestra mente.

Si logramos calmarnos, la diamantina irá bajando hacia el fondo y el agua quedará transparente. Así nuestra mente estará lista para pensar en una solución”.

Una vez que la diamantina se ha asentado, mostrar a los niños el frasco con cuidado de no agitarlo y preguntar:

“¿Podemos ver ahora a través del agua? ¿Qué ha pasado con la diamantina? ¿Ha desaparecido? (permitir que respondan). No, sigue ahí. Los pensamientos son como esa diamantina. Nuestra mente puede llegar a agitarse tanto que nos impide pensar con claridad; pero si sentimos la respiración y no hacemos caso de los pensamientos, estos se asientan (se van al fondo) y somos capaces de pensar con claridad de nuevo.

A continuación, les vamos a presentar a la “Rana de la calma”. La rana de la calma presta atención. No se deja distraer fácilmente. Ve toda la agitación que la rodea, pero no reacciona. Está calmada y atenta, sin moverse. Nosotros podemos ser como esa rana de la calma, ¿saben cómo lo hace?

La rana de la calma usa la “respiración de las olas” que es muy parecida a la que la mamá de León le enseñó (enseñar a los niños imagen de la mano de la respiración, tomada del videocuento “La calma de León”).

Vamos a poner nuestro dedo índice sobre las líneas y respirar tranquilamente. Cuando nuestro dedo sube, tomamos aire. Y cuando el dedo baja, sacamos el aire. Cuando llegamos al final de la línea, volvemos a empezar en sentido contrario (modelarles la técnica)”.

“Ahora lo haremos junto con el frasco de la calma. Haremos la respiración hasta que la diamantina se asiente por completo”.

Actividad 4. Cierre**Tiempo: 15 minutos**

Para terminar, a cada uno les daremos material para que puedan hacer su propia mano de la calma (Anexo B2) y su propio frasco de la calma, para que puedan ensayar la respiración de la rana de la calma. Comentarles:

“Esta técnica podemos hacerla cada que nos sintamos agitados como el frasco cuando lo sacudimos, por lo que será importante aprender a calmar nuestra diamantina con ayuda de la respiración de las olas.

Recordemos: lo que pasa en nuestra mente, también afecta a nuestro cuerpo. Por lo que si aprendemos a respirar como lo hace la rana de la calma, podremos ser como ella y aprender a estar calmada y atenta para no distraerse con facilidad.

Pueden enseñar esta técnica a otros compañeros o sus familias, y practicar con ellos la respiración.”

Actividad 5. Evaluación**Tiempo: 10 minutos**

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 3. Aprendiendo un nuevo idioma

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) se familiaricen y sean conscientes de las sensaciones corporales (tanto agradables como desagradables) mediante técnicas de mindfulness (atención plena), y comprendan la experiencia fisiológica (corporal) como elemento central de la atención, la conciencia emocional y regulación emocional.

Materiales: Videocuento “Respira” (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ibJFHBTWBDA>), proyector, copia del ejercicio “La habitación del corazón” (Anexo B3), post its, lápices, colores, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 10 minutos

Se les dará la bienvenida al grupo, recapitulando lo visto en la sesión anterior a modo de lluvia de ideas. Se agradecerán sus aportes, reforzando que los aprendizajes de la sesión pasada fueron:

1. Nuestra cabeza (mente) es como un frasco con agua y diamantina. Cuando el agua está toda revuelta con la diamantina moviéndose, no podemos pensar con claridad. Si logramos calmarnos, la diamantina irá bajando hacia el fondo y el agua quedará transparente. Así nuestra mente estará lista para pensar en una solución.
2. Hacer la respiración de la “Mano” nos ayudará a prestar atención y no distraernos tan fácilmente a pesar de toda la agitación que nos rodea. Respirar nos ayudará a que nuestra diamantina se calme y podamos pensar con claridad.

Actividad 2. Tertulia literaria: Respira

Tiempo: 15 minutos

El facilitador explicará:

“Imaginemos que viajamos a otro país, como por ejemplo China, ¿qué necesitaríamos para poder comunicarnos con la gente de allá? (permitirles responder). Necesitaríamos aprender su idioma (chino) y las costumbres de ese país. El día de hoy haremos un viaje a un país que pocos conocen: nuestro cuerpo; hondo, muy hondo donde viven nuestras emociones. Para aprender el idioma de lo que sentimos y de nuestras emociones, nos ayudaremos del esquema “Sí se puede” que tiene una serie de pasos que nos ayudará a conocer nuestras emociones y saber qué hacer con ellas (se les explicará cada paso del esquema).”

Cuando hayamos aprendido el idioma de nuestro cuerpo, nos resultará más fácil relajarnos y controlar nuestras reacciones. Como pueden ver, el primer paso es “respiro y relajo mi cuerpo” ya que este paso nos permitirá escuchar lo que nuestro cuerpo quiere decirnos acerca de nuestras emociones. Para esto leeremos el cuento “Respira”.

Será importante que cada ejercicio presentado a lo largo del cuento “Respira” se les permita a los niños realizarlo.

Una vez que termine el video, preguntar:

1. ¿Qué fue lo que les gustó del cuento?
2. ¿Qué aprendieron del cuento?
3. ¿Cuál fue su técnica favorita? ¿En qué momento la usarían?
4. ¿Conocen un ejercicio de respiración diferente a los presentados en el cuento?

Actividad 3. Aprendiendo un nuevo idioma: mi cuerpo, mis emociones

Tiempo: 15 minutos

Explicar:

“Aprender el nuevo idioma de nuestro cuerpo y sentimientos es el primer paso para saber qué hacer con nuestras emociones. Hemos visto que la respiración nos ayuda a relajarnos, pero también hay otras acciones que pueden ayudarnos como vimos en el rincón de la calma que nos compartieron. Sin embargo, para hacer estos ejercicios necesitamos aprender a parar.”

