



INSTITUTO UNIVERSITARIO SOR JUANA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8951-25

**INCLUSIÓN DE ASPECTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATERIA DE INGLÉS:
PROPUESTA PARA SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

ABRIL SUGARY HUERTA MARQUEZ

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. IRMA MAGNOLÍA RAMÍREZ GONZÁLEZ

ASESORA METODOLÓGICA

DRA. VIRIDIANA VÁZQUEZ GARCÍA

TEHUACÁN, PUEBLA 2022



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.

Dedicatorias y agradecimientos

Agradezco a Dios por cuidarme en mi transitar y por siempre tenerme de su mano. Me ha protegido y acompañado en todo momento con su sabiduría.

A mis padres por siempre dar todo de ustedes para que pudiera alcanzar mis metas y apoyarme una y otra vez para que sea feliz. Muchísimas gracias por permitirme tomar mis decisiones y brindarme estudio, que, desde pequeña ha sido un largo recorrido donde hoy está dando sus frutos. Por ello mismo, agradezco su paciencia y su afecto. Les comparto este logro con mucho amor y cariño porque también es de ustedes, razón por el cual les dedico el presente trabajo de tesis. Los amo con todo mi ser.

Agradezco profundamente a mi asesora, la Dra. Viridiana Vázquez García, por guiarme y acompañarme en mi formación y en mi proceso de titulación. Es un camino en que usted formó parte importante donde fue una gran ayuda para mí. Desde sus primeras clases en el aula como docente y durante la elaboración de la tesis, ha hecho que aumente mi inspiración por querer crecer más a nivel profesional como personal. Gracias infinitas por sus orientaciones, su paciencia, pasión, virtudes y motivación para culminar esta etapa. Le guardo un gran respeto y admiración por la extraordinaria profesional que es. Gracias, Dra. Viridiana.

Gracias a mi directora, la Mtra. Irma Magnolia Ramírez González, por ser luz en numerosas ocasiones ya que su profesionalidad y sus virtudes fueron un pilar importante para la Universidad como para mi formación. Su pasión por su profesión y su dedicación para brindarnos una educación y preparación de excelencia, ha sido un gran motor para los demás como para mí. Recordaré siempre la frase que nos compartía en cada oportunidad que había: "Que la luz siempre supere a las sombras".

También agradezco a las Hermanas del Divino Pastor y a la Institución Universitario Sor Juana, por haberme abierto las puertas y por hacerle hogar a la Licenciatura en Psicología. Igualmente, gracias por haberme brindado oportunidades de crecimiento profesional y espiritual.

Le doy gracias al cuerpo docente que me acompañó durante estos cuatro años compartiendo sus conocimientos, experiencias como enseñanzas; aprecio enormemente todo el esfuerzo que hicieron para que nosotros los alumnos, seamos profesionales competentes, pero, sobre todo, de calidad humana. En mi desempeño profesional los tendré conmigo donde quiera que vaya.

Al Dr. Eduardo González por acompañarme analíticamente en mis momentos difíciles y por quien aprendí que las palabras son granitos de arena también. A raíz de ello, me he fortalecido en distintos aspectos de mi vida a manera que he continuado adelante con esta etapa, así como en otras más.

Les agradezco a mis compañeros que tuve a lo largo de la Licenciatura por los momentos y aventuras que compartimos en las aulas como fuera de ellos. Son recuerdos que llevaré en el corazón.

Agradezco a mi familia; a mis abuelitos, tíos y primos por alentarme y motivarme a realizar mis proyectos. Gracias también por el apoyo recibido y el cariño que han tenido por mí. Un abrazo siempre.

A mis amistades por escucharme y estar presentes en mi vida de distintas maneras. Han sido parte de mi recorrido por lo que significan mucho para mí y han hecho la diferencia.

A mi novio por su compañía, confianza en mí, apoyo y buscar hacerme sonreír en cada momento que puede.

Resumen

De acuerdo a los últimos estudios realizados en nuestro país, ha existido un incremento de conductas de riesgo en niños y adolescentes, situación que permea sobre el contexto escolar y áulico, así como en los procesos de aprendizaje; ya que algunos de estos actos disruptivos se han manifestado en escuelas públicas y privadas (INNE, 2007).

A partir de lo anterior, se reconoce al espacio escolar como un espacio de oportunidad para favorecer la prevención, así como la disminución de conductas de riesgo en los alumnos.

Con base a lo encontrado, y con el objetivo de desarrollar las habilidades socioemocionales a partir de aspectos de inteligencia emocional y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, se elaboró la presente propuesta dirigida al segundo grado escolar de primaria en escuelas particulares que tengan el alcance de la enseñanza del idioma inglés en México: son diez cartas descriptivas con la aplicación de uno por mes durante los diez meses del ciclo escolar con un carácter flexible, pudiendo ser adaptada acorde a las necesidades del grupo y de la institución. Los aspectos emocionales que se integraron se basaron principalmente en el modelo de Mayer y Salovey (1997, citado en Fernández y Extremera, 2005) y su relación con las dimensiones socioemocionales sugeridas por la Secretaria de Educación Pública (2017a).

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, idioma inglés, conductas de riesgo, propuesta curricular

índice general

Índice de figuras.....	8
Índice de tablas	9
Introducción	10
Antecedentes.....	14
Planteamiento de problema	18
Justificación	21
I. Metodología propuesta.....	24
1.1 Objetivo general.....	24
1.2 Objetivos específicos	24
1.3 Pregunta de investigación.....	24
1.4 Tipo de estudio	25
1.5 Diseño de estudio	27
1.6 Técnica e instrumento de investigación	29
1.6.1 <i>Recolección de datos</i>	29
1.6.2 <i>Población</i>	29
1.6.3 <i>Instrumentos</i>	30
II. La Inteligencia Emocional de niños en educación primaria en México	32
2.1 La Inteligencia Emocional en niños.....	32
2.1.1 <i>La Inteligencia</i>	32
2.1.2 <i>Las emociones</i>	35
2.1.3 <i>El desarrollo emocional de los niños</i>	40
2.1.4 <i>La Inteligencia Emocional</i>	45
2.1.5 <i>La importancia de la Inteligencia Emocional en niños</i>	47

2.1.6 <i>El desarrollo de las emociones en los niños y los campos de las competencias</i>	51
2.2 <i>La inteligencia emocional y su influencia en el contexto escolar</i>	57
2.2.1 <i>La relevancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el segundo grado de primaria</i>	60
2.2.2 <i>El contexto escolar y el impacto emocional</i>	67
2.2.3 <i>Dificultades emocionales en niños por conductas de riesgo en el contexto escolar</i>	71
2.2.4 <i>La inteligencia emocional y la relación con dificultades emocionales</i>	105
2.3 <i>La institución educativa y la inteligencia emocional</i>	117
2.3.1 <i>El rol del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	117
2.3.2 <i>Cambios en la estructura educativa en relación a la inteligencia emocional</i>	121
2.3.3 <i>Acciones y programas con respecto a la inteligencia emocional en las escuelas</i>	129
2.3.4 <i>Acciones realizadas con respecto a la pandemia por Covid-19</i>	134
III. El contexto del idioma inglés en la educación primaria de México	137
3.1 <i>El dominio del idioma inglés a nivel nacional e internacional</i>	137
3.2 <i>La importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera</i>	138
3.2.1 <i>La importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en niños</i>	141
3.3 <i>El diseño curricular escolar y la asignatura del idioma inglés</i>	145
3.3.1 <i>Las características del diseño curricular acorde con la SEP</i>	145
3.3.2 <i>Antecedentes de la implementación de inglés como asignatura obligatoria</i>	152
3.3.3 <i>La estrategia nacional de inglés en México y el PRONI</i>	153
3.3.4 <i>El enfoque pedagógico de la asignatura del idioma inglés en la educación básica</i>	155

3.3.5 Factores que dificulten el aprendizaje del idioma inglés en el contexto escolar	157
IV. La inteligencia emocional y la enseñanza del idioma inglés como asignatura	161
4.1 Las emociones generadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés	161
4.2 La relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés... ..	167
4.3 Estrategias de inteligencia emocional implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés	168
4.4 La relevancia del manejo de las emociones y la inteligencia emocional en la asignatura del idioma inglés en segundo grado de primaria.....	172
V. Discusión.....	178
VI. Aporte	180
VII. Conclusiones	223
VIII. Sugerencias.....	226
Referencias.....	229
Anexos	245
1. Indicadores de logro en segundo grado de primaria (SEP, 2017a, p. 572).	246
2. Niveles de dominio y de competencia en segundo grado de primaria (SEP, 2017c, p. 182).....	247
3. Orientaciones didácticas en las planeaciones curriculares propuestos por el PRONI en “Aprendizajes Clave” de Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica (SEP, 2017c, pp. 211-220):.....	248

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de emoción.....	36
Figura 2. Cantidad y porcentaje de tiroteos escolares registrados por país.....	86
Figura 3. Correlación entre edades e incidencia de tiradores escolares.	86
Figura 4. Tipos de armas utilizados en los ataques de tiroteos escolares.	87
Figura 5. Descripción de la relación de la inteligencia emocional y el suicidio. .	114
Figura 6. Multi-factores de riesgo con respecto al suicidio.	115
Figura 7. Las competencias y el resultado de combinar las tres dimensiones... 	150
Figura 8. Educación primaria. 1° y 2° grados. Distribución semanal de periodos lectivos.....	151
Figura 9. Distribución anual de periodos lectivos.....	152
Figura 10. Aportaciones del Inglés.....	173

Índice de tablas

Tabla 1. Los campos de competencias y sus particularidades.	51
Tabla 2. Actividades, emociones y comportamientos.	67
Tabla 3. Los campos de competencias y sus particularidades.	70
Tabla 4. Diferencias en las características demográficas y clínicas entre adolescentes con autolesiones, con autolesiones e ideación suicida y sólo con ideación suicida.	98

Introducción

Las emociones ejercen un impacto sobre el desarrollo de un individuo, así como el manejo del mismo, influyendo sobre su manera de relacionarse con los demás y su satisfacción personal. De este modo se puede comprender el grado de complejidad de su definición de la siguiente manera:

Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Este planteamiento coincide con el modelo tridimensional de la ansiedad propuesto por Lang (1968). Para entender la emoción es conveniente atender a estas tres dimensiones por las que se manifiesta, teniendo en cuenta que, al igual que en el caso de la ansiedad, suele aparecer desincronía entre los tres sistemas de respuesta. Además, cada una de estas dimensiones puede adquirir especial relevancia en una emoción en concreto, en una persona en particular, o ante una situación determinada. En muchas ocasiones, las diferencias entre los distintos modelos teóricos de la emoción se deben únicamente al papel que otorgan a cada una de las dimensiones que hemos mencionado. (Chóliz, 2005, p. 3)

Debido a este último, podemos entrelazar una relación entre las habilidades socioemocionales con respecto a los modelos teóricos de la emoción donde;

La investigación de las habilidades sociales es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. Los estudios con niños han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar. (Betina y Contini, 2011, p. 159)

La presente investigación abarca diversos elementos por medio de los cuales se entretajan los conceptos principales de la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales y el aprendizaje del idioma inglés, referido más adelante, describiendo

sus relaciones y áreas de necesidad, por lo cual se elaboró la propuesta presente de la modificación de las orientaciones didácticas del idioma inglés; se abordará a continuación los contenidos de cada capítulo del documento:

En el capítulo I se abarca la metodología de la investigación, siendo un estudio de tipo cualitativo y descriptivo con la implementación de la investigación documental; para la aplicación de la propuesta, se propone la implementación a manera de *test-retest* del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA, prueba dirigida a niños entre los 7 a 18 años de edad (Ugarriza y Pajares, 2005). Además, pueden administrarse formatos de observación y la escala Likert de indicadores socioemocionales al inicio del año escolar como al final del ciclo.

En el capítulo II se presenta un breve recorrido histórico de la inteligencia emocional que parte del concepto de la inteligencia, el cual tenía un enfoque meramente cognitivo y que debido a las aportaciones diversas acerca de lo que era la inteligencia, surgieron teorías como el de Howard Gardner y la teoría de inteligencia múltiples (Chabot y Chabot, 2009); de esta manera fue introducido la inteligencia emocional, incrementando gradualmente los estudios entorno a ello.

Además, se profundiza el desarrollo intelectual, emocional y de las habilidades socioemocionales que se van adquiriendo desde edades tempranas de la infancia bajo diferentes perspectivas teóricas, por el cual se aterriza en particular en el modelo de Mayer y Salovey, precisamente de la inteligencia emocional y sus correspondientes competencias y habilidades (1997, citado en Fernández y Extremera, 2005).

De este modo, se contextualizan las emociones generadas de acuerdo a situaciones escolares y conductas que ocurren dentro del contexto de principalmente la educación básica en México, entre ellos la agresión, las autolesiones, los tiroteos escolares, entre otros. En general, también se contrasta la relación de dichas conductas con respecto a la inteligencia emocional.

En el capítulo III se describe la relevancia del conocimiento del idioma inglés a nivel nacional e internacional, así como las aportaciones a nivel personal y profesional

por el aprendizaje de dicho idioma. Con respecto a niños, se han estudiado las ventajas al aprender otro lenguaje más, beneficiando tanto aspectos cognitivos como sociales y culturales (Fernández, 2015).

El inglés como asignatura está establecido que se imparta tres veces a la semana con una sesión de medio tiempo, por lo tanto, su duración es de aproximadamente de dos horas y media (SEP, 2017a); cabe hacer mención que el resto de la hora lectiva, corresponde a la materia de educación socioemocional, teniendo una duración de 30 minutos una vez por semana.

Por otro lado, los contenidos, el enfoque pedagógico y orientaciones didácticas, están basados en las planeaciones y estrategias planteados por el PRONI (Programa Nacional de inglés), cuya entidad se dedica generar mayores alcances del idioma inglés en el ámbito educativo a nivel nacional (SEP, 2017b).

El capítulo IV, hace referencia a la inteligencia emocional en la enseñanza de la materia de inglés, donde destaca, como se ha mencionado, la necesidad de ser regulado también bajo el enfoque actual de la educación, siendo en este caso el humanista; es así que, considerando las habilidades socioemocionales como aspectos de inteligencia emocional a manera de estrategia y haciendo frente a algunas de las dificultades que el aprendizaje del idioma dado el contexto escolar, como son el miedo o la falta de interés (Zheng, 2008, citado en García, 2012b).

En el capítulo V y VI, se realiza la continuidad del análisis a partir de los elementos trabajados, así como la aportación de la propuesta mediante la modificación de las cartas descriptivas originales de la lengua extranjera del inglés en el segundo grado de primaria. Se añadió principalmente el apartado de las dimensiones socioemocionales y se agregó a los aprendizajes esperados aquellos indicadores de logro socioemocional propuestos por la Secretaría de la Educación (2017a) de forma independiente de las orientaciones didácticas.

Finalmente se otorgan sugerencias acerca de las posibilidades de ampliar la propuesta en los demás grados escolares y de las anotaciones finales de la investigación.

Antecedentes

Las modificaciones estructurales, en cuestión de la implementación de la materia del idioma inglés en escuelas de educación primaria, han sido relativamente recientes: México y Costa Rica fueron los países iniciales que lo introdujeron en 1926 por primera vez de forma obligatorio a nivel secundaria como lengua extranjera (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Con respecto al rol de los docentes en el aprendizaje, en el año 1981, Coffman y Sthephan realizan, “Un estudio hecho con 615 jóvenes [que] mostró [...] las competencias empáticas de los profesores contribuían a una experiencia de aprendizaje más significativa en los alumnos” (Chabot y Chabot, 2009, p. 87).

Entre los 90’s y el año 2000, la planeación curricular en México para la materia del idioma inglés dependía de cada estado; para regularizar los programas estatales del contenido curricular, se creó el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB) en el año 2009. Sin embargo, solo se normalizaban aspectos administrativos y recursos para emplear con los docentes de inglés en los distintos estados (Hernández, 2017).

En otra investigación en el año 2009, se hace un estudio por Pishghadam (citado en García, 2012b), centrándose en estudiar la funcionalidad de la Inteligencia Emocional (IE) en el aprendizaje del inglés, siendo obtenidas las conclusiones siguientes:

Los resultados arrojaron las competencias emocionales que influyen y que se utilizan en las diferentes habilidades del idioma inglés: a) En la habilidad de lectura, se incluía la competencia emocional del manejo y la tolerancia al estrés, adaptabilidad y la actitud como el optimismo; b) En la habilidad de escritura, se encontraron las competencias de manejo del estrés y adaptabilidad igualmente; c) Para la habilidad auditiva, los resultados arrojaron un alto grado de competencias emocionales en general tales como el manejo del estrés y las habilidades intrapersonales en el alumnos; y d) Expresión oral, en donde las

competencias emocionales necesarias corresponden a las interpersonales como la empatía y la inteligencia interpersonal. (García, 2012b, p. 73)

A partir del año 2011, en el acuerdo número 592 del Diario Oficial de la Federación, se extendió como obligatoria la asignatura de inglés desde el tercer grado de educación preescolar al tercero de secundaria (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Por otro lado, hoy en día los actos de violencia se han incrementado en población cada vez más joven, como también la tasa de abandono de estudios y el número de casos de suicidios de acuerdo al Centro de Estudios Para el Logro de la Igualdad de Género (CEAMEG) (2011, citado en Fundación Botín, 2015); en el año 2013, a raíz de los acontecimientos anteriores, Martínez, García e Inglés analizaron las situaciones y sistemas de respuesta de la ansiedad escolar encontrando que,

Para los factores situacionales la correlación más elevada se produce entre ansiedad ante la agresión y ansiedad rasgo en el caso de los niños y entre el factor ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad rasgo en el caso de los adolescentes. (p. 55)

Posteriormente, un estudio del 2014 de García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017), mostró la relación entre la IE y la conducta agresiva en niños y en adolescentes examinando 19 estudios de forma sistemática, concluyendo, “Esta revisión encontró que los niños con una mayor IE presentaban un menor número de conductas agresivas, menos niveles de acoso escolar, así como un mayor número de conductas prosociales hacia sus compañeros de clase” (Gutiérrez-Cobo et al., 2017, párr. 11).

Con la finalidad de disminuir los sucesos presentados con anterioridad, instituciones como el gobierno mexicano, han implementado determinados programas para disminuir estos sucesos en el contexto educativo; cabe mencionar que son independientes del currículo en general.

Uno de los programas introducidos fue “AMISTAD para Siempre”, el cual es una adecuación de un programa internacional a una versión hispana, avalado por la

Organización Mundial de la Salud (OMS); busca mejorar el manejo emocional y social para disminuir síntomas como ansiedad y depresión, que pudieran presentarse en la infancia y en la adolescencia. Los resultados de las investigaciones de quienes participaron en dicho programa muestran que tienen un mejor afrontamiento a dichas problemáticas y una manera para pensar más positivo (Fundación Botín, 2015).

Otro programa implementado es el “Desarrollo de Inteligencia a través del Arte”, conocido como DIA; consiste en el uso de las artes visuales y literarias donde se promueve un espacio con los alumnos para propiciar el diálogo como herramienta principal. Se usa al menos en unas veinte mil aulas mexicanas y en el CAM 10 (Centro de Atención Múltiple No. 10 en la Ciudad de México), donde atestiguan docentes de los cambios en los alumnos tanto a nivel cognitivo como emocional (Fundación Botín, 2015).

Estos programas se ponen en práctica “con el objetivo de desarrollar comunidades de aprendizaje sanas, que sean capaces de co-crear y de mantener los complejos procesos de la educación emocional y social, y que permitan reconstruir el tejido social” (Fundación Botín, 2015, p. 115). Sin embargo, aún es importante contemplar modificar los planes de estudio y preparar al personal colegiado, padres y población en general en estos aspectos para incidir sobre el sistema sociocultural mexicano (CIES, 2011).

Con respecto a modificaciones estructurales, como la reforma 2013, se detectó una baja atención sobre el aprendizaje y el bienestar de los alumnos; para ello, se dio lugar a foros en todos los estados mexicanos con supervisores y docentes, donde sus aportaciones contribuyeron a los cambios al actual Artículo 3° Constitucional, para así, promover una política que lleve la educación pública, a una incluyente, de excelencia y de equidad, abarcando los niveles cognitivos, socioemocionales y físicos (SEP, 2019b).

Posteriormente, en el 2016, se introdujo el Programa Nacional de Inglés (PRONI); empero, tiene un enfoque cognitivo, lo cual significa que no se ajusta a lo que hoy en día son los nuevos pilares establecidos en la reforma actual y el modelo humanista (Hernández, 2017). No obstante, uno de los retos principales, de acuerdo con la Profesora Jimena Hernández Fernández (2017) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), sigue siendo la, “Falta de un plan de estudios oficial: la mayoría de

los maestros tienen que planear sus clases basándose en los libros de texto” (Hernández, 2017, párr. 16).

Es así que los datos anteriores son una muestra de cómo abordan los niños sus conflictos y sus emociones durante la etapa escolar y posteriormente en su vida adulta. Los datos antepuestos y a continuación son importantes a considerar debido a que la inclusión de aspectos emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede disminuir los actos de violencia, agresividad y acoso escolar, puesto que, al crecer, estas situaciones se incrementan de manera más grave. Por otra parte, las víctimas resultan perjudicados a nivel emocional y social; incluso pueden volverse agresores.

Planteamiento de problema

Actualmente, nuestro país está enfrentando situaciones de agresividad a diferentes niveles, por lo que se han analizado formas de prevención ante dicho fenómeno considerando a las edades tempranas desde uno de los contextos que más frecuenta la población en general, siendo uno de ellos el ámbito escolar.

Se ha observado que en el grupo de edad de niños entre los 6 a 12 años suele experimentar conflictos emocionales como consecuencia de diversas causas, entre ellas, los cambios familiares; en esta población pueden darse manifestaciones de agresividad en las conductas del niño, iniciando con berrinches o gritos. En caso de no ser atendidos, pueden agravarse extendiéndose a edades tardías y a otros contextos, como es el escolar, volviéndose niños promotores de la agresividad (SEP, 2011).

Debido a que las conductas agresivas en niños son un foco de atención, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha planteado que, en dicho entorno escolar con situaciones de agresividad “los estudiantes afectados pueden experimentar fracaso escolar, ansiedad anticipatoria o fobia a la institución educativa, [y que] el estudiante se está enfrentando a una configuración de una personalidad insegura a nivel individual y social” (Alexander, Prieto y Carrillo, 2018, p. 36). Particularmente los índices violencia en niños que cursan el nivel básico han ido en aumento y han sido más mediatizados, situación que ha llevado a la realización de una investigación más profunda en aras de generar prevención.

Una de las manifestaciones más comunes de violencia en contextos escolares es el *bullying*, que de acuerdo a la Fundación en Movimiento (2018),

México es el primero lugar en casos de acoso escolar en la educación básica según estudios de la OCDE. 7 de cada 10 niños lo sufren en algún momento de su etapa escolar. 3 de cada 10 son generadores de violencia. (minuto 2:58-3:11)

Precisamente en relación con el *bullying* y otras conductas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), llevó a cabo un estudio exploratorio en alumnos de sexto grado de primaria y de tercero de secundaria para conocer cuestiones como la violencia estudiantil y el consumo de sustancias. Con respecto al índice de consumo de sustancias nocivas, se encontró una relación con bajo rendimiento escolar y conductas problemáticas, afirmando que “el consumo de sustancias nocivas incide en el aprovechamiento escolar y dificulta la relación de los alumnos adictos con el resto de sus compañeros, sus maestros y el personal de la escuela” (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007, p. 6)

Otra manifestación de violencia en niños son la serie de casos de tiroteos escolares en México, los cuales han sido registrados en los años del 2001, 2014, 2017, entre otros; como respuesta, “Varios programas iniciaron en México desde el 2000 para fomentar un clima de paz y seguridad en las aulas, siendo los más conocidos el Programa Escuela Segura y el programa Mochila Segura” (Excelsior, 2017, párr. 10).

Además, se concretaron más cambios como el nuevo decreto que se publicó el día 15 de mayo del 2019 en el Diario Oficial de la Federación. De este modo, se dio mayor importancia al trabajo pedagógico en sí mismo, así como desde una mirada del modelo humanista, y se removió la reforma establecida del 2013 (SEP, 2019b).

A partir de la nueva reforma “Hacia la Nueva Escuela Mexicana”, se realizaron algunas renovaciones curriculares en la matrícula como es en la materia del idioma inglés; “En el sistema educativo, este compromiso se concreta a través del Programa Nacional de Inglés (PRONI), que ha movilizado un gran número de acciones para mejorar la enseñanza del inglés, el currículo, los materiales educativos y la evaluación” (SEP, 2017b, p. 46). Pese a lo anterior, esta materia se ejerce únicamente desde el enfoque cognitivo y el uso social del lenguaje.

A raíz de dicha cuestión, se decidió proponer una modificación en la materia de inglés ya que es una asignatura que suele ser complicada para la población, por lo que, se trabaja la inteligencia emocional en los niños, pero también se apoya en el idioma inglés para que los alumnos sean más competitivos a nivel laboral, pues el hablar inglés

es una necesidad y sería una herramienta para sus vidas a corto y a largo plazo. De esta forma, complementa a la nueva reforma educativa, así como al desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos a través de la enseñanza-aprendizaje de un idioma.

Considerando lo anterior, surge la pregunta, ¿La inclusión de aspectos de inteligencia emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje del PRONI, en el segundo año de primaria, favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales?

Justificación

Es relevante el entorno en el que está inmerso un alumno de primaria en México, puesto que transcurre una gran parte de su vida en el ámbito escolar, lo que impacta en su desarrollo cognitivo, socioemocional y físico, considerando que la jornada mínima diaria del ciclo escolar 2019-2020 son de 4.5 horas al día, en adicional a las horas lectivas que la Institución elija (SuperEdu, 2019). Además, el número de horas de instrucción obligatorias anuales del 2019 de la educación primaria (instituciones públicas) es de 780 horas, llegando ser más que el promedio según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), de 772 horas: México en esta escala, es el país que tiene más horas que el promedio, donde otros países como Finlandia (677 horas), Corea (677 horas), Alemania (698 horas) e incluso Japón (747 horas), tienen menos horas que el promedio (2019).

En cuanto a contexto escolar se refiere, México se encuentra en primer lugar a nivel internacional en casos de Bullying; por otro lado, aquellos que son víctimas del acoso escolar presentan los síntomas de “alteraciones del sueño, problemas de estómago, trastornos de la alimentación, irritabilidad, depresión, ansiedad, dolor de cabeza, falta de apetito hasta pensamientos destructivos como el deseo de morir” (Senado de la República, 2014, párr. 7).

Así mismo,

Seis de cada diez han presenciado acoso escolar sin hacer nada al respecto. Más de 80% de los casos no son reportados a las autoridades escolares y 60% de los niños y adolescentes que generan violencia en la escuela, tendrán al menos un incidente delictivo en la edad adulta. (OCDE, 2017, citado en Fundación en movimiento, 2018, minuto 3:11-3:31)

Otro elemento a considerar es el hecho de que, “En las crisis epidemiológicas, se incrementa el riesgo de problemas de salud mental a causa de las medidas de

aislamiento, restricción de movilidad y disminución en el contacto físico directo” (Secretaría de Salud, 2020, p. 2).

Entre otros aspectos que se generan son:

La separación de los seres queridos, la pérdida de la libertad, la incertidumbre sobre el estado de la enfermedad y el aburrimiento; pueden causar efectos psicológicos adversos, conductas de evitación, de confusión, de frustración y de enojo; incluidos los síntomas de estrés postraumático que podrían escalar hasta el suicidio; de hecho, algunos investigadores han sugerido que, a mayor duración de la cuarentena, se intensifican los temores, mismos que pueden provocar efectos negativos duraderos. (Brooks, 2020, citado en Secretaría de Salud, 2020, p. 2)

Precisamente se refleja el impacto emocional de la pandemia en los niños y niñas en el porcentaje de suicidios descritos a continuación:

En 2020 se reportaron mil 150 suicidios de niñas y de niños. Una cifra récord. «Con ello, la tasa de suicidios en niñas, niños y adolescentes aumentó en 12 por ciento, de 4.63 por ciento a 5.18 por ciento entre 2019 y 2020, llegando a su máximo histórico», señaló Encinas. Los suicidios de niñas y niños entre 10 y 14 años aumentaron en 37 por ciento y 12 por ciento en adolescentes mujeres entre 15 y 19 años. (Redacción, 2021, párr. 7)

La acción tomada con anterioridad por el gobierno mexicano fue modificar el plan curricular desde un enfoque más humanista implementando la materia “Educación Socioemocional” (SEP, 2017a); pese a esto, se sugiere complementar con este enfoque a las materias en general, así como se propone del idioma inglés; a su vez, se señala que la planeación de las clases de dicha materia, deben seguir los lineamientos establecidos por el PRONI (avalado por la Universidad de Cambridge). El planteamiento del PRONI a grandes rasgos, dispone los aprendizajes esperados y los propósitos para el uso del lenguaje desde un enfoque cognitivo (SEP, 2017b).

Así mismo, se considera importante añadir aspectos de inteligencia emocional como un factor protector de los antecedentes descritos y contribución al modelo humanista en el área educativa; por ello, el objetivo de la elaboración de cartas descriptivas basadas en el PRONI, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje para las planeaciones de clase, es aportar a los docentes una guía más clara para apoyar a los alumnos en su inteligencia emocional, y su vez, en la enseñanza de la materia. Esto, además, beneficia a los niños en sus habilidades comunicativas en un segundo idioma considerando a largo plazo las ventajas que puede tener en el ámbito laboral y social (SEP, 2017b).

En suma, las cifras expuestas desde el acoso escolar al impacto de la crisis epidemiológico, así como las conductas de riesgo como las autolesiones, el consumo de sustancias nocivas, las conductas agresivas y violencia, los tiroteos escolares y el suicidio, son algunos elementos que pueden incidir sobre el desarrollo integral de los niños y de las niñas. Es por ello que se vuelve significativo generar una intervención oportuna para que no lleguen a conductas que pongan en peligro la integridad de los alumnos.

Por lo tanto, es importante estudiar lo anterior para proponer una intervención adecuada, ya que se han encontrado diferentes tipos de intervenciones; entre las mencionadas se encuentra: la elaboración del Artículo 3° Constitucional, la implementación del modelo humanista en la educación escolar, la modificación del plan curricular para la inclusión de la materia Educación Socioemocional, los programas como “AMISTAD para Siempre” y el “DIA”, entre otros. Además, se identificó la relevancia de los aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del desarrollo de habilidades socioemocionales y de la Inteligencia Emocional y las aportaciones personales como profesionales del aprendizaje del idioma inglés. Es a partir de lo referido que se plantea la siguiente propuesta dirigida a los alumnos de segundo grado de primaria descrita a continuación.

I. Metodología propuesta

1.1 Objetivo general

Integrar aspectos de inteligencia emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje del PRONI, en el segundo grado de primaria, que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

1.2 Objetivos específicos

- Analizar la importancia de los aspectos teóricos e investigación fundamentadas en la inteligencia emocional, para identificar las áreas de mejora en el contexto educativo con relación a los procesos y enseñanzas del idioma inglés en el segundo grado de primaria.
- Realizar un análisis crítico del planteamiento propuesto por el Programa Nacional de Inglés (PRONI), en relación con la planeación y estrategias de la enseñanza de la materia inglés acerca del enfoque cognitivo y práctica social propuesta.
- Fomentar la inclusión de aspectos de inteligencia emocional sobre el campo formativo de la asignatura socioemocional en la materia del idioma inglés impartido en el segundo año de primaria.
- Elaborar una propuesta favorecedora a las necesidades actuales de la Secretaría de la Educación Pública, mediante la inclusión de aspectos de inteligencia emocional, considerando a las dimensiones socioemocionales, mismos definidos por la SEP, en las orientaciones didácticas planteados por el PRONI para la materia de la lengua extranjera del inglés.

1.3 Pregunta de investigación

¿La inclusión de aspectos de inteligencia emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje del PRONI, en el segundo año de primaria, favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales?

1.4 Tipo de estudio

El estudio presente es de tipo cualitativo ya que favorece el análisis mediante la recolección de datos para la elaboración de la propuesta, puesto que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014);

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias «formas de expresión» de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (pp. 396-397)

Habiendo mencionado el propósito del enfoque cualitativo, es relevante mencionar que se llevará a cabo a partir de recolección de datos, que, por definición,

está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación. (Hernández et al., 2014, p. 12)

Por lo que, para alcanzar lo antes mencionado, “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández et al., 2014, p. 9).

Dicho lo anterior, en general se comprende que,

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo «visible», lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (Hernández et al., 2014, p. 9)

Así mismo, es importante añadir que,

En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego «voltear» al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002). Dicho de otra forma, las *investigaciones cualitativas* se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. (Hernández et al., 2014, p. 8)

A su vez, se implementaron otros tipos de estudio desde la investigación descriptiva y la investigación documental, mencionándose brevemente para profundizarse en el siguiente apartado; con respecto a la investigación descriptiva, “Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández et al., 2014, p. 92).

Con respecto a la investigación documental,

Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos. La investigación documental tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, mas no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales. (Morales, 2003, p. 2)

Finalmente, “Según Alfonso (1995), la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” (Morales, 2003, p. 2).

1.5 Diseño de estudio

El diseño de estudio de la presente investigación es de tipo “Descriptivo”, la cual, busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández et al., 2014, p. 92)

En adición, “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández et al., 2014, p. 92). Por lo que,

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos). [...] La descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés. (Hernández et al., 2014, p. 92)

Abordando el tipo de estudio desde la investigación documental, la forma de recolección de datos es la siguiente:

Como en el proceso de investigación documental se dispone, esencialmente, de documentos, que son el resultado de otras investigaciones, de reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, el

conocimiento se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos. (Morales, 2003, p. 2)

Además,

No se persigue un significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia. La lectura es, en este sentido, un instrumento de descubrimiento, de investigación, de esparcimiento y de aprendizaje; por lo tanto, es fundamental para el desarrollo de los proyectos. (Morales, 2003, p. 2)

Es importante considerar que, con relación con el tipo de estudio cualitativo, se puede comprender a continuación:

Con relación al tipo de investigación, en este caso documental, es importante mencionar aquí que el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación no lo da el hecho de ser documental. Es la manera como el investigador se propone abordar los datos para estudiar el tema central de su interés. El hecho de adoptar la perspectiva cualitativa no es para eludir cualquier tipo de manejo de datos o similares, sino por qué el interés es más de carácter interpretativo y comprensivo buscando captar exhaustivamente lo que dicen los textos. Además la lógica de la construcción del conocimiento se orienta justamente hacia lo interpretativo-comprensivo. (Gómez, 2010, p. 230)

Por lo que,

parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos. (Vargas, 1992; p 26). Podría señalarse dado lo expuesto que es una investigación reconstructiva: con nuevas preguntas reelabora un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previos y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión. (Vargas, 1992, p 26, citado en Gómez, 2010, p. 230)

1.6 Técnica e instrumento de investigación

1.6.1 Recolección de datos

La recolección de datos fue realizada a partir de la revisión de textos, documentos, revistas y registros respecto al tema estudiado. Entre los documentos revisados, están las estrategias implementadas por el PRONI (SEP, 2017b), dónde se identificó que, en la propuesta de las orientaciones didácticas, los enfoques utilizados principalmente fueron el cognitivo y social.

Con base a la recopilación de otros datos, se incluyeron aspectos de la inteligencia emocional en las orientaciones didácticas de la asignatura del idioma inglés en el grado escolar de segundo de primaria para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

1.6.2 Población

La propuesta construida a partir de la investigación realizada, está dirigida a alumnos inscritos en escuela regular dentro del país, ya sea en escuela de tipo privada o de gobierno, entre una edad de 7 a 8 años con acceso a la enseñanza del idioma inglés.

La población sobre la cual se llevó a cabo el proceso de investigación, versa sobre los siguientes aspectos:

- Emocional: Se realizó el estudio respecto al desarrollo de niños entre la edad de 7 a 8 años, encontrando que comprenden emociones más complejas como el orgullo o la vergüenza, identifican sentir más de una emoción en una situación, reconocen las situaciones que les generan alguna emoción y son más capaces de administrar sus emociones (Santrock, 2006).
- Cognitivo: También se identificaron características en los cuales un niño entre 7 a 8 años está en la etapa de las operaciones concretas, donde desarrollan las capacidades de conservación, clasificación, seriación, reversibilidad, entre otros.

Otras habilidades que se mejoran son la memoria a largo plazo, la metacognición, el tiempo de atención, entre otros (Santrock, 2006).

- **Social:** Los niños experimentan una cognición social que les permite comprender la información proveniente del entorno con respecto con otras personas. De esta forma, los niños comprenden la relevancia de la relación con otros y el bienestar que les puede generar. Además, pueden diferenciar y entender similitudes de los intereses propios y los de los demás (Santrock, 2006).
- **Fisiológico:** Durante esta etapa, los niños tienen una maduración cerebral principal en los lóbulos temporal y parietal, de modo que las habilidades de lenguaje tanto de vocabulario como de gramática y de las relaciones espaciales incrementan (Santrock, 2006). Se encuentran en procesos de maduración por los cuales los factores emocionales, cognitivos y sociales influyen en su organización (Campos, 2010).

1.6.3 Instrumentos

Para los propósitos de este estudio se proponen dos instrumentos de evaluación cuantitativos y uno cualitativo. El instrumento cualitativo corresponde a un registro de observación. Es así que, “A veces, puede ser tan simple como una hoja dividida en dos: de un lado se registran las anotaciones descriptivas de la observación y del otro las interpretativas” (Cuevas, 2009, citado en Hernández et al., 2014, p. 401).

De la misma forma, la SEP los sugiere dentro de sus instrumentos de evaluación para la materia de Educación Socioemocional a partir de referir que, “Las guías de observación permiten tomar registro de situaciones individuales y grupales (descriptivos y anecdóticos) para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje (2017a, p. 563). De esta manera se pretende reconocer las principales conductas en relación a los aspectos socioemocionales que plantea la SEP para el 2° grado de primaria, así como valoraciones del inglés actual, que por fines diagnósticos se aplica al inicio del ciclo escolar.

Cabe rescatar que

Por otro lado, en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc. [...] Además, recolecta datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. (Lichtman, 2013 y Morse, 2012, citado en Hernández et al., 2014, p. 397)

Respecto al segundo instrumento, se propone que éste sea aplicado en dos momentos, donde la primera aplicación será en septiembre y la segunda en el mes de junio, finalizando el ciclo escolar. Se sugiere la administración del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA., el cual su rango de aplicación es entre los 7 a 18 años de edad (Ugarriza y Pajares, 2005). Es necesario hacer mención que el inventario presentado, es considerado por algunos autores como Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE:NA, y por otros, Inventario de Emocional BarOn ICE: NA. Es de modo que se plantea su aplicación dirigida hacia los alumnos para evaluar el progreso del desarrollo de habilidades socioemocionales.

El tercer instrumento propuesto es la escala de valoración, aquel sugerido de igual forma por la SEP en dicha materia anterior, el cual “permite ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados (por ejemplo: Logro Alcanzado o en Proceso); este tipo de instrumento puede ser utilizado para valorar los logros grupales o individuales” (2017a, p. 563). Además, se añadió una escala para evaluar los aprendizajes esperados del inglés. Ambos están diseñados acorde a una escala Likert con 5 puntuaciones, considerado desde Hernández et al. (2014).

II. La Inteligencia Emocional de niños en educación primaria en México

2.1 La Inteligencia Emocional en niños

2.1.1 La Inteligencia

La inteligencia ha sido estudiada por diversos autores e investigadores desde una línea primordialmente cognitiva; fue hasta alrededor de 1980, que fue ampliado el concepto, obteniendo un mayor reconocimiento de una inteligencia fuera de dicha línea (Chabot y Chabot, 2009). Es por ello que, se hará mención de aquellos autores más relevantes a continuación.

A partir de la necesidad del Ministerio de Educación de Francia en 1905, le pidieron al psicólogo Alfred Binet, elaborar una prueba que fuera capaz de estudiar la probabilidad de que un niño tenga dificultades en la escuela mediante la medición de las aptitudes intelectuales y cognitivas requeridas, para así, admitir su ingreso. Además, esto dio lugar al cociente intelectual (CI), término difundido en Estados Unidos, siendo la prueba Binet, entonces adaptada al contexto americano con el nombre de Test de inteligencia de Stanford-Binet. De este modo, encamina al desarrollo de la escala de Weschler para niños, así como diversas pruebas y enfoques (Chabot y Chabot, 2009).

Una concepción distinta de la inteligencia es la del autor Charles Spearman, quien consideró que, si en una actividad en específico una persona es inteligente, significaría que lo será en todas las áreas (Macmillan, 1927, citado en Chabot y Chabot, 2009); de esta manera en 1927, Spearman concibe el factor G, refiriéndose a un tipo de agente general representante de todas las funciones cognitivas, nombrando a la inteligencia una facultad cognitiva (Chabot y Chabot, 2009).

En 1938, Louis Thurston desarrolla la teoría de los factores múltiples de la inteligencia, el cual contrapone a la teoría de Spearman, ya que Thurston propone que la inteligencia se constituía por siete aptitudes cognitivas, pero que eran independientes una de otra. Algunas de éstas son el razonamiento, la fluidez verbal y la habilidad numérica (Chabot y Chabot, 2009).

Robert Sternberg desarrolla la teoría triárquica de la inteligencia, distinguiendo tres elementos que son: los internos de la inteligencia (operaciones mentales para la adquisición de conocimientos y resolución de conflictos), la capacidad de adaptación de la inteligencia (la habilidad de adaptarse o cambiar el entorno o elegir diferentes contextos para acoplar ciertos objetivos) y la inteligencia resultante de la experiencia adquirida (consiste en retomar los aprendizajes de experiencias previas para resolver las nuevas problemáticas). Sternberg promovía la importancia de las funciones cognitivas e intelectuales con el fin de llegar a la resolución de problemas (Chabot y Chabot, 2009).

Por otra parte, una ruptura de las definiciones tradicionales surgió con Gardner y las Inteligencias Múltiples, quien no se centra en una inteligencia única, sino que propone ocho formas: la musical, la cenestésica, lógico-matemática, lingüística, la espacial, la naturalista, la interpersonal y la intrapersonal. Se comienzan a relacionar, no solo aspectos meramente cognitivos, sino también más sociales y afectivos. Esto permite dar paso a la concepción de la inteligencia emocional (Chabot y Chabot, 2009).

2.1.1.1 Aspectos intelectuales del área cognitiva en niños de segundo grado de primaria. En el segundo año escolar de primaria, los niños se encuentran en crecimiento tanto físico como fisiológico¹ por procesos de maduración como es a la transición del periodo operacional, donde

Piaget señaló que el pensamiento operacional concreto era característico de los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Este tipo de pensamiento implica operaciones, conservación, clasificación, seriación y transitividad. El pensamiento aún no es tan abstracto como en etapas posteriores del desarrollo. (Santrock, 2006, p. 343)

Se añade que, “según Piaget, el pensamiento operacional concreto está formado por operaciones, esto es, acciones mentales que permiten que los niños realicen

¹ Se diferencia físico entre fisiológico ya que el primero se refiere al “aspecto exterior de una persona” (Cambridge Dictionary, 2021, párr. 7) y el segundo es “relacionado con las funciones del cuerpo” (Instituto Nacional del Cáncer, s. f., párr. 1).

mentalmente lo que ya han llevado a cabo físicamente con anterioridad” (Santrock, 2006, p. 317); algunas otras acciones que se desarrollan es la reversibilidad, donde el niño puede relacionar diferentes propiedades de un mismo objeto (Santrock, 2006).

Lo anterior son cambios dados en los alumnos de segundo grado de primaria, quienes están en una edad promedio entre 7 a 8 años, la cual coincide con la infancia intermedia y tardía de acuerdo con Santrock (2006). Otros aspectos más en desarrollo “que se producen durante la niñez intermedia y tardía en el procesamiento de la información se encuentran las mejoras en la memoria, el pensamiento crítico y la metacognición” (Santrock, 2006, p. 320).

Siendo más específico,

Durante la niñez intermedia y tardía se produce un desarrollo de la memoria a largo plazo al que contribuyen el conocimiento y la pericia. Los niños pueden emplear ciertas estrategias para mejorar su memoria como la creación de, imágenes y la elaboración. [...] El pensamiento crítico consiste en pensar de manera reflexiva y productiva, así como en evaluar los resultados. [...] La metacognición es la cognición sobre la propia cognición, es decir, poseer conocimientos sobre el conocimiento. (Santrock, 2006, p. 343)

Ahora, haciendo referencia al lenguaje, “Desde los seis años a la pubertad, el mayor crecimiento tiene lugar en los lóbulos temporal y parietal, especialmente en áreas que juegan un papel principal en el lenguaje y las relaciones espaciales” (Santrock, 2006, p. 237).

De esta manera,

En lo que respecta al desarrollo del vocabulario y de la gramática, durante esta etapa los niños se vuelven más analíticos y lógicos en su comprensión de las palabras y las reglas gramaticales. En la gramática, los niños muestran una mayor comprensión de los comparativos y del subjuntivo. Cada vez utilizan con mayor capacidad estructuras gramaticales complejas y puedan crear relatos coherentes. (Santrock, 2006, p. 344)

2.1.2 Las emociones

Emoción es una palabra que origina de su forma del verbo *emocionar*, que significa “poner en movimiento” (Chabot y Chabot, 2009, p. 37); la palabra emoción comparte la misma raíz que motor, por el cual el autor lo describe de la siguiente forma: “las emociones son los poderosos motores que hacen mover de manera sensible al ser humano, y esto tanto al interior de sí como externamente” (p. 37).

Es así que Ceniceros, Vázquez y Fernández (2017) rescatan de Extremera y Fernández (2016), quienes realizan un estudio de la inteligencia emocional y hacen una crónica de tipo descriptiva el cual,

Menciona que Charles Darwin en 1872 utilizó el término de emoción por primera vez en la publicación *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, definiéndola como producto de la evolución, resultando necesarias para la supervivencia, creación y pertenencia a la sociedad. (p. 3)

Otra definición descrita por Rafael Bisquerra de la emoción es referida como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000:61, citado en Cassà, 2005, pp. 155-156).

El concepto de emoción es, de acuerdo con García (2012a), difícil y complicado, puesto que son fenómenos de origen multicausal que se asocian a reacciones afectivas que puede ocurrir de forma repentina, en gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios que pueden presentarse como respuesta a una situación de emergencia o de sorpresa.

Refiere Bustamante (1968, citado en Martínez, 2009, citado en García, 2012a) que estas emociones se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (Bustamante, 1968; Martínez, 2009, citado en García, 2012a), y hace que se presenten de diferentes formas y cumplan funciones distintas generando múltiples consecuencias (2007, citado en García, 2012a).

No obstante, Bisquerra (2009) busca conceptualizar la emoción como lo siguiente: “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 20).

Es entonces relevante mencionar, cómo se produce una emoción para comprender la educación emocional; una emoción se produce a partir de que información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro, dando lugar a una respuesta neurofisiológica y el neocórtex interpreta dicha información (Bisquerra, 2003).

Los anteriores procesos se muestran a continuación en la figura 1:

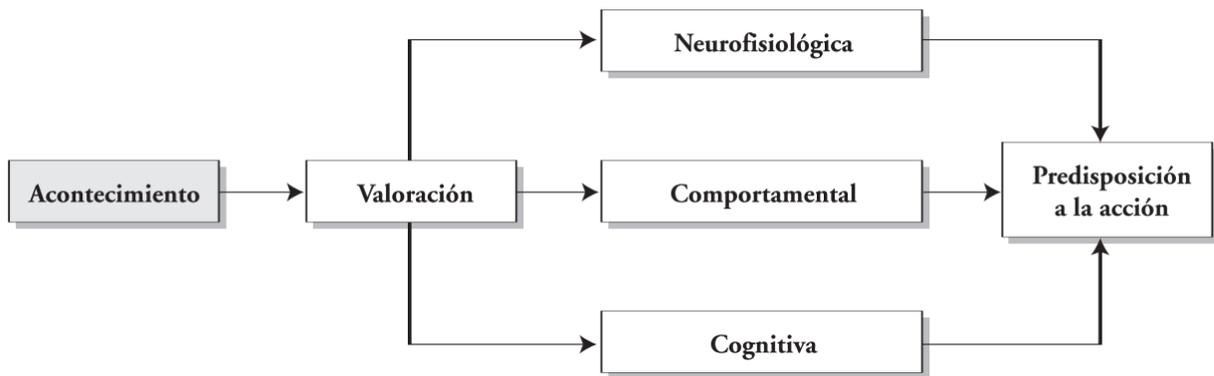


Figura 1. Modelo de emoción.

Fuente: Bisquerra, 2009, p. 20.

De acuerdo con Bisquerra (2001, citado en García, 2012a), las emociones predisponen a las personas a una respuesta organizada tras una valoración primaria; esta respuesta puede llegar a ser dominada a partir de una educación emocional, lo que pondera decir que se puede ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, debido a que las emociones son involuntarias, mientras que las conductas son el resultado de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006, citado en García, 2012a).

En adición, una emoción genera una respuesta a partir de una serie de funciones, de las cuales Chóliz (2005) menciona que las tres principales funciones son: adaptativas; sociales y motivacionales.

Las funciones adaptativas permiten al organismo ejecutar una conducta de acuerdo a las condiciones ambientales, movilizandó la energía requerida para realizarse, como es el caso del miedo que su fin es la protección, mientras el objetivo de la ira es la destrucción (Chóliz, 2005).

Por otro lado, las funciones sociales tienen el objetivo de que mediante la expresión emocional permita “a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal” (Chóliz, 2005). Además “Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial” (Chóliz, 2005, p. 5).

En las funciones motivacionales, el vínculo entre la motivación y la emoción se considera entrañable, ya que es una actividad que surge en toda tarea con las características de dirección e intensidad. La emoción carga la conducta motivada con energía y cuando dicha conducta es cargada emocionalmente, se realiza de forma enérgica (Chóliz, 2005).

Tomando en cuenta las diversas perspectivas que hay de las emociones, es interesante revisarlo desde el paradigma humanista, el cual es descrito a continuación:

La Psicología Humanista no es una corriente sistemática y coherente de Escuelas, por así decirlo, sino la expresión de muchos pensadores que queriendo encontrar un camino más cercano al hombre, se han atrevido a desafiar el statu quo de la academia y comenzado a actuar, creando y realizando intervenciones sobre la realidad psicológica que han tenido muchísimos aciertos. (Riveros, 2014, pp. 139-140)

De esta manera, se pueden mencionar aquellos abordajes como es desde la terapia sistémica, intervenciones de la Logoterapia, como también la aproximación experiencial enfocada en las emociones de Greenberg, entre otros. De este último, Greenberg se centra en la distinción “entre las emociones primarias, y secundarias, que a su vez pueden ser adaptativas o desadaptativas, y las emociones instrumentales. Cada una de ellas cumple y sirve para una función diferente en la satisfacción de nuestras necesidades que conviene conocer” (Greenberg, 2014a, p. 18). Estos se describen a continuación:

“Las emociones primarias, hablan de la necesidad principal del cliente, su experiencia sentida en el momento actual, permitiendo identificar su dificultad (si no se expresa), o los elementos que determinan su emoción actualmente” (Greenberg y Safran, 1987; Greenberg, Rice y Elliott, 1993, citado en Arriaza, 2019, p. 3); como se refiere anteriormente, estas emociones primarias pueden ser de tipo adaptativa o desadaptativa donde

Las emociones primarias, son las emociones básicas, las respuestas innatas, los primeros sentimientos que surgen frente a una situación concreta que ocurre en un momento determinado. Cuando esta situación termina, o se afronta, las emociones primarias desaparecen. Son emociones básicas para la supervivencia, el bienestar y crecimiento del ser humano. Siendo así la base de la inteligencia emocional. (Greenberg 2000, citado en Arriaza, 2019, p. 3)

Por otro lado, las desadaptativas se explican de la siguiente manera donde

Las emociones, a pesar de ser la base de la evolución y contribuir a nuestra adaptación, pueden desviarse en ciertas ocasiones, lo que repercute en el bienestar de los sujetos. Las emociones desadaptativas son aquellas que se cronifican y cuyo origen se encuentra en procesos internos complejos desarrollados a partir de la biografía personal de los sujetos. (Greenberg 2000) por ejemplo el dolor o la vergüenza como emociones primarias que generan en la persona autodesprecio, convirtiéndose consecuentemente en una emoción negativa para el sujeto. (Arriaza, 2019, p. 3)

Con respecto a las emociones secundarias, se puede encontrar que Greenberg hace mención de ellos como un derivado de las primarias, el cual dichas emociones primarias, se profundizarán más adelante. Es así de la siguiente forma que Greenberg bajo la perspectiva humanista que hace mención de las emociones secundarias:

Las emociones secundarias son originadas a partir de las emociones primarias, por norma general suelen oscurecer o encapsular las respuestas primarias. Si las emociones secundarias y las primarias no coinciden, es cuando nos encontramos con el problema, ya que consumen recursos para la persona y en muchas ocasiones causan un dolor adicional. Siendo en ocasiones las emociones secundarias sentimientos sobre otros sentimientos. (Greenberg, 2000)

La problemática creada por estos sentimientos es que en ocasiones no son controlables y se cronifican, siendo emociones recurrentes que se transforman ciclos perpetuos (Greenberg 2000). (Citado en Arriaza, 2019, p. 4)

De la misma forma, como referido anteriormente, también Greenberg hace una catalogación de las emociones instrumentales a continuación:

Por último, nos encontramos este grupo de emociones que sería expresiones emocionales aprendidas, usadas para influenciar o manipular a otras personas, con el fin de provocar la respuesta deseada por el sujeto en los otros. Para que logremos una ganancia de las emociones primarias debemos identificarlas para así poder utilizarlas. Es uno de los objetivos principales a la hora de dar un significado a las emociones. Este proceso es complejo y para poder dar cuenta de dichos sentimientos es necesario un entrenamiento. (Greenberg 2000, citado en Arriaza, 2019, p. 4)

Las funciones anteriores, la capacidad de respuesta ante una situación y la clasificación de las emociones, están ligadas a la inteligencia emocional (IE); a lo cual, antes profundizar dicho concepto de la IE, es necesario abordar acerca del desarrollo emocional, descrito en el siguiente apartado.

