



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON LOS AMBIENTES DE
APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

VICTOR MANUEL FIGUEROA LUNA
BRIAN GIOVANNY SANTAMARIA ESCALANTE

ASESOR:

MTRA. CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, mayo 02 de 2024.

TURNO MATUTINO
F(05) S(13)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado SINODAL del Jurado del Examen Profesional de: VICTOR MANUEL FIGUEROA LUNA Y BRIAN GIOVANNY SANTAMARIA ESCALANTE, pasantes de esta Licenciatura, quienes presentan la TESIS titulada: "COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA", para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE	FIRMA	FECHA
Presidente (a)	ALICIA LILY CARVAJAL JUÁREZ		
Secretaria (o)	CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR		
Vocal	MARIO FLORES GIRÓN		
Suplente	ANA LILIA FLORES FLORES		

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN
Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.

c.c.p.- Comisión de Titulación.
Alumnos.
IEH/SUP/ECO



AGRADECIMIENTOS - Víctor Manuel Figueroa Luna

A la vida, al destino y al universo. Por la oportunidad de coincidir con personas maravillosas y compartir este logro y experiencia con ellas.

A mi mamá. Gracias por creer en mí, apoyarme, guiarme con todo tu amor, dedicación y experiencia, a pesar de todas tus labores. Gracias por encaminarme cuando más perdido me encontraba, desde que era un niño. Eres pilar importante en este éxito académico y personal.

A mi papá. Gracias por escucharme y siempre darme una palabra de aliento cuando la necesito, por hacer hasta lo imposible, junto a mi mamá, para tener todas las bases y herramientas para salir adelante. Gracias por siempre guiarme con tus palabras y acciones para ser un buen profesional.

A mi hermano. Luis. Gracias por tu ayuda en todas las dudas que tuve a lo largo de nuestra vida como estudiantes y por siempre hacer un espacio para apoyarme en lo que necesito.

A mi tía. María. Gracias por tus abrazos, pláticas, cuidados y ser una madre para mí, sin ti jamás habría podido llegar a este punto de mi vida. Tu cuidado y amor siempre están acompañándome.

A mi prima y sobrina. Lourdes y Kamila. Gracias por su cariño y compañía, siempre tengo presente su cariño y amor. Gracias por cuidarme y enseñarme tanto.

A mi mejor amiga. Yesamin. Gracias por tu amistad incondicional, pues a pesar de la distancia y carreras, tu cariño y apoyo siempre estuvo presente.

A la Universidad. Mi plena gratitud a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme las bases para ser un profesional de la educación, además de permitirme conocer a compañeros y docentes que aportaron a la persona que soy.

A mi asesora. Gracias por el apoyo, confianza y esfuerzo depositado en este proyecto. La admiro y aprecio por ser una gran profesora y espléndido ser humano.

AGRADECIMIENTOS - Brian Giovanni Santamaría Escalante

A Dios, la vida y/o el universo. Por la oportunidad de vivir esta experiencia y rodearme de gente maravillosa.

A mi mamá. Gracias por acompañarme a mis primeros días de clases, por desvelarte conmigo aún sin entender lo que hacía, por tu apoyo en todo momento, tu dedicación, acompañamiento y confianza. Fuiste y eres parte importante en este proceso académico y personal.

A mi papá. Por el apoyo, la fe en mí y por inspirarme con tus vivencias a dar un aporte a la educación, porque el aprendizaje debería ser enriquecedor, no un martirio.

A mis hermanos. Itza y Axel. Son muy importantes en mi vida y los amo mucho.

A mis amigos. Hatziry, Jaz, Coni e Iván. Gracias por su amistad incondicional, pues aún a la distancia se siente su cariño, apoyo y amistad. Zyan, Ara, Ine, Mariana y Xime. Qué maravilla haber coincidido y vivido este trayecto universitario con personas como ustedes. Los quiero mucho.

Israel. Gracias por tu nobleza y generosidad. Por escucharme, motivarme, alentarme y apoyarme para la conclusión de este proyecto. Fuiste y eres fuente de cariño e inspiración.

A mis profesores, desde primaria a universidad. Por sus enseñanzas y formación.

A la Universidad. Es un orgullo haber formado parte de esta institución, ser UPNiano y de haber egresado de esta casa de estudios. Gracias por todo UPN.

A mi asesora. Gracias por su confianza y por darme esperanzas para la conclusión de este proyecto. La admiro desde el primer día que me dio clases, es una profesora estupenda y un gran ser humano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. La escuela y preadolescencia en la actualidad	4
1.1. La escuela en la actualidad	4
1.1.1. Crisis educativa	5
1.1.1.1 Saturación de los contenidos y deficiencias en la formación docente	6
1.1.1.2 Disrupciones entre la escuela y la vida cotidiana	8
1.1.1.3 Reformas educativas incompletas	9
1.1.1.4 Efectos educativos postpandemia.....	10
1.1.3. Propuestas curriculares en México	13
1.1.3.1. Plan y programas de estudio 2011.....	13
1.1.3.2. Plan y programas de estudio 2017.....	18
1.1.3.3. Plan y programas de estudio 2022.....	24
1.2. Preadolescente.....	29

2.1. Definición y características de la preadolescencia	30
CAPÍTULO 2. Neuroeducación, emociones y ambientes de aprendizaje	34
2.1 Neuroeducación	34
2.1.1. Neuronas: unidades básicas del aprendizaje	36
2.1.2. Plasticidad cerebral.....	37
2.1.3. Periodos sensibles para el aprendizaje.....	39
2.1.4. Poda neuronal	40
2.1.5. Neurotransmisores.....	42
2.2. Emociones	44
2.2.1. Función de las emociones en el aprendizaje.....	45
2.2.2. Educación Emocional	50
2.2.3. Competencias emocionales	51
2.3. Ambientes de aprendizaje en el aula	53
2.3.1. Elementos de los ambientes de aprendizaje	57

2.4. Conjunción entre neuroeducación, emociones y los ambientes de aprendizaje.....	60
CAPÍTULO 3. Metodología	65
3.1. Diagnóstico.....	65
3.1.1 Enfoque mixto	65
3.1.2 Instrumento - Cuestionario de Competencias emocionales y su relación con las competencias emocionales.	66
3.1.1 Descripción de la muestra.....	71
3.1.3 Resultados y análisis de la información obtenida de la aplicación del cuestionario	73
3.2 Intervención	96
3.2.1 Instrumento - Secuencia didáctica	97
3.2.1.1 Interpretaciones de instrumentos aplicados	119
CAPÍTULO 4. Conclusiones.....	129
REFERENCIAS.....	140

ANEXOS	151
ANEXO 1. Entrevista semi estructurada para alumnos de quinto grado.	151
ANEXO 2. Registro de bitácoras por día	153

INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo en cualquier país es uno de los pilares fundamentales para la transformación de una sociedad.

Sin embargo, la sociedad hoy en día está sometida a constantes cambios realmente acelerados que provocan sensación de incertidumbre. Debido a la tecnología, las necesidades e interacciones sociales son más rápidas y cambiantes, lo que conlleva a tener que estar “al día”. Es en estos momentos donde se puede entender y vivir lo que Zygmunt Bauman llamó una “modernidad líquida”, que consiste en un momento histórico en el que todo es más rápido y provisional llegando a ser agotador; situación a la que la educación y la escuela no le son ajenas.

Sobre esta misma línea, las necesidades que debe atender la educación se han ido modelando respecto a las necesidades económicas, sociales y políticas del mundo; sin embargo, aún con estos cambios, no se cubren todas las necesidades de los alumnos, y comúnmente tienden a descuidar dimensiones tales como la emocional, pues la escuela sólo se ha centrado en trabajar exclusivamente lo académico sin considerar los beneficios que otras dimensiones puedan tener, como la mencionada anteriormente.

En este sentido, Bisquerra señala que dentro de la investigación educativa se han alcanzado resultados que demuestran la influencia que las emociones tienen sobre los procesos de aprendizaje y que tienen lugar en los centros escolares.

Por lo anterior, es innegable la relación entre lo cognitivo y lo emocional dentro del aula, pues una característica del ser humano es la socialización, por lo cual se ven envueltos procesos del establecimiento de diversas interacciones con los otros, así como implícitamente se manifiestan relaciones interpersonales que toman lugar en espacios concretos como lo es el aula.

Recordando que uno de los propósitos que se tienen, como pedagogos y profesionales de la educación, es el garantizar un aprendizaje óptimo y significativo para el alumno, y con relación a lo mencionado anteriormente, se retomó la línea temática de competencias emocionales, pues estas son una condición para la construcción de conocimientos y forman parte de la integralidad del estudiante.

Es por ello que esta investigación se enfocó en analizar de qué forma las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante los ambientes de aprendizaje.

Este proyecto de investigación consta de tres capítulos dentro de los cuales se van abordando y analizando las líneas temáticas.

En el primer capítulo, de nombre **“La escuela y preadolescencia en la actualidad”**, se contextualiza el presente trabajo de investigación analizando las necesidades sociales que se requieren atender en y desde el ámbito educativo, así como analizar los planes y programas de estudio más recientes en México: 2011, 2017 y 2022.

Así mismo, se abordan características y problemáticas que enfrenta el grupo poblacional sobre el que se enfoca este proyecto de investigación: los preadolescentes.

En el capítulo dos, titulado **“Neuroeducación, emociones y ambientes de aprendizaje”** se sustentan teóricamente las tres líneas temáticas del proyecto mencionadas en el mismo título del capítulo. Una vez abordados estos referentes, características y componentes, se conjuntan para poder comprender desde su magnitud e importancia dentro de los procesos de aprendizaje en los preadolescentes.

Por último, en el tercer capítulo se aborda la metodología que siguió este proyecto. Se brindó un diagnóstico general de la población, los instrumentos que se trabajaron con ellos, así como un análisis y triangulación de los resultados obtenidos del cuestionario, la bitácora redactada una vez intervenido con la secuencia didáctica, y las entrevistas.

Todo esto representa un trabajo en conjunto que tiene la finalidad de abordar y conocer más sobre el tema, así como brindar un panorama con estas líneas temáticas para que puedan visibilizarse, lleguen a más personas interesadas en el tema y a partir de ellas surjan propuestas que puedan ser aplicadas en las aulas con el propósito de optimizar los aprendizajes de los alumnos.

CAPÍTULO 1. La escuela y preadolescencia en la actualidad

“El reto temporal de la educación es dar respuesta educativa en cada momento histórico de acuerdo con las circunstancias y oportunidades.”

Touriñán (2014, p.16).

1.1. La escuela en la actualidad

Al preguntarse por qué es importante atender la educación la respuesta pudiera ser sencilla, ya que no está en duda la existente relación entre educación y bienestar social. La educación es uno de los pilares fundamentales para el mejoramiento de una sociedad; si un país centra su atención en la educación podrá darse cuenta a partir de ello que pueden atenderse diversas problemáticas que aquejan hoy en día a la sociedad.

Al hablar de educación, podemos enumerar varios escenarios donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se centrará la atención en las escuelas, ya que son el espacio principal y legítimo para atender las finalidades del sistema educativo.

En este escenario se ven implicados aspectos educativos como los planes y programas de enseñanza; aspectos pedagógicos como estrategias, técnicas, didáctica, entre otras; así como los sociales: valores, costumbres, tradiciones, ideología y cultura, siendo estos definidos por el contexto y las necesidades actuales.

Con esto último es con lo que la escuela se encuentra en una encrucijada, ya que, aunado a lo mencionado, la tecnología, las nuevas formas de interactuar, los escenarios virtuales para la enseñanza que han surgido, la economía y nuevas demandas sociales por atender, representan un conglomerado de cambios acelerados a los que la escuela no logra responder con la misma velocidad o ni siquiera atender.

Es por eso que podríamos considerar a la educación y a las escuelas en un laberinto de situaciones, un dilema, una crisis.

1.1.1. Crisis educativa

La educación y las escuelas como las conocemos hoy en día han pasado por grandes cambios y transformaciones que han repercutido directamente en la sociedad, autores como Delval (2013) señala tres grandes revoluciones educativas por las que se ha transitado.

La primera de éstas consistió en el establecimiento de espacios (instituciones) destinados para brindar educación de manera más formal, recordando que previo a esto la enseñanza era brindada de padres a hijos (de generación en generación).

La segunda revolución educativa permitió llevar la educación formal a todas las personas estableciéndose como obligatoria y no sólo a ciertos grupos que podían pagar o acceder a ella, llevando a cabo la premisa “enseñar todo a todos” de Comenio.

Por último, la tercera revolución educativa busca que las escuelas desarrollen y fortalezcan los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales y primordiales, mismas que sean fáciles de aplicar y practicar, es decir, se debe enseñar para la vida.

Sin embargo, es notoria la incapacidad de los centros escolares por atender las demandas, tanto cognitivas, las cuales son claras conociendo los resultados más recientes de PISA, como las profesionales, sociales y personales.

Delval (2013), de manera muy concreta ejemplifica el panorama de la educación mencionando que si llegara una persona de hace doscientos años se maravillaría de todo lo que tenemos hoy en día: medios de comunicación, la vida en las ciudades, transportes y conectividad. Sin embargo, si visitara una escuela, se daría cuenta que las cosas continúan siendo muy similares a las de su época, vería alumnos sentados,

copiando en su cuaderno e intentando memorizar contenidos que proporciona un profesor al frente de ellos.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre los cambios mínimos o lentos que han tenido las escuelas en comparación al ritmo acelerado de la sociedad conduciendo todos estos factores a “la crisis educativa”.

De manera general, se podría definir la palabra *crisis* como un periodo de complicaciones o alteraciones importantes. En medicina este término hace referencia al periodo en el que los síntomas o consecuencias de ciertos factores alteran en mayor intensidad al paciente, pero la palabra crisis en la educación “alude (...) a aquellas situaciones en las que un sistema o institución (en este caso la escuela) es incapaz de cumplir con las nuevas metas que son de su responsabilidad.” (Martínez García R., p.32; 2018)

Touriñán (2014), de la misma forma presenta algunas definiciones de la palabra “crisis” en el ámbito educativo, sin embargo, hace una clara distinción entre “crisis **de** la educación” y “crisis **en** la educación”. La primera hace referencia a la pérdida o ausencia de la orientación de hacia dónde debe ir la educación, es decir, las finalidades. Por otra parte, la crisis en la educación hace hincapié al proceso o la forma en la que se está llevando a cabo. En este caso se cuestiona la forma en la que se está haciendo.

Dicho lo anterior, es claro que ambas definiciones enfatizan sobre la ineficiencia, la poca pertinencia y sobre todo en la presencia de diversos aspectos por atender, los cuales se desarrollan algunos a continuación:

1.1.1.1 Saturación de los contenidos y deficiencias en la formación docente

Los planes y programas de estudio (currículo) son imprescindibles en la enseñanza, ya que estos, delimitan y establecen en contenidos las finalidades del sistema

educativo para después brindar una guía a los docentes en su práctica. Sin embargo, el currículo a su vez debe tener la capacidad de ser flexible.

Si se realizara un análisis del currículo en los últimos años, resultaría fácil percatarse cómo este ha ido incorporando asignaturas, talleres o extracurriculares que han ido surgiendo, de la misma forma que otras van desapareciendo o modificándose. Esto como respuesta a la demanda social y mundial a las nuevas problemáticas que van surgiendo o bien a las nuevas disciplinas y conocimientos.

Como ejemplo se tiene la enseñanza de la segunda lengua (inglés) y la tecnología, las cuales han ido cobrando relevancia en los planes y programas, incluso desde nivel preescolar.

Sin embargo, si algo resulta cierto es que poco a poco a las escuelas se les ha ido asignando más y más asignaturas o contenidos, tales como: formación ciudadana, vida saludable, educación socioemocional, educación sexual, igualdad de género, entre otras, de las cuales no se discute su relevancia, pero sí ha llevado a generar una excesiva carga curricular, tanto para docentes como para alumnos.

El docente, visto entonces como aquel que atiende temas emergentes, debe implementar estrategias o actividades que transversalizan estos contenidos, sin embargo, aquí se presenta otra situación, la cual es la deficiente formación docente en estos nuevos contenidos o temáticas.

Esto representa un problema, pues sí están siendo contempladas en el currículo, pero no abordadas de la manera más idónea en el aula, por ello es fundamental brindar una formación eficaz, pertinente y actualizada a los docentes que les permita responder a las necesidades que se le presenten en el aula y atender los planes y programas.

1.1.1.2 Disrupciones entre la escuela y la vida cotidiana

Juan Delval (2013) hace hincapié en la transformación que han tenido las sociedades ya que actualmente estas son “más pluralistas, más diversas, con una mayor movilidad, en las que se producen grandes desplazamientos de seres humanos, menos regladas que anteriormente, con distintos tipos de familias, y una mayor libertad sexual y de creencias.” (p.2)

El reto consiste en asumir esos nuevos cambios o transformaciones de la sociedad y preparar a los alumnos y alumnas a que logren desempeñarse de la mejor manera mediante aprendizajes sólidos y reales, no sólo memorizando términos o realizando de forma mecánica actividades que están lejanas a lo que sucede fuera de las escuelas.

Sin embargo, si se les preguntará a los alumnos y alumnas cuántas veces se han cuestionado “¿Y esto para qué me sirve aprenderlo?”, asombraría el resultado, y esto pasa debido a que parte de estos conocimientos no son o no se enseñan de forma concreta o práctica.

Como sustento, De Jesús Espinosa Torres y Bonals (2017) señalan que los seres humanos construimos significados cimentados en todo aquello que

nos rodea, a las experiencias cotidianas que son producto de una compleja red de relaciones que surgen de la transformación del mundo social en el que nos desenvolvemos todo el tiempo y argumentan que “Estas experiencias vividas, al ser narradas, dan cuenta de procesos particulares, específicos y contextuales que singularizan la búsqueda de sentido en un espacio-tiempo particular.” (p.8)

Lo anterior nos obliga a cuestionar la situación actual de los planes y programas educativos, pues muchas veces lo propuesto en estos planes en algunas ocasiones poco se asemejan a la situación real de las escuelas, alumnos, docentes y padres de familia, lo cual tiene estragos en la impartición del conocimiento.

1.1.1.3 Reformas educativas incompletas

Uno de los objetivos que debe cumplir cualquier política es el atender las problemáticas existentes a través de acciones o estrategias concretas, pues de no ser así se pierde el camino sobre el que se debe trabajar, cayendo en un plan de acción inútil al no responder a una necesidad existente por parte de la sociedad.

Ahora bien, hablar sobre política educativa conlleva a su vez cierta complejidad. Son diversos aspectos los que deben contemplarse, cuestiones que van desde lo administrativo e infraestructura hasta el currículo, la eficacia y pertinencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con pertinencia y la participación de diversos actores e incluso instituciones internacionales, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010), institución que mediante investigaciones y reportes ofrece sugerencias a los países que lo integran, el Estado debe cuestionarse: ¿hacia dónde debería girar la política educativa en nuestro país y qué problemáticas son urgentes de atender? Sobre ello decidir las formas de actuar óptimas, contextualizadas y pertinentes reflejándose en leyes, programas, reformas o acuerdos.

Sin embargo, aunque cada país opta por las reformas que consideren pertinentes a su contexto, Robinson (2016, p.15, citado por Torres Muñoz, J. S. & Gonzáles Bernal, E., 2018, p.20) expone que “muchas de ellas están impulsadas por intereses políticos y comerciales que tienen una idea equivocada de cómo aprende la gente y de cuál es el verdadero funcionamiento de las grandes escuelas”, lo cual representa un grave problema al no tener presentes finalidades reales y que atiendan a lo que es necesario y primordial.

1.1.1.4 Efectos educativos postpandemia

La emergencia sanitaria generada por el virus de COVID-19 fue un evento a nivel mundial sin precedentes en todos los aspectos de la vida cotidiana, pues se vieron afectadas cuestiones económicas, políticas y sociales.

El sector salud fue uno de los más afectados, pues se vio sobrepasado ante las circunstancias generadas por este virus además de ser quien tenía la responsabilidad de brindar atención a las personas contagiadas.

En cuanto a la atención brindada a niños durante la pandemia, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut) 2021 informó que el esquema básico de vacunación disminuyó un 27.5% siendo éste uno de los más bajos. Bonilla, Y. (2023) comenta que esto es muestra de la invisibilización que han tenido las niñas y niños dentro de la agenda política mexicana.

Sumado a esto, hoy en día y como consecuencia de un encierro y distanciamiento social, las afectaciones emocionales, retos conductuales y psicoafectivos, el estrés y la ansiedad generaron un impacto negativo en niños y adultos en materia de salud mental.

El sector educativo fue otro ámbito que se vio seriamente conflictuado, al dejar la modalidad presencial y trasladar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje a modalidades “en línea” y “a distancia” debido a la aplicación de medidas de emergencia para tratar de aminorar y, paulatinamente, frenar los contagios de este virus.

Debido a lo anterior, la forma de implementar el currículo se vio modificado, transformando y adaptando no sólo las plataformas digitales, sino también los aprendizajes y competencias pues hubo algunos que cobraron mayor relevancia durante la pandemia.

Con los abruptos cambios que se realizaron, con carácter de “emergencia” permitió denotar o reiterar las problemáticas, fallas o deficiencias que presenta la educación, tanto a nivel global como para México.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020, citada por Hevia, F., & Tristán, S., 2022, p.9) aseveró que cerca de 1 mil 600 millones de estudiantes en 190 países, lo que representa al 99% de los estudiantes a nivel mundial, se vieron afectados por el cierre de escuelas y otros espacios de aprendizaje, por ello se adoptó un modelo de educación a distancia el cual no era nuevo, pero sí poco empleado en la educación formal.

Como resultado, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020, citada por Hevia, F., & Tristán, S., 2022, p.9), se estima que alrededor del mundo 23.8 millones de niños, niñas y jóvenes tuvieron que abandonar sus estudios, esto derivado de la crisis económica provocada por la pandemia. De esta cifra, 3.13 millones serían niños, niñas y jóvenes habitantes de Latinoamérica y el Caribe.

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021, citado por Hevia, F., & Tristán, S., 2022, p.9) señala que el 58.9% de los estudiantes que no culminaron el ciclo escolar 2019-2020 fue a causa de la pandemia. De este porcentaje el 28.8% desertó de sus estudios debido a la pérdida del contacto con sus docentes o por no enviar sus actividades y tareas, otro 22.4% abandonó porque algún integrante de su hogar perdió su empleo o sus ingresos descendieron y otro 17.7% desertó por no contar con los recursos necesarios para sobrellevar el modelo a distancia como computadoras u otro dispositivo con conectividad, o en su caso, no contar con servicio de internet.

En suma, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) señala que

Lo fundamental fue que la pandemia del SARS-CoV-2 propició que en muchos casos se desdibujaran los límites que tradicionalmente había

puesto la escuela respecto a la participación pedagógica de las familias, reduciéndose a una colaboración formal fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p.40)

De la misma forma se estima que para el ciclo escolar 2020-2021, 5.1 millones de estudiantes entre los 3 y los 29 años no se inscribieron a su grado o nivel correspondiente.

Para concluir con estos datos, el Banco Mundial (citado por Torres Cruz, 2023) señaló que “el cierre total de escuelas, que duró 53 semanas, derivó en un rezago educativo equivalente a 2 años escolares” lo cual resulta grave pues aún hay mucho por atender, dándole continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todo esto nos deja claro que las consecuencias por la pandemia tuvieron grandes impactos, no solamente en temas de salud o economía, sino también en el ámbito educativo.

Sanz Ponce & López Luján (2021, p.161) hacen énfasis en la importancia de que las instituciones escolares, hoy en día y tras haber vivido una pandemia necesita transformarse en escuelas a “fuego lento”, pues se debe dar prioridad al apoyo y preparación a los sujetos ante dificultades ocasionadas por el confinamiento y para posibles situaciones que se enfrenten en un futuro, así mismo comenzar a generar redes de apoyo que ayuden, atiendan o prevengan situaciones de estrés, ansiedad, etc.

Con la misma importancia, estos autores mencionan que es imperativo recuperar a aquellos estudiantes que perdieron el interés, motivación o bien, abandonaron sus estudios.

Por último, resulta fundamental tener en consideración a los docentes, pues durante la pandemia tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad modificando completamente su práctica cayendo en apatía, estrés, cansancio, así como un aumento de funciones administrativas.

1.1.3. Propuestas curriculares en México

Autores como Durkheim en su libro “Educación y sociología” (1974) destaca la importancia del currículo, ya que este es un eje que articula, da sentido, orden y estructura al acto educativo.

De la misma forma, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018) dentro del Informe “La educación obligatoria en México. Informe 2018” rescata la influencia del currículum al definirlo como un mecanismo base, ya que este define la vida escolar en nuestro país.

En el caso de México, es la SEP quien rige, administra y elabora las propuestas de currículo, siendo esta la que establece todos los aspectos mencionados anteriormente, sin embargo, es bien sabido que estas políticas, normas, objetivos e ideales cambian con el paso de cada nueva administración gubernamental.

Por ello, en los últimos años se han presentado varias propuestas con diferentes enfoques debido a las prioridades e ideología del partido político en turno, para atender las necesidades de la sociedad mediante planes y programas de estudio.

1.1.3.1. Plan y programas de estudio 2011

Este plan de estudios fue diseñado y publicado en 2011 formando parte de la Reforma Educativa propuesta por el entonces presidente Felipe Calderón, durante el sexenio 2006-2012, a través de la SEP.

Como meta para este sexenio se buscaba atender problemáticas tales como las transformaciones sociales, demográficas, económicas, políticas y culturales que atravesaba nuestro país durante los últimos años del siglo XX e inicios del XXI.

También se tomaron en cuenta los acuerdos nacionales “Compromiso Social por la Calidad de la Educación” del año 2002 y “Alianza por la Calidad de la Educación” del

2008, donde en el primero se planteó el objetivo de transformar los contextos económico, político y social a través del sistema educativo nacional. El segundo fue quien dio luz verde para ejecutar una reforma curricular orientada hacia el desarrollo de competencias y habilidades.

La SEP (2011) argumentaba que:

Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. (p. 16)

Tras la aplicación de diagnósticos y análisis, así como las sugerencias, experiencias y propuestas internacionales, se propuso estructurar el sistema educativo “para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor” (SEP, 2011, p. 12) de manera que se cumpliera con un perfil que cubriese con la demanda social de nuevas necesidades de un mundo más globalizado, considerando el patriotismo y el compromiso hacia visiones multiculturales, plurilingües, democráticas y solidarias.

De esta forma se actualizarían el enfoque, asignaturas y contenidos del nivel básico en educación preescolar, primaria y secundaria, con el fin de modernizar, transformar el Sistema Educativo Nacional y elevar la calidad educativa.

Esta reforma fue estructurada sobre un enfoque por competencias, con el propósito de alcanzar y cumplir con estándares internacionales en materia educativa, asimismo, pretendía dos metas: la primera, incrementar la calidad educativa de nuestro país; en

segundo lugar, potenciar la formación integral de los estudiantes mediante acciones que favorezcan el desarrollo de competencias para la vida, y con ello, el logro óptimo del perfil de egreso.

Martínez Flores G. (2018, p.5) señala que el plan de estudios 2011 estaba apegado a ideologías neoliberales sugeridas por organismos internacionales, los cuales secundaban a gobiernos con estas tendencias políticas, situación que se veía reflejada en los currículos puestos en marcha en diversos sistemas educativos a nivel mundial, pues, el modelo por competencias debía orientar las prácticas pedagógicas y didácticas de la mejor forma para garantizar aprendizajes sólidos y de calidad.

Por lo anterior y a manera de justificación, la SEP (2011, p.38) señalaba que las competencias “Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada”.

En este sentido, la SEP (2011) señaló que “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (p.29). Algunas de estas competencias son:

- a. **Competencias para el aprendizaje permanente:** Consisten en desarrollar habilidades lectoras, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- b. **Competencias para el manejo de la información:** Consisten en buscar, identificar, seleccionar, organizar y evaluar la información de manera responsable.
- c. **Competencias para el manejo de situaciones:** Consisten en una buena gestión de tiempos y de emociones con la intención de tomar decisiones asumiendo sus consecuencias en pro de realizar cambios y poder afrontar retos y actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

d. **Competencias para la convivencia:** Consisten en el desarrollo de habilidades que permitan relacionarse, trabajar y tomar acuerdos de manera armoniosa y asertiva, reconociendo y valorando la diversidad social, cultural y lingüística.

e. **Competencias para la vida en sociedad:** Consisten en desarrollar un juicio y participación críticos frente a normas y valores sociales y culturales, actuando sobre una base democrática, de paz, respeto a la legalidad y a los derechos humanos, considerando el uso de la tecnología y combatiendo cualquier tipo discriminación o violencia.

Es por ello que, en el Plan de Estudios 2011 se especificaba que estas competencias son las que los estudiantes debían desarrollar, pues son una herramienta para que ellos lograsen hacer de su aprendizaje uno más significativo.

Además, la SEP sugería que la conjunción entre las competencias, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares fungirían como una forma de orientarlos a la aplicación de sus conocimientos con el fin de solventar las demandas en diversos escenarios y contextos.

Dentro del plan 2011 la SEP articulaba por medio de los principios pedagógicos todas aquellas condiciones esenciales para ejecutar el currículo, así como para transformar la práctica educativa y alcanzar una mejora en la calidad educativa y el logro de aprendizajes. Todo esto a través de elementos que, con fines prácticos de esta investigación conviene resaltar, tales como los ambientes de aprendizaje, la incorporación de temas de relevancia social y el favorecimiento de la inclusión para atender a la diversidad.

Del mismo modo, la SEP señalaba que el plan 2011 se dosificaría a través de cuatro campos de formación, siendo nombrados como: “Lenguaje y comunicación”, “Pensamiento matemático”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social” y “Desarrollo personal y para la convivencia”.

Por lo anterior, cada campo de formación se encargaría del desarrollo de competencias específicas dependiendo de cada uno. Por ejemplo, el campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia”, se encargaría de competencias orientadas a una visión democrática, de respeto por los demás, la paz y libertad, el manejo armónico de relaciones sociales, entre otros. Se distribuirían contenidos relacionados a los tópicos mencionados por medio de diferentes asignaturas a lo largo de toda la educación básica.

De este modo, en dicho campo se integrarían los espacios curriculares para abordar las temáticas que trataran el desarrollo moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad.

En este caso, la SEP dividía al campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia” en nueve espacios curriculares como: “Desarrollo personal y social” y “Expresión y apreciación artísticas” para el nivel preescolar, “Formación Cívica y Ética”, “Educación Física” y “Educación Artística” para primaria y en secundaria las mismas que en primaria, pero añadiendo “Artes” y “Tutoría”.

Sin embargo, a pesar de otorgar los espacios curriculares para tratar los temas de desarrollo moral, el cuidado de la salud, la integración de la corporeidad y el desarrollo personal de los alumnos, la aplicación de este plan de estudios no dio prioridad a transversalizar dichos contenidos ya que sólo se centró en priorizar sus metas en estándares y las pruebas internacionales, sobre todo de Español y Matemáticas.

Además, resultaba complejo atender a esas metas, estándares y pruebas, ya que la educación de México es muy distinta a la de otros países, por lo que los estándares y pruebas no eran del todo adaptables o aplicables en el contexto educativo mexicano.

Finalmente, este plan de estudios deja cabos sueltos, tales como la preparación del docente, pues los maestros no tienen una guía para llevar a cabo su labor de la forma en la que el Plan de Estudios 2011 demandaba. Es importante destacar que se

requiere otorgarle a los docentes un acompañamiento pedagógico real, lo cual les permitiría mejorar su práctica.

1.1.3.2. Plan y programas de estudio 2017

Si buscamos una aproximación a los horizontes sobre los que fijó la propuesta de política educativa de 2017 en México, se debe comenzar por ir al Plan Nacional de Desarrollo (PND) presentado en el 2013 por el presidente Enrique Peña Nieto, el cual establece cinco metas nacionales, así como las estrategias sobre las cuales se pretendían guiar sus acciones y toma de decisiones como Gobierno a cargo. Las metas eran:

1. México en Paz
2. México Incluyente
3. México con Educación de Calidad
4. México Próspero
5. México con Responsabilidad Global

Para este proyecto de investigación y siguiendo el interés hacia el ámbito educativo, se retoma la meta número tres de este plan: “México con Educación de Calidad”.