Continuar diciendo:

“A veces hacemos cosas sin saber muy bien por qué: comemos, nos ponemos nerviosos, nos inquietamos. Es importante encontrar un momento para parar. Todos tenemos un botón de pausa, ¡ustedes también! Cuando lo hayamos encontrado, pondremos nuestra mano encima y respiraremos tranquilamente antes de volver a ponernos en marcha” (entregar un post it a cada niño y pedirles pegarlo en el lugar donde imaginan que tienen su botón de pausa).

Ahora que todos hemos encontrado nuestro botón de pausa, colocaremos nuestra mano ahí (en el post it) y respiraremos tranquila y profundamente.

Una vez que se perciba que están calmados y atentos, se les entregará una copia de “la habitación del corazón” y se les dará la siguiente indicación: Si tu corazón fuera una habitación, ¿qué habría en su interior? Dibuja dentro del corazón lo que te imaginas.”

Dar tiempo a que escriban o hagan sus dibujos. Una vez que terminen, se les pedirá compartir sus dibujos y explicar lo que imaginaron que había dentro de su corazón.

Actividad 4. Cierre

Tiempo: 10 minutos

Para terminar, se les preguntará: ¿Qué podemos decir acerca de lo que cada uno compartió acerca de su corazón? ¿Se parecía a lo que ustedes pusieron o eran diferentes?

Seguir:

“Como pudimos ver, cada uno compartió cosas diferentes que había dentro de sus corazones. Algunos pudieron identificar cosas agradables, otros cosas desagradables y otros tal vez se sintieron como el monstruo de colores que no sabían qué había dentro de su corazón o no pudieron concentrarse lo suficiente para escuchar lo que corazón quería decirles.

Dado que este es un nuevo idioma, necesitaremos –como con cualquier otro idioma– practicar y practicar hasta que podamos escuchar sin problema lo que nuestro corazón nos está diciendo. Por este motivo los invitamos a practicar cualquiera de los ejercicios que vimos cuando se sientan muy nerviosos o inquietos, para esto: 1) Deberemos activar nuestro botón de pausa y respirar; 2) Tendemos que quedarnos muy quietos y prestar atención a lo que sucede en nuestro cuerpo.

Estos ejercicios los pueden practicar en cualquier momento y en cualquier lugar: en el salón de clases, en el recreo, con sus familias, cuando salgan”.

Actividad 5. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 4. ¿Cómo me siento cuando soy respetado(a)?

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) identifiquen, mediante el video “El talento de Cristina”, las emociones que sienten cuando se perciben respetados(as) y las emociones cuando no, y describan su concepto de respeto

Materiales: Video “El talento de Cristina” de Kipatla (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FMI2HEatZGI>), proyector, bocinas, hojas blancas, post its, lápices, colores, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 5 minutos

Se les dará la bienvenida al grupo, recapitulándose los aprendizajes de las sesiones anteriores a modo de lluvia de ideas. Concretar los aprendizajes anteriores:

1. A identificar cuando nos sentimos agitados (nuestro corazón late rápido o diferente a cuando estamos en calma, hacemos cosas sin saber por qué o nos sentimos confundidos y no sabemos qué hacer).
2. Cuando sé que necesito calmarme, busco mi botón de la pausa y coloco mis manos en él para tomarme un momento y respirar lenta y profundamente hasta calmarme.
3. Cuando estoy en calma, puedo escuchar lo que hay dentro de mi corazón (¿qué quiere decirme mi cuerpo?).

Decir:

“Esto, recordemos, es un proceso que lleva tiempo y necesita de mucha práctica, además de que podemos enseñárselo a otras personas como mamá, papá, hermanos o amigos.”

Actividad 2. El talento de Cristina

Tiempo: 20 minutos

Continuar:

“Conocer nuestras emociones y aprender a saber qué hacer con ellas, es un paso muy importante para el respeto, ¿alguno de ustedes sabe qué es el respeto? Se anotarán sus respuestas.

A continuación, les presentaremos un video acerca de este tema que se llama “El talento de Cristina”.

Se proyectará los primeros cinco minutos del video y luego se les preguntará:

- ¿Quién es Cristina?
- ¿Qué está pasando en el video?
- ¿Por qué se imagina que tratan así a Cristina?
- ¿Qué causa en ella el que la esté tratando así?
- ¿Cómo creen que acabará la historia? ¿Qué creen que hará Cristina?

Proyectar el video hasta el final y luego discutir sobre el desenlace, realizando las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucedió al final de la historia? ¿Se pareció a sus respuestas de como creían que terminaría la historia?
- ¿Qué se imaginan que aprendieron sus compañeros?
- ¿Qué hizo que sus compañeros(as) cambiaran su manera de tratar a Cristina?

Actividad 3.

Tiempo: 20 minutos

¿Qué siento cuando me respetan?

Se explicará al grupo que cuando no conocemos a las personas, podemos hacer muchas cosas que aunque pudieran parecer inofensivas para nosotros (como las bromas o burlas), lastiman a otras personas, como en el caso de Cristina. Para esto, se explicará que será importante saber si todos(as) entendemos lo mismo por la palabra “respeto”.

Se pedirá al grupo dibujar, escribir o ambas cosas para responder a la pregunta, ¿qué es para mí ser respetado(a)? Es deseable que mientras los(as) niños(as) realizan sus trabajos, se acerquen los adultos para indagar qué están expresando.