2.1.3 El desarrollo emocional de los niños

Con respecto al desarrollo del niño, uno de los marcos teóricos que se puede considerar para ello es la teoría de Vigostki (1996) (citado en da Silva y Tuleski, 2014), que estudia los procesos tanto afectivos como emocionales de dicho desarrollo infantil; “Para él, la fase postnatal consiste en un periodo transitorio, donde el niño inicia algo nuevo para su vida y se caracteriza por una forma peculiar de desarrollo que contribuye a la formación de la personalidad” (da Silva y Tuleski, 2014, p. 16); bajo la perspectiva de otros autores, se tiene una similar a continuación:

El aprendizaje emocional se da desde los primeros momentos de vida, aunque algunos investigadores creen que desde el vientre materno y se extiende a lo largo de la infancia, los principales intercambios emocionales son recibidos de sus padres de manera consciente o inconsciente determinando con esto las conductas, las actitudes y las capacidades emocionales que el niño reflejará en los ámbitos sociales y educativos que lo rodearán a lo largo de su vida. (Burrola-Herrera, Burrola-Márquez y Viramontes-Anaya, 2016, p.169)

De acuerdo con Vigotski, “Dos momentos marcan el periodo postnatal [...] el primero consiste en el inicio de la vida individual del ser humano, cuando ya está cercado por el medio social” (pp. 16-17). Posterior al primer momento, “El segundo evidencia el hecho de que esa vida individual posee características primitivas, tanto en sus aspectos sociales como psíquicos” (da Silva y Tuleski, 2014, p. 17).

Ya que en esta etapa se está también considerando que aquellos procesos preponderantes del cerebro se basan en instintos como afectos que van sucediendo en esta vida post natal, siendo la constitución del psiquismo, los cuales se vinculan con los centros subcorticales (da Silva y Tuleski, 2014).

Incluso se encuentra lo siguiente:

El recién nacido presenta apenas procesos rudimentarios de la vida psíquica, pues no hay conciencia e intelectualidad innatas; él tiene sólo procesos sensitivos y emocionales que funcionan en conjunto. «La existencia de estados emocionales

agradables o desagradables se manifiesta ya en los primeros días de vida del niño, en la expresión de su rostro, la entonación de sus gritos, etc.». (Vigotski, 1996b: 281-282, citado en da Silva y Tuleski, 2014, p. 17)

Se añade también que, en esta fase, “Con el avance del lenguaje simbólico, los aspectos emocionales comienzan a adquirir sentido para el niño al posibilitarle la identificación de sus sensaciones y el poder denominarlas en su relación con los adultos” (da Silva y Tuleski, 2014, p. 19).

Para Vigotski (1996b), las emociones están presentes desde el inicio de la vida humana y se transforman en la relación establecida con el mundo objetivo. Lo que antes era totalmente dirigido a los instintos va siendo lapidado por la cultura y se torna una emoción socialmente significativa. Esto ocurre por medio de la apropiación de los objetos, por intermedio de la percepción y del lenguaje que les atribuye significados y valores. (da Silva y Tuleski, 2014, p. 20)

Durante el resto de los primeros años de vida, se enfrenta el infante a una serie de conflictos los cuales son de importancia confrontar y pasar por distintos aprendizajes, y así, continuar con el siguiente; refiriendo esto a la internalización de funciones sociales con respecto con cada objeto con el que entra en contacto donde juega un papel en conjunto la percepción, la acción y el lenguaje, siendo significativo el rol de la mediación del niño y su medio social, así como los adultos (da Silva y Tuleski, 2014).

Desde niño incrementan cada vez tanto las experiencias sociales como la capacidad lingüística, como también la imaginación; “Además del lenguaje, otra característica importante se refiere al factor emocional de la imaginación: «la actividad de la imaginación está estrechamente vinculada con el movimiento de nuestros sentimientos»” (Vigotski, 1998: 124, citado en da Silva y Tuleski, 2014, p. 23).

En otros años como es entre el segundo y tercer año de un niño, es el juego y la interacción social los que le permiten una numerosa cantidad de oportunidades de integrar reglas sociales debido a su desarrollo motor y se reestructuran también procesos psíquicos (Leontiev, 1983, citado en da Silva y Tuleski, 2014). En cuanto a los tres años

“durante esta fase, ocurren cambios en las esferas afectivas y volitivas dirigidas a las personas con quienes el niño se relaciona; la crisis, marcada por la frustración de sus deseos constituye el comienzo de su emancipación” (Silva y Tuleski, 2014, p. 24). Se identifica que sucede puesto que el infante comienza a encontrar aquello que le satisface o frustra, a la vez que introyecta las reglas sociales como su significado, siendo un ejemplo que a un niño le arrebatan un juguete por otro niño, pero que también los padres lo limitan a que no lo agreda a pesar de lo que le hizo el otro niño. Es por ello que hay consideraciones que la educación formal como no formal y “constituye la alternativa para superar la crisis inherente a esta fase y permitir el aprendizaje del niño con objeto de que inicie el control de sus voluntades y emociones recurrentes de situaciones que le frustran o le satisfacen” (Silva y Tuleski, 2014, p. 24).

Refiriendo ahora el niño a las edades entre los seis a siete años, desarrolla una estructura de sus vivencias y, por medio de ello, sus sensaciones como sentimientos son conscientes; “«igual al niño de tres años que descubre sus relaciones con otras personas, el de siete descubre el propio hecho de sus vivencias»” (Vigotski, 1996b: 380, citado en da Silva y Tuleski, 2014, pp. 24-25). Es por ello que también, se transita a una nueva etapa, que también se generaliza como a continuación:

La infancia media es la etapa comprendida de los 6 a los 11 años, durante ésta el cerebro del niño se desarrolla de una manera cognoscitiva mayor a las etapas anteriores, comienzan a crear lazos de amistad marcados dentro de los grupos donde se desenvuelve, sus habilidades motoras se definen, desarrollan conceptos espaciales, causales, categóricos y de resolución de problemas; se concentran por más tiempo y aumentan su atención en temas de interés. (Burrola-Herrera et al., 2016, p. 166)

De esta forma, se ha comprendido el desarrollo de un niño por etapas, el cual, Sigmund Freud delimita de la siguiente manera:

Para Freud (1964) estos alumnos se encuentran en el periodo de latencia que comprende de alrededor de los 6 u 8 años hasta la adolescencia, donde el desarrollo sexual del niño pasa por un periodo de regresión donde el superyó está

más organizado y comienza a imponer principios morales a su comportamiento haciendo posible la apropiación de la cultura, el desarrollo de amistades, valores y roles sociales. Es posible que en esta etapa el niño se aparte del sexo opuesto para relacionarse directamente con personas de su mismo sexo por compartir gustos y sentirse en confianza. (Burrola-Herrera et al., 2016, p. 170)

Mientras tanto, Shaffer (2002, citado en Burrola-Herrera et al., 2016), “menciona que a lo largo de la primaria el niño va conociendo más a fondo las reglas sociales, se entera de cuáles emociones expresar y cuáles suprimir, sobre todo en ciertas situaciones sociales” (p. 167). Incluso, “Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc” (Cassà, 2005, p. 154).

Otros procesos adicionales que ocurren durante este tiempo son los siguientes:

Según Vigotski (1996a), en esta fase ocurre la adquisición de nuevos instrumentos psicológicos, que contribuirán a obtener nuevos comportamientos y al desarrollo del psiquismo infantil, gracias a la ampliación de las experiencias infantiles con historias, dibujos y juegos, que estimulan el desarrollo de su imaginación de forma significativa. Por intermedio de la imaginación, el niño creará situaciones y ambientes que reflejan sus impulsos emocionales, pues la fantasía infantil no permanece en la esfera de los sueños, como sucede con el adulto. En su actividad creadora y creativa, ocurre la expresión de las fantasías infantiles y la descarga de los sentimientos positivos y negativos involucrados en el proceso de creación. (da Silva y Tuleski, 2014, p. 26)

Volviendo a retomar el aspecto creativo desarrollado a lo largo de la infancia, el cual abarca una serie de maneras y aspectos donde, “Todas las formas de actividad creadora contienen elementos afectivos; las diversas formas de expresión de la fantasía posibilitan, de modo simbólico, el desarrollo de los sentimientos, la autorregulación de los afectos” (da Silva y Tuleski, 2014, p. 26).

Siendo una función de gran importancia, es necesario profundizarlo de la siguiente manera:

Es importante destacar aquí cuán compleja resulta esta función: el niño se disocia temporalmente de la realidad, es decir, en el momento del juego o de la diversión los objetos dejan de ser lo que son en la realidad social (por ejemplo, una caja de cerillos se transforma en cochecito); se «despega» por un momento de lo que le es permitido ser en la sociedad (actúa como madre, como chofer, etcétera). Pero, terminado el juego, tanto los objetos como él mismo retoman sus funciones reales. (da Silva y Tuleski, 2014, p. 26)

Es así que otro aspecto importante es el juego simbólico; “Por eso, Vigotski (2012 y 2008) dice que el juego simbólico incide en el nivel potencial de desarrollo, al posibilitar el ejercicio simbólico de funciones y papeles sociales, imposibles de realizarse concretamente por el niño” (da Silva y Tuleski, 2014, p. 26). Comprendiendo que los elementos mencionados tienen papeles que se relacionan entre sí para actuar como los funciones que son, se hace de la siguiente manera:

En todas las formas de creación humana -como sucede en los juegos y diversiones infantiles-, la imaginación, la emoción y la actividad creadora actúan de forma unificada. De este modo, para comprender el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora -así como la emoción que la compone- es necesario entender el vínculo entre la fantasía y la realidad en la conducta humana, pues la imaginación se caracteriza como algo vitalmente necesario. La posibilidad de imaginar, alcanzada en el curso histórico del desarrollo humano, da la condición de proyectarse hacia el futuro, de planificar; en este sentido, resulta evidente la unidad entre pensamiento, imaginación y emoción (Vigotski, 1997). Para Vigotski (1997), durante el crecimiento del niño, su imaginación se desarrolla gracias a sus experiencias y a su enriquecimiento, pero alcanza la madurez y mayor complejidad sólo cuando se vuelve adulto. (da Silva y Tuleski, 2014, pp. 26-27)

Los componentes interactúan entre sí, siendo la imaginación, la emoción y la actividad creadora, una herramienta productiva que cada vez, se esperaría que dependiendo de aquellos eventos se va desarrollando más como descrito a continuación:

La función imaginativa se desarrolla mediante determinaciones constantes de la realidad. En la edad de transición, por ejemplo, pasa de subjetiva a objetiva como consecuencia de la experiencia social que se va acumulando y también de las transformaciones orgánicas que empiezan a afectar al adolescente. En este periodo, ocurre la ruptura del equilibrio del organismo infantil, mientras que el organismo adulto aún no se torna plenamente estable. Tales factores influyen directamente la imaginación del preadolescente, que se desarrolla en busca de un nuevo equilibrio interno (subjetivo) y externo (social). (da Silva y Tuleski, 2014, p. 27)

Describiendo lo anterior, podemos encontrar que las emociones y su regulación, dependen de una serie de procesos, el cual Cassà resalta que, “Su importancia debe ser contemplada como un contenido más a educar para favorecer el desarrollo integral de las personas” (2005, p. 154). Es por ello que en estas tempranas edades de los alumnos es vital la ayuda que requieren ya sea del educador o educador (Cassà, 2005). Por lo tanto, el manejo de las emociones requiere de una atención importante en la formación del individuo, el cual se ha explayado a continuación.

2.1.4 La Inteligencia Emocional

A fines de los años 80, Howard Gardner publica *Frames of Mind* en 1983 e *Inteligencias Múltiples, la Teoría en la Práctica* (1995), en los que plantea la existencia de distintas inteligencias, abarcando algunas como las inteligencias intrapersonal e interpersonal, dando paso a la reconceptualización de la educación, llevando a que se reconsidere el rol que tienen las emociones en ella. Pese a ello, Daniel Goleman (1996), ante el inmovilizado sistema educativo, que ha existido desde la ilustración y que fue determinado por el conductismo, difundió por medio de su libro, la *Inteligencia Emocional* (IE) aquellas propuestas de Peter Salovey y John Mayer desde 1990, las cuales

respondieron ante las carencias del constructivismo, cuyo paradigma surgió como oposición al conductismo (García, 2012a).

Es un concepto discutido por distintos autores donde se ha desarrollado una serie de modelos; para comprender ello, se define el concepto de inteligencia emocional desde Peter Salovey y John Mayer en 1990, por primera vez (Dueñas, 2002, citado en García, 2012a), como “la capacidad que posee y desarrolla la persona para supervisar tanto sus sentimientos y emociones, como los de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento” (García, 2012a, p. 4). Los autores mencionados anteriormente como Gardner y Sternberg, contemplan aspectos renovadores como sociales y personales (Chabot y Chabot, 2009). Sin embargo, son Salovey y Mayer quienes incluyen el aspecto emocional como un elemento importante dentro de la inteligencia.

Es en 1995 que se dio a conocer el concepto de inteligencia emocional por el autor Daniel Goleman y su publicación del *libro Emotional Intelligence. Why It Matters More than IQ*. De esto hizo su propia definición como: la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los otros, de motivarnos nosotros mismos y de administrar bien las emociones en sí mismos y en las relaciones con el prójimo (Chabot y Chabot, 2009, p. 80).

En 1997 es cuando Salovey y Mayer modifican su definición de inteligencia emocional dándole más precisión de la siguiente manera:

La habilidad que permite percibir, apreciar y experimentar correctamente las emociones; la habilidad de sentir y/o administrar sentimientos cuando ellos facilitan los pensamientos; la habilidad de comprender las emociones y los conocimientos emocionales; y la habilidad de administrar las emociones para favorecer el crecimiento emocional e intelectual. (Citado en Chabot y Chabot, 2009, p. 80)

De esta forma, establecen Mayer y Salovey un modelo de habilidades que la inteligencia emocional desarrolla, los cuales, se describirán más adelante en sus características.

2.1.5 La importancia de la Inteligencia Emocional en niños

La etapa de la infancia, así como de la adolescencia, son sumamente importantes, puesto que están repletas de cambios fisiológicos, cognitivos y emocionales. Mientras tanto, en la adolescencia surgen más conflictos de ansiedad, de depresión y de estrés, así como casos de suicidios, homicidios y accidentes (Casey, 2014, citado en Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017). Así también son periodos donde toma lugar actos de agresión en los niños y adolescentes.

Es de utilidad resaltar que la conducta agresiva hace referencia a “dañar a otra persona, la cual está motivada a evitar dicho perjuicio (Anderson y Bushman, 2002, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 40). Estas acciones implican efectos nocivos al agresor y a la víctima, quienes este último, pueden tener dificultades psicosociales, estados de ánimo depresivo y una autoestima baja (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava, Buelga Vázquez, Musitu Ochoa y Murgui Pérez, 2010, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

Aquellos con conductas agresivas tienen una mayor probabilidad de cometer delitos a la edad adulta, así como de desarrollar síntomas de ansiedad y depresión (Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle y Lipman, 2012; Crick, Ostrov y Werner, 2006, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017). Es decir, poseen una baja habilidad de regularse emocionalmente, pudiendo, inclusive presentar psicopatologías adicionales (Ehrenreich, Beron y Underwood, 2016, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017). “Por tanto, la conducta agresiva puede considerarse como un comportamiento inadaptado y de riesgo para niños y adolescentes que causa más problemas de los que resuelve” (Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 41).

Entre los diversos modelos de agresividad que explican la conducta agresiva y la violencia se encuentra el Modelo General de Agresión (GAM), cuyo modelo tiene mayor

evidencia empírica y un enfoque tanto cognitivo como social de forma complementada (Anderson y Bushman, 2002; DeWall y Anderson, 2011; DeWall, Anderson y Bushman, 2011, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

El GAM, divide tres estadios para describir un episodio agresivo; el primer estadio o también referido como foco de atención, abarca los aspectos de la situación (de qué tipo es la provocación) y aspectos del sujeto (como pueden ser las características de personalidad del niño o adolescente). El segundo estadio se da entre la combinación de los factores del primer estadio, dando un estado interno particular desde afectos y cogniciones; esto se da en el sujeto. Después, esto da paso al tercer estadio donde la situación es evaluada bajo la influencia del estadio anterior (el estado interno dado), produciendo ya sea una respuesta o una conducta agresiva (Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

Los efectos a corto y a largo plazo, así como las estadísticas de violencia han llevado a que se busque la prevención adecuada y factores protectores que incidan sobre los estadios del GAM ante estos actos de violencia en los niños y adolescentes; el estudio propone que se puede inducir un estado interno con mayor positividad, y de este modo, que la evaluación realizada lleve a mejores elecciones que una conducta agresiva o que por sí mismo influya sobre el estadio de la evaluación (Denson, 2015, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

Precisamente se realizó un estudio para evaluar factores que influyen sobre los estadios del GAM, los cuales son: la emocional (inteligencia emocional), la cognitiva (capacidad de control cognitivo) y personal (estatus socioeconómico de los padres), los cuales son importantes para regular las conductas agresivas del niño o del adolescente (Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

A continuación se profundizará el aspecto de la IE de dicho estudio con relación a la agresividad, donde se considera cómo un elemento protector de la conducta agresiva se desarrolla en los distintos periodos del GAM; “Así, un menor que presente déficit en la habilidad para percibir las emociones de los demás podría atribuir intenciones erróneas sobre otras personas durante las interacciones sociales y, por tanto, evaluar de forma más negativa la situación” haciendo la comparación con otro menor con una capacidad

de percepción emocional favorable (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2015, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 42).

En el sentido de la habilidad de la regulación emocional, “Aquellos niños con una menor capacidad de regular sus emociones en situaciones negativas que generen una alta activación emocional, podrían tener una mayor dificultad para controlar la emisión de una conducta agresiva hacia los demás” (Roberton, Daffern y Bucks, 2012, citado en Gutiérrez -Cobo et al., 2017, pp. 42-43).

Otros estudios muestran la relación entre la IE y la conducta agresiva en niños y en adolescentes; los investigadores García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017) examinaron de forma sistemática 19 estudios, de los cuales 12 asociaban la IE con comportamientos agresivos en niños y en adolescentes. “Esta revisión encontró que los niños con una mayor IE presentaban un menor número de conductas agresivas, menos niveles de acoso escolar, así como un mayor número de conductas prosociales hacia sus compañeros de clase” (Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 43). Además “los adolescentes que tenían una mayor puntuación en las diferentes escalas que evalúan la IE presentaban a su vez un menor número de conductas agresivas” (Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 43).

Dando continuidad a las investigaciones anteriores, también se han realizado evaluaciones de programas de entrenamiento en IE en relación con las conductas de agresividad en adolescentes; precisamente Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013) (citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017) hallaron que “frente al grupo control, aquellos adolescentes que habían sido entrenados en IE a través del programa INTEMO e INTEMO+ [...] obtenían niveles más bajos de agresividad, ira y hostilidad” (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016; Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 43).

A su vez, los autores, Castillo et al., (2013) (citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017), “encontraron que el grupo entrenado con el programa INTEMO mejoró sus niveles de empatía en chicos, habilidad que, aunque con correlaciones débiles, se relaciona de

forma negativa con la conducta agresiva” (Vachon, Lynam y Johnson, 2014, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 43).

También se encontró que “el entrenamiento en IE se ha asociado con mejoras en el ajuste psicosocial de los adolescentes, los cuales mostraron una menor sintomatología depresiva y ansiosa, menor estrés y mayor autoestima, incluso seis meses después del entrenamiento” (Ruiz-Aranda, Castillo et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012, citado en Gutiérrez-Cobo et al., 2017, p. 43).

Con respecto a la Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales, se han realizado estudios como es el uso de autoinformes donde se ha obtenido que entre un mayor IE, hay una calidad de relaciones mejor y positivas (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001, citado en Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004). Un estudio específico es aquella Mayer, Caruso y Salovey (1999) (citado en Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004), donde “mediante una medida de habilidad (MEIS) encontraron que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía” (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004, p. 6).

En en caso de investigaciones en Australia en la etapa adolescente de 13 a 15 años, se hallaron resultados parecidos como mencionado anteriormente, donde Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001, citado en Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004) comprobaron

que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. (p. 7)

En cuanto al etapa infantil, en el nivel escolar de primaria,

se ha encontrado que los alumnos de primaria que obtenían mayores puntuaciones en una versión infantil del MEIS eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en IE. (Rubin, 1999, citado en Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004, pp. 6-7)

2.1.6 El desarrollo de las emociones en los niños y los campos de las competencias

Anteriormente se había reconocido dos divisiones de competencias, siendo las cognitivas (conocimiento) y las técnicas (el saber-hacer manual o intelectual). Posteriormente se agrega el racional (la interacción y comunicación) y las competencias emocionales (sentir y reaccionar). Estas competencias se relacionan entre sí, pudiendo disminuir su capacidad o aumentarlas. De acuerdo con investigaciones, los campos de competencia reflejan “su modo de aprendizaje particular, su sistema de memoria respectivo e, igualmente estructuras nerviosas específicas” (Chabot y Chabot, 2009, p. 8). La tabla 1 describe las competencias en relación con estos sistemas a continuación:

Competencias	Cognitivas	Técnicas	Relacionales	Emocionales
	Particularidades			
Función principal	Pensar	Hacer	Comunicar	Sentir
Modo de funcionamiento	Lógico y racional	Motor e intelectual	Verbal y no verbal	Irracional e impulsivo
Tipos de aprendizaje	Cognitivo	Procedimental	Experimental	Asociativo
Memoria	Declarativo	Procedimental	Racional	Emocional
Estructura del cerebro	Hipocampo y corteza	Corteza y gyrus fusiforme, cerebelo	Corteza	Amígdala y lóbulo prefrontal

Tabla 1. Los campos de competencias y sus particularidades.

Fuente: Chabot y Chabot, 2009, p. 8.

Cada una de las competencias son independientes y a la vez, interdependientes. Una persona puede ser incapaz de utilizar su hipocampo tras una lesión cerebral

particular o de una cirugía, puede imposibilitar la adquisición de nuevos conocimientos, afectando su competencia cognitiva, pero puede todavía hacer mejoras en el campo de competencias técnicas y surgir en ello emociones.

La independencia y la interdependencia de estas competencias puede ser ejemplificado en el caso de David, quien tenía una lesión en el hipocampo y lo llevó a tener una gran deficiencia en el aprendizaje, sin poder aprender algo nuevo como vocabulario o sonido (amnesia declarativa) donde no podía “aprender a reconocer una persona distinta de quienes ya conocía” (Chabot y Chabot, 2009, p.13). Por lo tanto, al frecuentar con nuevas personas antes del incidente, no los reconocía.

Precisamente un experimento el cual fue realizado por los investigadores Damasio y su equipo, donde dejaron a David durante 5 días interaccionar con diferentes personas, quienes cada uno representaba una estas tres características: (1) con alguien muy simpático y agradable (el niño bueno); (2) con otra persona, muy desagradable y fría, que entrenaría a David para cumplir tareas aburridas y fastidiosas (el niño malo); (3) con alguien neutro, es decir ni agradable ni desagradable (el niño neutro). Al terminar el plazo de los días designados le correspondía a David, a través de fotografías, señalar a quienes recordaba haber visto durante la experimentación. Sin embargo, no logró identificar a nadie de las fotografías, atribuyendo la causa a la pérdida de la función de la memoria declarativa (Chabot y Chabot, 2009).

No obstante, se le pidió a David que eligiera, de un conjunto de cuatro fotos, con quién iría a pedir apoyo en alguna situación o con quien iría a hacerse de amigos de forma que,

Los resultados mostraron que, aun cuando fue incapaz de reconocer los rostros que aparecían sobre las fotos, escogía, en el 80% de los casos, al niño bueno como amigo o como una persona en la que tendría confianza y no elegía jamás al niño malo. Cuando se le preguntó por qué escogía a estas personas, David fue incapaz de responder. (Chabot y Chabot, 2009, p. 14)

La lesión del hipocampo no le permitía aprender los nuevos rostros mostrados para un uso posterior, empero surgían emociones al presentarle las fotografías donde podía tomar alguna decisión es ese momento. Con este estudio se observa la independencia del sistema de las competencias como el de la interdependencia.

Justamente Salovey (citado en Fernández y Extremera, 2005) destaca que, en el contexto escolar, los alumnos se enfrentan de forma cotidiana a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de manera adecuada a la escuela; los profesores deberían aplicar su propia IE durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos.

A partir de desarrollar la inteligencia emocional permitirá desarrollar habilidades o competencias que fueron descritos por Mayer y Salovey (1997, citado en Fernández y Extremera, 2005), las cuales son: la identificación de emociones, expresión de las emociones, comprensión de las emociones y la administración de las emociones. La identificación de las emociones refiere a un conjunto de componentes particulares siendo los siguientes:

- Expresiones no verbales (faciales y corporales).
- Cambios fisiológicos (incremento del ritmo cardiaco, tensión muscular, entre otros).
- Comportamientos resultantes con el fin de adaptarse a la situación (evadir, huir o enfrentar).
- Evaluaciones cognitivas de la situación (pensamientos delante de una situación que generó la emoción) (Chabot y Chabot, 2007).

Las investigaciones han mostrado que a temprana edad los seres humanos son capaces de identificar expresiones emocionales; a partir de los pocos meses de vida, los bebés observan por un tiempo más prolongado a la expresión facial de la felicidad que de otros tipos de emociones. Es a la edad de los tres años que tienen la habilidad de reconocer más el estado emocional en el rostro del sujeto. Esta habilidad “se desarrolla a lo largo de la infancia y alcanza una madurez satisfactoria hacia los siete u ocho años” (Chabot y Chabot, 2009, p. 83), tanto de la identificación de las propias emociones y de

los demás. Es, a los cuatro años, que también pueden traducir el lenguaje corporal de la tristeza. A los cinco años pueden detectar el miedo y la felicidad. A los ocho años puede “decodificar todas las emociones tan bien como un adulto” (Chabot y Chabot, 2007, p. 84).

Al hablar de esta competencia emocional, se abarca la habilidad de distinguir o realizar una expresión ya sea verdadera o una falsa; un ejemplo es cuando un niño a propósito expresa un rostro de tristeza para conseguir algo a su favor como un juguete. Otro ejemplo es en el aula al realizar un examen, donde asimila que ve hacia el techo, pero con el fin de hacer trampa, o uno que intenta mostrar comprensión en su rostro en la clase pero que en realidad está confundido. En casos de adolescentes que han cometido delitos, ha resultado que tienen una capacidad más baja para identificar estados emocionales de los demás (Chabot y Chabot, 2009).

Se describe cada una de las competencias emocionales a continuación:

2.1.6.1 Expresión de las emociones. Esta competencia refiere a la habilidad de poder expresar adecuadamente las propias emociones y por otro, estimular y apoyar a que otros también sean capaces de expresar sus emociones de forma propicia; en el primer aspecto recae una gran importancia para poder administrar las emociones y poder traducirlos en palabras, ya que el tener estas dificultades pueden generar conflictos en su bienestar (Chabot y Chabot, 2009).

Estudios muestran que “las personas que verbalizan (hablan o escriben) lo que sienten inmediatamente después de una experiencia traumática mejoran su salud física, refuerzan sus funciones inmunitarias y tienen menos necesidad de visitar al médico” (Chabot y Chabot, 2009, p. 86); a su vez, aquellos con bajas capacidades para realizarlo, pueden llegar a padecer un desorden que es la alexitimia, el cual significa la falta de capacidad para expresar las emociones sentidas en palabras. “La alexitimia se asocia a una serie de problemas de salud física y mental. Estas personas tienen también obstáculos para reconocer las emociones expresadas por los otros, así se presentan en forma verbal o no verbal” (Chabot y Chabot, 2009, p. 86).

La segunda parte de esta competencia es la habilidad de poder apoyar a los demás a expresar sus emociones y necesidades, se requiere de la empatía; de esta manera se puede traducir con mayor exactitud lo que siente la otra persona y así comunicarse de mejor manera (Chabot y Chabot, 2009); Estudios aportan que “los niños que consiguen, desde los dos años de edad, reconocer su propia imagen frente a un espejo, están más inclinados a manifestar señales de ayuda a alguien que lo necesita. Aquellos que no reconocen su imagen quedan indiferentes” (Chabot y Chabot, 2009, p. 86).

Más investigaciones en el contexto escolar demuestra que aquellos alumnos catalogados como “«de difícil manejo»” mostró que esos niños, además de presentar trazos antisociales y comportamientos agresivos, eran menos empáticos que los otros. A su vez, observaron que esos niños eran tan capaces como los otros para comprender problemas interpersonales” (Chabot y Chabot, 2009, pp. 86-87). Esto rescata lo mencionado anteriormente de la diferenciación del uso de las competencias emocionales, que, “Entre una competencia cognitiva (comprender las relaciones interpersonales y sus reglas) y una competencia emocional (superar una prueba de empatía y de bondad hacia los otros)” (Chabot y Chabot, 2009, p. 87).

Otro estudio destaca que, quienes tenían mayor capacidad para identificar el lenguaje corporal eran quienes eran considerados “los más amados y los más estables psicológicamente; eran los que obtenían mejores resultados escolares que aquellos que tenían dificultades para decodificar señales no verbales” (Chabot y Chabot, 2009, p. 87). Además, “estos niños no necesariamente tenían un cociente intelectual (CI) más alto que el de los otros” (Chabot y Chabot, 2009, p. 87).

En cuanto a la empatía, “Un estudio hecho con 615 jóvenes mostró que las competencias empáticas de los profesores contribuían a una experiencia de aprendizaje más significativa en los alumnos” (Chabot y Chabot, 2009, p. 87).

2.1.6.2 Comprensión de las emociones. Se refiere a un conjunto de aspectos, siendo uno de ellos la comprensión de las palabras que tienen una connotación emocional y el significado que tiene; esto va a depender del conocimiento que se tenga

para poder identificar los diferentes estados emocionales como listados anteriormente (primarios y secundarios), y a su vez, dependiendo del contexto, va a variar el sentido que pueda tener. Esta capacidad tiene consecuencias en las interacciones con otros y la comprensión de sus emociones para apoyarlos en identificarlos también. Un ejemplo una connotación, los usos del verbo amar; “amar un buen baño caliente, amar el chamán, amar al prójimo y amar a aquel o aquella de quien se está enamorado” (Chabot y Chabot, 2009, p. 88).

Otro aspecto es la comprensión de la relación entre la emoción generada y su desencadenante, ya que entender que una emoción como el miedo que puede ser dado por una amenaza, la persona es capaz de comprender mejor una situación; esto es en el caso de un docente que observa que su alumno “sufre un sentimiento de inseguridad (miedo) frente a una actividad o un examen sabe, por consiguiente, que el estudiante se siente amenazado y entonces estará en mejores condiciones para ayudar a hacer frente al sentimiento y, eventualmente, a superarlo” (Chabot y Chabot, 2009, p. 88).

Comprender emociones complejas es importante, puesto que hay diversas emociones, ya que se suelen mezclar las emociones primarias, secundarias y las de segundo plano, pudiendo pasar de estar en una emoción a otra; al entender este punto, se pueden distinguir las emociones de otras y lo que ocurre en la persona; siendo un ejemplo los celos, los cuales están compuestos por miedo, tristeza, cólera y asco. La persona puede estar experimentado odio y a su vez amor.

Un tercer aspecto es la transición de las emociones, que es entender que pueden variar las emociones de un momento a otro, como pasar de la tristeza a la agresión o modificar la tristeza a una emoción de angustia o cólera; en el contexto educativo un docente al tener esta habilidad podría observar que su alumno se encuentra frustrado ante un obstáculo, “durante un intercambio de impresiones con él, esa emoción pasa de la frustración a la decepción, y el alumno se sentirá incapaz de resolver el problema que enfrenta” (Chabot y Chabot, 2009, p. 89). Es entonces que el profesor se debería acoplar su intervención conforme el estado emocional del alumno.

2.1.6.3 Administración de emociones. Constituye, así como en el resto de las competencias, una dimensión interpersonal (administración de las propias emociones) y una dimensión intrapersonal (apoyar a los demás en gestionar sus emociones); la primera dimensión se compone de la administración de expresiones no verbales, administración de componentes fisiológicos, administración de reacciones del comportamiento, administración de cogniciones (de pensamientos negativos y necesidades subyacentes a las emociones y administración de sentimientos afectivos) (Chabot y Chabot, 2009).

La siguiente dimensión es la dimensión interpersonal, la cual implica apoyar a aquellos con dificultades en discernir sus emociones y expresarlos; un docente con su papel de formador frente a estudiantes de este tipo, “puede ayudarlos a sobrepasar dificultades, superar una baja motivación y desenmarañar bloqueos emocionales [...] que perjudican su aprendizaje y a administrar las emociones que los causan” (Chabot y Chabot, 2009, pp. 105-106). Esto permitirá que estable un lazo con el estudiante y atender a la situación emocional que pueda enfrentar ante actividades del aula o una materia. De este modo, el docente ayudará a intervenir sobre la dimensión intrapersonal del alumno (aspectos fisiológicos, expresiones corporales, de comportamiento y cognición, de tal manera que estimulan las competencias emocionales).

2.2 La inteligencia emocional y su influencia en el contexto escolar

García (2012a), afirma que los procesos de aprendizaje son complejos, debido a que son el resultado de múltiples causas, fundamentalmente de dos órdenes principales: cognitivo y emocional. La tendencia de aprendizaje en un modelo educativo imperante, busca minimizar los aspectos emocionales, a medida que se asciende en el grado educativo, son considerados cada vez menos.

Dicho concepto llevó “a cuestionar los modelos educativos que, hasta finales del siglo XX, insistieron en la construcción de una educación que privilegiaba los aspectos intelectuales y académicos, refiriendo que los aspectos emocionales y sociales correspondían al plano privado de los individuos” (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008, citado en García, 2012a, p. 5); posterior a la revolución educativa, mediante el

surgimiento del constructivismo como paradigma educativo y, en conjunto del impacto de la teoría de las inteligencias múltiples, es que las emociones pasan a ser un aspecto considerado en la formación integral del educando (García, 2012a). Cabe decir que todos los seres humanos experimentan emociones, dando lugar a que sea de gran importancia tomar en cuenta la educación emocional como parte de la formación del individuo.

Las emociones conllevan una resignificación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se influyen mutuamente, por lo que el sujeto que se educa debe ser considerado como un conjunto de razón y emoción, de manera tal que, separar estos dos componentes sería atentar contra el carácter humano del ser humano; el modelo educativo que tome en cuenta la educación emocional, deberá percibir a la persona desde una perspectiva integral, donde su mente y su cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno (García, 2012a). Para entender mejor el concepto de educación emocional, se describe a continuación por Rafael Bizquera:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (2000: 243, citado en Cassà, 2005, p. 156)

El mismo autor Cassà, también define la educación emocional en sus propias palabras describiendo que,

Educación emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. (Cassà, 2005, p. 156)

De igual manera, las emociones se integra en la educación en general, donde en 1960, el autor Bruner (citado en García, 2012a), describe tres procesos simultáneos acerca del aprendizaje que son:

la adquisición (que implica información nueva o un refinamiento de la información ya existente), la transformación (que implica el manipular el conocimiento para ajustarlo a las nuevas tareas) y la evaluación (para comprobar si la manera en que manipulamos la información es la adecuada). Para lograr esto, el proceso educativo debe tener en cuenta la predisposición del individuo hacia el aprendizaje (Bruner, 1960), lo que de una u otra manera implica el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en si mismo. La adquisición, transformación y evaluación, implican una acumulación de experiencias que son interpretadas y «comprendidas», las cuales están inseparablemente unidas a lo que las personas son y sienten (Bisquerra, 2005). (Citado en García, 2012a, p. 11)

Incluso, considerar aspectos emocionales dentro del contexto educativo desde una edad temprana, permite que se tenga en cuenta una parte fundamental de quienes presentan necesidades educativas especiales como puede ser discapacidad múltiple o con trastornos generalizados del desarrollo y que requieren de apoyo de forma permanente ya que aquellos “alumnos requieren de una persona que sirva de facilitador para desarrollar su autodeterminación; de una silla de ruedas que les permita desplazarse durante toda su vida, o bien, de un tablero de comunicación para expresar sus necesidades y emociones” (SEP, 2006, p. 88).

Es aquí donde se vuelve particular mencionar que, desde diversos autores como Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996), la educación no puede limitarse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, al desarrollo estrictamente cognitivo, o a las interacciones sociales. Esto hace referencia a que además del aspecto cognitivo, hay otras competencias que ejercen en el aprendizaje (Chabot y Chabot, 2009).

Precisamente Muslera (2016), describe en particular a Goleman en una de sus obras conocido como “La Inteligencia emocional”, donde refiere a los aspectos cognitivos y la relación emocional, mencionándolo de la siguiente manera:

Expone que las competencias emocionales podrían ser sustento a las demás competencias a nivel cognitivo, según Goleman se puede desarrollar la inteligencia emocional, pero requiere un determinando tiempo y constancia para lograr un cambio hacia la competencia emocional favorable, para lo cual, los estímulos internos y externos (soporte social) son de vital importancia para dicho desarrollo. (p. 13)

2.2.1 La relevancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el segundo grado de primaria

Por lo tanto, es de relevancia considerar el desarrollo de la inteligencia emocional desde la infancia, puesto que requiere de una constante atención y práctica. Además, desde el aspecto neurofisiológico, “Varias investigaciones han señalado que las experiencias físicas, sociales, emocionales, cognitivas y sensoriales, a las cuales están expuestos los niños y niñas, son críticas y cruciales para la organización de su sistema nervioso y para el desarrollo del cerebro” (Campos, 2010, p. 47).

De esta manera se comprenden los cambios dados en los alumnos de segundo grado de primaria, quienes están en una edad promedio de entre 7 a 8 años, la cual coincide con la infancia intermedia, precisando dichos cambios comenzando desde la perspectiva a continuación:

Durante la niñez intermedia y tardía, la auto-comprensión deja de ser la definición de uno mismo a través de características externas para convertirse en la definición de uno mismo a través de características internas. Los niños de primaria tienden a definirse a sí mismos basándose en características y comparaciones sociales (Harter, 1999). (Santrock, 2006, p. 349)

Se agrega que,

Además del aumento de las características psicológicas en las auto-definiciones que se produce en los años de la educación primaria, también se detecta un incremento de los aspectos sociales del yo en esta etapa del desarrollo. Según una investigación, los niños de primaria solían hacer referencia a grupos sociales en sus descripciones (Livesly y Bromley, 1973). Así, por ejemplo, algunos niños se definían como *scouts*, como católicos o como alguien que tiene dos buenos amigos. (Santrock, 2006, p. 349)

Durante los años de la educación primaria, la auto-comprensión de los niños presenta cada vez mayores referencias a las comparaciones sociales. En esta etapa del desarrollo, los niños tienden a distinguirse de los demás en términos comparativos antes que en términos absolutos. De esta manera, los niños de primaria ya no piensan acerca de lo que hacen o no hacen, sino acerca de qué pueden hacer en comparación con otros. Este cambio en el desarrollo aumenta la tendencia a establecer las diferencias que existen entre uno mismo como individuo y los demás. (Santrock, 2006, p. 349)

Por otro lado, en relación al aspecto emocional de un niño que cursa el segundo grado de primaria, se puede encontrar,

una mayor comprensión de emociones complejas como el orgullo y la vergüenza, la comprensión de que se puede experimentar más de una emoción en una situación determinada, una mayor tendencia a valorar los hechos que dan lugar a una reacción emocional, una notable mejoría en la capacidad para suprimir u ocultar emociones negativas, y el empleo de estrategias personales para reconducir los sentimientos. (Santrock, 2006, p. 382)

Como se ha mencionado previamente, el estrés puede resultar conflictivo, por lo que,

Aprender a gestionar el estrés es una parte importante de la vida emocional de los niños. Con los años, los niños se muestran capaces evaluar con mayor precisión una situación estresante y de determinar el grado de control que ejercen

sobre ella. Los niños de mayor edad también crean alternativas para hacer frente a esas situaciones y utilizan más estrategias cognitivas. (Santrock, 2006, p. 352)

Incluso, como se ha señalado, por la necesidad actual de los niños ante situaciones adversas como es la pandemia por COVID-19, es importante considerar que,

Los niños que poseen varias técnicas para hacer frente a las dificultades se adaptan y funcionan con mayor competencia cuando ocurren acontecimientos traumáticos. [...] La vivencia de acontecimientos traumáticos puede hacer que los individuos reflexionen sobre los aspectos morales de la vida. El desamparo y la falta de esperanza pueden bloquear el desarrollo emocional en los casos en los que un niño es testigo de la violencia en zonas de guerra o en áreas marginadas. (Garbarino y otros, 1992; Nadar, 2001, citado en Santrock, 2006, p. 353)

Precisamente los niños se encuentran ante retos constantes, como es el caso de cursar la cuarta de ocho fases que sugiere el modelo del desarrollo psicosocial de Erikson (1968, citado en Santrock, 2006), siendo la Productividad frente a inferioridad. El texto del autor de *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*, lo ejemplifica de la siguiente manera:

El término productividad hace referencia a un aspecto esencial de este período: los niños se interesan en cómo se hacen y funcionan las cosas. Es la edad de Robinson Crusoe, en la que el entusiasmo y la minuciosidad con que Crusoe describe sus actividades estimulan el sentido de productividad que empieza a surgir ahora en los niños. Cuando se apoya a los niños en sus esfuerzos para crear, construir y trabajar -fabricando una maqueta, una pequeña cabaña, arreglando la bicicleta, resolviendo una suma o cocinando- logramos que aumente su sentido de productividad. No obstante, los padres que consideran que los esfuerzos de sus hijos son «travesuras» o «desastres» fomentan que el niño desarrolle un sentimiento de inferioridad. (Santrock, 2006, p. 351)

Es por ello que la interacción social con su entorno de los niños, en general escolar, y su forma de afrontarla se vuelve significativa. Esto se puede comprender a través de la cognición social, explicada en la siguiente definición:

El concepto de cognición social hace referencia a los pensamientos sobre cuestiones sociales (Lewis y Carpendale, 2004). La cognición social de los niños sobre sus compañeros adquiere cada vez más importancia al entender las relaciones entre compañeros durante la niñez intermedia y tardía. (Santrock, 2006, pp. 371-372)

En adición Kenneth Dodge (1983, citado en Santrock, 2006) sostiene que existen cinco etapas para procesar la información que origina del medio social siendo que “decodifican las señales sociales, las interpretan, buscan una respuesta, seleccionan la óptima y la ponen en práctica” (Santrock, 2006, p. 372).

Según Dodge, los chicos agresivos suelen considerar que las acciones de otros chicos son hostiles aún cuando dichas acciones sean ambiguas. Cuando un chico agresivo busca señales que le permitan determinar la intención de un compañero, responden más rápidamente, con menos eficacia y reflexión que los niños que no presentan ese comportamiento agresivo. Estos son algunos de los factores de la cognición social que se creen relacionados con el origen de los conflictos entre niños. (Santrock, 2006, p. 372)

Es en estos términos que, “El conocimiento social también se relaciona con la capacidad de los niños para relacionarse con sus compañeros” (Santrock, 2006, p. 372); se destaca esta etapa de niñez intermedia y tardía por ser un momento donde hay mayor contacto entre sus iguales (Santrock, 2006).

Por lo que,

Los objetivos relacionados con las relaciones sociales, como la forma de iniciar o mantener un vínculo social, también resultan importantes. Para los niños resulta necesario conocer el camino que han de seguir para conseguir la amistad de otros niños. Por ejemplo, como parte de ese camino, resulta útil saber que decir cosas agradables, independientemente de lo que el compañero diga o haga, hará que gustemos más a ese niño. (Santrock, 2006, p. 372)

Con respecto al tema de las amistades entre los compañeros de clase, se rescata la siguiente investigación:

Durante más de tres décadas, Willard Hartup (1996, 2000; Hartup y Abecassis, 2004) ha estudiado las relaciones y la amistad entre compañeros. Recientemente llegó a la conclusión de que los amigos suponen intermediarios cognitivos y emocionales desde la infancia y durante toda la vida. Los amigos pueden fomentar la autoestima y la sensación de bienestar. A pesar de que tener amigos puede suponer una ventaja en el desarrollo, no todas las amistades son iguales (Bagwell, 2004). Los individuos no coinciden en el tipo de compañía que mantienen, es decir, en quiénes eligen como amigos. Las ventajas en el desarrollo se producen cuando los niños tienen amigos que les apoyan y que poseen habilidades sociales. Sin embargo, no beneficia al desarrollo que las amistades sean coercitivas o se basen en la existencia de conflictos (Berndt, 2002). (Santrock, 2006, p. 370)

Por lo que, así mismo, la falta de desarrollo de vínculos amistosos puede tener consecuencias como fue demostrado en el siguiente estudio:

Un estudio longitudinal realizado a lo largo de dos años puso de relieve recientemente la importancia de la amistad (Wentzel, Barry y Caldwell, 2004). Los alumnos de sexto de primaria que no tenían un amigo participaban menos en comportamientos prosociales (colaboración, compartir, ayudas a otros), obtenían notas más bajas y presentaban más desequilibrios emocionales (depresión, bajo grado de bienestar) que los niños que sí tenían uno o más amigos. Dos años más tarde, ya en el segundo curso de secundaria, los estudiantes que no habían tenido un amigo al acabar la educación primaria aún daban muestras de mayores desequilibrios emocionales. (Santrock, 2006, p. 370)

Es de esta forma que se pueden rescatar las seis funciones de la amistad (Gottman y Parker, 1987, citados en Santrock, 2006):

- **Compañía.** La amistad proporciona a los niños un compañero cercano y de juegos, alguien que quiere pasar el tiempo con ellos y que se une para colaborar en actividades.
- **Estimulación.** La amistad ofrece información interesante, emoción y diversión.
- **Apoyo físico.** La amistad proporciona tiempo, medios y ayuda.
- **Apoyo al yo.** La amistad ofrece la esperanza de contar con ayuda, motivación y críticas constructivas, que ayudan al niño a mantener una imagen personal de eficacia, atractivo y validez.
- **Comparaciones sociales.** La amistad proporciona al niño información acerca de su posición frente a otros y acerca de si sus actuaciones están bien encaminadas.
- **Intimidad y afecto.** La amistad brinda la oportunidad de una relación cercana basada en el cariño y la confianza hacia otro individuo, una situación en la que uno puede dar a conocer su intimidad. (pp. 369-370)

Para otros autores, el rango de edad mencionada (7 a 8 años) como parte de la infancia intermedia, se engloba dentro de la etapa de la primera infancia, explicando su relevancia:

Etapa que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, la primera infancia marca el periodo más significativo en la formación del individuo, puesto que en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad, sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidarán y se perfeccionarán. Es justamente en esta etapa que las estructuras neuro-fisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de maduración y en este sentido, la calidad y cantidad de influencias que reciban los niños y niñas del entorno familiar, socioeconómico y cultural los moldearán de una forma casi definitiva. Todo este proceso nos hace ver que la educación, en esta etapa de la vida, llega a ejercer una acción determinante por

estar actuando sobre estructuras que están en plena fase de maduración y desarrollo. (Campos, 2010, pp. 46-47)

Conforme lo aludido, se evidencia que,

La primera infancia está marcada por un notable crecimiento físico y significativo desarrollo sensorial y perceptivo. También presenciamos el despertar de habilidades emocionales, intelectuales y sociales, así como el espectacular desarrollo del lenguaje y de las más diversas formas de expresión: cantar, bailar, moverse, llorar, pintar, hablar...hablar...hablar... son actividades que están a la orden del día. (Campos, 2010, p. 47)

Añadiendo que,

Las experiencias en las etapas iniciales del desarrollo humano (prenatal y primera infancia) ejercen una gran influencia en la estructuración y funcionalidad del cerebro, la cual se refleja en la calidad de las habilidades sensoriales, emocionales, intelectuales, sociales, físicas y morales que tiene cada persona. (Campos, 2010, p. 15)

En general, la etapa de la infancia contribuye a una variedad de cambios. “Durante la niñez intermedia y tardía, el desarrollo socioemocional de los niños cambia de múltiples formas” (Santrock, 2006, p. 348). “Las relaciones interpersonales son el eje central del desarrollo infantil, ya que los niños y niñas aprenden de los adultos habilidades emocionales, sociales, cognitivas y se adaptan al entorno” (Campos, 2010, p. 14). Además, “Por ello, es necesario revisar y repensar algunos aspectos de la formación de quienes están directa o indirectamente relacionados con los niños y niñas” (Campos, 2010, p. 15). Por lo que “principalmente, necesita de un entorno potenciado por el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido” (Campos, 2010, p. 8).

2.2.2 El contexto escolar y el impacto emocional

Dividiendo los tipos de emociones el científico Paul Ekman lo hace en emociones primarias y emociones secundarias y sociales. Tras viajar a distintas comunidades analiza que fueron 6 emociones que se hallaban en cada una de las culturas, independientemente de sus tradiciones, la religión o su lengua. Estas emociones son el miedo, la cólera, la tristeza, la aversión, la sorpresa y la felicidad, adicionando una séptima, el desdén (Chabot y Chabot, 2009).

Las emociones mencionadas pudieron relacionarse con activadores y las conductas resultantes, cuyo objetivo es alcanzar la supervivencia. Estos son mostrados en la tabla 2:

Activadores	Emociones	Comportamientos
Amenaza	Miedo	Huida
Obstáculo (frente a sus objetivos)	Cólera (buscando remover la causa de frustración)	Ataque
Pérdida	Tristeza	Replegarse
Sustancia o situación aversiva	Aversión	Atragantarse (rechazo para salvarse hacia un objeto o persona)
Repulsión	Desdén	Condescendencia (hacia lo quien lo provocó)
Situación inadvertida	Sorpresa	Orientación (pone al ser vivo en estado de alerta y evalúa la situación)
Situación deseada	Felicidad	Acercamiento

Tabla 2. Actividades, emociones y comportamientos.

Fuente: Chabot y Chabot, 2009, pp. 38-40.