Se habla sobre “calidad” en diversas cuestiones: calidad de vida, calidad de un producto, calidad de un servicio, y calidad educativa; centrándonos en esta última, podría decirse que:

La calidad (...) debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y

actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. (Schmelkes, 2010: 11)

El Plan Nacional de Desarrollo, por su parte, al rescatar la relevancia de este término aclara sobre qué fundamento se sustenta y de qué forma actuaría para poner en marcha esta “calidad educativa”:

Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida.
(SEP, s.f: web)

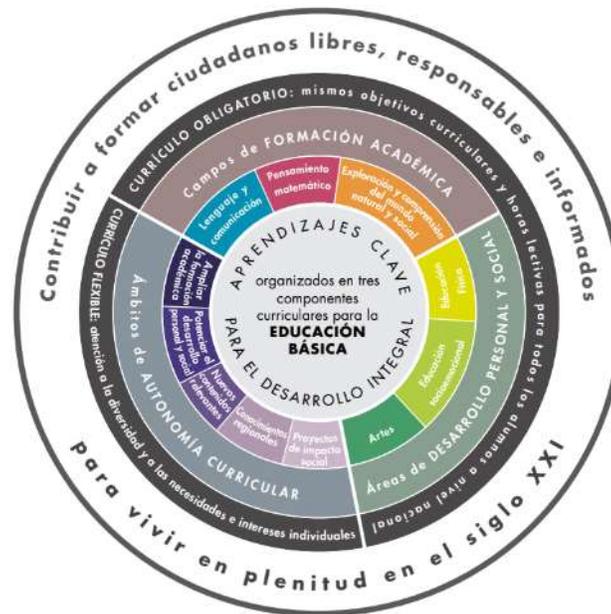
Por ello, el Gobierno decidió hacer ajustes a la Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación (PSE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), documentos en los cuales se expresaron los lineamientos, objetivos y normatividad en materia educativa, e incluso, modificando uno de los documentos más importantes: la reforma educativa

En la Reforma Educativa en 2013, y como lo demanda el artículo 12 transitorio de la Ley General de Educación, debe hacer una revisión o reestructuración al Modelo Educativo vigente: planes y programas, los materiales y los métodos de enseñanza desde Educación Básica hasta Media Superior.

Es por ello que en el año 2017 se presentó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria por parte de la SEP y de Aurelio Nuño Mayer como representante.

Este Modelo organizaba los planes y programas de enseñanza en componentes curriculares, de los cuales derivaron en: campos de formación académica; áreas de desarrollo personal y social; y ámbitos de autonomía curricular; desglosando los

“Aprendizajes Clave” que permitirían al crecimiento integral de los estudiantes considerando conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores.



Componentes Curriculares de la Educación Básica (SEP, 2017, p.73)

Entre sus propuestas se mencionaba ofrecer un nuevo planteamiento curricular con un enfoque humanista en el cual se pretendía atender el desarrollo, tanto personal como social.

Otras de las “novedades” consideradas en el modelo era colocar a la escuela como el centro del aprendizaje, brindando autonomía en su gestión para que cada centro escolar actuase considerando sus necesidades y demandas.

Ahora bien, resulta claro el hecho de que al tener una meta que se encuentra en espera de resultados de alto impacto y eficaces para la educación como es el caso, se enfrente a ciertos factores que influyen para el cumplimiento de sus metas.

Una de estas limitantes fue el hecho que el modelo reestructuraba ámbitos curriculares y planes de estudio, pero para garantizar la calidad educativa y poner en marcha sus propuestas no bastaba con ello.

Es necesario considerar la infraestructura, recursos económicos, humanos y tecnológicos, pues como afirma la UNESCO (s.f., web): “Una educación de calidad, ... se ve influida por factores que proceden del interior y el exterior del aula, como la existencia de unos suministros adecuados, o la naturaleza del entorno doméstico del niño o niña.”

Lo cual anterior representa un reto pues muchas de las escuelas del país no cuentan con recursos básicos como agua y electricidad, por poner un ejemplo.

Otra de las problemáticas recae en la formación y práctica docente. Este modelo mencionaba ser “nuevo” por incorporar nuevas temáticas y contenidos a los planes y programas que no habían sido considerados anteriormente pese a los avances en investigación educativa. Ejemplo: el ámbito socioemocional.

Éste ha adquirido un lugar dentro del currículo pues argumentaban haberse concentrado por mucho tiempo en la parte cognitiva del alumnado, y ahora buscaban ir más allá de lo cognitivo, considerando el aspecto emocional.

Una de las propuestas que se propusieron en marcha fue “Construye T” el cual ha retomado y trabajado sobre las habilidades socioemocionales en Media Superior. Este proyecto:

Es un programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente

y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales. (SEP, 2018: web)

Este proyecto disponible en línea, consta de una serie de actividades para alumnos las cuales se trabajan en todo momento con las habilidades socioemocionales. En la versión digital se encuentran dos apartados: actividades para alumnos y estrategias para que los docentes pongan en marcha con los alumnos.

Otro ejemplo es el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). En este programa se pretendía fortalecer acciones que ayudasen a generar ambientes pacíficos, inclusivos y armónicos con el fin de prevenir situaciones de acoso para así contribuir y asegurar una educación de calidad y formación integral en educación básica.

En este Programa se establecían seis ejes temáticos principales en los materiales los cuales son:

1. Autoestima. Me conozco y me quiero como soy.
2. Reconozco y manejo mis emociones.
3. Convivo con los demás y los respeto.
4. Las reglas: acuerdos de convivencia.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Todas las familias son importantes.

A partir de los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016 se comenzó a implementar este programa en tercero de primaria. Para el ciclo escolar 2016 – 2017 se implementó de 1º a 6º de primaria y comenzó un pilotaje en preescolar y secundaria para que en el siguiente ciclo ya fuera implementado en todo el nivel básico.

Los materiales estaban disponibles en el portal del programa los cuales se dividían en materiales impresos y audiovisuales por nivel (de preescolar, primaria y secundaria), ofreciendo tres documentos base: 1) Guía para el uso de materiales educativos del

PNCE asignado a las bibliotecas escolares, 2) Manual de trabajo. Talleres para madres, padres y tutores y, 3) Guías para el docente. Talleres de convivencia.

Revisando el material “Guías para el docente. Talleres de convivencia.” de nivel secundaria se encuentran estrategias a utilizar en secundaria, las fases a trabajar, las sesiones y los proyectos propuestos.

Es entonces cuando queda claro que se han estado considerando nuevas temáticas, pero no existe una formación o capacitación previa con los docentes, ya que al ser un ámbito de carácter personal es necesaria una capacitación, sensibilización y trabajo continuo previo con los docentes para guiar de la mejor forma posible estos conocimientos y habilidades a los alumnos.

Una de las prioridades de la política educativa y sobre la cual deberían girar sus acciones en cuanto a formación docente es en:

(...) “equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y prácticas que le permiten justificar lo mejor posible el ejercicio de la enseñanza, dar cuenta de los aprendizajes logrados con los estudiantes y adoptar decisiones razonables para la mejora continuada de tal empeño. (Escudero Muñoz, 2009: 92-93)

Brindando una formación eficaz, pertinente y actualizada a los docentes les permitirá responder a las necesidades que se le presenten en el aula. Recordamos que si bien, el alumno es el actor principal dentro del proceso de aprendizaje, el docente también tiene un papel importante al ser un guía y facilitador.

1.1.3.3. Plan y programas de estudio 2022

Sin haberse consolidado aún la aplicación del Modelo Educativo 2017, en el ciclo escolar 2019-2020 inicia el proyecto educativo coordinado por la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador.

La Ley General de Educación (LGE), publicada en septiembre del 2019, realizó una revisión y reestructuración a los planes y programas de estudio, a la formación docente, a co-diseños de programas de estudio, estrategias nacionales y propuestas para transformar la administración y gestión.

Todo este trabajo realizado propuesto por la SEP, con Esteban Moctezuma Barragán como secretario, se denominó: la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La Nueva Escuela Mexicana, señala Leticia Ramírez Amaya, actual Secretaria de Educación Pública, pretende “fortalecer la escuela pública, promover los valores de solidaridad, de honestidad, de respeto, de vinculación con la comunidad, la justicia social, el aprecio a la naturaleza y la capacidad para resolver problemas reales y cotidianos” (Gobierno de México, 2023, 8m13s)

Dentro de la LGE se esclarecen objetivos específicos de la Nueva Escuela Mexicana, los cuales son:

- I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;
- II. Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social;
- III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la

naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso;

IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, y

V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos. (Ley General de Educación, 2019,p.6)

En relación con lo anterior, puede notarse que la NEM busca realizar cambios considerables en el enfoque educativo, pues dentro de esta nueva propuesta para la Educación Básica se pone al centro a la comunidad y como eje articulador de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, pues busca dejar atrás aspectos como el individualismo, el conocimiento memorístico y la desarticulación de lo comunitario.

El Director General de Materiales Educativos de la SEP, Marx Arriaga Navarro, señala que este nuevo Plan de Estudios se desapega de un “paradigma positivista, hermenéutico, que se centra en el dominio de contenidos hacia un paradigma que se centra en la transformación de los problemas sociales “(Gobierno de México, 2023, 40m53s)

La articulación curricular de este plan presenta varias modificaciones a los anteriores, pues busca organizar el contenido de las diferentes disciplinas, los proyectos y las problemáticas en cuatro campos formativos: 1) Lenguajes; 2) Saberes y pensamiento científico; 3) Ética, naturaleza y sociedades y; 4) De lo humano a lo comunitario.

Estos campos formativos proponen un trabajo en conjunto, integrados y respondiendo a los conocimientos y saberes necesarios. A su vez, los ejes articuladores guiarán

estos campos brindando rasgos que atiendan la formación ciudadana, la democracia y la creación de sociedades multi y pluriculturales.

Los ejes articuladores son: 1) Pensamiento crítico; 2) Interculturalidad crítica; 3) Inclusión; 4) Igualdad de género; 5) Educación estética; 6) Apreciación de las culturas a través de la lectura y la escritura; 7) Vida saludable.

Establecidos y trabajados los ejes articuladores, los campos formativos, y delimitadas las fases o grados, el resultado se observará en los programas que cada centro escolar haya llevado a cabo por primera vez en el ciclo escolar 2023-2024.

Es de esta forma que quedó organizado el currículo en la NEM:



Componentes Curriculares de la Educación Básica (SEP, 2022, p.102)

La propuesta resulta interesante, pues al querer reestructurar gran parte del ámbito educativo plantean metas específicas con estrategias puntuales sobre el trabajo en la educación en México y apelando a este nuevo enfoque que se ha resaltado en sus propuestas educativas.

Sin embargo, también presentó circunstancias o situaciones por atender, mismas que se dieron a raíz de una pandemia, así como de los cambios de gran magnitud a los que aspira.

Retomando esto último, una de las problemáticas que enfrenta el modelo educativo 2022 recae en el cambio del enfoque sobre el que está girando esta propuesta, pues busca una reestructuración en el perfil de egreso, campos formativos, fases o grados hasta los programas que se llevarán a cabo.

Esto para algunos ha generado descontento, por ejemplo, en vísperas de iniciar el ciclo escolar 2023-2024 se generó un debate en relación con los materiales impresos (libros para el alumno y para el maestro) que produce y distribuye gratuitamente la SEP. Esto justificado por diversos medios de comunicación al tratarse de una imposición de ideología política y de género.

Dentro del Plan de Estudios se mencionó se someterían a modificaciones los planes, programas y los libros de textos, pues estos últimos “buscan reproducir la síntesis cultural, social y étnica de lo mexicano, pero ahora (...) ha significado la incorporación de nuevos aprendizajes para ejercer la ciudadanía en la llamada sociedad global de la información.” (SEP, 2022, p. 49)

Sin embargo, parte del descontento radica también en no haber realizado un pilotaje con relación a estos materiales, pues desde un inicio que se dio a conocer la propuesta de la NEM se hablaba de modificaciones graduales que comenzarían con preescolar, primero de primaria y primero de secundaria lo cual no se respetó y se imprimió el material para todos los niveles de educación básica.

Otro de los aspectos que llegó a afectar, incluso retrasar, la puesta en marcha de la NEM fue la pandemia de COVID-19 acontecida en 2020, pues el 16 de marzo del 2020 mediante el Diario Oficial de la Federación se suspendieron las clases en el nivel preescolar, primaria y secundaria, así como en las escuelas formadoras de maestros de la educación, entre ellas las Escuelas Normales y escuelas de nivel medio y superior dependientes de la SEP.

Ante esta situación, y para el mes de abril, al no tener resultados alentadores que dieran cuenta de una disminución en los contagios, la SEP lanzó la “Estrategia de Educación a Distancia” así como el proyecto “Aprende en casa”.

Ambas propuestas que buscaban atender y brindar educación a las niñas, niños y jóvenes mexicanos, sin embargo, la brecha de desigualdad educativa en México se hizo más notoria dejando a algunos en desventaja e incluso tener que abandonar sus estudios.

Sumado a esto, la SEP (2022) presentó inconvenientes como el tiempo, ya que tenían que preparar todo el material con el que se contaba pero, ahora, de forma audiovisual. Otro inconveniente fue la saturación de contenidos y el desfase que existía en ellos, pues no todos los estudiantes iban a la par. Como es sabido cada docente tiene la facilidad de realizar las adecuaciones o ajustes a los planes de acuerdo a las condiciones o al contexto de su grupo, lo cual era imposible al estar a distancia pues los contenidos ya estaban seleccionados y homogeneizados por grado.

La SEP declaró que en ese periodo de distanciamiento y de la puesta en marcha de las estrategias para los estudiantes representó:

(...) saturación de información de cada una de las asignaturas que cursaban, lo que reflejaba la fragmentación de los contenidos de los programas de estudios, la escasa relación con su vida cotidiana y sus experiencias culturales, las dificultades para que vieran los programas de “Aprende en Casa” y el

aburrimiento y abandono de muchas y muchos estudiantes que sí podían verlos.
(p.28)

Lo mencionado anteriormente es resultado de cómo se estructuraron las sesiones de Aprende en Casa, lo cual representó una barrera para el aprendizaje de los alumnos. Aunado a esto, la crisis económica que presentaron algunas familias o bien las pérdidas de seres queridos obligó a que algunos y algunas estudiantes abandonaran sus estudios.

El confinamiento trajo daños en los niños, niñas y jóvenes ante la desmedida exposición a pantallas o dispositivos móviles o bien, la escasa actividad física realizada por estar en aislamiento en casa.

También, es importante recalcar los daños en el ámbito socio emocional, pues en este periodo se presentaron situaciones como tristeza, estrés, aburrimiento, depresión, aislamiento, desequilibrio emocional obteniendo de esta forma resultados alarmantes pues “durante el confinamiento fue el aumento de 12% de la tasa de suicidios de niñas y niños en edad escolar.” (SEP, 2022, p.39)

Con todo esto acumulado por un año y medio, aproximadamente, niñas, niños y jóvenes regresaron a las escuelas. La tarea para el docente sin duda es compleja, y tanto el Gobierno como la SEP tiene que comenzar a atender y dar respuestas a estas nuevas necesidades que están surgiendo entre los mexicanos, pues es importante recordar, como el planteamiento de la NEM lo plantea, atender las necesidades de la población, así como de los educandos.

1.2. Preadolescente

Actualmente, el poder establecer y definir las etapas de la vida del ser humano resulta complejo, pues su definición suele variar de acuerdo con el enfoque, paradigma o bien, con el contexto desde el que se hable.

Se encontraron autores que consideran algunas etapas como la infancia, adolescencia, juventud y vejez, sin embargo, al continuar investigando existe una discrepancia con otros especialistas al definir, clasificar e incluso asignar lapsos de edad.

Existen propuestas que incorporan a sus investigaciones o teorías el término “preadolescencia” la cual algunos ubican después de la infancia y antes de la adolescencia; para otros transcurre dentro de la adolescencia o algunos coinciden que es una etapa diferente y particular que antecede a la adolescencia.

2.1. Definición y características de la preadolescencia

Autoras como Carranza (2002) consideran la preadolescencia una etapa que va de los 10 a los 14 años de edad, siendo relevante en el desarrollo humano por sus cambios significativos desencadenando una “nueva configuración corporal, cambios psíquicos y actitudinales y maduración afectivo-sexual” (p.43).

Denomina también a esta etapa como “pubertad” y considera importante atender a este grupo poblacional, pues desde un punto de vista social, considera ser un periodo de “reblandecimiento” en cuanto a lo aprendido durante la infancia, pues buscará deslindarse, separarse o comprender de manera autónoma su entorno, reglas, valores, hábitos, etc. aunque en el proceso de esta búsqueda o entendimiento atravesará por la inseguridad personal y la agresividad.

De la misma forma, y con base en la teoría de los estadios de Jean Piaget, el preadolescente se encuentra concluyendo la etapa de las operaciones concretas (10 u 11 años) e iniciando la etapa de las operaciones formales en la cual consolidarán el juicio y la conducta moral convirtiéndolo en “el estadio más propicio para sentar las bases del futuro desarrollo de los valores morales y cívicos” (Carranza, A., 2002., p.46)

Por otra parte, en Argentina, la Unidad de Salud Mental en Buenos Aires ofrece atención y apoyo a niñas y niños desde los 9 años y 6 meses hasta los 11 años y 11 meses, considerando esta etapa como preadolescencia.

Este centro de atención brinda servicios de apoyo específicamente en un área para preadolescentes debido a que conforme pasaba el tiempo se observaban problemas recurrentes en este grupo etario (mayormente de 10 años) que aún no eran considerados como adolescentes, pero las problemáticas tampoco pertenecían a la niñez, por ello, el objetivo era brindar atención y apoyo “antes de que el advenimiento de la adolescencia propiamente dicha implique intervenir en plena tormenta pulsional” (Gay, et al., 2009, p.197)

Parte de estas problemáticas, consideran se debe a un “bombardeo de estímulos para lo que los chicos de esta edad no están emocionalmente preparados, sin mediación de filtro alguno que permita verificar cómo se metabolizan los datos, unido a la presión social para una maduración temprana”. (Gay, et al., 2009, p.198)

Este bombardeo de estímulos, como lo mencionan, se debe a la televisión, la música, el internet, las nuevas formas de relacionarse en línea y lo práctico, instantáneo y fugaz que se ha convertido todo en la sociedad. A esto hay que sumarle los cambios característicos de esta etapa por la que atraviesan los preadolescentes como el querer ser que sean respetadas sus ideas, opiniones, gustos, elecciones; así como luchar por su autonomía.

Es así como la Unidad de Salud Mental (citada en Gay, et al., 2009, p.198) considera a la preadolescencia una etapa que requiere de puntual atención para poder comprender y atender a esta población expuesta a una exagerada cantidad de estímulos que no son capaces de digerir de la mejor forma.

Otra de las referencias para delimitar el término preadolescente, es el psicólogo estadounidense Arnold Gesell (citado en Baztán,1994). Siguiendo algunos postulados

de personajes como Hall y Freud, elabora su teoría de la maduración. Este autor considera la adolescencia un periodo que va de los 11 a los 24 años de edad.

Dentro de su teoría plantea una propuesta la cual consiste en ver el desarrollo humano como una evolución en espiral y no de forma vertical o directa, lo cual en ocasiones se suele interpretar así al hablar de etapas.

Este autor centró sus investigaciones en la infancia y la adolescencia publicando libros como “Infant and Child in the Culture of Today” (1943) y “Youth: The Years from ten to sixteen” (1956).

En el segundo título mencionado anteriormente, es donde desglosa esta etapa de la adolescencia por años rescatando la edad de 10 y 11 años, pues es a esta etapa a la que el autor llamará preadolescencia:

“10 años: Equilibrio individual y familiar.

Sociabilidad ligada al propio sexo.

Descuido de los hábitos higiénicos y de vestido.

11 años: Pubescencia (cambio fisiológico notable).

Impulsividad y estado emocional ambivalente.

Rebelión contra los padres y malhumor.” (Baztán, 1994, p. 18)

Peter Blos (1991, citado en Correa-Tapia, M., 2012, p.31) enfocado en aportaciones psicoanalíticas realizó estudios de manera general sobre la adolescencia, concluyendo así en asignar cinco estadios presentes dentro de la adolescencia: preadolescencia, primera adolescencia, adolescencia, final de la adolescencia y postadolescencia. Este autor identifica la preadolescencia como el despertar puberal y pulsión sexual.

Por último, la propuesta de Baztán consiste en dividir la adolescencia en cuatro subfases: pubertad y adolescencia, preadolescencia, mesoadolescencia y postadolescencia.

Prestando atención a la subfase de nuestro interés, Baztán ubica esta entre los 11 y 12 años de edad y similar a Blos, enlista algunas características como “al desarrollo puberal, al despertar pulsional, a la elaboración del duelo.” (Baztán,1994, p. 28)

Las dos primeras características se enfocan a la parte física-biológica, sin embargo, enfatizando la tercera (proceso de duelo) resulta interesante considerar este aspecto pues en esta etapa se vive un proceso de pérdida por su cuerpo infantil y sobre todo una forma de vivir completamente diferente a la que poco a poco ha ido experimentando, así como tener que formar una nueva identidad e intentar destruir o replantear la percepción de las personas que nos rodean.

Estos duelos suelen vivirse de forma diferente, pues dependerá de la persona que lo experimente, las circunstancias y las experiencias, sin embargo, en algunos o la mayoría de los casos estos duelos se acompañan de “situaciones depresivas, en las que se hace patente la variada sintomática de la depresión (trastornos en los ritmos circadianos, enlentecimiento motor, inhibición y falta de concentración, baja autoestima y hasta deseos de muerte).” (Baztán,1994, p. 33-34)

En conclusión, una vez analizados estos autores se podría determinar la preadolescencia como una etapa que comprende de los 10 a los 12 años de edad, aproximadamente.

Así mismo, estos autores recalcan la idea de prestar atención a esta etapa de cambio de la infancia a la preadolescencia, pues al ser un periodo de ajustes o de “reblandecimiento”, como menciona Carranza (2002), es una buena oportunidad para atender y trabajar aspectos que ayuden al desarrollo a futuro de los jóvenes.

CAPÍTULO 2. Neuroeducación, emociones y ambientes de aprendizaje

“La disposición emocional del alumno, determina su capacidad para aprender”.

Platón

2.1 Neuroeducación

En las últimas décadas, las neurociencias han sido un campo de investigación que ha generado aportaciones importantes sobre el cerebro: su función, estructura y procesos mentales.

Gracias a estos hallazgos, el campo educativo es uno de los que se ha visto enriquecido con investigaciones sobre las bases neuronales, la memoria, las emociones, la atención, la motivación, entre otros, que están inmersos en un salón de clases en todo momento y en cualquier situación.

De acuerdo con diferentes autores, la neuroeducación es la vinculación de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, la cual estudia el funcionamiento del cerebro y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De la Barrera (2009, como se citó en Benavidez & Flores, 2019), define a la neuroeducación (NE) como “una ciencia cuyo objeto de estudio es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro, en los conocimientos que sobre su estructura y funcionamiento se tienen al momento.” (p. 29)

Por otra parte, Antonio Battro (s.f., como se citó en Morris M., 2019, p.9) señala que la neuroeducación podría ser considerada como una interdisciplina, es decir, un conjunto de múltiples disciplinas que vinculan el desarrollo cognitivo con la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo, señala que “conocer la actividad cerebral es una herramienta invaluable para la tarea docente”. pues la neurociencia tiene respuesta a interrogantes comunes

en su práctica, desde: ¿cómo aprende mi alumno? hasta ¿de qué forma puede aprender mejor cierto contenido?

Para Caicedo López (2016, p.17):

(...) es una disciplina en construcción que se propone combinar los aportes de diferentes campos disciplinares, entre los cuales se destacan los de la Neurociencia, la Psicología, la Ciencia Cognitiva y la Educación. Se centra en la comprensión de cómo aprendemos y cómo ésta información se puede usar para desarrollar métodos de enseñanza más efectivos.

De esta forma vemos cómo diferentes autores definen la neuroeducación (NE), y a su vez exponen la relevancia de esta disciplina dentro del ámbito educativo pues como afirman Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J., (2018, p.150) “El siglo XXI reclama un profesional que no adopte pasivamente los cambios vertiginosos de la sociedad, sino que sea un agente de cambio, (...) lo cual exige que los docentes desarrollen clases de calidad y excelencia”, esto logrado mediante la adopción de estrategias pedagógicas que retomen procesos mentales como la inteligencia, la creatividad y el pensamiento crítico.

En este sentido y con las definiciones y características de la neurociencia se podría concluir que el vincular las ciencias del aprendizaje con las investigaciones en torno al cerebro podrían ofrecer un paso más hacia la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Es entonces, desde la neurociencia, un requerimiento mínimo que todo aquel que participe del acto educativo comprenda y conozca cómo es que el cerebro aprende, cómo procesa la información, así como la forma en la que éste regula las emociones, sentimientos, conductas o el nivel de vulnerabilidad. Dicho por Campos A. (2010), “la Neuroeducación contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica”. (p.1)

Howard Jones et al. (citados en Bruer, 2016), afirman que “la NE puede decirnos en qué dirección buscar intuiciones sobre el modo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje”. (p.21)

Bajo estas afirmaciones y trabajos realizados por algunos especialistas, se puede notar la relevancia de la neuroeducación, y sobre todo el fundamento dentro del ámbito educativo. La neuroeducación nos permitirá acercarnos, buscar estrategias y consolidar aprendizajes mediante ambientes óptimos, acordes al perfil del grupo, eficaces y gratos para ellos.

2.1.1. Neuronas: unidades básicas del aprendizaje

El cerebro humano posee una función significativa en el proceso de aprendizaje pues “se encarga de seleccionar, priorizar, procesar información, registrar, evocar, emitir respuestas motoras, consolidar capacidades, entre otras miles de funciones”. (Campos, A., 2010, p.6)

Analizando anatómicamente y fisiológicamente este órgano, es importante comenzar por la neurona. La neurona es una unidad básica del sistema nervioso generando impulsos nerviosos y provocando de inmediato respuestas a estos. A su vez tiene la función de lograr el aprendizaje.

Las neuronas presentan “características morfológicas que le permiten realizar sus funciones (...) formando una red de intercambio de información compleja.” (Ibarrola, 2014, p.21)

“Lo que distingue a una neurona de otras células son las diminutas fibras que se extienden fuera del cuerpo celular, permitiendo a la neurona realizar su trabajo especial: recibir y transmitir mensajes.” (Morris, C. G. et al., 2011, p.50)

Las neuronas, conformadas por grandes y complejos sistemas no están unidas, sin embargo, sí pueden llegar a comunicarse mediante el proceso de sinapsis. Este proceso biológico de comunicación es relevante, porque es éste el que posibilita el

proceso de aprendizaje. Como afirman Velásquez Burgos et al (2009), el nivel y capacidad de aprendizaje dependerá en un gran porcentaje de la sinapsis generada en nuestro sistema nervioso.

De esta forma, y bajo los argumentos anteriores, queda claro que la neurona además de ser una unidad básica del organismo juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje, pues este se centra “en la conectividad de diferentes zonas del cerebro, se aprende haciendo nuevas conexiones entre las células cerebrales y, luego reforzándolas mediante la repetición.” (Yucra Camposano, J., 2016, p.24)

2.1.2. Plasticidad cerebral

De acuerdo con diversos autores, la plasticidad cerebral es entendida como la capacidad de adaptación constante que posee el cerebro en diversas circunstancias, el cual, señala Ibarrola (2014), es un fenómeno que se da en todos los cerebros cuando se aprende algo.

Vaca (2019) define la plasticidad cerebral como la capacidad del sistema nervioso para transformar su funcionamiento y estructura en el transcurso de la vida, siendo respuesta al ambiente, sumando que la plasticidad permite que las neuronas puedan regenerarse y formar nuevas conexiones sinápticas.

En relación con esto, Quiroga (2020) agrega que la plasticidad cerebral funge como una mecánica que favorece constantes cambios en el cerebro adecuándose a las demandas del medio y es la sinapsis una de las principales herramientas que permiten dichos cambios.

Meece (2000) apunta que por el término plasticidad se entiende como la capacidad cerebral de cambiar y agrega que es en los primeros años de vida donde el cerebro posee mayor plasticidad, pues señala que en etapas posteriores dicha capacidad disminuye gradualmente.

Una vez analizadas las propuestas sobre el término plasticidad cerebral, se podría considerar la aportación de Garcés-Vieira y Suárez-Escudero (2014, como se citó en Quiroga, 2020, p.23) como una combinación de éstas, pues señalan que la neuroplasticidad es la capacidad del sistema nervioso de adaptarse para establecer conexiones nerviosas como respuesta a nueva información adquirida, a la estimulación sensorial, al desarrollo, la disfunción o el daño y que suele estar vinculada con el aprendizaje que toma lugar durante la vida. (infancia).

Dentro de la plasticidad cerebral, el encéfalo cumple la función principal de desarrollar este proceso conforme se integra nueva información, codificando la experiencia y desarrollando patrones de pensamiento y emoción que hacen a cada individuo lo que son, pues cabe destacar que el encéfalo es único en cada sujeto. Además, autores como Morris, C. G. et al. (2011) añaden que el encéfalo es la fuente principal del aprendizaje, la memoria y las emociones.

Por lo anterior, podría decirse que el cerebro tiene las posibilidades de aprender y reaprender en todo momento.

Campos, A. (2010) señala que el cerebro también posee la capacidad de aprender y al mismo tiempo enseñarse a sí mismo, pues es la plasticidad lo que permite reorganizar y reaprender continuamente, pues aproximadamente 100 mil millones de neuronas dan forma a un sistema de conexiones denominado sinapsis, el cual permite aprender continuamente.

Dentro de la capacidad plástica que el cerebro manifiesta, Ibarrola (2014) señala que en estos procesos toman lugar fenómenos tales como la creación y fortalecimiento entre conexiones neuronales, lo que denomina “neuroplasticidad positiva” teniendo como resultado el aprender algo nuevo, mientras que, en caso contrario, cuando se pierden conexiones neuronales se le denomina “neuroplasticidad negativa”.

Desde el ámbito educativo, el rol que adquiere la plasticidad cerebral es fundamental, pues el aprendizaje, como se ha mencionado, modifica y reacomoda la estructura del cerebro. Autores como Morgado (2005, citado en Benavidez & Flores, 2019, p. 30)

agregan que “Cuanta más plasticidad tiene su sistema nervioso más posibilidades de aprendizaje tiene un animal. Por tanto, el aprendizaje puede considerarse como un cambio en el sistema nervioso”.

En este sentido, cuando el cerebro aprende, la respuesta del organismo al nuevo aprendizaje configura, en conjunto con la experiencia, la emoción y el ambiente, la capacidad de aprender y recordar.

2.1.3. Períodos sensibles para el aprendizaje

Durante décadas recientes se ha puesto a discusión todo lo relacionado a los “períodos críticos” de aprendizaje, sin embargo, hay autores que señalan que en Estados Unidos durante la década de los 90 surgieron afirmaciones en las cuales se defiende que los tres primeros años de vida son decisivos dentro de la educación, pues esta idea se sustenta en que durante este lapso de tiempo es cuando mayor rapidez de sinapsis se realiza. Esta idea fue referente para las investigaciones durante mucho tiempo, sin embargo, aún faltaba por explorar más.

Actualmente, se confirma la existencia de éstos, pues Marina J. (2011) señala que durante los períodos sensibles el aprendizaje se lleva a cabo con un mayor nivel de facilidad y de perfeccionamiento.

Diversos autores como Morales y cols., 2003 (como se citó en Aguilar Mendoza, L. A., Espinoza Pardo, G., Oruro Puma, E., & Carrión, D., 2010, p.11) definen que un periodo sensible de aprendizaje es el lapso de tiempo en el cual un comportamiento en particular es muy susceptible al espacio o lugar donde se desarrolla y a lo que pretende que aprenda.

Montessori (s.f, como se citó en Britton, 2017, p.22) señala que un periodo sensible se genera por medio de fases en las que los sujetos realizan una actividad repetidamente sin motivo aparente, pero es la única cosa en la que centran su interés, lo cual demuestra una predisposición para adquirir nuevos conocimientos y habilidades en ciertas etapas.

Además, durante los periodos sensibles para el aprendizaje la actividad neuronal provee de mecanismos que se hacen más susceptibles a la estructura y función del sistema nervioso de sufrir transformaciones, pues esto es resultado de estímulos ambientales, lo que forma parte fundamental en estos lapsos de tiempo.

Ibarrola (2014) expone que durante los periodos sensibles de aprendizaje ciertos tipos de aprendizaje son más efectivos, tales como el caso de estímulos sensoriales como el habla. Cabe aclarar que los periodos sensibles para el aprendizaje no se limitan sólo a la niñez, pues la misma autora contempla que en la etapa de la adolescencia los jóvenes poseen una neuroimagenología aún inmadura y dicha etapa del desarrollo es un lapso crucial en términos de desarrollo emocional.