Una vez que terminen, se les pedirá presentar sus trabajos ante el grupo, pegándolos en el pizarrón. Después de que todos hayan explicado sus dibujos, se les entregará un post it para que escriban/dibujen qué emoción sienten cuando son respetados(as), pegándolos junto a sus dibujos.

Se retomarán sus conceptos de respeto, preguntando si todos(as) pusieron lo mismo. Se enfatizará que para cada uno el respeto puede significar algo diferente, razón por la cual a veces realizamos acciones que aunque para nosotros(as) pudieran parecernos bien, tal vez a nuestros(as) compañeros(as) los haga sentir mal. Se les preguntará:

“¿Alguna vez les ha pasado que hicieron algo porque a su parecer estaba bien, pero que hizo sentir triste o enojado a algún compañero(a)?

Cuando podemos reconocer qué cosas tenemos en común (como las acciones que nos hacen sentir respetados), podemos llevarnos bien con nuestros compañeros y convivir tranquilamente.”

Actividad 4. Cierre

Tiempo: 5 minutos

A modo de conclusión, se le preguntará al grupo: ¿Será importante conocer qué piensa cada uno(a) de mis compañeros(as) acerca de lo que es respeto? ¿Por qué?

Cerrar con:

“El conocer qué significa la palabra “respeto” para cada uno de mis compañeros, nos ayuda a aprender qué acciones les gustan a nuestros compañeros y cuáles no, lo cual nos ayuda a llevarnos bien con nuestros compañeros de grupo.”

Actividad 5. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 5. Un mundo sin respeto

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) reconozcan, mediante una actividad lúdica, la importancia del valor del respeto en la vida diaria, y establezcan acuerdos de acciones a realizar en el aula que promuevan el respeto.

Materiales: Presentación “Esto piensan niñas y niños acerca del respeto”, proyector, rompecabezas del respeto (Anexo B4), papel bond, plumones, diurex, lápices, formatos de evaluación.

Nota: La presentación “Esto piensan niñas y niños acerca del respeto” se elaboró a partir de las respuestas que dieron en la actividad anterior (¿Cómo me siento cuando soy respetado(a)?). De igual forma, las frases de respeto plasmadas en los rompecabezas también se extrajeron a partir de las mismas respuestas, por lo que en el Anexo B4 sólo se incluirá la figura del rompecabezas sin las frases para que en el recuadro inferior puedan colocarse las respuestas de las y los menores.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 15 minutos

Se le dará la bienvenida al grupo, recapitulando los aprendizajes de la sesión anterior a modo de lluvia de ideas. Se rescatará la importancia de respetar a nuestros compañeros sin importar las diferencias que percibamos (permitir que los niños mencionen qué tipos de diferencias podríamos encontrar en otras personas).

Posteriormente, para recapitular los aprendizajes, se les mostrará la presentación “Esto dicen niñas y niños acerca del respeto” donde se rescatarán frases en torno al respeto a partir de sus productos de la sesión anterior (¿Cómo me siento cuando soy respetado(a)?).

Finalmente, se presentará un listado de acciones que, a partir de sus propias percepciones, promueven el respeto hacia con ellos mismos.

Actividad 2. ¿Un mundo sin respeto?

Tiempo: 25 minutos

Se formarán tres equipos de entre 4 y 5 integrantes, procurando que el adulto monitoree cada uno.

Se les pedirá pensar en un nombre para sus respectivos equipos, que lo anoten en una hoja y lo peguen en sus mesas de trabajo. Posteriormente, se les entregará un rompecabezas el cual deberán armar de manera colaborativa (es deseable que el adulto funja como intermediario ante los posibles conflictos que surjan entre los niños).

Una vez que armen sus rompecabezas, se les pedirá compartir al grupo las frases que descubrieron al armar los rompecabezas. Así mismo, se les pedirá identificar qué acciones de respeto (del listado mencionado al inicio) se llevaron a cabo en sus equipos y cuáles no, para lo cual:

1. Se le entregará a cada niño tiras con las acciones de respeto identificadas a partir de sus trabajos de “¿Qué es el respeto para mí?”.
2. Se dividirá el pizarrón en dos partes: una parte estará destinada a las acciones de respeto que se realizaron en el equipo, y en el otro, se colocarán aquellas que consideren que no se realizaron.
3. Los niños pasarán a pegar las acciones en el espacio según consideren, y se les preguntará el motivo y cómo se sintieron

Cuando los tres equipos hayan pasado a presentar sus frases y acciones de respeto que estuvieron presentes o ausentes en sus equipos, se reflexionará junto con el grupo las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué ayudó a que estuvieran presentes esas acciones de respeto en los equipos?
2. ¿Qué no ayudó a que estuvieran ausentes esas acciones de respeto?
3. ¿Les ha pasado lo mismo en el salón de clases? ¿Qué hacen cuando no se sienten respetados?

Se analizará con el grupo las acciones que realizan cuando no se sienten respetados(as), invitando al grupo a discutir cuáles serán adecuadas y cuáles no. Posterior a esto se les pedirá sugerir acciones que ellos(as) pueden realizar en el salón al no sentirse respetados, o bien, para que se sientan respetados(as), las cuales se anotarán.

Actividad 3. Cierre

Tiempo: 10 minutos

Para cerrar con la actividad, se preguntará lo siguiente al grupo:

¿Qué pasaría si en el salón todas esas acciones de respeto que mencionaron no existieran? ¿Cómo sería estar en un grupo donde no se realizan ningunas de estas acciones de respeto?

A partir de los comentarios que surjan, se enfatizará la importancia de que las acciones que realizamos pueden hacernos sentir bien con nuestros compañeros (felices o calmados) pero también pueden causar que no nos sintamos respetados y, por tanto, no nos sintamos a gusto con nuestros compañeros y esto derive en que no quieran trabajar o jugar con nosotros.