Estas emociones son primarias, a partir de las cuales se puede producir el resto de las emociones ya que, “Mediante el aprendizaje es factible adquirir emociones ligadas a una multitud de situaciones y de circunstancias de la vida cotidiana” (Chabot y Chabot, p. 40), refiriendo a emociones secundarias y sociales, enlistadas a continuación:

- Asociadas al miedo: Angustia, culpa, temor, sobresalto, molestia, inseguridad, indecisión, inquietud, vulnerabilidad, intimidación, celos, desconfianza, preocupación, perplejidad, preocupación, ridiculez, terror, timidez, desesperación.
- Asociadas al cólera: Irritación, agitación, disgusto, acorralar, rabia, exasperación, herir, frustración, furia, agresión, hostilidad, impaciencia, irritación, celos.
- Asociadas a la tristeza: Desánimo, agobio, afectación, aflicción, ofensión, vergüenza, decepción, depresión, desilusión, desorientación, humillación, celos, melancolía, nostalgia, vulnerabilidad.
- Asociadas a la aversión: Agrio, amargo, desagrado, disgusto, herir, acorralar, desmoralizar, ofensión, vergüenza, humillación, intimidación, celos, repugnancia, hastía.
- Asociadas al desdén: Desmoralizar, reticencia, herir, desdén, arrogancia, repugnancia, sublevación.
- Asociadas a la sorpresa: asombro, terror, impaciencia, impresión, incomodidad, agitación, estupefacción, aturdimiento.
- Asociadas a la felicidad: Amor, comodidad, confianza, alegría, encantamiento, agrado, entusiasmo, euforia, excitación, halago, felicidad, optimismo, pasión, resplandor, fascinación, satisfacción, relajación, alivio (Chabot y Chabot, 2009).

Por ejemplo, en el contexto educativo, se puede darse lugar a inseguridad o frustración o decepción al obtener resultados inesperados frente a una materia, “son las

experiencias de vida las que hacen sentir esas emociones” (Chabot y Chabot, 2009, p. 41).

Lo mismo ocurre en el caso de emociones más ligadas a la educación y a la moral como la culpabilidad, la pena, los celos, la timidez o la humillación, lo que hace aún más evidente que ellas se aprenden. Los sentimientos de culpabilidad y de pena no son innatos; son aprendidos en función de una asociación que se hace entre diversas situaciones y sus consecuencias. Todas las emociones secundarias y sociales son aprendidas y se constituyen a partir de emociones primarias. La educación y la cultura son fundamentales en la adquisición de estas emociones. (Chabot y Chabot, 2009, p. 41)

Como fue mencionado anteriormente, estas emociones son dadas tras activadores que dan comportamientos resultantes siendo otros ejemplos los que se muestran en la tabla 3.

Por ello es fundamental desarrollar la inteligencia emocional, con el fin de maximizar todas las emociones que derivan de la felicidad, generar comportamientos orientados hacia el acercamiento y la motivación y propiciar un cúmulo de beneficios en los colegios y aulas de clase. (Chabot y Chabot, 2009, p. 42)

De acuerdo con los objetivos posibles que pueden trabajarse en la etapa infantil, como parte de la educación emocional, Cassà (2005) menciona los siguientes:

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.

- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal. (p. 157)

Activadores	Emociones	Comportamientos
Inconformidad con el sistema escolar (amenaza)	Inseguridad (miedo)	Desconexión (huida)
Dificultad con algunas materias (obstáculos)	Frustración (cólera)	Crítica del sistema (ataque)
Fracaso (pérdida)	Decepción (tristeza)	Desmotivación (encerrarse en sí mismo)
Reprimenda y desdén (situación adversa)	Humillación (aversión)	Sin compromiso (rechazo)
Retroalimentación negativa por parte del educador (repulsión)	Desdén	Respuestas irrespetuosas a la postura del educador (condescendencia)
Resultados desatendidos (situaciones desatendidas)	Estupefacción (sorpresa)	Enervamiento (orientación)
Éxito y apoyo (situación deseada)	Entusiasmo (felicidad)	Motivación-interés (acercamiento)

Tabla 3. Los campos de competencias y sus particularidades.

Fuente: Chabot y Chabot, 2009, p. 42.

Los contenidos específicos de trabajo dentro de la educación infantil son descritos y el autor hace mención que “deben contemplarse desde una visión holística-globalizada; todos ellos se interrelacionan y se trabajan de forma conjunta” (Cassà, 2005, p. 157).

Además, “La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas, secuenciados y que pueden iniciarse en la educación infantil” (Cassà, 2005, p. 158). Lo anterior se engloba también en los siguientes aspectos:

- Conciencia emocional. Implica el tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal y/o no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.
- Regulación emocional. La capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.
- Autoestima. La autoestima es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la empatía. En estas edades el niño o niña empieza a conocerse a sí mismo con la ayuda de los demás y su aceptación contribuye en su propia autoestima.
- Habilidades socio-emocionales. El reconocer los sentimientos y las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de una forma positiva, etc.).
- Habilidades de vida. Experimentar bienestar en las cosas que se realizan diariamente en la escuela, en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales. (pp. 157-158)

2.2.3 Dificultades emocionales en niños por conductas de riesgo en el contexto escolar

Ahora bien, “El estudio sobre las emociones se torna relevante como consecuencia de los procesos de patologización y medicación de niños y adultos, los

cuales constituyen un fenómeno creciente en la actualidad” (Consejo Regional de Psicología de São Paulo, 2011, citado en da Silva y Tuleski, 2014, p. 10).

Las investigaciones de tipo epidemiológico muestran que es entre los seis y doce años que tiene mayor lugar la incidencia de consulta, entendiendo que se vuelve un foco central tanto las dificultades emocionales como los conflictos de conducta por parte de los padres, docentes y profesionales de la salud (Garaigordobil y Maganto, 2013). Se ha llegado al punto de la importancia que tiene los estudios sobre trastornos psicopatológicos infantil donde,

Los resultados de las encuestas en distintos países sobre desórdenes psiquiátricos en niños de cinco y quince años, confirman una tasa de prevalencia que va del 9% al 22%, dependiendo del tipo de problemas evaluados y de los instrumentos de evaluación utilizados, en cualquier caso se trata de un porcentaje digno de consideración. (Garaigordobil y Maganto, 2013, p. 34)

Se considera que, entre los trastornos psicológicos, son de mayor prevalencia tanto los síntomas de ansiedad como de depresión entre todos los grupos de edad desde niños, adolescentes a adultos. De acuerdo con los criterios de diagnóstico del DSM-5 (APA, 2013, citado en Ysern, 2016), “se reconocen los siguientes 7 tipos de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: trastorno de ansiedad de separación, trastorno de pánico, trastorno de ansiedad generalizada, fobia específica, fobia social, trastorno de estrés postraumático y trastorno obsesivo-compulsivo” (Ysern, 2016, p. 77). Entre ellos, las investigaciones señalan que en el grupo de infantes a jóvenes, son los miedos, las fobias, la ansiedad de separación, el trastorno de pánico, el trastorno de ansiedad generalizada y la depresión los más frecuentes, al punto que tienen una tasa de prevalencia mayor al 5% (Sandín, 1997, 2008; Echeburúa y Corral, 2009; Méndez, Orgilés y Espada, 2008, citado en Ysern, 2016). Es también relevante hacer la siguiente diferenciación:

El estudio sobre la preocupación y el trastorno de ansiedad generalizada, en niños y adolescentes tiene un comienzo más tardío que el de los adultos, debido a que los contenidos y procesos cognitivos de la preocupación dependen de alguna

manera de la etapa de desarrollo cognitivo alcanzado (Vasey, 1993; Ellis y Hudson, 2010). Así, la preocupación comienza a ser más habitual en los niños mayores de ocho años, ya puedan tener una capacidad imprecisa de prever y anticipar o conceptualizar los acontecimientos futuros como amenazantes. (Vasey, 1993, citado en Ysern, 2016, pp. 77-78)

Es por ello que se presenta la siguiente definición de la preocupación: “«Un proceso rumiativo de anticipación cognitiva, principalmente de pensamientos verbales relacionados con resultados de posibles amenazas y sus potenciales consecuencias»” (Vasey y Daleiden, 1994, citado en Ysern, 2016, p. 78). Cabe decir que “Las preocupaciones se van desarrollando y son más complejas, elaboradas y abstractas en la adolescencia, que es la etapa de desarrollo donde se adquieren las habilidades formales del razonamiento” (Vasey y Daleiden, 1994, citado en Ysern, 2016, p. 78).

Refiriéndonos a niños de 8 años a 12 años, el 80% afirmaron que tenían de vez en cuando preocupaciones (Muris, Meesters y Gobel, 2001, citado en Ysern, 2016). Por otro lado, en los adolescentes el porcentaje baja al punto de ser de entre un 20% a 30% de preocupaciones (Brown, Teufel, Birch y Kancherla, 2005, citado en Ysern, 2016). “Estas preocupaciones tanto en niños como en adolescentes causan un estado de afecto negativo que va a interferir en su vida diaria” (Ellis y Hudson, 2010, citado en Ysern, 2016, p. 78). Ahora bien, “Entre los tipos de preocupaciones más habituales están la preocupación por su propia salud, y la de los otros, la escuela, el daño personal, su familia, la opinión de lo que piensen los demás” (Weems, Silverman y La Greca, 2000, citado en Ysern, 2016, p. 78).

Así como es importante hacer mención de las preocupaciones, también lo es detallar brevemente el siguiente trastorno:

La prevalencia del trastorno de ansiedad generalizada, donde la preocupación es el síntoma principal, en niños y adolescentes, se sitúa entre un 0,16% (Ford, Goodman y Meltzer, 2003) y un 11% (Boyle, Offord, Racine, Sanford, Szatmari, Fleming y Price-Munn, 1993). Este trastorno se suele iniciar en la segunda infancia o la adolescencia (APA, 2013) y es en la edad adulta cuando produce más

interferencia en la vida social, personal, familiar y laboral. La presencia de preocupación o ansiedad en la adolescencia es un predictor de trastorno de ansiedad en la edad adulta. (Pine, Cohen, Gurley, Brook y Ma, 2005, citado en Ysern, 2016, p. 78)

Es así como se puede hablar de la ansiedad en conjunto con los miedos escolares, los cuales son “definidos como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un individuo ante situaciones escolares, percibidas como amenazantes y/o peligrosas” (García, Inglés, Martínez y Redondo, 2008, citado en Ysern, 2016, pp. 78-79), “Son relativamente frecuentes y pueden afectar hasta el 18% de los niños entre 3 y 14 años” (Granell de Aldaz, Vivas, Gelfand y Feldman, 1984; Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2002; Bados, 2005, citado en Ysern, 2016, p. 79). A su vez, “Se han hallado múltiples asociaciones entre síntomas y/o trastornos de ansiedad y otros trastornos. Muchas de ellas con depresión, y es que la ansiedad y la depresión son dos problemas comunes durante la infancia y la adolescencia” (García y cols., 2008; Zolog, Jane, Bonillo, Canals, Hernández y Romero, 2011, citado en Ysern, 2016, p. 79).

En cuanto a ansiedad escolar se ha observado que las correlaciones más elevadas se producían entre ansiedad ante la agresión y ansiedad rasgo para los chicos de menores de edad (12-15 años), y entre ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad rasgo para los de mayor edad (16-18 años), (Martínez y cols., 2013). Y las situaciones escolares que en mayor medida correlacionan con la depresión son las referidas a la ansiedad ante la evaluación social (Piqueras, Olivares y López Pina, 2008; Viana, Rabian y Beidel, 2008; Ohayon y Schatzberg, 2010; Väänänen et al., 2011; Martínez y cols., 2013). Igualmente, la evitación de las relaciones con los compañeros genera aislamiento y sentimientos de soledad (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001), y una baja aceptación en el grupo de iguales, lo que unido a un bajo reforzamiento social positivo puede facilitar la aparición de otros trastornos de ansiedad o desórdenes emocionales como depresión o distimia. (Martínez y cols., 2013, citado en Ysern, 2016, p. 80)

Respecto a la depresión, cabe hacer mención que el DSM-5 (APA, 2013, citado en Ysern, 2016) (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría) y la CIE10 (OMS, 1996, citado en Ysern, 2016) (Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud), no hacen una diferenciación entre la depresión de la población infantojuvenil y la de la población adulta (Ysern, 2016).

En relación con la frecuencia de dicho trastorno, “Las cifras de prevalencia de depresión mayor en la población infantil y adolescente general suelen ser aproximadamente: 1,8%, (6,4% para distimia) (Polaino-Llorente y Doménech, 1988)” (Ysern, 2016, p. 80). A su vez el “5% (Lewinsohn y Clarke, 2000); 0,5% para los menores de 6 años, 2,5% para los niños de 6 a 12 años y 6,5% para los adolescentes a partir de 13 años (Méndez, Olivares y Ros, 2001)” (Ysern, 2016, pp. 80-81). Es así que, dependiendo de los países estudiados, la prevalencia varía, como en el caso “[d]el trastorno depresivo mayor de 5,8 % y una ratio de 4 niñas por cada niño, en población general sueca, 2% y 2:1 respecto a la distimia” (Olsson y Von Knorring, 1999, citado en Ysern, 2016, p. 81); para el grupo de adolescentes provenientes de Finlandia, se encuentra un 5,3%, siendo de estos un 6,0% en mujeres y un 4.4% en hombres (Haarasilta, Marttunen, Kaprio y Aro, 2001, citado en Ysern, 2016). El autor Ysern mencionado, concluye que, “Todas las investigaciones coinciden en la alta prevalencia de síntomas depresivos en esta etapa del desarrollo, así como que esto supone un factor de interferencia en los procesos adaptativos psicosociales del adolescente” (p. 81).

Es por ello que a continuación alusión de los siguiente:

En el caso de los trastornos emocionales infanto-juveniles, la sintomatología depresiva y la ideación suicida son especialmente fuertes en relación con los problemas de conducta, agresión y ansiedad (Del Barrio, 2007). Un estudio publicado por el Observatorio de la Salud de la Infancia y la Adolescencia del Hospital de Sant Joan de Déu (Álvarez, Guillén, Portella, Torres, Gómez y Mercadal, 2008) pone de manifiesto el aumento de los trastornos mentales en niños de 10 a 14 años y que el suicidio se ha convertido en una de las tres

principales causas de muerte en los adolescentes. En el mismo informe destacan, entre otros datos, que el 20% de los menores de 14 años sufre algún tipo de trastorno mental como depresión, ansiedad, problemas de conducta o hiperactividad. El suicidio, por motivos no explicados, también aparece entre las tres principales causas de muerte entre los chicos de 10 a 14 años. (Ysern, 2016, p. 81)

Concluyendo lo anterior, diversos estudios han establecido que los síntomas, síndromes o trastornos, de forma inusual, se presentan separados (Sanchis y Simón, 2012, citado en Ysern, 2016,); los cuales se manifiesta en los trastornos de tipo depresivos (Angold y Costello, 1993; Del Barrio, 2007, citado en Ysern, 2016). Refiriendo esto como la comorbilidad de la depresión, son los autores Weller y Weller (2000) y Domènech-Llaberia (2005), quienes “encontraron que entre el 40% y el 70% de pacientes deprimidos tenían al menos otro trastorno emocional concomitante, y de un 20% a un 50% presentaban dos o más” (Ysern, 2016, p. 82). Además, da lugar referir que Shaffer y Waslick (2003, citado en Ysern, 2016) “sostienen que la depresión es comórbida con todo tipo de trastornos psicológicos, pero principalmente con ansiedad, trastornos de conducta, dependencia de sustancias, problemas de alimentación, trastornos somáticos y problemas de rendimiento” (p. 82).

Del mismo modo, es necesario considerar a lo siguiente:

Por otra parte, diferentes investigadores refieren que, en la depresión, el trastorno más asociado es la ansiedad junto con los trastornos de conducta, aunque como mantienen Keiley, Lofthouse, Bates, Doge y Pttit (2003) es todavía uno de los mayores retos diagnósticos, y su estudio permanece en estado de constante evolución. (Ysern, 2016, p. 82)

Por último, Kovacs, Gatsonis, Paulauskas y Richards (1989, citados en Ysern, 2016) destacan que la depresión además de ser frecuente, también es de aparición en edades tempranas. Es así como “Musa, Lépine, Clark, Masell y Ehlers (2003) sugieren que la causa de ello es que tanto en la depresión como en otros trastornos se producen

los mismos sesgos cognitivos debidos a procesos atencionales no correctos” (Ysern, 2016, p. 82).

Por lo tanto, tiene una gran relevancia la prevención de dichas problemáticas y su detección de ello, comenzando con la observación de quienes interactúan con los niños, como son los docentes y los padres, ya que son persistentes durante la infancia; en caso de realizar evaluaciones, el SPECI es un instrumento que identifica los problemas de niños de cinco a doce años y que da pauta a la “identificación precoz, con rigor metodológico, que permite un cribado de los problemas emocionales y de conducta infantil más comunes y del grado de intensidad de los mismos” (Garaigordobil y Maganto, 2013, p. 34).

Este cuestionario psicométrico evalúa diez problemas emocionales y conductuales valorados por «el profesor» del niño objeto de evaluación. Cada categoría de problemas está definida con una etiqueta que identifica el problema, precedida por varios adjetivos y/o frases cortas que describen las conductas más comunes que expresan cada categoría diagnóstica. (Garaigordobil y Maganto, 2013, pp. 35-36)

Entre los diez problemas que se describe encontramos la ansiedad, la depresión, retraimiento y la conducta violenta (Garaigordobil y Maganto, 2013); es así como estas dificultades se pueden presentar en el infante como también una serie de factores de riesgo relacionados con niños, como son:

- Alto retraimiento, timidez, aislamiento social, introversión.
- Temperamento difícil.
- Impulsividad.
- Inseguridad y baja autoestima.
- Discapacidad física y/o intelectual (retraso mental, discapacidad motriz, déficits sensoriales graves...).
- Múltiples cambios vitales estresantes: separación padres, cambios de ciudad de residencia, pérdida de amigos...
- Dificultades acumuladas de aprendizaje.

- Poca tolerancia a la frustración.
- Pensamiento precoz errático y confuso. (Garaigordobil y Maganto, 2013, p. 39)

2.2.3.1 Conductas de riesgo. La inteligencia emocional (IE) y las evaluaciones permiten entender tanto el funcionamiento como los recursos emocionales en el alumno en el área individual, social y familiar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); “De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 10). Al igual, se ha identificado la violencia relacionada con la falta de conductas prosociales a través de medidas de habilidad de IE (MEIS). “Estos hallazgos han confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes, una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 10). “[L]as emociones son parte fundamental de lo que somos, de lo que hacemos y de nuestra relación con los demás” (García, Valenzuela y Miranda, 2012, p. 9).

Extremera y Fernández-Berrocal, (2004), con base a la recopilación de información, afirman lo siguiente: “Así, en conexión con lo examinado hasta ahora, es esperable que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales” (p. 10). Además, que, “Los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 12). Por otro lado, se considera que, “Pueden llegar a obtener un mejor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 12).

Es decir, sus acciones y toma de decisiones están determinadas no solo por lo que sienten sino por las circunstancias que experimentan o viven, ello, si logran

identificarlas; en el caso contrario, las acciones y decisiones tomadas tendrán efectos negativos en la conducta. (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018, p. 12)

Es por ello que a continuación, se presentan una serie de conductas posibles que podrían llegar a desarrollarse.

2.2.3.2 La violencia en el ámbito escolar. El tema de la violencia en las escuelas se ha convertido en el eje de investigación en países del primer mundo como Estados Unidos, Suecia y Reino Unido, entre otros, comenzando en la década de los setenta; posteriormente, se ampliaron estos estudios en Latinoamérica debido al aumento de problemáticas de violencia dadas entre alumnos, así como en docentes en las escuelas (Aguilera et al., 2007).

Para poder referirse al estudio específico de la violencia en el contexto escolar es importante considerar el concepto denominando como la violencia escolar, el cual es definido como “la trasgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares, ya sea mediante el daño físico a las personas que en ella conviven o mediante el acoso, la amenaza, el chantaje, etcétera” (Aguilera et al., 2007, p. 24).

Por otro lado, los tipos de comportamientos que se dan bajo la violencia se catalogan como vandalismo escolar (daños hacia una propiedad), la agresión física (pudiendo ser entre alumnos y profesores o la misma agresión sexual) y la agresión simbólica (aludiendo a nociones que discriminan a los alumnos, profesores y otros del entorno escolar) (Aguilera et al., 2007).

Si bien, Moreno (citado en Aguilera et al., 2007) propone otra denominación para el concepto, nombrándolo como *Comportamiento o conducta antisocial en las escuelas*, el cual se manifiesta de diversas formas como la ruptura en el salón de clases, conflictos disciplinarios entre docentes y los alumnos, actos de vandalismo, violencia física, el *bullying* y el acoso sexual.

Cabe decir que es importante resaltar que el término *bullying* se utiliza para referirse a “los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir, entre

compañeros de aula o de centro escolar” (Aguilera et al., 2007, p. 25), aludiendo a conductas verbales y al rechazo social.

Por su parte, Hurrelman (citado en Aguilera et al., 2007), describe el impacto que tienen las conductas violentas como aquello que “abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito” (p. 24).

No obstante, los conceptos descritos en torno a la violencia escolar se dan principalmente entre alumnos, pero llegan a ocurrir con los docentes; en particular, investigaciones en Latinoamérica, como en Nicaragua y en México, tienen resultados que expresan violencia verbal y ofensas de docentes hacia los estudiantes, justificándose que es una forma de poner orden y corregir y viceversa. Los docentes son también víctimas de los alumnos, dándose esto especialmente en escuelas secundarias superiores (Aguilera et al., 2007).

Adicionalmente, es importante considerar a Abramovay (citado en Aguilera et al., 2007), quien explica que las “víctimas, testigos y agresores comparten la misma escuela y muchas veces cambian de roles, dependiendo de la dinámica que tengan los conflictos” (p. 26). Además, las víctimas debido a lo que son sometidas, manejan esta conducta al punto de volverse agresoras también.

Para comprender mejor la frecuencia con la que suceden las problemáticas anteriores, a través del Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, una publicación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (citado en Senado de la República, 2014), se señala que el 43% del personal docente identificó casos de bullying en el salón de clases de su escuela; al mismo tiempo, se “describe que 3 de cada 10 niños de primaria han recibido alguna agresión física de un compañero” (Senado de la República, 2014, párr. 11); por lo tanto, es el docente quien tiene un contacto directo con los alumnos y ante casos en relación con el acoso escolar o de violencia escolar o incluso

su prevención, le corresponde un manejo adecuado de la situación a nivel emocional como social.

Respecto a la opinión de los estudiantes acerca de los conflictos que surgen en el ámbito escolar, se menciona que, “Los maestros tienden a minimizarlos [...] los alumnos perciben que no son atendidos cuando se enteran de ellos, particularmente si se trata de expresiones de agresión menos evidentes, a los ojos de los adultos, como la burla” (Aguilera et al., 2007, p. 189).

El estudio del INNE (2007), mencionado anteriormente, el cual fue aplicado a aquellos alumnos que cursaban sexto grado de primaria y tercero de secundaria, reveló que la principal forma en la que se comenten actos de violencia son la participación en peleas, siendo estos el 19% y en la secundaria un 11.1%; en seguida destacan los daños a instalaciones o equipos escolares, amenazas a otros compañeros y robo; esto destaca la existencia de mayor violencia en primarias que en secundarias (Aguilera et al., 2007).

De las acciones resultantes, fueron un 46.4% de alumnos de primaria que han sufrido robos de algún objeto o dinero en la escuela; mientras tanto, un 17% ha sido lastimado de forma física por otro compañero o grupo de alumnos, un 24% ha sido objeto de burla de forma constante y un 17% ha recibido amenazas por un alumno o grupo de alumnos (Aguilera et al., 2007).

“En primaria, la participación de los alumnos de escuelas indígenas en actos de violencia es más frecuente que en ningún otro tipo de escuela: el valor del índice en esas escuelas es de 15.5 puntos” (INEE, 2007, p. 2). En cuanto a secundarias privadas, hay un índice de 7.4 puntos, cuando el índice de secundarias públicas es de 5.6 puntos. Tomando en cuenta que el índice de cero significa *nula ocurrencia* de actos violentos y hacia 100 puntos es una ocurrencia alta, lo anterior indica que estos comportamientos de violencia se encuentran desvinculadas a una relación socioeconómica específica o algún ámbito cultural en particular, puesto que son distintas modalidades (Aguilera et al., 2007).

Tras obtener los resultados de la aplicación de los estudios del INEE con respecto a la violencia escolar, se identificaron dos factores relacionados: los factores escolares y los extraescolares, descritos a continuación (Aguilera et al., 2007).

Dentro del factor escolar se encuentran aspectos vinculados con la escuela y la interacción que tiene el alumno con dicho contexto; se considera que la violencia no está forzosamente ligada a los factores socioeconómicos de los estudiantes o de las escuelas. Sin embargo, las características de aquellos alumnos identificados como agresores están relacionados con un nivel académico bajo, están constantemente transfiriéndose de escuelas o tienen más edad debido a que recusaron el año escolar (Aguilera et al., 2007).

El segundo factor, extraescolar, abarca aspectos personales y familiares de los estudiantes; el aspecto personal se refiere a que son más hombres que mujeres los alumnos que cometen algún acto de violencia. Las acciones que más realizan, en caso de los hombres, van desde actos de tipo físico y verbal y de las mujeres son de tipo verbal (burlas) y de lenguaje tipo no verbal (separación y rechazo) (Aguilera et al., 2007).

Un aspecto más que se detectó del personal es que aquellos que tienen alguna discapacidad (motricidad, vista, sordera entre otros) son víctimas de agresión de tipo verbal en parte de compañeros de clase. “[L]os alumnos que declararon padecer alguna condición desfavorable, como dificultad para escuchar, para caminar, etcétera, en mayor medida fueron señalados ser objeto de agresión, lo que sugiere que existe una carencia de atención de estas situaciones” (Aguilera et al., 2007, p.189); Esto quiere decir que se necesita trabajar la inclusión para que la convivencia sea sana, promoviendo la integración, bienestar social y respeto. Además, “se hace también necesario promover acciones orientadas desde el currículo y la estructura organizativa de las instituciones escolares, tales como la formación en valores, la práctica de hábitos democráticos, la promoción de relaciones interpersonales de colaboración y solidaridad” (Aguilera et al., 2007, p.190).

Retomando el aspecto familiar se habla de las características en los hogares de los estudiantes quienes realizan actos violentos; en algunos casos, el alumno se encuentra bajo la tutela de un solo padre; de igual manera los constantes conflictos

intrafamiliares que presencia es otro de los factores a considerar sin dejar a un lado la baja atención que los padres ofrecen a su hijo (Aguilera et al., 2007).

De esta manera, se puede decir que son distintos factores que ejercen un rol importante e influyen el desarrollo del alumno, tanto dentro como fuera del entorno escolar; a su vez, estos ámbitos interaccionan entre sí, pudiendo dar lugar a alumnos violentos o agresores (Aguilera et al., 2007).

2.2.3.3 Toxicomanías: El consumo de sustancias de alcohol y otras drogas.

El citado estudio indagó acerca de comportamientos en el que tanto los niños de primaria como adolescentes, podrían ser partícipes, refiriendo al consumo y venta de drogas. Es entonces significativo definir que, “Una droga es toda sustancia capaz de alterar el organismo y su acción psíquica, ejerciendo sus efectos sobre la conducta, la percepción y la conciencia” (Aguilera et al., 2007, p. 28).

Dicha investigación arrojó que, en la primaria la frecuencia de haber consumido al menos una vez alcohol entre los estudiantes es de uno en cada seis (15.9%), mientras que en la secundaria es uno de cada cuatro (24.7%). Esto implica que la ingesta de esta sustancia crece conforme la edad incrementa (Aguilera et al., 2007). Además, en la primaria, tres de cada diez docentes reportan que los alumnos consumen alcohol en el contexto escolar y son cerca de cuatro de cada diez docentes que reportan en la secundaria.

Específicamente en el nivel secundaria, un porcentaje de 12.8% de los docentes han indicado la existencia de venta y consumo de drogas al interior de las escuelas; sin embargo, fuera de ellas hay una venta de sustancias de 11% alrededor de las escuelas primarias y de un 38% en secundaria (Aguilera et al., 2007).

El estudio, además, concluyó que los mismos docentes que reportaban una mayor frecuencia de consumo de sustancias por parte de los alumnos, reportaban también en sus grupos un índice elevado en actos de violencia. Del mismo modo, los docentes que reportaban un consumo de sustancias de índice bajo o nulo, detectaron un índice de violencia menor (Aguilera et al., 2007).

Las causas del consumo de estas sustancias son de diversas índoles puesto que tienen relación con aspectos desde familiares a escolares. El primer aspecto abarca conflictos familiares y separaciones, pero también, la falta de expectativas del aprovechamiento académico de los estudiantes por parte de sus padres, los cuales generan un posible factor de riesgo para el hijo. Con respecto a la escuela, hay situaciones que puedan influenciar el comportamiento de ingesta de sustancias, por mencionar algunas: la búsqueda de aprobación de compañeros ya consumidores, el alcance que pueda tener un alumno a una droga, o incluso que exista tolerancia del consumo de drogas por las autoridades escolares (Aguilera et al., 2007).

Los estudios sugieren que, ante la violencia y el consumo de sustancias nocivas para la salud, es importante fortalecer un estilo de vida saludable y la convivencia adecuada en el contexto escolar; por lo tanto, se considera de gran importancia “mejorar los mecanismos implementados en las escuelas para favorecer una integración plena, socialmente incluyente y que estimule la convivencia solidaria entre quienes padecen alguna discapacidad y los que no” (Aguilera et al., 2007, p. 189).

Otro elemento más que sobresale son los niños que provienen de familias desfavorecidas, generando “menos compañeros de clase que se portan bien con ellos y que les ayudan, y es más probable que sufran *bullying* en la escuela” (OECD, 2015, párr. 2). Esto significa que, a nivel emocional, hay estudiantes que posiblemente carezcan de habilidades emocionales como es empatía hacia estos compañeros, quienes también pueden tener habilidades emocionales bajas.

Incluso, casi tres de cada diez de alumnos de primaria “dicen sentir miedo de asistir a la escuela” (Aguilera et al. 2007, p. 59). Sin embargo, “la sensación de miedo constituye un indicador de que la experiencia de ir a clases ha resultado amenazadora” (Aguilera et al. 2007, p. 60).

2.2.3.4 Tiroteos escolares. Sucesos tanto nacionales como “internacionales de la actualidad condujeron a una pregunta acerca de un fenómeno sociocultural propio de la modernidad: la ocurrencia -hoy día no poco frecuente- de actos de violencia extrema en instituciones escolares, llevados a cabo particularmente por estudiantes” (Gutiérrez,

2019, p. 3). Además de las manifestaciones de violencia escolar mencionados, los tiroteos escolares son otro punto más que destaca.

Estos tiroteos escolares han formado parte de la historia de la humanidad donde se atribuyen causas como “daños cerebrales, conductas impulsivas extremas, desordenes psiquiátricos y psicológicos, imitación de actos violentos asimilados en el hogar o su entorno social” (Alexander et al., 2018, p. 37).

De acuerdo a la investigación de Gutiérrez (2019), la serie de acontecimientos de violencia registrados en las instituciones educativas comienza desde el año 1764, por lo que se señala el acontecimiento siguiente:

En 1763, los indios que habitaban la zona de los Grandes Lagos en Estados Unidos emprendieron la Rebelión de Pontiac –un nombre en honor al jefe nativo de los Ottawa– y que buscaba expulsar a los soldados y colonos británicos de la región. En esa guerra, el 26 de julio de 1764, cuatro combatientes llegaron a una escuela del Condado de Franklin, Pensilvania, asesinaron al maestro Enoc Brown y arrancaron con un cuchillo las cabelleras de once niños. Uno de ellos sobrevivió. Esta es la primera masacre en un centro educativo de la que se tiene noticia en Estados Unidos. (Alexander et al., 2018, p. 40)

De la fecha de julio de 1764 hasta 1959, los atacantes eran más bien docentes, directivos, un padre de familia o externos; fue a partir del año 1966 que se registraron casos de manera aumentada y quienes realizaban estos actos, ahora eran principalmente los estudiantes. Los países que predominaron durante estos años fueron Estados Unidos y Canadá (Gutiérrez, 2019).

Del año 2000 en adelante creció la cantidad de registros tanto de Europa como en América Latina; En Europa, se dieron lugar estos sucesos en países como Alemania, Rusia y Finlandia. Mientras tanto los casos de Latinoamérica fueron de países como Argentina, Brasil y México. Durante estos años, tanto en Estados Unidos como en Canadá, continuaron surgiendo casos. En la figura 2 se muestran la cantidad de tiroteos escolares por país y el porcentaje con respecto al total de registros hasta 2018,

considerando que el total han sido 65 casos donde los estudiantes toman la iniciativa para cometer estos actos (Gutiérrez, 2019):

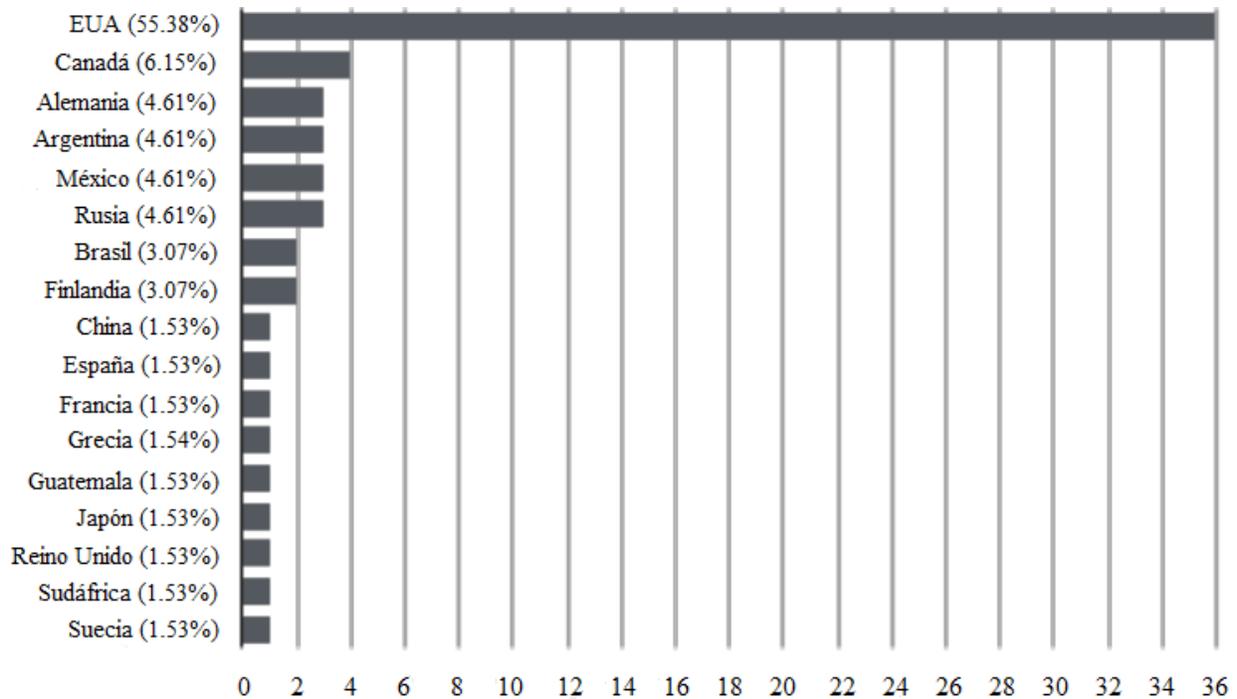


Figura 2. Cantidad y porcentaje de tiroteos escolares registrados por país.

Fuente: Gutiérrez, 2019, p. 10.

En cuestión de edades de quienes cometían estos actos, el investigador consideró a aquellas en las que los datos indicaban las edades, lo cual se muestra en la figura 3:

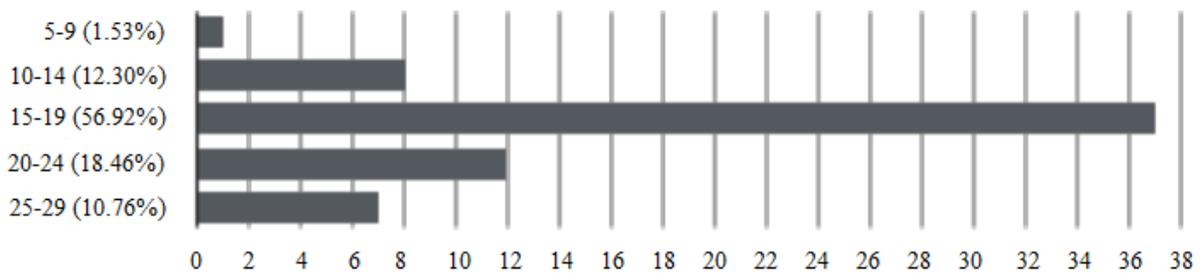


Figura 3. Correlación entre edades e incidencia de tiradores escolares.

Fuente: Gutiérrez, 2019, p. 11.

En esta contabilización puede observarse claramente que los atacantes menores de edad constituyen el grupo más grande, conformado por 36 adolescentes, niños y niñas, y equivalente a 55.38% del total de sujetos que formaron parte de esta muestra [...] Es importante notar que el atacante más joven tenía tan solo seis años. Los jóvenes mayores de edad, por otro lado, conforman un grupo de 29, y constituyen 44.61%. (Gutiérrez, 2019, p. 11)

Otra conclusión que describe es aquel donde identifica que un grupo “al que más sujetos pertenecían al momento de llevar a cabo el ataque es el que comprende edades entre 15 y 19 años, precisamente aquellas que corresponden a la etapa de transición entre la adolescencia y juventud” (Gutiérrez, 2019, p. 11). Aquello anterior se muestra a continuación en la figura 4:

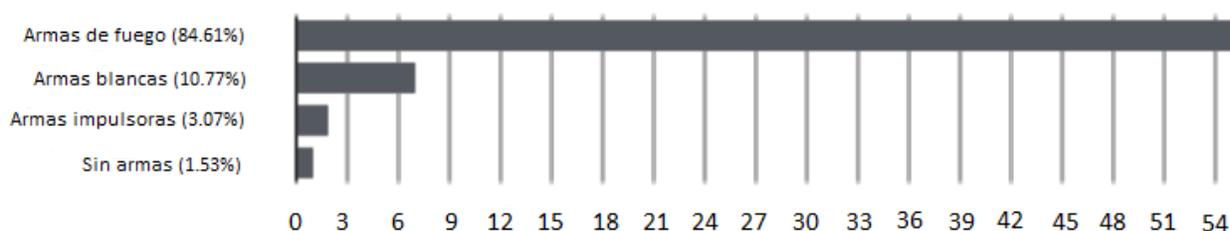


Figura 4. Tipos de armas utilizados en los ataques de tiroteos escolares.

Fuente: Gutiérrez, 2019, p. 12.

Una descripción más detallada de los tipos de armas utilizados con más frecuencia es la siguiente:

Entre las armas de fuego utilizadas se encontraban pistolas, rifles y metralletas de diferentes grados de poder y peligrosidad; entre las armas blancas se encontraban cuchillos, espada y hacha. Las dos armas impulsoras usadas fueron un arco y una ballesta. Dentro de la última categoría he incluido un caso en el que un estudiante murió tras un episodio de *bullying* en el que se lo torturó; eventualmente, la situación se salió de control y el estudiante falleció. (Gutiérrez, 2019, pp. 12-13)

Al transcurrir los actos anteriores, las secuelas de los hechos en algunos alumnos se vuelve el suicidio; “El número de estudiantes que cometieron suicidio propiamente dicho al final de su ataque es considerable: oscila entre los 29 y los 30, que es equivalente a 46.15% del total de los atacantes” (Gutiérrez, 2019, p. 13); se encontró que la relación entre el suicidio y el ataque fue la siguiente:

- a) El suicidio del atacante ocurrió ulteriormente en prisión.
- b) El modo de operar del atacante hacía muy probable que llegara a ser abatido por la policía. Algunos jóvenes incluso dejaron previamente una nota de despedida, o subieron a la red escritos, videos o fotografías antes del ataque, en los que insinuaban, anunciaban o ensayaban la posibilidad del suicidio como su salida.
- c) Tras su ataque pidieron a personas que estaban a su alrededor que les quitaran la vida. (Gutiérrez, 2019, p. 13)

Tras este análisis, el autor menciona que, “Esta alta correlación entre ataque y suicidio hace ver una especie de mutua implicación en la lógica del acto mismo del atentado” (Gutiérrez, 2019, p. 13). Así como es importante encontrar posibles respuestas al atentado, también es fundamental comprender aspectos que probablemente pudieron influir en la toma de la decisión.

Se describen a continuación la catalogación de un análisis que se centra principalmente en aquello que pudo haber llevado a que los atacantes que realizaron determinados actos, tanto del autor como de otros quienes han estudiado los 65 casos referidos. Se destacan de forma general cinco dimensiones que son diferentes, pero se relacionan entre sí en algún punto, de los cuales, por fines de esta investigación, se profundizará en el primero; *Responder a la pérdida de componentes fundamentales de sí mismo*:

Una dimensión de los ataques consiste en que son planeados y ejecutados como una acción de respuesta ante pérdidas morales y materiales -o patentes amenazas de ellas- sufridas por los sujetos atacantes; pérdidas relacionadas con

aquellos elementos y bienes en que se basa la propia valía, y que son imprescindibles para el sostenimiento de sí. (Gutiérrez, 2019, p. 17)

Además, las pérdidas mencionadas guardan relación con sucesos de la vida de los atacantes, así como los de a continuación: “marginación, intimidación, deshonra, humillación, rechazo, abandono, maltrato físico y subjetivo, abuso, acoso, traición, etc. Estas formas de exclusión resultaron finalmente intolerables para los perpetradores, quienes se encontraban bajo condiciones como las siguientes” (Gutiérrez, 2019, p. 20):

- Teniendo experiencias de fracaso escolar, y de fracaso también en el nivel de las relaciones eróticas y amorosas, e incluso laboral en el caso de algunos adolescentes y jóvenes preuniversitarios o universitarios.
- Pensando que ellos mismos padecen desventajas insuperables relacionadas con su conformación corporal, subjetiva, social o cultural, como tener una característica física considerada como un defecto, haber sido diagnosticados con Asperger, ser de una raza o etnia distintas a la mayoría de las personas a su alrededor, provenir de estratos sociales inferiores a los de los demás, etcétera.
- Padeciendo el rompimiento de relaciones importantes con seres queridos, a causa de conflictos en apariencia insalvables como rupturas o mudanzas, e incluso la pérdida de seres queridos a causa de su muerte. (Gutiérrez, 2019, p. 20)

La importancia de rescatar los factores anteriores fue describir que fueron afectados en diversas áreas de su vida, lo cual se relaciona con aspectos del desarrollo personal. Las otras cuatro dimensiones se catalogan como: efectuar una rebelión, buscar efectuar una venganza, hacerse reconocer por los otros y por la autoridad mediante la fuerza, lanzándoles un problema capital e intentar dar una solución final al problema vital que padece (Gutiérrez, 2019).

2.2.3.4.1 Casos específicos del tiroteo escolar en México. Refirámonos ahora a los casos específicos de tiroteos escolares en México; como se ha mencionado, se han

registrado casos de tiroteos escolares al menos desde el año 2001, cuando se suicidó un niño de 14 años, disparándose frente a sus compañeros de clase (Excelsior, 2017).

En el 2014, un niño de 13 años de edad fue baleado por un alumno de 15 años en Atizapán, Estado de México, con el que había tenido previamente un altercado en el 2012, y del cual la orientadora no tenía conocimiento. Además, durante este tiempo el abuelo de la víctima escuchó las declaraciones del agresor afirmando que, “«No había día que no lo encontrara y le decía: ‘yo te voy a matar’; hasta que sucedió»” (La Redacción, 2014, párr. 1). Luego de que el menor recibió el balazo, fue trasladado al hospital, pero al día siguiente falleció.

En el 2015 se reportó otra víctima de 16 años por disparo tras una discusión entre estudiantes en los Mochis, Sinaloa. En dicho caso resulto fallecida la víctima y detenido el agresor (Noroeste, 2015).

Mientras que, en 2017, un estudiante que había sido diagnosticado con un trastorno depresivo disparó a sus compañeros de clase, a su maestra y también a él mismo en Monterrey, Nuevo León (Excelsior, 2017). El agresor tenía 15 años y estaba bajo tratamiento psicológico (Campos, 2017), tras el suceso se reportaron dos muertos y tres heridos (Gutiérrez, 2019). Quien comunicó el suceso fue el Vocero Del Grupo de coordinación de Seguridad de Nuevo León, mencionando que “los niños tienen acceso a internet, y que ven este tipo de cosas que han sucedido en otros países” (Alonso, 2017, párr. 8). Por otro lado, la psicoterapeuta Gestalt Clara Luz Merchand afirmó que,

no se puede culpar a la violencia a la que los jóvenes están expuestos en internet o en los videojuegos. Esta psicoterapeuta lo atribuye más a la falta de autocontrol que pueden sufrir los menores al no poder regular o entender sus emociones. (Alonso, 2017, párr. 8)

Ricardo Morales, terapeuta familiar, proveniente de la Universidad Iberoamericana,

considera que los simples estímulos que los chicos reciben de los medios de comunicación en general o los videojuegos no son suficientes para detonar este

tipo de conductas porque un chico con buenos mecanismos de control tiene muy claros los aspectos que son buenos y malos y evitar estas conductas dijo el terapeuta familiar, aunque sí hay una influencia fuerte en los adolescentes y se pueden dejar influenciar por la información que reciben. (Alonso, 2017, párr. 9)

Este profesional, concluye que la identificación de estas conductas pudiera ser desde las instituciones educativas, donde se pudiera implementar un método de apoyo para ayudar a estos cambios de comportamiento de los adolescentes (Alonso, 2017).

Otro suceso ocurrido fue el 10 de enero del 2020 en Torreón, Coahuila, en una escuela particular, donde un alumno de 11 años durante clases se levantó para ir al baño con su mochila diciendo “«Hoy es el día»”. Al pasar 15 minutos su profesora lo siguió. El niño salió del baño, le disparó a la maestra y posteriormente a 5 alumnos más, para al final suicidarse. Tenía en sus manos dos armas, los cuales se ha dicho que estaba instruido en su utilización y se atribuye a su abuelo (con quien vivía), fue quien le proporcionó las armas (Hernández, 2020).

Estas problemáticas han llevado a que el país tome algunas medidas preventivas como la implementación del Programa Nacional Escuela Segura² y el programa Mochila Segura³.

2.2.3.5 Autolesiones. Es importante mencionar que las autolesiones, se definen como "conductas deliberadas destinadas a producir daño físico sin la intención de provocar la muerte" (Mayer, Morales, Victoria y Ulloa, 2016, p. 1). Otra definición las refiere como "toda conducta deliberada destinada a producirse daño físico directo en el cuerpo, sin la intención de provocar la muerte" (Villarroel, Jerez, Montenegro, Montes, Igor, Silva, 2013, p. 39). En ambas definiciones se refiere a acciones intencionales de daño, pero los mismos autores aclaran que, "La ideación y los actos que tienen intención suicida están excluidos de esta definición" (Villarroel et al., 2013, p. 39). Se debe tener en cuenta también que, "Los actos ejecutados con claros propósitos suicidas y los

² Programa que promueve en las comunidades escolares la cohesión y la integración social a través de una cultura de paz (SEP, 2012).

³ Programa que permite a docentes, padres de familia y la autoridad policiaca revisar las mochilas de alumnos en distintos grados escolares para evitar el riesgo de la seguridad de los alumnos (Bautista, 2022).

rituales religiosos, sexuales u ornamentales (incluyendo los tatuajes) no se consideran autolesiones” (Trujano, 2017, pp. 65-66).

Desde otra perspectiva, se puede considerar a las autolesiones como “un lenguaje somático que utiliza al cuerpo para expresarse. Y sostiene que representan un intento por manejar sentimientos caóticos como la ira, el odio o el sufrimiento emocional intenso, enviando el mensaje de decepción, abandono o abuso” (Taboada, 2007, citado en Trujano, 2017, pp. 65-66). “También se ha dicho (Carámbula, 2012; Valadez, 2015) que son actos deliberados, privados y personales que representan un mecanismo de confrontación, dolor y soledad, así como un intento por encontrar alivio” (Trujano, 2017, p. 66).

En cuanto el aspecto emocional de las autolesiones, Díaz, González, Minor y Moreno (2008), resumen lo siguiente:

Doctors (2002) nos sugiere que la autolesión es el resultado de una reacción violenta debido a cierta ansiedad emocional, del mismo modo, Rodríguez y Guerrero (2005), añaden que el autodaño se presenta cuando el individuo no es capaz de tolerar ciertas emociones, situación que desencadena «...la búsqueda automática de un sustituto del dolor emocional por el dolor físico...» debido a que las sensaciones físicas son comprendidas, nominadas y controladas por el sujeto más fácilmente. (p. 53)

Entre las autolesiones, Simeon y Favazza las clasifican en cinco tipos, el primer tipo son las Conductas autolesivas mayores: “Son actos infrecuentes que producen grave daño tisular, tales como castración, enucleación ocular y amputación de extremidades. Su aparición es repentina, impulsiva y cruenta” (Villarroel et al., 2013, p. 40). Cerca de un porcentaje del 75%, sucede en episodios psicóticos como en la esquizofrenia y, “También pueden aparecer en trastornos anímicos graves, intoxicaciones, encefalitis, transexualismo y trastornos de personalidad severos” (Villarroel et al., 2013, p. 40).

El siguiente tipo son las conductas autolesivas estereotipadas, refiriendo a las acciones donde,

Los pacientes se golpean la cabeza repetitivamente, se muerden labios, lengua, mejillas y manos, se rasguñan la piel, se abofetean la cara y se tiran el cabello. En general, la severidad del daño es moderado y poseen una frecuencia altamente repetitiva y un patrón de presentación rígido e inflexible. (Villarroel et al., 2013, p. 40)

Estas conductas ocurren generalmente en trastornos de espectro autista y en patologías neurológicas como el síndrome de Lesch Nyhan, Cornelia de Lange y Prader Willi (Villarroel et al., 2013).

Las conductas autolesivas compulsivas son otro tipo distintivo de autolesiones, las cuales,

Abarcan conductas repetitivas como rascarse reiteradamente la piel produciéndose excoriaciones, morderse las uñas o tirarse el cabello. La intensidad del daño es leve a moderada, con una frecuencia repetitiva y un patrón compulsivo, a veces experimentada como actos automáticos. Ocasionalmente puede observarse en sujetos con delirio de parasitosis. (Villarroel et al., 2013, p. 40)

La cuarta forma de autolesiones son las conductas autolesivas impulsivas:

Las más frecuentes son cortarse o quemarse la piel, introducirse objetos punzantes en espacio subdérmico, creando incluso cavidades en los tejidos. La severidad del daño fluctúa de leve a moderado, se presenta ocasionalmente y puede ser ritualizado, y/o simbólico. Se observa con mayor frecuencia en mujeres con trastornos de personalidad, especialmente en trastorno límite, trastorno por estrés postraumático, trastorno de la conducta alimentaria, trastornos anímicos y particularmente en individuos con antecedentes de abuso sexual en la infancia. (Villarroel et al., 2013, p. 40)

Los autores dividen a las conductas autolesivas impulsivas en dos; la primera incluye autoagresiones impulsivas episódicas y la segunda, autoagresiones repetitivas:

En las autoagresiones impulsivas episódicas existe un temor constante por dañarse a sí mismo, es decir, la conducta se vive con egodistonia, el sujeto intenta resistirse a los impulsos autolesivos pero fracasa en forma recurrente. En general, en este tipo de conductas se observa un aumento de la tensión previa a autoinferirse el daño físico, con gratificación o alivio posterior a la ejecución de la lesión. (Villarroel et al., 2013, p. 40)

Mientras tanto, “En las autoagresiones impulsivas repetitivas se especula la existencia de cierta predisposición obsesivo-compulsiva. La conducta puede darse con una frecuencia casi diaria, sin un claro evento precipitante externo o interno, y se presenta con un patrón compulsivo-adictivo”. (Villarroel et al., 2013, pp. 40-41). En cuanto a frecuencia, “Es más común en mujeres, comienza en la preadolescencia, pero también puede observarse en el período de latencia y en preescolares. Persiste por décadas e incluso durante toda la vida” (Villarroel et al., 2013, p. 41). Además, “Este tipo de autoagresiones se asocia a trastornos de personalidad del Cluster B, a trastorno por estrés postraumático, a trastornos disociativos y a trastornos de la conducta alimentaria” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

Díaz et al., (2008) mencionan que dichas conductas autolesivas no suceden de forma únicamente en pacientes psiquiátricos, sino que son sucesos que han aumentado particularmente en adolescentes de forma general. Por lo tanto, recae la importancia de continuar con más investigaciones desde dichos tipos y factores de riesgo a continuación.