Hay afirmaciones de diversos autores que apuntan a la idea que no existe un único periodo sensible, pues el cerebro crea nuevas conexiones debido a la exposición con factores ambientales y éste conserva la habilidad de crear esas conexiones a lo largo de toda la vida, hablando desde el ámbito educativo.

2.1.4. Poda neuronal

Otro de los procesos que experimenta el cerebro es el conocido como poda neuronal, sin embargo, es importante identificar la diferencia de este proceso en comparación con la plasticidad cerebral y la sinapsis.

Visto desde un ámbito fisiológico, “este proceso facilita un cambio productivo en las estructuras de los nervios reduciendo el número total overproduced o ‘débil’ neuronas en configuraciones sinápticas más eficientes.” (Campos Rego, 2012, p.5)

En palabras de Quiroga (2020) la poda neuronal:” es el proceso mediante el cual se eliminan las sinapsis y neuronas que no se encuentran en una función específica, lo que sirve para incrementar la eficiencia de la red neuronal.” (p. 21)

Por otra parte, Campos Rego (2012) menciona que el principal propósito es” eliminar las estructuras neuronales innecesarias del cerebro aumentando la superficie para la recepción de los neurotransmisores.” (p.5)

De esta forma, se podría entender la poda neuronal como un fenómeno natural e importante para dar paso a nuevos aprendizajes más óptimos y significativos, esto gracias a la muerte de neuronas.

Con relación al apartado anterior, sobre periodos sensibles para el aprendizaje, este proceso también atraviesa por edades en las que la supresión de sinapsis se realiza de forma indiscriminada y es, entonces, donde entra la función de la poda neuronal.

Algunos autores como Campos Rego (2012) afirman que el periodo de poda neuronal comienza incluso antes del nacimiento, hasta la adolescencia reduciendo para este momento del 30% al 40% las sinapsis generadas.

Autores como Quiroga (2020) enfatizan en la edad de los veinte años, aproximadamente, como esta etapa donde se presentan los últimos periodos de supresión de sinapsis en la corteza cerebral.

Siguiendo el ejemplo de Zárate Arguedas (2017) menciona, desde el punto de actividad neuronal, dos alternativas de conexión sináptica: el primero haciendo referencia a esta estimulación entre dos neuronas; la segunda haciendo referencia a la forma en la que esta repetición de aprendizajes genera rutas neuronales, las cuales para este autor resulta lógico pues al concluir la niñez se produce una actividad considerable de poda neuronal conservando únicamente las que contribuirán a su vida adulta.

Es aquí donde retomamos a los adolescentes o preadolescentes ante este proceso. Un estudio por parte de la Universidad de Yale en EE. UU (2011) destaca cómo una vez llegada la adolescencia esta etapa se veía interrumpida o afectada. desarrollando en ellos situaciones o actitudes que los hacen antisociales.

En conclusión, la poda neuronal permite lograr aprendizajes sólidos u óptimos. Este proceso también enfatiza la importancia de desprendernos de otros aprendizajes que no resultan útiles o significativos para cada uno.

De la misma forma, Ibarrola (2014) menciona que ante este panorama la labor del y la educadora “consiste en ayudar al alumno a establecer conexiones entre neuronas y en contribuir al enterramiento de otras células inútiles y molestas para la eficacia de las que llevan y transmiten mensajes.” (p.23)

2.1.5. Neurotransmisores

Se entienden como neurotransmisores a aquellas sustancias que son liberadas por parte de las mismas neuronas debido a ciertos estímulos (tanto internos como externos) y que se encargan de generar impulsos nerviosos.

Estas sustancias son fundamentales pues “La mayor parte de la sinapsis es de tipo químico, y se sirve de (...) neurotransmisores, para comunicarse entre sí.” (Velásquez Burgos, Bertha Marlen, de Cleves, Nahyr Remolina, & Calle Márquez, 2009, p.335).

Existe una variedad de neurotransmisores, sin embargo, para esta investigación se hará hincapié en aquellos que están vinculados al aprendizaje:

– La acetilcolina. “Este neurotransmisor regula la capacidad para retener una información, almacenarla y recuperarla en el momento necesario.” (Ibarrola, 2014, p. 24)

Este neurotransmisor permite fortalecer la memoria, el proceso de concentración y atención, así como garantizar un mejor aprendizaje. Sin embargo, en un polo opuesto, la ausencia de este genera problemas severos en el ser humano como demencia, pérdida de la memoria y problemas de aprendizajes específicos.

– La dopamina. Este es uno de los neurotransmisores con grandes ventajas para el aprendizaje pues “Crea un “terreno favorable” a la búsqueda del placer y de las emociones así como al estado de alerta.” (Ibarrola, 2014, p. 25)

Es bien sabido que un aprendizaje sin emoción pasará desapercibido por el alumno por ello este neurotransmisor motiva y genera dinamismo, así como fortalece la atención y la memoria. Del lado contrario, su escasa o nula presencia genera desmotivación, incertidumbre, en un sentido negativo y apatía. Este tipo de neurotransmisor resulta similar y ofrece beneficios parecidos a los de la noradrenalina.

– La serotonina. Este tipo de neurotransmisor genera un estado de paciencia, autocontrol y adaptabilidad, incluso, resulta fundamental dentro de los momentos de motivación pues es aquella encargada de generar satisfacción una vez concluida alguna actividad o a causa de los resultados.

Su escasa presencia denotará “hiperactividad, agresividad, impulsividad, fluctuaciones del humor, irritabilidad, ansiedad, insomnio, depresión, migrañas, dependencia (drogas, alcohol) y bulimia.” (Ibarrola, 2014, p. 25)

– El ácido gamma-aminobutírico (GABA). Permite mantener al sujeto en control generando relajación, contrario a esto su baja presencia representa problemas a la hora de dormir, ansiedad y estrés.

Al igual que los demás neurotransmisores, son fundamentales dentro del proceso de aprendizaje, sin embargo, es importante prestar atención en particular a éste pues

es el neurotransmisor más extendido en el cerebro. Está implicado en ciertas etapas de la memorización siendo un neurotransmisor inhibitorio, es decir, que frena la transmisión de las señales nerviosas. Sin él, las neuronas podrían –literalmente– “embalarse” transmitiéndonos las señales cada vez más deprisa hasta agotar el sistema. (Ibarrola, 2014, p. 25)

– La adrenalina. Es otro neurotransmisor que nos permite actuar ante diversas situaciones, es “el empujón” que nos orienta y motiva a hacer, es decir quien nos da la energía para realizar las actividades. Su presencia dentro de los procesos sinápticos favorece al aprendizaje, sin embargo, su ausencia representa periodos de cansancio, dispersión, sueño e incluso diagnósticos más específicos como la ansiedad y depresión.

Otros autores como Morris, C. G. et al., (2011) consideran importante hablar del glutamato el cual está vinculado con la memoria a largo plazo, así como la norepinefrina que “Afecta la activación, la vigilia, el aprendizaje, la memoria y el estado de ánimo.” (p.56)

Ibarrola (2014) hace mención a los “buenos alumnos” como aquellos que aprenden a regular estos neurotransmisores, porque es importante recordar que el ser humano es capaz de inhibir o expandir estas sustancias; sin embargo, es interesante y fundamental comprender que los alumnos, o hasta los mismos docentes carecen de este tipo de conocimientos, por ello es importante comenzar a incorporar este tipo de información y aportaciones que ofrece la neurodidáctica a la preparación y práctica docente.

2.2. Emociones

Desde una definición etimológica “La palabra emoción proviene del latín *movere* (*mover*), con el prefijo *e*, que puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (*ex-movere*).” (Bisquerra, 2011: 61)

En cuanto a la definición literal, la Real Academia Español (RAE) define la palabra “emoción” como: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.” (s.a: web)

Otra definición expresa lo siguiente:

Se entiende por una emoción a un sentimiento (estado afectivo del individuo) que nace de las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos y que presenta una alteración orgánica notable, siempre compuesta por un factor cognoscitivo y otro fisiológico. (Salguero y Panduro, 2001: 35)

Rafael Bisquerra la define 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, 2001: 61)

Es decir, podría entenderse que al hablar de emoción nos referimos a un hecho, ya sea interno o externo, en el cual se espera que el organismo reaccione pues “todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida” (Goleman, 2011, como se citó en Hernández Vergel, V., Solano Pinto, N. y Ramírez Leal, P., 2021, p. 24).

Esto es una definición más cercana a lo actual y a lo que han podido demostrar los avances científicos, sin embargo, hay que tener en cuenta que tanto el significado como su concepción han tenido un gran trayecto por el que ha pasado que data de cientos de años atrás.

2.2.1. Función de las emociones en el aprendizaje

En los últimos años ha existido un aumento en cuanto al interés en lo emocional, prueba de ello es el incremento de investigaciones y publicaciones sobre esta temática. Su relevancia y el impacto ha sido gracias a un sustento en las neurociencias y sus estudios en relación con el cerebro y la conducta.

Con todas estas aportaciones se ha logrado añadir y vincular como variable en temas como enfermedades, padecimientos, trastornos, e incluso, responder a interrogantes dentro del ámbito educativo, más en específico, en relación con el aprendizaje.

Durante mucho tiempo la educación siempre se ha enfocado en la parte cognitiva y la transmisión de conocimientos dejando a un lado el aspecto emocional, aunque como menciona Ibarrola (2014) “Lo cognitivo es importante, pero no podemos encontrar respuestas adecuadas si no tenemos en cuenta otro campo de competencias, las emocionales, y las partes del cerebro que intervienen en ellas.” (p.59)

Muchos estudiantes han presentado dificultades para aprender y siempre se ha hecho referencia a problemas cognitivos pero no siempre resulta ser así, en ocasiones esas barreras que detienen o no permiten que el alumno aprenda tienen que ver más con una carga emocional, tal como afirma Rotger, M. (2018): “Las emociones están presentes en cada uno de nuestros aprendizajes y en los procesos de enseñanza, influyendo en ellos de manera positiva o negativa, es decir motivando o bloqueando nuestros aprendizajes y el de nuestros estudiantes”. (p.29)

Múltiples investigaciones han demostrado el poder de las emociones en las personas. Recientemente se ha hecho mención cada vez más sobre el síndrome de *burnout* en adultos, el cual representa un desgaste mental y emocional que afecta directamente al físico.

En los últimos años, Begoña Ibarrola (escritora y psicóloga) ha sido una de las exponentes más importantes y defensora de esta estrecha relación entre aprendizaje y las emociones. Ibarrola (2014) menciona que las emociones están muy ligadas a las experiencias y a los recuerdos pues ambas se quedan grabadas en nuestro cerebro de manera profunda.

Bajo esta premisa, ejemplifica que el “aprendizaje puede ir unido al placer o al dolor. En el primer caso nos motivará a repetir la experiencia, a acercarnos a ella; en el

segundo caso, a huir de nuevas experiencias que están grabadas en la memoria con dolor.” (Ibarrola, 2014, p.34)

De la misma forma Campos A. (2010) hace énfasis en el poder de las emociones y su relación con el aprendizaje al mencionar que éstas

matizan el funcionamiento del cerebro: los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para el aprender. (p.6)

Bajo estas dos aportaciones, resulta importante prestar atención a aquellas “malas experiencias” o “emociones negativas” que experimentan los estudiantes en un salón de clases o a la hora de aprender, pues ante una ausencia de interés a las clases o al aprendizaje, así como la presencia de estrés, generan impactos negativos que alteran la dinámica del cerebro y de las habilidades necesarias para el aprendizaje.

De la misma forma, como menciona Ibarrola (2014), si el alumno se siente inseguro, no se le permite expresarse, no encuentra gratificación, motivación en el proceso o bien, no hay estímulos que despierten su curiosidad, sólo verá a la escuela y el aprendizaje como un castigo, imposición por parte de los adultos o una etapa con la cual sólo espera que concluya.

Desde la neurociencia, así como se ha abordado anteriormente, tiene su fundamento esta relación entre emociones y aprendizaje. Posner (2004) y Rothbart (2005), en De la Barrera, M. L., & Donolo, D., 2009; sostienen que “las emociones, como los sentimientos, pueden fomentar el aprendizaje en la medida en que intensifican la actividad de las redes neuronales y refuerzan, por ende, las conexiones sinápticas.” (p.8)

De esta forma, la neurobiología reafirma el hecho de que se aprende de forma más óptima cuanto el acto de aprender es agradable emocionalmente.

Por otra parte, una de las aportaciones de los años 60's y 70s que ha permitido analizar la importancia y relevancia de las emociones en la conducta y el aprendizaje del ser humano, es la de Paul McLean y el "cerebro triuno".

Esta teoría ofrece un modelo del cerebro constituido por tres partes (sin embargo, es importante recalcar que el cerebro se considera como uno solo) en donde cada una de éstas responde y actúa de diferente forma de acuerdo con los estímulos internos y externos. De acuerdo con esta teoría Ibarrola (2014) resume las funciones de la siguiente forma:

(...) el cerebro se divide en capas. La más externa, el neocórtex, es la exterior y constituye el área específicamente humana. En medio se halla nuestro cerebro de mamífero primitivo, el sistema límbico, la sede de las emociones. Y en lo más profundo, en el tallo cerebral y estructuras próximas, encontramos el cerebro reptiliano, que rígido, compulsivo y ritualista, controla los impulsos más atávicos. (p.28)

A partir de esto prestaremos atención al segundo cerebro, el cerebro mamífero o sistema límbico que es el que da lugar a todas estas experiencias cargadas de estímulos, emociones, experiencias y recuerdos.

El cerebro mamífero o sistema límbico está compuesto por la amígdala, el hipocampo, el tálamo y el hipotálamo, y tiene la función de reprimir o detener al cerebro reptiliano que es aquel cerebro impulsivo. Este cerebro, también llamado por Ibarrola (2014) como "emocional" funciona "como un filtro, selecciona lo agradable y lo desagradable, lo interesante y lo poco o nada interesante." (p.35)

Es aquí donde la acción que tome el cerebro será determinante pues aumentará o disminuirá considerablemente las capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para aprender.

Es por ello, que la misma autora hace énfasis en, como educadores, prestar atención a estas propuestas e investigaciones en torno al cerebro, las emociones y el

aprendizaje, pues pueden facilitar su práctica como docente, así como hacer más emocionante y fácil el proceso para los alumnos.

En sus propias palabras explica que:

Como educadores, es importante que conozcamos qué áreas cerebrales estamos activando según el tipo de actividades que ofrecemos a nuestros alumnos. Podemos comprender que cuantas más áreas estén comprometidas en el proceso de aprendizaje, más posibilidades tendremos de provocar la motivación en ellos, ya que cada cerebro es único y cada alumno tiene su estilo preferido de aprendizaje. (Ibarrola, 2014, p.41-42)

En cuanto a las sugerencias por parte de organismos internacionales, la OCDE (2007, citada por Ibarrola, 2014, p.59) ha ido incorporando estas nuevas temáticas a sus propuestas y en su monografía “La comprensión del cerebro”, se detalla lo siguiente:

Lo emocional es en parte responsable del dominio cognitivo global presente en los niños y los adultos, y debemos tenerlo en cuenta como se merece... Las neurociencias cognitivas contemporáneas proporcionan las herramientas para realizar análisis por componentes sutiles, de tal manera que se traten algunas tareas específicas.

Después de estas referencias, resulta pertinente y relevante el considerar este binomio entre emociones y aprendizaje, pues dentro de un salón de clases y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje siempre va a existir esta carga de emociones, esto resulta indudable pues estas “son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante” (Rotger, 2018, p.23)

2.2.2. Educación Emocional

El estrés ante exámenes o proyectos, los problemas de aprendizaje, el acoso y el abandono escolar son más comunes cada vez en los niños, niñas y jóvenes que se encuentran estudiando. Velázquez-Rodríguez (2017) afirma que todo este cúmulo de problemas se debe a no saber cómo afrontar las emociones que no resultan agradables para ellos, de ahí la importancia de la Educación Emocional.

La Educación Emocional desde la propuesta elaborada por Rafael Bisquerra, sugiere que debe estar dentro del currículum académico, pues de ser así se ofrecerán recursos para afrontar de la mejor manera posible futuras situaciones, esto debido a que como seres humanos estamos en riesgo en todo momento de enfrentarnos a situaciones o conflictos que desestabilizan nuestro estado emocional.

Bisquerra resume la Educación Emocional como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2001: 243, como se citó en Vivas García, M., 2003, s.p)

Estableciendo y trabajando esta propuesta se pueden ofrecer múltiples beneficios como una mejora en las relaciones interpersonales, en el ambiente escolar, en la disciplina e incluso en el rendimiento escolar, a su vez disminuyendo y evitando actos violentos, consumo de sustancias dañinas, estrés y estados depresivos.

En sus objetivos generales pueden enlistarse los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.” (Bisquerra, s.f)

Prestando atención a los objetivos podría concluirse que la Educación Emocional pretende desarrollar una serie de competencias emocionales que permitan fortalecer una personalidad integral, es decir una personalidad que dé respuesta a necesidades para la vida, para la escuela y para poder integrarse a una sociedad de forma óptima dándole importancia a todas a la vez.

La forma en la que se trabaja la Educación Emocional y sobre la propuesta a seguir de Rafael Bisquerra es con base a un modelo pentagonal de competencias emocionales.

2.2.3. Competencias emocionales

Las aportaciones en cuanto a la definición del término “competencia emocional” si bien, son amplias, depende en gran parte de la postura sobre la cual el autor plantea su trabajo y de las que él considere como competencias.

Por ejemplo, para Saarni (2000, citado en Oriola R., 2017, p. 82), quienes algunos autores consideran es la pionera al hablar de “competencias emocionales”, menciona que son la “demostración de autoeficacia emocional (self-efficacy) para poder adaptarse a cada situación y establecer unas buenas relaciones sociales, las cuales están directamente relacionadas con creencias y valores de la sociedad en la que vive cada individuo.”

Ahora bien, siguiendo la misma postura a la de Educación Emocional, autores como Bisquerra R. (2003, p. 22) la define como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender expresar y regular la forma apropiada de los fenómenos emocionales.” y que se encuentran íntimamente ligados al desarrollo profesional y bienestar personal y social.

En cuanto a la clasificación de competencias emocionales podemos encontrar su propuesta de un modelo pentagonal en el que contempla: 1) Conciencia emocional; 2) Regulación emocional; 3) Autonomía emocional; 4) Competencia Social y; 5) Habilidades de vida y bienestar, las cuales a grandes rasgos consisten en lo siguiente:

1. Conciencia emocional. Hace referencia a la capacidad de tener conocimiento sobre nuestras propias emociones y de los demás. A esta competencia se le atribuyen microcompetencias como el ser consciente de nuestras emociones, asignarles un nombre y comprender las emociones de los demás.

2. Regulación emocional. Es la capacidad de manejar sus emociones de forma adecuada. Las microcompetencias de esta competencia son: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y autogenerar emociones positivas.

3. Autonomía emocional. Es la capacidad de autogestionarse emocionalmente. Aquí se ven inmersos factores como el autoestima, la automotivación, la responsabilidad, resiliencia y la autoeficacia emocional. Esta capacidad pretende generar la ayuda y los

recursos necesarios para uno mismo, pero también reconocer cuándo se debe buscar apoyo.

4. Competencia social. Consiste en mantener buenas relaciones con los otros partiendo de las habilidades básicas como la escucha hasta actitudes como la asertividad, percepción, solución de conflictos y el gestionar situaciones emocionales.

5. Competencias para la vida y el bienestar. Conlleva a la idea de ser capaz de adoptar comportamientos apropiados y responsables con el fin de afrontar desafíos de la vida cotidiana a través de la toma de decisiones, el fijar objetivos reales y congruentes y fluir.

Como señala Ibarrola (2014), estas competencias son educables (mas no innatas) y así como todo conocimiento, habilidad y actitud por desarrollar conlleva un seguimiento, es decir, se debe darle continuidad para que el alumnado pueda incorporarlo y utilizarlo en diferentes escenarios de la vida cotidiana transformándose en una herramienta básica.

Afanador A. (2012, citado en Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F., 2017, p.33) señala que;

adquirir competencias englobadas dentro del componente emocional se muestra fundamental para el aprendizaje significativo, el cual es a su vez esencial para llegar a la deseada optimización de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.3. Ambientes de aprendizaje en el aula

Dentro del ámbito educativo los términos *ambiente de aprendizaje* y *clima de aula* son dos de los términos que han hecho referencia al espacio en donde se lleva a cabo el aprendizaje, sin embargo ambos son diferentes a la hora de profundizar en ellos, pues el clima de aula, de acuerdo con varios autores hace referencia a todo lo relacionado al aprendizaje pero a su vez, contemplando aquellos factores externos que inciden en

este aprendizaje, como la infraestructura, por ejemplo, a diferencia del ambiente de aprendizaje.

Para Paredes, D. y Sanabria, D. (2015, p. 148) un ambiente es resultado de la relación del ser humano con el entorno que le rodea, y agregan que desde el ámbito educativo, esto supone que no solo se trata de factores externos al sujeto, sino también internos, la tarea entonces es descifrar cómo estos factores internos y externos actúan sobre los sujetos dentro de las interacciones sociales que ejecutan.

Naranjo y Torres (1999, citados por Flores Romero et al., 2017, p. 22), mencionan que un ambiente de aprendizaje es

... “el sujeto” que actúa con el ser humano y lo transforma, propiciando de esta manera el aprendizaje, como son los diferentes escenarios en los que habita y con quienes interactúa: la calle, la escuela, la familia, el barrio, los grupos de pares, entre otros.

Por su parte, Husen y Postlethwaite (1989, como se citó en Garza, R. 2017, p.250-251) definen a los ambientes de aprendizaje como todos aquellos componentes físico-sensoriales que definen el lugar donde los estudiantes llevarán a cabo todas las actividades de aprendizaje tales como la luz, el color, el sonido, entre otros componentes que complementan que el espacio pueda favorecer el aprendizaje con niveles mínimos de tensión y enfocados en la máxima eficacia.

Rodríguez Vite (2014) señala que los ambientes de aprendizaje consideran elementos que van desde la infraestructura e instalaciones de las escuelas hasta aspectos de tipo físico, afectivo, cultural, político, económico, ambiental, entre otros, con los que el niño se ve envuelto cotidianamente. Señala este mismo autor que “Todos esos elementos se combinan y surten un efecto favorable o no tanto en el aprendizaje del alumno”. (s.p)

Asimismo, este mismo autor apunta la existencia de tres tipos de ambiente: el ambiente áulico, el ambiente real y el ambiente virtual.

El primer tipo de ambiente refiere a las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo dentro de las aulas, el segundo hace referencia a espacios diferentes a un aula donde se aplica y comprueban habilidades y conocimientos adquiridos, además de ello, también involucra la adquisición y apropiación de valores y actitudes. Finalmente, el tercer tipo de ambiente hace referencia a los espacios en los que se hace uso de las TICs con el objetivo de dotar a los alumnos de recursos que simplifiquen su proceso de aprendizaje a través de herramientas tecnológicas y virtuales.

Moreno et al., (1998, citados en Garza R., 2017, p.251), refieren que los ambientes de aprendizajes sobrepasan concepciones en donde sólo se trata de espacios físicos, por lo que Ávila y Bosco (2001, como se citaron en Garza R., 2017, p.251) agregan que dentro de estos se establecen los criterios para apropiarse de nuevos conocimientos y experiencias que generen procesos analíticos, reflexivos y de apropiación.

Rodríguez Vite (2014) también añade que los ambientes de aprendizaje son la representación de las interacciones y comunicación que se establecen dentro de la relación docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, asimismo, el establecimiento de reglas y normas en las que deben perdurar y manifestarse valores que permitan a los estudiantes tener la libertad de expresar y comunicar sus dudas que den pie a establecer las condiciones para llevar un óptimo desarrollo dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez recuperadas algunas definiciones sobre los ambientes de aprendizaje, diversos autores se dieron a la tarea de proponer condiciones o principios para poder establecer correctamente ambientes de aprendizaje, pues dicho por Flores Romero et al. (2017)

El ambiente de aprendizaje es también un recurso que se agota y se degrada, por lo cual hay que aprender a administrarse con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa, con

una organización grupal, no lineal, sino como el resultado de un proceso de coparticipación de sus integrantes. (p.22-23)

Por lo anterior, Ibarrola (2014) señala que para lograr un buen proceso de aprendizaje y un amplio desarrollo cerebral es importante implementar ambientes ricos en estímulos, haciendo el señalamiento que no se debe caer en ambientes hiperestimulados, pues un exceso en ello provoca que no haya un buen aprendizaje, dejando claro que “Un ambiente estimular rico es aquel que combina una gran variedad de estímulos novedosos con un ambiente tranquilo, relajado y emocionalmente estable, donde el aprendiz tenga tiempo suficiente para asimilar cada nuevo estímulo que le llega al cerebro”. (p.68)

La autora María Isabel Cano (1995, citada por Duarte, 2003) plantea una serie de cinco principios en los cuales expresa las condiciones básicas para formalizar ambientes de aprendizaje sólidos.

Como primer principio plantea que los ambientes de la clase deben permitir que todos los integrantes del grupo aprendan y que con ello logren construirse a partir de los otros, dando pie a la socialización que al final propiciará un desarrollo integral de los alumnos, pues uno de los mayores aprendizajes que resultan de esto son conocimientos de tipo socio-afectivo y cognitivo.

El segundo principio dice que el entorno escolar debe facilitar a todos los estudiantes el contacto con los materiales y con actividades variadas que les dejen desarrollar aprendizajes integrales, pues el aprendizaje se alimenta de interacciones con el mundo físico y social, el cual se ve mediado por el lenguaje, por lo cual se debe prestar atención en las repercusiones que tiene el hecho de conocer cómo se construye el ambiente del aula, viéndolo como un ambiente dinámico que posee la capacidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de las tareas que se estén realizando.

El tercer principio plantea que los ambientes de aprendizaje son diversos y que por ello es imperioso ofrecer a los estudiantes escenarios distintos para aprender, los cuales serán definidos por la naturaleza de la tarea o actividad que se llevará a cabo,

siempre mediando los espacios abiertos y los que se encuentran enmarcados en cuatro paredes.

El cuarto principio establece que, dentro del espacio escolar, además de ofrecer escenarios distintos también debe ofrecer distintos subescenarios, esto con el objetivo de provocar sentido de acogimiento dependiendo de los estados de ánimo, expectativas e intereses, además de propiciar ambientes peculiarmente diferentes, es decir, proponer escenarios basados en “la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, otros espacios más individuales y otros más colectivos”. (María Isabel Cano, 1995, citada por Duarte, 2003, p.80)

El quinto principio se enfoca en explicar que el entorno en el que los sujetos se desenvuelven será construido por todos los participantes del grupo al que pertenece, reflejando en esa construcción su propia identidad y personalidad, lo que como resultado traerá que los sujetos establezcan un sentido de pertenencia y delimiten el espacio que todos necesitan para desarrollarse a lo largo de la vida.

Entender los ambientes de aprendizaje dependerá de la postura o entorno desde el que se define; sin embargo, diversos autores coinciden en que la acción de aprender determinados contenidos se enriquece cuando se integran ciertos factores ligados a la dimensión emocional.

Ibarrola (2014) agrega que “Lo más importante es crear un ambiente en donde el aprendiz se sienta emocionalmente bien y pueda desarrollarse como persona. Si este ámbito no está creado, no están presentes los cimientos para aprender”. (p.113).

2.3.1. Elementos de los ambientes de aprendizaje

Dentro de los ambientes de aprendizaje se han reconocido una serie de elementos que dan cuerpo a éstos. Cabe destacar que desde el Plan de Estudios 2011 y posteriormente el de 2017 ya se vislumbraban nociones que se podrían considerar como elementos de un ambiente de aprendizaje.

Por ejemplo, dentro del plan de estudios 2011 (SEP, p.28) se hace mención de la necesidad de reconocer elementos contextuales de los espacios en los cuales se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como considerar la relación alumno-maestro.

Por su parte, dentro del plan 2017 (SEP, p.119) también se consideran las relaciones alumno-docente y alumno-alumno, sin embargo, este plan de estudios suma a su propuesta la inclusión de escenarios de aprendizaje diferentes a aquellos que se limitan sólo al aula, haciendo la acotación que estos deben ser administrados y planificados por el docente.

Por lo anterior, González y Flores (2000, citados en Batista, M., 2006, p.2) destacan que es importante tomar en cuenta el lugar o el espacio donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, pues es ahí donde el estudiante lleva a cabo tareas, hace uso de una variedad de herramientas e interacciona con otros.

Rodríguez Vite (2014, s.p) señala que todo ambiente de aprendizaje que sea apropiado debe poseer cuatro tipos de espacios, los cuales, en suma, puedan favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El primero de estos espacios es aquel orientado a la información, en el cual se despliegan y enseñan los conocimientos con los que debe contar y debe tener contemplados el alumno. Además, en este espacio es donde se sitúan las instrucciones que el docente brinda al alumnado con la finalidad de elevar la eficacia del proceso de aprendizaje, en los cuales puede hacer uso del trabajo colaborativo y la investigación.

El segundo espacio es aquel dedicado a la interacción, en el cual se establecen las relaciones entre los diferentes agentes que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje tales como la relación profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – profesor.

El tercer espacio es aquel que aborda lo que Rodríguez Vite (2014) menciona como “producción”. Dicho autor menciona que esto hace referencia a la elaboración de productos resultado de las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos.

El último espacio es el que hace referencia a la exhibición, espacio el cual muestra los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual puede manifestarse entre compañeros de aula, dentro y fuera de la escuela y el aula, pudiendo ser equiparado con el proceso de evaluación.

Rodríguez Vite (2014), afirma que este espacio en el que se desarrollan ambos procesos (de enseñanza y aprendizaje) prevalece gracias a dos factores esenciales: la interacción y la comunicación entre los participantes, en este caso, el docente y el alumno.

Además, menciona que se deben priorizar elementos como:

(...) la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje, también dentro de este espacio se considera el establecimiento de normas y reglas que ayudarán al buen desarrollo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. (2014: web)

Por su parte, Herrera Batista (2006, citado en Patricia Avitia, C., 2017, s.p), señala que es posible identificar cuatro elementos básicos dentro de los ambientes de aprendizaje:

- A) El espacio mismo donde se realizarán las actividades.
- B) Las actividades planificadas y orientadas al aprendizaje del contenido.
- C) Las herramientas de las que se valdrá el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- D) Los medios disponibles que generen interacciones.

Este mismo autor hace mención a los ambientes de aprendizaje como una base en la creación de espacios aptos en los que los alumnos adquieran recursos y medios

didácticos para consolidar su proceso de aprendizaje distinguiendo cuatro elementos clave:

- a) Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos.
- b) Un grupo de herramientas o medios de interacción.
- c) Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos.
- d) Un entorno o espacio en donde se llevan a cabo dichas actividades. (Batista, 2006, p. 2)

Una vez analizadas las posturas mencionadas, podríamos destacar algunos elementos en los cuales los autores coinciden, tales como:

- interacción
- comunicación
- armonía
- confianza
- seguridad
- respeto
- normas y reglas.

2.4. Conjunción entre neuroeducación, emociones y los ambientes de aprendizaje

Como ya se ha mencionado, los cambios que transcurren en la sociedad no son ajenos a la educación.

Sumado a esto, es importante recordar que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es un proceso social en el que están involucradas un conjunto de personas, haciendo este proceso diferente en cada caso.

Hoy en día la escuela no sólo es considerada como un espacio de transmisión de conocimientos, sino un lugar donde hay espacio a la formación integral de las personas

donde se pueden desarrollar “competencias integrales en la personalidad del ser, sus competencias cognitivas, psicológicas, emocionales, implicando, las habilidades blandas como la sociabilidad y conciencia emocional, dotando al sujeto.” (Torres Cueva, M. R., Jácome Guano, G. del P., Suárez León, A. E., Topón Gualotuña, S., & Segura Sánchez, L. del R., 2023, p.313)

Si bien no es nuevo que el ámbito educativo se ha vuelto multidisciplinario, es decir, permite retomar teorías, fundamentos y aportes de otras ciencias o disciplinas. Lo relevante si es la incorporación del ámbito de la neuroeducación.

De ahí la importancia de retomar esta disciplina en el ámbito educativo pues esta se encarga de estudiar el cerebro (desde el procesamiento y consolidación) y a su vez, relacionarlo con el aprendizaje, las interacciones, la memoria, la motivación, la atención, las emociones y la comunicación, entre otros.