Actividad 4. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 6. Descubriendo las emociones en mi grupo

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) identifiquen el clima emocional que prevalece en su grupo, y reconozcan las acciones que promueven dicho clima emocional.

Materiales: Papel craft, acuarelas/colores, diurex, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 5 minutos

Se les dará la bienvenida al grupo, haciendo una breve recapitulación de los aprendizajes obtenidos en la sesión anterior.

- La importancia de respetarnos para poder generar un clima positivo en el aula.
- Las emociones que pueden generarnos el sentirnos respetados vs cuando no somos respetados.

Actividad 2. ¿Cómo es mi grupo?

Tiempo: 20 minutos

El facilitador continuará diciendo:

“¿Ustedes piensan que las emociones se ven igual en todas las personas? (permitir que respondan) ¿Qué será lo que haga que se vean diferentes en otras personas?”

Las emociones no siempre lucen igual en otras personas, por lo cual puede ser difícil saber cuándo alguno de nuestros compañeros está enojado, triste o feliz. Tal vez existan personas que cuando están muy felices brincan de alegría por todo el salón, pero también pueden haber personas que sólo sonrían mucho y brincan en su interior. La manera como hacemos o decimos algo, es lo que define quiénes somos (poner ejemplos).

El día de hoy tendrán un reto muy especial como grupo ya que les pediremos que ustedes sean quienes nos expliquen quién es 3°A / 3°B, respondiendo a la pregunta ‘¿Cómo es mi grupo?’.”

Se les brindará papel craft y pinturas, permitiéndoles que se organicen.

Será importante que el adulto funja como monitor del grupo, prestando atención a los procesos que emplean para organizarse (habilidades de escucha, de negociación, inclusión, entre otras). En caso de haber casos que requieran la intervención de un adulto, se les brindará el apoyo necesario.

Actividad 3.**Tiempo: 15 minutos****Encontrando las emociones en mi grupo**

Una vez que terminen el mural, se les pedirá que nos compartan qué decidieron poner acerca del grupo y están satisfechos con los elementos que pusieron (se les preguntará si agregarían, quitarían o cambiarían algo para que represente totalmente a su grupo, animándolos a compartir sus motivos y a discutirlo en grupo).

Una vez que estén de acuerdo con la representación, se les invitará a compartir: ¿Qué emociones habrá en él? ¿Cómo me doy cuenta que están esas emociones?

Se buscará llegar a un consenso en cuanto a las emociones prevalentes en el grupo y la manera como se manifiestan en el grupo. Una vez acordado, se explorará con ellos las acciones que consideran que ellos hacen para causar esas emociones en el grupo.

Finalmente, se preguntará por las emociones no mencionadas o menos prevalentes: ¿Y qué pasa con las otras emociones? ¿Existirán en el grupo? ¿En qué momentos?

Actividad 4. Cierre**Tiempo: 10 minutos**

Se rescatarán las emociones mencionadas por los niños, explicando que lo que define a su grupo es la manera como expresan esas emociones y que dichas emociones pueden estar presentes en mayor o menor cantidad debido a las acciones que ellos realizan (mencionar las que compartieron) razón por la cual depende de cada uno de nosotros construir un clima donde nos sintamos mayormente felices, tristes, en calma, enojados o con miedo.

Por último, se les pedirá compartir qué sucede cuando ellos realizan las acciones que mencionaron (irlas enlistando de una en una, de tal manera que puedan definir casos/situaciones particulares que se hayan vivido en el salón).

Actividad 5. Evaluación**Tiempo: 10 minutos**

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato "Evaluación de la actividad" (Anexo B1).

Sesión 7. ¿Cómo son mis emociones en el grupo?

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) identifiquen las características de las emociones básicas (alegría, enojo, tristeza, miedo, amor y calma) y así reconozcan el clima emocional que prevalece en su grupo.

Materiales: Mural realizado en la sesión anterior, diurex, tres juegos con cinco tarjetas cada uno de las cinco emociones básicas (alegría, enojo, tristeza, miedo, calma), pizarrón, plumones, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 10 minutos

Se retomará la actividad pasada “Descubriendo las emociones en mi grupo”, preguntando al grupo respecto a la facilidad para identificar las emociones, procurándose indagar qué emociones se les facilitaron reconocer y cuáles se les dificultaron. A su vez, se les animará a pensar y compartir en el motivo por el cual es fácil o difícil reconocer las emociones.

Posteriormente, se les dirá:

“A veces, cuando estamos acostumbrados a sentir una emoción o la vemos muy seguido en otras personas, nos es fácil reconocerla, especialmente cuando sabemos cómo se llama. En cambio, cuando no estamos acostumbrados a sentir o ver una emoción en otra persona, o bien, no sabemos su nombre, nos resulta difícil reconocerla.”

Actividad 2.

Tiempo: 15 minutos

Teléfono descompuesto de las emociones

Para poder comprender un poco mejor lo anterior, se les invitará a jugar al teléfono descompuesto el cual tendrá la variante de que no será un mensaje hablado el que se transmitirá sino que, en su lugar, serán gestos los mensajes que trataremos de enviar. Para esto se realizará lo siguiente:

1. Se organizarán tres grupos.
2. Se formarán en fila india.
3. Al último en la fila se le dará una tarjeta con una emoción que deberá imitar.
4. Quien recibió la tarjeta tocará el hombro de su compañero(a) de enfrente para que esta pueda girarse, y le demostrará la emoción asignada (sólo se permitirá hacer gestos sin emitir sonidos).
5. Una vez transmitida la emoción, la persona que recibió el mensaje tocará el hombro de la persona que sigue y realizará la misma dinámica hasta llegar a la última persona.