Es importante identificar factores de riesgo que podrían conllevar a una persona a posibles comportamientos mencionados anteriormente, dependiendo también del grado de vulnerabilidad de cada individuo. Conforme a Bazán y Tapia (2011), “los clasifican en biológicos (relacionados con la liberación de mediadores químicos cerebrales), sociales (violencia intrafamiliar, abuso sexual infantil, pobreza) y psicológicos (baja autoestima, inmadurez emocional, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, depresión, síntomas afectivos y ansiosos)” (Trujano, 2017, p. 66). Incluso, “Ulloa, et al. (2013) agregaron el abuso de sustancias y la asociación con trastornos

afectivos y de conducta” (Trujano, 2017, p. 66). “Sin embargo, también es cierto que entre algunos grupos sociales a nivel escolar las autolesiones parecen darse en contextos de juego y competencia, normalizando el hecho y, aparentemente, sin producirse afectaciones” (Trujano, 2017, pp. 66-67).

2.2.3.5.1 Aproximación comprensiva de las motivaciones para desarrollar conductas autolesivas. Al igual que los factores de riesgo sugeridos por los autores anteriores, Klonsky recopila siete modelos biopsicosociales principales elaborados por otros autores, el primero es el modelo de la regulación de los afectos: “Sugiere que la autoinjuria es una estrategia para aliviar afectos negativos agudos e intensos. Desde las perspectivas sistémica y cognitiva, se postula que ambientes tempranos invalidantes dificultan el desarrollo de apropiadas estrategias de afrontamiento del estrés emocional” (Villarroel et al., 2013, p. 41). Por lo tanto, “Sujetos que se han desarrollado en estos ambientes y son vulnerables biológicamente hacia la inestabilidad emocional, pueden encontrar en las conductas autolesivas medios útiles para regular afectos negativos intolerables” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

El siguiente modelo es de la disociación: “Comprende la autoinjuria como una respuesta a la aparición de estados de disociación, de despersonalización y/o desrealización. Gunderson plantea que algunos sujetos temperamentamente vulnerables pueden precipitarse en estados de disociación cuando se alejan de un objeto amado” (Villarroel et al., 2013, p. 41); el estado referido como, “Displacentero puede gatillar una conducta lesiva con el objetivo de recontactarse con el sentido de mismidad y propiedad corporal a través del dolor, permitiéndoles sentirse reales y revitalizados” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

El tercer modelo que destaca es el modelo de conducta suicida alternativa; “La conducta autolesiva aparecería como un mecanismo adaptativo de resistirse al deseo genuino de quitarse la vida. Producirse una lesión cutánea sería una forma alternativa de expresar pensamientos y sentimientos autodestructivos, sin el riesgo directo de morir” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

El modelo de influencia interpersonal es otro que se identifica como dentro de los modelos psicosociales, el cual se refiere a, “La conducta autolesiva sería usada para influir sobre las conductas, afectos y decisiones de otras personas significativas. Autolesionarse debería ser comprendido como una voz de alarma, un medio para evitar el abandono o un intento por ser valorado” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

El quinto modelo es de los límites interpersonales: “Sostiene que el sujeto que no ha desarrollado un sentido de identidad integrado vivencia una dolorosa dificultad para individuarse y separarse de objetos significativos” (Villarroel et al., 2013, p. 41). “Dañarse la piel como órgano que separa físicamente al individuo de su entorno y los otros, le permitiría distinguir concretamente su identidad física para afirmar su autonomía” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

Por otro lado, el modelo del castigo planteado por Marsha Linehan describe “que los sujetos que han crecido en ambientes tempranos desfavorables aprenden que el castigo y la invalidación son aceptables e incluso necesarios para moldear comportamientos” (Villarroel et al., 2013, p. 41). Además, “La autolesión es vivida egosintónicamente, constituyéndose en una conducta de autocontrol dirigida a incentivar y mantener comportamientos deseables colectivamente” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

El Modelo de búsqueda de sensaciones es el séptimo modelo a abordar; “Comprende la autolesión como una forma de generar excitación o regocijo en un sujeto necesitado de emociones intensas para sentirse contactado con la vida” (Villarroel et al., 2013, p. 41).

Se plantea que biológicamente tendrían un estado hipohedónico basal que los impulsaría a la búsqueda activa de sensaciones límites placenteras y a la vez dolorosas. Estas conductas se caracterizan por ser repetidas adictivamente, privilegiando la obtención de novedad por sobre la evitación de daño a sí mismo. (Villarroel et al., 2013, p. 41)

Habiendo sido estos modelos desarrollados por distintos autores, en cuestión de conductas en general, “Diversos estudios señalan que las personas que tendrían mayor

riesgo de presentar autolesiones poseen conductas impulsivas o agresivas, ánimo inestable y baja autoestima” (Frías et al., 2012; Mena et al., 2007, citados en Gallegos-Santos, Casapia y Rivera, 2018, p. 145).

2.2.3.5.2 Frecuencia de las autolesiones. En una investigación realizada en una muestra de escuelas secundarias y preparatorias al sur y al oriente de la Ciudad de México, se atiende que, “Dado que existen pocos estudios en nuestro país que exploren las conductas autolesivas, decidimos presentar este estudio en el que se investigó la frecuencia de autolesiones, ideación suicida y combinación de ambas en una población de estudiantes” (Mayer et al., 2016, p. 335). El tamaño de la muestra fue de 804 adolescentes de entre 12 y 17 años, quienes el 57.6% cursaban la secundaria, el 60% se ubicaba en un nivel socioeconómico medio y 67.6% informó vivir con ambos padres biológicos.

Los cuestionarios aplicados fueron basados en la Cédula de Indicadores Parasuicidas de González Forteza y la Encuesta de Maltrato Infantil de Villatoro. Las preguntas eran “acerca de la presencia, motivos, tipos y edad de inicio de las autolesiones, así como la presencia de ideación suicida; además de que se evaluó información demográfica, psicopatología en familiares, sintomatología psiquiátrica en el paciente y abuso sexual” (Mayer et al., 2016, p. 335). Tras la aplicación y análisis del estudio, los autores reportaron que “27.9% de los entrevistados reportaron autolesionarse y 7.4% dijo tener ideación suicida; ambas fueron más frecuentes en mujeres. La muestra se dividió en aquellos sólo con autolesiones, autolesiones más ideación suicida y sólo ideación suicida” (Mayer et al., 2016, p. 336). También rescatan en su análisis “que 22% de los adolescentes con autolesiones reportaron ideación suicida. En este grupo se observó mayor frecuencia de psicopatología y estresores ambientales” (Mayer et al., 2016, p. 336). Del conjunto de los datos mencionados, los autores describen lo siguiente del cuadro 4 a continuación: “Por lo anteriormente descrito, podemos concluir que la conducta autolesiva es un fenómeno prevalente en adolescentes de ambos sexos, y su presentación conjunta con ideación suicida está asociada con mayor psicopatología y adversidad psicosocial” (Mayer et al., 2016, p. 336).

Precisamente, se puede de esta manera comprender los resultados de investigación de la Ciudad de México entre los años 2012-2013 ubicados en la tabla 4.

	Sólo autolesiones	Autolesiones más ideación suicida	Sólo ideación suicida	Estadística
	N=175 %	N= 50 %	N=10 %	
Cortes	77.7	80		χ^2 Pearson=0.11 p=ns
Quemaduras	0.6	8		χ^2 Pearson=9.8 p=0.002
Golpes	3.4	6		χ^2 Pearson=0.67 p=ns
Pellizcos	4.6	12		χ^2 Pearson=3.67 p=0.055
Ingesta de fármacos	5.7	14		χ^2 Pearson=3.88 p=0.051

Presencia de síntomas psiquiátricos, abuso sexual y violencia familiar

Afectivos	29.7	74	50	χ^2 Lineal=21.6 p<0.001
Ansiosos	28.6	64	40	χ^2 Lineal=12.8 p<0.001
Psicóticos	9.7	36	40	χ^2 Lineal=21.5 p<0.001
Uso de sustancias	6.3	12	10	χ^2 Lineal=1.4 p=ns
Conducta	16.6	46	10	χ^2 Lineal=6.9 p=0.008
Abuso sexual	4.6	18	0	χ^2 Lineal=3.3 p=ns
Violencia familiar	7.5	28	0	χ^2 Lineal=4.9 p=0.026

Tabla 4. Diferencias en las características demográficas y clínicas entre adolescentes con autolesiones, con autolesiones e ideación suicida y sólo con ideación suicida.

Fuente: Mayer et al., 2016, p. 335.

En el 2018 se realizó un estudio en Arequipa, Perú, el cual tuvo el propósito de identificar la relación entre estilos de personalidad y las autolesiones en estudiantes de entre 13 años de edad y 18 años mediante el inventario de Estilos de Personalidad para Adolescentes de Millon (MAPI), la SubEscala de Autolesiones y Pensamientos Autolesivos y una ficha sociodemográfica (Gallegos-Santos et al., 2018). “Los resultados indicaron que existe una prevalencia de 34.9% en relación a pensamientos autolesivos, mientras un 27.9% de los evaluados se ha autolesionado, siendo la edad promedio de inicio de las autolesiones los 12.61 años” (Gallegos-Santos et al., 2018, p.143). Además, que, “Los principales desencadenantes son estados de ánimo negativos (48.2%) y los problemas familiares (39.9%)” (Gallegos-Santos et al., 2018, p.143).

A partir del estudio anterior, “Se concluye que los estilos de personalidad sensible, inhibido y violento están ligados a una mayor prevalencia de las autolesiones en adolescentes de la ciudad de Arequipa” (Gallegos-Santos et al., 2018, p. 143).

2.2.3.6 El suicidio. La Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (en prensa), recopila dos definiciones del suicidio, siendo el primero por Stengel y Cook, describiéndolo “como el acto cometido contra uno mismo conscientemente dirigido a la autodestrucción” (todavía no publicado, p. 5). También bajo la perspectiva de la teoría cognitivo conductual, se considera que proviene desde una

condición depresiva aprendida generada (sic) por carencia de reforzamiento positivo o exposición prolongada a situaciones negativas aparentemente insolubles que producen una sensación de incapacidad, o los enfoques cognitivos que atribuyen el suicidio a una impotencia aprendida y de desesperanza como un esquema patológico persistente y automático de organizar e interpretar las experiencias. (Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2009, p. 5)

Además, estudios del INEGI fundamentan que en el año 2006 la población con mayor frecuencia de casos de suicidio fue entre los 15 a 24 años, donde se registró que fueron un total de 4,277 personas en general, a través de principalmente ahorcamiento, estrangulación o sofocación (Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2009).

El cometer suicidio significa también un intento suicida, “es decir, los pensamientos y actos previos a la comisión de la conducta son planeados, estudiados y hasta previstos por el suicida” (Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2009, p. 7). “Se calcula que por cada suicidio consumado hay de ocho a diez intentos de suicidio, y por cada intento, ocho lo pensaron, planearon y estuvieron a punto de hacerlo” (Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2009, p. 7). “Porque también está comprobado que los intentos de suicidio no siempre tienen como objetivo la muerte; en ocasiones las metas conscientes e inconscientes son precisamente opuestas” (Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2009, p. 7).

Al compararse con años posteriores, se puede encontrar que las cifras de suicidios van en aumento esto, “De tal suerte que el suicidio no es una conducta exclusiva de adultos, sino que el padecimiento comienza a permear cada vez más entre jóvenes y niños menores de 14 años” (Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 2009, p. 8). Precisamente, tanto en niños como adolescentes “se ha incrementado en las últimas décadas [...] y en las Américas para el grupo de edad entre los 10 y 24 años, constituye la tercera causa de muerte con un total de 220.000 muertes por año” (Rodríguez, Rincón, Sabogal, Escudero, Gómez, 2021, p. 152). Además, el estudio más reciente acerca de fallecimientos por “suicidio en la región de las Américas, en el año 2014 ocupó el 12,4% de las causas externas de muerte, en América Latina y el Caribe se ha observado un aumento gradual de las tasas de suicidio” (Rodríguez et al., 2021, p. 151).

Se ha mostrado que, “El suicidio es mayor en países de ingreso medio y bajo; la incidencia aumenta en poblaciones con pobreza, marginalización y desventaja social [...] lo cual ha causado preocupación en regiones como América Latina” (Rodríguez et al., 2021, p. 151).

Nuevamente, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (2009) identifica una serie de factores relacionados con el suicidio y la conducta a continuación:

La conducta suicida de niños y jóvenes se asocia directamente con agentes como la depresión, el desempleo, alguna separación (divorcio), la pérdida de un ser

querido, un cambio de residencia, el haber sido víctima de agresiones físicas, sexuales y psicológicas, la deficiencia en la capacidad de socialización, el aprendizaje, la adaptación, la inseguridad, la exclusión social, el rechazo afectivo, las preocupaciones por las circunstancias sociales/económicas; o el hecho de considerar que no se satisfacen las expectativas de una vida exitosa, el no obtener reconocimiento por parte de los demás, o simplemente debido a presiones familiares. (p. 8)

En general, para los “niños y adolescentes los más comunes son los problemas familiares como violencia y abuso sexual; problemas en el entorno escolar, tanto en relación con las bajas calificaciones como el matoneo o acoso escolar a través de burlas y agresiones” (Rodríguez et al., 2021, p. 152).

Además, durante estas etapas,

no solo va creciendo evolutivamente de manera biopsicosocial, también se generan a lo largo de este desarrollo variedades de conflictos, cuyas no resoluciones se convierten en problemas que muy bien se manifiestan en la conducta observable del individuo en el consumo de sustancias psicoactivas como alcohol, drogas, tabaco (Ledoux, Sizaret, Hassler, y Choquet, 2002); conductas disociales (Sefarty, Casanueva, Zavala, Andrade, Boffi-Boggero, Marchena, Masautis, y Flogia 2001); trastornos alimenticios, anorexia, bulimia (Fernández y Rodríguez, 2000); trastornos de la conducta sexual, VIH, embarazos (Cortes, Fiffe, García, Mezquia y Pérez, 2007); trastornos emocionales, ansiedad, depresión (Pérez, 2010), los cuales de una u otra manera propician la conducta suicida (Cervantes y Melo, 2008). (Suárez, 2012, p. 184)

Como se puede observar, se considera que este grupo es sumamente “vulnerable debido a que enfrenta múltiples cambios biológicos y psicológicos que pueden llevar a conductas de riesgo de suicidio en momentos de estrés [...] por tanto los sistemas de salud de salud deben prestarle especial atención a esta población” (Rodríguez et al., 2021, p. 152).

Por lo tanto, es importante hacer la consideración de que,

Las buenas prácticas de orientación han de iniciarse donde el niño nace y recibe los primeros procesos de interacción y comunicación compartida [...] por esto, es clave que, en las instituciones educativas, maestros y orientadores conozcan los factores de riesgo y, los factores protectores para predecir y en algunos casos prevenir desenlaces fatales. (Rodríguez et al., 2021, p. 155)

Es por lo anterior que se ha fomentado la creación de programas entorno a la salud con el propósito de poder difundir el conocimiento y que haya acceso a ello y las “estrategias de prevención del suicidio desde la atención primaria de salud (APS), las cuales sitúan al personal de salud de APS como líder en el proceso de prevención desde la educación hasta la intervención temprana de esta condición” (Rodríguez et al., 2021, p. 152). Incluso, para el ambiente escolar y la comunidad, “También existen una serie de programas de prevención para conductas suicidas basados en las instituciones educativas que han avanzado como formas de mejorar la detección y reducir el riesgo entre los estudiantes” (Rodríguez et al., 2021, p. 156).

Uno de los programas que fueron elaborados fue el basado en el dato de que, “Los estudios han demostrado que la disponibilidad de medios letales en el hogar aumenta el riesgo hasta 3 veces de suicidio consumado. Se ha demostrado la eficacia potencial de este enfoque” (Rodríguez et al., 2021, p. 156). A este programa nombrado como Asesoramiento de medios letales para padres de jóvenes que buscan atención de emergencia por suicidio, dirigido a la comunidad escolar, se le aplicó un estudio el cual, “se encontró que los padres realizaron cambios en el almacenamiento de medicamentos y armas de fuego después de la orientación, sin embargo, encuestas de revisiones de cuadros retrospectivas indicaron que muchos no practican habitualmente las recomendaciones” (Rodríguez et al., 2021, p. 156).

Se ha evidenciado igualmente que “los enfoques de participación en la comunidad reducen el riesgo de suicidio, que incluyen las actividades sociales tales como los grupos religiosos, deportivos, de jardinería, etc” (Rodríguez et al., 2021, p. 156). “Los investigadores hallaron reducciones en los niveles de ansiedad y en síntomas

depresivos, que son factores reconocidos para conductas suicidas” (Rodríguez et al., 2021, p. 156).

Una de las intervenciones realizadas directas desde la escuela es el YAM⁴ para adolescentes entre 14 a 16 años, el cual tiene el fin de impartir conocimiento, incrementar la búsqueda de ayuda, así como el manejo de síntomas depresivos y la conducta suicida mediante el diálogo interactivo y las representaciones de roles (Rodríguez et al., 2021). De esta manera, conocen aquellos factores considerados de riesgo y los de protección “asociados con el suicidio (incluidos el conocimiento acerca de la depresión y la ansiedad), y a mejorar sus destrezas de resolución de problemas para afrontar los eventos adversos de la vida, el estrés, y otros problemas” (Rodríguez et al., 2021, p. 157). El estudio mostró que en el YAM “tuvieron probabilidades significativamente menores de realizar intentos de suicidio o de tener ideación suicida estructurada en el seguimiento de los 12 meses en comparación con los de las escuelas de control que recibieron materiales educativos y la atención habitual” (Rodríguez et al., 2021, p. 157).

Tomando en cuenta otros motivos del suicidio, se considera importante mencionar que,

Adicionalmente, debido a que los problemas interpersonales son un factor desencadenante para el suicidio, enfocarse en el desarrollo de habilidades interpersonales para resolver problemas y desarrollar habilidades emocionales e interpersonales positivas en la primera infancia pueden ser dos enfoques útiles en la prevención de conductas suicidas en niños y adolescentes [...]. Estos enfoques generalmente se imparten a todos los estudiantes de un grado o escuela en particular, o algunos programas se centran en grupos de estudiantes considerados en alto riesgo de conductas suicidas. Las oportunidades para practicar y reforzar las destrezas son una parte importante de los programas eficaces. (Rodríguez et al., 2021, p. 157)

⁴ Youth Aware of Mental Health (YAM) (Lindow, Hughes, South, Gutierrez, Bannister, Trivedi y Byerly, 2020).

Al igual que los planes de intervención que hay para la comunidad educativa, también hay intervenciones directas con los alumnos. Por un lado “PATHS⁵, es un plan de estrategias de pensamiento alternativo diseñado para mejorar la competencia social de los niños y reducir el comportamiento problemático” (Rodríguez et al., 2021, p. 158). Se aplicó el estudio a 20 aulas entre dos ubicaciones de Pennsylvania, donde en 10 aulas hubo lecciones semanales a lo largo de un tiempo de 9 meses con la implementación de evaluaciones en niños como informes de parte de los docentes y los padres con respecto a la conducta de los niños, los cuales se obtuvieron al inicio y finales del ciclo escolar. Los resultados encontrados fueron que, “Los niños asignados a la intervención tuvieron mayores habilidades de conocimiento emocional y fueron calificados por los padres y maestros como socialmente más competentes en comparación con sus compañeros” (Rodríguez et al., 2021, p. 158). Incluso, se encontró que “los maestros calificaron a los niños de intervención como menos retraídos socialmente al final del año escolar en comparación con los controles” (Rodríguez et al., 2021, p. 158).

Un segundo programa realizado, “Es una intervención de gestión del comportamiento basada en la escuela primaria que enseña a los niños cómo cooperar entre ellos, autorregularse y mantener el autocontrol para trabajar hacia objetivos valiosos” (Rodríguez et al., 2021, p. 158). Dicha intervención es nombrada como El juego del buen comportamiento (GBG Good Behavior Game):

El Juego del Buen Comportamiento es un programa para niños de 6 a 10 años que se imparte en la clase. El programa usa una estrategia de manejo del comportamiento en equipos, que promueve el buen comportamiento al establecer una expectativa clara de buen comportamiento y consecuencias para el comportamiento desadaptativo. El objetivo del programa GBG es crear un sistema social integrado en la clase, que apoye la capacidad de aprender de todos los niños, con pocas manifestaciones de comportamiento agresivo o disruptivo. Con respecto a los resultados distales relacionados con conductas suicidas, un análisis

⁵ Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Rodríguez et al., 2021, p. 158).

de los resultados del programa GBG indicó que las personas de la primera cohorte asignadas en el programa GBG cuando estaban en primer grado, reportaron la mitad de las probabilidades ajustadas de ideación suicida y de intentos de suicidio al momento de la evaluación aproximadamente 15 años después (cuando tenían entre 19 y 21 años), en comparación con aquellas que habían estado en el entorno escolar estándar. (Rodríguez et al., 2021, p. 158)

Las intervenciones anteriores son aquellas consideradas para un ambiente escolar, mientras también se pueden hacer en general, que son descritas en torno de ubicaciones que puedan dar lugar a una conducta suicidio desde lugares solitarios como parques a precipicios, balcones, techos, las vías del tren y los lugares aislados (Rodríguez et al. 2021). “Los esfuerzos para prevenir el suicidio en estos lugares incluyen colocar barreras o limitar el acceso a ellos, e instalar carteles y teléfonos para fomentar la solicitud de ayuda a quienes se encuentren en riesgo suicida” (Rodríguez et al., 2021, p. 157).

2.2.4 La inteligencia emocional y la relación con dificultades emocionales

Podemos considerar a la inteligencia emocional como una función relevante antes estas conductas, tomando en cuenta que,

Los exhaustivos estudios han producido un importante material bibliográfico en cuanto a la función de la IE ante: el bienestar psicológico, salud mental, menor sintomatología depresiva y ansiosa, menor tendencia a tener pensamiento intrusivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), menor estrés (Extremera, Duran y Rey, 2007). (Suárez, 2012, p. 190)

Además,

De la misma manera algunos autores [como] Extremera, Fernández-Berrocal, 2002; Mestre, Guil y Segovia, 2007 (citado en Garrido y Repetto, 2008) han propuesto a la IE como factor protector de conductas problemas como violencia, impulsividad, y el desajuste emocional. Así también como factor protector contra conductas de riesgo para la salud, como adicciones a drogas, tabaco o alcohol

(Ruiz-Aranda, Fernández-berrocal, Cabello y Extremera, 2006). (Citado en Suárez, 2012, p. 190)

“Desde el modelo de capacidad podría indicarse que quienes presenta[n] ideación, intentos suicidas, y el mismo individuo que lleva a cabo el acto de autolesión, procesan la información emocional de manera distinta que aquellas personas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, citado en Suárez, 2012, p. 189) que se encuentran estables en cuanto a su bienestar psicológico y salud mental.

Es por ello que fundamentado por investigaciones se ha tomado como base la relación entre la Inteligencia emocional y síntomas de conflictos emocionales; es así que un estudio de adolescentes en el nivel escolar secundaria, señaló que

los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en IE, en concreto por una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 6)

“Igualmente, Liau et al. (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 5); por el lado contrario, se ha encontrado que las “altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos” (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 6).

De acuerdo a la revisión de literatura realizada por el Dr. Ysern (2016), en adolescentes se evidencia la relación entre la inteligencia emocional con los trastornos explorados, especialmente la ansiedad y la depresión.

Se ha señalado en diferentes estudios una relación negativa entre Inteligencia Emocional, depresión y ansiedad, (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Saint-Clair, 2002; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003; Latorre y Montañés, 2004; Williams, Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos y Joiner, 2004; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Palomera, Salguero y Ruiz Aranda, 2012; Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012; Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea y Larcan, 2015), ansiedad social (Díaz-Castela, Espinosa Fernández, García-López y Muela, 2008), considerándose la inteligencia emocional como un factor protector. (Zavala y López, 2012, citado en Ysern, 2016, p. 100)

También se indica que, “A través de diferentes meta-análisis, se ha examinado empíricamente la relación entre inteligencia emocional y salud mental, en adolescentes y adultos, y se han encontrado asociaciones significativas” (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007; Martins, Ramalho y Morin, 2010, citado en Ysern, 2016, p. 100). “Por otro lado se ha mostrado que la relación negativa, entre IE percibida y depresión, es consistente, usando diferentes medidas de auto-informe de IE y muestras” (Williams, Daley, Burnside y Hammond-Rowley, 2009; Hansenne y Bianchi, 2009; James, Bore y Zito, 2012; Russo, Mancini, Trombini, Baldaro, Mavroveli y Petrides, 2012; Davis y Humphrey, 2012; Salguero, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Karakus, 2013; Salguero, Extremera, Cabello y Fernández-Berrocal, 2015, citado en Ysern, 2016, p. 100).

En cuestión de niños quienes han desarrollado una alta inteligencia emocional “es más probable que sean menos temerosos de las sensaciones de ansiedad porque ellos pueden identificar su miedo y sus consecuencias correctamente, están más preparados para experimentarlo y de esta manera lo manejan mejor” (Ysern, 2016, p. 103).

2.2.4.1 La Inteligencia emocional y el consumo de sustancias. Con respecto a la Inteligencia Emocional y el consumo de drogas se ha hallado que, “Las personas

con una falta percibida de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas como forma externa de autorregulación para mitigar estados emocionales negativos o para provocar estados emocionales más placenteros” (Trinidad y Johnson, 2002, citado en Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006, p. 224).

Cabe la consideración que,

Diferentes estudios han mostrado que los consumidores de sustancias adictivas tienen una menor capacidad para conocer e interpretar el significado de sus emociones, así como una menor habilidad para expresar sus emociones y para empatizar con los sentimientos de los demás. (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001, citado en Ruiz-Aranda et al., 2006, p. 224)

Es así como también,

Algunos estudios han puesto de manifiesto cómo la capacidad para percibir y usar las emociones se relaciona con el abuso de drogas ilegales y alcohol, relación que sigue siendo significativa incluso una vez que se controlan los rasgos de personalidad. (Brackett y Mayer, 2003, citado en Ruiz-Aranda et al., 2006, p. 224)

Además, acerca de la inteligencia emocional y su relación con la aparición de conductas autodestructivas, los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas, en los cuales se encuentra el déficit emocional tácitamente (Ruiz-Aranda et al., 2006); “Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor IE se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco” (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Canto, FernándezBerrocal, Guerrero y Extremera, 2005; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004a, 2004b, 2005, citado en Ruiz-Aranda et al., 2006, p. 224).

Así mismo, “Los adolescentes con bajos niveles de IE presentan mayores niveles de impulsividad y un menor manejo emocional, lo cual aumenta el riesgo de consumo de sustancias adictivas” (Ruiz-Aranda et al., 2006, p. 224); en este grupo, se ha hecho el estudio donde, “Los adolescentes con una mayor puntuación en IE muestran un menor

consumo de tabaco y alcohol. Los adolescentes con una menor puntuación en IE recurren al consumo de estas sustancias como una forma externa de autoregulación emocional” (Ruiz-Aranda et al., 2006, p. 223). Para obtener estos datos, se aplicó tanto el instrumento *Trait Meta Mood Scale* como el cuestionario sobre drogas del Observatorio Nacional sobre drogas en alumnos entre los 11 y 21 años de edad (Ruiz-Aranda et al., 2006).

Por otro lado, un estudio realizado en 150 alumnos de 4º ESO, como de 1º y 2º de Bachiller, buscó explorar la influencia posible de la Inteligencia emocional con respecto del consumo del alcohol, tabaco y cannabis como sustancias adictivas. Otro aspecto evaluado es el factor de si los estudiantes pertenecían a un sistema educativo público o privado y la relación con el consumo de las sustancias mencionadas. Nuevamente para medir la Inteligencia emocional, se aplicó tanto el *Trait Meta-Mood Scale-24* como el MSCEIT. Mientras tanto, “para evaluar el consumo de sustancias adictivas se utilizó un cuestionario adaptado de la encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España del Observatorio Nacional de Drogas” (Cojo, 2018, p. 3). “Los resultados encontrados fueron que los adolescentes con mayores habilidades de Inteligencia Emocional presentaban un menor consumo de alcohol, tabaco y cannabis” (Cojo, 2018, p. 3). Con respecto al segundo objetivo de la investigación, se concluyó que, “Además, aquellos que pertenecían a un colegio concertado-privado bebían menos cantidad de alcohol y consumían cannabis con menor frecuencia” (Cojo, 2018, p. 3). “Por lo que se trata de un tema de gran relevancia social, debido a que el desarrollo de este tipo de habilidades emocionales puede ser un método de prevención de dichas conductas de riesgo” (Cojo, 2018, p. 3).

2.2.4.2 La inteligencia emocional y la violencia en las escuelas. En cuanto al acoso escolar, se pueden encontrar estudios que indican el perfil tanto del papel de víctima como del agresor;

En esta línea Fergus y Zimmerman (2005) señalan que el agresor tiene escasos niveles de habilidades sociales, para poder comunicar y negociar sus deseos, autocontrol y empatía. Además, éste también se caracteriza por ser una persona

que necesita imponer sus deseos y justifica sus acciones asignando la causa de éstas a la necesidad de lograr sus objetivos. (Avilés, 2006, citado en Casellas, Carrillo y Medina, 2018, p. 228)

En el caso de la víctima destacan: menos conductas prosociales, falta de atención, conductas inmaduras, ansiedad, evitación, baja autoestima, autoconcepto negativo, inseguridad, depresión, insatisfacción con las relaciones de los compañeros y profesores, dificultad de aprendizaje, bajo rendimiento académico, abandono escolar, mayor sensibilidad al rechazo y mayor riesgo de problemas psiquiátricos en la adultez. (Albores-Gallo et al., 2011; Cerezo, 2001; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Plazas, Morón Cotes, Santiago, Sarmiento, et al., 2010; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009, citado en Casellas et al., 2018, p. 229)

Además, “existen varios estudios que aclaran que tanto la regulación emocional como la expresión de emociones pueden ser predictores de victimización del Bullying” (Garner y Lemerise, 2007; Kelly, Schwart, Gorman y Nakamoto, 2008; Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005, citado en Casellas et al., 2018, p. 229); cabe referir que son dos dimensiones las que se contemplan en la inteligencia emocional.

De acuerdo con un estudio realizado por Casellas et al.,

En primer lugar, encontramos según lo esperado que tanto los agresores como las víctimas presentan cocientes de Inteligencia emocional inferiores a los de sus compañeros no implicados en el fenómeno del bullying, sabíamos que la ausencia o déficits en destrezas como la empatía o la autorregulación se presentaba como un factor de riesgo para implicarse activamente en este tipo de conductas (Garaigordobil y Oñederra ;2010), ahora sabemos que el hecho de disponer desde la infancia de estrategias emocionales que lleven a la identificación, regulación y /o reparación emocional puede aportar a los niño estrategias para evitar victimizarse o acosar a los compañeros. (2018, pp. 236-237)

Sobre todo, en las dimensiones de “Relaciones Interpersonales” (empatía y responsabilidad social) y “Manejo del estrés” del modelo de Rubén Bar-On, se

encontraron diferencias considerables con respecto a los tres grupos estudiados; “Podemos comprobar que tanto los agresores como los que son víctimas tienen menos habilidades en estos aspectos que los niños no implicados, y que son los agresores que en general, y ajustándose a lo esperado, más bajo puntúan” (Casellas et al., 2018, p. 237).

Este aspecto es de especial importancia ya que no solo van en consonancia con los obtenidos por otros autores como Avilés y Monjas (2005) y Díez-Aguado (2006), [sino] que nos dan un perfil de las habilidades emocionales que necesitan los menores para mejorar la convivencia en las aulas y señalan un camino para diseñar programas preventivos basados en la educación emocional de este tipo de habilidades interpersonales. (Casellas et al., 2018, p. 237)

En cuanto a la otra dimensión del estrés, “esta dimensión hace referencia al grado de tolerancia al estrés del menor y a su habilidad para controlar los impulsos, aspectos fundamentales estos, a la hora de establecer relaciones sociales en la infancia” (Casellas et al., 2018, p. 237). A su vez, también se presenta una diferencia importante en cuanto a los grupos investigados. “Referente a esto, son de nuevo los escolares que acosan y persiguen a sus compañeros los que toleran peor las frustraciones y tienen menos estrategias útiles para regular esta frustración, recurriendo probablemente a la agresión como vía de desahogo” (Casellas et al., 2018, p. 237).

En suma, “Existen indicios de que el rechazo social se relaciona con la fobia social, la disforia y la baja autoestima, es decir con problemas emocionales, y la aceptación social con habilidades sociales, es decir con la inteligencia emocional” (Casellas et al., 2018, p. 229). Incluso, “también se ha indicado que los problemas conductuales de niños/as y adolescentes se debe a la falta de autorregulación emocional y la carencia de habilidades para expresar las emociones” (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme; Melchor, 2017, citado en Casellas et al., 2018, p. 229).

La importancia de gestionar estrategias para confrontar las situaciones mencionadas recae en que,

estos comportamientos disfuncionales prolongados y consistentes son un gran problema, ya que en uno de los indicadores de ajuste emocional en la infancia es la habilidad para relacionarse satisfactoriamente con sus iguales, sobre todo en el ámbito escolar, donde encuentran la segunda red principal de socialización (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada et al, 2017; Springer, Cuevas, Ortiz, Keis y Wilkinson, 2015. (Citado en Casellas et al., 2018, p. 229)

Precisamente, “Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008), señalan que la ausencia de habilidades de inteligencia emocional afecta a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida diaria incluido el escolar, determinando los patrones relacionales que establecen los escolares en estos entornos” (Casellas et al., 2018, p. 229). Esto se corrobora con que, en el otro extremo, “Zavala y López (2012), hallaron que tanto las conductas prosociales como las altruistas en niños estaban directamente asociadas con altos niveles de inteligencia emocional” (Casellas et al., 2018, p. 229).

2.2.4.3 La inteligencia emocional y la conducta suicida y no suicida (autolesiones). Refiriéndonos precisamente al tema de la inteligencia emocional, “existen evidencias que la inteligencia emocional desde cualquier modelo que se explore, difiere en sujetos con ideación (I) o intento suicida (IS), a aquellos que no han padecido estas patologías” (Suárez, 2012, p. 189); el caso de Ahmdian, estudiado por Shamshiri, Badvee y Homayouni (2009) que por medio de “un estudio cuasiexperimental, analizaron los componentes de la IE en una muestra de 60 participantes, 30 no clínicos y 30 con intentos recientes de suicidio (últimos tres días), utilizando la prueba t-student y la formula de chi-cuadrado” (Suárez, 2012, p. 189). Es entonces que, “Esta investigación demostró que si existen diferencias significativas en los componentes de inteligencia emocional entre los grupos: Resolución de problemas ($t=2.316$), felicidad ($t=3.065$), tolerancia al estrés ($t=2.011$), auto-realización ($t=-2.579$), a un $p < 0.05$ ” (Suárez, 2012, p. 189). Estos investigadores concluyeron con que es conveniente la integración a la educación la inteligencia emocional como forma para aminorar la conducta suicida como riesgo.

Los autores Reyes y Alonso (2001), hacen mención que parte de las razones de ser de los intentos de suicidio, “encuentran su origen en la vulnerabilidad psicológica del individuo, por lo tanto la IE de este se ve afectada, y se manifiesta en una incapacidad para expresar apropiadamente los sentimientos” (Suárez, 2012, p. 190). “Es decir que en todos aquellos factores de riesgo la IE actúa como moderadora, y como favorecedor de la salud (física, mental) en los sujetos” (Suárez, 2012, p. 193).

Desde la vertiente de la sociología, Emile Durkheim (1989, p. 214), refiere en su obra *El Suicidio*, “«el suicidio va en relación inversa del grado de desintegración de los grupos sociales de que forma parte el individuo»” (citado en Suárez, 2012, p. 194), dicho de otra manera, es valiosa la adaptación social por el individuo ante el medio. A su vez, Fernández y Barraca, (Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello, 2009, citado en Suárez, 2018) “estudia[n] la relación existente entre inteligencia emocional y la adaptación psicosocial en estudiante madrileños de distintos grados educativos, con edades entre 13 y 41 años, el estudio estableció que entre mayor inteligencia emocional existe mayor adaptación social” (p. 194).

Pensar en la Inteligencia emocional como factor causal sería imprudente y científicamente infundamentado, pero si cabe resaltar el papel protector que ejerce sobre todos aquellos elementos ambientales, sociales, de personalidad, cognitivas, etc. que origina en un adolescente o un joven alguna forma de comportamiento suicida. Es decir que la inteligencia emocional afectada o para otros baja IE, hace propenso al sujeto a los factores de riesgo y estos así mismos predisponen al suicidio. (Suárez, 2012, pp. 194-195)

En cuanto a las variables centradas en el sujeto sean cognitivas o patológicas que favorecen el suicidio (estilos cognitivos, depresión, ansiedad, bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, etc.) lo antecedentes reflejan la función predictiva de la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Ruiz-Aranda, et al. 2005; Extremera, et al. 2006; Palmer, et al. 2002). Mientras en aquellos fenómenos o condiciones ambientales y sociales (Abuso sexual, violencia escolar: bullying, consumo de sustancias psicoactivas,

adaptabilidad social etc.), los estudios (Chan, y Nock, 2009; Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez, Mercado y Severiche, 2010; Ruiz-Aranda, et al. 2006; Fernández y Barraca, s/f citado en Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello, 2009) afirman su condición de factores de riesgo para la conducta suicida y al mismo tiempo consideran que la IE en sujetos con estas características se encuentra afectada. Todos los anteriores clasifican en la gran cantidad de factores que conducen al suicidio. (Suárez, 2012, p. 195)



Figura 5. Descripción de la relación de la inteligencia emocional y el suicidio.

Fuente: Suárez, 2012, p.195.

Así mismo, existen evidencia[s] de que los alumnos que alcancen un nivel elevado en el dominio de estas competencias serán capaces de establecer y mantener más lazos afectivos con los demás durante la etapa escolar, mientras que aquellos que no consigan desarrollarlas presentarán más dificultades de adaptación, posibilidad de sufrir rechazo social y se verán afectados todos los ámbitos de su vida diaria como pueden ser: la familia, la escuela y el entorno social. (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, et al., 2014; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Mestre, Samper y Frías, 2004, citado en Casellas et al., 2018, p. 230)

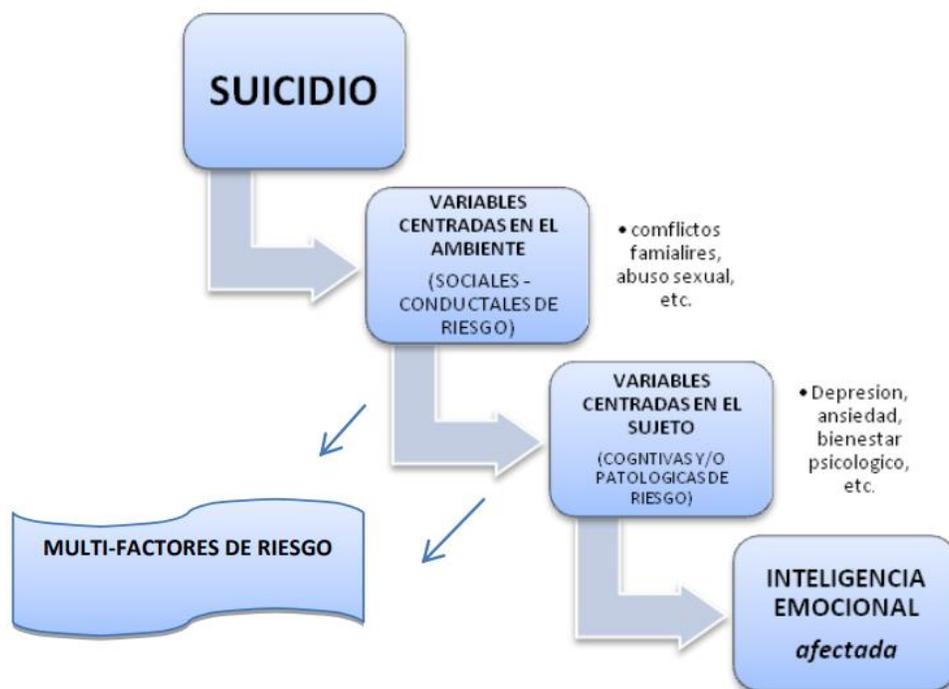


Figura 6. Multi-factores de riesgo con respecto al suicidio.

Fuente: Suárez, 2012, p. 196.

Por otro lado, Belloso y Peñalver (2017), resaltan que,

No obstante, existe una elevada comorbilidad entre comportamientos suicidas y no suicidas, siendo predictores uno de los otros. Esta elevada comorbilidad se ha explicado en base a que comparten factores de riesgo similares y también a que presentan funciones equivalentes, siendo la regulación emocional y la función social interpersonal las más estudiadas. (p. 208)

Se considera cada vez más que, “La importancia de detectar factores de riesgo prevenibles y desarrollar intervenciones de cara a la disminución de la conducta suicida es uno de los objetivos de la Organización Mundial de la Salud” (Belloso y Peñalver, 2017, p. 208). Fue que, en mayo del 2013, la 66ª Asamblea Mundial de la Salud, adoptó por primera vez el Plan de acción sobre salud mental de la OMS (Belloso y Peñalver, 2017).

“El comportamiento suicida y las autolesiones no suicidas en adolescentes constituyen un problema de salud pública tanto por su elevada prevalencia como por las consecuencias que suponen para el individuo, su familia y la sociedad” (Belloso y Peñalver, 2017, p. 207). Además, “Las causas de estas conductas son múltiples e incluyen complejas interacciones entre factores de vulnerabilidad individual y estresores. Entre los estresores vitales que se han asociado a las conductas autolesivas suicidas y no suicidas se encuentra el bullying” (Belloso y Peñalver, 2017, p. 207).

Por un lado, los autores Belloso y Peñalver (2017), hacen “una revisión de los estudios longitudinales llevados a cabo hasta la fecha en los que se haya evaluado de forma prospectiva la relación entre el bullying y las conductas autolesivas suicidas y no suicidas” (p. 207). Con ello, a través de la revisión sistemática del estudio mencionado, se reafirmó los resultados de investigaciones transversales.

Es así como los mismos autores vuelven afirmar que, “Entre los acontecimientos vitales estresantes potencialmente prevenibles que se han asociado a las conductas autolesivas suicidas y no suicidas se encuentra el bullying” (Belloso y Peñalver, 2017, p. 208). El bullying de acuerdo con la Academia Americana de Psiquiatría del Niño y del Adolescente, “es una experiencia común para muchos niños y adolescentes: hasta la mitad de todos los niños son intimidados en algún momento durante sus años escolares, y al menos el 10% son intimidados regularmente” (Belloso y Peñalver, 2017, pp. 208-209).

Belloso y Peñalver (2017) describen que el resultado alcanzado, al “comparar la totalidad de los estudios, es que existe un acuerdo universal en afirmar la relación entre el bullying y la aparición posterior de ideas de suicidio, intentos autolíticos o de pensamientos o conductas autolesivas no suicidas” (p. 215).

Algunos estudios sugieren que la relación entre el bullying y los comportamientos suicidas y autolesivos no suicidas podría también revelar la aparición de complejas relaciones temporales que por un lado predispusieran a los niños y adolescentes víctimas de bullying a presentar trastornos emocionales que a su vez se asociaran con un riesgo incrementado de aparición de conductas

autolesivas, así como que las conductas de victimización pudieran ser el resultado de la exposición temprana a experiencias de estilos de crianza maladaptativos y/o violencia doméstica facilitando la emergencia de conductas desajustadas en estos niños que les hicieran más vulnerables a ser elegidos como víctimas de bullying por parte de sus pares. (Belloso y Peñalver, 2017, p. 215)

Lo anterior significa que, “No obstante estas consideraciones, cabe destacar el dato extraído de las investigaciones del grupo de estudio ALSPAC, que subrayan la idea de la fracción de riesgo atribuible al bullying” (Belloso y Peñalver, 2017, p. 215).

Los autores de este grupo, además, invitan a reflexionar sobre las potenciales aplicaciones prácticas para la detección por parte de los sistemas educativos, pero también de salud, que tiene la presentación clínica de estos niños y adolescentes víctimas del bullying. Por un lado, y desde un punto de vista de prevención de la conducta suicida, se esperaría encontrar mayores tasas de sintomatología depresiva o conductas disreguladas como en el caso de la personalidad borderline. Sin embargo, estos niños son caracterizados en los estudios poblacionales como retraídos, con quejas fundamentalmente somáticas (cefaleas, epigastralgias, lumbalgias, mareos, dificultades de sueño) y con conductas evitativas, tanto al colegio pero también a otras reuniones y eventos sociales. (Belloso y Peñalver, 2017, p. 215)

2.3 La institución educativa y la inteligencia emocional

2.3.1 El rol del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El docente constituye una figura considerablemente importante durante la enseñanza y aprendizaje en todo nivel educativo ya que el impacto que tiene en los alumnos atraviesa una serie de procesos del aprendizaje escolar que sería referido como a continuación:

Si se considera que el aprendizaje escolar es una actividad social constructiva que realiza el o la estudiante, particularmente junto con sus pares y el maestro o maestra, para lograr conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado

por los contenidos escolares mediante una permanente interacción con los mismos, de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características, hasta lograr darles el significado que se les atribuye culturalmente (García, Escalante, Fernández, Escandón, Mustri, & Puga, 2000), promoviendo con ello un cambio adaptativo (Therer, 1998), es claro que el papel del docente es clave, máxime si a través del aprendizaje se procura el promover habilidades cognitivas y las capacidades emocionales, que le permitan un aprendizaje autónomo y permanente que puedan utilizarlo en situaciones y problemas más generales y significativos y no solo en el ámbito escolar (SEP, 1993; Hernández y Sancho, 1993, Resnick y Klopfer, 1996, citados por García et al, 2000). (García, 2012a, p. 13)

De igual manera, se puede ver estudiar desde diferentes perspectivas teóricas los procesos mencionados donde,

La influencia del maestro y de la familia ayudará al niño a desarrollar su personalidad con base en lo observado y a su manera de pensar, al respecto, Bandura, (citado por Papalia, 2009), sostiene que los vínculos entre personas, comportamientos y ambientes son bidireccionales y los niños pueden influir en su ambiente en virtud de su personalidad, contrariando a Skinner que decía que el ambiente moldea la personalidad del niño, con esto se puede observar la importancia de que el maestro brinde un ambiente agradable en el que los alumnos puedan desarrollarse libremente y tratando de implementar en las aulas una educación no sólo cognoscitiva sino emocional. (Burrola-Herrera et al., 2016, pp.169-170)

Así, al igual el proceso de aprendizaje desde la Teoría sociocultural incluyó, cuatro puntos esenciales mencionados a continuación (Bruner, 1960; Salomon, 2001; Vygotsky, 2005, citados en García, 2012a):

- El desarrollo cognitivo, el cual varía de una persona a otra, así como de una cultura a otra.

- La interacción social, la cual posibilita el crecimiento cognitivo de un individuo gracias al aprendizaje guiado dentro de la Zonas de Desarrollo Próximo (Rico, 2009), lo que permite a los aprendices la construcción del conocimiento.
- La socialización, donde se da la construcción de procesos psicológicos individuales como el habla social, lo que permite la comunicación.
- El papel de los adultos, quienes transmiten «herramientas» cognitivas en función de facilitar la adaptación intelectual dentro de la cultura que los aprendices deben internalizar. (p. 12)

A partir de estos aspectos se puede generar un panorama para explicar que el pensamiento es racional pero que, además, está cargado de elementos emocionales; de hecho, no existe pensamiento puro, ya sea solo racional o solo emocional (Casassus, 2006, citado en García, 2012a), debido a que,

los pensamientos dependen de los intereses o necesidades de las personas, y estos aspectos están mediados con el entorno por medio de las emociones. El pensar en como resolver un problema, y lograrlo, produce sensaciones, emociones y sentimientos positivos (como parte de la realización de la persona), en tanto sucede todo lo contrario en el caso de fracasar, por lo que es posible afirmar que la capacidad para atender y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos, poder comprender los estados de ánimo, tanto negativos como positivos, son aspectos que influyen de manera decidida sobre la salud mental del individuo, afectan su equilibrio psicológico y, por ende, su rendimiento académico. (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, citado en García, 2012a, p. 13)

Es así que podemos destacar que,

La inteligencia emocional es una capacidad que se desarrolla más en unos individuos que en otros, pero es necesaria para vivir en grupos humanos, para dominarla deber ser inculcada a los niños desde una temprana edad por sus padres con actitudes positivas y por el docente en las aulas. (Burrola-Herrera et al, 2016, p. 165)

Otras investigaciones realizadas de manera más específica en aulas como aquella realizada por Burrola-Herrera et al., (2016), donde mediante un enfoque cualitativo se aplicó el método de investigación acción acompañado de estrategias dirigidas a mejorar áreas de conflicto entre alumnos de tercer grado en un grupo particular. De acuerdo al trabajo realizado desde la inteligencia emocional los resultados fueron que

en el aula mejoró significativamente las relaciones del grupo, se propició el respeto que en un inicio era casi nulo, se reforzaron algunos valores como la empatía y la tolerancia, así como la confianza entre pares y con el docente. (Burrola-Herrera et al., 2016, p. 165)

Es por ello la importancia de

La vinculación de contenidos programados en el currículo escolar y este tipo de actividades que permitan expresar y dominar las emociones propias de los alumnos y comprender las de sus compañeros se logran crear ambientes amenos y relaciones efectivas entre los miembros del grupo que trasladarán estas actitudes a su vida donde les serán útiles para su convivencia en sociedad. (Burrola-Herrera et al., 2016, p. 166)

La relevancia de implementarlo dentro de los programas es con el fin de crear un ambiente seguro como favorecedor donde los niños puedan desenvolverse en sus relaciones, los cuales también generarán en otros contextos sociales (Burrola-Herrera et al, 2016). Además, “Es tarea del docente reforzar e impulsar actitudes que favorezcan la convivencia entre los integrantes del grupo, crear vínculos afectivos y de confianza con sus alumnos para que éstos se sientan en cordialidad con él y sus compañeros” (Burrola-Herrera et al., 2016, p. 166). “En este sentido, se vuelve fundamental la labor docente para ayudar al alumnado a enfrentar la vida con las estrategias y herramientas necesarias para formar personas competentes emocionalmente” (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018, p. 3).

Por lo tanto,

El conocer los estados emocionales de los y las estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje, puede ayudar al profesor o profesora a organizar de manera más eficaz y eficiente el proceso de aprendizaje-enseñanza a implementar (Thompson & Aveleyra, 2004), y posibilita atender a los y las estudiantes de manera más personal, guiándolos en el contexto del aprendizaje; solo así es que el profesor o profesora realmente puede contribuir a que sus estudiantes se conviertan en los constructores de sus propios aprendizajes (Thomson & Mazcasine, 2000). (García, 2012a, p. 17)

2.3.2 Cambios en la estructura educativa en relación a la inteligencia emocional

De acuerdo a estudios del INEGI (2020), desde un panorama general del nivel escolarizado del Sistema Educativo Nacional, de primarias bajo un sostenimiento tanto público como privado, las cifras de la matrícula según el ciclo escolar del 2000-2001, fueron de aproximadamente 14, 792, 528 estudiantes que se registraron al inicio de curso. Mientras tanto, en el ciclo 2018-2019, se contabilizaron alrededor de 13, 972, 269 estudiantes; colocando estas mismas cifras en una tasa neta, el primero tiene un 99.3 % y el segundo un 98.7%. Esto hace referencia a que la cantidad de registros al inicio de curso a nivel primaria fueron mayores que a la actualidad, comparado con el ciclo del año 2000-2001. De toda la población de 3 años y en adelante que asisten a la escuela, el cual, en el 2010, fue de 30.5% y en el 2015, bajó a un 30.4% (INEGI, 2015).