Ibarrola apuesta por la idea de comenzar a incorporar este tipo de aportaciones sobre la NE, pues ya es innegable el hecho de que se deben tomar “en cuenta las características funcionales del cerebro de los alumnos, de forma que sea posible desarrollar estrategias de transmisión de conocimientos compatibles con la biología del aprendizaje y orientadas a trabajar con todo el cerebro de los aprendices.” (Ibarrola, 2014, p.41-42)

Así como Ibarrola hace énfasis en la importancia de la neuroeducación, autores como Vivas García (2003) se encargan de señalar que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales. Por ello exige que se le preste una atención especial a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo (y como ya se ha expresado anteriormente) ya que éste debe de entenderse como un elemento de desarrollo humano e imprescindible para el aprendizaje, y además para la promoción de una personalidad integral.

Sin embargo, pese a que Ibarrola apuesta por la neuroeducación y Vivas por lo emocional, ambas posturas no son contradictorias, pues las emociones también forman parte de la naturaleza del cerebro, por lo cual podrían estar atendiendo al mismo punto.

Las emociones por sí mismas requieren atención por el hecho de estar presentes en cada acción, toma de decisión y forma de pensar, lo cual las hace parte integral e innata de nuestra personalidad.

Morris M. (2019) señala que las emociones, actitudes y pensamientos resultantes de la interacción docente-alumno son pilar en la urgencia de establecer nuevas necesidades pedagógicas que ayuden al docente a poner especial atención en las funciones del cerebro emocional, las neuronas y neurotransmisores implicados en el proceso de aprendizaje, todo ello intencionado para implementar actitudes positivas que motiven a los alumnos a descubrir sus potencialidades personales y a enriquecer las que ya poseen.

Otros autores como Benavidez V., & Flores P. (2019) señalan que “El cerebro aprende mejor cuando el clima de la clase es relajado pero desafiante; las amenazas, desinterés, falta de atención inhiben el aprendizaje.” (p.31)

Por los dos argumentos anteriores, más las aportaciones de Ibarrola y Bisquerra a su campo de estudio, resulta innegable la relación entre lo cognitivo y lo emocional dentro del aula y sobre todo, la forma en la que tienen un único fin, que es el garantizar un aprendizaje en los alumnos.

Teniendo esta premisa clara, lo único por detallar es el espacio en donde se llevará a cabo esta conjugación de teorías, premisas y conocimientos para garantizar ese aprendizaje. Es aquí donde entra la tercera línea temática abordada en este capítulo: los ambientes de aprendizaje.

Este posibilitará de una manera más sencilla el dominio y control del aprendizaje, así como el desarrollo y potencialización de habilidades sociales como la interacción, la

comunicación y la forma de expresar el sentir de los alumnos ante diversas situaciones que viva dentro de este espacio educativo detonando en conjunto un ambiente ideal, eficaz, pertinente y óptimo.

Por ello, se podría afirmar “que el ambiente afecta tanto la estructura del cerebro como su funcionalidad; un ambiente apropiado es esencial para conformar partes sustanciales del mismo.” (De La Barrera & Donolo, 2009, p.11).

Como punto de referencia de esta investigación, retomaremos a los preadolescentes como población por trabajar y atender, pues si bien la adolescencia es una de las etapas del ser humano en las que se ponen en juego los conocimientos, las habilidades y actitudes aprendidas y desarrolladas desde la infancia y niñez; la preadolescencia es antesala a la adolescencia y parte primordial para el escenario futuro, como se mencionó en el capítulo uno.

Aunado al carácter urgente de trabajar con ellos, pues como también se mencionó en el primer capítulo, pertenece a un grupo poblacional con secuelas por atender debido a la pandemia, ya que dejó situaciones vulnerables en ellos, como la cuestión emocional.

Esto último puede justificarse directamente pues se han realizado estudios en los que se ha demostrado cómo el tema de la salud mental y las emociones interfiere con otras dimensiones del preadolescente, tales como el educativo/académico.

Es de vital importancia prestar especial atención al periodo de transición que constituye el pasar de la infancia a la preadolescencia, pues esta es un proceso de reajustes en todo ámbito del sujeto, lo cual representa un área de oportunidad para poder intervenir y potenciar en los jóvenes con el objetivo de llegar a un desarrollo integral y a futuro.

En conclusión y como menciona Ibarrola, el aprendizaje sucede de dos formas o “niveles”, la primera corresponde al cognitivo y la segunda, claramente ligada y dependiente de la primera, la emocional. Ambas fundamentales de atender pues

resulta claro que “Se aprende mejor cuando un determinado contenido o materia presenta ciertos contenidos emocionales” (Yucra Camposano, J., 2016, p.26)

Así mismo, estos aprendizajes dependen e interfieren con el cerebro, pues el aprendizaje más allá de un proceso, son conexiones y liberación de neurotransmisores que pueden reforzar o debilitar el aprendizaje, mismos que deberán ponerse en juegos en ambientes idóneos y pensados para la población.

Es así cómo podríamos rescatar una vinculación entre la neuroeducación, las emociones y los ambientes de aprendizaje, nombrándolas una triada que tiene como objetivo atender y mejorar el aprendizaje de los preadolescentes.

CAPÍTULO 3. Metodología

3.1. Diagnóstico

Este trabajo de investigación se llevó a cabo partiendo de lo que se quería conocer respecto a la forma en qué se puede favorecer un ambiente de aprendizaje propicio para el aprendizaje a través del desarrollo de las competencias emocionales, donde se involucraron descripciones y experiencias de los participantes, así como la utilización de datos que permitiesen más claridad dentro del panorama que se aborda en esta investigación, teniendo como resultado una investigación regida bajo un enfoque mixto de investigación (Hernández Sampieri et al.,2010, p. 546).

3.1.1 Enfoque mixto

Los enfoques mixtos implican recolectar y analizar datos tanto cuantitativos como cualitativos, que permiten triangular los métodos implícitos dentro del paradigma cuantitativo y cualitativo, con el fin de realizar deducciones resultantes de la información obtenida y con ello lograr una mayor comprensión del fenómeno abordado aprovechando las fortalezas de ambos enfoques.

Según Tashakkori y Teddlie, (2010, citados en Hamui-Sutton, 2013, p. 212) el sincretismo en los métodos mixtos se manifiesta en la base medular de las investigaciones dentro de la conjunción de tres áreas: el sustento teórico-conceptual, las estrategias metodológicas y las aplicaciones prácticas, lo que, en conjunto, al ser integradas en técnicas apropiadas de los métodos cualitativos y cuantitativos, se logra sustentar mejor una investigación.

Al estar sustentada en un paradigma mixto, en esta investigación se contemplaron tres etapas, las cuales fundamentan teóricamente el objeto de investigación -intervención pedagógica; recolectan, analizan y vinculan hallazgos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio; para lograr responder a preguntas de un trabajo de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003, citados en Pole, K., 2009, p.39).

Dicho lo anterior y siguiendo con la premisa mencionada, este trabajo se distribuyó en tres etapas: la primera relativa a la construcción teórica del objeto de la investigación; la segunda fundamentada en un enfoque cuantitativo (aplicación de diagnóstico mediante un cuestionario) que permitió reconocer las condiciones de la realidad antes de la intervención pedagógica, desde la que fue posible diseñar la propuesta de intervención; y la tercera con un enfoque cualitativo (se realizaron entrevistas semiestructuradas a participantes clave y redacción de una bitácora), la que permite recuperar información sobre el proceso de intervención pedagógica.

Los datos cuantitativos se refieren a información numérica o datos que pueden ser medidos y analizados por medio de técnicas estadísticas, mientras que, los datos cualitativos se refieren a información no numérica como descripciones, opiniones y experiencias subjetivas.

3.1.2 Instrumento - Cuestionario de Competencias emocionales y su relación con las competencias emocionales.

A continuación, se muestra el Cuestionario “Competencias emocionales y su relación con los ambientes de aprendizaje” en una versión adaptada del **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños de 9 a 13 años (CDE-9-13)** de Pérez-Escoda (2016), que a su vez está fundamentado en el **Modelo Pentagonal** de Rafael Bisquerra y Núria Pérez (2007). Éste fue aplicado de manera presencial en horario de clase a los 14 alumnos que conforman el quinto grado de nivel primaria.

Este instrumento midió categorías sugeridas por dichos autores tales como: *Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar*, en los estudiantes, para determinar el nivel de competencias emocionales con las que contaban o era necesario desarrollar.

A continuación se muestra el instrumento aplicado:

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Este cuestionario tiene por **objetivo** obtener información que permita observar la relación existente entre las competencias emocionales y su relación con los ambientes de aprendizaje. Por ello, tus respuestas serán tratadas con confidencialidad.

Instrucción. Lee las siguientes preguntas y responde de la manera más sincera y honesta posible.

Fecha:	Sexo:
Edad:	Grado:

Ante cualquier situación...	La mayoría de las veces	En algunas ocasiones	Pocas veces
-----------------------------	----------------------------------	----------------------------	----------------

¿Identificas fácilmente lo que sientes?			
¿Te resulta sencillo explicar lo que sientes?			
¿Entiendes claramente lo que está pasando?			
¿Puedes nombrar la emoción que estás experimentando?			
¿Logras identificar algunas emociones en			

los demás?			
¿Reconoces mediante gestos o palabras las emociones de alguien más?			

Cuando tus emociones sufren cambios bruscos, tú...	La mayoría de las veces	En algunas ocasiones	Pocas veces
--	-------------------------	----------------------	-------------

¿Identificas a qué se debe el cambio de tu emoción?			
¿Comunicas lo que estás sintiendo de forma pacífica?			
¿Sabes qué hacer para enfrentar esa emoción?			
¿Actúas por impulso o sabes regular lo que sientes?			
¿Buscas una alternativa para atender esa emoción?			
¿Tienes una actitud tranquila para afrontarla?			

En la mayoría de los casos...	La mayoría de las veces	En algunas ocasiones	Pocas veces
-------------------------------	-------------------------	----------------------	-------------

¿Estableces una buena relación contigo mismo?			
¿Sientes satisfacción de lo que logras por tu cuenta?			
¿Te resulta sencillo involucrarte en actividades con otras personas?			
¿Te es sencillo mostrar optimismo cuando alguna situación te provoca miedo o te representa un reto?			
¿Eres responsable frente a los actos y decisiones que tomas en tu vida diaria?			
¿Identificas cuando algún mensaje o comentario afecta o daña a alguien?			
¿Logras realizar o continuar con tus actividades aunque existen situaciones complicadas a tu alrededor?			

Cuando trabajas en equipo...	La mayoría de las veces	En algunas ocasiones	Pocas veces
------------------------------	-------------------------	----------------------	-------------

	veces		
--	-------	--	--

¿Consideras que eres bueno escuchando puntos de vista u opiniones de tus compañeros?			
¿Eres tolerante cuando no estás de acuerdo con alguna opinión o decisión?			
¿Te resulta sencillo identificar qué puede aportar cada integrante al trabajo en equipo?			
¿Te resulta sencillo compartir tu sentir con los integrantes de tu equipo?			
¿Colaboras adecuadamente?			
¿Te acercas con tu equipo para preguntar si hace falta ayudar en algo?			
¿Te expresas de forma correcta con los demás tomando en cuenta cómo se puedan sentir?			
Ante un disgusto en tu equipo...			
¿Identificas las razones que lo generaron?			
¿Buscas alternativas para atender y solucionar el problema?			
¿Actúas positivamente para aliviar el			

disgusto de los demás?			
------------------------	--	--	--

En tus actividades diarias...	La mayoría de las veces	En algunas ocasiones	Pocas veces
-------------------------------	-------------------------	----------------------	-------------

¿Conoces de qué forma tus emociones ayudan o alteran tu día?			
¿Actuas sobre tus emociones para regularlas cuando lo consideras necesario?			
¿Te resulta sencillo buscar ayuda cuando lo necesitas?			
Cuando se trata de fijar una meta tú...			
¿Identificas las acciones que debes llevar a cabo para lograrlo?			
¿Elaboras un plan para lograrlo?			
¿Te comprometes y actúas para lograrlo?			

3.1.1 Descripción de la muestra

Para la aplicación de este instrumento participaron 14 alumnos de quinto grado de una escuela primaria privada con turno matutino ubicada en el municipio de Tezoyuca en el Estado de México, México, los cuales resolvieron el cuestionario anterior en un lapso de 30 minutos de manera personal.

Para la descripción de la muestra se utilizó la recolección de respuestas obtenidas. En primer lugar, se analizaron en los cuestionarios impresos que respondió cada alumno, posteriormente, esas respuestas fueron concentradas en hojas de cálculo (Excel), y por medio del uso de fórmulas matemáticas se obtuvieron los cálculos de frecuencias simples, promedios y porcentajes de cada variable/sección correspondiente ubicadas en el cuestionario.

El grupo se seleccionó por cumplir con el grado escolar que nos interesa estudiar, dadas las características psicosociales de la edad. La muestra estuvo conformada por 14 alumnos, de los cuales el 50% son mujeres y el otro 50% son hombres.

Tabla 1		
Sexo	FRECUENCIA	Porcentaje
Masculino	7	50%
Femenino	7	50%
TOTAL	14	100%

La edad de los participantes se encuentra entre los 10 y los 11 años, con una media de 10 años y una desviación estándar de 0.267261242. Donde el 93% de la muestra se concentra en la edad de 10 años. (ver tabla)

Tabla 2		
Edad	FRECUENCIA	Porcentaje
10	13	93%
11	1	7%
TOTAL	14	100%

3.1.3 Resultados y análisis de la información obtenida de la aplicación del cuestionario

El instrumento consta de 35 ítems, repartidos en 7 secciones, de las cuales la primera sección posee seis ítems que se encargan de medir el nivel de conciencia emocional que los alumnos poseen; la segunda sección consta de seis ítems que se encargan de medir el nivel de regulación emocional; la tercera sección consta de 7 ítems que abarcan la competencia de autonomía emocional.

La sección 4 y 5 se fusionaron al tratar el nivel de competencia social, constando de un total de 10 ítems (respectivamente 7 y 3 preguntas o ítems), y finalmente la sección 6 y 7, de igual forma se fusionaron al tratar las competencias para la vida y el bienestar constando de 6 ítems en total (3 y 3 preguntas o ítems respectivamente).



Ilustración 1. ¿Identificas fácilmente lo que sientes?

De la pregunta 1, se observa que el 50% de los alumnos la mayoría de las veces identifica fácilmente lo que siente, mientras que por otro lado el 36% lo hace en algunas ocasiones y el 14% restante del grupo pocas veces logra identificar lo que sienten.

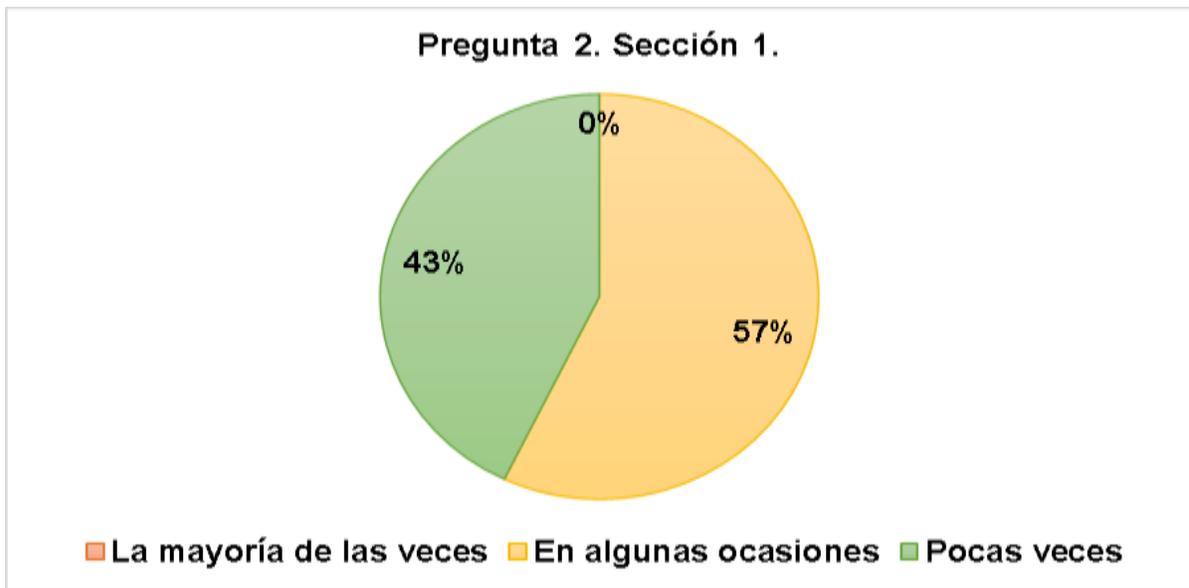


Ilustración 2. ¿Te resulta sencillo explicar lo que sientes?

Para el 57% de los alumnos del grupo en algunas ocasiones les resulta sencillo explicar lo que sienten, mientras que para el 43% pocas veces les es sencillo poder explicar lo que sienten.

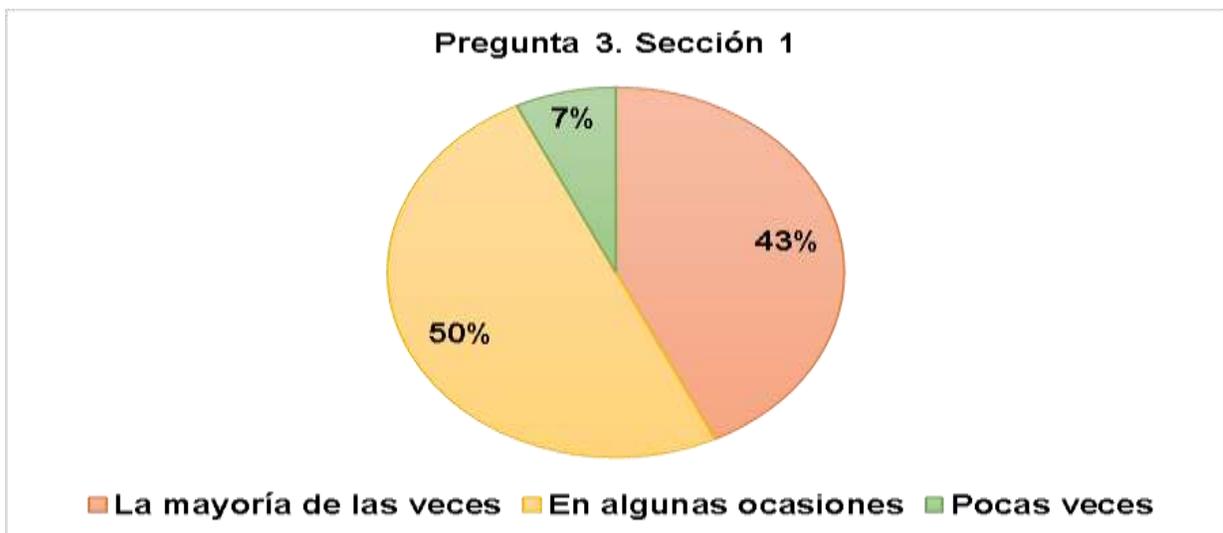


Ilustración 3. ¿Entiendes claramente lo que está pasando?

Al observar la gráfica correspondiente a la tercera pregunta, dedujimos que el 50% percibe que en algunas ocasiones entienden claramente lo que pasa, por otro lado el

43% manifiesta que la mayoría de las veces logra entender claramente lo que pasa, y finalmente el 7% restante pocas veces lo logra.

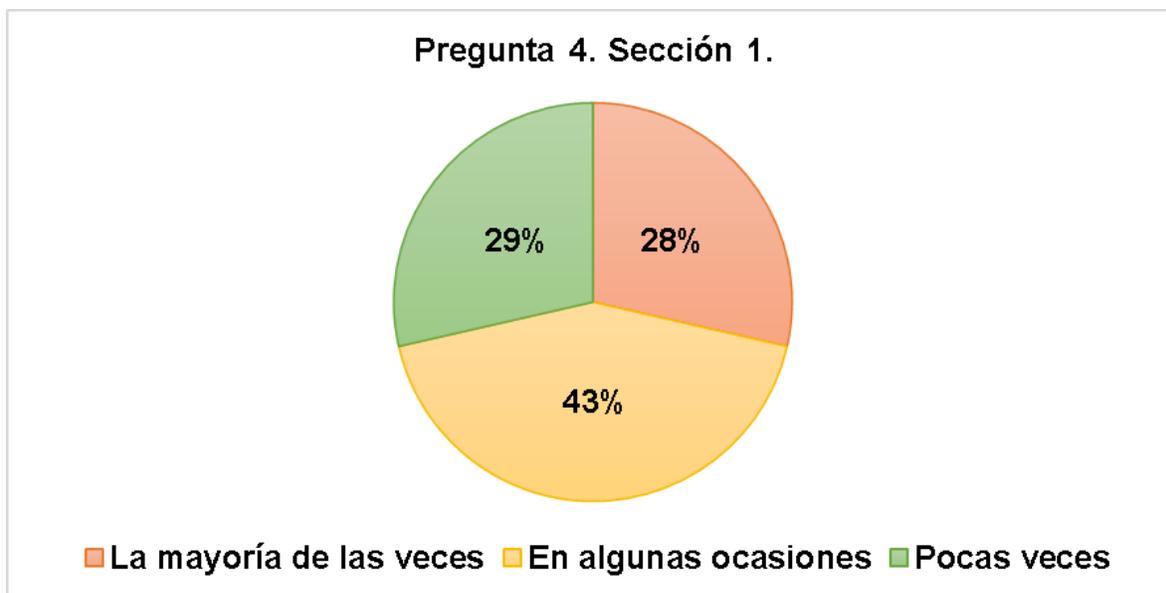


Ilustración 4. ¿Puedes nombrar la emoción que estás experimentando?

En la gráfica anterior observamos que el 43% en algunas ocasiones pueden nombrar las emociones que experimentan, a comparación del 29% del grupo que señala que pocas veces pueden nombrar las emociones que experimentan y finalmente el 28% la mayoría de las veces puede hacerlo.



Ilustración 5. ¿Logras identificar algunas emociones en los demás?

Del total del grupo, en esta pregunta el 43% de los estudiantes la mayoría de las veces logra identificar algunas emociones en los demás, el 36% nos mencionan que en algunas ocasiones identifican algunas emociones en los demás y el 21% pocas veces identifica algunas emociones en los demás.

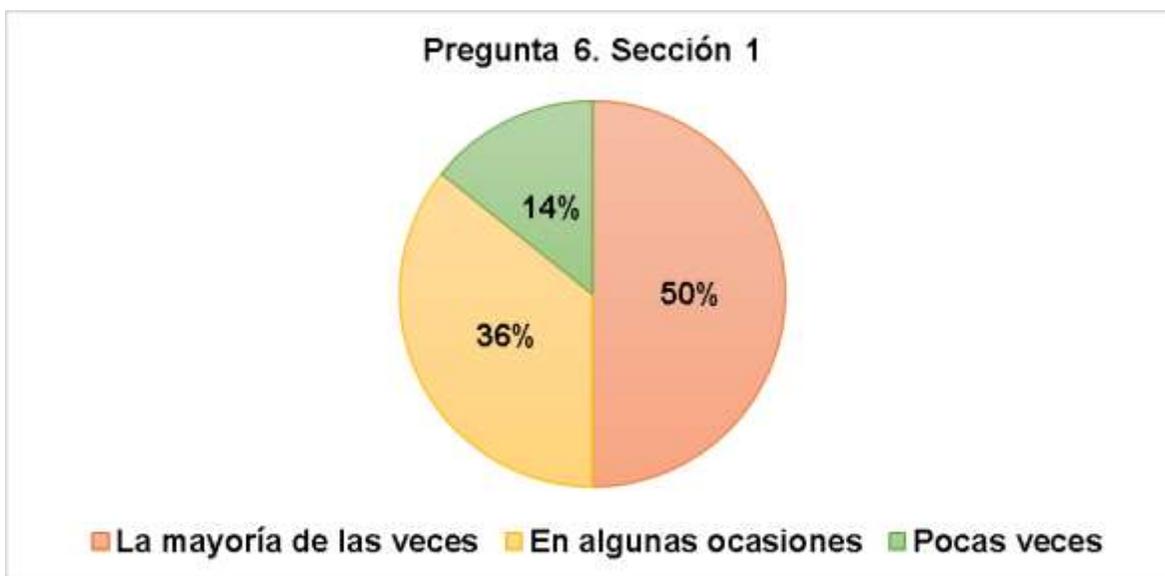


Ilustración 6. ¿Reconoces mediante gestos o palabras las emociones de alguien más?

De acuerdo con la gráfica anterior, el 50% del grupo responde que la mayoría de las veces reconoce mediante gestos o palabras las emociones de alguien más, mientras que el 36% dice que en algunas ocasiones reconoce mediante gestos o palabras las emociones de alguien más, y, el 14% restante pocas veces puede hacerlo. Pese a que pudiera parecer similar a la pregunta anterior, a los alumnos se les comentó que esta pregunta la resolvieran en relación al papel que juegan los gestos, tono de voz o palabras en la expresión de emociones.



Ilustración 7. ¿Identificas a qué se debe el cambio de tu emoción?

Podemos observar que el 50% de los estudiantes dice identificar a qué se deben los cambios en sus emociones en algunas ocasiones, el 36% menciona que la mayoría de las veces es capaz de identificar a qué se deben los cambios en sus emociones y el 14% reconoce que pocas veces logra identificar a qué se deben los cambios en sus emociones.

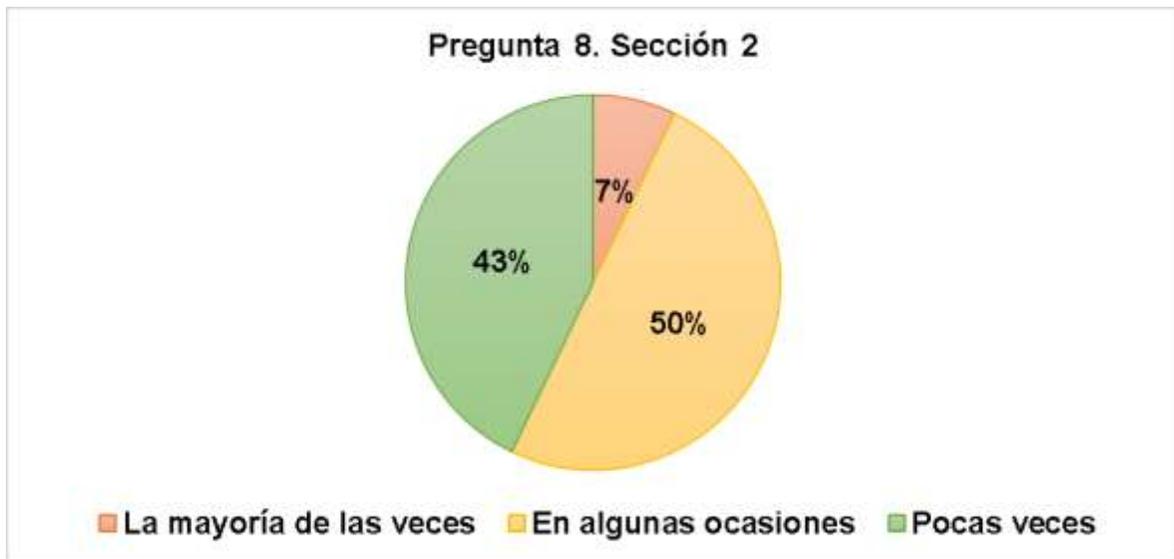


Ilustración 8. ¿Comunicas lo que estás sintiendo de forma pacífica?

Como se puede apreciar en la gráfica anterior, el 50% de los estudiantes en algunas ocasiones comunican pacíficamente lo que sienten, mientras que el 43% de los alumnos pocas veces logran comunicar pacíficamente lo que sienten, mientras que finalmente el 7% restante la mayoría de las veces logra comunicar pacíficamente lo que sienten.



Ilustración 9. ¿Sabes qué hacer para enfrentar esa emoción?

La gráfica anterior nos retrata que el 50% de los alumnos en algunas ocasiones saben qué hacer para enfrentar sus emociones, por otro lado, otro 29% del grupo la mayoría de las veces sabe qué hacer para enfrentar sus emociones y finalmente el 21% restante pocas veces sabe qué hacer para enfrentar sus emociones.

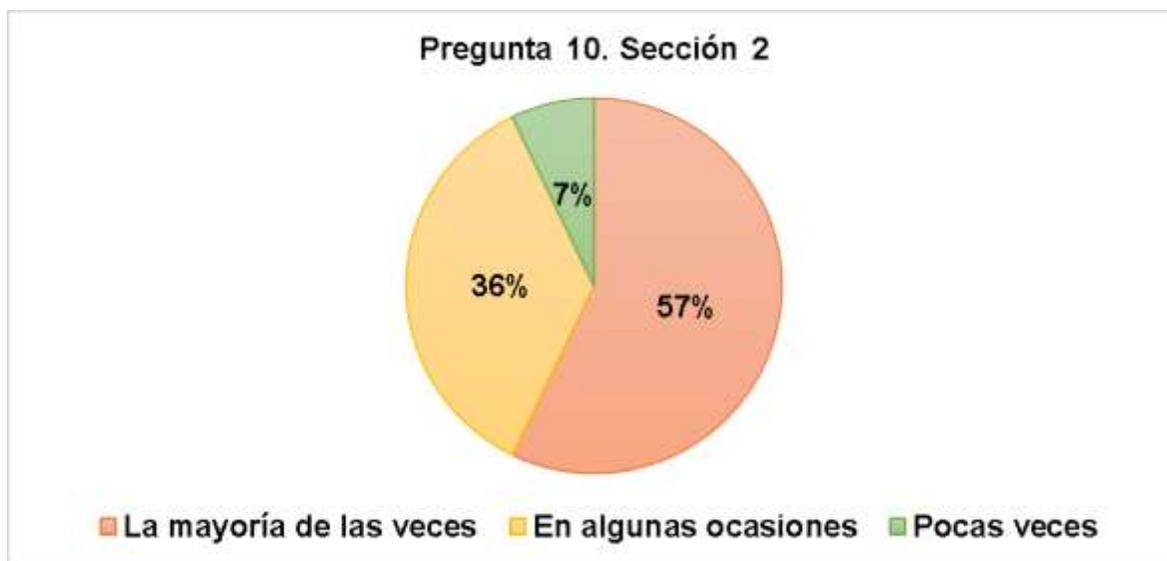


Ilustración 10. ¿Actúas por impulso o sabes regular lo que sientes?

De acuerdo a la gráfica correspondiente a la pregunta 10 del cuestionario, el 57% de los alumnos expresa que la mayoría de las veces actúa por impulso, otro 36% del grupo señala que en algunas ocasiones y el 7% del grupo restante señala que pocas veces actúa por impulso o sabe regular su sentir.



Ilustración 11. ¿Buscas una alternativa para atender esa emoción?

Respecto a la búsqueda de alternativas para atender sus emociones el 50% de los alumnos señalan que la mayoría de las veces buscan alternativas para atender sus emociones, por otro lado, el 29% de los alumnos señala que en algunas ocasiones buscan alternativas para atender sus emociones y el 21% restante señala que pocas veces lo hace.

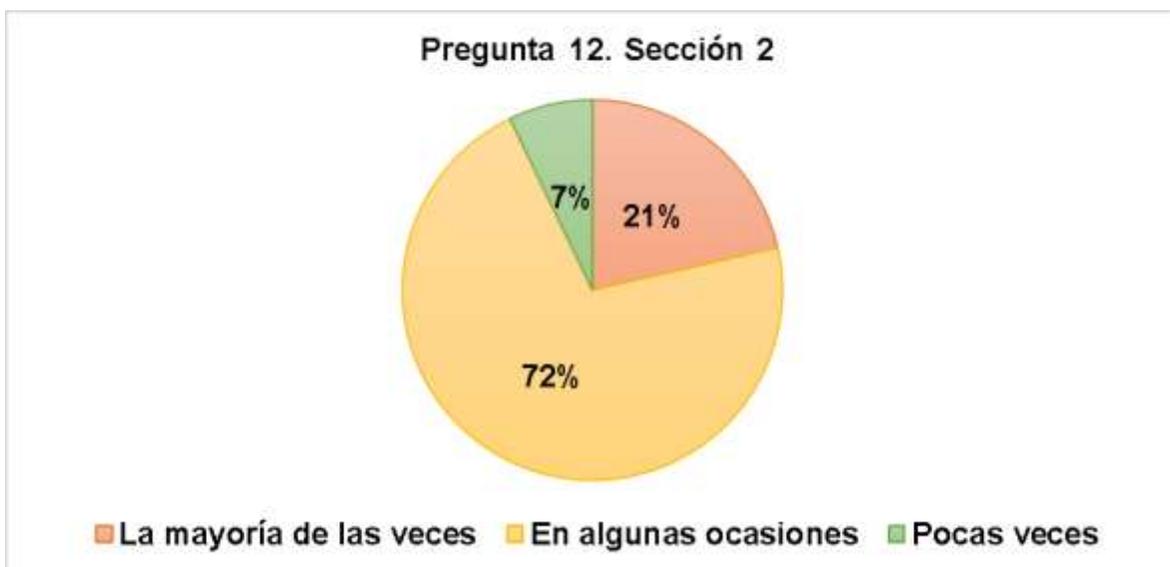


Ilustración 12. ¿Tienes una actitud tranquila para afrontarla?