6. Cuando la emoción llegue a la última persona, esta deberá dibujar o escribir en el pizarrón qué emoción fue la que entendió a partir del mensaje recibido.
7. La dinámica se repetirá del mismo modo hasta concluir las cinco emociones. A su vez, las personas se irán rotando para recibir la tarjeta con la emoción a transmitir.

Una vez concluido el juego, se compararán las emociones que transmitieron contra las que escribieron/ dibujaron en el pizarrón, analizando en cuáles acertaron y en cuáles no. A partir de esto, se les animará a demostrar al grupo cómo hubieran demostrado las emociones que se les dificultó, procurando consensuar con el grupo qué elementos serían importantes de reconocer dichas emociones con facilidad, al igual que las otras emociones en las que acertaron sin problema.

Actividad 3.

Tiempo: 15 minutos

Encontrando las emociones en mi grupo

A partir de lo consensuado en el punto anterior, se les hará un recordatorio del mural que hicieron acerca de cómo es su grupo, y se les invitará a compartir:

- ¿Qué emociones veo muchas veces en mi salón? ¿Cómo me doy cuenta que son esas emociones?
- ¿Qué emociones veo pocas veces en mi salón? ¿Cómo me doy cuenta que son esas emociones?

Se buscará llegar a un consenso en cuanto a las emociones más y menos prevalentes en el grupo y la manera como se manifiestan en el grupo de 3°A / 3°B.

Finalmente, se preguntará:

¿En qué momentos aparecen esas emociones en el salón de clases?

Actividad 4. Cierre

Tiempo: 10 minutos

Se rescatarán las emociones mencionadas por los niños, explicando que lo que define a su grupo es la manera como expresan esas emociones por lo que es importante reconocer características en común cuando se expresan esas emociones, de tal manera que resulte más sencillo saber cuándo un compañero(a) se siente feliz, en calma, triste, enojado o asustado.

Actividad 5. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato "Evaluación de la actividad" (Anexo B1).

Sesión 8. Construyendo mis derechos emocionales

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) comprendan la importancia de tener derechos emocionales, y construyan sus derechos emocionales con el fin de generar espacios de escucha que les permitan sentirse seguros de expresar sus emociones.

Materiales: video “Zamba pregunta: ¿qué son los derechos del niño? (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wyxhj2lB11g>) papel bond, diurex, plumones, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 5 minutos

Se retomará la actividad pasada, agradeciendo al grupo el haber compartido sus emociones y las causas de las mismas tanto en la escuela como fuera de ella. Se les preguntará si recuerdan qué emociones identificaron que estaban en mayor y menor presencia, y las causas de las mismas.

Actividad 2. ¿Qué son los derechos?

Tiempo: 15 minutos

Una vez recordadas las emociones anteriores junto con sus causas, se comentará al grupo:

“Seguramente ustedes han oído hablar acerca de los derechos que tienen como niños (permitir que den respuesta y compartan cuáles conocen).”

Para tener una clara idea de qué son los derechos, se les presentará el video “Zamba pregunta, ¿qué son los derechos de los niños?”. Posteriormente se reafirmará qué son los derechos.

Actividad 3.

Construyendo mis derechos emocionales

Tiempo: 20 minutos

Continuar diciendo:

“Así como tenemos derecho a la igualdad o a desarrollarnos sanamente, también tenemos derecho a la comprensión. Para poder sentirnos comprendidos es importante:

1. *Saber que nos sentimos escuchados.*

2. Poder expresar cada una de nuestras emociones sin que nos regañen o nos hagan sentir poco valiosos.

Ahora bien, quisiéramos preguntarles: ¿ustedes creen que siempre sea fácil escuchar? ¿O habrá momentos en los que sea más fácil o difícil escuchar a otros? (permitir que respondan e ir anotando sus ideas).

Tal como mencionan, a veces escuchar puede ser algo muy difícil para nosotros porque:

1. Podemos sentirnos incómodos tal vez porque a mí me ha pasado algo similar y me lastima recordarlo.
2. No sabemos qué hacer ante lo que estamos escuchando.
3. O bien, otras personas no han sabido cómo escucharnos y nos han lastimado, por lo que creemos que todos harán lo mismo.

“¿Se les ocurre otras razones por las que nos resulte difícil escuchar a los demás?” (permitir que respondan).

Con todo lo que han mencionado, podemos ver que a veces podemos sentir miedo de que otras personas nos lastimen (se burlen o nos hagan sentir poco valiosos) cuando nos animemos a compartir algo que nos resulta difícil de decir. Por tal motivo, quisiéramos proponerles que, para construir un espacio donde todos nos sintamos escuchados y respetados en nuestro sentir, juntos creemos los derechos emocionales para que todos podamos saber a qué tenemos derecho cuando sentimos una emoción.”

Animar a grupo a compartir en plenaria o en subgrupos qué derechos se les ocurren respecto a sus emociones. En caso de considerarlo necesario, sugerir las siguientes acciones:

Tengo derecho a:

1. Sentir mis emociones.
2. Expresar mis emociones sin hacerme daño a mí mismo, ni a los demás ni a los objetos.
3. No querer hablar de una emoción si no me siento listo para hacerlo.
4. Ser respetado en mi sentir (no recibir juicios de valor o burlas).
5. Ser escuchado cuando estoy expresando una emoción.