Esta serie de datos pueden referirse a causa de una cantidad de factores que pueden relacionarse como con el nivel socioeconómico, la percepción de la importancia de la asistencia escolar que ha disminuido y la dificultad de que la educación esté al alcance de toda la nación; estos son solo algunas de las problemáticas para las que el sistema educativo ha tratado de buscar soluciones, principalmente a la violencia escolar, sobre la cual ha buscado que en el contexto escolar el niño sea apoyado por algunos programas, al punto que ha realizado ciertos cambios en dicho sistema educativo, explicados a continuación.

A partir de 1992, México implementó cambios en el sistema educativo nacional mediante el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”,

persiguiendo que se fomentara las habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Fue en el año 2002, que se aplicaron dichos cambios en las reformas educativas con el fin del “desarrollo integral de los alumnos, capacitarlos para lograr mejores estándares de conocimientos y desarrollar una ciudadanía sensible a los derechos humanos, la justicia y el respeto” (SEP, 2011, citado en Fundación Botín, 2015, p. 117). De esta manera, comienza el interés por el bienestar pleno de los alumnos en distintos, siendo no únicamente el nivel cognitivo prioridad.

En cuanto a la Reforma del Plan de Estudios del año 2004, “pretendía transformar las prácticas pedagógicas, fortaleciendo el desarrollo, tanto de habilidades académicas, como emocionales y sociales” (SEP, 2004, citado en Fundación Botín, 2015, p. 117), refiriéndose a todos los niveles del sistema educativo, tanto en escuelas públicas como privados en el preescolar, en adelante. Se propuso que los alumnos debían ser “los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje en todas las áreas, incluyendo el ámbito emocional y social” (SEP, 2011, citado en Fundación Botín, 2015, p. 117).

El sistema educativo debía estar preparado para proporcionar las herramientas necesarias para promover los procesos cognitivos, pero también los procesos afectivos; en los alumnos, se tenía la expectativa del desarrollo de

su autoconcepto, la capacidad de expresar sus sentimientos, de regular sus emociones, de resolver problemas, y de verbalizar su estado de ánimo y sus emociones, lo cual, a su vez, les permitiría moderar determinados comportamientos al tiempo que interactuaban con los demás. (SEP, 2004, citado en Fundación Botín, 2015, p. 117)

La manera de trabajar las capacidades anteriores fue dividiéndolos en dos grupos de habilidades; una es la de habilidades personales, emocionales y sociales, y la otra de habilidades en lenguaje y de comunicación. El primero pretendía que los alumnos crecieran a nivel personal y en el desarrollo de su identidad. El segundo grupo se refería a que aprendieran a interactuar de manera armoniosa en las relaciones con otros desde el nivel emocional y social, inclusive también que lo supieran aplicar en el trabajo

en equipo, con el fin de valorar y apreciar la pluralidad individual y cultural del país (SEP, 2009, citado en Fundación Botín, 2015).

Fue durante el periodo 2007-2012, que se implementó una idea similar del año 2004, ahora introduciéndolo a partir del preescolar, donde el autoconcepto, los sentimientos y valores son importantes para regularizarse a sí mismos, y de este modo, al llegar a la adolescencia, se pretenden que supieran discernir y manejar conflictos de violencia y de drogodependencia (SEP, 2009, citado en Fundación Botín, 2015, p. 117).

En cuestión de los programas implementados, uno es el de Escuelas Seguras, cuyo propósito fue la prevención del acoso escolar mediante sesiones con enseñanza a los estudiantes de valores y actitudes desde la democracia, empatía y asertividad; se planteaba que se iban a facilitar estrategias a los docentes para su uso en los salones de clase, con el fin de fomentar los procesos afectivos trabajando también la autoestima, la autorregulación y autonomía en los alumnos. Esto se realizó mediante la introducción de las materias de Ética y Educación Cívica a nivel primaria y secundaria. De este modo se promovía el compromiso y la ética de la mano con el crecimiento personal y social de los estudiantes (SEP, 2011, citado en Fundación Botín, 2015).

Más tarde, fue promulgada la Reforma del 2013, pero la cual fue posteriormente derogada, puesto que se analizó y se le atribuyó, más bien, como un sistema que se volvió altamente conflictivo, generando presión entre los docentes; era una reforma que regularizaba a los docentes desde un sentido legal y administrativo, denominado así en el Pacto por México (SEP, 2019b).

Ahora, los cambios que se buscan giran en torno de los dos pilares que menciona Esteban Moctezuma Barragán, economista, político y Ex-Secretario de Educación del periodo del sexenio 2018-2024, que son: la excelencia y la equidad, resultando en ser una educación incluyente. Estos pilares se refieren a que lo que se realice, sea de calidad y que se compensen las grandes diferencias que hay dentro del mismo país, alcanzando las zonas más marginadas de México (SEP, 2019a).

Por lo tanto, actualmente el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dicta lo siguiente en la Fracción II, inciso c):

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Citado en SEP, 2019b, p. 23)

De esta manera, engloba que las acciones educativas deberán promover una educación que implique un desarrollo integral del individuo, y a su vez, de la sociedad mexicana, el cual el inciso “g” del mismo artículo y fracción plantea específicamente lo siguiente: “Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar u bienestar” (SEP, 2019b, p. 24).

Además, se introduce el concepto de una Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual plantea que derive de un apropiado aprendizaje y desarrollo integral de las niñas, los niños, los adolescentes y las jóvenes, donde se espera que el magisterio sea orgulloso de su profesión, tenga compromiso y reconocimiento de su papel social (SEP, 2019b).

Justamente para la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana, se ha considerado que todo esfuerzo debe ser centrado en los niños y en los adolescentes. A esto, el cuerpo educativo propone la pregunta, “¿Cómo puede la educación al mismo tiempo aumentar la calidad y disminuir las desigualdades en el aprendizaje?” (SEP, 2019b, p. 45); la respuesta que ellos mismos otorgan es; la realización de diferencias, tanto en la práctica docente, como en el funcionamiento de la escuela, donde se busca que sea más integral y humanista. Asimismo, el compromiso de los maestros, autoridades educativas como de la autoridad federal, refiriéndose a nivel pedagógico, en el sentido constitucional y al establecer programas para generar condiciones favorables en el trabajo educativo.

Sin embargo, la SEP continúa con la apertura de una participación activa y democrática, de manera que están abiertos a recibir propuestas y sugerencias de concebir entre todos, a lo que se aspiraría de un NEM en el sitio www.nuevaescuelamexicana.edu.mx. De este modo, se construye una visión en común, el cual se reconoce que es un proyecto de largo plazo y nacional, pero, además, es un medio para lograr los ideales de la Cuarta Transformación del país, “Una sociedad más armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva y feliz” (SEP, 2019b, p. 2).

Otra acción que realizó la SEP fue establecer una guía de trabajo y elaborar un documento llamado “Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua”, que buscan ser una base para la organización de actividades y estrategias dirigidas al docente para su práctica diaria; esto es con el propósito de llegar hacia el NEM y el desarrollo del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual está también recién decretado en la reforma constitucional (SEP, 2019a). Es una forma para que los maestros reconozcan lo importante que es su rol, que sean críticos y reflexivos para poder discernir sobre aquellas prácticas que se realizan o han dejado de hacer para reconocer su funcionalidad. De este modo, permitiendo el empleo de nuevos conocimientos y estrategias en las aulas.

Un elemento más fue la creación del taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana” del ciclo escolar 2019-2020, realizado por equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, de la Secretaría de Educación Pública; a través de ello, se propuso un espacio de intercambio entre docentes de sus conocimientos y experiencias previos, para dar paso a la atribución de nuevos conceptos y contenidos educativos con referencia a la NEM (SEP, 2019b).

El taller mencionado se dividió en 3 sesiones; la primera sesión abarcó las principales modificaciones constitucionales en el sentido educativo y de las acciones que se han llevado a cabo, teniendo implicaciones sobre la enseñanza y gestión escolar. En la segunda sesión se compartió las características esperadas como mexicana y mexicano que se tiene la expectativa formar tras la lectura de documentos normativos.

En la tercera sesión se discutieron acciones con respecto a su enseñanza y gestión escolar que serían cambiados, retirados o propuestos para el ciclo escolar (SEP, 2019b).

Otro elemento que se integró en esta reforma, fue la renovación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE); estos son medios para hallar las fortalezas y necesidades de la institución educativa con el “fin de lograr una educación integral, plurilingüe e intercultural, equitativa, inclusiva, democrática y de excelencia, colocando al centro de todo el quehacer educativo a las NNA de México” (SEP, 2019a, p. 5). Cabe decir que los CTE tienen el objetivo de inspeccionar los avances, evaluar el alcance de acuerdos y metas, hacer modificaciones conforme lo que se van enfrentado los docentes y dar orientación acerca de la toma de decisiones para mejorar la educación escolar.

La elaboración de estos programas y cambios implementados, para la prevención de actos de violencia escolar, entre otros conflictos, se basan en las problemáticas identificados, generando distintas metodologías por una variedad de instituciones, con el fin de desarrollar la educación emocional y social en el país; También laboran con el propósito de brindar ayuda a las escuelas para trabajar el manejo de situaciones problemáticas como la frustración, la ansiedad, y así, “forjar y mantener relaciones, entablar una comunicación efectiva con los demás, identificar los estados emocionales y ser conscientes de las necesidades de los otros” (Fundación Botín, 2015, p. 118).

Las instituciones que participan con el objetivo antes mencionado, son el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), la Comisión Mexicana de Investigación Educativa (COMIE), el Departamento de Investigaciones, Investigaciones Educativas del CINVESTAV, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Además, las instituciones mencionadas han hecho colaboraciones con la Academia Internacional de Educación (AIE) y la Oficina Internacional de Educación (OIE) en la creación de directrices académicas (Elver, 2003) (Fundación Botín, 2007).

Además, cabe hacer mención que,

Es indudable que nuestro sistema educativo —a pesar de logros notables, como la expansión de la cobertura y el aumento del promedio de la escolaridad— aún enfrenta retos que impiden que algunos niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación que requieren, como es el caso de la población que presenta necesidades educativas especiales, principalmente aquella con alguna discapacidad, que ha tenido menores posibilidades de acceder o permanecer en los servicios educativos. (SEP, 2006, p. 16)

Al tener en consideración las necesidades educativas especiales se presenta la siguiente definición: “son aquellos que requieren atención específica durante parte de su escolarización o a lo largo de todo este periodo. Esta atención especial se derivará de diferentes grados y capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial” (Integración Social, 2020, párr. 2). La definición forma parte del concepto implementado de la diversidad en el ámbito escolar, por el cual,

En este sentido, es conveniente entender la diversidad como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos. El respeto y la aceptación de la diversidad van forjando una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos, condición básica para el desarrollo de un país multicultural, como el nuestro. Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano. (SEP, 2016, p. 16)

Es por el concepto de diversidad y la búsqueda de un sistema educativo más adecuado que se introduce, el término de inclusión; considerando la importancia del término, se ha decidido expresar la cita completa, la cual se muestra a continuación:

El concepto de *inclusión* nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como escuela inclusiva a

aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad. (SEP, 2006, pp. 16-17)

Más adelante se menciona que,

La *integración educativa* se ha asociado directamente con la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad; sin embargo, este proceso también implica un cambio en la escuela en su conjunto, que sin duda ha beneficiado al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de las prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, entre otras. (SEP, 2006, p. 17)

Es así que sería importante la integración de la inteligencia emocional, directamente en plan de estudios en la formación docente; sin embargo, “Seguimos careciendo de un plan de estudios integrado y coherente para programas de desarrollo personal y profesional que permita a los docentes incorporar la educación emocional y social en los sectores de la enseñanza pública y privada de México” (Fundación Botín, 2015, p. 118).

De acuerdo con la UNESCO (2008), “existen algunas directrices explícitas sobre cómo debería incorporarse la educación emocional y social a diario en el aula. Contamos con objetivos generales, pero carecemos de acciones o programas concretos (UNESCO,

2008)” (citado en Fundación Botín, 2015, p. 119); significando que, pese a que determinados programas sean eficaces, en general, no se han obtenido una planeación definida y con los resultados deseados, puesto que una de las razones se debe a la implementación del manejo de habilidades emocionales suelen ser independientes de la rutina de clase.

2.3.3 Acciones y programas con respecto a la inteligencia emocional en las escuelas

A raíz de las diversas situaciones dadas de la violencia escolar y, con el fin de disminuir estos actos, se han implementado una serie de acciones, para no únicamente formar a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional e incluso físico de los estudiantes. A continuación, se muestran algunas formas en cómo docentes han manejado estos conflictos y también los programas que se han realizado, independientemente de cambios en la matrícula escolar.

El INNER investiga otra parte del estudio a los docentes y autoridades escolares cómo enfrentan las agresiones presentadas entre los compañeros de clase, así como de situaciones de consumo de sustancias nocivas (Aguilera et al., 2007); uno de ellos menciona que hacen contacto con las instituciones correspondientes como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, Alcohólicos Anónimos y Centros de Rehabilitación, entre otros, y así, dar lugar a talleres y conferencias referente a los temas relacionados a las problemáticas presentadas en el contexto escolar (Aguilera et al., 2007).

Además, los docentes responden que, en situaciones de casos confirmados de una adicción, son canalizados a una institución; pero si las circunstancias se vuelven críticos, como puede ser llegar al punto de consumir internamente en la escuela y no se puede ofrecer un apoyo, se sanciona con la expulsión de dichos alumnos. Sin embargo, no todos responden de esta manera, puesto que otros docentes ante estas circunstancias, muestran una falta de interés en la resolución de dichas problemáticas, o incluso, una negación (Aguilera et al., 2007).

Los programas descritos a continuación se relacionan con organizaciones civiles y académicas con la iniciativa de implementar en las escuelas la educación emocional en el país; el primero al que se hará referencia es al programa AMISTAD para SIEMPRE, el cual busca promover la resiliencia, y a su vez, las habilidades emocionales y sociales, para así, manejar los conflictos que puedan haber de ansiedad y de depresión en el desarrollo de la adolescencia (Fundación Botín, 2015).

El programa original llamado *FRIENDS for Life*, fue adaptada a su versión española, fundamentándose en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) y en la psicología positiva. Cabe mencionar que es la terapia recomendada para dar tratamiento y prevenir trastornos como la ansiedad y la depresión (Gladstone y Beardslee, 2009; Neil y Christensen, 2009; citado en Fundación Botín, 2015).

La manera de llevar a cabo dicho programa es a través de 10 sesiones semanales, más 2 de refuerzo después de dos meses de haberse dado las sesiones anteriores, a través de estrategias fisiológicas, cognitivas (identificación de pensamientos y sentimientos) y conductuales (manejo de pensamientos y sentimientos con técnicas de relajación).

De acuerdo con estudios, aquellos quienes han tomado el curso, tienen “un aumento de los factores de protección, tales como la autoestima, desarrollo de relaciones positivas, la resolución de conflictos, los pensamientos positivos y la esperanza, con la consiguiente mejora de su nivel de felicidad, resiliencia y bienestar” (Barrett et al., a-h, 2012; citado en Fundación Botín, p.121)

Una tercera institución que aborda también el programa Amistad para Siempre, es el Centro Mexicano De Inteligencia Emocional y Social (CIES), que, al igual, tiene el objetivo de desarrollar estas habilidades en la población infantil, adolescente y adulta, a través de cooperación con familias, comunidades, escuelas y empresas (CIES, 2011).

El segundo caso es la Metodología DIA (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte), elaborada por “La Vaca Independiente en México”, que fue influenciado por el programa *Visual Thinking Curriculum* (VTC), del Museo of Modern Art, NY; este

programa consiste en, “Crear espacios seguros para el diálogo reflexivo para desarrollar habilidades emocionales y sociales” (Fundación Botín, p. 122), mediante obras de artes visuales y literarias para iniciar un diálogo reflexivo. Los alumnos, motivados por el docente, proponen ideas, desarrollan vocabulario, y son animados a reflexionar y pensar de modo crítico y creativo sobre temas relacionados con sus experiencias académicas y personales.

El programa DIA incorpora diversas perspectivas teóricas como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la mediación/ teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feuerstein. Otros son la “inteligencia emocional de Daniel Goleman; las teorías de aprendizaje de Bruner; y las contribuciones fundamentales de Vygotsky a la zona de desarrollo próximo y a la construcción de conocimiento a través de la mediación y la participación social” (Madrazo et al., 2007, citado en Fundación Botín, 2015, p. 123).

Cuando se lleva a cabo una sesión, empieza con una actividad para focalizar la atención de los alumnos y después, los estudiantes observan una pintura por unos instantes presentado por el docente. Posteriormente, dialogan sus supuestos, surgiendo ideas y reflexiones para compartir, mientras que el docente se encarga de sintetizar lo anterior, ejerciendo sus habilidades de escucha y respeto (Fundación Botín, 2015).

Las habilidades que se fomentan abordan cuatro áreas de desarrollo; el cognitivo, el comunicativo, el emocional y el social; los alumnos de esta manera, desarrollan tolerancia y empatía a través de practicar la escucha activa donde, “Estos diálogos también desarrollan la capacidad de intercambiar puntos de vista con el propósito de construir un conocimiento colectivo. Por último, los participantes enriquecen su lenguaje al identificar y expresar emociones, objetos, acciones e interacciones” (Madrazo et al., 2007, citado en Fundación Botín, 2015, p. 126).

Además, la metodología DIA, brinda a los maestros la oportunidad de forjar una relación distinta con el alumnado; ayuda a fortalecer un sentido de conexión, propiciando un espacio de aprendizaje más dinámico para establecer conexiones más profundas con el alumnado (Fundación Botín, 2015).

Los beneficios mencionados han alcanzado al menos 500,000 estudiantes, donde hoy en día, son 28 estados en los cuales se aplica de diferentes niveles de preescolar a secundaria superior y áreas desde indígenas a rurales y urbanas. También es aplicado en aquellos con necesidades educativas especiales (20,000 salones de clase en adelante e implementado por alrededor de 2,000 directores de centros) (Fundación Botín, 2015).

Incluso el CAM 10 (Centro de Atención Múltiple No. 10 en la Ciudad de México), se ha ampliado de manera que los maestros, casi en su totalidad, son capacitados como mediadores en la metodología DIA, y a su vez, en el Programa del Consejo de Padres, para así trabajar también con las familias en sus destrezas emocionales y sociales. Los resultados han sido evaluados aquellos que ha sido aplicados en Centros de Atención Múltiple, abreviada como CAM (institución de gobierno enfocados en brindar atención en la enseñanza a nivel primaria y secundaria) (Fundación Botín, 2015).

Un caso más enfocado a la educación emocional es en la península de Yucatán donde, para esta población, es importante la obtención de “un equilibrio metafísico”, por la forma de vivir sus habitantes, en particular los habitantes mayas; se fomenta una combinación de valores tradicionales, de la mentalidad, la raíz cultural y la habilidad socioafectiva (Madrazo, 2015, citado en Fundación Botín, 2015). Estos habitantes mayas que viven en Yucatán, han dado continuación a las costumbres culturales y valores, por el cual conserva el modo de ver su entorno desde el altruismo, colaboración y el contacto con la naturaleza.

Para esto, se estudiaron las comunidades cercanas a Mérida, mediante entrevistas habiendo un análisis de cómo se ha transmitido la educación emocional a través del tiempo. Se dominaron este sistema como “Ecosistema emocional y social de las mayas”, refiriendo a cuatro dimensiones: la milpa, el idioma maya y el arte (el medio dado a través de la comunicación con narraciones y conversaciones), los valores y actitudes, y la cosmología (relación entre la naturaleza y un equilibrio metafísico) (Fundación Botín, 2015).

En la primera dimensión, se destaca la milpa, puesto que es un lugar que ponen en práctica los valores mencionados como la cooperación, solidaridad, la amistad y reciprocidad; quienes realizan esta actividad, tienen estos recuerdos con su familia y de su filosofía, ya que debían de observar el crecimiento de las cosechas que esperan que fuera sanos, siendo plantando de una única semilla, sirviendo como una metáfora. De esta manera, aprendían a ser responsables y valorar el trabajo, evitando desviarse de los conflictos como pueden ser las drogas (Fundación Botín, 2015).

La segunda dimensión refiere a la comunicación que tienen entre los mayas, donde comparten historias (ya sean reales o mitológicas) y conversaciones, para así, llegar a soluciones de sus propias problemáticas, tanto de los niños como de los adultos, logrando transmitir sus conocimientos emocionales y sociales. Esto para los mayas, representa momentos de orientación ante situaciones en las que una persona requerirá ayuda; por ejemplo, si se encuentran enojados, los invita hablar acerca de lo que sucede, buscando así, evitar alguna pelea (Fundación Botín, 2015).

Con respecto a la tercera dimensión, los valores y actitudes resaltan en la cultura maya, ya que son enseñanzas que se transmiten de forma constante; un ejemplo de estos valores es el respeto, el cual, para los mayas, consideran que es conversar la posición en la que se está, y permitir que el otro utilice su propio espacio (Fundación Botín, 2015).

Otro ejemplo es el valor del altruismo, de tal modo que se considera que “una persona nunca es una entidad única, puesto que todo el mundo pertenece a una comunidad. Como parte de ese microcosmos, ya sea en la familia o en el trabajo, todos estamos interconectados” (Fundación Botín, 2015, p. 138). La conexión al que se refiere es el interés por estar conscientes del estado emocional de la otra persona y sus acciones, siendo una comunidad, cooperan en las actividades de todos (Fundación Botín, 2015).

Los valores y las actitudes de la dimensión anterior, se aprenden de enseñanzas de la familia, pero también, de su entorno como los animales y la naturaleza, dando lugar a la cuarta dimensión que es la cosmología socioafectiva de los mayas; el “yo”, no sólo

está interrelacionado con su comunidad social, sino que también está vinculado con la naturaleza (los cosmos). Los habitantes consideran que, cuidando del estado físico y emocional, da lugar a la consonancia entre los seres humanos y el resto del mundo, para esto, buscan motivar la reciprocidad entre las personas (Fundación Botín, 2015).

Las conclusiones de este estudio, es que la educación emocional “se manifiesta y se traduce en comportamientos perceptibles y en formas de ser y de relacionarse con los demás, además de representarse en el lenguaje” (Fundación Botín, 2015, p.132). Sin embargo, la misma investigación describe que el propósito de este estudio fue acentuar rasgos individuales, sin afirmar que todos los habitantes son afines a los valores de la cultura, pero que indaga de forma cualitativa la educación emocional en esta comunidad (Fundación Botín, 2015).

2.3.4 Acciones realizadas con respecto a la pandemia por Covid-19

El 17 de noviembre de 2019 se registró el primer caso de infección causado por el coronavirus SARS-CoV-2, enfermedad que se expandió por todo el mundo (El Universal, 2020). A México llega el 27 de febrero de 2020 (Suárez, Suarez, Oros y Ronquillo, 2020), por lo que se implementa un plan de contingencia; se llevaron a cabo distintas medidas con respecto al distanciamiento y restricciones de movilidad dependiendo de cada país (Valero et al., 2020, citado en Armenta, López, Gómez y Puerto, 2022). Por lo anterior, “pediatras, psicólogos y educadores han advertido sobre las consecuencias que el confinamiento puede tener en el bienestar de las niñas y los niños” (Grechyna, 2020, citado en Armenta et al., 2022, pp. 51-52).

Considerando lo mencionado, se han conducido una serie de estudios en diferentes países con respecto a las consecuencias mencionadas, entre una de ellas es una realizada en China durante el confinamiento (Armenta et al., 2022); una investigación realizada en niños y adolescentes entre las edades de 3 a 18 años encontró:

una reducción significativa en la actividad física, mayor tiempo en pantallas, patrones de sueño irregulares, aumento de peso debido a la ingesta de comidas menos favorables y pérdida de condición física (Wang et al., 2020). Además,

desde una perspectiva emocional, se observó que el confinamiento causó sentimientos de miedo, preocupación, tristeza, soledad y estrés en esta misma población (Qui et al., 2020). (Citado en Armenta et al., 2022, p. 52)

También en Italia se realizó un estudio entre las edades de 4 a 10 años, en el cual

se observó que las niñas y los niños comenzaron a mostrar miedos nunca antes presentes, irritabilidad, nerviosismo, intolerancia a las reglas, berrinches, demandas excesivas, cambios de humor y problemas para dormir (Pisano, Sadun y Zanini, 2020). En cuanto a la parte escolar, una de las mayores preocupaciones es la falta de socialización y de juego con los pares, lo cual está causando que el sentimiento de soledad vaya en aumento (Jiao et al., 2020). (Citado en Armenta et al., 2022, p. 52)

Por un lado, “La covid-19 [...] ha afectado a 1 600 millones de estudiantes de más de 200 países” (Medina-Gual, Chao, Garduño, González-Videgaray, Baptista, Montes, Medina, Rivera, Covarrubias, Sánchez, Ojeda, Monereo, Martínez, Salazar, Verdugo, Jiménez y Acosta, 2021, p. 11); uno de los primeros países en considerar a las clases en línea como alternativa ante la demanda de la emergencia educativa fue España (Armenta et al., 2022). Sin embargo, se encontró presente la desigualdad social y vulnerabilidad en México impactando sobre el bienestar de los niños y adolescentes ya que

En el caso de México, esto representó un gran reto ya que 25.7% de la población no tiene acceso a Internet y 55% de la población no cuenta con una computadora, lo que refleja el amplio porcentaje de niñas, niños y adolescentes que no tendrían acceso a clases de manera virtual (Endutih, 2018) (Armenta et al., 2022, p. 52).

Precisamente, “la educación y la socialización a distancia condujo a estudiantes y docentes a una posición vulnerable frente una serie de conductas de riesgo” (Medina-Gual et al., 2021, p. 190). Alguno de estos fue identificado en un estudio realizado en 60 052 estudiantes de primaria en México en el cual se encontró “un aumento en la exposición (20%) o actuación (13%) de conductas violentas durante la contingencia” (Medina-Gual et al., 2022, p. 194). Es por ello que “la pandemia por covid-19 ha venido

a evidenciar la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales desde los espacios educativos para prevenir conductas de riesgo y procurar la salud mental” (Medina-Gual et al., 2022, p. 190).

Como respuesta ante dichas necesidades,

En México, la SEP ofrece, a través de una línea telefónica llamada Educatel, apoyo psicológico relacionado con la covid-19, “con el soporte de las instituciones educativas de todo el país” (SEP, 2020b, párr. 1). Sin embargo, a nivel nacional, las estrategias de contingencia educativa no explicitaron las acciones de atención a la salud socioemocional de docentes, estudiantes y padres de familia afectados por la pandemia, incluso en las dimensiones tecnológicas y pedagógicas de la formación. (Medina-Gual et al., 2022, p. 33)

Posteriormente, se elaboró la *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*, dado por la colaboración entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Para ello, se elaboraron una serie de documentos con el fin de que los docentes puedan implementar las estrategias presentadas con sus alumnos en los procesos educativos, de los cuales son: Herramientas de acompañamiento socioemocional y Guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar (Subsecretaria de Educación Básica, 2021). “Esta última se complementa con el cuadernillo Campañas de autocuidado en el que se presenta la descripción de once campañas y un calendario para llevar a cabo cada una” (Subsecretaria de Educación Básica, 2021, p. 5).

III. El contexto del idioma inglés en la educación primaria de México

3.1 El dominio del idioma inglés a nivel nacional e internacional

Para medir el nivel de inglés y realizar comparaciones nacionales e internacionales, se esperaría que se aplicara un mismo instrumento, de modo que se pueda realizar dichas comparaciones adecuadamente; pese a eso, las evaluaciones existentes, tienen algunos sesgos, como es la falta de aleatoriedad en quienes participan, puesto que en su mayoría son voluntarios (Cronquist y Fiszbein, 2017). Sin embargo, en general los datos resultantes, “muestran un bajo nivel de dominio del inglés en América Latina; si bien existen variaciones dentro de la región, la mayoría de las naciones latinoamericanas se ubican en las categorías de nivel bajo o muy bajo en tales evaluaciones” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 12). Cabe decir que ningún país se encuentra posicionado como “muy alto”, puntualizando como referencia que, “Las tareas para mostrar dominio alto incluyen la habilidad de «hacer una presentación en el trabajo», «entender programas de televisión» y «leer el periódico»” (EF English First, 2016, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 13).

No obstante, existen distintas evaluaciones como el EF English First English Proficiency Index (EF EPI), el cual es un instrumento que se aplica a nivel internacional de forma anual para registrar el nivel de inglés alrededor del mundo, que en diversas regiones como Europa y Asia, regularmente conservan una posición más alta que el promedio mundial.

Por otro lado, las evaluaciones hechas a la población latinoamericana (hasta la edad de veinte años), muestran un nivel por debajo del promedio mundial en nivel de inglés (por el lado contrario de Asia o Europa). Esta brecha es un fuerte indicador de que los distintos sistemas educativos en América Latina tienen un desempeño menor como puede ser en el área de enseñanza del inglés (EF English First, 2016, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017).

En los informes de EF EPI del 2014, las naciones como Argentina y la República Dominicana, consiguieron posicionarse entre los países de “alta aptitud” (puesto no. 15)

y “moderada aptitud” (puesto no. 23), respectivamente, siendo Argentina el único en posicionarse en esta clasificación; dichos estudios concluyen que Latinoamérica ha aumentado su nivel del idioma inglés recientemente. Sin embargo, demanda aún un mayor desarrollo ya que los demás fueron clasificados de “baja aptitud” y “muy baja de aptitud” (BBC Mundo, 2015), estando México en el lugar no. 39, atrás de países como Corea del Sur, Japón, Vietnam y China, en las que incluso el alfabeto del inglés es distinto a su propio idioma.

Con respecto a México, se posiciona en un nivel “bajo” en el dominio del idioma, encontrándose en el lugar no. 66 entre 100 países; en comparación con el año anterior, la calificación disminuyó 0.77 puntos, ubicándose al nivel de otros países como Honduras, Brasil y Perú y debajo de naciones como Costa Rica, Argentina y Guatemala (Education First, 2020).

Para tener la referencia del nivel de inglés promedio que tiene un mexicano lo hace capaz de “visitar un país de habla inglesa como turista, mantener conversaciones sencillas con amigos y entender correos simples de colegas” (Education First, 2020, párr. 3). Sin embargo, “sigue siendo muy bajo para mantener interacciones eficientes en nuestros lugares de trabajo y esto puede detenernos de expandir nuestras colaboraciones y negocios internacionales” (Education First, 2020, párr. 3). La realidad es que cada vez crece la demanda de una comunicación en común a medida que aumenta la forma de relacionarse los seres humanos mediante el comercio, viajes y cultura. De este modo, también mejora las posibilidades de comunicación y socialización (Education First, 2020).

3.2 La importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera

De acuerdo con la BBC Mundo (2015), “La correlación entre la competitividad de un país en la economía global y el nivel de inglés de sus ciudadanos está llamando cada vez más la atención de gobiernos en América Latina” (párr. 1). Además, están considerando la importancia que tiene el idioma inglés en el ámbito laboral, ya que, “En un mundo globalizado, para comerciar a través de las fronteras hay que depender de una efectiva comunicación” (BBC Mundo, 2015, párr. 12). Un ejemplo yace en aquellas

naciones donde abunda el petróleo y requieren ampliarse económicamente a través de negociaciones en inglés, de modo que, en regiones como América Latina, la política económica solicita que el idioma sea introducido dentro del sistema educativo.

En adición, una investigación realizada por el Educational Testing Service e Ipsos Public Affairs, mostró que “el 87% de los gerentes de recursos humanos de compañías multinacionales en trece países (incluyendo tres naciones latinoamericanas: Brasil, Chile y México) afirmaron que el dominio del inglés es importante para sus empleados” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 9). El estudio también afirmó que se ha incrementado la importancia de aprender dicho idioma y que seguirá aumentando su necesidad.

Otra investigación indicó que son 68% de empresas internacionales que requieren que su personal “sepa inglés para que sea posible expandirse a mercados extranjeros clave en los próximos cinco años, mientras que sólo el 8% indicó que el idioma necesario era el chino mandarín, y el 6% señaló que era el español”, donde el cual destacan la dificultad de encontrar individuos con las habilidades necesarias de dicho idioma (Economist Intelligence Unit, 2012, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 9).

Una aplicación de un instrumento más, pero distinto, es el Business English Index, aquel que se enfoca en el dominio del idioma inglés dentro del lugar de empleo; los resultados muestran a 14 países latinoamericanos posicionados como en el nivel principiante y en el nivel básico, habiendo su mayoría en el nivel más bajo, entre estos México; los de nivel principiante se caracterizan a ser “incapaces de comunicarse y entender información en un contexto de negocios, aunque pueden leer y comunicarse con frases sencillas” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 14). Mientras tanto, “Los usuarios del nivel básico son capaces de entender y expresar problemas y soluciones, pero no logran asumir un papel importante en discusiones y tareas complejas” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 14). Por lo tanto, “estos resultados sugieren que mientras los trabajadores de estos países pueden ser capaces de comunicarse en inglés por medio de frases sencillas, no logran participar de manera activa en el lugar de trabajo empleando el inglés” (Pearson, 2013, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 14).

Los estudios aplicados también muestran en sus resultados que, “Un mejor dominio del inglés contribuye a mejores condiciones para hacer negocios así como mejores posibilidades para los trabajadores” (Education First, 2020, párr. 4). Así mismo, “hay una correlación positiva entre la calidad de vida, expectativa de vida, educación e ingreso per cápita con las habilidades en inglés de un país” (Education First, 2020, párr. 4). Esta relación lo representa de forma clara países de Europa Occidental, teniendo puestos de “muy alta” y “alta aptitud” en las evaluaciones, según los reportes del EF EPI (BBC Mundo, 2015).

El idioma inglés, además de lo mencionado, puede abrir brechas económicas entre países, de modo que también, beneficia a sus habitantes; de acuerdo con estudios, “Los retornos económicos de las habilidades en inglés suelen ser altos. Los mexicanos que hablan inglés ganan 28% más, en promedio, que quienes no lo hablan” (Delgado Hellester, 2013, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 10). También limita a aquellos que no hablan un segundo idioma, ya que un estudio realizado en Chile, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega y la región italo hablante de Suiza, muestran que la falta de esta habilidad posibilita a que el salario no pueda ser aumentado (Garrouste, 2008, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017).

Otro ejemplo es el país Quebec donde se hablan dos idiomas y “se comunican con frecuencia en inglés en el trabajo son 20.9% más altos que los de quienes sólo hablan un idioma, mientras que los empleados que se comunican exclusivamente en inglés en el trabajo tienen salarios 18.2% más altos” (Christofides y Swidinsky, 2008, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 10).

Otro punto importante del inglés en la población estudiantil, es poder tener las habilidades suficientes para enfrentarse con las exigencias universitarias debido a que es frecuente “para las universidades públicas requerir que sus alumnos alcancen un mínimo de 450 puntos en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) institucional, o una puntuación equivalente en otros exámenes de inglés, para graduarse” (British Council, 2015f, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 21).

Además de los aspectos mencionados, en el sentido académico, es un medio indispensable el aprendizaje del idioma inglés, ya que una gran parte de la edición de artículos académicos y científicos, se realiza en dicho idioma, siendo una herramienta de gran utilidad, puesto que "«si se quiere tener acceso a esa importante información, hay que tener buenas aptitudes en inglés», asegura" Minh Ngan Tran, coautor del informe EF EPI 2014 (citado en BBC Mundo, 2015, párr. 17).

Sin embargo, como se ha descrito anteriormente, América Latina se ubica debajo del promedio internacional de nivel de idioma inglés; de acuerdo con estudios, las áreas de fortalezas y debilidades destacan que estos países tienen una puntuación más alta de escucha y expresión oral, comparado con la puntuación de escritura. Cabe destacar que es un patrón que sucede también en Alemania, Finlandia y Sudáfrica, entre otros (Cronquist y Fiszbein, 2017). Pese a esto, cada vez más, México como otros países, buscan desarrollar mejores estrategias en su sistema educativo, como se describe a continuación.

3.2.1 La importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en niños

Abordando los beneficios del aprendizaje de un segundo idioma, permite múltiples ventajas especialmente a una edad temprana, que para ello es importante definir el bilingüismo; "El término bilingüe se utiliza para referirse a aquellas personas que utilizan dos o más idiomas, independientemente del momento en que estos fueron adquiridos (Grosjean, 2008; Pavlenko, 2012)" (Sarli y Juste, p. 3). Además, se considera que en la mayor parte de los países se vuelve una situación normalizada (Grosjean, 1994, citado en Sarli y Juste, 2019) y de tipo obligatorio en escuelas primarias como secundarias (Azar, 2015; Grasso, 2001, citado en Sarli y Juste, 2019). Incluso también por las comunidades vividas que se utilizan idiomas vernáculos indoamericanos (Unamuno, 2010, citado en Sarli y Juste, 2019).

"Varios estudios han demostrado el cambio anatómico (Kuhl et al., 2016) y funcional (Kuipers y Thierry, 2015) que se produce en el cerebro, fruto de la adquisición y el uso de un segundo idioma a lo largo de la vida (Anderson et al., 2018)" (Sarli y Juste,

2019, p. 88); es por esto que “el estudio de este tipo de poblaciones demuestra que el bilingüismo es un fenómeno heterogéneo (García, Manoiloff y Wagner, 2016), debido a los múltiples factores que inciden en la experiencia del manejo de dos o más idiomas” (Sarli y Juste, 2019, p. 88).

La heterogeneidad mencionada en este proceso de aprendizaje ha generado el interés por estudiar las funciones ejecutivas de las funciones cognitivas. “Estas funciones son de interés, pues comprenden un conjunto de actividades cognitivas que permiten formular objetivos, planificar conductas para alcanzarlos y ejecutar esas conductas dirigidas al logro de una meta específica” (Lezak, 1982; Luria, 1988, Miyake et al., 2000, citado en Sarli y Juste, 2019, p. 89). Dichas funciones “se han relacionado con capacidades de poblaciones bilingües, bajo la premisa de que la necesidad de controlar el idioma que se va a utilizar se transfiere a la capacidad para controlar las conductas generales orientadas a un objetivo” (Green, 1998; Green y Abutalebi, 2013, citados en Sarli y Juste, 2019, p. 89).

Una de las habilidades cognitivas más estudiadas es, “La atención, como la habilidad para focalizarse en aspectos del ambiente que se consideran importantes o significativos de procesar y manipular de forma flexible” (Sohlberg y Mateer, 1987, citado en Sarli y Juste, 2019, p. 94). “En particular, la atención selectiva es ampliamente estudiada en las poblaciones bilingües, debido a que se considera que los sujetos bilingües activan simultáneamente y en paralelo, las representaciones lexicales de una palabra en los dos idiomas que manejan” (Sarli y Juste, 2019, p. 94). De este modo, “Según esta postura, la atención selectiva permitiría inhibir la activación de un idioma para asegurar la producción del otro” (Fu et al., 2017; Green, 1998; Wu y Thierry, 2010, citado en Sarli y Juste, 2019, p. 94). Los autores anteriores explican que este modelo puede permitir comprender la transferencia entre las exigencias cognitivas de bilingües y las tareas atencionales en general (Sarli y Juste, 2019).

“Al respecto, Crivello et al. (2016) encontraron que las habilidades relacionadas con la inhibición progresan a medida que aumenta el desarrollo lexical y el vocabulario expresivo, en especial en los niños bilingües” (Sarli y Juste, 2019, p. 94). En relación con

niños, las evaluaciones mostraron que hubo un mejor rendimiento en niños al tratarse de solucionar tareas de conflicto (Sarli y Juste, 2019).

Considerando otros factores como el socioeconómico, ya que puede ser una variante, en un estudio de Calvo y Bialystok (2014), “reveló que el nivel socioeconómico está asociado con un mejor desempeño en tareas de atención, inhibición y vocabulario” (citado en Sarli y Juste, 2019, p. 94). Por un lado, los niños provenientes de la clase media tuvieron mejor rendimiento que aquella considerada como la clase trabajadora sin considerar el habla de un segundo idioma (Sarli y Juste, 2019).

Mientras tanto, es por ello que en estudio considerando ambos factores de un segundo idioma y el aspecto socioeconómico en niños se descubrió que,

No obstante, los niños bilingües de clase trabajadora obtuvieron puntuaciones en tareas ejecutivas equivalentes a las de los niños monolingües de clase media. Para los autores, estas diferencias se deben a que tanto el nivel socioeconómico como el bilingüismo afectan el desempeño, pero lo hacen sobre distintos dominios; mientras que el nivel socioeconómico afecta el desempeño ejecutivo y verbal general, el bilingüismo mejora exclusivamente el trabajo ejecutivo. (Sarli y Juste, 2019, p. 94)

Un estudio más con consecuencias semejantes, fue realizado por Engel de Abreu et al. (2012). Dicho estudio es descrito a continuación:

Evaluaron niños bilingües de 8 años, hijos de inmigrantes, y los compararon con niños monolingües provenientes de la misma área geográfica y el mismo nivel socioeconómico, para asegurar la igualdad étnica. Su estudio reveló que, una vez que el nivel socioeconómico se mantiene constante, es el bilingüismo el que afecta selectivamente la habilidad para resolver conflictos, al presentar mejores niveles de inhibición. (Sarli y Juste, 2019, p. 94)

El aprendizaje de un segundo idioma en una temprana edad, considerándolo como un factor adicional al referirse a las habilidades ejecutivas (Luk et al., 2011; Tao et

al., 2011; Yow y Li, 2015, citado en Sarli y Juste, 2019), así como en tiempos de respuesta, habiendo diferencias descritos a continuación (Kapa y Colombo, 2013):

En este tipo de tareas, los bilingües tempranos fueron significativamente más rápidos que los monolingües y marginalmente más rápidos que los bilingües tardíos. Sin embargo, al discriminar el desempeño de los tres grupos, por cada una de las redes atencionales propuestas por Posner y Rothbart (2007), se dedujo que todos los grupos tuvieron rendimientos equivalentes. Para los autores, esto evidencia que la edad de adquisición del segundo idioma modula selectivamente las ventajas bilingües en tareas atencionales, dado que los bilingües tempranos respondieron con mayor rapidez sin afectar la precisión de sus respuestas. (Sarli y Juste, 2019, pp. 94-95)

En adición, Yang y Yang (2016) (citado en Sarli y Juste, 2019) en otra investigación “observaron que la maduración y la extensión de la experiencia bilingüe modulan los niveles de complejidad atencional, siendo más pronunciada la diferencia en la infancia que en la adultez” (p. 95).

De acuerdo con los estudios anteriores se concluye que el aprendizaje de un segundo idioma, beneficia a los niños a modo que tienen capacidad de respuesta más rápida por las funciones ejecutivas desarrollados, así como en la resolución de problemas (Sarli y Juste, 2019).

En adición, Santrock (2006) al respecto rescata lo siguiente:

Aquellos niños que hablan dos idiomas con fluidez obtienen mejores resultados que sus compañeros monolingües en pruebas de control de la atención, formación de conceptos, razonamiento analítico, flexibilidad cognitiva y complejidad cognitiva (Bialystok, 1999, 2001). Además, son más conscientes de las estructuras del lenguaje escrito y oral, y advierten más fácilmente errores gramaticales o de significado; unas destrezas que benefician a su capacidad lectora (Bialystok, 1993, 1997). (p. 340)

Se añade que,

Es necesario que para la adquisición de esa segunda lengua extranjera, se empiece desde edades tempranas y que permita a los alumnos expresar sus sentimientos y sus emociones, y vayan adoptando su propia personalidad, y aprender a su vez de una manera divertida, lúdica y motivadora. El maestro tiene que ser un mero facilitador en el proceso de enseñanza, de manera que ayude a los alumnos a mejorar a lo largo de toda su trayectoria escolar hasta que consigan adquirir la lengua en todos sus aspectos. (Fernandez, 2015, p. 4)

Es así que Sarli y Juste (2019), cierran con lo siguiente:

En síntesis, el estudio del conocimiento de un segundo idioma, como factor modulador del desempeño ejecutivo en poblaciones social y económicamente vulnerables, es particularmente importante tanto para desacoplar las relaciones entre bilingüismo y altos niveles educativos como para establecer programas orientados a la conservación de patrimonios socioculturales. Asimismo, puede sentar los cimientos para ayudar en el área de prevención de la salud, por ejemplo, en los trastornos que afecten las funciones cognitivas, como producto del envejecimiento. (p. 97)

3.3 El diseño curricular escolar y la asignatura del idioma inglés

3.3.1 Las características del diseño curricular acorde con la SEP

La reforma educativa expresada en el texto “Aprendizajes Clave” de la SEP rige como guía a la educación escolar en México (Peña, 2018); el documento muestra elementos que actualmente continúan vigentes, y que por otro lado, en camino existe la promesa de una nueva reforma educativa a finales del 2022.

Lo anterior es un punto de partida para abordar aspectos relevantes para la elaboración del diseño curricular propuestos en “Aprendizajes Claves” y que han sido definidos por el INEE, el cual lo ha nombrado como atributos y que serán indicadores relevantes para la evaluación de aquel Instituto que realice el plan, así como los programas de estudio que emita la SEP a nivel de educación básica. Cabe decir que son criterios genéricos que deben conllevar cualquier plan de estudios que sea publicado por

la Secretaría de Educación Pública en dicho nivel (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

Para elaborar el diseño curricular actual de la SEP (2017a), se basó en los atributos de la INEE que son importantes para ser considerados por los diseñadores y evaluadores del currículo. Se mencionan estos a continuación (SEP, 2017a):

- Relevancia
- Pertinencia
- Equidad
- Congruencia Interna
- Congruencia Externa
- Claridad

En la actualidad, los currículos se consideran más como un conjunto de parámetros, y menos como una lista de contenidos, que fortalezca una ecología del aprendizaje, mejorando el desempeño de los alumnos. La ecología del aprendizaje refiere “a las relaciones simples y complejas que se producen entre los actores (estudiantes, profesores, directivos, padres o tutores, autoridades, etcétera) que participan en el proceso educativo y a la interacción de estos con el contexto del que forman parte” (Coll, 2013 tomado de SEP, 2017a, p. 95). Esto significa que se vuelve cada vez más importante la interacción de los alumnos, que entre los demás individuos alrededor de ellos.

El plan curricular debe abarcar a su vez, aspectos de relación global-local, que, de acuerdo a la misma propuesta de SEP, se “debe reconocer los distintos contextos en que operará dicho currículo, así como admitir la heterogeneidad de capacidades de las escuelas para responder a las demandas globales del currículo y a las específicas de su situación local” (SEP, 2017a, p. 92). Se insiste en que para que sea posible lo dicho anteriormente, la escuela debe tener disposición a dar espacios para que se puedan hacer las adaptaciones en contenidos de acuerdo con la situación local. Esto significa que cada uno de los diseños curriculares, serán adaptados para la población en específica atendido.

Otros parámetros que son determinantes para la elaboración del currículo consideran las preguntas: ¿Para qué se aprende? ¿Cómo y con quién se aprende? ¿Qué se aprende? Estas preguntas llevan darle estructura al currículo (SEP, 2017a).

Ante la pregunta previa de ¿para qué se aprende?, se relaciona con *el Perfil de Egreso*, por lo que se refiere que, “El perfil de egreso de un nivel escolar define el logro educativo que un estudiante debe alcanzar al término de ese nivel y lo expresa en «rasgos deseables»” (SEP, 2017a, p. 95).

Para el alcance de los “rasgos deseables” es de origen multifactorial donde juegan roles distintos desde el estudiante, quien se responsabiliza por su adquisición de aprendizaje, los profesores que enseñan al estudiante, los contextos socioculturales y el rol de la familia de dicho estudiante. Son factores que contribuyen al alcance de logros y del perfil de egreso, que, “Todos ellos influyen positiva o negativamente en el logro del perfil de egreso” (SEP, 2017a, p. 96). Los rasgos que se consideran dentro de dicho perfil de egreso son las siguientes:

- Se comunica con confianza y eficacia
- Fortalece su pensamiento matemático
- Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social
- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad
- Posee autoconocimiento y regula sus emociones
- Tiene iniciativa y favorece la colaboración
- Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad
- Aprecia el arte y la cultura
- Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo
- Muestra responsabilidad por el ambiente
- Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente (SEP, 2017a).

A partir de lo anterior de los elementos nombrados de los “rasgos deseables” como un logro, se considera que,

Dicho logro no es resultado del trabajo del estudiante al final del trayecto, sino el resultado de su aprendizaje progresivo a lo largo de los niveles educativos previos. En el caso de la educación básica, el perfil de egreso se corresponde con los once rasgos que aparecen en la columna «Al término de la educación secundaria» de la tabla presentada en la página 23. Estos rasgos son producto del trabajo escolar del estudiante a lo largo de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Es un trayecto que dura doce años. (SEP, 2017a, p. 95)

3.3.1.1 Contenidos. Los contenidos básicos elegidos para el Plan actual de estudios, ha sido basado en los atributos presentados en el documento “Fines de la educación para el siglo XXI” y al perfil de egreso que se plantea. Se espera alcanzar con ello el desarrollo de los niños y de los adolescentes con el fin de garantizar que se logre una educación integral de los alumnos.

Para identificar los contenidos más pertinentes, se elaboraron cuatro criterios a continuación:

3.3.1.1.1 Enfoque competencial. Con la publicación en 1996 del informe Delors de la UNESCO, se replantearon 78 varios países el diseño curricular dirigido al desarrollo de las competencias para la vida. A partir de la primera aplicación de la prueba PISA cuatro años después, 79 organismos analizaron las competencias y las trabajaron para definir las en función de las necesidades del siglo XXI, desde la tecnología y la globalización, haciendo modificaciones importantes en los currículos (SEP, 2017a).

En México, a partir de la reforma curricular de la educación primaria y secundaria en el año 1993, tanto los planes como los programas de estudio, se han centrado en generar el desarrollo de competencias para fines como el estudio y de forma externa de la escuela, con el propósito de garantizar que el aprendizaje adquirido de la escuela, tenga sentido para la vida misma en la sociedad actual. De forma constante se han modificado estas competencias y planteamientos desde la UNESCO como de la OCDE (SEP, 2017a).

La razón por el cual anteriormente se cargaba los planes curriculares hacia los conocimientos, fue debido a que había un enfoque específicamente económico. Se buscaba promover conocimientos y habilidades que favorecieran el crecimiento económico de los países, determinado por el producto interno bruto (PIB), la productividad y la eficiencia. Sin embargo, se reconoce que esto tiene limitaciones y que ahora se persigue el bienestar de las personas, como de las sociedades y del medioambiente. Esto repercute sobre el desarrollo sustentable y la convivencia social, siendo factores dependientes de las de las competencias de la población (SEPa, 2017).

La población ante circunstancias cambiantes de la actualidad, se ha dado lugar a la educación como fundamental para contribuir a una sociedad capaz de contrarrestar los constantes cambios y la inseguridad que puede llegar a generar (SEP, 2017a). Para ello, las políticas públicas educativas a nivel internacional, han establecido aspectos que deben llegar a desarrollar dicha sociedad:

- **Resiliencia:** para que los jóvenes sean capaces de salir adelante en un mundo estructuralmente desbalanceado.
- **Innovación:** para que los jóvenes sean capaces de aportar valor al mundo.
- **Sostenibilidad:** para que los jóvenes sean capaces de mantener el balance del mundo. (SEP, 2017a, p. 101)

Para desarrollar los puntos anteriores, se necesita partir de competencias que den lugar a ello. Además, el docente debe manejarse desde un papel que permita ser un apoyo a los alumnos para desarrollarlas, así como saber cómo evaluarlas (SEP, 2017a). “Las competencias, entendidas como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción, por ejemplo, la competencia comunicativa se manifiesta al hablar o al escribir y la competencia motriz al moverse” (SEP, 2017a, p. 101). Una competencia puede “movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2017a, p. 101), descritos en la figura 7.

Los elementos anteriores, aprendidos desde una actitud positiva, pueden valorar lo que se aprende y posteriormente desarrollar habilidades para mejorar su aprendizaje.