En la gráfica anterior observamos que el 72% de los alumnos en algunas ocasiones tienen una actitud tranquila para afrontar sus emociones, el 21% la manifiesta la mayoría de las veces y el 7% restante pocas veces muestran una actitud tranquila para afrontar sus emociones.

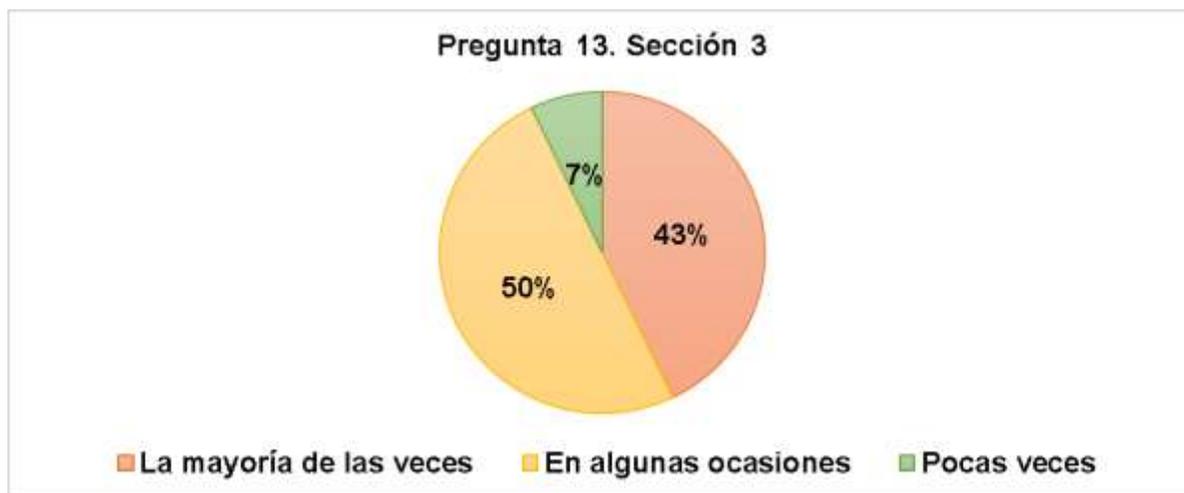


Ilustración 13. ¿Estableces una buena relación contigo mismo?

Como se puede apreciar en la gráfica, el 50% de los alumnos del grupo señala que en algunas ocasiones establecen una buena relación consigo mismos, por otro lado, otro 43% señala que la mayoría de las veces logran entablar una buena relación consigo mismos, y el 7% restante señala que pocas veces logran entablar una buena relación consigo mismos.



Ilustración 14. ¿Sientes satisfacción de lo que logras por tu cuenta?

Con la gráfica anterior podemos notar que el 86% del grupo señala que la mayoría de las veces se sienten satisfechos por lo que logran por su cuenta, mientras que un 7% manifiesta que algunas ocasiones sienten satisfacción por lo que logran por su cuenta y el otro 7% restante manifiesta que pocas veces siente ese tipo de satisfacción.



Ilustración 15. ¿Te resulta sencillo involucrarte en actividades con otras personas?

De acuerdo con los datos obtenidos en esta pregunta, se pudo encontrar que el 36% de los alumnos del grupo la mayoría de las veces les resulta sencillo involucrarse en actividades con otras personas, mientras que otro 36% manifestó en sus respuestas que es en algunas ocasiones cuando les resulta sencillo involucrarse en actividades con otras personas y finalmente el 28% restante del grupo manifestó que son pocas las veces que les resulta sencillo involucrarse en actividades con otras personas.



Ilustración 16. ¿Te es sencillo mostrar optimismo cuando alguna situación te provoca miedo o te representa un reto?

Como podemos observar, el 72% de los alumnos del grupo señalan que la mayoría de las veces les resulta sencillo mostrar optimismo cuando alguna situación les provoca miedo o les representa un reto, por otro lado, se puede observar que otro 21% del grupo señala que es en algunas ocasiones que les resulta sencillo mostrar optimismo cuando alguna situación les provoca miedo o les representa un reto y finalmente el 7% restante del grupo señala que pocas veces logran mostrar resulta sencillo mostrar optimismo cuando alguna situación les provoca miedo o les representa un reto.



Ilustración 17. ¿Eres responsable frente a los actos y decisiones que tomas en tu vida diaria?

Del total del grupo, el 64% responde que es en algunas ocasiones que son responsables frente a los actos y decisiones que toman en su vida diaria, mientras que por otro lado, el 36% restante señala que la mayoría de las veces se hacen responsables frente a los actos y decisiones que toman en su vida diaria.

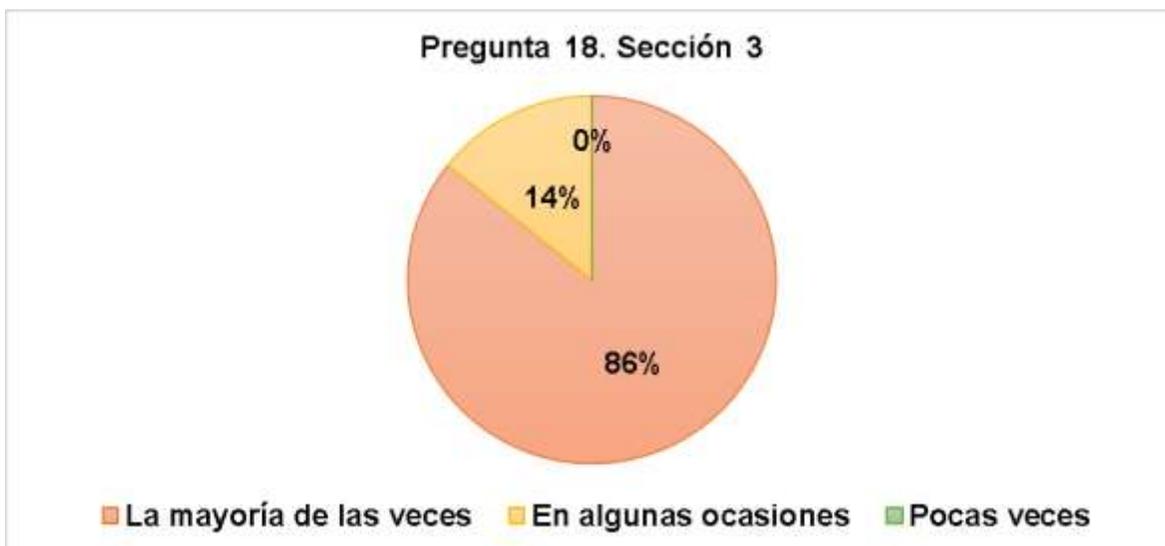


Ilustración 18. ¿Identificas cuando algún mensaje o comentario afecta o daña a alguien?

En esta pregunta, podemos observar que el 86% del grupo en la mayoría de las veces identifican cuando algún mensaje o comentario afecta o daña a alguien, mientras que el 14% respondió que es en algunas ocasiones que pueden identificar situaciones así.

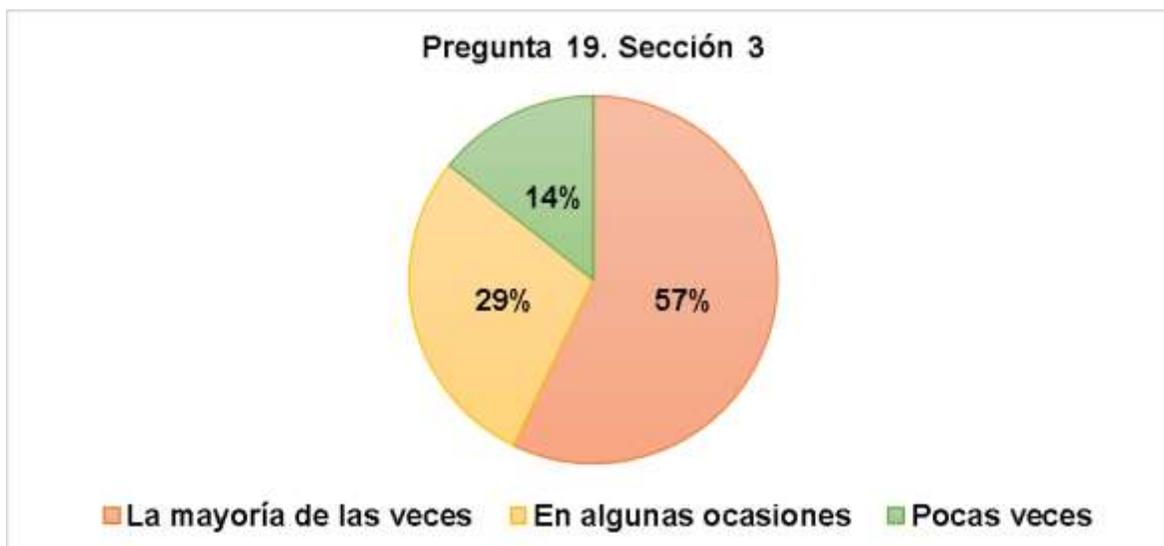


Ilustración 19. ¿Logras realizar o continuar con tus actividades aunque existen situaciones complicadas a tu alrededor?

De acuerdo con la gráfica anterior, el 57% de los estudiantes responde que la mayoría de las veces logran realizar o continuar con sus actividades, aunque existan situaciones complicadas a su alrededor, mientras que el 29% dice que es en algunas ocasiones logran realizar o continuar con sus actividades aunque existan situaciones complicadas a su alrededor y el 14% restante señala que pocas veces puede hacerlo.



Ilustración 20. ¿Consideras que eres bueno escuchando puntos de vista u opiniones de tus compañeros?

Como podemos observar en el gráfico anterior, el 71% de los alumnos responde que es en la mayoría de las veces que consideran que son buenos escuchando puntos de vista u opiniones de sus compañeros, mientras que, por el otro lado, el 29% restante señaló que en algunas ocasiones se consideran buenos escuchando puntos de vista u opiniones de sus compañeros.

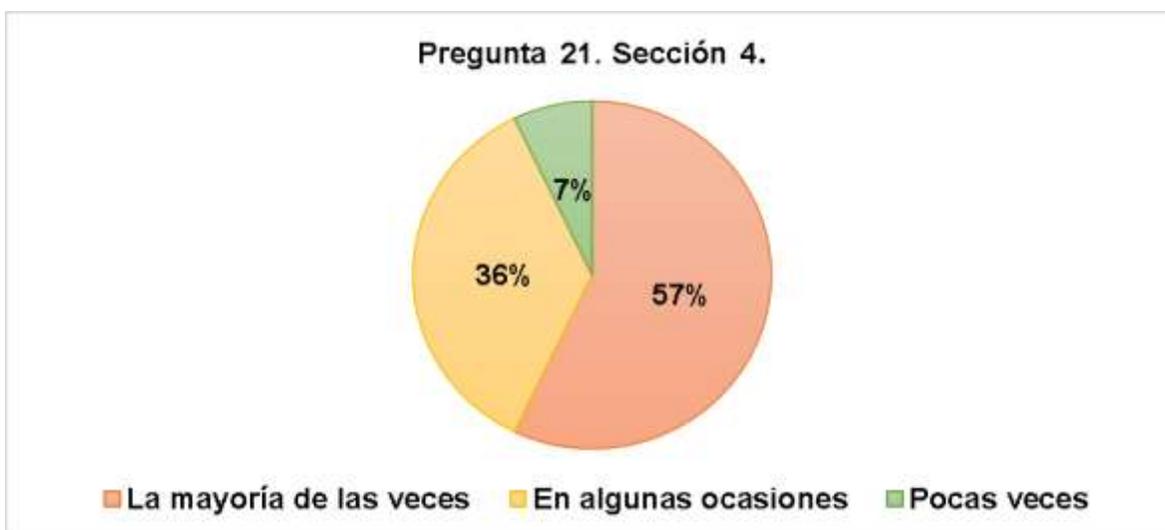


Ilustración 21. ¿Eres tolerante cuando no estás de acuerdo con alguna opinión o decisión?

Respecto a la pregunta anterior, el 57% de los alumnos respondió que la mayoría de las veces son tolerantes cuando no están de acuerdo con alguna opinión o decisión, por otro lado, otro 36% del grupo considera que es en algunas ocasiones que son tolerantes cuando no están de acuerdo con alguna opinión o decisión, y finalmente el 7% restante señalan que son pocas veces donde son tolerantes cuando no están de acuerdo con alguna opinión o decisión.



Ilustración 22. ¿Te resulta sencillo identificar qué puede aportar cada integrante al trabajo en equipo?

Con el gráfico anterior, podemos deducir que el 64% del grupo considera que en algunas ocasiones les resulta sencillo identificar qué puede aportar cada integrante cuando trabajan en equipo, mientras que el 36% restante señala que la mayoría de las veces les resulta sencillo identificar qué puede aportar cada integrante cuando trabajan en equipo.

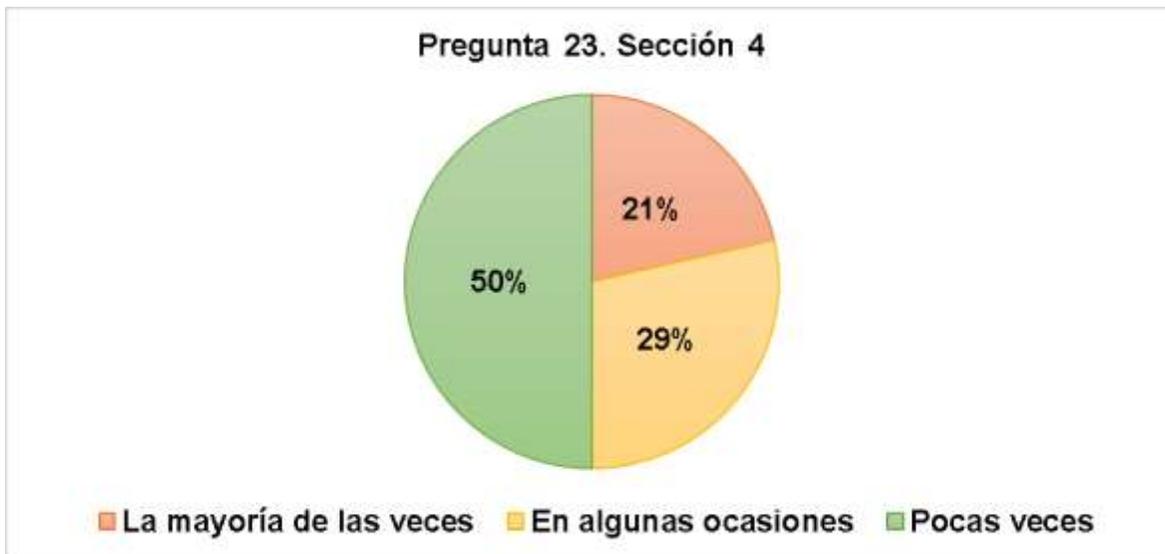


Ilustración 23. ¿Te resulta sencillo compartir tu sentir con los integrantes de tu equipo?

En la gráfica anterior observamos que el 50% del grupo considera que pocas veces les resulta sencillo compartir su sentir con los integrantes de sus equipos, mientras que otro 29% del grupo apunta que es en algunas ocasiones donde les resulta sencillo compartir su sentir con los integrantes de sus equipos y el 21% restante del grupo responde que es en la mayoría de las veces que les resulta sencillo compartir su sentir con los integrantes de sus equipos.



Ilustración 24. ¿Colaboras adecuadamente?

De lo observado en la gráfica anterior, el 79% del grupo considera que en la mayoría de las veces colaboran adecuadamente en los trabajos en equipo, mientras que por otro lado otro 14% del grupo considera que es en algunas ocasiones que colaboran adecuadamente en los trabajos en equipo y finalmente, el 7% restante consideran que pocas veces colaboran adecuadamente en los trabajos en equipo.

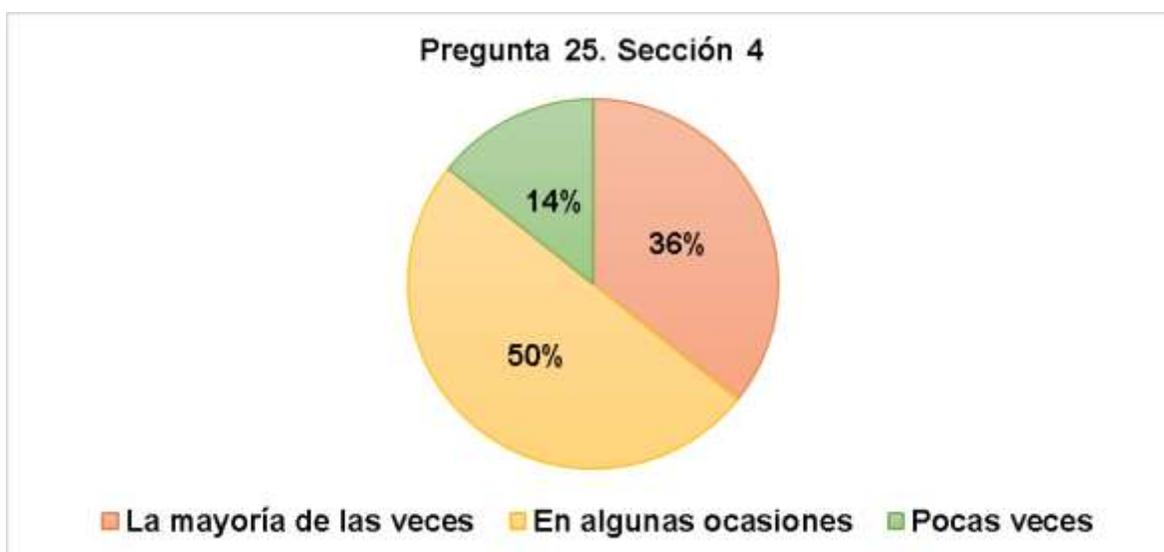


Ilustración 25. ¿Te acercas con tu equipo para preguntar si hace falta ayudar en algo?

Al observar el anterior gráfico, se puede encontrar que el 50% del total del grupo considera que es en algunas ocasiones cuando se acercan con sus equipos para preguntar si hace falta ayudar en algo, mientras que otro 36% del grupo señala que es en la mayoría de las veces que se acercan con sus equipos para preguntar si hace falta ayudar en algo, y finalmente, el 14% restante del grupo señalan que son pocas veces en las que se acercan con sus equipos para preguntar si hace falta ayudar en algo.

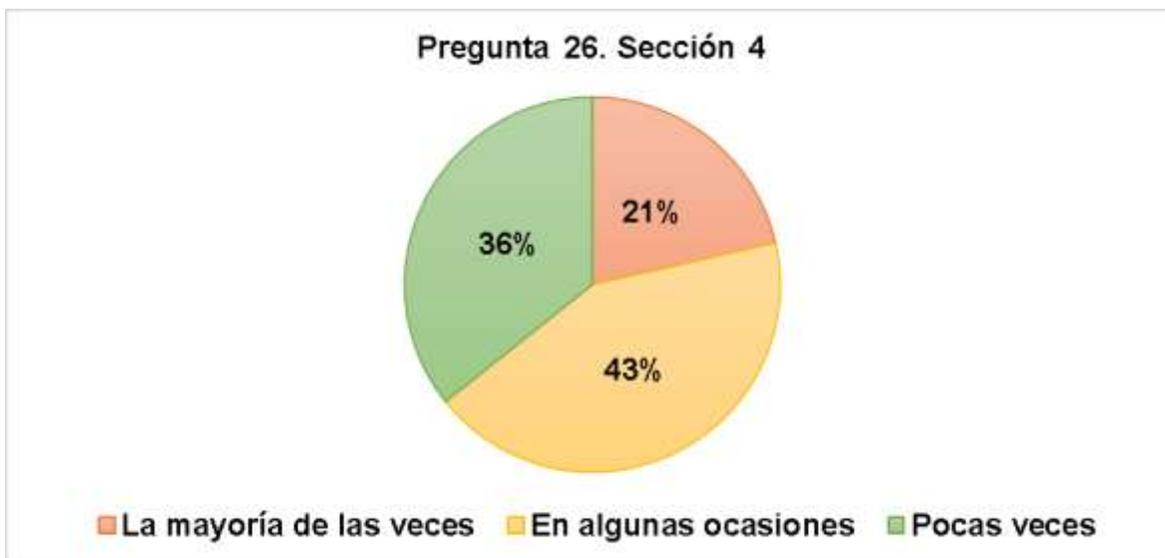


Ilustración 26. ¿Te expresas de forma correcta con los demás tomando en cuenta cómo se puedan sentir?

Como se puede apreciar en el gráfico anterior, el 43% de los estudiantes consideran que es en algunas ocasiones que se expresan de forma correcta con los demás integrantes de su equipo, tomando en cuenta el cómo se puedan sentir, mientras que otro 36% del total del grupo señalan que pocas son las veces en que se expresan de forma correcta con los demás integrantes de su equipo, tomando en cuenta el cómo se puedan sentir y el 21% restante del grupo consideran que es en la mayoría de las veces que se expresan de forma correcta con los demás integrantes de su equipo, tomando en cuenta el cómo se puedan sentir.



Ilustración 27. ¿Identificas las razones que lo generaron?

Como se puede ver, en esta pregunta del cuestionario el 57% de los alumnos respondió que es en algunas ocasiones en las que pueden identificar que las razones que causaron un disgusto dentro de su equipo, mientras que otro 29% del grupo respondió que es en la mayoría de las veces que pueden identificar las razones que causaron un disgusto dentro de su equipo y finalmente el 14% restante respondió que son pocas veces en las que pueden hacer esto.



Ilustración 28. ¿Buscas alternativas para atender y solucionar el problema?

Respecto a esta gráfica, podemos deducir que el 50% del grupo señala que es en algunas ocasiones en las que buscan alternativas para atender y solucionar un disgusto dentro de sus equipos, otro 43% del grupo señala que son la mayoría de las veces en las que buscan alternativas para atender y solucionar un disgusto dentro de sus equipos y el 7% restante señalan que pocas veces son las que buscan alternativas para atender y solucionar un disgusto dentro de sus equipos.



Ilustración 29. ¿Actúas positivamente para aliviar el disgusto de los demás?

Como puede verse en el gráfico, el 57% del total del grupo considera que es en algunas ocasiones en las que actúan positivamente para aliviar el disgusto de los demás al momento de trabajar en equipo, por otro lado, el 22% del grupo señala que es en la mayoría de las veces que actúan positivamente para aliviar el disgusto de los demás al momento de trabajar en equipo y finalmente el 21% restante señalan que son pocas veces en las que lo hacen.

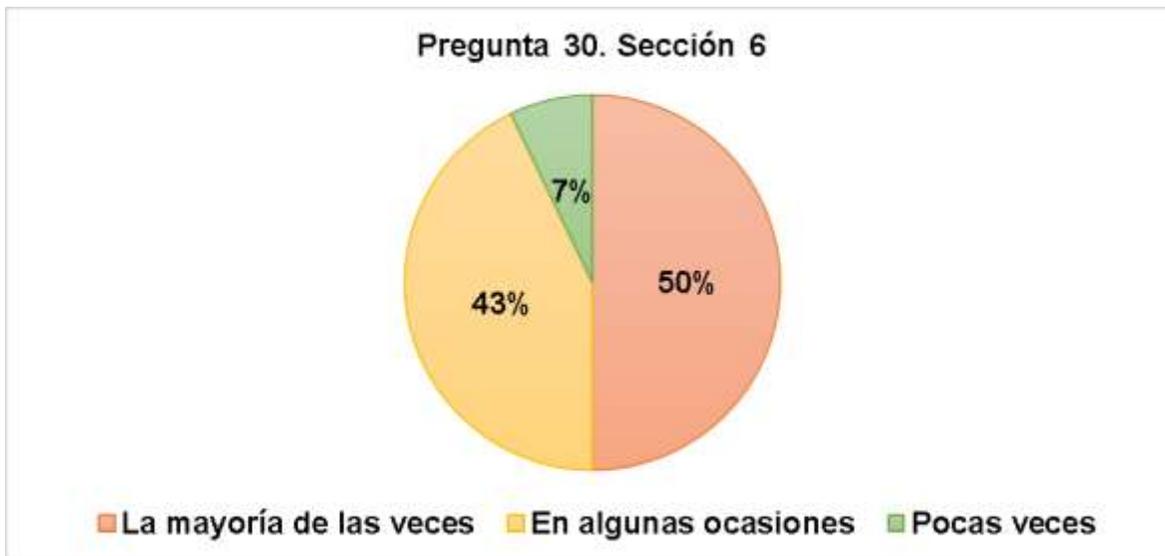


Ilustración 30. ¿Conoces de qué forma tus emociones ayudan o alteran tu día?

Respecto al gráfico anterior, podemos observar que el 50% del total del grupo señala que es en la mayoría de las veces conocen de qué forma sus emociones ayudan o alteran sus actividades diarias, mientras que otro 43% del grupo señala que es en algunas ocasiones en las que conocen de qué forma sus emociones ayudan o alteran sus actividades diarias y finalmente, el 7% restante considera que son pocas las veces en las que conocen de qué forma sus emociones ayudan o alteran sus actividades diarias.



Ilustración 31. ¿Actúas sobre tus emociones para regularlas cuando lo consideras necesario?

De acuerdo con lo observado en la gráfica, el 64% de los alumnos considera que en la mayoría de las veces actúan sobre sus emociones para regularlas cuando lo consideran necesario, por otro lado, otro 22% del grupo señala que pocas veces actúan sobre sus emociones para regularlas cuando lo consideran necesario y el 14% restante señalan que es en algunas ocasiones donde actúan sobre sus emociones para regularlas cuando lo consideran necesario.



Ilustración 32. ¿Te resulta sencillo buscar ayuda cuando lo necesitas?

Al analizar el gráfico anterior, podemos percatarnos que el 43% del grupo señalan que pocas veces les resulta sencillo buscar ayuda cuando la necesitan dentro de sus actividades diarias, mientras que otro 36% señalan que es en algunas ocasiones donde les resulta sencillo buscar ayuda cuando la necesitan dentro de sus actividades diarias y finalmente, el 21% restante señala que la mayoría de las veces les resulta sencillo buscar ayuda cuando la necesitan dentro de sus actividades diarias.

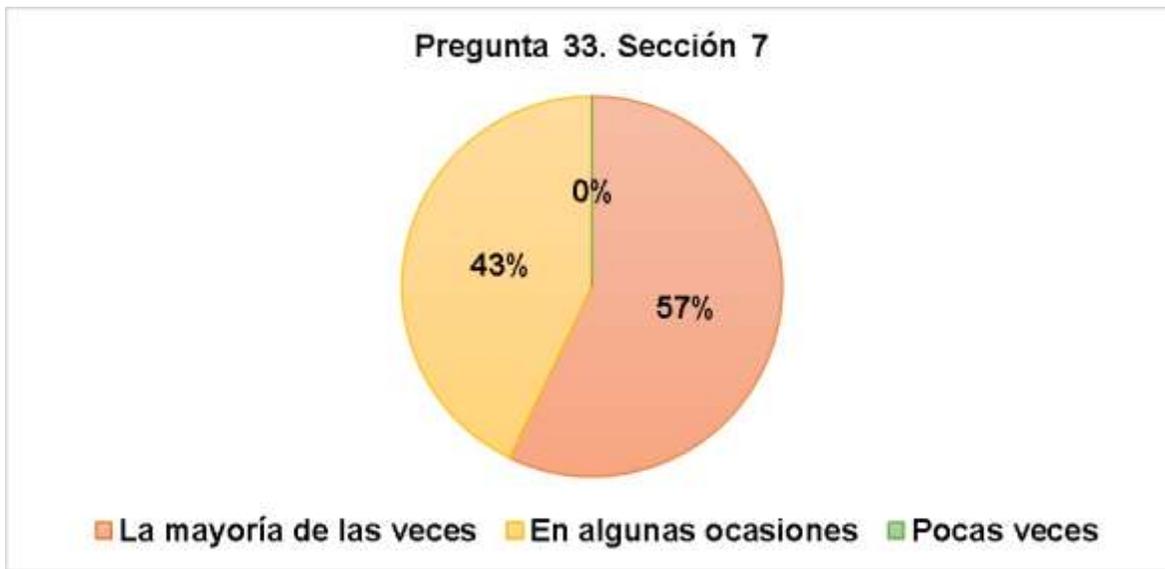


Ilustración 33. ¿Identificas las acciones que debes llevar a cabo para lograrlo?

Como podemos constatar en la gráfica anterior, el 57% de los alumnos considera que cuando se trata de fijar una meta la mayoría de las veces identifican las acciones que deben llevar a cabo para lograr esa meta, por otro lado, el 43% restante señalan que es en algunas ocasiones en las que identifican las acciones que deben llevar a cabo para lograr esa meta.



Ilustración 34. ¿Elaboras un plan para lograrlo?

Al observar la gráfica podemos darnos cuenta de que el 43% del grupo cuando se trata de fijar una meta en algunas ocasiones elabora un plan para lograr su meta, por otro lado, otro 29% del grupo señala que pocas veces elaboran un plan para lograr su meta y el 28% restante del grupo señala que es la mayoría de las veces que elaboran un plan para lograr su meta.



Ilustración 35. ¿Te comprometes y actúas para lograrlo?

Respecto a la última pregunta del cuestionario, podemos darnos cuenta que cuando se trata de fijar una meta el 57% del grupo considera que es en algunas ocasiones que se comprometen y actúan para lograr sus metas, por otro lado, un 36% del grupo considera que es en la mayoría de las veces que se comprometen y actúan para lograr sus metas y el 7% restante del grupo pocas veces lo hace.

3.2 Intervención

Como parte del proceso de investigación se realizó una intervención de ocho horas en total con el mismo grupo, manteniendo actividades desde el martes 21 de marzo de 2023 al jueves 30 de marzo con duración de una hora diaria.

Las actividades propuestas para trabajar con ellos atendían aspectos de la neuroeducación, elementos de los ambientes de aprendizaje y las competencias emocionales. Éstas a su vez, se trabajaron de forma transversal con los contenidos que se encontraban trabajando en ese momento.

3.2.1 Instrumento - Secuencia didáctica

A continuación, se muestra la secuencia didáctica de la intervención.

MARTES 21 DE MARZO DE 2023	
TEMA:	Poemas
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los temas de un poema y reconoce los sentimientos involucrados.