Una vez establecidos los acuerdos en cuanto a los derechos emocionales, se les preguntará: ¿Por qué creen que sea importante tener derechos emocionales? (permitir que respondan). Posteriormente se explicará:

“El tener derechos emocionales nos ayuda a comprender que para poder sentirnos bien, se nos debe permitir sentir y expresar nuestras emociones de una manera que no lastime. Cuando no se nos permite hablar de nuestras emociones, nos sentimos

mal porque nos hacen creer que es malo estar enojados, tristes o con miedo, y que sólo es bueno sentir alegría o calma, lo cual puede lastimarnos.”

Continuar diciendo:

“De igual manera, el no ser escuchados es una manera de lastimarnos y puede ocasionar que no queramos compartir en otras ocasiones lo que estamos sintiendo. Por tal motivo, para poder platicar acerca de nuestras emociones será importante el escuchar sin juzgar o burlarnos de lo que el otro esté sintiendo. El hacer esto nos permitirá construir un espacio donde todos nos sintamos seguros de poder sentir y expresar nuestras emociones.”

Actividad 4. Cierre

Tiempo: 10 minutos

Se retomarán las reflexiones hechas por el grupo enfatizando que, en la medida en que respetamos o no los derechos emocionales de nuestros compañeros, ellos se sentirán seguros o inseguros de compartirnos sus reflexiones.

Se explicará que es importante tener presente que si podemos construir un ambiente seguro donde nuestros derechos emocionales sean respetados, tendremos la confianza de hablar acerca de emociones que pudieran parecernos difíciles como el enojo, miedo o tristeza.

Actividad 5. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 9. Disfrutando mi espacio personal

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) reconozcan su espacio personal como un lugar propio en el que pueden tener bienestar, e identifiquen la posibilidad de compartir su espacio.

Materiales: Gises, bocina, música para bailar, papel bond, marcadores, diurex, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 15 minutos

Se recapitularán los derechos emocionales propuestos por el grupo en la sesión anterior, explicándoles que así como es importante conocerlos, también lo es hacerlos valer. Comentar que el día de hoy aprenderemos acerca del espacio personal y la importancia de sentirnos bien en ese espacio. Para esto se les entregará un gis y, en el patio, se les pedirá:

1. Escoger un lugar en el patio donde se sientan a gusto.
2. Marcar con un gis un círculo alrededor de ellos. Aclare que pueden hacer el círculo pequeño para que sólo quepan ellos o grande para que quepan dos personas.

Una vez que lo han hecho, se les pedirá observar si al dibujar sus espacios, han tenido en cuenta el espacio de sus otros(as) compañeros(as), animándolos a compartir sus opiniones al respecto.

Actividad 2. Respetando mi espacio personal

Tiempo: 20 minutos

A continuación, se les explicará:

“Ese círculo que han dibujado es su espacio y es importante aprender a sentirnos cómodos en él. Una manera como podemos lograrlo es decidiendo qué hacer en él”

Explique a los(as) alumnos(as) que durante los siguientes minutos pondrá música y que ellos(as) elegirán qué hacer dentro de su espacio: bailar, saltar, moverse como deseen, permanecer quietos(as) o sentarse para escuchar la música.

Al terminar, pídale a los(as) niños(as) que pongan atención en qué están sintiendo, invitándolos a cerrar sus ojos y poner sus manos encima de su pecho para escuchar atentamente a su corazón.

- ¿Cómo está su corazón tranquilo o acelerado?
- ¿Cómo es su respiración?

- ¿Qué emoción o emociones tienen en ese momento?

Comente a los niños que el espacio personal es un lugar que también ellos pueden decidir compartir. Para comprender lo anterior, se realizará un ejercicio diferente con la música.

- Invite a los niños a formar un círculo y explique que volverá a poner música y que esta vez, si ellos desean, pueden invitar a un compañero a compartir su espacio personal (pueden bailar, abrazarse o platicar con esa persona a la que hayan decidido invitar).
- Los que no deseen compartir su espacio, podrán hacer saber a sus compañeros que quieren estar solos en su espacio (pueden cruzarse de brazos o quizá simplemente decir “quiero estar solo, por favor”).

Invitarlos a poner atención nuevamente a lo que están sintiendo:

- ¿Qué emoción o emociones siento ahora?
- ¿Siento lo mismo cuando estoy solo en mi espacio, que cuando decido compartirlo con alguien más?

Actividad 3. Cierre

Tiempo: 15 minutos

Se explicará al grupo que podemos sentir cosas diferentes cuando estamos solos en nuestro espacio personal y cuando lo compartimos con alguien más.

Pedirles dibujar en una hoja diferente:

- ¿Qué me gustó de estar solo en mi espacio personal?
- ¿Qué me gustó de compartir mi espacio personal con alguien más?

Una vez que hayan realizado sus productos, se les pedirá pegarlos a modo de collage, invitándolos a compartir sus productos y a observar en qué han coincidido y en qué han discernido.

A partir de sus comentarios, se retomará la importancia de darse cuenta en qué momentos necesitan estar solos en su espacio personal, y en qué momentos consideran necesario estar con otras personas.

Actividad 5. Evaluación

Tiempo: 10 minutos

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato “Evaluación de la actividad” (Anexo B1).

Sesión 10. Construyendo nuestro jardín del bienestar

Objetivo: Que los(as) alumnos(as) identifiquen las acciones que realizan dentro de sus grupos para generar bienestar, y reconozcan las acciones que les gustaría mejorar con sus compañeros para seguir promoviendo el bienestar

Materiales: Dibujos hechos por los niños en la sesión anterior, madeja de estambre, hojas blancas, colores, lápices, papel craft, copias de dibujos de flor, flor triste y brote (Anexo B5), diurex, formatos de evaluación.

Duración: 60 minutos

Procedimiento

Actividad 1. Bienvenida

Tiempo: 5 minutos

Se recapitulará la actividad pasada, haciendo énfasis en los sentimientos surgidos cuando pudieron compartir sus espacios personales con otros(as) compañeros(as), invitándolos(as) a compartir brevemente qué fue lo que dibujaron respecto a lo que les había gustado de compartir sus espacios.