De acuerdo al Plan curricular, se busca desarrollar las actitudes, después las habilidades y al final los conocimientos. El Plan, se basa precisamente en los elementos mencionados que son: la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Tiene un enfoque competencial, el cual se adquieren las competencias a partir del resultado de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y adoptar actitudes como valores (SEP, 2017a).

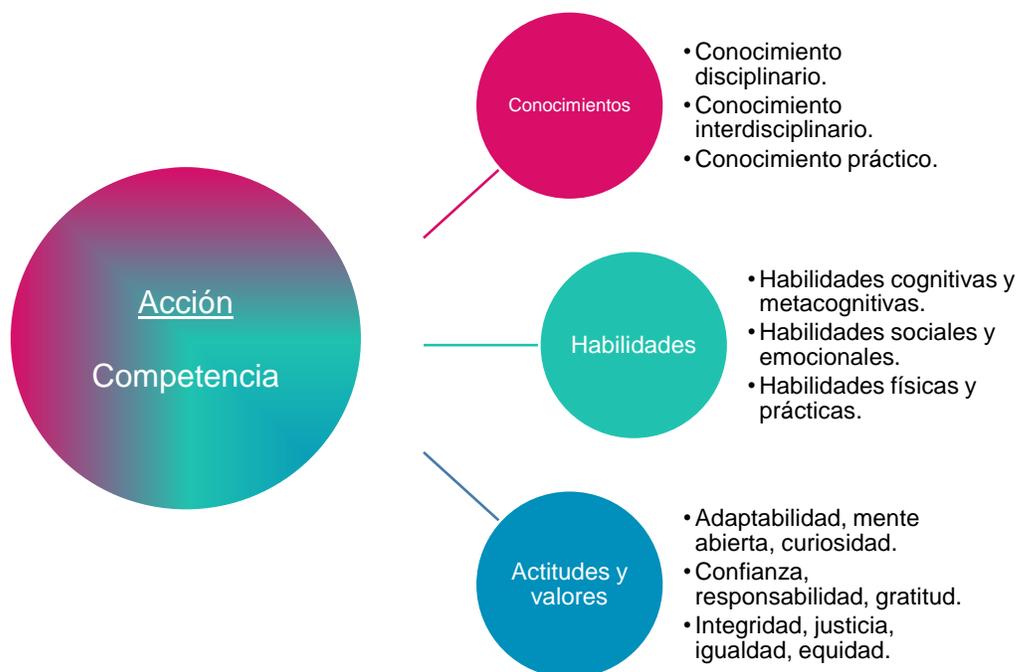


Figura 7. Las competencias y el resultado de combinar las tres dimensiones.

Fuente: Modificado de SEP, 2017a, p. 103.

3.3.1.2 Mapa curricular y distribución del tiempo lectivo. El mapa curricular del plan 2017 está integrado por componentes curriculares específicos, siendo estas asignaturas y áreas desde la Formación académica, Desarrollo personal y Desarrollo Social. Ellos tienen una carga horaria anual establecida que aplica a todas las escuelas, sin tomar en cuenta si la extensión de una jornada escolar sea regular o ampliada (refiriéndose a que aplica solo al componente de autonomía curricular). De este modo, al más haber de horas lectivas, más oportunidad tendrá la escuela para tener tiempo

adicional para incluir contenidos más enriquecedores dentro del marco del componente (SEP, 2017a).

En el mapa curricular, se muestra la frecuencia y gradualidad de los espacios curriculares que se llevan durante la educación básica. También se indica la carga curricular por cada nivel educativa. La organización vertical en grados y niveles educativos indica la carga curricular de cada etapa. Se organiza de acuerdo con la distribución de horas lectivas, semanales y anuales.

ESPACIO CURRICULAR	FIJOS	JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%	
	PERIODOS SEMANALES	PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES		
 Formación académica	Lengua Materna	8	320	35.5	320	20
	Inglés	2.5	100	11.1	100	6.25
	Matemáticas	5	200	22.2	200	12.5
	Conocimiento del Medio	2	80	8.8	80	5
 Desarrollo personal y social	Artes	1	40	4.4	40	2.5
	Educación Socioemocional	0.5	20	2.2	20	1.25
	Educación Física	1	40	4.4	40	2.5
 Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	Variable	100	11.1	800	50
	Potenciar el desarrollo personal y social					
	Nuevos contenidos relevantes					
	Conocimientos regionales					
	Proyectos de impacto social					
TOTAL		900	100	1600	100	

Figura 8. Educación primaria. 1° y 2° grados. Distribución semanal de periodos lectivos.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017a, p.138.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna**	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Educación Física	Artes	Inglés Educación Socioemocional	Inglés	Inglés
Autonomía curricular				

Figura 9. Distribución anual de periodos lectivos.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017a, p.138.

La duración de cada hora o periodo lectivo en toda la educación primaria es de 50 o 60 minutos. Se establece que el periodo lectivo no podrá tener una duración inferior a 50 minutos. En el caso de que el tiempo lectivo es un medio periodo lectivo, como es la Educación Socioemocional en primaria, este deberá tener una duración de al menos 30 minutos. En las figuras 8 y 9, se presentan una distribución semanal de periodos lectivos donde se incluye el segundo grado de primaria.

La organización del horario escolar de cada grado a nivel primaria está a cargo de la escuela. “La organización de los periodos es de forma libre, siempre y cuando se respeten las horas lectivas definidas para cada espacio curricular” (SEP, 2017a, p. 138).

Ante los elementos expuestos se denota una situación en esta organización, el cual separa la educación emocional como una materia independiente al resto; se propone entonces realizar una integración de la materia de inglés en conjunto con el manejo de las emociones, donde la enseñanza tenga una orientación desde este sentido, y no de manera aislada.

3.3.2 Antecedentes de la implementación de inglés como asignatura obligatoria

Los inicios del idioma inglés en México comenzaron con la obligación del aprendizaje de un idioma extranjero a nivel secundaria en el año 1926, aunque el programa se interrumpió en 1932 (Santos, 1998, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017) y

fue reintegrado en 1941 al currículo escolar enfocándose en el inglés (Mexicanos Primero, 2015, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017).

En la década de los 90's, cinco estados iniciaron con la elaboración de programas estatales para la planeación curricular de la materia del inglés, siendo estos independientes entre uno y otro; posteriormente en el 2000, fueron más estados que elaboraron su propio programa, hasta que, en el 2010, la mayoría de ellos también tenían su propio programa (Hernández, 2017).

Uno de los programas implementados entre estos periodos fue en el 2006, donde se hizo una llamado "Enciclomedia" donde el maestro de grupo, sin necesidad de saber inglés podía impartir la materia con el objetivo de que aprendieran el idioma a la par, pero requería dos horas a la semana al que no atendían, recibían capacitación inadecuada y el material debería ser manejado desde un equipo meramente audiovisual; esto hace referencia al interés que los maestros pueden tener por sus clases y del bajo recurso que se destina a la educación en México (Hernández, 2017).

Posteriormente en el 2011, mediante el acuerdo número 592, se amplió los estudios del inglés de forma obligatoria de tercer grado de preescolar al tercer año de secundaria (SEP, 2011a, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017); El hecho que se encuentre integrado estos cambios bajo un sostenimiento legal y político, permite que pueda el país fundamentar su desarrollo de estrategias nacionales (Cronquist y Fiszbein, 2017).

3.3.3 La estrategia nacional de inglés en México y el PRONI

Para comprender mejor el concepto de una estrategia nacional, es importante definirlo, el cual Cronquist y Fiszbein lo definen como "planes comprensivos, coordinados y de largo plazo para mejorar el aprendizaje del inglés en un país. Describen acciones decisivas para mejorar el dominio del inglés en una nación y establecen las partes responsables para cumplir tales acciones" (2017, p. 27). Además, caracterizan a una sólida estrategia nacional cuando "incluye un objetivo general o una declaración de

misión, líneas de acción, objetivos y acciones específicos, así como metas y métricas” (p. 27).

Con el fin de elaborar una estrategia nacional, se creó el PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica), de esta manera unificando las planeaciones estatales; Sin embargo, los datos de escuelas que han participado en el PNIEB, son el 18%, siendo un total de 35% de alumnos de toda la República; entre niveles, se distribuye estos porcentajes con un 27% de nivel preescolar y nivel primaria, mientras que el 61% son de alumnos quienes cursan la secundaria (British Council, 2015, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017). Incluso, en regiones se diferencia los alcances, que van desde Jalisco, en el que solo un 2% acceden al programa, hasta un 45% de los alumnos de Sonora que están a su alcance (Ramírez-Romero, citado en Ramírez-Romero y Sayer, 2016, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017).

Por lo tanto, se innovó la estrategia nacional de inglés para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés el 11 de julio del 2017, “en el marco del Modelo Educativo para la educación obligatoria se inserta en un contexto nacional en donde la enseñanza del idioma cuenta con avances hacia la conformación una sociedad mexicana bilingüe y, en algunos casos, trilingüe inglés” (SEP, 2017b, p. 25). Dicha estrategia elaborada por el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cual atiende a la formación escolar básica; el diseño curricular fue elaborado de acuerdo con la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). “De esta manera, se establecen las bases para la familiarización, aproximación, adquisición y consolidación de los contenidos curriculares de la asignatura” (Subsecretaría de Educación Básica, s/f.-b, párr. 7).

Precisamente persigue lo siguiente:

«contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica a través del establecimiento de

condiciones técnicas y pedagógicas». (SEP, 2015, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 29)

El PRONI tiene cuatro campos de acción a implementarse a alumnos desde tercer año de preescolar a sexto grado de primaria, que son “materiales educativos, fortalecimiento académico por medio de la certificación de profesores, certificación internacional de los estudiantes, y apoyo a las autoridades educativas locales para implementar el inglés” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 29). Sin embargo, “éstas tienden a ser menos específicas y carecen de métricas detalladas para las metas”, según Cronquist y Fiszbein (2017, p. 29).

3.3.4 El enfoque pedagógico de la asignatura del idioma inglés en la educación básica

Dentro del programa de inglés mencionado, se abordan orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación generales y específicas para quienes realizan la planeación curricular y revisar los aprendizajes esperados; se pueden encontrar secciones de cada ciclo escolar, así como el enfoque pedagógico, la organización curricular de manera descriptiva, la orientación didáctica, sugerencias de evaluación y la dosificación de dichos aprendizajes esperados por grado (SEP, 2017c). Dichas orientaciones didácticas mencionadas pueden encontrarse en “Aprendizajes Clave” de “Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica” (SEP, 2017c), así como las originales en el Anexo 3.

El enfoque pedagógico establece que el lenguaje se adquiere a partir de la interacción social, a través de una comunicación oral, lectura y de escritura, dando importancia desde el sentido social; se plantea una serie de alcances, de lo cual, a lo largo de los aspectos mencionados, se describe de una manera general una breve orientación para cumplir con los propósitos de un enfoque centrado en las prácticas sociales (SEP, 2017a).

Lo siguiente es una muestra la perspectiva que se tiene acerca del aprendizaje del idioma inglés dentro del Modelo educativo:

El Modelo Educativo es muy simple: se aprende participando y produciendo; usando el lenguaje para luego reflexionar sobre distintos aspectos de las prácticas y la lengua en tanto sistema de signos; pero también sobre los contenidos culturales, a partir de un análisis intra e intercultural. (SEP, 2017a, p. 171)

Dicho de otra manera, unos propósitos que tiene el idioma inglés, es ejercer la práctica social del lenguaje, así como el estudio y análisis de contextos culturales tanto nacionales como internacionales. Al llevarse a cabo esto, se producen otras exigencias y consecuencias a beneficio del hablante inglés, descrito a continuación:

Así, la participación de los estudiantes en prácticas sociales del lenguaje que demandan la interacción comunicativa en diversos contextos sociales conlleva el desarrollo de tareas o acciones que promuevan, entre otras cosas, el uso real del inglés, la capacidad para seguir aprendiendo, la autorregulación de las emociones, la integración de conocimientos básicos, además de la adopción de actitudes y conductas que favorezcan la colaboración, el respeto a los demás y la valoración a lenguas y culturas distintas a la propia. (SEP, 2017a, p. 171)

Para el alcance de logros en el aprendizaje y el bienestar del alumno, la estrategia nacional considera que, la clave para los expertos en el desarrollo curricular, se encuentra en, “La sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto”. (SEP. 2017. p. 92). Esto refiere a que se debe promover el desarrollo de la razón y las emociones donde se reconoce la importancia de la integralidad del individuo, de modo que también es merecedor ser incluido dentro de las planeaciones de la materia de inglés, además de las prácticas sociales.

Por lo tanto, el desarrollo de la planeación didáctica de la materia de inglés de elaborarse “de acuerdo al grado escolar atendiendo los objetivos de la Ruta de Mejora del plantel educativo y con base en el enfoque de enseñanza del Plan y programas de estudio vigentes” (SEP, 2018, p. 44). Es así, que también se toma en cuenta el formato oficial proporcionado por la Coordinación de Inglés en la Ciudad de México por la AEFM (SEP, 2018).

3.3.5 Factores que dificulten el aprendizaje del idioma inglés en el contexto escolar

Las razones que pueden influir sobre el nivel del aprendizaje del inglés que desarrollen tanto los niños como adultos, depende de diversas cuestiones, desde el acceso y conexión de internet, así como de la calidad del sistema educativo.

Sin embargo, un factor que no influye de manera significativa es “la proximidad de un pueblo al país fuente del inglés. Tal es el caso de México que comparte una amplia frontera con EE.UU.” (BBC Mundo, 2015, párr. 28); Minh Ngan Tran menciona que, “«La cercanía no es importante, de lo contrario en los estados fronterizos se hablaría mucho inglés, lo que no ocurre»”. Además, “«En las zonas turísticas, donde hay más necesidad, el nivel de inglés es más alto, así que el vínculo con la economía es evidente»” (BBC Mundo, 2015, párr. 30). Si bien, Latinoamérica se rodea de medios que provienen de estados Unidos como la televisión, pero en su mayoría son doblados o son traducidos a nivel local, habiendo un impacto bajo en el aprendizaje del inglés, según BBC Mundo (2015).

Tran también indica que la materia de inglés, es visto como igual a las demás del sistema educativo, relacionando que “si el sistema no es eficaz y eficiente, tampoco lo va a ser el inglés. Hay una correlación entre los años que se invierten en la educación y el nivel de inglés que se logra” (BBC Mundo, 2015, párr. 25). Cabe decir que aquellos que tienen un sistema de educación pública desarrollado como Dinamarca, Holanda, Suecia, Finlandia y Noruega, precisamente están posicionados como los primeros cinco puestos del índice.

En el sentido académico, Argentina es un caso que logró obtener resultados de un dominio del inglés alto tras que el gobierno invirtiera tanto en la educación pública como en la capacitación de los docentes en el inglés. “Acto seguido debe ser la capacitación del personal docente para enseñar bien la lengua” (BBC Mundo, 2015, párr. 22);

Cronquist y Fiszbein (2017) plantean algunos factores tras un recorrido histórico de algunos países latinoamericanos, por el cual presentan dificultades para el aprendizaje del idioma inglés en los distintos niveles de la educación, entre ellos destaca:

la falta de evaluaciones del dominio del inglés como estándares de medición a nivel nacional, como es el caso de Uruguay con Cambridge English, puesto que, “No se hace un seguimiento sistemático de la participación en las clases de inglés en los países latinoamericanos, y la información disponible con frecuencia es incompleta, inaccesible o desactualizada” (Cronquist & Fiszbein, 2017, p.18).

Otro factor que describen estos mismos autores Cronquist y Fiszbein (2017), es la baja calidad de los docentes que imparten la asignatura del idioma inglés, describiendo tres aspectos influyentes, siendo: una capacitación pre-servicio deficiente, un desarrollo profesional insuficiente, y una implementación deficiente de marcos de políticas.

El primero se refiere a la preparación que tengan los docentes en formación antes de egresar; Cronquist y Fiszbein (2017) resaltan que los requisitos de egreso para el caso de la educación superior, no cubren lo suficiente, como es la medición específica del dominio del idioma por parte del docente, debido que cada región varía y son pocos países que tienen un enfoque estandarizado. Incluso, “Esto reduce la garantía de calidad, ya que no existe un mecanismo de verificación nacional del nivel de dominio del inglés o del conocimiento pedagógico de un nuevo profesor de ese idioma” (p. 47). Esto describe las debilidades que un docente podría tener en el momento de impartir una clase por falta de conocimientos pedagógicos.

Incluso, en el país, no se han establecido una estandarización educativa a nivel nacional para la formación docente; “México tiene un perfil de profesores que se utiliza para diseñar instrumentos globales de selección, evaluación y promoción, pero no está directamente vinculado con los programas de formación de maestros” (SEP, 2015^a, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 39).

Por otro lado, hay países que buscan alcanzar ciertas metas de dominio de inglés como requisito de los docentes, medido generalmente por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); para ser más exacto, “El MCER describe seis niveles de dominio en orden ascendente: A1 (acceso) y A2 (plataforma) para usuarios básicos, B1 (intermedio) y B2 (intermedio alto) para usuarios independientes, y C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría) para usuarios competentes” (Consejo de Europa, 2001, citado en

Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 34). Mientras que países como Uruguay exigen como requisito tener un nivel de C1, y a su vez, una meta de C2 para el año 2030 (ANEP/CODICEN, 2013, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017). La finalidad de tener estos requisitos es para comprobar la capacidad de los docentes para impartir clases a los grados entre preescolar a preparatoria.

En México, como Ecuador y Perú se espera que alcancen un nivel B2 como mínimo (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.b; SEP, s.f., citado en Cronquist y Fiszbein, 2017). Por lo tanto, a los docentes de inglés, deberían realizar evaluaciones para medir su nivel de competencia, pudiendo elegir entre una variedad de exámenes que tengan comparación con el MCER o del examen nacional CENNI. “Sin embargo, aunque éste es un requisito para los profesores de inglés, las autoridades mexicanas no han hecho un esfuerzo específico para garantizar que todos los profesores de inglés cumplan con él” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 41).

En específico, hay países como Perú y Chile que tienen programas gubernamentales para capacitarse en el extranjero en la formación docente, mientras que, en México, la ONG internacional Worldfund ofrece patrocinios “Inter-American Partnership for Education” (IAPE), donde se da lugar dos programas de capacitación en el país, y otro más en Estados Unidos. “Los profesores de inglés aprenden por medio del método Rassias, un sistema interactivo para enseñar lenguas que desvanece las inhibiciones y fomenta la auténtica comunicación” (Worldfund, 2013, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 50). Este programa, abierto desde el 2007, solo ha sido tomado por 2,133 docentes.

El segundo aspecto refiere al desarrollo profesional y desempeño que tiene un docente, ya que, en México, un estudio sobre los docentes realizado por mexicanos Primero midió el nivel de dominio de una muestra de 504 profesores de inglés en servicio en áreas urbanas específicas; el marco de políticas en México requiere un nivel de dominio B2 para profesores de secundaria. Sin embargo, el 52% de los examinados ni siquiera alcanzaron el nivel B1, que es el nivel esperado para los estudiantes de tercero de secundaria (lo que en Estados Unidos equivale a noveno grado). Sólo el 12% de los

profesores alcanzaron el nivel A2, el nivel esperado para estudiantes de primero de secundaria (o séptimo grado), mientras que una cuarta parte de los profesores evaluados tan sólo alcanzaron el nivel A1, el nivel más básico en el MCER (Mexicanos Primero, 2015, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017).

Además de que se demanda una mejor preparación de los docentes de inglés, también se exige una mayor cantidad de ellos, ya que se estima de escuelas públicas de educación básica que hay una escuela por cada siete con profesor de inglés, mientras que en las escuelas particulares, hay nueve de cada diez a nivel secundaria; cabe mencionar que está distribuido de manera inequitativa estos porcentajes ya que, “La mitad de las escuelas públicas en la Ciudad de México tienen profesor de inglés, mientras que los profesores de inglés están presentes en menos del 10% de las escuelas públicas de Tabasco y Veracruz” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 45). Se requiere una aproximación de al menos 80,000 docentes de inglés para poder dar cobertura alrededor del país completo (British Council, 2015f, citado en Cronquist y Fiszbein, 2017).

El tercer aspecto es el marco político que pueda tener un país como es la regulación de la capacitación docente; además de la verificación si son evaluados y certificados tanto en el dominio del idioma y en la impartición de clases, donde el país debería encargarse de hacer cumplir su propia política de las competencias del docente como mencionado anteriormente desde el egreso de la universidad y durante el ejercicio de su carrera (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Otras consideraciones del aspecto anterior con respecto a la estrategia nacional de algún país, puesto que “los efectos de tales programas sólo se verán en el largo plazo, forzando a los gobiernos a encontrar alternativas para resultados de corto plazo, lo que posiblemente implique menores costos que los esfuerzos masivos por capacitar a profesores” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 57). “Los gobiernos pueden proponer nuevas políticas para expandir el acceso y mejorar los niveles de dominio o crear nuevos estándares y currículos, pero los profesores son los encargados de llevar a cabo esos cambios en el salón de clases cada día” (p. 42).

IV. La inteligencia emocional y la enseñanza del idioma inglés como asignatura

4.1 Las emociones generadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés

Es relevante considerar algunas de las variables que se considera influir en el aprendizaje de idiomas, donde se destacan al menos tres aspectos ya que, “Existen una variedad de factores emocionales que afectan la adquisición de una lengua, sin embargo la literatura actual presenta a los siguientes como principales: motivación, ansiedad y autoestima” (Moreno, 2017, p. 33).

Con respecto a la motivación, “Una fuerte motivación indefectiblemente ayuda a una mayor adquisición. Hay varios tipos de motivación” (Navarro, 2017, p. 46). Entre ellos, se encuentra la instrumental (cuando se requiere de su aplicación), la integrativa (con el fin de pertenecer a un grupo) y el socio laboral (el cual le permite aprender acerca de una labor como fuente de trabajo), entre otros.

La importancia de tomar en cuenta la ansiedad se debe a que, “Un bajo nivel de ansiedad facilita la adquisición de idiomas. Aquí la premisa que se puede plantear es que mientras menos defensivo se sienta el aprendiz, mejor será la adquisición de la lengua” (Navarro, 2017, p. 46). De esta forma, al aspirante le generaría comodidad ante el aprendizaje, influyendo en la adquisición del idioma y en su confianza.

La tercera se refiere a la autoestima en uno mismo donde, “El aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir más y mejor la segunda lengua” (Navarro, 2017, p. 46). Se puede decir que, “La adquisición es óptima cuando el aprendiz está motivado, confía en sí mismo, y siente poca ansiedad” (p. 47).

Es así que estas variables forman parte de la teoría de la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen, quien describe tres variables en específico, subdividiéndolas como la actitud, la motivación y la personalidad.

Estas variables afectivas influyen directamente en la adquisición, e indirectamente en el aprendizaje, de una segunda lengua o lengua extranjera (LE). En esta

hipótesis el aprendiz puede tener una actitud positiva o negativa hacia la lengua meta (o hacia los hablantes, la cultura o hacia algunas implicaciones de la LE). En este sentido se puede decir que una actitud positiva permite mayor facilidad para adquirir una segunda lengua y por el contrario, una actitud negativa convierte al filtro en una barrera para la adquisición de la información deseada. (Navarro, 2017, p. 47)

En cuanto a la personalidad, “Bajo la premisa de esta hipótesis se considera que los rasgos de personalidad que permiten el mejor ingreso de la información son aquellos relacionados con la empatía, la disponibilidad y la autoconfianza” (Navarro, 2017, p. 47). Es así que, valorando los rasgos mencionados, resulta esperable que “permitan mejor recepción de información, por el contrario, las personas no seguras de sí mismas interactúan menos y la cantidad de información que reciban quizá sea menor” (Navarro, 2017, p. 48). En adición, se señala que, por las razones anteriores, el término personalidad también es nombrado por otros autores como confianza o autoestima (Mayoral, 2016):

El mismo Krashen afirma que el filtro afectivo se fortalece durante la pubertad. En las etapas tempranas de la formación del individuo las barreras afectivas fluctúan, pero una vez completada su evolución, la permeabilidad de la información hacia los procesos cognoscitivos conscientes (monitor) o inconscientes (organizador) disminuye. El filtro afectivo en los niños es muy permeable y ello les da una ventaja en su proceso de adquisición-aprendizaje de LE. No obstante, también señalamos que los adolescentes y adultos encuentran su ventaja en el mayor y mejor manejo de los procesos cognoscitivos. (Navarro, 2017, p. 48)

Así mismo, entre los elementos a resaltar en la adquisición de una segunda lengua son cuatro niveles que se experimentan: a nivel físico, cognitivo, afectivo y lingüístico. El nivel cognitivo, con base a lo que refiere del concepto de “equilibrio”, “diciendo que el desarrollo intelectual es un proceso en el que al principio existen incertidumbre y tensión; pero estos estados se pueden solucionar o aclarar mediante la asimilación mental, y ésta conduce al entendimiento y al equilibrio interno” (Navarro, 2017, p. 50). Se añade que,

“Para el niño el desequilibrio no es una tensión que deba evitarse, sino una motivación [...] Por lo que, para aprender una segunda lengua, debemos ser, en cierto sentido, como niños: curiosos y confiados” (Navarro, 2017, p. 50).

En cuanto al nivel afectivo éste se refiere a los primeros intentos de comunicarse en una segunda lengua en donde naturalmente se cometen errores; el aprendizaje muestra deficiencias al hablar, nos referimos específicamente al vocabulario y la pronunciación considerados puntos débiles de todos aquellos que empiezan a hablar una segunda lengua. Aquí tenemos un ejemplo entre los miles que podríamos presentar: los aprendices que tenemos como lengua materna el español no sabemos diferenciar el sonido de la B labial con el de la V labiodental comúnmente conocidas como B grande y V chica. Por lo tanto, en palabras como DENVER la pronunciación de la mayoría de los aprendices se escucha como si dijeran DEMBER error que provoca risa y críticas por parte de muchas personas. (Navarro, 2017, p. 50)

Ha sido descrito que situaciones similares pueden generar desagrado, y a su vez, barreras en el alumno refiriendo a la teoría de Krashen. “Además se crean prejuicios de rechazo inconsciente hacia la lengua y la cultura que se quiere aprender” (Navarro, 2017, p. 50).

Con respecto a las emociones dadas por el aprendizaje de un segundo idioma, como puede ser el inglés, de acuerdo con las investigaciones, la emoción más frecuente en este ámbito es la ansiedad. “Esta emoción está definida por McIntyre citado por Zheng (2008) como la preocupación o la reacción emocional negativa en el estudiante que se presenta cuando se estudia o se está utilizando un segundo idioma” (García, 2012b, p. 66). Esta emoción es relacionada con aspectos propios de la persona, desde rasgos de personalidad, la motivación hacia el aprendizaje del idioma la emoción misma (García, 2012b).

Es así como podemos estudiar que estos variables no son aislados, sino que,

Investigaciones en el área han demostrado que los factores afectivos no operan independiente de los otros, sino que todos están relacionados. Por ejemplo, los rasgos de la personalidad como la introversión o la extroversión se asocian con la presentación de la ansiedad. Se cree que los introvertidos son más ansiosos que los extrovertidos. A los introvertidos se les dificulta trabajar en grupo, ya que si se les pone en una situación en donde tienen que comunicarse, se ponen ansiosos. (García, 2012b, p. 66)

También se considera que influye la ansiedad con ser perfeccionista, “la cual es una característica en donde les gustaría que todos les saliera a la perfección causándoles ansiedad por no lograrlo o por tener errores en su desempeño” (García, 2012b, p. 66). Refiriendo esto a un concepto, se encuentra que la ansiedad en el aprendizaje de idiomas se puede definir como: “un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en clase derivado de la singularidad del proceso de aprendizaje de idiomas” (E. Horwitz, M. Horwitz y Cope, 1986, p. 128, citado en González, 2016, p. 16).

Abordando de forma específica a la ansiedad para comprender de dónde esta se podría originar conforme se está aprendiendo el idioma inglés,

De acuerdo a Horwitz citado por Zheng (2008) las principales causas de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés son la aprensión a la comunicación, el miedo a ser evaluado negativamente por los compañeros, ansiedad al mismo maestro y a la práctica docente, y se dividen en: 1) ansiedad personal e interpersonal; 2) las creencias del estudiantes acerca del aprendizaje; 3) las creencias del maestro acerca de la enseñanza del idioma inglés; 4) la interacción entre el maestro-alumno; 5) el procedimiento en el salón de clases y 6) la evaluación en el idioma. (García, 2012b, p. 67)

Se considera que la ansiedad influye de diferentes formas en el aprendizaje del idioma, desde intervenir en las etapas de adquisición del idioma, en cómo se percata el idioma, en cómo se asimila y a su vez cómo produce el idioma, por lo cual, “También

influye en la forma en que el estudiante socializa, ya que si es un estudiante demasiado ansioso, tenderá a evitar la comunicación con sus pares” (García, 2012b, p. 67). A su vez repercute en la rapidez del aprendizaje del idioma, donde se vuelve “un filtro que impide que la información del idioma que se está percibiendo llegue al sistema cognitivo del estudiante, lo que le impide la adquisición del mismo” (García, 2012b, p. 67). En suma, afecta la calidad de la comunicación donde podría ser que los alumnos no logran expresarse y esto “convirtiéndose en una experiencia de aprendizaje un tanto frustrante y traumática lo que puede destruir o dañar la autoestima y confianza del estudiante en el mismo” (García, 2012b, p. 67).

Una investigación referente a la ansiedad en estudiantes, fue aplicada por Robles (2005, citado en García, 2012b) en estudiantes de la carrera de Psicología en Colombia, quienes estudiaron el séptimo nivel de inglés. Entre los resultados destacaron que surge la ansiedad en el momento de hacer un examen que implica estar delante de un profesor o durante presentaciones de forma oral en el idioma inglés ante un grupo. “Por otra parte, los diarios reflejan que el tipo de ansiedad que el estudiante experimenta es la ansiedad situacional, ya que los niveles de ansiedad tienden a incrementarse antes y después de un examen oral” (García, 2012b, pp. 68-69).

Precisamente,

desde el punto de vista lingüístico, la ansiedad situacional se define como una emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad para concentrarse y recordar, lo que conlleva a una disminución del rendimiento. (Gallegos, Guato, Ponce y Recino, 2014, p. 2)

Como se puede observar, el impacto directo sobre el aprendizaje desde “la ansiedad situacional y específicamente la que genera el aprendizaje de una lengua extranjera, permite definirla como una variable afectiva, como una emoción subjetiva o respuesta emocional, como resultados negativos que producen en quien las experimenta un gran malestar” (Gallegos et al., 2014, p. 2).

Por otro lado,

La asociación de este tipo de ansiedad al proceso docente-educativo es concebida como una variable negativa en el aprendizaje de una nueva lengua, debido a dos razones: la primera se relaciona con el no tener un dominio completo de dicha lengua y la segunda concierne a privarse de un medio de comunicación, por ello, las destrezas lingüísticas más afectadas son la expresión y la comprensión oral, lo que hace que el estudiante pueda demostrar de manera natural su conocimiento, despertando un malestar que puede provocar ansiedad, pues si no puede seguir las instrucciones o el ambiente no es adecuadamente distendido para un intercambio de opiniones e ideas, la situación provocará más ansiedad. (Gallegos et al., 2014, pp. 2-3)

Es relevante mencionar aquellos otros elementos personales que tienen un rol importante en el aprendizaje de un segundo idioma desde el aspecto social, lo que nos permite la aproximación Interaccionista en el Aprendizaje de Segundas Lenguas de Mackey (citado en Mayoral, 2016), donde se sustentan los dos postulados siguientes:

- a) La base del desarrollo de la competencia de una segunda lengua se encuentra en la actuación lingüística, es decir, la lengua meta se desarrolla a través del uso.
- b) Las variables que explican los fenómenos de interés en el proceso de adquisición de una segunda lengua son tanto de carácter interno o psicológico, como de carácter externo o del entorno social y lingüístico. (Mayoral, 2016, pp. 63-64)

De este modo, se comprende cómo se interrelacionan ambos puntos anteriores, haciendo referencia específicamente al interaccionismo simbólico (Gergen, 1996, citado en Mayoral, 2016), el cual hace preferencia por el desarrollo social rescatando que, “El significado de una cosa no es sino la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción de la misma. Tales procesos incluyen la percepción, cognición, represión, transferencia de sentimientos y asociación de ideas” (Mayoral, 2016, p. 65).

Es por ello que recae la importancia de tomar en consideración el planteamiento de Ortega Cebreros (2002, citado en González, 2016) del “Fomentar el trabajo en grupo, evitar la tendencia a corregir constantemente, facilitar un ambiente de trabajo distendido, realizar presentaciones, evitar el factor sorpresa y dar tiempo a los estudiantes para poder preparar las actividades” (González, 2016, p. 18).

4.2 La relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés

Es Zheng (2008, citado en García, 2012b), quien señala que son las emociones como la ansiedad que se presentan durante el aprendizaje de un segundo idioma las que hacen que sea relevante el uso de la inteligencia emocional y sus habilidades, que,

El ser humano por lo regular tiene un mecanismo de defensa con el cual protege su equilibrio emocional y su autoestima, por lo que las manifestaciones de la ansiedad en el estudiante tales como el no realizar el trabajo, negación a participar en alguna actividad y apatía de los estudiantes en el contexto de estar aprendiendo el idioma, son posibles mecanismos de defensa que el mismo estudiante ansioso emplea para balancear su equilibrio emocional. (Zheng, 2008, citado en García, 2012b, p. 66)

Es por lo anterior que se considera relevante la integración de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, y de este modo, proporcionar estrategias para enfrentar los desafíos del aprendizaje de un nuevo idioma (Gallegos et al., 2014).

Recordando también que, “De esta manera, la dotación de estrategias y habilidades emocionales sirven como factor protector de conductas antisociales, drogas, maltrato, abuso físico y entornos deprimentes” (Gallegos et al., 2014, p. 3). Además, en la cuestión social aporta ante “la deficiencia en el manejo de ciertas habilidades como la resolución de conflictos, problemas interpersonales, la gestión del estrés, el control del impulso, la empatía o la autoestima, constituyen fuentes de la inadaptación social” (Gallegos et al., 2014, p. 3).

Ahora, considerando que el modelo educativo para la enseñanza del inglés está basado en el enfoque humanista, es importante relacionarlo con respecto a las emociones en el aprendizaje del idioma. “El enfoque sustenta que la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas respeta la integridad de los aprendices, les permite crecer responsablemente, ya que toma en cuenta factores psicológicos y afectivos, y representa un aprendizaje de la persona” (Navarro, 2017, p. 97).

Se describe entonces al alumno como una persona integral,

Por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, el movimiento hacia el auto reconocimiento y la comprensión de los otros. Para los humanistas cuenta la experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás. (Navarro, 2017, p. 98)

Las actividades utilizadas de forma frecuente son de tipo de relajación, de autocontrol, de solidaridad, para así, fomentar la autoestima y dar lugar a un clima de confianza y positiva con el propósito de que sea un aporte a su autodesarrollo la sensación de bienestar (Navarro, 2017).

Por otro lado, este enfoque se distingue por generar un aprendizaje por descubrimiento donde el estudiante tiene un papel más activo, y en el cual la docente propicia actividades para producir dicho aprendizaje, como puede ser mediante gestos, materiales preparados y de tipo lúdicas. Un ejemplo es el uso de listas de vocabulario, empleando lo anterior con el fin de que el estudiante pueda consultarlo a la vista colocados en el pizarrón sin necesidad de que el aprendizaje sea de tipo meramente memorístico (Navarro, 2017).

4.3 Estrategias de inteligencia emocional implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés

Los antecedentes teóricos con respecto a la Inteligencia Emocional y los procesos y métodos de enseñanza del idioma inglés dan pauta a considerar que se han desarrollado métodos que contemplan las emociones del alumno como también el papel del docente, con el fin de generar un ambiente favorecedor en las clases como un agente que influye en el aprendizaje del inglés (García, 2012b). Es así como, “Larsen-Freeman (2000) menciona la corriente humanista, con la cual se enfatizaba el mundo interior del estudiante y tomaba mucho en cuenta los pensamientos, sentimientos y emociones del estudiante como la base de todo desarrollo humano” (García, 2012b, p. 70). A causa de dicho método, ha influido sobre la metodología empleado para la enseñanza del idioma, siendo algunos el *Silent Way*, *Suggestopedia* y el *Community Language Learning* (García, 2012b).

En general,

Los tres enfoques metodológicos tienen un enfoque psicológico más que lingüístico, ya que consideran importante los aspectos afectivos y emocionales del aprendizaje y del idioma. También consideran al estudiante como un todo, involucrando a la persona en su totalidad en el proceso de aprendizaje, minimizando así la ansiedad y promoviendo la seguridad personal. (García, 2012b, p. 70)

El primero, *Silent Ways*, “utiliza los gestos y las expresiones utilizadas en el docente para comunicar los pensamientos, percepciones y sentimientos además de la enseñanza del idioma inglés. Al utilizar este método, se observa constantemente a los estudiantes y a sus expresiones.” (García, 2012b, p. 70). En el momento en el que el docente identifica que tanto las emociones como sentimientos afectan el curso de aprendizaje del alumno, busca apoyarlos para que reconozcan dichas emociones y a manejarlas. Es al término de la clase que se brinda también, momentos de retroalimentación para compartir el sentir que los alumnos hayan experimentado (García, 2012b).

El segundo método mencionado, *Suggestopedia*, es descrito por Celce-Murcia, (citado en García, 2012b), desde el enfoque humanista-afectiva, el cual hay una atención

repleta por los sentimientos de los alumnos. Es entonces en este método que “los estudiantes son motivados a aprender con enfoques pedagógicos que hacen uso de las artes, música y drama, eliminando así el sentimiento negativo y la sugestión propia de que no pueden aprender, tratando de vencer esas ideas” (García, 2012b, p. 71).

Lo anterior se logra al punto que,

La atmósfera en este tipo de clases es de respeto al maestro y absoluta confianza de tal manera que los alumnos se sientan seguros ya que esto ayuda a que los mismos a que sean más espontáneos en su aprendizaje y más desinhibidos, lo que permite tener el ambiente ideal para el aprendizaje y la facilidad para aprender el idioma de acuerdo a Larsen-Freeman (2000) y Robles (2005). (Citado en García, 2012b, p. 71)

El tercer método, *Community Language Learning*, se destaca, ya que es donde se valora al alumno como una persona integral, desde el sentido intelectual y emocional a quienes se les debe de demostrar entendimiento en el aspecto sentimental, reacciones de tipo físico, mecanismos de defensa, así como el anhelo de aprender (Larsen-Freeman, 2000 y Zheng, 2008, citado en García, 2012b).

Esto se realiza a partir de implementar dicho método, el cual,

El método consiste en enseñarles el idioma a los estudiantes mediante la traducción al idioma inglés de lo que ellos quieran expresar, grabando dichos discursos. Después se procede a analizar las oraciones y la estructura del idioma. El rol del maestro es el de un asesor, al mostrar entendimiento de cómo los estudiantes se sienten. El maestro les ayuda a ganar confianza hacia su propio proceso de aprendizaje y transformar los sentimientos o emociones negativas que puedan sentir y que les este limitando en su proceso. (García, 2012b, pp. 71-72)

Uno de los estudios realizados para conocer la relación entre la IE con respecto al aprendizaje del idioma inglés fue realizada por Fahim y Pishghadam (citado en García, 2012b). En dicho estudio, se comparó la inteligencia verbal y el alcance académico de los alumnos del inglés con la IE y, “Los resultados arrojaron que el logro no tenía nada

que ver con el coeficiente intelectual, pero si mostraba una fuerte relación con la inteligencia verbal de los estudiantes” (García, 2012b, p. 72).

En otro estudio hecho por Pishghadam (2009, citado en García, 2012b), se midió la influencia entre las inteligencias verbales, las emocionales y los logros del aprendizaje del inglés en Irán. El investigador analizó y realizó cálculos del producto y el procesamiento de información. En cuanto al producto, Pishghadam concluyó que el IE es instrumental al tratarse del aprendizaje de diversas habilidades, mientras en el procesamiento de los datos de tipo escrito como orales, “exhibieron los efectos de la IE y verbal en las situaciones de tomar o ceder el turno al hablar, la cantidad de comunicación que se mostró, el número de errores que se tuvieron y la habilidad escrita” (García, 2012b, p. 72).

Más evidencias se muestran en el tercer estudio de Pishghadam (2009, citado en García, 2012b), donde con el fin de estudiar la funcionalidad del IE en el aprendizaje del inglés, se realizó en Iraq en cuatro universidades, centrándose en cuatro habilidades: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Las conclusiones obtenidas se describen a continuación:

Los resultados arrojaron las competencias emocionales que influyen y que se utilizan en las diferentes habilidades del idioma inglés: a) En la habilidad de lectura, se incluía la competencia emocional del manejo y la tolerancia al estrés, adaptabilidad y la actitud como el optimismo; b) En la habilidad de escritura, se encontraron las competencias de manejo del estrés y adaptabilidad igualmente; c) Para la habilidad auditiva, los resultados arrojaron un alto grado de competencias emocionales en general tales como el manejo del estrés y las habilidades intrapersonales en el alumnos; y d) Expresión oral, en donde las competencias emocionales necesarias corresponden a las interpersonales como la empatía y la inteligencia interpersonal. (García, 2012b, p. 73)

Tras mencionar estos estudios, se comprende que, el aprendizaje del idioma inglés, implica el aspecto emocional del alumno, en el cual dicho sentir individual, afecta la disposición para el éxito de dicho aprendizaje. “Por lo tanto es importante que el

estudiante tenga un nivel adecuado de IE para poder regular las emociones que se experimentan en la práctica de las diferentes habilidades del idioma” (Pishghadam, 2009, citado en García, 2012b, p. 73).

Es por ello que,

El conocimiento de los elementos que componen la inteligencia emocional permite aprender a manejarla y utilizarla para propósitos educativos, por lo que la aplicación de la IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede contribuir a que el estudiante se apodere de sus emociones durante este proceso, a fin de que las domine y utilice para su beneficio. (Gallegos et al., 2014, p. 2)

4.4 La relevancia del manejo de las emociones y la inteligencia emocional en la asignatura del idioma inglés en segundo grado de primaria

La importancia de la enseñanza del inglés en diferentes niveles educativos ha aumentado ya que el idioma se ha vuelto uno de los medios principales para la difusión de información, como lo es la cuestión tecnológica, la investigación, el comercio, como también el entretenimiento y el conocimiento mismo (SEP, 2017b). “Esto ha llevado a algunos autores a definir al inglés [como] la lengua franca del siglo XXI, como el lenguaje comúnmente elegido entre hablantes de diferentes contextos socioculturales para desarrollar actividades diversas” (SEP, 2017b, p. 11).

Por ello, el propósito de enseñar inglés desde los primeros años de la educación obligatoria busca que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas con un mayor número de personas de orígenes diversos. (SEP, 2017b, p. 12)

De esta manera, se comprende que el Inglés sea considerada la lengua franca del siglo actual, el cual se puede distinguir en los siguientes ámbitos, tal como se ilustra en la figura 10:



Figura 10. Aportaciones del Inglés.

Fuente: SEP, 2017b, p. 20.

Lo anterior se refiere a que, para abordar la enseñanza, se toma en consideración diversos elementos, desde la cultura y el contexto social en el que se encuentran inmersos los estudiantes y la misma cultura de los hablantes del idioma, logrando enriquecerse los alumnos a partir del enfoque humanista que guarda el concepto de una persona integral (SEP, 2017b).

Contemplando que en el contexto educativo se busca asegurar que la educación sea adecuada para la actualidad, el Modelo Educativo se estableció desde cuatro pilares, siendo estos: *aprender a aprender*, *aprender a ser*, *aprender a convivir* y *aprender a hacer* (SEP, 2017b). Por lo tanto, “La enseñanza del inglés en el marco del Modelo recupera estos elementos a partir de una pedagogía integral en donde se entiende al lenguaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva; como un elemento de socialización” (SEP, 2017b, p. 13).

Ello se refiere a que el aprendizaje del idioma, va avanzando conforme las habilidades y demás aprendizajes mencionados de forma progresiva. De este modo, esperando lograr el uso del idioma en espacios sociales (SEP, 2017b). Es así como recae la importancia de considerar que el aspecto cultural en la interacción social es un factor que permite una convivencia más fluida.

Es entonces que,

la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ve en las lenguas el tejido de expresiones culturales, «las portadoras de valores identitarios y perspectivas del mundo.» Así, el aprendizaje del inglés

otorga mayores recursos culturales a los educandos, permitiéndoles con ello enriquecer enfoques sobre cómo interactúan el lenguaje, la identidad y las relaciones sociales en una sociedad globalizada. (SEP, 2017b, p. 14)

De esta manera, el aprendizaje del idioma brinda la oportunidad de desarrollar recursos de tipo cultural a los estudiantes, dando lugar a que se diversifique las perspectivas de cómo implementar el lenguaje, acerca de las relaciones sociales dentro de una sociedad globalizada (SEP, 2017b).

Es así como

Individuos, comunidades locales y nacionales habrán de ver en el inglés una oportunidad para sumarse a un diálogo intercultural regido por valores como la igualdad, la equidad y la inclusión. Los cuatro pilares de una educación para el siglo XXI mencionados anteriormente sólo podrán implementarse satisfactoriamente cuando la diversidad cultural sea considerada un punto de partida en la conformación de políticas, planes y programas educativos. (SEP, 2017b, p.14)

“Adicionalmente, como señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), enseñar inglés fortalece la competencia comunicativa de las y los estudiantes” (SEP, 2017b, p. 14). Esto permite una comunicación y contacto con distintas áreas de conocimiento a través de artículos académicos, revistas científicas, y otros usos de las TIC y que da pie en mantener contacto de forma activa en diálogos globales y además de tener acceso a mayores oportunidades laborales y de formación académica en el medio (SEP, 2017b).

Precisamente, las estadísticas muestran que el 62.5%, tanto de periódicos como de revistas, fueron producidos en inglés y se contaba con un 6.9% en español. El alemán fue seguido con un 5.8% (Lobachev, 2007, citado en SEP, 2017b). Con respecto al desarrollo tecnológico se encuentra que el Consejo Británico ha obtenido como resultados que, de la información digital disponible, el 80% de ello utiliza el inglés, y a su

vez, son cerca de 40 millones quienes emplean el inglés para comunicarse, habiendo un 56.4% de páginas de internet que se encuentran en inglés (SEP, 2017b).

“Así, enseñar el inglés en el SEN [Sistema Educativo Nacional] desde los niveles iniciales permitirá a las y los estudiantes mexicanos ver en estos espacios de excelencia opciones reales para iniciar y fortalecer su educación superior” (SEP, 2017b, p. 15). De esta forma, esperando ampliar la visión de una formación académica con mayores alcances en el interior del país como exterior.

Incluso, favorece la formación académica en el sentido de que generan habilidades y competencias para el ámbito laboral a manera individual, el cual impacta a nivel social. “El sector secundario—industria—y el terciario—bienes y servicios—para ser más competitivos, incorporan a aquellos individuos que son capaces de desenvolverse en y aprovechar ambientes altamente dinámicos” (SEP, 2017b, p. 17). Un ejemplo que describe esta situación es el turismo, donde se implementa el inglés y se brindan diferentes servicios, y así influyendo en otros sectores de economía como puede ser las fábricas que producen ciertos productos, la construcción y el comercio local (SEP, 2017b).

Es por ello que el ejemplo anterior también engloba el ámbito de negocios, “El dominio y la competencia en el inglés posibilita la participación en modelos de negocios de vanguardia y en ambientes de innovación” (SEP, 2017b, p. 20). Incluso la Unidad de Inteligencia Económica (Economic Intelligence Unit) aplicó un estudio detectando que el 70 por ciento de quienes eran altos ejecutivos indicaron que se requiere el dominio del inglés y así poder dar continuidad a actividades de crecimiento de las empresas (2012, citado en SEP, 2017b). “En resumen, el inglés desde la perspectiva económica-comercial, facilita llevar a cabo negocios en mercados internacionales, así como el acceso a especialistas y recursos humanos capacitados” (SEP, 2017b, p. 20).

Se puede así, comprender las diferentes funciones que es aprender el idioma inglés desde una temprana edad ya que,

Las coyunturas sociales, económicas y culturales de la actualidad exigen un dominio cada vez más temprano de la lengua por lo que su enseñanza desde los tramos iniciales de la formación obligatoria disminuye los factores de desigualdad y exclusión, al acercar a la mayor parte de la matrícula nacional a la conversación globalizada. (SEP, 2017b, p. 16)

Es Jiménez, entre otros autores, quien señala “que una lengua, en este caso el inglés, además de ser un bien o un recurso, puede ser considerada como un factor productivo que puede estimular el crecimiento y ser, por ende, fuente de capital social” (SEP, 2017b, p. 15). El crecimiento referido, es de forma integral, y cabe destacar que, para dicho aprendizaje, se requiere del manejo emocional. Además, los, “Organismos internacionales como la OCDE coinciden en que el inglés como lengua franca puede ser un vehículo que ayude a derribar estereotipos, toda vez que alimenta la generación de conciencia” (SEP, 2017b, pp. 16-17).

El programa del plan nacional dirige su estructura de dicho plan entorno a que el alumno alcance por medio de sus conocimientos y experiencias las siguientes características.

- Participar como usuario y aprendiz del lenguaje, en actividades comunicativas reales o cercanas a la realidad, tales como las involucradas en la elaboración de textos orales o escritos con propósitos sociales y didácticos.
- Desarrollar ideas y preguntas propias sobre las habilidades básica y los recursos lingüísticos y culturales en intercambios comunicativos a partir del análisis del uso que le dan al inglés los alumnos y las personas con las que interactúa en los diferentes ambientes sociales en los que participa.
- Ser consciente de las habilidades, los conocimientos, las actitudes, las emociones emprendidas, las estrategias utilizadas al tomar decisiones, así como de las responsabilidades y compromisos que se asuman en el propio proceso de aprendizaje. (SEP, 2017b, p. 26)

El desarrollo emocional es tomado en consideración al punto que se espera que se le incluya en la elaboración del currículo y se hagan esfuerzos de parte de las

instituciones escolares bajo la recomendación de precisamente los objetivos de la estructura curricular en general donde deberá desarrollarse en los alumnos habilidades cognitivas previstas como tradicionales, y también, en el aspecto emocional y ciudadano. “Es decir, la escuela ha de atender tanto al desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones” (SEP, 2017a, p. 91).

Por lo tanto,

El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón y la emoción, reconociendo la integralidad de la persona, es decir, que en el proceso educativo hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional: «El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto». (Brunner, José Joaquín y Juan Carlos Tedesco, 2003, citado en SEP, 2017a, pp. 91-92)

“De igual manera, se indica que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante se encuentra presente, donde se analiza su comportamiento emocional ante una actividad auditiva o de expresión oral de la cátedra de Inglés” (Gallegos et al., 2014, p. 3).

V. Discusión

A partir de los elementos analizados con respecto a la inteligencia emocional, los aspectos socioemocionales de la SEP y las orientaciones didácticas propuestas de acuerdo al planteamiento de la PRONI, se deduce que dichos elementos se encuentran como aspectos aislados, por lo que no favorecen al desarrollo integral de los alumnos de segundo grado de primaria. Por lo que la unión de estos funge como un factor de protección ante la prevención de distintas problemáticas que se dan a lo largo del crecimiento en los niños hasta su edad adulta en el contexto escolar, como son el *bullying* y la agresividad, consumo de sustancias nocivas, las autolesiones, el suicidio, los tiroteos escolares, entre otros.

Con base en los estudios expuestos, la inteligencia emocional está relacionada con los factores de riesgo mencionados anteriormente, teniendo una baja inteligencia emocional quienes presentan agresividad, autolesiones, entre otros. Por lo que incluir aspectos de la inteligencia emocional en su vida escolar, ayudará a aquellos alumnos considerados como “focos rojos”, y beneficiando al resto de los compañeros de clase.

Precisamente, el enfoque pedagógico establecido por la SEP persigue que la labor docente promueva una educación integral, a modo que cumplan con objetivos desde los elementos académicos, pero al igual con propósitos en relación con la percepción del estudiante y de las funciones del docente (SEP, 2017a).