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<p>NOTA: Esta sesión será desarrollada en el jardín de la escuela, esto con la finalidad de modificar el escenario acostumbrado (Justificado con relación a los ambientes de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comenzaremos la clase con el método HERVAT (Hidratación, Equilibrio, Respiración, Visual, Auditiva, Táctil) el cual tiene el objetivo de estimular los procesos neurológicos básicos del cerebro. Al ser una estrategia nueva para ellos primero se les explicó en qué consistía y después se tomó cinco minutos de la clase para ponerlo en marcha. (Justificado con relación a 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Hoja de Mood Tracker Siglas HERVAT Imagen para fortalecer la atención

	<p>la neurodidáctica)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajaremos con nuestro Mood Tracker del mes de marzo. Esta actividad siempre se inicia con los alumnos a inicio de mes, por lo que para este día no les era ajeno. Realizaremos una serie de preguntas para que ellos reflexionen sobre: ¿Ha persistido alguna emoción específica en los últimos días? ¿sabes a qué se debe? ¿Qué puedes hacer si no te gusta sentir esa emoción? ¿Te ha costado trabajar asignar emociones a tus días? ¿A qué se debe? (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 		
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludaremos a los alumnos, les preguntaremos si alguien quisiera compartir su emoción del día anterior y a qué se debe y pasaremos a tres voluntarios. - Recuperaremos el tema de las emociones básicas, les preguntaremos cuáles son y si alguien quiere compartir qué le provoca cada emoción y en qué parte del cuerpo lo siente. Así mismo, les comentaremos que es normal no saber lo que sentimos o nos cuesta trabajo definir esa emoción. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 	<p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apunte de emociones

<p>Desarrollo</p>	<p>Momento 1: Creación de mi títere. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les explicaremos que la actividad a realizar será crear un títere. El títere debía cubrir con algunas características las cuales les daríamos a cada uno en secreto, sin embargo al ir pasando alumno por alumno se les daba la indicación que tendría la misma personalidad, gustos e intereses que las de ellos, es decir, el títere sería un reflejo de sí mismos. Esta actividad tenía la finalidad de poder expresar de manera más clara sus emociones al hablarlo en tercera persona al presentar a un títere y no sentirse juzgados pues cada alumno pensaba que al otro compañero se le habían dado ciertas características. (Justificado con relación a las Competencias emocionales) - Se les brindará material como: bolsas de papel, hojas de colores, colores, plumones, hojas blancas, revistas, tijeras, resistol, retazos de fomi y limpiapipas. Se les comentará que el diseño creativo será libre. Ellos decidirán que utilizar, que agregarle y la forma que le darán. - Antes de comenzar con el diseño deberán trabajar en su cuaderno las preguntas: ¿Quién es tu títere? ¿Qué le gusta? ¿Qué le desagrada? ¿Qué le provoca temor? ¿Por qué? 	<p>40 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● calcetines/bo lsa de papel ● hojas blancas y de colores ● colores y plumones, hojas ● revistas ● tijeras ● resistol ● retazos de fomi ● limpiapipas.
-------------------	--	-------------------	--

	<p>¿Qué emociones experimenta más? ¿Cómo reacciona ante los problemas cotidianos? ¿Tiene control de sus emociones o pierde el control y hace cosas de las que después se arrepiente? (Justificado con relación a las Competencias emocionales)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les comentará que mientras diseñan su títere, pueden ampliar alguna respuesta. - Nota, mientras se desarrolla esta actividad, platicaremos, a manera de repetición, (Justificado con relación a la neurodidáctica) por qué son importantes las emociones, para qué nos ayudan las emociones, desde su experiencia cómo viven las emociones y recordaremos la película de Intensamente para hacer énfasis en como algunas emociones toman el control y en ocasiones es necesario buscar la forma de regularlas. (Justificado con relación a las Competencias emocionales) <p>Momento 2: Declamación de poemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mientras continúan con el diseño de su títere, platicaremos cómo los poemas son una fuente de inspiración y cómo los autores los utilizan para reflejar o plasmar sus emociones. - Cada alumno pasará al frente y declamará el poema que le fue asignado en sesiones anteriores por su profesor, pues fue el tema con el que se encontraban trabajando. 		
--	--	--	--

	<p>Mientras los demás escuchan, continúan con su diseño de títere.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor evaluará el poema de cada alumno con los criterios que les hizo saber a ellos y con su rúbrica de proyecto con la que cuenta. Así mismo hará observaciones de manera personal a cada uno. De la misma forma cada compañero hará un comentario positivo sobre la presentación de su compañero. 		
Cierre	<p>Momento 4: Preguntas de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Daremos un espacio para que quienes ya terminaron su títere pasen a presentarlo hablando en tercera persona. Se dará la oportunidad de que algún alumno exprese un comentario positivo sobre el trabajo de su compañero. - Se realizarán preguntas al grupo como: ¿te gustó la actividad? ¿te gustó trabajar en un espacio diferente? ¿qué aprendiste sobre los poemas? (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) - De la misma forma, trabajaremos con un ejercicio de metacognición en el cual ellos escribirán en su cuaderno una reflexión sobre lo que aprendieron de los poemas, qué consideran que deben retomar, reforzar o 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno

	repasar, así como que sugieren para desarrollar ese aprendizaje. (Justificado con relación a la neurodidáctica)		
--	---	--	--

MIÉRCOLES 22 DE MARZO DE 2023

TEMA:	Adivinanzas
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una antología de adivinanzas

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzaremos realizando un ejercicio de respiración con la técnica del juego de la serpiente, la cual consiste en sentar a los alumnos en sus sillas indicándoles que deben sentarse con la espalda recta, poniendo sus manos en el abdomen y centrándose en las instrucciones del docente. Deben tomar aire con profundidad por la nariz durante 4 segundos y posteriormente dejar salir el aire mientras hacen el sonido de la serpiente. (Justificado con relación a la neurodidáctica) • Comenzaremos realizando nuestro registro en el MoodTracker de manera individual. Una vez registrada su emoción predominante les preguntaremos si alguien quiere compartir con el grupo algo que haya notado, por ejemplo, emociones que se repiten, que van 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de Mood Tracker • Rehiletes

	<p>cambiando, cómo se han sentido al registrar sus emociones, etc. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL)</p>		
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán preguntas al grupo como: ¿te costó trabajo crear la personalidad de tu títere? ¿por qué? ¿qué te resultó sencillo?, con la finalidad de recuperar lo trabajado el día de ayer. Así mismo, pasarán al frente los alumnos que hayan faltado presentar a su títere. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) - Una vez concluida la actividad, se les comentará que a todos se les asignó el mismo objetivo, crear un títere con su propia personalidad. - Comenzaremos con la dinámica llamada “El barco se hunde” en la que los alumnos se distribuirán en diferentes grupos, donde al final queden en parejas y con esa pareja presenten a sus títeres. (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL) 	<p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Títere
<p>Desarrollo</p>	<p>Momento 1: Retomaremos el tema de las adivinanzas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la página 162 del libro Pearson leeremos el producto a realizar para esta unidad el cual 		<ul style="list-style-type: none"> ● Libreta ● Libro de

	<p>consiste en crear una antología de adivinanzas. Con apoyo de las páginas 162-165 definiremos el objetivo, el público al que va dirigido, así como la forma y presentación de las mismas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dividirá al grupo en tres equipos, cada equipo deberá desarrollar 8 adivinanzas con relación a las temáticas siguientes: frutas o verduras, animales y objetos. - El profesor estará monitoreando que haya trabajo colaborativo entre los integrantes del equipo. (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL - INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE) 	45 minutos	<p>Lenguaje y Comunicación 6°.Grado. Editorial Pearson.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas blancas ● Colores
Cierre	<p>Momento 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada equipo deberá entregar sus adivinanzas con el formato que se acordó y el profesor comenzará armando el compendio. - Para finalizar se deberán co-evaluar mediante una pequeña lista de cotejo en donde contenga elementos como: <ul style="list-style-type: none"> a) comunicación efectiva b) interacción con mis compañeros c) retroalimentación d) participación activa <p>Así como una pregunta abierta: ¿te gusta trabajar en equipo? ¿sí / no, por qué? (Justificado con</p>	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Hoja de coevaluación

	relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL - INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE)		
--	---	--	--

JUEVES 24 DE MARZO DE 2023	
TEMA:	Preposiciones Música del Líbano
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer la música del Líbano ● Usa preposiciones de forma correcta

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ● NOTA: Esta sesión será desarrollada en el salón de usos múltiples, esto con la finalidad de modificar el escenario acostumbrado (Justificado con relación a los ambientes de aprendizaje) ● Comenzaremos la clase con el método HERVAT cinco minutos antes de iniciar. (Justificado con relación a la neurodidáctica) ● Trabajaremos con nuestro Mood Tracker. Realizaremos una serie de preguntas para que ellos reflexionen sobre: ¿Ha persistido alguna emoción específica en los últimos días? ¿sabes a qué se debe? ¿Qué puedes hacer si no te gusta sentir esa emoción? ¿Te ha costado trabajar asignar emociones a tus 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Hoja de Mood Tracker ● Siglas HERVAT ● Imagen para fortalecer la atención

	<p>días? ¿A qué se debe? (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL)</p>		
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comenzaremos por mostrarles a los alumnos una imagen que les ayuden a fortalecer su atención. (Justificado con relación a la neurodidáctica) 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Imagen para activar la atención: 
Desarrollo	<p>Momento 1: Uso de las preposiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con apoyo de la página 160 del libro Pearson trabajaremos con el tema de las preposiciones cuya finalidad es relacionar palabras de diferente categoría en una frase u oración. Revisaremos la tabla que nos proporciona el libro y en grupo elaboraremos oraciones empleando las preposiciones que les ofrece el libro. - Una vez que hayan empleado las preposiciones en sus oraciones, realizaremos la actividad que sugiere esa página completando el texto con las opciones de preposiciones que nos brinda. - Una vez concluida la actividad del libro, retomaremos nuestro títere y trabajaremos con una redacción en nuestro cuaderno, la cual consiste en crear el viaje ideal de mi títere. En 	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro Pearson ● Libreta ● Títere ● Laptop ● Proyector ● Música libanesa

	<p>esta actividad y recordando que el títere son ellos mismos describirán un viaje, los lugares por visitar, la comida por probar, la forma de viajar, etc., utilizando las preposiciones que acabamos de ver. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL)</p> <p>Momento 2: Música del Líbano</p> <ul style="list-style-type: none"> - En plenaria, platicaremos sobre el dabke, recuperaremos la historia sobre su origen y el baile. Una vez comentado esto, el profesor proyectará un vídeo tomado de YouTube para que los alumnos observen cómo se realiza la danza. - Se les pedirá que formen 3 equipos, y se pondrán de acuerdo para asignar algunos pasos que podrían realizar según el vídeo que vieron y su intuición escuchando el ritmo de la música. (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL - INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE) 		
Cierre	<p>Momento 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A manera de cierre, reflexionaremos sobre la importancia del trabajo en equipo en este tipo de danza con las preguntas: ¿qué tan importante es el trabajo en equipo? ¿qué pasa si un integrante no va al paso o no colabora? ¿en qué situaciones de la vida cotidiana 	5 minutos	

	<p>también es importante trabajar en equipo? ¿sabes trabajar en equipo? ¿qué consideras que te hace falta para trabajar en equipo? (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL - INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE)</p>		
--	--	--	--

VIERNES 25 DE MARZO DE 2023

TEMA:	El debate
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el punto de vista del autor en un texto. • Conoce la función y organización del debate.

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzaremos realizando nuestro registro en nuestro MoodTracker. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de Mood Tracker
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizaremos la autoevaluación de la página 99 del libro SEP, donde evaluaremos el desempeño realizado con la práctica número 8 que abordaba los poemas. Platicaremos en grupo sobre los tipos de poemas, los elementos que componen un poema y por qué son importantes los poemas. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Plumones • Libro Español. Sexto Grado. Editorial SEP.

Desarrollo	<p>Momento 1: Recuperación de saberes, conocimiento y experiencias sobre los debates</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leeremos (en la página 100 del libro) el objetivo de la práctica social de lenguaje 9, la cual es expresar su opinión fundamentada en un debate. Contestaremos en plenaria las preguntas de la página 101 para saber si hemos presenciado algunos tipos de debates, así comprender cómo deben ser los argumentos. - En nuestro cuaderno deberán escribir con sus palabras qué es un debate y colocarán 7 reglas que ellos consideren deben estar presentes en el debate. Ojo, si no se logra colocar las 7 dejar el espacio para completar más adelante. <p>Momento 2. Búsqueda e información sobre los transgénicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mencionaremos que el libro sugiere abordar un debate con relación a los transgénicos, por ello vamos a leer sobre este tema. - Leerán el artículo de las páginas 102 y 103 de forma grupal. Después platicaremos qué postura toma el artículo: a favor, en contra o neutro. Una vez decidida la postura de ese artículo (que está a favor) y subrayarán los argumentos donde defiende su punto de vista. - Después leerán de forma individual el artículo de la página 105 y de la misma forma analizarán su 	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Libretas ● Lápices ● Lápices y colores ● Libro Español. Sexto Grado. Editorial SEP.
------------	--	------------	--

	<p>postura (que es en contra) y subrayarán los argumentos donde defiende su punto de vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por último el profesor leerá el artículo de la página 106 del libro y de la misma forma analizarán su postura (que es neutra) y subrayarán los argumentos donde defiende su punto de vista. - Una vez leídos los tres textos en el cuaderno desglosaremos los argumentos que consideremos más sólidos para realizar un cuadro de dos columnas en el cuaderno, en una colocando los pros y en otra los contras de los transgénicos. 		
Cierre	<p>Momento 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A manera de plenaria discutiremos sobre la importancia de expresar nuestro punto de vista, las reglas que debe existir un debate, así como su opinión sobre los transgénicos una vez leídos esos artículos. 	5 minutos	

LUNES 28 DE MARZO DE 2023

TEMA:	Aplicación de examen
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizará la aplicación del examen mensual

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
----------------	-----------------------------------	-----------------	--------------------------

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • El docente inicia la clase con un saludo cordial y con la pregunta “¿Cómo están?”, esperando den una respuesta concisa y amplia de sus emociones, en caso de no ser así mencionarles que es importante darles un nombre a lo que sienten. • Trabajaremos con nuestro Mood Tracker. Realizaremos una serie de preguntas para que ellos reflexionen en su mood tracker de la semana pasada y si alguien quiere compartir algo de lo que se haya percatado. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de Mood Tracker
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará la clase con la dinámica de “Charlas de 45 seg.”, donde los alumnos dispondrán de 45 segundos para hablar de algún tema del cual sean expertos o un tema elegido colectivamente entre el grupo. La única regla es que no pueden dejar de hablar. Esta actividad ayudará a despejarse un poco, interactuar con los demás y concentrarse por ese momento en otro tipo de actividad. (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL - INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE) 	5 minutos	
Desarrollo	<p>Momento 1: Realización de examen</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los 50 minutos de la clase realizaremos nuestro examen de la asignatura de Español. El 	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Lápices • Examen

	profesor estará al pendiente y ofrecerá apoyo en caso de que sea necesario.		
Cierre	<p>Momento 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brindaremos un espacio de reflexión con las preguntas: ¿cómo te sentiste? ¿crees que te ayudó la técnica de relajación del inicio? ¿qué podrías hacer para la próxima vez que te enfrentes a un examen? <p>TAREA: Revisar el material que publicará el profesor en Classroom, el cual consiste en un vídeo sobre el caso de Norma, la alumna que murió tras pelea con su compañera (tema: bullying)</p>	5 minutos	

MARTES 28 DE MARZO DE 2023

TEMA:	Debate (esta clase será para leer textos o información sobre el bullying o acoso escolar)
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta sus opiniones al participar en un debate.

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajaremos con nuestro Mood Tracker. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) • Comenzaremos la clase con el método HERVAT 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de Mood Tracker

	cinco minutos antes de iniciar. (Justificado con relación a la neurodidáctica)		
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comenzaremos con algunas preguntas como: ¿qué es un debate? ¿quiénes pueden realizar un debate? ¿qué se necesita para hacer un debate? ¿de qué temas se puede hacer un debate? ¿qué se debe hacer previo a un debate? ¿qué habilidades consideras debe tener una persona que participe en un debate? 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Pizarrón ● Plumones
Desarrollo	<p>Momento 1. Conformación de equipos y argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para comenzar la actividad deberemos formar dos equipos. La forma de integrar estos equipos será mediante el uso de globos. Se les dará a cuidar un globo y al ritmo de la música deberán lanzarlo sin dejarlo caer, cuando la música se detenga deberán tomar el que tenga más cerca y así por tres o cuatro rondas. Para la última ronda deberán quedarse con el globo que atraparon y deberán trazarlo, en este vendrá un dibujo de un sol o de una luna. Todos los que tengan el dibujo del sol formarán un equipo, el cual estará a favor de las peticiones de los padres de familia; quienes tengan el dibujo de la luna deberán formar el segundo equipo y deberán estar a favor de los docentes o personal de la secundaria. (Justificado con relación a la neurodidáctica - dinámicas sorpresivas) 	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Libretas ● Lápices ● Lápices y colores

	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez formados los equipos deberán integrar entre todos un listado de los argumentos con los que pueden defender su postura. (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL - INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE) <p>Momento 2. Creación de acróstico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para retomar el tema de su títere, deberán elaborar un acróstico con su nombre. Con cada letra de su nombre deberán colocar una cualidad de ellos. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 		
Cierre	<p>Momento 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar el debate se cuestionará a los estudiantes sobre ¿Cómo se sintieron con la postura que les tocó defender? ¿por qué?, ¿estuvieron de acuerdo con la postura que les tocó defender? y si no, ¿cómo le hicieron para poder mostrar empatía aun cuando no estaban de acuerdo con la situación que les tocaba defender? 	35 minutos	

MIÉRCOLES 29 DE MARZO DE 2023

TEMA:	Debate
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> Fundamenta sus opiniones al participar en un debate.

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> NOTA: Esta sesión será desarrollada en el salón de usos múltiples, esto con la finalidad de modificar el escenario acostumbrado (Justificado con relación a los ambientes de aprendizaje) Comenzaremos la clase con el método HERVAT cinco minutos antes de iniciar. (Justificado con relación a la neurodidáctica) Trabajaremos con nuestro Mood Tracker. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Hoja de Mood Tracker
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se iniciará la clase con una dinámica que consiste en atar 3 cordones a un plumón. De manera aleatoria formaremos equipos de tres personas, cada integrante deberá tomar un cordón y durante dos rondas deberán organizarse para escribir la palabra “emoción” y “capibara”. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón Plumones
Desarrollo	<p>Momento 1: Preparación para el debate</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizaremos el salón de usos múltiples a manera de plenaria para empezar a organizarnos por posturas. 		<ul style="list-style-type: none"> Libretas Lápices

	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor realizará la función de mediador y la asignación de participaciones o cuando considere que es importante su participación para retomar contenidos. - Comenzaremos con el debate. 	40 minutos	
Cierre	<p>Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar el debate se cuestionará a los estudiantes lo siguiente: ¿cómo le hicieron para poder mostrar empatía aun cuando no estaban de acuerdo con la situación que les tocaba defender? ¿sentiste en algún momento enojo al escuchar un comentario del otro equipo? (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIA SOCIAL) 	10 minutos	

JUEVES 30 DE MARZO DE 2023

JUEVES 30 DE MARZO DE 2023	
TEMA:	Repaso del bloque 3 y Unidad 7 y 8
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizaremos un repaso de los contenidos vistos en el último par de meses

Momento	Actividades de aprendizaje	Duración	Recursos de apoyo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - NOTA: Esta sesión será desarrollada en el salón de usos múltiples, esto con la finalidad de modificar el escenario acostumbrado (Justificado con relación a los ambientes de aprendizaje) - Comenzaremos la clase creando una rutina de 	5 minutos	

	<p>baile en grupo. El profesor colocará una canción y cada alumno nos mostrará un par de pasos que todos deberemos repetir. (Justificado con relación a la neurodidáctica)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajaremos con nuestro Mood Tracker. (Justificado con relación a la competencia emocional - CONCIENCIA EMOCIONAL) 		
	<p>Actividad colectiva para iniciar la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el cuaderno elaboraremos un ejercicio en el cual deberán elaborar un listado y algunos elementos que hayan aprendido este mes. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Plumones
Desarrollo	<p>Momento 1. Juego “100 alumnos dijeron” (Justificado con relación a los ambientes de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor previamente llevará elaborada el juego en PowerPoint contemplando los temas vistos en este mes con la finalidad de repasar contenidos. - Para armar dos equipos se deberán preparar unas tarjetas donde estén escritos los nombres de diferentes animales de granja como gallinas, gatos, perros, borregos, patos, vacas y puercos y repartirlas al azar a los estudiantes, los cuales ya teniendo todos su animal asignado deberán imitar la onomatopeya del animal que les tocó hasta juntarse con otros compañeros que emitan la misma onomatopeya. 	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Laptop • Juego

	<ul style="list-style-type: none"> - Ya formados los dos equipos realizaremos el juego el cual consiste en ir realizando preguntas abiertas al grupo y ellos deberán ir dando las respuestas que consideren correctas. En caso de que aparezca en el tablero los puntos se van acumulando. (Justificado con relación a la competencia emocional - COMPETENCIA SOCIAL) <p>Momento 2. Técnica de regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una vez concluido el repaso trabajaremos con el tema de la regulación emocional. Les colocaremos el vídeo “Snack Attack” (https://youtu.be/38y_1EWIE9I) y “Zanahoría de locura” (https://youtu.be/LAR_kLHRF04) para comprender la importancia del manejar y expresar nuestras emociones de forma correcta. - Les explicaremos de qué manera funciona la técnica de la tortuga y cómo pueden emplearla en su vida cotidiana. (Justificado con relación a las competencias emocionales - REGULACIÓN EMOCIONAL) 		
Cierre	<p>Momento 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haremos una pequeña recapitulación sobre la importancia de las emociones, por qué es fundamental conocerlas, cómo podría ser la mejor forma de expresarlas, así como la relevancia del trabajo en equipo en la vida cotidiana. 	5 minutos	

3.2.1.1 Interpretaciones de instrumentos aplicados

A la par del Cuestionario “Competencias emocionales y su relación con los ambientes de aprendizaje” y la intervención con la secuencia didáctica, mostradas anteriormente; se realizó una entrevista semiestructurada que fue aplicada a cinco alumnos elegidos de manera aleatoria. Esta entrevista consistía en siete preguntas abiertas y tenía como objetivo conocer de forma detallada el ambiente de aprendizaje diario de los alumnos considerando cinco dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico creativa, así como la relación con el docente y entre alumnos. **(Anexo 1)**

Así mismo, con las observaciones y anotaciones de la intervención de la secuencia didáctica, se realizó una bitácora por día en el cual se registraban aspectos, situaciones o comentarios que surgían al llevar a cabo las diversas actividades propuestas **(Anexo 2)**.

Con estos cuatro instrumentos mencionados se realizó un ejercicio de interpretación de los resultados, el cual se muestra a continuación:

1) Comenzando con la primera competencia del modelo pentagonal de Bisquerra, la cual es **conciencia emocional** y a la que le corresponden las preguntas de la 1 a la 6 del cuestionario se obtiene, calculando una media de los resultados obtenidos en estas preguntas, que 35.71% de la población tiene desarrollada esta competencia, 42.86% de la población tiene medianamente desarrollada esta habilidad y el 21.43% de la población hace falta desarrollarla.

Analizando los resultados y la comparación entre preguntas, se observa que para la mayoría del grupo (86%) logran identificar siempre o casi siempre las emociones que experimentan (pregunta 1), sin embargo, al momento de explicar o hacerle saber a alguien más lo que siente lo consideran complejo, pues ningún alumno considera que sabe expresarlo; todo el grupo respondió “Sólo en algunas o pocas ocasiones”.

Esto último es importante, pues fue algo que se pudo observar dentro de la aplicación de la secuencia desde el primer día al trabajar con el MoodTracker diariamente. Con

esta actividad los alumnos hacían referencia al no saber cómo definir su día, no sabían que emoción había prevalecido, aún después de brindarle algunas opciones e incluso aún comentándoles que no era necesario elegir una sino hacer una combinación de emociones seguía costándoles trabajo.

Esto también puede corroborarse con los dos alumnos que se menciona en la bitácora en la sesión #1, los cuales sólo comentaban experimentar tristeza y enojo sin saber la razón o lo que lo ocasionaba, así como el alumno que en la sesión #2 comentó sentir tristeza pero no quiso hablar del tema.

Misma situación pasaba con sus gustos e intereses. Dentro de la secuencia didáctica en la sesión #1 (martes 21 de marzo de 2023) se planteó la actividad de crear un títere con los mismos gustos y aficiones a las de ellos, lo cual representó un reto pues algunos no lograban identificar ni verbalizar esas características que eran propias.

Dentro de la bitácora de la sesión #1 se puede leer: “algunos se acercaban a preguntar (con el profesor) qué podían colocar en sus gustos o intereses, a lo que se respondía que ellos eran los únicos que sabían, que pensaran y fueran sinceros con sus respuestas, sin embargo, seguían confundidos por lo que les ayudamos y orientamos para profundizar más en sus gustos guiándolos con preguntas más específicas.”

Todo esto nos deja ver que a cierta parte del grupo se les dificulta mucho realizar este proceso de autorreflexión y autoconocimiento al hablar de sus emociones.

2) En la sección que corresponde a la competencia de **Regulación emocional** del modelo pentagonal (preguntas de la 7 a la 12), podemos identificar que es la sección (competencia) en la que se tienen mayores áreas de oportunidad para el grupo, pues con apoyo de las gráficas se observa que sólo el 50% logra identificar en algunas ocasiones a qué se debe el cambio de emociones, lo cual tiene estrecha relación con lo mencionado en la sección anterior.

Algo que resulta importante, pero sobre todo relevante para atender es la forma en la que actúan los alumnos, pues sólo 7% sólo considera que comunica su sentir de

manera pacífica, así mismo el 57% afirma actuar por impulso ante ciertas circunstancias y sólo el 29% de la población considera saber cómo enfrentar diversas emociones.

Todo esto lleva a analizar el panorama del grupo y se considera importante brindarles diversas estrategias que les permita saber la forma idónea o correcta para actuar ante diversas circunstancias. Dentro de las propuestas planteadas en la secuencia sólo se incorporó la “técnica de la tortuga” la cual recibieron muy bien pues como se menciona en la bitácora #8: “la totalidad de los alumnos supo explicar y ejemplificar bien estos casos, lo cual nos lleva a pensar que sí identifican situaciones de riesgo o de crisis en las que esta técnica les pueda servir.”

Esto, sin duda, da apertura a poder trabajar con ellos pues, además de estar dispuestos, intentan comprender y buscar alternativas al tener como resultado en la pregunta 11 (¿Buscas una alternativa para atender esa emoción?) el 50% respondió “la mayoría de las veces”

3) Analizadas las siete preguntas (de la 13 a las 19) que corresponden a la competencia de **Autonomía emocional** puede observarse que los porcentajes en el estándar de “La mayoría de las veces” sobresale en casi todas las preguntas, sobre todo en las relacionadas a la satisfacción de sus logros, al optimismo ante situaciones retadoras y cuando identifican situaciones que pueden dañar o perjudicar a ellos o alguien más.

Como resultado, el instrumento arroja que 59.18% de la población tiene desarrollada esta competencia, 31.63% de la población tiene medianamente desarrollada esta habilidad y el 9.18% de la población hace falta desarrollar, lo cual refleja resultados favorables.

En torno a lo observado y descrito en la bitácora se podría corroborar lo anterior debido a que siempre se mostraron muy abiertos a cualquier actividad, es un grupo muy

optimista e incluso, a la hora de trabajar en equipo, en un primer momento se motivan para la conclusión de trabajo por entregar.

Lo anterior puede verse en las actividades como la elaboración de una coreografía del dabke de la sesión #3 y el debate de la sesión #7, pues como se menciona en la bitácora: “El debate duró 25 minutos y no querían que se diera por concluido, sin embargo, el tiempo ya había terminado.”

Así mismo, son competitivos tanto individual como en equipo, que es algo que les gusta mucho, de hecho en ocasiones prefieren trabajar en equipo aunque bajo sus condiciones, pues como se lee en la bitácora de la sesión #2: “Con la pregunta para concluir “¿Te gusta trabajar en equipo?” Todos respondieron que sí pero siempre y cuando ellos armen los equipos.”

El aspecto de ser crítico ante aspectos sociales, mismo que está considerado dentro de esta competencia, también lo tienen muy presente pues en una ocasión mientras esperábamos a que el profesor concluyera con su clase para poder empezar con la secuencia realizada, se pudieron escuchar algunas participaciones de ellos en la clase de Formación Cívica y Ética y sus argumentos eran muy sólidos.

Mismo caso se vio en la actividad planteada para el día 29 de marzo la consistió en el debate, pues como se describe en la bitácora “para muchos resultó complicado (seguir el orden de participaciones) pues él (moderador) daba la palabra y todos querían hablar o había disgusto porque creían que podía haber un mejor sustento por parte del mismo equipo”.

Este ejercicio también los llevó a cuestionar sus opiniones e incluso tener que defender algunas que ellos no consideran como “correctas” lo cual pone en juego diversas cuestiones como el defender tu punto de vista así como el buscar y dar argumentos para defender una postura ante otras personas aún no estando de acuerdo.

4) La sección 4 y 5 del cuestionario corresponden a la competencia emocional “Competencia social”. Estas dos secciones nos permiten confrontar diversas

situaciones que pudimos observar durante las clases respecto a la participación y el trabajo en equipo.

El instrumento (cuestionario) ofrece los siguientes datos. En cuanto a la sección 4 que corresponde a las habilidades involucradas en el trabajo en conjunto como la colaboración, la escucha, la tolerancia y la asertividad se obtuvo un 45.9% con el estándar de “Desarrollada”, 37.76% en “Medianamente desarrollada” y 16.33% en “Por desarrollar”.

En la sección 5 que atiende a las habilidades para enfrentar diversas situaciones en equipo los resultados que se obtuvieron fueron 30.95% con el estándar de “Desarrollada”, 54.76 en “Medianamente desarrollada” y 14.29% en “Por desarrollar”.

Como parte de un contraste entre los resultados del cuestionario y la bitácora junto con las entrevistas nos ofrecen panoramas muy diferentes.

Algo que se observó durante los días de trabajo con el grupo era que la participación venía siempre de los mismos alumnos. Pese a que se brindan espacios para que todos puedan aportar, resultaba complejo ya que habían factores implícitos como la personalidad de cada uno al ser más reservados.

Esto puede respaldarse de las preguntas 4, 6 y 7 de la sección cuatro, en la cual la mayoría de los alumnos no les resulta sencillo compartir, ayudar o aportar en las actividades. Esto también puede notarse en la bitácora de la sesión #1 al invitarlos a presentar su títere sólo dos personas de manera voluntaria quisieron pasar al frente.

Algunos factores, según la teoría, que determinan la ausencia de participación y colaboración son la falta de confianza y seguridad, sin embargo, se descarta esa posibilidad con este grupo, pues la mayoría de los alumnos considera el salón de clases como un espacio seguro y de confianza, a excepción de una alumna, sin embargo, es una situación específica al tener varias situaciones desde el núcleo familiar.

En cuanto al trabajo en equipo, en las entrevistas los alumnos entrevistados comentaron que les gusta trabajar en equipo y que sí saben hacerlo, sin embargo con los registros de la bitácora nos damos cuenta que no es así, o bien, habría que realizar un ejercicio de reflexión con el grupo para saber ellos que elementos consideran forman parte del trabajar en equipo de manera eficaz y exitosa.

El día 22 de marzo se les entregó un pequeño cuestionario el cual debían calificar su trabajo en equipo en el debate, para lo cual, a los elementos de comunicación efectiva, interacción entre compañeros, retroalimentación y participación activa casi el 100% del grupo se auto calificó con un estándar de muy bien a todas las anteriores, sin embargo, cuando se les pregunta por qué creen que saben hacerlo sólo tienen en la mira la conclusión del trabajo o proyecto sin importar factores que ayuden a la convivencia e integración evitando habilidades o actitudes que fortalezcan estos aspectos.

Dentro de las mismas entrevistas a los alumnos ellos comentaron que en las ocasiones en las que deben trabajar en equipo algunos se distraen o comienzan a jugar, otros casos algunos hablan y otros se quedan callados por ello a veces sí existe colaboración entre los equipos, pero otras veces no.

Algunas observaciones encaminadas al mismo ámbito de la participación y el trabajo en equipo se observa que aquellos alumnos que participan de forma activa durante las clases sienten disgusto cuando algún compañero o un mismo integrante de su equipo no logra dar respuestas o aportaciones, lo cual denota una falta de tolerancia con sus compañeros, resaltando una diferencia en las respuestas obtenidas en el instrumento al tener porcentajes como el 57% que afirma ser tolerante con sus compañeros sin embargo a la hora de la práctica podemos notar que no es así.

Sólo una alumna sí expresó su sentir en cuanto al trabajo en equipo dentro de las entrevistas. Ella mencionó que cuando se trabaja en equipo se desespera ya que sólo quieren estar platicando y dejan el trabajo hasta el final. Sin embargo, algo curioso es que, a pesar de todo lo comentado, sí les gusta trabajar en equipo y cuando se les da la opción de trabajar en equipo o individual optan por la primera opción.

5) La sección 6 y 7 corresponde a la competencia emocional “Competencias para la vida y el bienestar emocional”. En la sección 6 se obtuvieron los siguientes resultados: 45.24% con el estándar de “Muy bien”, 30.95% en “En algunas ocasiones” y 23.81% en “Pocas veces”. En la sección 7 se obtuvieron los siguientes resultados: 40.48% con el estándar de “Muy bien”, 47.62 en “En algunas ocasiones” y 11.90% en “Pocas veces”.

En la sección 6 las preguntas estuvieron orientadas a la forma en la que las emociones están presentes en su vida cotidiana considerando factores como la identificación de éstas, el pedir ayuda cuando lo requieren y el actuar ante éstas, obteniendo resultados altos en el estándar “Muy bien” a excepción de una, la cual es a la pregunta “¿Te resulta sencillo buscar ayuda?” en la cual e 46% de la población respondió “Pocas veces”.