Una vez se haga la recapitulación, se les preguntará: ¿A qué creen que se deba el que nos guste compartir nuestro espacio personal con otra persona?

Actividad 2. La red del bienestar

Tiempo: 20 minutos

A continuación se les invitará a jugar a construir una red de acciones de bienestar entre todos. Para esto, se irán pasando una madeja de estambre diciendo una acción de mis compañeros o maestra que me hayan hecho sentir bien. Una vez dicha la acción, se tomará un extremo del estambre y se arrojará la madeja a algún compañero que no haya pasado aún.

Una vez que todos hayan pasado, se les explicará que ahora la madeja de estambre irá de regreso en el orden en el que fuimos recibiendo la madeja, para esto se dirá: “Yo dije... porque fulanito dijo...” Es decir, recordaremos qué acción mencioné yo, y qué acción mencionó mi compañero(a) que me aventó el estambre.

Terminada la primera parte, se procederá a realizar la misma dinámica con la madeja de estambre con la variante de que, en lugar de decir una acción de mis compañeros(as) o maestra que me haya hecho sentir bien, ahora diremos una acción que nos haya hecho sentir mal en algún momento dentro del salón de clases.

Actividad 3.**Tiempo: 20 minutos****Construyendo nuestro jardín del bienestar**

Se explicará al grupo la importancia de sus acciones para generar bienestar entre sus compañeros(as) y lograr que tanto el salón de clases como la escuela, sea un lugar donde ellos(as) se sientan a gusto. Para poder ver con mayor claridad esto, se les entregará tres dibujos en los cuales:

- Flor: dibujarán o escribirán la acción que mencionaron en el juego que los hacía sentir bien.
- Flor triste/ deshojada: dibujarán o escribirán la acción que mencionaron en el juego que los hacía sentir mal.
- Brote: se les pedirá escribir o dibujar qué les gustaría mejorar de ellos(as) mismas para seguir contribuyendo a crear bienestar en sus grupos.

Actividad 4. Cierre**Tiempo: 10 minutos**

Los tres dibujos se pegarán en el papel craft a modo de jardín, explicándoles que ese jardín que hemos construido representa a nuestro grupo, por lo que será importante ayudar a que esos brotes que han sembrado florezcan y se conviertan en flores sanas que permitan que el bienestar siga creciendo en nuestra escuela. Al término, se les invitará a observar el jardín construido.

Actividad 5. Evaluación**Tiempo: 10 minutos**

Para concluir, se les pedirá evaluar la sesión y plasmar sus aprendizajes de la sesión en el formato "Evaluación de la actividad" (Anexo B1).

NO COPIAR

ANEXOS B

Anexo B1. Formato de Evaluación de la actividad

Evaluación de la actividad

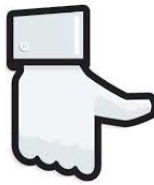
Fecha: _____

Nombre: _____

1. ¿Te gustó la actividad?