Lo anterior es uno de los motivos por el cual se consideró la inclusión de la materia de educación socioemocional, sin embargo, hemos identificado una ausencia en la claridad de las actividades a realizar. Además, cabe mencionar que la distribución semanal establecida de la materia es de 30 minutos, una sesión por semana. De este modo, se comprende la necesidad de ejercer con mayor frecuencia la enseñanza de las habilidades socioemocionales, siendo importantes para el desarrollo continuo de los alumnos y su aprendizaje de las diferentes áreas de la vida de un niño.

Además, así como se buscó desarrollar una respuesta favorecedora de acuerdo a las necesidades planteadas de la SEP, la propuesta también responde ante las necesidades de la labor docente, puesto que, de forma constante, a pesar de estar capacitados en el área socioemocional, requieren de conocer cómo aterrizar los conocimientos referentes al tema para proponer actividades pertinentes que propicie el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus alumnos.

Por otro lado, el aprendizaje del inglés a una temprana edad favorece la facilidad de adquirir el idioma debido a los procesos biológicos, como también a los procesos cognitivos siendo principalmente las funciones ejecutivas beneficiadas. En la cuestión personal, se consideran que hay mayor sensibilidad y empatía en cuanto a la relación con otros, y a su vez, hay más apertura a la diversidad cultural como a la lingüística (Fernández, 2015).

A pesar de lo anterior, para que pueda darse un adecuado nivel de inglés, se necesita propiciar un ambiente de aprendizaje apropiada para generar el interés, motivación y de otros recursos emocionales para afrontar las dificultades dadas al aprender un idioma distinta a la materna. De otro modo, la tolerancia a la frustración puede verse afectada, así como su confianza para realizar otras actividades diferentes al aprendizaje del idioma inglés.

Ahora bien, la unión de los elementos anteriores, beneficia al clima áulico generado a partir del trabajo de las emociones a lado de sus iguales, siendo de importancia ya que, al expresarse y comunicarse de forma frecuente, genera mayor apertura para el desarrollo de vínculos afectivos y lazos de amistad, recordando que estas relaciones aportan al desarrollo personal como interpersonal de forma sumamente importante debido a las etapas que atraviesan los niños entre las edades de 7 a 8 años.

Es así que el desarrollo de estas habilidades y el enfoque pedagógico, tanto desde una educación integral como humanista, permite que el espacio escolar sea un viaje de experiencias positivas que generen bienestar y se vuelva un espacio seguro para el crecimiento y expresión emocional, marcando un paso en la vida escolar más feliz.

VI. Aporte

Se revisaron aquellos documentos de la SEP relevantes al tema central de esta investigación en relación con las habilidades socioemocionales y la asignatura de inglés en conjunto con las planeaciones curriculares propuestas por el PRONI, es así que, se identificó una serie de necesidades que plantea la SEP a manera de buscar atender a la población infantil hacia una educación integral.

Además, se realizó la revisión de las conductas de riesgo más frecuentes que pueden presentarse a lo largo de la vida de un niño en el contexto escolar donde otros estudios midieron la inteligencia emocional, encontrando relaciones al respecto.

Precisamente, a raíz de examinar la planeación curricular en general y las orientaciones didácticas de la planeación curricular de la materia del idioma inglés de segundo grado de primaria, se identificaron áreas de mejora; se elaboró la propuesta de la unión de elementos considerados por la SEP y la integración de aquellos aspectos de la inteligencia emocional con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la adecuación curricular, siendo esta explicada de la siguiente manera:

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven. (Ministerio de Educación Guatemala, 2009, p. 5)

Las adecuaciones curriculares que se realizaron fueron sobre las 10 cartas descriptivas de las orientaciones didácticas presentadas en la planeación curricular propuestos por el PRONI en el texto “Aprendizajes Clave” (2017c), los cuales pueden encontrarse las originales en el Anexo 3; se señala que son 10 cartas descriptivas debido a que el ciclo escolar tiene una duración de 10 meses, por lo que se utiliza una carta descriptiva por un mes.

Para las cartas descriptivas, se conservaron las siguientes secciones:

- Ambientes sociales de aprendizaje
- Actividad comunicativa.
- Práctica social de lenguaje.
- Aprendizajes esperados.
- Orientaciones didácticas.

Por otro lado, se integró las secciones mencionadas a continuación:

- Indicadores de logro en la sección de aprendizajes esperados.
- Dimensiones socioemocionales.

En la sección de aprendizajes esperados, fueron articulados e integrados aquellos propuestos por la SEP de las habilidades socioemocionales y los de la Lengua Extranjera para los alumnos de segundo año de primaria.

En la sección de orientaciones didácticas, permanecieron viñetas establecidas previamente y se añadieron nuevos para los aspectos de la inteligencia emocional, señalándolos de otro color. Además, se implementaron sugerencias de evaluación en relación con dichos aspectos de la inteligencia emocional.

Así mismo, se realizó por cada carta descriptiva de las adecuaciones curriculares un cuadro con el código de colores respectivos que representan los aprendizajes esperados de la lengua extranjera, los indicadores de logro socioemocional y los aspectos de inteligencia emocional a lo largo de la carta descriptiva.

Para lo anterior, el modelo principal implementado fue el de Mayer y Salovey de la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales que lo derivan (1997, citado en Fernández y Extremera, 2005); las habilidades de identificación de emociones fueron integradas en las cartas descriptivas en conjunto con la dimensión socioemocional de autoconocimiento y en parte la autonomía, siendo implementado en las cartas uno, cinco, siete y nueve; la expresión de las emociones se consideró principalmente de la dimensión socioemocional de autorregulación y la autonomía, integrado a las cartas uno, cinco, seis, siete y nueve. La comprensión de las emociones mientras tanto, formó parte

de más de una dimensión socioemocional como el autoconocimiento, la autonomía y la empatía en las cartas tres, cuatro, cinco, seis y diez. La administración de emociones, se incluyó en más de una dimensión siendo la autorregulación, la autonomía y la colaboración en las cartas dos, tres, siete, ocho, nueve y diez.

Además, se elaboró en el apartado de Anexos, instrumentos de diagnóstico y evaluación para medir los avances de la implementación de la propuesta de las adecuaciones curriculares, pudiendo ser su aplicación al grupo en general con el que se trabaje o a aquellos alumnos considerados como foco rojo; para las guías de observación se consideró los niveles de dominio y competencia para la Lengua Extranjera para el segundo grado de primaria (SEP, 2017c) (véase Anexo 2), así como aspectos de inteligencia emocional descritos por Estevés, Cámara, Melchor y Castelló (2015). Para la elaboración de la escala Likert se consideró como ítems aquellos establecido por la SEP (2017a) como indicadores de logro (véase Anexo 1), asignando del 1 al 5 la frecuencia de las conductas, siendo 1 como siempre y 5 como nunca. La suma de la puntuación indica el nivel alcanzado siendo esperado, intermedio o en desarrollo.

A continuación, se presenta la propuesta construida:

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (I)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Familiar y comunitario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambios asociados a propósitos específicos
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Usa expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía en diálogos breves. • Asume el papel de receptor y de emisor para intercambiar saludos, muestras de cortesía y despedidas. • Participa en la escritura de normas de convivencia en el aula. • Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales. • Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios.
Dimensiones socioemocionales	Autoconocimiento (habilidades asociadas): <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de las propias emociones • Bienestar
Orientaciones didácticas <p>– Construya un ambiente confortable en el que sus estudiantes se sientan apoyados, confiados y seguros de participar en las actividades. Modele intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía, y apóyelos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • valorar las actitudes adoptadas por los interlocutores y el uso de lenguaje no verbal; • señalar palabras utilizadas en expresiones de saludo, cortesía y despedida; • identificar los factores contextuales (lugar de la interacción, momento del día, etcétera). • identificar las primeras emociones surgidas a partir del primer encuentro. • expresar emociones básicas en un primer contacto de saludo. • clasificar las emociones en agradables y desagradables. <p>– Ayúdelos a desarrollar una actitud positiva hacia la comprensión y expresión oral y modele para ellos distintas maneras de decir o escuchar y conductas adoptadas por los interlocutores. Así podrán:</p>	

- elegir, con apoyo gráfico, expresiones de saludo, cortesía y despedida, en función de destinatarios y situaciones de comunicación;
- asociar lenguaje no verbal (gestos, contacto visual, etcétera) con palabras y expresiones;
- tomar turnos en un diálogo para expresar y responder saludos, despedidas y muestras de cortesía (por ejemplo —Good afternoon, —Hi /—Thank you, —You're welcome, etcétera).
- **nombrar expresiones faciales de agrado y desagrado.**
- **clasificar acciones que generan bienestar y malestar**
- **expresar sensaciones corporales básicas.**

– Invite a sus estudiantes a mostrar interés y respeto por los esfuerzos propios y los de sus compañeros al expresarse en inglés.

– Ayude a sus estudiantes a comprender cómo usar el lenguaje para crear un ambiente de respeto y cordialidad entre todos. Modele las maneras de expresar y comprender tanto las normas de convivencia como las conductas apropiadas, así ellos podrán:

- asociar normas de convivencia ilustradas con palabras y expresiones de cortesía (por ejemplo, Would you like...?, Happy birthday!, Well done!, Have you got...?, etcétera);
- dictar palabras y expresiones para completar normas de convivencia;
- consensuar acuerdos para beneficio de su grupo.

– Invite a sus estudiantes a respetar las normas de convivencia.

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- dibujos o ilustraciones.
- normas o reglas de cortesía,
- **lista de expresiones, gestos y emociones descritas.**

• **Producto final:** *Reglamento para la sana convivencia en el espacio áulico.*

– Instrumento sugerido:

- ficha de observación.

Aprendizajes esperados de la lengua extranjera	Indicadores de logro socioemocional
Aspectos de inteligencia emocional	

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (II)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Familiar y comunitario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Produce señalizaciones para espacios públicos.
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Produce señalizaciones para espacios públicos.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Examina señalizaciones. • Ensayo la expresión oral de indicaciones en señalizaciones. • Participa en la escritura de indicaciones. <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociados a este proceso. • Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar. </div>
Dimensiones socioemocionales	<p>Autorregulación (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metacognición <p>Autonomía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa Personal
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Muestre a sus estudiantes imágenes de señalizaciones con textos e imágenes (por ejemplo: salida, baños, ruta de evacuación, peligro, escaleras, silencio, etcétera) usadas para espacios públicos y ayúdelos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descubrir el propósito y el destinatario de las señalizaciones; • aclarar el significado del texto a partir de la imagen de las señalizaciones y su ubicación en los espacios públicos; • reconocer, por su nombre, algunas de sus características (por ejemplo, colores, flechas, siluetas de personas, etcétera). • identificar las emociones que se generan a partir de estar en un espacio nuevo o ajeno. • compartir con sus compañeros los sentimientos que se generan cuando están en un espacio nuevo, o en un espacio en el que ya han estado antes. • describir indicaciones para llegar a un espacio propio que les genere felicidad y paz. 	

– Ofrezca a sus estudiantes tiempo para jugar de manera que tengan oportunidades para ensayar y practicar libremente. Enséñeles explícitamente cómo decir y escuchar indicaciones de manera que logren:

- interpretar texto en señalizaciones para seguir indicaciones;
- usar señalizaciones de modelo para crear indicaciones propias destinadas a realizar o impedir acciones concretas (por ejemplo, “No tocar”, “Caminar con cuidado”, “Cuida las plantas”, “Sonríe”, etcétera);
- dar indicaciones orales para que otros las sigan.
- **desarrollar un procedimiento para autorregularse emocionalmente cuando sean desubicados en algún espacio nuevo.**
- **construir estrategias que favorezcan la autorregulación cuando se sienten perdidos.**
- **colaborar en la elaboración de autoinstrucciones para favorecer la autorregulación emocional.**

– Comparta y modele su propia experiencia al escribir indicaciones. Enfoque su atención no solo en la escritura de palabras y expresiones, sino también en cómo se escriben, por ejemplo: “¿Con cuántas y con qué letras se escribe esta indicación o palabras?”. Estimule e interese a sus estudiantes para:

- escribir indicaciones propias a partir de un modelo;
- comparar, con otros alumnos, la escritura de las indicaciones;
- señalar palabras específicas;
- **expresar entre pares las formas de autorregularse cuando emocionalmente se sienten con miedo o angustia.**
- **compartir cómo logran estabilizarse emocionalmente ante una situación de desagrado, angustia o de miedo.**
- **realizar la construcción de procedimientos que contengan estrategias de autorregulación emocional.**

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- texto para señalizaciones,
- dibujos o ilustraciones.

- **Producto final:** *Conjunto de procedimientos a realizar para la autorregulación emocional ante situaciones de miedo, desagrado o angustia ilustrados en un formato de picture book (libro ilustrativo) mediante el conjunto de hojas blancas, teniendo un principio y un fin.*

– Instrumento sugerido:

- rúbrica de evaluación.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (III)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Familiar y comunitario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambia información sobre datos personales.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa la escritura de datos personales y pasatiempos. • Entiende preguntas sobre datos personales y pasatiempos. • Participa en la escritura de preguntas sobre datos personales y pasatiempos.
Dimensiones socioemocionales	<p>Empatía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad <p>Colaboración (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Active los conocimientos previos de sus estudiantes; ayúdelos y deles la oportunidad de reflexionar sobre cómo usarlos para lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar, al oírlos, los datos personales propios y los de otros (por ejemplo, nombre, edad, país de residencia, etcétera); • vincular la lista de datos personales con sus compañeros; • asociar, con una descripción breve, imágenes de pasatiempos; • generar diálogos a través del compartir, gustos, pasatiempos, etcétera. • practicar el respeto y la tolerancia compartiendo información biográfica con los demás compañeros. • describir las diferencias y similitudes con respecto a los compañeros. <p>– Ayude a sus estudiantes a sentirse apoyados y con la suficiente confianza para expresarse y comprender preguntas y respuestas sobre datos personales. Ofrezca tiempos específicos para que ensayen y practiquen, así ellos lograrán:</p>	

- responder, con monosílabos, preguntas concretas sobre pasatiempos (por ejemplo: *do you like to sing? / what sport do you play?*);
- formular, a partir de un modelo, preguntas sobre datos personales (*what is your name? / how old are you? / where do you live?*);
- completar preguntas sobre datos personales (por ejemplo: *who do you play with?*).
- **practicar el respeto y la tolerancia frente a las culturas diversas que existen en otros contextos**
- **crear una tabla con los gustos y preferencias de sus compañeros.**
- **describirse de manera personal en relación a situaciones que le generan las 6 emociones primarias: miedo, la cólera (enojo), la tristeza, la aversión (rechazo o disgusto), la sorpresa y la felicidad.**

– Fomente, en sus estudiantes, el gusto por escribir y apóyelos para que comprendan cómo el lenguaje escrito es utilizado en múltiples actividades cotidianas. Brinde oportunidades para escribir libremente y ofrézcales una realimentación puntual. Recuerde que en esta etapa requieren mucho apoyo, así ellos podrán:

- reconocer la composición de preguntas sobre pasatiempos y datos personales;
- comparar las respuestas a preguntas sobre datos personales y los pasatiempos;
- revisar la escritura de nombres y grafías de números cardinales y ordinales.
- **compartir costumbres dentro de su familia a los demás, respondiendo con respeto a otros.**
- **generar un cartel de aquellas situaciones que causan las 6 emociones primarias: el miedo, la cólera, la tristeza, la aversión, la sorpresa y la felicidad.**
- **clasificar las actividades que generen las 6 emociones primarias: miedo, la cólera (enojo), la tristeza, la aversión (rechazo o disgusto), la sorpresa y la felicidad.**

– Invite a sus estudiantes a usar, con responsabilidad, la información personal propia y la de otros.

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- encuesta,
- tabla con resultados de la encuesta,
- **cartel de las situaciones que causen las 6 emociones primarias.**
- **Producto final:** *Integrar en un directorio tanto información personal (nombre, edad, país de residencia) como de los pasatiempos (actividades, gustos, costumbres, emociones generadas a partir de situaciones específicas) de los compañeros del grupo.*

– Instrumento sugerido:

• cuestionario.

■	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera	■	Indicadores de logro socioemocional
■	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (IV)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Familiar y comunitario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambios asociados al entorno
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende y registra información sobre localidades de la comunidad.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Explora planos o croquis ilustrados. • Intercambia información sobre localidades de la comunidad. • Escribe información sobre la comunidad. <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo. • Reconoce el medioambiente como el lugar donde se gesta la vida, y se ve a sí mismo como parte del entorno planetario. </div>
Dimensiones socioemocionales	<p>Autoconocimiento (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciación y gratitud <p>Empatía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Presente ante el grupo diversos planos o croquis de lugares que conocen y destine tiempo para que exploren las imágenes. Ofrézcales oportunidades para desarrollar y usar repertorios de palabras y expresiones que ya conocen. Así podrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diferenciar componentes gráficos y textuales (por ejemplo, líneas, nombres de sitios, simbología, etcétera); • reconocer localidades por su nombre (<i>town, city</i>, etcétera); • diferenciar espacios naturales (<i>river, beach</i>, etcétera) de construcciones (<i>hospital, school</i>, etcétera); • reconocer la sensación de bienestar que generan los espacios naturales. • apreciar en voz alta las acciones realizadas por personas de su contexto para el funcionamiento de la comunidad delante de la clase. • fomentar la preservación del medio ambiente a través del altruismo con acciones de reciclaje, la reducción de contaminación y recogimiento de basura. 	

– Invite a sus estudiantes a apreciar el valor del trabajo en equipo.

– Modele para sus estudiantes cómo formular y responder preguntas para buscar y aclarar información. Ayúdelos a valorar sus intentos y los de sus compañeros por hablar y comprender información de manera que puedan:

- aclarar el significado de palabras en un diccionario bilingüe ilustrado;
- completar preguntas para obtener información (por ejemplo: *Where is the post office? / Is there a river?*);
- responder preguntas para ofrecer información (por ejemplo: *The pharmacy is next to the library... There is a library on this street*, etcétera).
- **evaluar su estado emocional y expresarlo delante del grupo ante la formulación de preguntas y respuestas para buscar y aclarar información.**
- **valora su propio esfuerzo al contribuir a la clase para apreciarse y verlo como fortaleza personal.**
- **emitir comentarios para reconocer el esfuerzo de compañeros por participar en la comunicación de las localidades en clase, ayudándolos a generar bienestar emocional en otros.**

– Invite a sus estudiantes a crear un ambiente de apoyo mutuo en el que se valoren y respeten las diferencias. Ayúdelos a reconocer cuáles son sus fortalezas y cómo aprovecharlas para afrontar nuevos desafíos. Ofrezca modelos y guía para que sus estudiantes puedan:

- clasificar palabras por su significado;
- encontrar semejanzas y diferencias entre palabras en inglés y palabras en la lengua materna (por ejemplo: letras semejantes, ciertos grupos de letras, combinaciones de letras diferentes, etcétera);
- completar planos o croquis, con nombres de espacios naturales y construcciones;
- **contrastar las fortalezas de sus compañeros mediante una lista de similitudes y diferencias a través del respeto y apreciación.**
- **hacer una lluvia de ideas entorno a las fortalezas que contribuyen al medioambiente y al funcionamiento de la comunidad haciendo conciencia del valor de su rol y de los demás.**
- **expresar las emociones presentadas al identificar y compartir las fortalezas propias con el resto de los compañeros de clase.**

– Motive a sus estudiantes para que valoren y aprecien los espacios naturales de su comunidad.

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- tabla con nombres de espacios naturales y construcciones,
- dibujos o ilustraciones.
- **lista de fortalezas de similitudes y diferencias de compañeros de clase.**
- **Producto final:** *Agradecimientos y apreciaciones escritas sobre las personas de las localidades de la comunidad plasmados en un cartel y que este sea colocado afuera del salón en un mural.*

– Instrumento sugerido:

- lista de control.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (V)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Lúdico y literario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión literaria
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Lee rimas y cuentos en verso.
Aprendizajes esperados	<div style="background-color: #003366; color: white; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Explora rimas y cuentos en verso, ilustrados. • Escucha y participa en la lectura de rimas y cuentos en verso. • Participa en la escritura de versos. </div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad. • Muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias. • Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal. </div>
Dimensiones socioemocionales	<p>Autoconocimiento (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención <p>Autorregulación (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia <p>Empatía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienestar y trato digno hacia otras personas
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Tenga en cuenta que el proceso de comprensión de textos es el resultado de la interacción entre un autor y un lector que ocurre en un contexto social y cultural particular. Considerarlo le permitirá despertar la motivación y el interés de sus estudiantes, quienes podrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipar el tema, el propósito y el destinatario a partir del título y sus conocimientos previos; • distinguir componentes textuales (título, estrofas, etcétera); • reflexionar sobre la función de las imágenes. • desarrollar la tolerancia y la empatía a través de la escucha activa de los rimas y cuentos en verso entorno a la perspectiva del autor y contexto. 	

- **identificar el grado de motivación y disposición de la escucha de las rimas y cuentos en verso, favoreciendo a su vez, a los procesos atencionales.**
- **expresar los emociones y pensamientos asociados a los temas centrales de las rimas y cuentos en verso.**

– Promueva un ambiente en el que los estudiantes puedan manifestar confianza para aprender inglés.

– Ofrezca condiciones y oportunidades para que sus estudiantes se sientan seguros para pedir ayuda cuando la necesiten y para expresarse sin miedo a ser juzgados, así lograrán:

- expresar emociones y reacciones a acciones, personajes o lugares (por ejemplo: *how beautiful! what a big cat!*);
- relacionar imágenes con estrofas y versos;
- practicar pronunciación de versos;
- **distinguir las emociones adaptativas y desadaptativas a partir rimas y cuentos en verso de temas y personajes centrados en el *bullying*.**
- **identificar las sensaciones corporales y emocionales al leer en voz alta.**
- **generar estrategias para centrar la atención y calmarse a través de ejercicios de respiración y de atención focalizada.**

– Fomente en sus estudiantes el aprecio y disfrute de expresiones literarias en inglés.

– Ayude a sus estudiantes a relacionar lo que han comprendido con la información nueva.

motívelos y anímelos a practicar, ensayar y planear lo que van a escribir, así podrán:

- contrastar la escritura de versos (número de palabras, palabras que riman, etcétera);
- completar versos con palabras que riman;
- revisar la relación entre la letra y el sonido.
- **identificar las emociones adaptativas y desadaptativas con los pensamientos y causas que desean plasmar en la escritura de versos.**
- **elaborar estrategias para mantener la motivación y perseverancia para la realización de la escritura o pronunciación de versos a través de expresiones literarias en inglés (“We’ll cross that bridge when we get to it” and “A bend in the road is not the end of the road... unless you fail to make the turn”).**
- **comprender las emociones adaptativas y desadaptativas de los versos de sus compañeros, diferenciando las emociones primarias, así como sus causas.**

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- selección de rimas o cuentos en verso,
 - guion con la estructura del texto y recursos sonoros o gráficos.
 - **selección de expresiones literarias para favorecer la perseverancia y motivación.**
 - **Producto final:** *Antología de rimas o cuentos ilustrados del grupo en relación con sus propias emociones y sus causas.*
- Instrumento sugerido:
- escala de valoración.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (VI)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Lúdico y literario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión lúdica
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Cambia versos en un poema infantil.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Explora poemas infantiles ilustrados. • Participa en la lectura en voz alta de poemas infantiles. • Completa versos escritos. • Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones. • Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situación de maltrato, discriminación o exclusión.
Dimensiones socioemocionales	<p>Autonomía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones y compromisos <p>Empatía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Construya un ambiente que permita a sus estudiantes disfrutar de la interacción con textos (orales o escritos) literarios e invítelos a expresar y reconocer las emociones que provocan.</p> <p>Proponga diversas estrategias para que los estudiantes logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • activar conocimientos previos para predecir el tema y el propósito; • reconocer componentes gráficos y textuales (versos, estrofas). • identificar y expresar las emociones primarias y secundarias experimentados al mismo tiempo (ejemplo: sentir tristeza y alegría a la vez) y sus causas al escuchar o leer los textos literarios • Comprender las palabras que tienen una connotación emocional y el significado que tienen (love; “I love hot days”, “I love chocolate bars”, “I love my dog”, “I love my parents”) en textos literarios. <p>– Motive a sus estudiantes para que valoren los propósitos lúdicos del lenguaje.</p>	

– Ayúdelos a disfrutar de la lectura de poemas y descubrir que esta también tiene como propósito la recreación. Modele distintas maneras de construir el significado de los textos para que los alumnos logren:

- reconocer los cambios en la entonación;
- practicar el deletreo y la pronunciación de palabras que riman;
- completar, de forma oral, versos a partir de sus inicios y finales.
- **distinguir entre las emociones primarias y las emociones secundarias con base al estado emocional de los personajes de textos literarios acerca de la exclusión, maltrato y discriminación.**
- **Reconocer desde la empatía las consecuencias y el impacto emocional por la toma de decisiones y agresividad de los personajes de los textos literarios anteriores.**
- **identificar desencadenantes de los compromisos, la toma de decisión y las consecuencias de las acciones de los personajes con respecto a la exclusión, el maltrato y la discriminación, y así, contribuir a la comprensión emocional.**

– Sensibilice a sus estudiantes para que valoren la función creativa del lenguaje.

– Modele, para los estudiantes, diversas maneras de completar versos y ayúdelos a usar sus experiencias y conocimientos previos para que puedan:

- comparar la escritura de versos a partir de indicadores (número de palabras, rima, etcétera);
- elegir una opción de palabra para completar versos escritos;
- reescribir palabras en versos y estrofas;
- **desarrollar estrategias previo a la toma de decisiones o aceptación de compromisos a través de la evaluación del estado emocional de las emociones primarias y secundarias.**
- **crear versos distintos para identificar las alternativas y favorecer la toma de decisión y compromiso considerando al estado emocional.**
- **elaborar en conjunto un procedimiento ante la toma de decisión y compromisos de acuerdo con el estado emocional de sus compañeros ante situaciones de exclusión, maltrato o discriminación mediante un mapa mental.**

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- selección de poemas,
- lista de versos.

- **Producto final:** *Mapa mental del procedimiento de la toma de decisiones y compromiso considerando el estado emocional.*

– Instrumento sugerido:

- ficha de autoevaluación.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (VII)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Lúdico y literario
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del yo y del otro
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Lee cuentos para comparar emociones.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Explora un libro de cuentos infantiles ilustrados. • Sigue la lectura en voz alta de un cuento. • Compara emociones suscitadas por la lectura de un cuento. • Participa en la escritura de enunciados. <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas, y las comparte con los demás. • Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión. • Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros.
Dimensiones socioemocionales	<p>Autoconocimiento (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de las emociones • Autogeneración de emociones para el bienestar <p>Autoconocimiento (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Ofrézcales diversos cuentos y que ellos decidan con cuál trabajarán. Desafíelos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • activar conocimientos previos para anticipar el tema, el propósito y el destinatario; • identificar partes del libro; • reconocer componentes gráficos y textuales (por ejemplo: número de página, nombre del autor, etcétera). <p>– Ofrezca pistas a sus estudiantes para que comprendan la función de los cuentos en la sociedad.</p> <p>– Modele para sus estudiantes conductas adoptadas por un lector (orientación del libro, lenguaje corporal, etcétera), así como diversas maneras de usar las imágenes para hacer conexiones personales con el texto. Así, ellos podrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • detectar la estructura del texto (inicio, nudo y desenlace); 	

- identificar fórmulas de inicio y cierre (por ejemplo: *Once upon a time...*, *... and they lived happily ever after*, etcétera);
- expresar su creatividad para representar acciones (dormir, caminar, etcétera) contenidas en el cuento.
- **identificar el lenguaje no verbal y relacionarlo con las emociones poniendo en palabras el significado de sus movimientos.**
- **describir la entonación de la voz del lector a lo largo del cuento de acuerdo con las emociones primarias y secundarias.**
- **reconocer las emociones transitadas y el estado emocional de aquellas que ocurren al mismo tiempo con respecto a la entonación y el lenguaje no verbal.**

– Estimule el aprecio por expresiones culturales de otros países.

– Centre la atención de sus estudiantes en las emociones y sentimientos que les despiertan los personajes y muéstrelas varias formas de expresarlos, así podrán:

- comparar acciones y emociones de los personajes con las propias (por ejemplo, *She looks sad/afraid, They are happy/bored*, etcétera);
- expresar emociones sobre acciones y personajes conforme se lee el texto (por ejemplo, *What a...!*);
- compartir preguntas y respuestas sobre las emociones de otros (por ejemplo: *Do you feel...? Are you...? Yes, we are happy*, etcétera);
- emplear oraciones para expresar que las sensaciones son compartidas (por ejemplo: *me too, so do I*, etcétera).
- **identificar y comparar las emociones que surgen por cada cuento considerando la transición de las emociones (por ejemplo: de la tristeza al enojo o de la felicidad a la tristeza).**
- **dialogar y compartir a los demás las emociones transitadas con las situaciones asociadas de los cuentos.**
- **realizar un cuadro comparativo de las emociones transitadas, las situaciones asociadas y acciones para sentir bienestar a manera de administrar las emociones.**

– Ayude a sus estudiantes a comprender la importancia de valorar y reconocer las emociones personales.

– Planee y organice juegos y actividades que promuevan la práctica y el ensayo de la escritura de enunciados. Ofrézcales modelos que los ayuden a lograrlo para que sean capaces de:

- completar, con una o más palabras, enunciados que refieren acciones propias y de personajes;

- completar listas de acciones;
- comparar palabras en enunciados;
- **elaborar enunciados para cuentos que expresen emocionalmente lo que le aflige y compartirlo con los demás a manera de acción para sentir bienestar.**
- **utilizar el sentido del humor como estrategia para reducir la tensión o preocupación a través de la escritura de enunciados para cuentos o su lectura.**
- **fortalecer la autoestima mediante la escritura de enunciados para un cuento expresando sus fortalezas y habilidades a partir del autoconocimiento y la ayuda de los demás, donde su aceptación contribuye a la sensación de bienestar y confianza en sí mismo.**

– Invítelos a valorar el lenguaje como medio para compartir información de utilidad para otros.

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- cuadro comparativo de emociones transitadas en un cuento,
- **la elaboración de estrategias para fomentar el bienestar.**

- **Producto final:** enunciados ilustrados sobre experiencias propias y sus formas correspondientes de administrar sus emociones con base a las estrategias trabajadas.

– Instrumento sugerido:

- rúbrica de evaluación.

Aprendizajes esperados de la lengua extranjera	Indicadores de logro socioemocional
Aspectos de inteligencia emocional	

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (VIII)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Académico y de formación
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación y seguimiento de instrucciones
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue y da instrucciones para sembrar una planta.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Explora instrucciones ilustradas • Entiende y expresa instrucciones. • Participa en la escritura de reportes sobre experimentos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común. • Establece un diálogo con apoyo de un adulto con el propósito de llegar a un acuerdo o solución. • Escucha la demanda de los compañeros, hermanos o padres de familia y es capaz de decirles con sus propias palabras.
Dimensiones socioemocionales	<p>Colaboración (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia • Resolución de conflictos • Comunicación asertiva
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Invite a sus estudiantes a pensar en sus compañeros, por ejemplo: darles espacio, invitarlos a unirse a una actividad, compartir cosas con ellos, etcétera. Destine tiempos específicos para explorar libremente los materiales y ofrézcales realimentación para que logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipar contenido a partir de conocimientos previos, título e ilustraciones; • identificar partes del texto (título, secuencia de instrucciones, etcétera) y su disposición; • diferenciar instrucciones de lista de materiales; • compartir los pensamientos, expectativas y emociones antes de hacer las actividades y exámenes de clase y generar seguridad a partir de la ayuda de sus compañeros y docente. • identificar y expresar las fortalezas en otros compañeros, siendo capaz de decírselos y ayudarlos a sentir bienestar en estados de desmotivación. 	

- **utilizar ejercicios de relajación para sí mismo y para otros como estrategia para tranquilizarse en situaciones de tensión y preocupación.**

– Modele a los estudiantes conductas y maneras de expresar y comprender instrucciones a partir de pistas contextuales tales como las imágenes y la organización textual. De esta forma podrán:

- identificar palabras que componen instrucciones;
- completar indicaciones a partir de sus inicios;
- seleccionar indicaciones pertinentes entre opciones escuchadas;
- **comprender el lenguaje no verbal de sus compañeros al momento de que den indicaciones, y así, favorecer la atención al otro y la disposición al trabajo en equipo.**
- **utilizar la escucha activa para comprender el punto de vista de sus compañeros a través de la empatía, pudiendo describirlo en sus propias palabras.**
- **apreciar y valorar las contribuciones de cada miembro de equipo en la elaboración de indicaciones, entendiendo la importancia del trabajo en conjunto.**

– Modele varias maneras de prestar atención al destinatario.

– Ayude a los estudiantes a descubrir modos alternativos de ejecutar acciones.

– Ofrezca apoyo constante para que los estudiantes comprendan algunas convenciones de la escritura tales como el uso de mayúsculas y el punto y aparte. Sea flexible con sus intentos de escritura y celebre sus logros, así podrán:

- completar instrucciones con una o más palabras;
- comparar semejanzas y diferencias en instrucciones;
- identificar orden de instrucciones en una secuencia;
- **permitir la ayuda de compañeros o del docente para el cumplimiento de objetivos, favoreciendo la autoestima, las habilidades colaborativas y la solución de problemas.**
- **comunicar a su equipo de trabajo las emociones que surgen en el proceso de la elaboración del proyecto de forma asertiva, ya sean acerca de desacuerdos o del trato entre los miembros.**
- **negociar los acuerdos con sus compañeros acerca de las instrucciones a realizar para beneficiar la resolución de conflictos y la comunicación asertiva.**

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- lista de materiales,
 - instrucciones,
 - **estrategias para la colaboración en equipo.**
- **Producto final:** *la siembra de una planta dado por la colaboración en equipo y su mantención por un tiempo determinado.*
- Instrumento sugerido:
- ficha de coevaluación.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (IX)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Académico y de formación
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y selección de información
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe preguntas para obtener información sobre productos del campo.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Explora libros infantiles ilustrados, sobre productos del campo. • Participa en el intercambio de preguntas y respuestas sobre productos del campo. • Revisa la escritura de preguntas para obtener información.
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflictivas. • Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo. • Propone ideas a la maestra y a su familia de nuevas actividades que desearía llevar a cabo.
Dimensiones socioemocionales	<p>Autoconocimiento (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulación de las emociones <p>Autonomía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones • Liderazgo y apertura
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Construya las condiciones necesarias para que los estudiantes logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipar contenido a partir de conocimientos previos e ilustraciones; • identificar vínculos entre algunos recursos gráficos y el texto (por ejemplo: la ubicación de pies de ilustración, la distribución de los elementos en la página, etcétera); • comparar palabras y partes de un texto para revisar su contenido; • representar sus emociones de forma auténtica con lenguaje no verbal de tipo corporal y facial ante las siguientes actividades de clase, gestionando una resignificación emocional mediante acciones, favoreciendo el estado emocional para el aprendizaje. 	

- **utilizar el lenguaje verbal como no verbal para expresar las necesidades que surgen en diversas situaciones de escasez de alimentos y promover la búsqueda de soluciones mediante las respectivas lecturas.**
- **evaluar el estado emocional que genera la problemática de escasez de alimentos, desarrollando acciones que favorezcan el control de impulsos.**

– Invite a los niños a cuidar los materiales de consulta.

– Dé oportunidades para que, de modo colectivo e individual, los estudiantes puedan:

- identificar características de productos del campo, al oír que las nombran;
- comprender preguntas sobre productos del campo;
- responder preguntas sobre las características de productos del campo (por ejemplo: *what color is it? red / is it big? no, it isn't*, etcétera).
- **expresar malestar y dolencia emocional referente a las lecturas de la escasez de alimentos, por el cual es capaz de pedir ayuda para tomar acción al respecto y compartirlo con compañeros y adultos.**
- **calmarse por sí mismo ante situaciones de tensión o angustia con estrategias de relajación, respiración y autocontrol.**
- **incrementar la tolerancia a la frustración del niño mediante la identificación de las situaciones causantes de dicha frustración.**

– Fomente que se pongan de acuerdo sobre cómo desarrollar las actividades.

– Modele la correspondencia uno a uno entre palabras escritas y habladas, así como al escuchar sonidos específicos en palabras. Planee actividades variadas que permitan a sus estudiantes:

- identificar palabras de pregunta (interrogativas) y signo de interrogación;
- completar modelos de pregunta para obtener información;
- responder preguntas cerradas a partir de un modelo (por ejemplo, *Is corn green? / Is milk white?*);
- **desarrollar el pensamiento positivo como una estrategia frente a emociones o situaciones desagradables a partir de la búsqueda y propuesta de soluciones ante la escasez de alimentos.**
- **identificar situaciones que le generen felicidad y satisfacción para potenciar el sentido de bienestar y autoestima como la realización de una recolecta de productos de campo o enlatados.**
- **satisfacerse mediante las relaciones de amistad, convivencia e interacción social, pudiendo relacionarse con otros, mejorando la cohesión grupal y socialización.**

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- organizador gráfico con productos del campo,
- lista de preguntas.
- **lista de soluciones ante la escasez de alimentos.**

• **Producto final:** *La recolección de víveres para un centro de acopio.*

– Instrumento sugerido:

- lista de cotejo.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2º (X)	
Ambientes sociales de aprendizaje	Académico y de formación
Actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de la información
Práctica social de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Registra información de un tema de Geografía, con apoyo de una imagen.
Aprendizajes esperados	<div style="background-color: #000080; color: white; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Explora mapas ilustrados del continente americano con información específica (lengua, moneda, bandera, etc.). • Comprende información a partir de la lectura en voz alta. • Participa en la escritura de información. </div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo. • Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común. • Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo. </div>
Dimensiones socioemocionales	<p>Autonomía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia <p>Colaboración (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión <p>Empatía (habilidades asociadas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto.
<p>Orientaciones didácticas</p> <p>– Ofrezca oportunidades a sus estudiantes para interactuar, explorar y experimentar con el lenguaje escrito. Ayúdelos a desarrollar una actitud positiva hacia la escritura de manera que logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconocer el tema, el propósito y el destinatario; • identificar componentes gráficos (por ejemplo: líneas, colores, etcétera) y textuales (abreviaturas, datos, etcétera); • ubicar regiones del continente americano en un mapa; • señalar, al oírlos, datos o información sobre los países. • dialogar y compartir las concepciones y costumbres de los países del continente americano desde el respeto y empatía tras la escritura del mismo. 	

- **reconocer a las diferentes etnias y su importancia tanto en el continente norteamericano como en el mundo fomentando la diversidad cultural.**
- **utilizar la empatía para comprender y describir las creencias de cada país a los demás compañeros.**

– Invite a sus estudiantes a apreciar y mostrar curiosidad y respeto por otras culturas.

– Modele a sus estudiantes cómo usar experiencias personales para conectar ideas con textos leídos en voz alta, así como a utilizar estrategias de comprensión tales como deletrear palabras.

Así ellos podrán:

- identificar palabras y expresiones al escucharlas;
- identificar, en un mapa, el país al que se refiere la información;
- reconocer palabras en inglés parecidas a las de la lengua materna;
- enunciar nombres de países y nacionalidades para practicar su pronunciación.
- **aportar en la planeación de “la feria de las naciones de norteamérica” tomando en cuenta las fortalezas y experiencias de sus compañeros para sugerir actividades y presentaciones (danza, canto, poesía, entre otros).**
- **responsabilizarse y asumir compromisos en la organización “la feria de las naciones de norteamérica” considerando sus propias habilidades, fortaleciendo su confianza en sí mismo, así como su confianza en los demás.**
- **ser capaz de hacer preguntas con respecto a las emociones y posturas para comprender situaciones de desacuerdo entre compañeros en la organización de la feria.**

– Genere curiosidad e interés en sus estudiantes por comprender que los textos escritos cumplen diversos propósitos. Centre su atención para que los alumnos sean capaces de:

- escribir nombres de regiones y países del continente americano a partir de un modelo;
- ordenar datos específicos sobre países del continente americano para completar enunciados;
- registrar en una tabla datos específicos sobre países del continente americano;
- **ejercer habilidades interpersonales para promover la confianza y aportaciones de los miembros de equipo, los cuales favorecen el enriquecimiento del trabajo colaborativo.**
- **defender los intereses y derechos propios y de aquellos de sus compañeros para generar un clima en el aula favorecedor para el aprendizaje y desarrollo.**
- **incrementar la confianza en sí mismo llevando a cabo las actividades comprometidas y ayudando a producir “la feria de las naciones de Norteamérica”.**

– Provoque interés en sus estudiantes por conocer variedades lingüísticas.

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- lista de países,
- tabla con datos de países.
- **planeación de la organización de “la feria de las naciones de Norteamérica”.**
- **Producto final:** *exposición de una feria del continente americano realizado por los alumnos para promover las habilidades intrapersonales e interpersonales.*

– Instrumento sugerido:

- cuestionario.

	Aprendizajes esperados de la lengua extranjera		Indicadores de logro socioemocional
	Aspectos de inteligencia emocional		

Al respecto de las formas de evaluación, el **primer instrumento** es el uso del siguiente formato de observación:

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º						
Ambientes sociales de aprendizaje: Familiar y comunitario						
Actividad comunicativa	Aspectos a observar		Si	No	N/a	Observaciones
Intercambios asociados a propósitos específicos	Práctica social del lenguaje	Usa expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo.				
	Aprendizajes esperados	Revisa intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía en diálogos breves.				
		Asume el papel de receptor y de emisor para intercambiar saludos, muestras de cortesía y despedidas.				
		Participa en la escritura de normas de convivencia en el aula.				
Intercambios asociados a medios de comunicación	Práctica social del lenguaje	Produce señalizaciones para espacios públicos.				
	Aprendizajes esperados	Examina señalizaciones.				
		Ensaya la expresión oral de indicaciones en señalizaciones.				

		Participa en la escritura de indicaciones.				
Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Práctica social del lenguaje	Intercambia información sobre datos personales.				
	Aprendizajes esperados	Revisa la escritura de datos personales y pasatiempos.				
		Entiende preguntas sobre datos personales y pasatiempos.				
		Participa en la escritura de preguntas sobre datos personales y pasatiempos.				
Intercambios asociados al entorno	Práctica social del lenguaje	Entiende y registra información sobre localidades de la comunidad.				
	Aprendizajes esperados	Explora planos o croquis ilustrados.				
		Intercambia información sobre localidades de la comunidad.				
		Escribe información sobre la comunidad.				
Ambientes sociales de aprendizaje: Lúdico Literario						
Expresión literaria	Práctica social del lenguaje	Lee rimas y cuentos en verso.				
	Aprendizajes esperados	Explora rimas y cuentos en verso, ilustrados.				

		Escucha y participa en la lectura de rimas y cuentos en verso.				
		Participa en la escritura de versos.				
Expresión lúdica	Práctica social del lenguaje	Cambia versos en un poema infantil.				
	Aprendizajes esperados	Explora poemas infantiles ilustrados.				
		Participa en la lectura en voz alta de poemas infantiles.				
		Completa versos escritos.				
Comprensión del yo y del otro	Práctica social del lenguaje	Lee cuentos para comparar emociones.				
	Aprendizajes esperados	Explora un libro de cuentos infantiles ilustrados.				
		Sigue la lectura en voz alta de un cuento.				
		Compara emociones suscitadas por la lectura de un cuento.				
		Participa en la escritura de enunciados.				
Ambientes sociales de lenguaje: Académico y de formación						

Interpretación y seguimiento de instrucciones	Práctica social del lenguaje	Sigue y da instrucciones para sembrar una planta.				
	Aprendizajes esperados	Explora instrucciones ilustradas.				
		Entiende y expresa instrucciones.				
		Participa en la escritura de reportes sobre experimentos				
Búsqueda y selección de información	Práctica social del lenguaje	Escribe preguntas para obtener información sobre productos del campo.				
	Aprendizajes esperados	Explora libros infantiles ilustrados, sobre productos del campo.				
		Participa en el intercambio de preguntas y respuestas sobre productos del campo.				
		Revisa la escritura de preguntas para obtener información.				
Tratamiento de la información	Práctica social del lenguaje	Registra información de un tema de Geografía con apoyo de una imagen.				
	Aprendizajes esperados	Explora mapas ilustrados del continente americano con información específica (lengua, moneda, bandera, etc.).				
		Comprende información a partir de la lectura en voz alta.				

		Participa en la escritura de información.				
Inteligencia emocional						
	Autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo)	Identifica las emociones, que para ello tiene un buen vocabulario emocional.				
		Toma conciencia del propio estado emocional.				
		Expresa los sentimientos y las emociones utilizando el lenguaje verbal y no verbal.				
	Autorregulación emocional (autocontrol emocional)	Conoce estrategias para mejorar la autorregulación emocional.				
		El niño conoce técnicas de relajación, respiración y autocontrol.				
		Tiene una tolerancia a la frustración del niño y conoce estrategias para desarrollar el pensamiento positivo.				
	Empatía	Identifica las diferentes emociones que expresan los demás, a través de la observación y escucha de la comunicación verbal y no verbal.				
		Es consciente de las diferentes perspectivas que pueden adoptar las personas				
		Respeto los puntos de vista de los demás, aunque no sean iguales que los propios.				

	Habilidades sociales (habilidades interpersonales)	Hay un desarrollo cognitivo en el niño a la hora de afrontar una situación.				
		Tiene la habilidad de comunicarse abierta y efectivamente, de manera que sabe comunicar las opiniones de forma directa.				
		Es capaz de defender sus propios derechos, dando cabida a los intereses y derechos de otras personas				

El **segundo instrumento** de evaluación es el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA (Ugarriza y Pajares, 2005, p. 57):

Nombre : _____ Edad : _____ Sexo : _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha : _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
 Nelly Ugarriza Chávez
 Liz Pajares del Águila

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8. Peleo con la gente.	1	2	3	4
9. Tengo mal genio.	1	2	3	4
10. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11. Nada me molesta.	1	2	3	4
12. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
20. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
22. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25. No tengo días malos.	1	2	3	4
26. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
27. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
28. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
30. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4

El tercer instrumento de evaluación es la Escala Likert de indicadores de logro:

ESCALA LIKERT DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES. PRIMARIA. 2°							
Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	Indicadores de logro	Siempre	La mayoría de veces sí	Algunas veces si, algunas veces no	La mayoría de las veces no	Nunca
			1	2	3	4	5
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad.					
	Conciencia de las propias emociones	Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales.					
	Autoestima	Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros.					
	Apreciación y gratitud	Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo.					
	Bienestar	Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios.					
AUTORREGULACIÓN	Metacognición	Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso.					
	Expresión de las emociones	Identifica las situaciones que le generan emociones aflictivas y no aflictivas, y las comparte con los demás.					
	Regulación de las emociones	Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflictivas.					
	Autogeneración de emociones para el bienestar	Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión.					

AUTONOMÍA	Perseverancia	Muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias.					
	Iniciativa personal	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.					
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo.					
	Liderazgo y apertura	Propone ideas a la maestra y a su familia de nuevas actividades que desearía llevar a cabo.					
	Toma de decisiones y compromisos	Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.					
	Autoeficacia	rende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo.					
Empatía	Bienestar y trato digno hacia otras personas	Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal.					
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo.					
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad	Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él.					
	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situaciones de maltrato, discriminación o exclusión.					
	Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza	Reconoce el medioambiente como el lugar donde se gesta la vida, y se ve a sí mismo como parte del entorno planetario.					
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	Escucha las demandas de los compañeros, hermanos o padres de familia y es capaz de decirlas con sus propias palabras.					

	Responsabilidad	Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo.					
	Inclusión	Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común.					
	Resolución de conflictos	Establece un diálogo con apoyo de un adulto, con el propósito de llegar a un acuerdo o solución.					
	Interdependencia	Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común.					
	Suma						
						Total	

Nivel	Porcentaje	Puntaje
Esperado	80%-100%.	100-125
Intermedio	60%-79.9%	75-99.8
En desarrollo	<59.9%	<74.8

Nota: Después de responder a todos los ítems, se obtiene el total sumando el puntaje y se compara con la tabla anterior donde un puntaje de 100 o mayor significa haber obtenido un nivel esperado, de 77-99.8 puntos representa un nivel intermedio y un <74.8 abarca un nivel en desarrollo. Para lo anterior, se obtuvo la multiplicación del total de 125 ítems por el porcentaje elegido por el 100% para obtener el puntaje correspondiente al nivel representado.

VII. Conclusiones

Con base a la investigación presente de la revisión de textos y otros materiales acerca de las habilidades socioemocionales de la SEP, la planeación curricular propuesta por el PRONI en la asignatura de inglés para segundo año de primaria y la inteligencia emocional por diversos autores, se concluyó lo siguiente:

Se identificó que los contextos escolares son espacios de oportunidad para el desarrollo integral de los niños ya que pueden atravesar carencias emocionales y que estas incidan sobre su vida en numerosas formas. Es por ello que es preciso generar acciones para propiciar una calidad de vida favorable que les permita desenvolverse con confianza en otros ámbitos.

Al igual, se considera la importancia del trabajo a partir de aspectos de la inteligencia emocional puesto que se desarrollan las capacidades para sentir e identificar las emociones desde edades tempranas de la infancia; de esta forma, su seguimiento favorece una administración propicia a ello, pudiendo utilizar como guía a modelos establecidos por distintos autores.

Al mismo tiempo que se realizan estas modificaciones de utilizar cada vez más estrategias en el aula que fortalezcan las emociones, la autoestima, el autoconocimiento, entre otros, se están haciendo cambios ante la perspectiva tradicional que hacía cobrar una mayor importancia de las habilidades cognitivas que a la propia persona y sus intereses. De esta forma, un niño al estar en un contexto educativo que estimule las áreas anteriores, permite que aprenda que su papel en este mundo, tenga un sentido más allá que las expectativas de aprendizajes académicos. Es así que, ello facilita su andar, generando un sentido de pertenencia entre la sociedad y la sensación de bienestar individual como interpersonal.

Al realizar las adecuaciones curriculares en las cartas descriptivas, se entreve la importancia la implementación de aspectos de inteligencia emocional, puesto que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, a su vez que beneficia el clima

de aprendizaje del idioma inglés; de esta forma, a partir del rol del docente como facilitador y del aporte presente, permite un crecimiento integral constante que pueda ser ampliado su aplicación en otras materias, y sobre todo, a la vida cotidiana del alumno.

Con respecto a la planeación curricular planteado por el PRONI, la inclusión del rubro de la práctica social del lenguaje, si bien, considera a los fines del uso de lenguaje de la comunicación con otros y su convivencia, pero a su vez, un planteamiento similar al presente, puede servir como estrategia para afrontar aquellos factores influyentes sobre su mismo aprendizaje.

Además, la materia sugerida para realizar el trabajo anterior, permite que los niños puedan continuar aprendiendo a la vez que observan su estado emocional, siendo guiado por el docente como un mediado quien pueda ayudar al niño a regularse emocionalmente en el caso de presentar miedo, enojo, entre otros, y así, enfrentarse con nuevos retos que le brinda la materia.

Incluso, en la materia de inglés entre sus contenidos se revisa la dimensión cultural, resultando acertado para generar procesos de empatía y colaboración, habiendo una aceptación de la diversidad que podría haber entre sus compañeros de clase, como también del entorno. Por lo tanto, en otras áreas o relaciones con otras personas, puede haber en los niños una mayor apertura al estar contacto con gente nueva o al conocer actividades distintas a las que regularmente hacen.

En cuestión del tipo de estudio realizado desde el enfoque cualitativo permitió ampliar los horizontes en el área educativa ya que,

En este sentido, puede entenderse la metodología cualitativa como una estrategia idónea para la innovación educativa, para la transformación de la práctica docente a través del diálogo, la comprensión y la mejora (Santos Guerra, 1991), no sólo para la comprobación de sistemas educativos, las más de las veces caducos por estar centrados en la lógica del paradigma cuantitativo. (Morán, 2007, p. 13)

En adición, con el objetivo de evaluar la propuesta presente se propuso la mirada siguiente:

Ante este panorama, las nuevas alternativas pedagógicas voltearon la mirada hacia la evaluación cualitativa y formativa; la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender. (Morán, 2007, p.13)

De forma general, la promoción de las habilidades socioemocionales en las escuelas, resulta ser uno de los elementos que se esperaba ser considerados como prioritarios; contrastando los esfuerzos a nivel educativo de los programas aplicadas en escuelas con fines cercanos, ha sido relativamente reciente, por lo que aún se requiere de concientizar su importancia con mayor amplitud pudiendo darle continuidad con las adecuaciones curriculares de la propuesta elaborada.