De manera paralela, este resultado es respaldado con la bitácora en la cual, efectivamente, muchos de los alumnos no tienen un acercamiento o confianza con alguien para expresar su sentir, e incluso esto puede deberse, y se vincula con la situación de no saber identificar lo que sienten y por qué lo sienten.

Lo anterior tiene fundamento en la idea planteada por Bisquerra (2011) en la cual pese a que las microcompetencias están clasificadas dentro de un modelo no son lejanas, sino que están interconectadas y algunas dependen directa o indirectamente de otras.

En la sección 7 se diseñaron preguntas con la finalidad de conocer de qué forma se enfocan en sus metas, si identifican las acciones a seguir, el compromiso y si son capaces de diseñar, obteniendo los resultados más bajos en la capacidad para elaborar un plan, lo cual da pie a trabajar este tipo de contenidos con el grupo.

Con base en las entrevistas también se pudieron obtener algunas interpretaciones en relación a los ambientes de aprendizaje. Como podrá observarse en el guion de entrevista (Anexo 1), este pretendía conocer diferentes dimensiones puestas en práctica en el aula, tales como: socio afectiva, cognitiva, física creativa, sobre la práctica docente y la relación entre alumnos.

Comenzando por la dimensión socioafectiva, la mayoría de los alumnos entrevistados afirman estar en un lugar seguro, de confianza y armonía ya que el grupo se conoce, algunos desde preescolar y otros desde primero de primaria. Otros afirman sentirse seguros porque el maestro está pendiente de ellos y los “vigila” sin embargo un caso nos comenta que suelen ser muy escandalosos sus compañeros y suele alterar el ambiente.

Los espacios de confianza para participar los califican como buenos, la mayoría siempre participa y el profesor utiliza esas participaciones para las clases, aunque en algunos casos creen que no se respeta el orden de participación o siempre levantan la mano los mismos.

Creen que el ambiente es agradable para trabajar y se encuentran motivados, aunque en ocasiones hay actividades que son muy pesadas y aburridas, o simplemente complicadas por los contenidos como Historia o Matemáticas.

Existe el caso de una alumna en particular en donde no siente un espacio seguro y de confianza, al respecto, el docente comenta que es una alumna muy introvertida, le cuesta trabajo participar o suele ser muy reservada.

En lo cognitivo, todos los entrevistado coinciden en que sí han aprendido en este ciclo escolar. En palabras de una entrevistada menciona: “porque el profe nos ha enseñado” haciendo referencia al docente por sus cualidades. Otro alumno menciona que sí ha aprendido porque le ha ido bien en los exámenes ha entendido cosas que se le dificultaban y sobre todo hay que cosas que quiere seguir aprendiendo.

Entre las actividades que más les gustan son los debates, las competencias o las relacionadas a las del juego ya que son más divertidas, no hacen tan aburridas las clases y a todos les gusta. Comentan les gustan más estas actividades porque aprenden jugando y así es más fácil. A esto se les preguntó si son recurrentes y comentaron que algunas de ellas, sí.

Por la dimensión físico-creativa, comentan que en algunas ocasiones sí hay actividades donde les permite moverse o hacer algo más creativo, Ellos mencionan actividades como el moverse, actividades de pruebas en el patio en equipos, creación de collage en grupo, bailes o coreografías exprés. Una alumna comenta que a veces cuando el profesor se da cuenta que están pesadas las páginas del libro el profesor busca hacerlo más entretenido u ocupa técnicas para “hacerlos despertar”. Todos coinciden en que sí les gustan este tipo de actividades y que deberían hacerse aún más.

Con relación a la práctica de su docente a cargo mencionan que el profesor es muy alegre, aunque en ocasiones se ve cansado, otros comentan que las clases son divertidas, aunque cuando las clases son largas o las lecciones del libro Pearson son pesadas o tediosas el profesor busca la manera de “despertarlos” jugando o haciéndolas más entretenidas.

En cuanto a la otra profesora que trabaja con ellos, en ocasiones va enojada o grita, pero trabaja de forma constante. Algunos mencionan que el profesor sí genera un ambiente agradable, de participación, les brinda atención y uno de ellos comenta “Siempre está al pendiente, nunca se distrae”.

También mencionan que en ocasiones se trabajan en diferentes espacios como el salón, el patio, usos múltiples, la biblioteca o en específico una actividad en el patio de preescolar.

Por último, la relación entre compañeros afirman es buena y que el profesor en muchas ocasiones recurre al trabajo en equipo.

En ocasiones el profesor organiza los equipos, en otras ocasiones les deja que armen los equipos de forma libre. Un alumno dice que cuando esto pasa busca la persona que le convenga más para ese trabajo.

Dentro de las situaciones al trabajar en equipo comentan elementos como que en ocasiones se distraen o comienzan a jugar, en otros casos algunos hablan y otros se quedan callados por ello a veces algunos si colaboran.

Con relación a estas interpretaciones podemos afirmar que el ambiente en el que interactúa este grupo es óptimo, incluso en sus propias palabras “es un buen lugar”. Esto conlleva a retomar parte de la teoría sobre los ambientes de aprendizaje, pues queda claro que este ambiente está construido por diferentes aspectos como el trato, la comunicación, las actividades, la interacción del docente con los alumnos al ellos mismos decir que el profesor está pendiente de ellos, así como de la cuestión cognitiva al ellos afirmar con sus palabras “Sí hemos aprendido este ciclo”.

CAPÍTULO 4. Reconstrucción entre teoría y experiencia

El propósito de este proyecto de investigación consistió en analizar de qué forma las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante los ambientes de aprendizaje; esto debido a que las competencias emocionales son un factor directo para garantizar un aprendizaje óptimo y significativo para el alumno; para lo cual se elaboraron dos capítulos como sustento (contextual y teórico) para después conocer a los niños con los que se trabajaría y diseñar y llevar a cabo una serie de actividades para propiciar la competencia emocional a la par del trabajo curricular en relación con Español

4.1 Recapitulación

En el primer capítulo se brindó un sustento contextual en el cual se analizó la importancia de la educación y de la escuela en las sociedades actuales haciendo énfasis en lo cambiante, poco estable y retadora que es la práctica en los centros escolares hoy en día, pues la tecnología, los cambios en el ambiente, e incluso las pandemias hacen que ésta sea sometida a transformaciones rápidas sin el éxito o bien, con algunos cuantos objetivos cumplidos detonando crisis.

También se hizo la distinción entre “crisis de la educación” y “crisis en la educación”, de las cuales la primera hace referencia a una ausencia o claridad hacia lo que se quiere lograr; por otra parte, la segunda denota fallas o inconsistencias en el proceso.

Aterrizando en México, se analizaron los tres planes de estudios más recientes (2011, 2017 y 2022) con los cuales se pudieron identificar aspectos o novedades en el ámbito educativo pero a la vez deficiencias. Por ejemplo, en el plan 2011 se centra en un modelo por competencias y que responde a aspectos económicos, políticos y sociales necesarios en ese momento histórico de México; sin embargo, pese a ser una buena propuesta y estructurar los contenidos por espacios curriculares específicos, no atendía del todo los de carácter personal pues centraban los esfuerzos en asignaturas como Español y Matemáticas al tener las pruebas PISA detrás.

Por otra parte, la propuesta del 2017 trabajó desde la raíz modificando desde la LGE, la LGSPD, la Reforma Educativa y el Modelo educativo. Aunado a esto fue el modelo que presentó una iniciativa interesante e importante para este proyecto de investigación, el cual era incorporar el aspecto emocional y verlo en dupla con el aspecto cognitivo.

Pese a ser buena la propuesta y tener un respaldo científico existieron limitantes como el tiempo para su ejecución llevando a querer apresurar la puesta en marcha logrando una práctica poco clara y sin preparación para los docentes.

Por último, el plan 2022, podría figurar como uno de los más completos, de acuerdo con lo que busca demostrar este proyecto de investigación, que es la relación e incorporación del ámbito emocional, sin embargo, se ha enfrentado a problemáticas como la resistencia de ciertos grupos en cuanto a los materiales y contenidos por ver, así como una de las más complejas que es la confrontación con la pandemia que se vivió en 2020 y parte del 2021, pues atrasó todo el proyecto.

Una vez identificado el panorama contextual y el “dónde estamos ubicados”, se analizó el “con quién estamos trabajando”.

Pese a que la adolescencia es una de las etapas más estudiadas y fácil de distinguir por sus amplios estudios, la preadolescencia es una “subetapa”, por así llamarle, bastante desdibujada, pues tras una investigación se mencionaba como antelación a la adolescencia, pero pocos hacían énfasis en sus características.

Es por ello que se delimitó el término “preadolescente” así como las características y problemáticas que enfrenta este grupo poblacional ya que sobre él se enfoca este proyecto de investigación.

De esta forma, este capítulo permite vislumbrar el panorama educativo y político, pues nos enmarca lo ya hecho, lo que hay que hacer y con lo que se enfrentará esta investigación. Es importante, pese a que ya se ha comenzado a realizar, elaborar un

currículo actualizado e incorporar nuevas aportaciones al ámbito educativo con la finalidad de enriquecer la práctica y atender a las necesidades actuales de la sociedad.

Así mismo, se considera fundamental prestar atención a la población con la que se trabaja y de ser posible, delimitar lo mayor posible las características y particularidades que presentan, no sólo por etapas, sino por subetapas, como la preadolescencia, por ejemplo, evitando generalizar y no haciendo a un lado esta subetapa decisiva para la formación de los individuos.

En el segundo capítulo se brindó un sustento teórico siguiendo tres líneas temáticas: neuroeducación, emociones y ambientes de aprendizaje, para al final conjuntarlas y analizar su relación.

En primer lugar, se brindó un panorama general de la neuroeducación y su aportación al ámbito educativo pues no cabe duda de su reciente popularidad en la educación al ser reconocido por varios autores como uno de los aspectos que de ser considerado puede atender diversas problemáticas relacionadas al aprendizaje de los educandos.

La neuroeducación, a grandes rasgos, es el conjunto de ciencias y disciplinas como la pedagogía, la psicología y la neurociencia, la cual brinda herramientas a la enseñanza y al aprendizaje. Con sus aportaciones sobre el funcionamiento del cerebro y la forma en la que interactúa con factores o estímulos externos se han logrado definir técnicas, estrategias e incluso metodologías que sustentan y siguen los principios de la neuroeducación.

A su vez, se brindó un recorrido desde las neuronas, como unidad básica del cerebro, hasta algunos procesos como la plasticidad cerebral, poda neuronal y la importancia de ciertos neurotransmisores.

Con base en la teoría se analizó cómo la poda neuronal permite adquirir nuevos conocimientos, incluso desde antes de nacer. Dentro de los aspectos relevantes para la investigación, la teoría afirmaba que es durante el final de la niñez que se da mayor

poda neuronal la cual sólo conservará aquellas estructuras eficientes para la vida adulta.

Con relación a lo anterior se agrega que este proceso de poda decrece y se ve afectada por la llegada de la preadolescencia y adolescencia, teniendo como consecuencia que durante dichas etapas se tengan sujetos con escenarios y actitudes antisociales, es por esto que resulta fundamental trabajar o desarrollar ciertas habilidades (emocionales, en este caso) con este grupo específico, dada la situación en la que no se hayan trabajado con anterioridad, aunque lo ideal es trabajar en años anteriores para que en este caso sólo se fortalezcan.

Por otra parte, la plasticidad toma un papel fundamental, pues ésta permite establecer conexiones nerviosas en respuesta a nuevos aprendizajes adquiridos, pues el encéfalo, quien es el que cumple la principal tarea de ejecutar dicha labor codifica la información nueva, así como las experiencias que resultan en el patronaje de la forma de pensar y sentir que caracteriza a cada individuo.

Es decir, la plasticidad permite reacomodar y modificar la estructura del cerebro llevándolo a que cuando adquiera un nuevo aprendizaje éste despliegue una fusión entre la experiencia, la emoción y lo aprendido.

La segunda línea temática abordada en este capítulo fue el de las competencias emocionales, las cuales son una serie de capacidades, conocimientos y actitudes que potencian la regulación emocional óptima para afrontar diversos fenómenos o situaciones, en las cuales las emociones están involucradas, éstas siendo educables y viables para trabajar en diversas áreas tales como la escolar, profesional y social.

En los últimos años, y quizá como consecuencia de la exploración al terreno de la neurodidáctica, las emociones han sido tema relevante en el ámbito educativo al ser un factor determinante dentro de este.

Han sido diversos autores los que han puesto sobre la mesa este elemento que para hace algunas décadas no era considerado. Daniel Goleman y Rafael Bisquerra han realizado importantes aportaciones a términos como inteligencia emocional y competencias emocionales, respectivamente.

Bisquerra con las competencias emocionales ha brindado un modelo pentagonal el cual considera cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales; y competencias para la vida y el bienestar.

Cada una de éstas con sus particularidades, limitantes y alcances. Se espera que una vez atendidas se logre la formación de un ser humano integral, el cual es capaz de saber gestionar sus emociones y utilizarlas de forma idónea para obtener beneficios y progresos en el ámbito escolar, personal, social e incluso laboral.

Por último, la tercera temática y línea explorada en este capítulo fue el de los ambientes de aprendizaje.

Estos, determinan un papel importante dentro del trabajo en las aulas pues la teoría señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben considerar fenómenos del desarrollo humano, socio-afectivos, etc. como parte influyente para el aprendizaje, factores los cuales contemplan los ambientes de aprendizaje.

Si bien el término ambientes de aprendizaje es amplio, en este capítulo se logró establecer que estos no solo quedan en un aspecto material o físico de las escuelas y de lo que rodea a los educandos, sino que también tiene en la mira ámbitos como la comunicación, lo sensorial, las relaciones con uno mismo y los demás, así como factores afectivos.

El tener presente lo anterior, permite enriquecer los aprendizajes y hacer de estos algo mucho más significativo. Sin embargo, dentro de la misma teoría se hace la aseveración de que los ambientes de aprendizaje son un recurso el cual puede

“agotarse”, ya que estos deben ser administrados de forma sustentable y equitativa entre todos los participantes del grupo con el fin de generar aprendizajes sólidos, así como también se advierte que estos deben ser ricos en estímulos para un amplio desarrollo cerebral y mayor habilidad de aprendizaje, cuidando de no sobre estimular a los educandos, pues caer en ello puede provocar efectos negativos en el aprendizaje.

Por último, en este apartado, es necesario señalar que expertos en este término, nos dejan como lección que trabajar con ambientes tranquilos, relajados, con apertura al desarrollo integral, a participación, la colaboración y con pauta en hacer sentir emocionalmente bien a los educandos permitirán edificar los cimientos para un óptimo aprendizaje. De pasar por alto estas características, no habrá lugar para tener condiciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos y mucho menos para poder fomentar, desarrollar o potencializar competencias tales como las emocionales.

En el tercer capítulo se desarrolló la sistematización de los instrumentos aplicados que brindaron un diagnóstico de la muestra (14 alumnos que cursan el quinto grado de nivel primaria), del panorama en términos de competencias emocionales y los ambientes generados en estos espacios.

Estos instrumentos fueron un cuestionario dividido en cinco secciones que responden a las competencias emocionales propuestas por Rafael Bisquerra, así como prestando atención a los ambientes de aprendizaje.

El segundo instrumento consistió en entrevistas específicas realizadas a cinco alumnos lo cual nos permitía conocer de manera más puntual la dinámica de trabajo y otros aspectos relacionados a los ambientes de aprendizaje como la relación entre docente-alumno y viceversa, la seguridad, confianza y relación dentro del grupo.

Por último, se realizó una pequeña intervención la cual consistió en modificar el ambiente de aprendizaje del grupo con el desarrollo de una serie de actividades, técnicas y estrategias para el trabajo de los contenidos de aprendizaje, pero enfocadas

en las competencias emocionales. Esto dio como resultado ciertas observaciones que permitieron contrastar y fortalecer algunos argumentos o supuestos planteados de las entrevistas y los cuestionarios.

Dentro de los resultados obtenidos y las interpretaciones realizadas con estos se rescatan aportaciones interesantes sobre las cuales es importante abordar y atender.

Una de ellas es la importancia de brindar herramientas que les permitan a los preadolescentes, identificar y reconocer las emociones que experimentan en todo momento, así como el saber las formas de enfrentarlas o experimentarlas, pues los instrumentos reflejaban el escaso progreso en habilidades correspondientes a la conciencia y regulación emocional. Aunque pudiera parecer algo tan sencillo, para los preadolescentes resulta complejo el simple hecho de nombrar o etiquetar una emoción.

Como menciona Ibarrola “es importante enseñar a los alumnos desde pequeños a parar los pensamientos, a centrarse en su respiración o en algún elemento para controlar ese ir y venir constante de pensamientos” (2014, p.20) pues parte de estos resultados se verán reflejados en un futuro al tener adultos conscientes de sus propias emociones lo que conlleva a su vez a generar habilidades de afrontamiento, así como de la comprensión y empatía por los demás.

Aunado a ello, el tener alumnos emocionalmente estables garantiza aspectos dentro del aula como la participación, la confianza, la seguridad, por mencionar algunos, los cuales son fundamentales para generar ambientes de aprendizaje óptimos y eficaces que garantizan un mejor aprendizaje en los educandos, pues es importante recordar que como pedagogos y profesionales de la educación nuestro objetivo o meta es el aprendizaje.

Otra de las observaciones es que, particularmente, parte de la población es optimista y entusiasta, lo cual facilita el enfrentarse a situaciones nuevas y, retomando lo anterior,

lo único que hace falta fortalecer para realizar esto son las herramientas que le permitan conocerse más “emocionalmente”.

Por otra parte, con relación a las habilidades sociales, se observó una contradicción entre lo que creen y lo que hacen los alumnos, pues por su parte se sienten motivados al trabajar en equipo de forma colaborativa, compartiendo ideas, respetando las opiniones de los demás y logrando resultados exitosos pero, por otra parte, en el proceso no es así y entran en dilemas (que no son resueltos de la mejor forma) al tener que acceder o negociar aspectos pues se muestran decididos con sus ideas y no permiten esta retroalimentación.

Como se citó anteriormente por parte de la Unidad de Salud Mental (citada en Gay, et. al., 2009, p.198), los preadolescentes requieren apoyo para poder comprender todo lo que les rodea y, sobre todo, todos los estímulos que reciben en todo momento para saber actuar de la mejor forma posible.

Entre los hallazgos del análisis de los resultados encontramos que existe una diferencia notable entre el nivel de desarrollo de competencias emocionales haciendo la comparación en cuanto al género, niños y niñas, que forman parte del grupo de quinto grado.

Se observó que de las cinco competencias emocionales que propone Bisquerra, en cuatro de ellas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar) los niños fueron los que mayor dominio expresaron.

Por otro lado, dentro de la competencia social tanto niñas como niños mostraron el mismo grado de desarrollo.

Todo esto da apertura a desarrollar una serie de estrategias o técnicas para trabajar con el grupo, o incluso con cualquier otro que responda a características similares, la edad, por ejemplo. Las estrategias y técnicas empleadas dentro de la planeación brindada en el tercer capítulo, además de identificar habilidades por desarrollar permite

dar un seguimiento y/o fortalecer estas si se realizan de manera frecuente con los preadolescentes.

4.2 Conclusiones

Con todo lo anterior, podemos comprender la importancia de considerar estos temas dentro de la práctica educativa, si bien uno de los verbos que debería poner en práctica la educación es el “mejorar”, también es importante el “atender” y “prevenir”.

Por muchos años la educación ha privilegiado sólo el área académica-cognitiva y ha descuidado el ámbito emocional, por lo cual, se señaló en parte de este proyecto, por medio de la teoría es importante trabajar la dimensión emocional en las escuelas, ya que este aspecto está involucrado en cada aprendizaje y también en los procesos de enseñanza, pues puede influir de manera positiva, motivando y generando aprendizajes, o de manera negativa obstaculizando este proceso.

Se considera que una vez atendiendo lo cognitivo y emocional, utilizando las aportaciones que ofrece la neuroeducación se podrán encontrar respuestas más allá de lo cognitivo y emocional, por separado.

Una de las formas en las que se puede trabajar con estos dos aspectos es mediante las competencias emocionales ya que contribuyen a adquirir aprendizajes más significativos, por lo que, como profesionales de la educación debemos tomar en cuenta las problemáticas que las poblaciones preadolescentes viven, pues dicha etapa ha sido desdibujada al grado de pasar por alto las necesidades que se tienen y es importante al igual que la adolescencia, pues es un pre a la serie significativa de cambios por experimentar

La forma en la que, por lo menos en este proyecto, se busca realizar estos cambios es mediante los ambientes de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje son una alternativa para transformar la práctica educativa, de esta forma podríamos pasar de una enseñanza basada meramente

académica a dar pie a establecer espacios mucho más amplios, pues, dichos ambientes reconocen a cada sujeto como un ser social que se ve inmerso en procesos en la que la interacción inter e intrapersonales está presente, así como también ser espacios importantes en la adquisición de aprendizaje y habilidades de pensamiento y emocionales.

Desde esta postura, podemos decir que, a través los ambientes de aprendizaje, además de transmitir conocimientos, permiten una formación integral en la cual se pueden desarrollar competencias emocionales y comunicativas que permitan a nuestros preadolescentes afrontar situaciones y conflictos internos propios de la edad.

Una vez que la escuela tome la iniciativa de guiar y acompañar a los preadolescentes en una etapa tan turbulenta en la que se diseñen actividades, escenarios, dinámicas y estrategias que pongan en juego o fortalezcan sus conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos, modificará el ambiente de aprendizaje que les rodea permitiendo la apertura y logrando de manera más sencilla el aprendizaje, el cual es el aspecto por el cual se ha realizado este proyecto: meramente el aprendizaje.

Para concluir y como parte de un ejercicio de reflexión en cuestión de nuestra formación académica, consideramos que este proyecto permitió demostrar ciertas habilidades y capacidades adquiridas en los cuatro años de nuestra formación académica.

Uno de los principales retos y acciones que conllevó realizar este trabajo fue el analizar diversas problemáticas, enfocarnos en una y buscar la forma de intervenir para la atención de la misma, lo cual consideramos que es uno de los objetivos principales que se propone dentro de nuestro plan de estudio para formar profesionales de la educación y pedagogos.

Así mismo, gracias a diferentes asignaturas llevadas en los cuatro años logramos analizar planes de estudios, conocer el historial educativo de México y tener bases

teórico-metodológicas para sustentar una secuencia implementada con un grupo de nivel primaria con objetivos específicos.

Otros de los aspectos puestos en marcha en este tiempo fue el trabajo interdisciplinario, pues no cabe duda de que nuestra temática trabajada requería de diversas ciencias y disciplinas para poder llevarse a cabo, así como prestar atención a teorías humanistas que brindan un panorama integral o global para la formación de los educandos.

Dentro de las habilidades y aptitudes, la escucha activa, la búsqueda de información, la resolución de problemas, la interacción con los demás y el diálogo fueron primordial para el trabajo de investigación y el contacto con los demás, pues recordemos que gran parte de nuestra labor se centra en el trato con los demás.

Nuestra sugerencia al plan de estudios, sería el dar apertura a nuevas temáticas o bien actualizar las asignaturas que componen la maya curricular, pues como se mencionó en este proyecto, la investigación educativa va a un ritmo acelerado en el que actualiza tanto términos como propuestas educativas. Por ello es importante brindar una actualización constante prestando atención a las nuevas aportaciones.

REFERENCIAS

- Aguilar Mendoza, L. A., Espinoza Pardo, G., Oruro Puma, E., & Carrión, D. (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. *Temática Psicológica*, 6(6), 7–14. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.856>
- Bauman Z. (1999; 2003) *Modernidad Líquida*. [PDF]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://catedraepistemologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Batista, M. Á. H. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación (Impresa)*, 38(5), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Baztán, Á. A. (1994). *Psicología de la Adolescencia* [PDF]. Marcombo. <https://es.scribd.com/document/262755156/Aguirre-Baztan-Angel-Ed-Psicologia-de-la-adolescencia-pdf>
- Benavidez V, V., & Flores P, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25–53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bisquerra Alzina, R. (s.f) Los objetivos de la educación emocional – Rafael Bisquerra. <https://www.rafaelbisquerra.com/los-objetivos-de-la-educacion-emocional/>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. http://api.ning.com/files/HFuYSIzj6LleawmGHRX*nqpeHr6Nunr43ETmKO1FL13OybSdBYV6XrwMmqGED3fgZH2jNlb1dPeXIM-k9MkdZNUtaPMVWIR7/RIEEducacinemocionalRafaelBisquerra.pdf
- Bisquerra Alzina, R. B., & Pérez Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion Xx1*, 10(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional y bienestar (6.a ed.). Madrid: Wolters Kluwer. <https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. B., & López Cassa, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bonilla, Y. (2023). Infancias del país viven su “peor momento histórico”. *La Razón*. <https://www.razon.com.mx/mexico/infancias-pais-viven-peor-momento-historico-513858>
- Britton, L. (2017). Jugar y aprender con el método Montessori (2.a ed.) [PDF]. https://pladlibroscl0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/37/36433_jugar_y_aprender_con_el_metodo_montessori.pdf
- Bruer, J., T. (2016). Neuroeducación: un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, (46),14-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403049783003>
- Caicedo López, H. (2016). Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase [PDF]. Ediciones de la U. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zTOjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=neuroeducaci%C3%B3n&ots=6ZdO7SdMlq&sig=MjKdKd3sDY8BEa8efGjBalOlbc#v=onepage&q=neuroeducaci%C3%B3n&f=false>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25280>
- Campos Rego, T. (2012). Efectos de la poda sináptica en la adolescencia “Un entendimiento neurobiológico hacia la conducta adolescente”. *Revista Actualización en Neurociencia y Salud*, 17, 4-7. [PDF]. http://www.bagochile.cl/pdf/revista_neurociencia/revista_neurociencia17.pdf

- Carranza, A. (2002). Preadolescencia: Formación en valores morales y cívicos. Educación, 11(21), 43-75. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/5473/5469>
- Correa-Tapia, M. A. (2012). Los avatares de la preadolescencia: conflictos y propuestas para su transición. Boletín Científico Sapiens Research, 2(1), 31-35. [https://www.academia.edu/download/15994158/sapiens_research_vol-2_num-1_2012_\(1\).pdf#page=38](https://www.academia.edu/download/15994158/sapiens_research_vol-2_num-1_2012_(1).pdf#page=38)
- De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. Revista Digital Universitaria, 10(4). ISSN: 1607-6079. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25277>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. Revista electrónica Sinéctica, (40), 1-18, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467002>
- De Jesús Espinosa Torres, I., & Bonals, L. P. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. Revista latinoamericana de estudios educativos, 47(1), 7-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.156>
- Duarte D., Jakeline. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Durkheim, E. (1999). Naturaleza y método de la pedagogía. [PDF]. En EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA. http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1307&data=98a4a7_durkheim.pdf (Obra original publicada 1974)
- Escudero Muñoz, JM (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. Revista de educación. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76026/00820093005435.pdf?sequence=1b>

- Flórez Romero, R., Castro Martínez, J. A., Galvis Vásquez, D. J., Acuña Beltrán, L. F., & Zea Silva, L. A. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones: en el contexto educativo de Bogotá. <https://core.ac.uk/reader/326427390>
- Gay, Maria Cristina; Díaz, Zulema Mirta; Frid, Norma Graciela; González, Mónica & Olivieri, Julieta. (2009) La preadolescencia: un nuevo desafío para la Salud Mental infantil. Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires. Buenos Aires, v. 51, n. 234, p. 197 - 200. <http://revistapediatria.com.ar/wp-content/uploads/2012/03/con288-197.pdf>
- Garza, R. R. (2017). La construcción de ambientes de aprendizajes desde los principios de la neurociencia cognitiva. Revista de Educación Inclusiva. 9(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/63>
- Gobierno de México. (8 de agosto de 2023). Conferencia de prensa. Secretaría de Educación Pública. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NsqMXckz6nM>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. Investigación en Educación Médica, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72714-5)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación (5.a ed.) [PDF]. McGraw-Hil. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf> (Obra original publicada 1991)
- Hernández Vergel, V., Solano Pinto, N. y Ramírez Leal, P. (2021). Entorno social y bienestar emocional en el adulto mayor. Revista Venezolana de Gerencia, 2021, vol. 26, núm. 95, ISSN: 1315-9984. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069613004/29069613004.pdf>
- Hevia, F. J.; Vergara L., S. (2022) Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México. Perfiles educativos, Ciudad de México,

- v. 44, n. 176, p. 8-21, jun. 2022.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000200008&lng=es&nrm=iso
- Ibarrola, B. (2014). Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula [PDF]. Ediciones SM España. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2022/08/APRENDIZAJE-EMOCIONANTE-Ibarrola.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). Calidad del currículo y de la organización escolar. La Educación Obligatoria en México. Informe 2018. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>
- Ley General de Educación, [L.G.E.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Marina, J. A. (2011). Memoria y aprendizaje. *Pediatría integral*, 15(10), 978-80. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/03/Pediatria-Integral-XV-10.pdf#page=75>
- Martínez García, R. (2018) La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Educación, política y sociedad*, 3(s.n.), pp.31-49. <https://revistas.uam.es/reps/article/download/12325/12164/31407>
- Martínez Flores, G. (2018). Análisis pedagógico del plan de estudios 2011 de la escuela primaria en México. *Revista «Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores»*. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/308>
- Meece, J. L. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores. [PDF] McGraw-Hill Interamericana.

<https://secc9sntedesarrolloprofesional.files.wordpress.com/2017/11/05-meece-judith-desarrollo-del-nic3b1o-y-del-adolescente.pdf>

Morris Ayca, M. V. (2019). la neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. En La Vida & La Historia, (3), 7–18.
<https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>

Morris, C. G., Maisto, A. A., & Ayala, L. E. P. (2011). Bases biológicas de la conducta. En Introducción a la psicología (13.a ed., pp. 55-56). Pearson Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2005. En Librería Digital UNESCO. UNESCO.
<https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169?posInSet=2&queryId=a8d18add-f65c-460f-aa27-6141e13490b6>

Organización para la cooperación y el desarrollo económico-OCDE. (2010). Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México.
<https://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/OCDE-Mejorar-las-escuelas-estrategias-para-la-acci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico.pdf>

Oriola Requena, S. (2017). Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña. [Tesis Doctoral]. Universidad de Lleida.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405944/Tsor1de1.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Paredes Daza, J.D. y Sanabria Becerra, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. Revista de Investigaciones UCM, 15(25), 144-158.
https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1382/1/Revista_Investigaciones_25.pdf

- Patricia Avitia, C. (2017). Elementos del ambiente de aprendizaje para la innovación educativa apoyada en tecnología. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/720>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 10 (3), 1183-1208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654012>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano y M. A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Universidad San Jorge. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149.pdf>
- Pole, K. & Universidad Jesuita de Guadalajara. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones. Revista Arbitrada En Ciencias Sociales y Humanidades.*, 60, 37-42. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/252>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11 (1),29-39. ISSN: 1688-4094. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004>
- Quiroga, E. (2020). Neuropsicopedagogía la nueva disciplina de cara a las verdaderas neurociencias. https://www.academia.edu/50541015/Neuropsicopedagog%C3%ADa_La_nueva_disciplina_de_cara_a_las_verdaderas_neurociencias

- Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Rotger, M. (2018). Neurociencia neuroaprendizaje (2.a ed.) [PDF]. <https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2022/5/29/6745/c2d3386f-34eb-4dd4-a2c1-44726fc58f40.pdf>
- Salguero Galland, ML y Panduro Cerda, A. (2001). Emociones y genes. Investigación en Salud, III (99),35-40. ISSN: 1405-7980. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14239906>
- Sanz Ponce, R. (2020). Una escuela a fuego lento. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, y J. L. Fuentes (Coords.), Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa (pp. 301-313). Dykinson https://www.researchgate.net/publication/341480446_Una_escuela_a_fuego_lento
- Sanz Ponce, R., & López Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19: una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19: una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia, 149-166. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145770/Consecuencias_pedagogicas_entre_el_alumn.pdf?sequence=1
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Plan de Estudios 2011: Educación Básica (1.a ed.) [PDF]. <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-b%C3%A1sico-2011.pdf>

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Programas de estudio de la educación básica. Educación Socioemocional. En Aprendizajes Clave para la educación integral Educación Primaria. (1.a ed.) [PDF]. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-prim-5grado.html>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. (1.a ed.) [PDF]. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PLAN-DE-ESTUDIOS- EDUCACION-BASICA-2022-1.pdf>
- Secretaría de Salud. (2023). Datos Abiertos Dirección General de Epidemiología. COVID-19 Tablero México. [gob.mx. https://www.gob.mx/salud/documentos/datos-abiertos-152127](https://www.gob.mx/salud/documentos/datos-abiertos-152127)
- Schmelkes, S. (2010) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: acude. <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf>
- Touriñán, J. M. (2014). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis en Grupo SI(e)TE, Educación y crisis económica actual (pp. 7-35). Horsori. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/sociologia-de-la-educacion/crisis-de-valores-en-la-educacion/22939921>
- Torres Muñoz, J. S., & González Bernal, E. (2020). El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación: Capítulo 1. Crisis de la educación. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2020.00197> (Obra original publicada 2018)
- Torres Cruz, I. (2023,). Educación en México, sin rumbo claro por falta de visión transexenal. <https://www.cronica.com.mx/academia/educacion-mexico-rumbo-claro-falta-vision-transexenal.html>

- Torres Cueva, M. R., Jácome Guano, G. del P., Suárez León, A. E., Topón Gualotuña, S., & Segura Sánchez, L. del R. (2023). Neuroeducación en los ambientes escolares. Un despertar desde el binomio: emoción-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 313-328. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5298
- UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7707727.pdf>
- Vaca, V. A. C. (2019). Mecanismos biológicos del aprendizaje y el control neural en los periodos sensibles de desarrollo infantil. *Sophia*, 26, 171-195. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.05>
- Velázquez-Rodríguez, A. M. (2017). La educación emocional como herramienta básica para el desarrollo de las habilidades expresivas [Trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/167283/VELAZQUEZ_Alba_TFG.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Velásquez Burgos, Bertha Marlen, de Cleves, Nahyr Remolina, & Calle Márquez, María Graciela. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, (11), 329-347. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892009000200014&lng=en&tlng=es.
- Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2),0. ISSN: 1317-5815. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Yucra Camposano, J. (2016). El cerebro humano y su relación con el proceso de aprendizaje. *Educación*, (22), 24–26. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1140>

Zárate Arguedas, N. (2017). Puntos en común entre la Psicogenética y la neurogenética en relación al desarrollo humano, el conocimiento, las emociones y las funciones ejecutivas. *Posgrado Y Sociedad Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.22458/rpys.v11i1.391>

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista semi estructurada para alumnos de quinto grado.