Me gustó



Más o menos

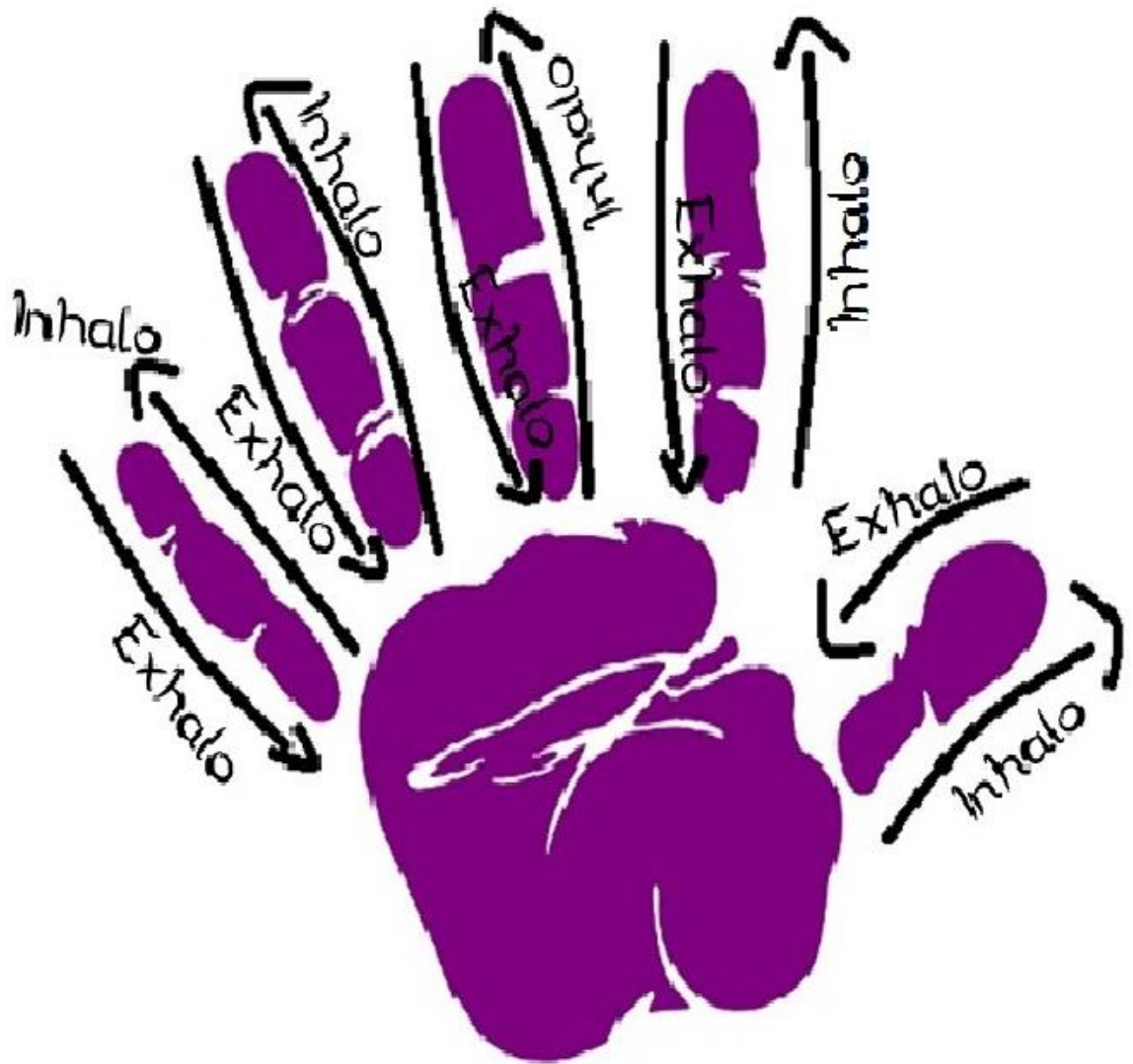


No me gustó

2. ¿Por qué?

3. ¿Qué aprendí el día de hoy?

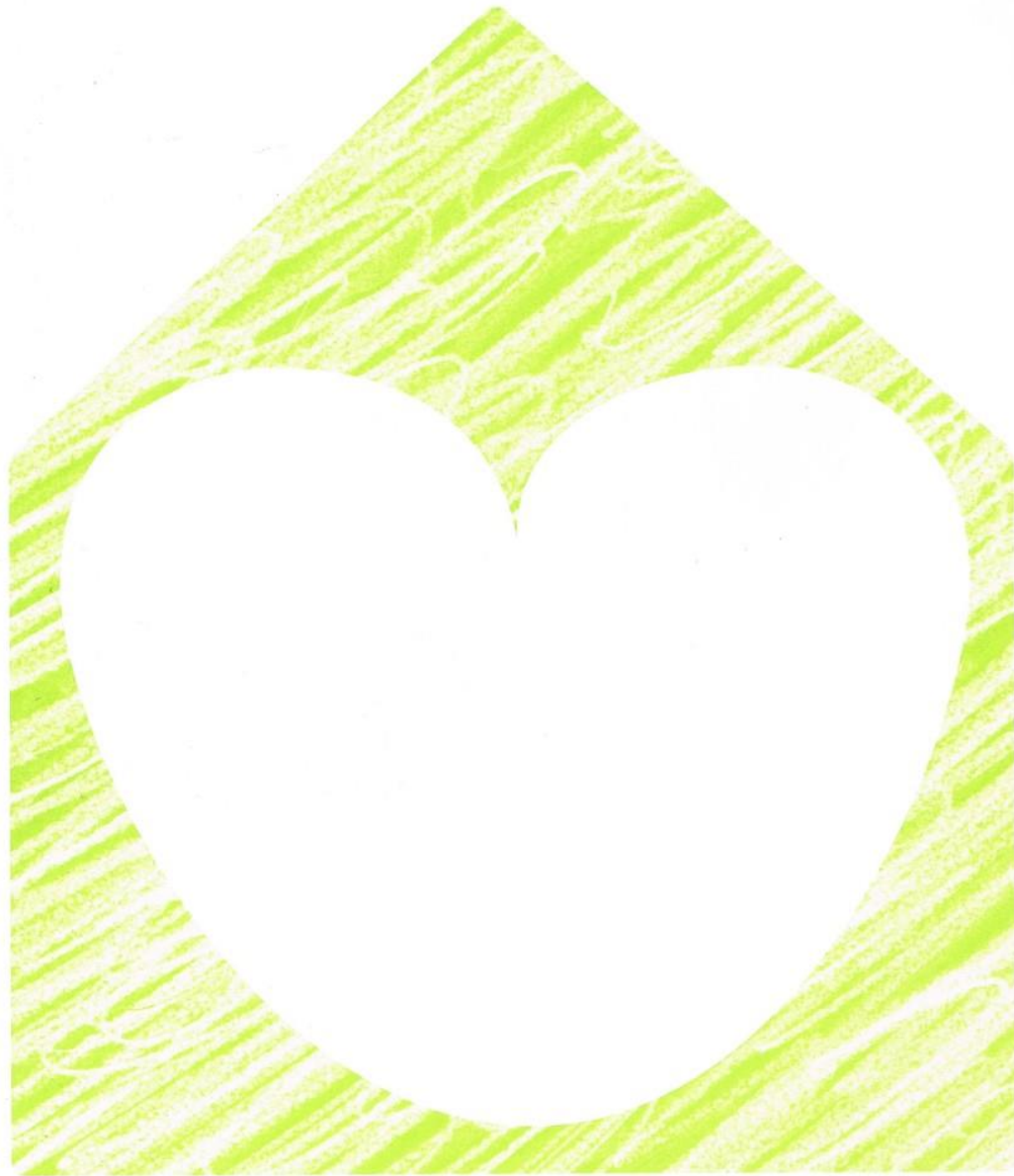
Anexo B2. Mano de la calma



Anexo B3. La habitación del corazón (tomado de Snel, 2013)

La habitación del corazón

Si tu corazón fuese una habitación,
¿qué habría en su interior? Dibuja
lo que te imaginas.



Anexo B4. Rompecabezas del respeto



Anexo B5. Flores para el jardín del bienestar