Por último, las habilidades socioemocionales son precedentes ante la capacidad de expresarse con otros o en la propia regulación personal acerca de aquellas situaciones que puedan estar afligiendo a los niños, como es el caso actual de la pandemia por COVID 19. En el confinamiento como en las transiciones posteriores, se presentaron dificultades emocionales y afectaciones en distintos niveles de la persona como social, personal y familiar. Posteriormente, la adaptación al retorno o al ingreso de clases presenciales, son cambios que corresponden ser atendidos.

El contexto escolar es un escenario que permite el crecimiento integral al darse la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también en su desenvolvimiento y conocimiento de sí mismo; es aquello que hará que los niños se explayen y puedan ser capaces de comunicarse y pedir ayuda cuando lo necesiten. También es tener los espacios para ser creativos y enfrentar los retos necesarios para continuar con situaciones cada vez más complejas, haciéndose más autónomos y empáticos entre sus compañeros de clase.

VIII. Sugerencias

Considerando la investigación documental realizada, así como la propuesta, presentada, se establecen algunas recomendaciones o líneas de seguimiento; se sugieren consideraciones para su aplicación de la siguiente forma:

- En el inicio del año escolar es necesario previamente implementar los instrumentos de evaluación previos (formatos de observación y el Inventario emocional BarOn ICE: NA en el capítulo VI Aporte (pp. 212-219) por parte del docente a manera de diagnóstico acerca de las habilidades socioemocionales actuales de los niños y el nivel del aprendizaje de inglés, cursando el segundo grado de primaria.
- La efectuación de la propuesta es flexible, por lo que se permite su adaptación de acuerdo a las necesidades de los alumnos, según el diagnóstico anterior.
- Durante la implementación de la propuesta, se requiere que el docente opte un rol como facilitador de aprendizaje por medio de la sensibilidad, comunicación, respeto y empatía.
- Posterior al fin del ciclo escolar, se requiere de utilizar los instrumentos de evaluación a manera de medir los logros de los alumnos a través de un *retest* del Inventario emocional BarOn ICE: NA y la aplicación de la escala Likert proporcionado en el capítulo VI Aporte (pp. 218-222).

También se sugiere que se apliquen, a medida de lo posible las guías de observación, como es la escala de Likert de los indicadores socioemocionales, así como el test-retest del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA. De esta forma, “El diagnóstico de las necesidades del grupo consistirá en una actividad constante como punto de partida del crecimiento socioemocional que se impulse desde este espacio curricular” (SEP, 2017a, p. 529). Del mismo modo, la evaluación posterior a la implementación de la propuesta, permite ser una retroalimentación de los avances y aquellos procesos aun por desarrollar de las habilidades socioemocionales.

También, se sugiere en general, promover a la evaluación formativa con mayor seguimiento, para así, otorgar importancia el cual puede verse minimizado por la evaluación de contenidos. La evaluación formativa se define a continuación:

se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno. Esto significa observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos y dificultades que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes necesarios en la práctica pedagógica. (Gutiérrez Loza, 2002, citado en Morán, 2007, p. 14)

La propuesta elaborada, debido al carácter flexible de las adecuaciones curriculares, posibilita su adaptación a otros grados escolares de la educación básica. Se recuerda que al igual, los rasgos deseables establecidos por la SEP, son intencionados con el propósito de su desarrollo a lo largo de la educación básica, así como la práctica de habilidades socioemocionales. Incluso las adecuaciones curriculares pueden realizarse en otras materias diferentes a la asignatura de inglés acorde a los aprendizajes esperados y las competencias al desarrollar.

Con respecto al área del inglés, la integración de aspectos de la inteligencia emocional, puede ser utilizado en contextos distintos a escuelas, pudiendo ser usado en programas o cursos del idioma en diferentes niveles de dominio del inglés, pudiendo ser esta área más explorada en espacios distintos.

Finalmente, se considera importante el rol del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también el realce de la relevancia como mediador de aquellos alumnos con dificultades en la identificación, regulación y administración emocional, puesto que en las realidades de los alumnos puede haber faltantes de diversas índoles pero que puedan encontrar sostén en el aula escolar. Para ello, se recomienda que los docentes continúen su capacitación a través de cursos o talleres en

la formación en el área emocional, tanto para favorecer las habilidades respectivas en los demás como para ellos mismos.

Referencias

- Aguilera, M., Muñoz, G., y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D230.pdf>. Consultado el 11 de marzo del 2020.
- Alexander, H., Prieto, M., y Carrillo, J. (2018). *Entre escuelas y balas una aproximación a los Mass Shooting (tiroteos masivos)*. *Realidad y Reflexión*, 33-52. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/RyR/article/view/7067>. Consultado el 14 de enero del 2020.
- Alonso, R. (2017). *Colegio americano del Noreste. ¿Por qué ocurrió el tiroteo en el colegio de Monterrey?* México: El Economista. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Por-que-ocurrio-el-tiroteo-en-el-colegio-de-Monterrey-20170118-0067.html>. Consultado el 20 de mayo del 2021.
- Armenta, C., López, M. del P., Gómez, M., y Puerto, O. (2022). *Percepción y autorreporte de los niveles de bienestar emocional en niñas y niños durante la pandemia por la Covid-19*. Recuperado de http://192.203.177.185/bitstream/handle/ibero/6184/LPM_Art_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 9 de julio del 2022.
- Arriaza, S. (2019). *Aplicaciones clínicas en la terapia de pareja desde la terapia focalizada en la emoción*. Madrid: Universidad Pontificia. Recuperado de https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/31775/TFGPsico_SandraArriaza_EFT-c.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 23 de agosto del 2021.
- Bautista, É. (2022). *Aunque a debate, es aplicable el programa “Mochila segura”*. *El Sol de México*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/analisis/aunque-a->

[debate-es-aplicable-el-programa-mochila-segura-7868903.html](#). Consultado el 10 de junio del 2022.

BBC Mundo. (2015). *¿En qué países de América Latina hablan el mejor inglés como segundo idioma?* BBC News Mundo. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/02/150210_ingles_idioma_apertura_indice_wbm. Consultado el 11 de mayo del 2020.

Belloso, J., & Peñalver, J. (2017). *Relación entre el bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes*. Revista de estudios de juventud, (115), 207-218. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_12_relacion_entre_el_bullying_autolesiones_ideacion_suicida_e_intentos_autoliticos_en_ninos.pdf. Consultado el 20 de mayo del 2021.

Betina, A., & Contini, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Argentina: Fundamentos en humanidades, 12(23), 159-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>. Consultado el 25 de mayo del 2021.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>. Consultado el 29 de noviembre del 2019.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>. Consultado el 11 de mayo del 2020.

Burrola-Herrera, J., Burrola-Márquez, L., & Viramontes-Anaya, E. (2016). *Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación*

- docente. Ra Ximhai, 12(6), 165-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194010.pdf>. Consultado el 16 de diciembre del 2019.
- Cambridge Dictionary. (2021). *Traducción de físico en el diccionario Español–Inglés*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/spanish-english/fisico?q=f%C3%ADsico>. Consultado el 11 de junio del 2022.
- Campos, A. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Lima: Cerebrum & OEA. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>. Consultado el 22 de marzo del 2022.
- Campos, L. (2017). *Colegio Monterrey: la vulnerabilidad de los escolares mexicanos*. México: Revista Proceso. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2017/1/25/colegio-monterrey-la-vulnerabilidad-de-los-escolares-mexicanos-177732.html>. Consultado el 5 de mayo del 2021.
- Casellas, C., Carrillo, A., & Medina, M. (2018). *Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria*. España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 227-238. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3498/349855553025/349855553025.pdf>. Consultado el 23 de mayo del 2021.
- Cassà, È. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. España: Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>. Consultado el 30 de mayo del 2021.
- Ceniceros, S., Vázquez, M., & Fernández, J. (2017). *La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 4(8). Recuperado de <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147/270>. Consultado el 18 de diciembre del 2019.

- Chabot, D., y Chabot M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender*. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. Ciudad de México, México: Alfaomega.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, (3), pp. 4-6. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>. Consultado el 20 de noviembre del 2019.
- CIES. (2011). *Programa AMISTAD para Siempre*. Nuevo León, México: Centro Mexicano de Inteligencia Emocional y Social. Recuperado de <https://www.centrocies.com.mx/programas/amistad-para-siempre/>. Consultado el 15 de marzo del 2020.
- Cojo, M. (2018). *¿Cómo influye la inteligencia emocional en el consumo de sustancias adictivas en adolescentes?* Madrid: Universidad Pontificia. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/31688/TFM001030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 10 de noviembre del 2019.
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. (2009). *Sobre el suicidio, particularmente en el caso de niños y adolescentes*. México: Serie Encuentros. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4960/3.pdf>. Consultado el 20 de mayo del 2021
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>. Consultado el 10 de enero del 2020.
- da Silva, R., & Tuleski, C. (2014). *La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia*. DF, México: Revista Intercontinental de psicología y Educación, 16(2), 9-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>. Consultado el 15 de agosto del 2021.

- Díaz, A., González, A., Minor, N., y Moreno, O. (2008). *La conducta autodestructiva relacionada con trastornos de personalidad en adolescentes mexicanos*. México: Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 11 (4), 46-63. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/18609/17662>. Consultado el 12 de junio del 2021.
- Education First. (2020). *EF Education First*. México: EF. Recuperado de: <https://www.ef.com.mx/blog/language/nivel-de-ingles-en-mexico-sigue-disminuyendo/>. Consultado el 10 de enero del 2020.
- El Universal. (2020). *Ya tiene un año: primer caso de Covid-19 se registró el 17 de noviembre de 2019*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/coronavirus-primer-caso-de-covid-19-se-registro-el-17-de-noviembre-de-2019>. Consultado el 24 de julio del 2022.
- Estévez, C., Cámara, G., Melchor, D., y Castelló, N. (2015). *Inteligencia emocional. Programa para niños y niñas de 6 a 11 años*. España: Ediciones de la U.
- Excelsior. (2017). *Tiroteos en escuelas, el de Monterrey no es el primero*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/01/18/1140668>. Consultado el 10 de marzo del 2020.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista electrónica de investigación educativa, 6(2), 1-17. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>. Consultado el 12 de julio del 2021.
- Fernández, L. (2015). *La inteligencia emocional en el aula bilingüe*. Facultad de Palencia Universidad Valladolid Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15817/TFG-L%201074.pdf;jsessionid=63FCA572134E1E501DDCDC411EF80FDC?sequence=1>. Consultado el 18 de abril del 2022.

Fernández, P., & Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Universidad de Málaga: Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 63-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>. Consultado el 10 de abril del 2020.

Fundación Botín. (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Informe Fundación Botín 2015. Recuperado de https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/4ES-Mexico.pdf. Consultado el 10 de marzo del 2020.

Fundación en movimiento. (Productor) (2018). *Un breve repaso a través de la historia del acoso escolar* [video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Px_3hwnPgks&t=1s. Consultado el 15 de enero del 2020.

Gallegos, M., Guato, N., Ponce, C., y Recino, U. (2014). *Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés*. Universidad Nacional de Chimborzo. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4015/1/UNACH-EC-REV-EU-ESPEJO-2017-0011.pdf>. Consultado el 21 de agosto del 2021.

Gallegos-Santos, M., Casapia, Y., & Rivera, R. (2018). *Estilos de personalidad y autolesiones en adolescentes de la ciudad de Arequipa*. Universidad de San Agustín de Arequipa, Perú: Interacciones, 143-151. Recuperado de <https://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/57/120>. Consultado el 17 de mayo del 2021.

Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2013). *Problemas emocionales y de conducta en la infancia: Un instrumento de identificación y prevención temprana*. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (351), 34-40. Recuperado de

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1050/894>.

Consultado el 19 de noviembre del 2019.

García, J. (2012a). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Costa Rica: Educación, 36(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>. Consultado el 29 de noviembre del 2019.

García, L., Valenzuela, M., & Miranda, J. (2012). *Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, 12, 7-25. Recuperado de <http://docplayer.es/36109776-Inteligencia-emocional-en-ninos-de-sexto-grado-de-contextos-urbano-urbano-marginado-rural-e-indigena.html>. Consultado el 14 de junio del 2020.

García, P. (2012b). *La Inteligencia Emocional en el Estudiante Universitario de Licenciatura durante el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés* (tesis de maestría). San Luis Potosí, México. Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571432/DocsTec_12398.pdf?sequence=1. Consultado el 30 de agosto del 2021.

Gómez, L. (2010). *Un espacio para la investigación documental*. Colombia: Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica, 1(2), 226-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>. Consultado el 25 de abril del 2022.

González, R. (2016). *Inteligencia emocional y aprendizaje de una lengua extranjera: el podcast como recurso ante la ansiedad del listening*. Universidad de Almería. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6052/12232_RamonGonzalezGarcia_TFM_2015_2016_UAL.pdf?sequence=1. Consultado el 27 de octubre del 2019.

Greenberg, L. (con Matute, C.) (2014). *Emociones: una guía interna*. Ed. Descleé de Brouwer.

Gutiérrez, M. (2019). *El hacer saber de los motivos de los estudiantes que han tomado las armas en la escuela. Elementos para pensar la violencia escolar extrema*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 10(19). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v10n19/2007-2171-dsetaie-10-19-00017.pdf>. Consultado el 20 de mayo del 2021.

Gutiérrez-Cobo, M., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). *Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136007>. Consultado el 20 de abril del 2020.

Hernández, J. (2017). *Educación*. Nexos. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1677>. Consultado el 19 de marzo del 2020.

Hernández, L. (2020). *La tragedia de Torreón*. México: La jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/01/21/la-tragedia-de-torreon-luis-hernandez-navarro-3943.html>. Consultado el 7 de mayo del 2021.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.

INEE. (2007). *INEGI*. Aguascalientes, México: INEGI. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64040/inee_2007_violencia.pdf. Consultado el 15 de enero del 2020.

INEGI. (2015). *INEGI*. Aguascalientes, México: INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/default.html#Informacion_general. Consultado el 12 de enero del 2020.

- INEGI. (2020). *INEGI*. Aguascalientes, México: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/default.html#Tabulados>. Consultado el 12 de enero del 2020.
- Instituto Nacional del Cáncer. (s. f.). *Diccionario de cáncer del NIH*. Recuperado de <https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionarios/diccionario-cancer/def/fisiologico>. Consultado el 11 de junio del 2022.
- Integración Social. (2020). *¿Qué son las necesidades educativas especiales o NEE? Formación Profesional*. Recuperado de <https://fp.uoc.fje.edu/blog/que-son-las-necesidades-educativas-especiales/>. Consultado el 12 de enero del 2022.
- La Redacción. (2014). *Estudiante de secundaria asesina a balazos a compañero en escuela de Atizapán*. México: Proceso. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2014/5/29/estudiante-de-secundaria-asesina-balazos-companero-en-escuela-de-atizapan-133141.html>. Consultado el 26 de mayo del 2021.
- Lindow, J., Hughes, J, South, C., Gutierrez, L., Bannister, E., Trivedi, M., & Byerly, M. (2020). *Feasibility and acceptability of the youth aware of mental health (YAM) intervention in US adolescents*. *Archives of suicide research*, 24(2), 269-284. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31159674/>. Consultado el 11 de julio del 2022.
- Martínez, M., García, J., & Inglés, C. (2013). *Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen13/num1/346/relaciones-entre-ansiedad-escolar-ansiedad-ES.pdf>. Consultado el 13 de abril del 2022.
- Mayer, P., Morales, N., Victoria, G., & Ulloa, R. (2016). *Adolescentes con autolesiones e ideación suicida: un grupo con mayor comorbilidad y adversidad psicosocial*. *Salud Pública de México*, 58, 335-336. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v58n3/0036-3634-spm-58-03-00335.pdf>.

Consultado el 15 de mayo del 2021.

Mayoral, P. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3790/TOG%20Pedro%20Mayoral.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Consultado el 19 de octubre del 2019.

Medina-Gual, L., Chao, C., Garduño, E., González-Videgaray, Baptista, M. del P., Montes, M. del C., Medina, L., Rivera, M., Covarrubias, C., Sánchez, L., Ojeda, J., Monereo, C., Martínez, A., Salazar, A., Verdugo, W., Jiménez, A., y Acosta, H. (2021). *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México*. Recuperado de https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf. Consultado el 12 de julio del 2022.

Ministerio de Educación Guatemala. (2009). *Guía de adecuaciones curriculares*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf. Consultado el 25 de abril del 2022.

Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. Manual para la elaboración y presentación de la monografía. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>. Consultado el 25 de abril del 2022.

Morán, P. (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de México. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (48), 9-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802>. Consultado el 2 de abril del 2022.

- Moreno, K. (2017). *Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de ingles como idioma extranjero, una revisión sistemática*. Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación, 1(4). Recuperado de <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/19/0>. Consultado el 19 de agosto del 2021.
- Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República Uruguay. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7816/1/Muslera%2c%20Marcela.pdf>. Consultado el 22 de marzo del 2022.
- Navarro, J. (2017). *La importancia de la adquisición de un lenguaje sociolaboral para personas migrantes, como primer intento de aprendizaje de una segunda lengua* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, CD de México, México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2017/febrero/0755600/Index.html>. Consultado el 21 de agosto del 2021.
- Noroeste. (2015). *"Mata estudiante a compañero"*. México. Recuperado de <https://www.noroeste.com.mx/buen-vivir/mata-estudiante-a-companero-MLNO935494>. Consultado el 22 de mayo del 2021.
- OECD. (2015). *OCDE*. Guadalajara, México. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/los-ninos-pagan-un-alto-precio-por-la-desigualdad-constata-el-informe-como-va-la-vida-ocde.htm>. Consultado el 7 de marzo del 2020.
- OECD. (2019). *Teaching hours*. OECD Data. Recuperado de <https://data.oecd.org/eduresource/teaching-hours.htm>. Consultado el 29 de junio del 2021.
- Peña, E. (2018). *Desde su origen, la Reforma Educativa y cada una de sus políticas ha tenido como fin último garantizar una educación de calidad: EPN*. Gobierno de

- México. Recuperado de <https://www.gob.mx/ejn/prensa/comunicado-157190>. Consultado el 27 de abril del 2022.
- Redacción. (2021, August 19). *Violencia intrafamiliar y suicidios de niños registran récords en México durante pandemia*. México: El Financiero. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/08/19/violencia-intrafamiliar-y-suicidios-de-ninos-registran-records-en-mexico-durante-pandemia/>. Consultado el 29 de mayo del 2021
- Riveros, E. (2014). *La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia*. Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", 12(2), 135-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545458006>. Consultado el 27 de agosto del 2021.
- Rodríguez, M., Rincón, E., Sabogal., Escudero, A., & Gómez, M. (2021). *Prevención de la conducta suicida en niños y adolescentes en atención primaria: Prevention of suicidal behavior in children and adolescents from primary care*. Archivos de Medicina (Manizales), 21(1), 150-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2738/273865670014/273865670014.pdf>. Consultado el 18 de enero del 2022.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). *Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes*. Universidad de Málaga. Ansiedad y estrés, 12. Recuperado de https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf. Consultado el 19 de mayo del 2021.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: McGraw Hill.
- Sarli, L., & Juste, N. (2019). *Moduladores de la ventaja del bilingüismo en la inhibición, atención y tareas de cambio*. Argentina: Pensamiento Psicológico, 17(1), 87-100.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v17n1/1657-8961-pepsi-17-01-00087.pdf>. Consultado el 30 de agosto del 2021.

Secretaría de Salud. (2020). *Lineamientos de respuesta y de acción en salud mental y adicciones para el apoyo psicosocial durante la pandemia por covid-19 en México*. Gobierno de México. Recuperado de https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Lineamientos_Salud_Mental_COVID-19.pdf. Consultado el 10 de enero del 2022

Senado de la República. (2014). *Proposiciones de Ciudadanos Legisladores*. México: LXII/2SPR-6. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/48088. Consultado el 20 de enero del 2020.

SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>. Consultado el 22 de enero del 2022.

SEP. (2011). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias*. México: SEP. Recuperado de http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011._guia_para_orientar_a_las_familias._atencion_educativa_a_alumnos_con_aptitudes_sobresalientes.pdf. Consultado el 20 de marzo del 2020.

SEP. (2012). *Programa Nacional Escuela Segura*. Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-escuela-segura?idiom=es>. Consultado el 11 de junio del 2022.

SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf. Consultado el 20 de diciembre del 2019.

- SEP. (2017b). *Estrategia nacional de inglés*. Ciudad de México, México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf. Consultado el 28 de mayo del 2020.
- SEP. (2017c). *Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México, México: Secretaria de Educación Pública: Recuperado de: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/>. Consultado el 15 de diciembre del 2019.
- SEP. (2018). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la ciudad de México ciclo escolar 2018-2019*. Ciudad de México, México: SEP. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf. Consultado el 29 de Mayo del 2020.
- SEP. (2019a). *Consejo técnico escolar. Fase Intensiva*. Ciudad de México, México: SEP. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-hiYwHRLCB4-GuiaCTEFaseIntensiva2019-20.pdf>. Consultado el 21 de enero del 2020.
- SEP. (2019b). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de Capacitación*. Ciudad de México, México.: SEP. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>. Consultado el 21 de julio del 2022.
- Suárez, V., Suarez, M., Oros, S., & Ronquillo, de J. (2020). *Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020*. Revista clínica

- española, 220(8), 463-471. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/>. Consultado el 24 de julio del 2022.
- Suárez, Y. (2012). *La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes*. Revista de Psicología Gepu, Vol. 3 (1). Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/14903/La%20Inteligencia%20Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 30 de mayo del 2021.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2021) *Herramientas de acompañamiento socioemocional*. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf. Consultado el 10 de julio del 2022.
- Subsecretaría de Educación Básica. (s/f.-b). *Subsecretaría de Educación Básica - Dirección Site*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado de https://www.dgdc.sep.gob.mx/dgdc2016/progfederales/dgdc_prog_fed_PRONI.htm. Consultado el 1 de febrero del 2022.
- SuperEdu. (2019). *Tiempos Lectivos en Educación Básica: Ciclo 2019-2020*. México. Recuperado de <https://www.superedu.com.mx/noticias/tiempos-lectivos-en-educacion-basica/>. Consultado el 19 de enero del 2020.
- Trujano, P. (2017). "Síndrome de Cutting": su deconstrucción a través de terapias narrativas o postmodernas. *Estudio de caso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala. Recuperado de <https://www.alternativas.me/attachments/article/146/05%20-%20S%C3%ADndrome%20de%20cutting.pdf> Consultado el 19 de mayo del 2021.

- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. Lima, Perú: Persona: Revista de la Facultad de Psicología, (8), 11-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>. Consultado el 26 de marzo del 2022.
- Valenzuela-Santoyo, A., & Portillo-Peñuelas, S. (2018). *La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico*. Revista Electrónica Educare, 22(3), 228-242. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-228.pdf>. Consultado el 2 de marzo del 2020.
- Villarroel, J., Jerez, S., Montenegro, M., Montes, C., Igor, M., & Silva, H. (2013). *Conductas autolesivas no suicidas en la práctica clínica: Primera parte: conceptualización y diagnóstico*. Revista chilena de neuro-psiquiatría, 51(1), 38-45. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v51n1/art06.pdf>. Consultado el 28 de abril 2021.
- Ysern, L. (2016). *Relación entre inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia (tesis doctoral)*. Universidad de Valencia. España. Recuperado de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/56160/Inteligencia%20Emocional%20c%20Recursos%20y%20Problemas%20psicol%C3%B3gicos%20en%20la%20infancia%20y%20adolescencia..pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 23 de mayo del 2021.

Anexos

1. Indicadores de logro en segundo grado de primaria (SEP, 2017a, p. 572).

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. PRIMARIA. 2°		
Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	Indicadores de logro
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	•Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad.
	Conciencia de las propias emociones	•Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales.
	Autoestima	•Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros.
	Apreciación y gratitud	•Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo.
	Bienestar	•Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios.
AUTOREGULACIÓN	Metacognición	•Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso.
	Expresión de las emociones	•Identifica las situaciones que le generan emociones afectivas y no afectivas, y las comparte con los demás.
	Regulación de las emociones	•Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones afectivas.
	Autogeneración de emociones para el bienestar	•Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión.
	Perseverancia	•Muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias.
AUTONOMÍA	Iniciativa personal	•Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	•Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo.
	Liderazgo y apertura	•Propone ideas a la maestra y a su familia de nuevas actividades que desearía llevar a cabo.
	Toma de decisiones y compromisos	•Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.
	Autoeficacia	•Comprende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo.
EMPATÍA	Bienestar y trato digno hacia otras personas	•Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal.
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	•Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo.
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad	•Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él.
	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	•Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situaciones de maltrato, discriminación o exclusión.
	Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza	•Reconoce el medioambiente como el lugar donde se gesta la vida, y se ve a sí mismo como parte del entorno planetario.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	•Escucha las demandas de los compañeros, hermanos o padres de familia y es capaz de decirlas con sus propias palabras.
	Responsabilidad	•Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo.
	Inclusión	•Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común.
	Resolución de conflictos	•Establece un diálogo con apoyo de un adulto, con el propósito de llegar a un acuerdo o solución.
	Interdependencia	•Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común.

2. Niveles de dominio y de competencia en segundo grado de primaria (SEP, 2017c, p. 182).

CICLO 1. NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA			
Sensibilizar: es sensible ante la existencia de una lengua distinta a la materna y está familiarizado con ella; reacciona y responde a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios.			
Referencia común: MCER Pre A1 (Pre A1.3)			
Interpreta y responde a palabras aisladas y expresiones sencillas de uso rutinario y frecuente en interacciones sociales básicas propias de sus contextos cotidianos (escuela, hogar, comunidad). Responde con expresiones conocidas a modelos orales y escritos relacionados con necesidades de comunicación inmediata, con una finalidad y un propósito concretos. Dice información básica sobre sí mismo y sus contextos cotidianos, sigue y da instrucciones muy básicas relacionadas con sus contextos inmediatos. Se relaciona con otros y con la cultura mediante juegos y actividades lúdicas, empleando algunos recursos lingüísticos o no lingüísticos.			
LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Usa expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> •Revisa intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía en diálogos breves. •Asume el papel de receptor y de emisor para intercambiar saludos, muestras de cortesía y despedidas. •Participa en la escritura de normas de convivencia en el aula.
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Produce señalizaciones para espacios públicos.	<ul style="list-style-type: none"> •Examina señalizaciones. •Ensaya la expresión oral de indicaciones en señalizaciones. •Participa en la escritura de indicaciones.
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Intercambia información sobre datos personales.	<ul style="list-style-type: none"> •Revisa la escritura de datos personales y pasatiempos. •Entiende preguntas sobre datos personales y pasatiempos. •Participa en la escritura de preguntas sobre datos personales y pasatiempos.
	Intercambios asociados al entorno	Entiende y registra información sobre localidades de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora planos o croquis ilustrados. •Intercambia información sobre localidades de la comunidad. •Escribe información sobre la comunidad.
LÚDICO Y LITERARIO	Expresión literaria	Lee rimas y cuentos en verso.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora rimas y cuentos en verso, ilustrados. •Escucha y participa en la lectura de rimas y cuentos en verso. •Participa en la escritura de versos.
	Expresión lúdica	Cambia versos en un poema infantil.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora poemas infantiles ilustrados. •Participa en la lectura en voz alta de poemas infantiles. •Completa versos escritos.
	Comprensión del yo y del otro	Lee cuentos para comparar emociones.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora un libro de cuentos infantiles ilustrados. •Sigue la lectura en voz alta de un cuento. •Compara emociones suscitadas por la lectura de un cuento. •Participa en la escritura de enunciados.
ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	Interpretación y seguimiento de instrucciones	Sigue y da instrucciones para sembrar una planta.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora instrucciones ilustradas. •Entiende y expresa instrucciones. •Participa en la escritura de reportes sobre experimentos.
	Búsqueda y selección de información	Escribe preguntas para obtener información sobre productos del campo.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora libros infantiles ilustrados, sobre productos del campo. •Participa en el intercambio de preguntas y respuestas sobre productos del campo. •Revisa la escritura de preguntas para obtener información.
	Tratamiento de la información	Registra información de un tema de Geografía con apoyo de una imagen.	<ul style="list-style-type: none"> •Explora mapas ilustrados del continente americano con información específica (lengua, moneda, bandera, etc.). •Comprende información a partir de la lectura en voz alta. •Participa en la escritura de información.

3. Orientaciones didácticas en las planeaciones curriculares propuestos por el PRONI en “Aprendizajes Clave” de Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica (SEP, 2017c, pp. 211-220):

(1)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	FAMILIAR Y COMUNITARIO
Actividad comunicativa	• Intercambios asociados a propósitos específicos
Práctica social del lenguaje	• Usa expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo.
Aprendizajes esperados	• Revisa intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía en diálogos breves. • Asume el papel de receptor y de emisor para intercambiar saludos, muestras de cortesía y despedidas. • Participa en la escritura de normas de convivencia en el aula.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Construya un ambiente confortable en el que sus estudiantes se sientan apoyados, confiados y seguros de participar en las actividades. Modele intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía, y apóyelos para:

- detectar a los participantes y el propósito de un diálogo;
- identificar los factores contextuales (lugar de la interacción, momento del día, etcétera);
- valorar las actitudes adoptadas por los interlocutores y el uso de lenguaje no verbal;
- distinguir los turnos de participación;
- anticipar expresiones de saludo, cortesía y despedida, a partir de lenguaje no verbal;
- señalar palabras utilizadas en expresiones de saludo, cortesía y despedida;
- comparar semejanzas y diferencias entre palabras y expresiones.

– Ayúdelos a desarrollar una actitud positiva hacia la comprensión y expresión oral y modele para ellos distintas maneras de decir o escuchar y conductas adoptadas por los interlocutores. Así podrán:

- elegir, con apoyo gráfico, expresiones de saludo, cortesía y despedida, en función de destinatarios y situaciones de comunicación;
- clasificar, con apoyo gráfico, palabras y expresiones según las normas de cortesía;
- contrastar, con apoyo gráfico, palabras, expresiones y lenguaje no verbal que cumplan las normas de cortesía con aquellas que no las cumplan;

- asociar lenguaje no verbal (gestos, contacto visual, etcétera) con palabras y expresiones;
- tomar turnos en un diálogo para expresar y responder saludos, despedidas y muestras de cortesía (por ejemplo —*Good afternoon*, —*Hi* / —*Thank you*, —*You're welcome*, etcétera).

– Invite a sus estudiantes a mostrar interés y respeto por los esfuerzos propios y los de sus compañeros al expresarse en inglés.

– Ayude a sus estudiantes a comprender cómo usar el lenguaje para crear un ambiente de respeto y cordialidad entre todos. Modele las maneras de expresar y comprender tanto las normas de convivencia como las conductas apropiadas, así ellos podrán:

- señalar normas de convivencia ilustradas (por ejemplo: *Be quiet*, *Get together*, etcétera) al oír las;
- asociar normas de convivencia ilustradas con palabras y expresiones de cortesía (por ejemplo, *Would you like...?*, *Happy birthday!*, *Well done!*, *Have you got...?*, etcétera);
- dictar palabras y expresiones para completar normas de convivencia;
- reescribir normas de convivencia;
- leer, con ayuda de usted, las normas de convivencia;
- consensuar acuerdos para beneficio de su grupo.

– Invite a sus estudiantes a respetar las normas de convivencia.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

- Recopile evidencias como:
 - lista con saludos, despedidas y muestras de cortesía,
 - normas o reglas de cortesía,
 - dibujos o ilustraciones.
- *Producto final*: normas escritas e ilustradas de convivencia en el aula.
- Instrumento sugerido:
 - ficha de observación.

(II)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	FAMILIAR Y COMUNITARIO
Actividad comunicativa	• Intercambios asociados a medios de comunicación
Práctica social del lenguaje	• Produce señalizaciones para espacios públicos.
Aprendizajes esperados	• Examina señalizaciones. • Ensaya la expresión oral de indicaciones en señalizaciones. • Participa en la escritura de indicaciones.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- Muestre a sus estudiantes imágenes de señalizaciones con textos e imágenes (por ejemplo: salida, baños, ruta de evacuación, peligro, escaleras, silencio, etcétera) usadas para espacios públicos y ayúdelos a:
 - descubrir el propósito y el destinatario de las señalizaciones;
 - aclarar el significado del texto a partir de la imagen de las señalizaciones y su ubicación en los espacios públicos;
 - reconocer, por su nombre, algunas de sus características (por ejemplo, colores, flechas, siluetas de personas, etcétera).
- Ofrezca a sus estudiantes tiempo para jugar de manera que tengan oportunidades para ensayar y practicar libremente. Enséñeles explícitamente cómo decir y escuchar indicaciones de manera que logren:
 - interpretar texto en señalizaciones para seguir indicaciones;
 - usar señalizaciones de modelo para crear indicaciones propias destinadas a realizar o impedir acciones concretas (por ejemplo, “No tocar”, “Caminar con cuidado”, “Cuida las plantas”, “Sonríe”, etcétera);
- dar indicaciones orales para que otros las sigan.
- Comparta y modele su propia experiencia al escribir indicaciones. Enfoque su atención no solo en la escritura de palabras y expresiones, sino también en cómo se escriben, por ejemplo: “¿Con cuántas y con qué letras se escribe esta indicación o palabras?”. Estimule e interese a sus estudiantes para:
 - escribir indicaciones propias a partir de un modelo;
 - completar la escritura de las indicaciones;
 - comparar, con otros alumnos, la escritura de las indicaciones;
 - señalar palabras específicas;
 - revisar el uso de mayúsculas y minúsculas.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

- Recopile evidencias como:
 - texto para señalizaciones,
 - dibujos o ilustraciones.
 - *Producto final*: señalizaciones propias.
- Instrumento sugerido:
 - rúbrica de evaluación.

(III)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	FAMILIAR Y COMUNITARIO
Actividad comunicativa	• Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros
Práctica social del lenguaje	• Intercambia información sobre datos personales.
Aprendizajes esperados	• Revisa la escritura de datos personales y pasatiempos. • Entiende preguntas sobre datos personales y pasatiempos. • Participa en la escritura de preguntas sobre datos personales y pasatiempos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Active los conocimientos previos de sus estudiantes; ayúdelos y deles la oportunidad de reflexionar sobre cómo usarlos para lograr:

- identificar, al oírlos, los datos personales propios y los de otros (por ejemplo, nombre, edad, país de residencia, etcétera);
- deletrear nombres propios;
- reconocer la escritura de los nombres y grafías de números usados en edades;
- vincular la lista de datos personales con sus compañeros;
- asociar, con una descripción breve, imágenes de pasatiempos;
- aclarar el significado de palabras en un diccionario bilingüe ilustrado.

– Ayude a sus estudiantes a sentirse apoyados y con la suficiente confianza para expresarse y comprender preguntas y respuestas sobre datos personales. Ofrezca tiempos específicos para que ensayen y practiquen, así ellos lograrán:

- responder, con ayuda, preguntas sobre datos personales (por ejemplo, *What does the child play? He plays soccer. / No, he does not play soccer*);
- reconocer nombres de pasatiempos al oírlos;
- contrastar, con apoyo gráfico, las diferencias entre los pasatiempos de la cultura propia y los de otras;
- responder, con monosílabos, preguntas concretas sobre pasatiempos (por ejemplo: *Do you like to sing? / What sport do you play?*);
- formular, a partir de un modelo, preguntas sobre datos personales (*What is your name? / How old are you? / Where do you live?*);

- completar preguntas sobre datos personales (por ejemplo: *Who do you play with?*).

– Fomente, en sus estudiantes, el gusto por escribir y apóyelos para que comprendan cómo el lenguaje escrito es utilizado en múltiples actividades cotidianas. Brinde oportunidades para escribir libremente y ofrézcales una realimentación puntual. Recuerde que en esta etapa requieren mucho apoyo, así ellos podrán:

- reconocer la composición de preguntas sobre pasatiempos y datos personales;
- comparar las respuestas a preguntas sobre datos personales y los pasatiempos;
- producir escrituras propias de datos personales;
- seleccionar y reescribir nombres de pasatiempos para plantear y responder preguntas;
- redactar, a partir de un modelo, preguntas sobre pasatiempos;
- revisar la escritura de nombres y grafías de números cardinales y ordinales.

– Invite a sus estudiantes a usar, con responsabilidad, la información personal propia y la de otros.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- encuesta,
- tabla con resultados de la encuesta.
- **Producto final:** información sobre pasatiempos para una gráfica ilustrada.

– Instrumento sugerido:

- cuestionario.

(IV)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	FAMILIAR Y COMUNITARIO
Actividad comunicativa	• Intercambios asociados al entorno
Práctica social del lenguaje	• Entiende y registra información sobre localidades de la comunidad.
Aprendizajes esperados	• Explora planos o croquis ilustrados. • Intercambia información sobre localidades de la comunidad. • Escribe información sobre la comunidad.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Presente ante el grupo diversos planos o croquis de lugares que conocen y destine tiempo para que exploren las imágenes. Ofrezcales oportunidades para desarrollar y usar repertorios de palabras y expresiones que ya conocen. Así podrán:

- reconocer el propósito de planos o croquis;
- diferenciar componentes gráficos y textuales (por ejemplo, líneas, nombres de sitios, simbología, etcétera);
- reconocer localidades por su nombre (*town, city, etcétera*);
- diferenciar espacios naturales (*river, beach, etcétera*) de construcciones (*hospital, school, etcétera*);
- distinguir símbolos y relacionarlos con los nombres que refieren.

– Invite a sus estudiantes a apreciar el valor del trabajo en equipo.

– Modele para sus estudiantes cómo formular y responder preguntas para buscar y aclarar información. Ayúdelos a valorar sus intentos y los de sus compañeros por hablar y comprender información de manera que puedan:

- aclarar el significado de palabras en un diccionario bilingüe ilustrado;
- señalar nombres a partir de su lectura;
- completar preguntas para obtener información (por ejemplo: *Where is the post office? / Is there a river?*);
- responder preguntas para ofrecer información (por ejemplo: *The pharmacy is next to the library... There is a library on this street, etcétera*).

– Invite a sus estudiantes a crear un ambiente de apoyo mutuo en el que se valoren y respeten las diferencias. Ayúdelos a reconocer cuáles son sus fortalezas y cómo aprovecharlas para afrontar nuevos desafíos. Ofrezca modelos y guía para que sus estudiantes puedan:

- clasificar palabras por su significado;
- comparar escritura de palabras;
- encontrar semejanzas y diferencias entre palabras en inglés y palabras en la lengua materna (por ejemplo: letras semejantes, ciertos grupos de letras, combinaciones de letras diferentes, etcétera);
- completar planos o croquis, con nombres de espacios naturales y construcciones;
- revisar la escritura.

– Motive a sus estudiantes para que valoren y aprecien los espacios naturales de su comunidad.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- tabla con nombres de espacios naturales y construcciones,
- dibujos o ilustraciones.
- *Producto final*: texto con información sobre localidades de la comunidad.

– Instrumento sugerido:

- lista de control.

(V)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	LÚDICO Y LITERARIO
Actividad comunicativa	•Expresión literaria
Práctica social del lenguaje	•Lee rimas y cuentos en verso.
Aprendizajes esperados	•Explora rimas y cuentos en verso, ilustrados. •Escucha y participa en la lectura de rimas y cuentos en verso. •Participa en la escritura de versos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- Tenga en cuenta que el proceso de comprensión de textos es el resultado de la interacción entre un autor y un lector que ocurre en un contexto social y cultural particular. Considerarlo le permitirá despertar la motivación y el interés de sus estudiantes, quienes podrán:
 - anticipar el tema, el propósito y el destinatario a partir del título y sus conocimientos previos;
 - distinguir componentes textuales (título, estrofas, etcétera);
 - reflexionar sobre la función de las imágenes.
- Promueva un ambiente en el que los estudiantes puedan manifestar confianza para aprender inglés.
- Ofrezca condiciones y oportunidades para que sus estudiantes se sientan seguros para pedir ayuda cuando la necesiten y para expresarse sin miedo a ser juzgados, así lograrán:
 - descubrir el significado de palabras;
 - identificar palabras que riman;
 - expresar emociones y reacciones a acciones, personajes o lugares (por ejemplo: *How beautiful! What a big cat!*);
 - relacionar imágenes con estrofas y versos;
 - practicar pronunciación de versos;
 - identificar estrofas y versos.

– Fomente en sus estudiantes el aprecio y disfrute de expresiones literarias en inglés.

– Ayude a sus estudiantes a relacionar lo que han comprendido con la información nueva. Motíveles y animelos a practicar, ensayar y planear lo que van a escribir, así podrán:

- comparar la escritura de palabras, con o sin rima;
- completar palabras a partir de algunas de sus partes;
- contrastar la escritura de versos (número de palabras, palabras que riman, etcétera);
- completar versos con palabras que riman;
- escribir versos a partir de un modelo;
- revisar la relación entre la letra y el sonido.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- selección de rimas o cuentos en verso,
- guion con la estructura del texto y recursos sonoros o gráficos.
- **Producto final:** rimas o cuentos ilustrados en verso.

– Instrumento sugerido:

- escala de valoración.

(VI)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	LÚDICO Y LITERARIO
Actividad comunicativa	• Expresión lúdica
Práctica social del lenguaje	• Cambia versos en un poema infantil.
Aprendizajes esperados	• Explora poemas infantiles ilustrados. • Participa en la lectura en voz alta de poemas infantiles. • Completa versos escritos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- Construya un ambiente que permita a sus estudiantes disfrutar de la interacción con textos (orales o escritos) literarios e invítelos a expresar y reconocer las emociones que provocan. Proponga diversas estrategias para que los estudiantes logren:
 - activar conocimientos previos para predecir el tema y el propósito;
 - reconocer componentes gráficos y textuales (versos, estrofas).
- Motive a sus estudiantes para que valoren los propósitos lúdicos del lenguaje.
- Ayúdelos a disfrutar de la lectura de poemas y descubrir que esta también tiene como propósito la recreación. Modele distintas maneras de construir el significado de los textos para que los alumnos logren:
 - descubrir el significado de palabras;
 - diferenciar las estrofas de los versos;
 - distinguir las palabras que riman;
 - reconocer los cambios en la entonación;
 - practicar el deletreo y la pronunciación de palabras que riman;
 - completar, de forma oral, versos a partir de sus inicios y finales.
- Sensibilice a sus estudiantes para que valoren la función creativa del lenguaje.
- Modele, para los estudiantes, diversas maneras de completar versos y ayúdelos a usar sus experiencias y conocimientos previos para que puedan:
 - reconocer palabras que componen versos;
 - comparar la escritura de versos a partir de indicadores (número de palabras, rima, etcétera);
 - elegir una opción de palabra para completar versos escritos;
 - reescribir palabras en versos y estrofas;
 - revisar la separación de las palabras en la escritura.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

- Recopile evidencias como:
 - selección de poemas,
 - lista de versos.
 - *Producto final*: versos de poemas infantiles.
- Instrumento sugerido:
 - ficha de autoevaluación.

(VII)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	LÚDICO Y LITERARIO
Actividad comunicativa	-Comprensión del yo y del otro
Práctica social del lenguaje	•Lee cuentos para comparar emociones.
Aprendizajes esperados	•Explora un libro de cuentos infantiles ilustrados. •Sigue la lectura en voz alta de un cuento. •Compara emociones suscitadas por la lectura de un cuento. •Participa en la escritura de enunciados.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- Ofrézcales diversos cuentos y que ellos decidan con cuál trabajarán. Desafíelos para:
 - activar conocimientos previos para anticipar el tema, el propósito y el destinatario;
 - identificar partes del libro;
 - reconocer componentes gráficos y textuales (por ejemplo: número de página, nombre del autor, etcétera).
- Ofrezca pistas a sus estudiantes para que comprendan la función de los cuentos en la sociedad.
- Modele para sus estudiantes conductas adoptadas por un lector (orientación del libro, lenguaje corporal, etcétera), así como diversas maneras de usar las imágenes para hacer conexiones personales con el texto. Así, ellos podrán:
 - detectar la estructura del texto (inicio, nudo y desenlace);
 - encontrar el significado de palabras en un diccionario ilustrado;
 - identificar fórmulas de inicio y cierre (por ejemplo: *Once upon a time...*, *... and they lived happily ever after*, etcétera);
 - reconocer personajes por su nombre;
 - expresar su creatividad para representar acciones (dormir, caminar, etcétera) contenidas en el cuento.
- Estimule el aprecio por expresiones culturales de otros países.
- Centre la atención de sus estudiantes en las emociones y sentimientos que les despiertan los personajes y muéstreles varias formas de expresarlos, así podrán:
 - comparar acciones y emociones de los personajes con las propias (por ejemplo, *She looks sad/afraid, They are happy/bored*, etcétera);
 - expresar emociones sobre acciones y personajes conforme se lee el texto (por ejemplo, *What a...!*);
 - compartir preguntas y respuestas sobre las emociones de otros (por ejemplo: *Do you feel...? Are you...? Yes, we are happy*, etcétera);
 - emplear oraciones para expresar que las sensaciones son compartidas (por ejemplo: *me too, so do I*, etcétera).
- Ayude a sus estudiantes a comprender la importancia de valorar y reconocer las emociones personales.
- Planee y organice juegos y actividades que promuevan la práctica y el ensayo de la escritura de enunciados. Ofrézcales modelos que los ayuden a lograrlo para que sean capaces de:
 - identificar palabras en enunciados;
 - reconocer las palabras que se escriben con mayúscula inicial;
 - completar, con una o más palabras, enunciados que refieren acciones propias y de personajes;
 - completar listas de acciones;
 - comparar palabras en enunciados;
 - revisar el uso de mayúsculas y minúsculas;
 - verificar la separación de palabras.
- Invítelos a valorar el lenguaje como medio para compartir información de utilidad para otros.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

- Recopile evidencias como:
 - **Producto final:** enunciados ilustrados sobre experiencias propias para un mural.
- Instrumento sugerido:
 - rúbrica de evaluación.

(VIII)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN
Actividad comunicativa	• Interpretación y seguimiento de instrucciones
Práctica social del lenguaje	• Sigue y da instrucciones para sembrar una planta.
Aprendizajes esperados	• Explora instrucciones ilustradas. • Entiende y expresa instrucciones. • Participa en la escritura de reportes sobre experimentos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Invite a sus estudiantes a pensar en sus compañeros, por ejemplo: darles espacio, invitarlos a unirse a una actividad, compartir cosas con ellos, etcétera. Destine tiempos específicos para explorar libremente los materiales y ofrézcales realimentación para que logren:

- anticipar contenido a partir de conocimientos previos, título e ilustraciones;
- identificar partes del texto (título, secuencia de instrucciones, etcétera) y su disposición;
- diferenciar instrucciones de lista de materiales;
- reconocer componentes gráficos (por ejemplo: imágenes y balas) y textuales (por ejemplo: encabezados).

– Modele a los estudiantes conductas y maneras de expresar y comprender instrucciones a partir de pistas contextuales tales como las imágenes y la organización textual. De esta forma podrán:

- identificar palabras que componen instrucciones;
- completar indicaciones a partir de sus inicios;
- seleccionar indicaciones pertinentes entre opciones escuchadas;
- seguir instrucciones para hacer un experimento;
- practicar la pronunciación de palabras en indicaciones.

– Modele varias maneras de prestar atención al destinatario.

– Ayude a los estudiantes a descubrir modos alternativos de ejecutar acciones.

– Ofrezca apoyo constante para que los estudiantes comprendan algunas convenciones de la escritura tales como el uso de mayúsculas y el punto y aparte. Sea flexible con sus intentos de escritura y celebre sus logros, así podrán:

- identificar y reescribir nombres de materiales;
- completar instrucciones con una o más palabras;
- comparar semejanzas y diferencias en instrucciones;
- identificar orden de instrucciones en una secuencia;
- expresar preguntas cuando se tienen dudas sobre cómo escribir algo;
- reescribir nombres de materiales;
- revisar la puntuación y el uso de mayúsculas y minúsculas.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- lista de materiales,
- instrucciones.
- **Producto final:** instrucciones ilustradas para sembrar una planta.

– Instrumento sugerido:

- ficha de coevaluación.

(IX)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN
Actividad comunicativa	• Búsqueda y selección de información
Práctica social del lenguaje	• Escribe preguntas para obtener información sobre productos del campo.
Aprendizajes esperados	• Explora libros infantiles ilustrados, sobre productos del campo. • Participa en el intercambio de preguntas y respuestas sobre productos del campo. • Revisa la escritura de preguntas para obtener información.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Construya las condiciones necesarias para que los estudiantes logren:

- anticipar contenido a partir de conocimientos previos e ilustraciones;
- distinguir portada, título, índice y contraportada;
- determinar el propósito y el destinatario;
- identificar vínculos entre algunos recursos gráficos y el texto (por ejemplo: la ubicación de pies de ilustración, la distribución de los elementos en la página, etcétera);
- comparar palabras y partes de un texto para revisar su contenido;
- detectar componentes del texto (por ejemplo: título, párrafos, etcétera).

– Invite a los niños a cuidar los materiales de consulta.

– Dé oportunidades para que, de modo colectivo e individual, los estudiantes puedan:

- identificar características de productos del campo, al oír que las nombran;
- comprender preguntas sobre productos del campo;
- responder preguntas sobre las características de productos del campo (por ejemplo: *What color is it? Red / Is it big? No, it isn't*, etcétera).

– Fomente que se pongan de acuerdo sobre cómo desarrollar las actividades.

– Modele la correspondencia uno a uno entre palabras escritas y habladas, así como al escuchar sonidos específicos en palabras. Planee actividades variadas que permitan a sus estudiantes:

- identificar palabras de pregunta (interrogativas) y signo de interrogación;
- organizar palabras para formar preguntas;
- completar modelos de pregunta para obtener información;
- responder preguntas cerradas a partir de un modelo (por ejemplo, *Is corn green? / Is milk white?*);
- reescribir respuestas a preguntas cerradas.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- organizador gráfico con productos del campo,
- lista de preguntas.
- **Producto final:** cuestionario para obtener información sobre productos del campo.

– Instrumento sugerido:

- lista de cotejo.

(X)

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN
Actividad comunicativa	• Tratamiento de la información
Práctica social del lenguaje	• Registra información de un tema de Geografía, con apoyo de una imagen.
Aprendizajes esperados	• Explora mapas ilustrados del continente americano con información específica (lengua, moneda, bandera, etc.). • Comprende información a partir de la lectura en voz alta. • Participa en la escritura de información.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Ofrezca oportunidades a sus estudiantes para interactuar, explorar y experimentar con el lenguaje escrito. Ayúdelos a desarrollar una actitud positiva hacia la escritura de manera que logren:

- reconocer el tema, el propósito y el destinatario;
- identificar componentes gráficos (por ejemplo: líneas, colores, etcétera) y textuales (abreviaturas, datos, etcétera);
- ubicar regiones del continente americano en un mapa;
- señalar, al oírlos, datos o información sobre los países.

– Invite a sus estudiantes a apreciar y mostrar curiosidad y respeto por otras culturas.

– Modele a sus estudiantes cómo usar experiencias personales para conectar ideas con textos leídos en voz alta, así como a utilizar estrategias de comprensión tales como deletrear palabras. Así ellos podrán:

- identificar palabras y expresiones al escucharlas;
- identificar, en un mapa, el país al que se refiere la información;
- reconocer palabras en inglés parecidas a las de la lengua materna;
- enunciar nombres de países y nacionalidades para practicar su pronunciación.

– Genere curiosidad e interés en sus estudiantes por comprender que los textos escritos cumplen diversos propósitos. Centre su atención para que los alumnos sean capaces de:

- escribir nombres de regiones y países del continente americano a partir de un modelo;
- reescribir datos específicos sobre países del continente americano;
- ordenar datos específicos sobre países del continente americano para completar enunciados;
- registrar en una tabla datos específicos sobre países del continente americano;
- revisar el uso de mayúsculas y minúsculas.

– Provoque interés en sus estudiantes por conocer variedades lingüísticas.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- lista de países,
- tabla con datos de países.
- **Producto final:** información sobre el continente americano para un recurso gráfico.

– Instrumento sugerido:

- cuestionario.