Propósito: Conocer de forma detallada el ambiente de aprendizaje diario de los alumnos de quinto grado generado por los profesores considerando aspectos socioafectivos, cognitivos, físico creativos, así como del docente.

DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA

¿Consideras el salón de clases un lugar seguro, de confianza y agradable? ¿Por qué? (Si el alumno no lo menciona, preguntarle sobre los espacios de participación, si los retoma el profesor y si se encuentra motivado en clases)

DIMENSIÓN COGNITIVA

- **¿Consideras que has aprendido en este ciclo escolar? ¿Sí, no y por qué?**
- **¿Qué tipo de actividades te gustan más? ¿Piensas que aprendiste al realizarlas? ¿Son frecuentes?**
- **¿Qué tipo de actividades te gustan menos? ¿Piensas que no aprendiste al realizarlas? ¿Son frecuentes?**

DIMENSIÓN FÍSICO - CREATIVA

- **¿Los profesores realizan actividades en las que puedan realizar actividades tanto físicas cómo creativas? ¿cómo cuáles? ¿te gustan?**

DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE

- **¿Cómo son las clases de tus profesores?** (Si el alumno no lo menciona, preguntarle sobre la actitud del maestro, la atención que brinda, la evaluación, el ritmo de la clase, las actividades, los materiales o recursos y los espacios donde trabajan)

DIMENSIÓN ENTRE ALUMNOS

- **Cuando trabajan en equipo, ¿cómo lo hacen?** (Hacer énfasis en la frecuencia, la relación entre los alumnos, de qué forma trabajan, los comentarios que surgen, así como la integración de cada uno)

ANEXO 2. Registro de bitácoras por día

BITÁCORA #1	
Día:	Martes 21 de marzo de 2023
Hora:	Inicio: 11:00 am / Cierre: 12:05 pm
Número de alumnos:	14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial
<p>La clase comenzó a las 11:02 am. En esta sesión trabajamos en el jardín y les agradó la idea ya que en este ciclo escolar no habían ido a trabajar a ese espacio, incluso algunos alumnos mencionaron que les entusiasmaba ir a otros espacios a trabajar y no sólo en el salón o sentados en la banca.</p> <p>Los saludé, les pedí que se colocaran en algún lugar donde estuvieran cómodos. y se les explicó que para esta sesión ayudaríamos a nuestro cerebro a aprender mejor mediante una técnica de nombre "HERVAT". Les expliqué que cada letra tenía un significado y se refería a una acción por lo que la realizamos en el orden establecido: Hidratación, Equilibrio, Respiración, Visual, Atención, Tacto. Hubo una respuesta favorable por parte del grupo y les agradó la técnica, se les preguntó que tanto consideraban les había ayudado y comentaban sentirse más despejados o más concentrados para la actividad.</p> <p>Continuaron realizando su MoodTracker, coloreando las nubes correspondientes a la del día domingo y lunes. Mientras lo coloreaban se les hicieron algunas preguntas tales como si había una emoción predominando en los últimos días, a lo que respondían que sí, entre esas emociones en la mayoría de los casos era alegría y afecto, sin embargo, había dos casos donde comentaban eran más predominantes la tristeza o el enojo. Se les preguntó si sabían a qué se debía y decían ellos que no muy bien, con esos alumnos se estará al pendiente en los próximos días. También varios de ellos comentaron si se podrían colorear las nubes de dos o hasta</p>	

tres colores ya que en momentos no logran decidir en qué color representar sus nubes.

Empezamos la clase retomando sobre las emociones y MATEA que eran las cinco emociones básicas, al inicio no lo recordaban bien (porque lo vieron a inicio de ciclo) pero cuando se les dieron algunos datos lo recordaron. Se les pidió que rápidamente dijeran qué les provocaba alguna emoción y sobre todo en dónde lo sentían. Al final hicimos un consenso sobre si la mayoría sentía emociones en ciertas partes específicas del cuerpo. Cuando terminamos algunos hicieron énfasis de lo curioso que es el cuerpo, ya que cuando la mayoría estaba enojada lo sentía en las manos, pies o boca y ellos infieren que probablemente eso se debía a que nos dan ganas de golpear, patear o gritar. Se les comentó que era un buen punto, sin embargo, como personas debemos aprender a regular lo que sentimos y no dejarnos llevar por los impulsos. Se les preguntó quién considera que en la mayoría de las ocasiones se deja llevar por sus impulsos y la mayoría levantó la mano. Algunos sí expresaban y especificaban en donde sentían sus emociones sin problema alguno, sin embargo, a otros les costaba trabajo.

Continuando con la clase, se les comentó la actividad a realizar. Se les dio la indicación de que para esta sesión elaboraríamos un títere con todos los materiales que teníamos en la bolsa, la cual contenía fomi, papel, limpiapipas, diamantina, papel china, papel crepe, hojas blancas y de colores, tul, entre otros. Se les dijo que el diseño sería completamente libre y de acuerdo a sus gustos, sin embargo, la personalidad de ese títere sí estaría determinada. Pasarían a tomar un papelito y ese papelito diría la personalidad que tendrían (sin embargo, todos los papelitos dirían "Tendrá tu misma personalidad, gustos e intereses) y contestarían una serie de preguntas las cuales les brindamos para la elaboración de sus títeres.

Tomaron su papelito uno por uno y se asombraron. Comenzaron a responder las

preguntas redactándolas en tercera persona “A él le gusta...”, “A él no le gusta...” “A él le molesta que hagan...”, etc. Para algunos fue muy sencillo, para otros resultó un poco más complejo y tardado, algunos se acercaban a preguntar qué podían colocar en sus gustos o intereses, a lo que se respondía que ellos eran los únicos que sabían que pensarán y fueran sinceros con sus respuestas, sin embargo, seguían confundidos por lo que les ayudamos y orientamos para profundizar más en sus gustos guiándolos con preguntas más específicas.

Conforme fueron terminando, a cada uno se les brindó bolsas de papel (que serviría como base del títere) y se les entregó la bolsa de materiales para que tomaran lo que quisieran. Mientras elaboraban su títere platicábamos cómo las emociones toman un papel importante en nuestras vidas, sobre todo si no las regulamos, muchas veces los alumnos hicieron énfasis en la película Intensamente, e incluso se preguntaban que, así como en la película Alegría tenía el control de Riley quién en su mente tenía el control. Después nos pidieron música para poder trabajar mejor. Esto es muy común en ellos ya que les permite concentrarse y no distraerse, siempre y cuando no requiera de mucha concentración como en Matemáticas o exámenes.

Al faltar 20 minutos para concluir la clase fue pasando cada uno a declamar el poema que ya se les había asignado en clases anteriores, esto mientras los demás continuaban trabajando. Si alguien tenía una aportación a su compañero la podía decir, pero siendo respetuoso y brindando sugerencias. Cuando se les daba la oportunidad de dar retroalimentación a sus compañeros algunos no sabían qué decir así que preferían no hablar o sólo repetían lo que alguien decía lo cual podría entenderse como que no saben estructurar y dar aportaciones positivas o constructivas para sus compañeros.

Al final sólo 7 alumnos concluyeron su títere y sólo dos quisieron pasar a

presentarlo, no hubo comentarios de sus compañeros, aunque se les haya hecho la invitación. Los demás pidieron permiso para llevárselo a casa para concluirlo y se les dio permiso, siempre y cuando se lo llevaran para concluirlo y no para volver a hacerlo desde el inicio, ya que esto pasa muy seguido cuando se llevan actividades en casa.

Se les realizaron preguntas en plenaria como: ¿te gustó la actividad? ¿te gustó trabajar en un espacio diferente? ¿qué aprendiste sobre los poemas? A todos les gustó trabajar en un espacio completamente diferente y les gustó la actividad realizada el día de hoy. En su cuaderno se les pidió que escribieran qué aprendieron en esta sesión, entre las respuestas más populares estaban “sobre lo importante de las emociones en las personas” “cómo los poemas expresan emociones” y “a conocer algunas emociones”.

De la misma forma se les pidió que escribieran qué me hace falta mejorar o aprender y los comentarios coincidieron en “controlar mis emociones que hacen daño” y “aprender a expresar mejor un poema”.

La sesión fue concluida cinco minutos después del horario, pero no mostraron molestia ya que acababan de terminar una actividad que les había gustado.

BITÁCORA #2	
Día:	Miércoles 22 de marzo de 2023
Hora:	Inicio: 12:00 pm / Cierre: 13:02 pm
Número de alumnos:	14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial
Comenzamos el día sentándonos todos en nuestros lugares para comenzar con un	

ejercicio de respiración de nombre la serpiente en el cual se les pidió que en 4 segundos tomaran aire, mantuvieran y en otros cuatro segundos exhalaran. Al inicio fue complejo y se distraían muy fácil porque venían de receso y estaban inquietos y otros distraídos, pero después de repetir el ejercicio algunas veces lograban controlarse. Comentan que este tipo de ejercicios les cuesta trabajo.

Una vez realizado nuestro ejercicio de respiración pasamos a llenar nuestro Mood tracker. Se les solicitó a dos alumnos que nos contaran cómo les ha ido en su moodtracker, si han persistido emociones y si se han percatado a qué se debe. Además de estos dos participantes, se sumó voluntariamente otro alumnito y nos comentó que la tristeza estaba muy presente en sus emociones y se le pidió que de manera personal nos comentara si pasaba alguna situación en casa, resultando en que efectivamente tenía problemas, pero no quiso contar más, le hicimos saber nuestro apoyo y se estará al pendiente del alumno.

Recuperamos el tema de los títeres y para esta sesión ya todos lo llevaban concluido, algunos comentaban que fue muy fácil crear su títere y plasmar su personalidad en él y para otros no. Se les comentó que para todos fue lo mismo, el títere tenía sus personalidades, y que estaríamos trabajando con ellos y debían cuidarlo. Con la técnica “El barco se hunde” formaron parejas y entre las parejas formadas se presentaron a su títere, le comentaron lo que les gustaba, lo que les disgustaba, lo que le enojaba, etc.

Una vez concluido el tema de los poemas, el siguiente tema fue el de las adivinanzas, aunque cabe aclarar que éste ya se había trabajado con anticipación y en esta ocasión el objetivo de esta lección era crear una antología de adivinanzas. Con las páginas 162, 163, 164 y 165 del libro se delimitó el objetivo, el público al que iba dirigido, la presentación y la forma de escribirlo, ya que se crearía una sola antología entre todo el grupo.

Dividimos al grupo en equipos de 5 integrantes y uno de 4 (estos equipos fueron designados por el profesor considerando sus habilidades y actitudes, así como el desempeño que han mostrado ya que cuando se les permite formar equipos a ellos se sienten cómodos y se integran más fácil porque son con sus más cercanos), una vez armados los equipos, cada equipo tenía la consigna de crear ocho adivinanzas, pero con diferentes temáticas: frutas y verduras, animales y objetos. Debían seguir indicaciones de la forma en la que debía estar escrito y algo importante que se les mencionó era que en las adivinanzas que entregaran debía verse el trabajo y “la mano” de todos. Esta indicación se les hizo ya que en ocasiones anteriores que trabajan en equipo siempre trabajan los mismos alumnos o realizan las actividades más pesadas y los demás se distraen, o realizan otras actividades que no tienen que ver con la que se les asigna en ese momento.

El profesor estuvo monitoreando a los equipos en todo momento y como pasa en varias ocasiones algunos trabajaban más que otros. Por ello se les recordó la regla que les había dicho anteriormente.

Faltando cinco minutos para concluir la clase terminó el primer equipo y se les empezó a entregar su coevaluación considerando los cuatro elementos con la escala “Muy bien”, “Bien”, “Debo mejorar” y los resultados de manera general fueron:

- a) comunicación efectiva - Muy bien
- b) interacción con mis compañeros - Muy bien
- c) retroalimentación - Bien
- d) participación activa - Muy bien

Sin embargo, como observadores nos damos cuenta de que no es así, ya que no existe comunicación, sólo uno o dos asignan lo que deben hacer y nada más. La interacción es casi nula, sobre todo cuando en el equipo hay personas no tan

cercanas o “amigos”. No hay en ningún momento un espacio de retroalimentación y sólo se limitan a entregar el trabajo. Existe una participación activa por parte de unos cuantos.

Con la pregunta para concluir “¿Te gusta trabajar en equipo?” Todos respondieron que sí pero siempre y cuando ellos armen los equipos.

BITÁCORA #3

Día:	Jueves 24 de marzo de 2023
Hora:	Inicio: 11:10 pm / Cierre: 12:02 pm
Número de alumnos:	14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial

Esta sesión la trabajamos en el salón de usos múltiples por lo cual desde que se les comentó a los alumnos les agradó la idea.

Una vez que se ubicaron en el salón comenzamos con el método HERVAT, el cual algunos recordaban tal cual las iniciales, pero de todos modos lo repasamos en la pantalla. Al concluir algunos alumnos comentaron que les gustaba más la E de equilibrio y la V de visual. Para lo visual se les colocó en la pantalla algunas imágenes como el buscar gatitos en la imagen o hallar la figura oculta.

Trabajamos con el MoodTracker como todos los días y nos acercamos con aquellos alumnos que habíamos identificado previamente en los que persistía alguna emoción en particular, con dos de los tres alumnos identificados comentaban que ya se había presentado un cambio de emoción en sus días coloreados, sin embargo, uno aún no, él decía que era normal sentirse enojado porque las cosas a veces no le salían como quería.

Trabajamos con la sección de Ortografía del libro Pearson con la página 160,

leíamos qué son las preposiciones, observamos algunos ejemplos de preposiciones y cómo se emplean en las oraciones. Realizamos los ejercicios de la página y la actividad por realizar en el cuaderno consistía en crear un texto de nombre “El viaje ideal de mi títere” en donde contaran a dónde le gustaría ir, qué le gustaría hacer, qué comería, qué lugares visitaría, entre otros, pero empleando el uso de preposiciones. Para algunos fue muy sencillo ya que muchos tienen en mente el lugar para viajar, con otros se tuvo que brindar apoyo o mostrarles imágenes de Internet para que se dieran una idea. Lo cual nos lleva a lo mismo que se observó la clase pasada en donde no les resulta tan sencillo expresar sus gustos, interés, motivaciones o atracciones tan fácilmente.

Una vez concluida la actividad pasaron tres voluntarios a leer su texto. Para concluir, en los últimos diez minutos hablamos sobre el país con el que hemos estado trabajando (Líbano) y retomamos el tema de su música, ellos previamente ya lo habían investigado el cual es el dabke y se les mostró un vídeo en el cual se podía observar la forma en la que se realiza esta danza, la cual se centra en el baile rítmico, pero entre grupos y todos tomados de la mano imitando al que se encuentre hasta en frente.

A manera de reflexión platicamos sobre cómo el dabke es un baile en equipo y con las preguntas: ¿Qué tan importante es el trabajo en equipo? ¿Qué pasa si un integrante no va al paso o no colabora? ¿En qué situaciones de la vida cotidiana también es importante trabajar en equipo? ¿Sabes trabajar en equipo? ¿Qué consideras que te hace falta para trabajar en equipo?, hicimos una reflexión del trabajo en equipo en el baile y luego en la vida cotidiana. Los alumnos comentaron que el trabajo en equipo en ocasiones es importante, sin embargo, a veces también es importante no hacer todo en equipos ya que el trabajar de forma individual también es importante. Uno de los alumnos comentaba que si están en trabajo todos deben colaborar ya que deben sacar adelante un trabajo y es compromiso de

todos. Dentro de lo que les hace falta para trabajar en equipo dos de ellos comentaron que ser más tolerantes y los demás participar y aportar al trabajo.

BITÁCORA #4

Día:	Viernes 25 de marzo de 2023
Hora:	Inicio: 11:03 pm / Cierre: 11:58 pm
Número de alumnos:	14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial

Comenzamos coloreando nuestra nube del moodtracker. Nos acercamos al alumno que presentaba enojo en la mayor parte de sus días y en esta ocasión y al igual que los demás colorearon su nube con relación a la alegría o al afecto ya que era viernes y fin de semana, eso expresaron los alumnos.

Para iniciar comenzamos resolviendo la autoevaluación de la página 99 donde se evaluaban ellos con relación al tema de los poemas. A manera de plenaria se les pidió que comentaran qué eran los poemas, cuál era su estructura, para qué servían los poemas y qué relación tenían con las emociones. Se les brindó de manera general una retroalimentación mencionando algunos aspectos que deben retomar a la hora de declamar poemas como el volumen de voz, la entonación y otros más.

Comenzamos leyendo la introducción de la práctica social de lenguaje 9 la cual era participar en un debate. Contestamos las preguntas de lo que conozco de las páginas 100 y 101 y hablamos sobre cómo son los debates y recuperamos los debates presidenciales. En el cuaderno escribieron con sus palabras que era un debate y siete reglas que deben estar presentes en el debate.

Una vez concluida la actividad se les pidió que leyeran los tres textos que hablaban sobre los transgénicos y en nuestro cuaderno sólo escribimos puntos a favor o en contra de los transgénicos que nos ofrecía el texto. Sin embargo, esta actividad no se pudo concluir en su totalidad ya que nos pidieron asistiéramos a una presentación de robots por parte de secundaria.

Al regresar se les pidió que concluyeran la actividad en casa y que era importante que quedara claro qué es y cómo deben comportarse en un debate.

Al final los alumnos mencionaron por qué esta ocasión no hubo alguna actividad para iniciar la clase y por qué fueron menos divertidas las actividades.

BITÁCORA #5

Día:

Lunes 28 de marzo de 2023

Hora:

Inicio: 12:30 pm / Cierre: 13:30 pm

Número de alumnos:

14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial

Para el día de hoy estaba programado el examen del mes de marzo. Antes de iniciar se les preguntó cómo se encontraban y mencionaban “nerviosos” o “preocupados”.

Trabajamos rápidamente su Moodtracker y conforme estaban sentados mencionaron la emoción que predominaba en ellos. Para esta sesión les costó menos trabajo poder clasificar las emociones en su día y fácilmente comenzaban a identificar qué era lo que había generado o desencadenado esa emoción.

Se les entregó el examen y comenzó la aplicación del mismo. Se tenía previsto hacer un ejercicio de metacognición, sin embargo, no dio tiempo ya que la otra

profesora que continuaba también aplicaría examen y debimos terminar.

BITÁCORA #6

Día: Martes 28 de marzo de 2023

Hora: Inicio: 12:10 pm / Cierre: 13:00 pm

Número de alumnos: 14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial

Comenzamos la clase con el método HERVAT el cual les animó y motivó e incluso un alumno pidió si podía él llevar el orden de la actividad lo cual se le dio el permiso y dirigió la técnica HERVAT.

A manera de repaso se les hicieron preguntas como: ¿Qué es un debate? ¿Quiénes pueden realizar un debate? ¿Qué se necesita para hacer un debate? ¿De qué temas se puede hacer un debate? ¿Qué se debe hacer previo a un debate? ¿Qué habilidades consideras debe tener una persona que participe en un debate? para recuperar lo trabajado en la clase anterior. Se observa que continúan participando las mismas personas así que esta vez se seleccionó a quienes casi no levantan la mano para poder escucharlos.

Después también se retomó el vídeo que se les dejó de tarea el cual hablaba sobre el caso de la alumna de secundaria que sufría bullying y tras una pelea murió. Muchos comentaron que vieron el vídeo con un familiar, así como se les indicó en la tarea y gracias a esto las participaciones eran muy acertadas o razonables. Esto probablemente se atribuye a que como se quedó de tarea que lo comentaran en casa trajeron muchas de las opiniones o comentarios que les hicieron en su casa, sin embargo, aun así, tienen importancia y valor porque saben expresarlas e incluso podían defender esa postura. Se les pidió a los 3 alumnos que no lo vieron que lo trabajaran por la tarde en casa.

La idea era integrar a los equipos con una dinámica de globos, sin embargo, por problemas con los materiales se tuvo que hacer aleatoria con un material con el que contaba el profesor. Cuando se les comentó esto se desanimaron ya que este particularmente es un grupo que les gusta mucho jugar o estar en constante movimiento.

Se les comentó que para el debate se asignarían dos posturas: a favor de los docentes y a favor de los padres de familia. Pudiera ser que les saliera “a favor de los padres de familia” y no fuera algo con lo que simpatizaran, sin embargo, por cuestiones del debate la labor y su tarea era defender la postura que les había tocado. A quienes les saliera la figura del sol formarían el equipo a favor de los docentes y a quienes les saliera la luna sería el equipo a favor de los padres de familia.

Una vez reunidos en equipo deberían escribir sus argumentos como equipo para el día del debate. Para esta actividad se tenía destinado 20 minutos, sin embargo, les llevó más tiempo, hasta el cierre de la sesión. Cuando se supervisó el trabajo de los alumnos nuevamente se notaba que unos cuantos comentaban algunas posturas y opiniones y otra parte se quedaba callado por ello nos acercábamos a los alumnos y les preguntamos a esas personas que veíamos muy pasivas, que nos comentaran sus posturas que escribieron y por qué en equipo las habían escrito todos. En la primera vuelta les generó molestia a los que si estaban trabajando

Se les preguntó qué tan difícil o fácil era ponerse de acuerdo con sus compañeros para defender una postura a lo cual la mayoría o casi todos afirmaban era muy difícil. Para finalizar se les pidió que recordaran el ejercicio del día anterior y este y pensarán y escribirán en su cuaderno qué les hace falta mejorar o atender y cómo lo harían.

BITÁCORA #7

Día:	Miércoles 29 de marzo de 2023
Hora:	Inicio: 11:00 pm / Cierre: 12:00 pm
Número de alumnos:	14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial

Para esta sesión iniciamos con el método HERVAT y en algunos casos ya no era necesario que les recordara qué era cada letra, ellos lo hacían sin problemas.

Completaron su moodtracker y repetimos las preguntas generales de cada día: ¿Hay emociones que persisten? ¿Identificas a qué se debe? ¿Quieres modificarlas? ¿Sabes qué deberías hacer? Para este punto ya sabían cómo era la dinámica y alguno comentó que era raro asignarle una emoción a sus días, pero con los colores les ayudaba a ver cómo vivían incluso les gustaba más combinar los colores porque se daban cuentas que las emociones son cambiantes, unas se repiten en varios momentos del día o bien, es una mezcla o una combinación de emociones. Se les recordó qué era una emoción y se hizo énfasis en que justamente las emociones no son duraderas, ya que son sentidas en tiempos cortos o fugaces.

Se tenía planeada una actividad en equipos para antes de iniciar el debate sin embargo se acercaron a solicitarnos un tiempo para poder continuar preparando sus argumentos y ponerse de acuerdo lo cual se les brindó.

Pasados 25 minutos comenzamos el debate ya organizados en dos equipos, a un alumno se le dio el cargo de moderador e iba dando la palabra, lo cual para muchos en su momento resultó complicado pues él daba la palabra y todos querían hablar o había disgusto porque a lo que el otro equipo argumentaba creían que podían haber dado una mejor respuesta sin embargo al moderador se le había dado la

instrucción que respetara turnos en todo momento y si en algún espacio no habían participaciones eligieran a quién él considerara no había hablado mucho.

El debate duró 25 minutos y no querían que se diera por concluido, sin embargo, el tiempo ya había terminado.

Al final se les cuestionó lo siguiente: ¿cómo le hicieron para poder mostrar empatía aun cuando no estaban de acuerdo con la situación que les tocaba defender? ¿sentiste en algún momento enojo al escuchar un comentario del otro equipo? Todos comentaron que era muy difícil porque a veces tenían que decir cosas con lo que no estaban de acuerdo, pero tenían que defender el punto de vista o bien, querían hablar y el moderador le daba la palabra a otro, sin embargo, les gustó la actividad. También comentaron que les provocaba disgusto que alguien no los dejara expresar su opinión como en el caso del moderador, pero sabían que en ocasiones eso tenía que pasar.

Se les comentó de qué manera lidiaron con esa molestia de no poder hablar o expresar su opinión y comentaban era complicado, pero tenía que controlarse porque eso es parte del debate, pero en la actividad se notó a dos alumnos que aunque no era su turno daban su opinión y se les tenía que solicitar que esperaran su turno lo cual les provocaba molestia y aún era más cuando el mismo de su equipo no sabía responder al contraargumento.

BITÁCORA #8	
Día:	Jueves 30 de marzo de 2023
Hora:	Inicio: 11:01 pm / Cierre: 12:00 pm
Número de alumnos:	14 alumnos (7 mujeres y 7 hombres) todos presencial

Esta sesión estaba destinada para trabajar en usos múltiples, sin embargo, estaba ocupada, por ello nos quedamos a trabajar en el salón de clases.

Para comenzar se les pidió que pasaran al centro y les colocamos una canción la cual se les explicó que cada uno debía proponer un paso de baile con la finalidad de entre todos hacer una coreografía, no a todos les agradó la dinámica porque no les gusta bailar, pero la realizaron sin problema.

Realizamos nuestro MoodTracker y con el día de hoy concluiríamos el correspondiente al mes de marzo. Todos colorearon su nube de color amarilla pues era el último día de clases y se irían de vacaciones, Se les explicó que podían ellos por su cuenta continuar trabajando con el moodtracker en una libretita y sobre todo prestaran importancia a las emociones constantes, al igual si es una que a ellos no les agradaba buscar formas para modificarles. Se les hizo énfasis en que no existe ninguna emoción mala o negativa, ya que todas nos ayudan y son importantes para nosotros. Uno de ellos rescató esta última idea con la película de Intensamente ya que comentaba que la tristeza y el enojo también forman parte de una e incluso nos ayuda a expresarnos y a que la gente nos conozca más. Se retomó esa participación para decirle que era correcto, incluso el miedo nos ayudaba a prevenir riesgos y que nuestras emociones eran parte importante de nuestra persona y de nuestra vida diaria.

La actividad de “100 alumnos dijeron” quedó pospuesta pues no teníamos acceso a una pantalla y era necesaria. Realizamos un acróstico de su nombre. Para esta actividad era necesaria que pensarán en cualidades, actitudes o cosas positivas de ellos, lo cual a muchos nuevamente les volvió a costar trabajo., y después nos reunimos en el centro para ver los vídeos que se tenían previstos de trabajar.

Les explicamos la técnica de la tortuga y entendieron muy fácil la analogía e incluso

otros lo tomaban en cuenta como la actividad del semáforo que se había trabajado con ellos anteriormente. Se les pidió que pensarán en un ejemplo donde se sintieron confundidos o amenazados y con la técnica de la tortuga desarrollaran el problema. Cuando venían a entregar su trabajo se les pedía tres ejemplos en donde creían que pudieran utilizar esta estrategia y la totalidad de los alumnos supo explicar y ejemplificar bien estos casos, lo cual nos lleva a pensar que sí identifican situaciones de riesgo o de crisis en las que esta técnica les pueda servir.

Con esta actividad terminamos la sesión.

INTERPRETACIONES DE LA BITÁCORA

Espacios de trabajo

Les gusta trabajar en nuevos espacios y no sólo en el salón de clases ya que sienten el ambiente diferente y más fresco sobre todo cuando es fuera como el patio o el comedor al aire libre. Algo que algunos alumnos mencionan es que el ruido generado por sus compañeros en ocasiones llega a ser aturdidor para realizar algunas actividades y cuando persiste en la mayoría de las clases es molesto.

Técnicas y estrategias en relación a las C.E.

Las técnicas o estrategias que fueron puestas en marcha como las de respiración o la llamada HERVAT sí les ayudaban para iniciar la clase o para actividades en donde requirieran de mayor concentración ya que comentaban les ayudaba a sentirse “más despejados o concentrados” para esa actividad. Es por esto que se les compartieron una serie de estrategias de respiración para revisar en casa. Después de realizarlas por varios días, ellos ya estaban familiarizados con algunas e incluso querían llevarlas a cabo en el salón.

En cuanto a técnicas como la de la tortuga lograron comprender bien su función y en qué espacios o situaciones emplearla.

Autoconocimiento y conciencia emocional

Con la actividad del MoodTracker la experiencia fue enriquecedora ya que al inicio les costaba trabajo representar sus emociones en el día a día, no sabían por qué esa emoción había predominado en el transcurso del día o ni siquiera cómo podrían definir emocionalmente su día. Conforme iban pasando los días les resultaba más fácil clasificar las emociones e iban identificando el origen de esa emoción y podían verbalizarlo, lo cual es importante.

Se presentaron dos casos específicos en los que siempre colocaban emociones como tristeza y enojo. Cada que se pudiera, se brindaba un seguimiento diario en el momento del MoodTracker para que pudieran identificar qué era lo que les generaba esas emociones. De la misma forma algunos alumnos comentaban que en ocasiones las emociones las viven de manera intensa y a veces sus impulsos ganan y se descontrolan o les cuesta trabajo.

Participación en el grupo

La participación en los grupos es siempre la misma por parte de los mismos alumnos. Se brindan espacios para que todos puedan aportar, pero resulta complejo ya que la misma personalidad es introvertida. En cambio, los alumnos que siempre participan se molestan cuando estando en equipos esas personas no logran dar respuestas, lo cual podemos darnos cuenta de que tampoco son tolerantes con sus compañeros.

Autoconocimiento y habilidades sociales

Para expresar gustos e intereses también se notó que les cuesta a la mayoría. Esto pudimos verlo en actividades como darle una personalidad similar a la suya a su títere que realizaron, en las actividades de redacción donde tenían que desarrollar en un texto sus intereses o bien, en el acróstico donde tenían que destacar sus habilidades.

Se tardaban mucho en este tipo de actividades, se acercaban al docente y pedían apoyo, o bien querían que el docente les dijera que escribieran cuando consistía en actividades meramente personales.

El profesor solo brindaba una ayuda y sugería ideas de acuerdo a su experiencia viéndolos y escuchándolos de forma diaria en las clases.

Trabajo en equipo

En cuanto al trabajo en equipo a todo el grupo sí le agrada esta modalidad de trabajar, sin embargo, se lleva a cargo de forma óptima siempre y cuando sean asignados con sus amigos o los compañeros que se sienten más cómodos. Sin embargo, cuando esto no sucede así algunos fungen como autoridad, se dividen las actividades, no todos aportan ideas o sugerencias para el trabajo cayendo en trabajo solo en unos cuantos generando estrés o molestia con algunos de ellos.

Sin embargo, cuando se hace un ejercicio de auto y coevaluación las percepciones de ellos son diferentes, califican la participación, la comunicación, retroalimentación y la interacción con una escala de "Muy buena" en casi todos estos. Así mismo, cuando en plenaria se comenta la importancia del trabajo en equipo o la cooperación todos coinciden en su importancia en espacios como la casa, el trabajo o la sociedad.