

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

**TALLER DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA FAVORECER EL
APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS
DE 6TO DE PRIMARIA MEDIANTE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

CORINA LITUANIA ATILANO ALEGRIA

ASESORA:

MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MEXICO, SEPTIEMBRE 2025



Ciudad de México, a 08 de octubre de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **ATILANO ALEGRIA CORINA LITUANIA** con matrícula **160920101**, quien presenta el Trabajo Receptoral en la modalidad de **PROPIUESTA PEDAGÓGICA** bajo el título: "**TALLER DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS DE 6TO DE PRIMARIA MEDIANTE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**". Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

| Jurado | Nombre |
|------------|--|
| Presidente | DRA. ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCIA |
| Secretario | MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ |
| Vocal | LIC. CARMEN MARGARITA PEREZ AGUILAR |
| Suplente 1 | LIC. RAUL ALVAREZ BENAVIDEZ |
| Suplente 2 | ----- |

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el jueves 06 de noviembre de 2025 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Georgina Ramírez Dorates
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Cadena Original:

||1659|2025-10-08 15:07:00|092|160920101|ATILANO ALEGRIA CORINA LITUANIA|G|LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA|1|M|3|4|TALLER DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS DE 6TO DE PRIMARIA MEDIANTE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA|DRA. ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCIA|MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ|LIC. CARMEN MARGARITA PEREZ AGUILAR|LIC. RAUL ALVAREZ BENAVIDEZ|||2025-11-06|13:00|361|0|X5gDH8E4ha||

Firma Electrónica:

vrhrEWXPgFE9DIBg0Cs37n26ABCnqqLcszGMYolcF5gbYiMc8YVZ2ZDf+7HlZ9xU8OThuNdMfhRzbEW8/LnvFIIS5u1wFMgb1Aue4h0JtbMrTwsYUjYoTC3Sax3vaI0/lTrG76gqH0pCZVzOFJka4wf9pYA0egD7F30Z5DumS+4A1wUhBF3w/Fq7rQIElYvp6FwYuSwFzzMpj22ZPpLtsyjqfGZ997JwDFsvcJnWStbHNM03QpzHdcz14VN19umYtEM3jZGvyD4Mjf93ytxpdf/kjdY0l7uCVOB7uokGuHkWStsrb0VMTxE5VPW+QiyenZ0L7KR7zTcZkv-CixXiu+jeDsJDuVwN0A6ZdZT3+5TS3/RblIAFq+xisI57cMj8IKwWwzM5IIQGetaEQImzpTKib5XaxFln6I6UNBE1nlvfuwuRKK+2hy+36zY0Dv5HdUOywzj5rsL7PAi2+YWgIvQECUPWNQ2774KaZ5fPmH8T6KVAPUsQpsGNFMuMxK2ZENJE6/6XWZjgRagg2ZgscXuAFO0iqbjNnfqVbHJNWT05ptKXWv8YC68SnfZAkKVBVdtxtcrVOg4Vjk9S9floCnFEecfVOAiXjf284cbfCKRWLZKXsRuMsC3wscac CsvjNd+vBurTe8zcOv8CAWSxfROMJB0FNNe2yzlUKQ=

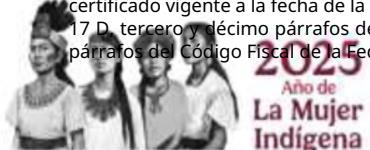
Fecha Sello:

2025-10-08 15:07:01



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17, 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Ref: (35) 56 30 97 00 www.upn.mx



AGRADECIMIENTOS:

Primeramente, quiero agradecer a **Dios** porque durante todo este proceso Él estuvo conmigo. Me fortaleció cuando estaba desanimada, me dio entendimiento cuando me sentía confundida y, en los momentos más tensos, siempre me recordó que todo era posible si ponía mi confianza en Él. Por eso puedo decir con toda seguridad que **¡toda la gloria es para DIOS!**

También quiero dedicar un agradecimiento muy especial a la profesora **Dolores Guadalupe Mejía Rodríguez**, quien, con su guía, compromiso y vocación docente, fue una pieza clave en la elaboración de esta propuesta pedagógica. Su acompañamiento constante, sus sugerencias oportunas y su disposición para orientar cada etapa del proceso enriquecieron profundamente este trabajo.

Agradezco no solo sus enseñanzas académicas, sino también su calidez humana. Gracias por su empatía y paciencia. Que Dios la bendiga y recompense el esfuerzo, la diligencia y el amor que tiene por su trabajo.

Papá: Con estas palabras quiero expresarte lo profundamente agradecida que estoy contigo, aunque sé que ningún mensaje podrá reflejar por completo todo lo que significas para mí. A lo largo de este camino has estado presente en cada paso, con sacrificios, consejos, tiempo y dedicación.

Gracias por no soltarme la mano, por tus palabras firmes cuando las necesité, y por demostrarme que siempre podía contar contigo.

Este logro también es tuyo. **Te amo.**

Mamá: Gracias por tu amor incondicional y por estar a mi lado. Gracias por creer en mi incluso cuando yo dudaba, por impulsarme a seguir adelante y por enseñarme a vivir con fuerza, dignidad y valentía. Todo tu esfuerzo, desde mi infancia hasta hoy, ha dado fruto. Me siento muy bendecida por tenerte como mamá. **Te amo.**

Dedico este trabajo a la memoria de mi abuelita **Enriqueta Yañez** y de mi amiga **Daniela García**, cuyo amor, valentía, esfuerzo y diligencia siguen siendo un ejemplo e inspiración en mi vida.

Finalmente, quiero agradecer a todas las personas que contribuyeron directa o indirectamente en la elaboración de esta propuesta pedagógica. **¡MUCHAS GRACIAS!**

«Pues yo sé los planes que tengo para ustedes —dice el Señor—. Son planes para lo bueno y no para lo malo, para darles un futuro y una esperanza.»

Jeremías 29:11

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| CAPÍTULO 1. LA ORIENTACIÓN: SUPUESTOS BÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA | |
| 1.1 <i>La orientación: Significado y definición</i> | 6 |
| 1.2 <i>La orientación vocacional: Revolución industrial</i> | 7 |
| 1.3 <i>La orientación educativa: proceso de institucionalización</i> | 9 |
| 1.4 <i>Cambio de término: orientación psicopedagógica</i> | 11 |
| 1.5 <i>Principios de la orientación psicopedagógica</i> | 14 |
| 1.6 <i>Modelos de la orientación psicopedagógica</i> | 18 |
| 1.7 <i>Áreas de intervención</i> | 19 |
| 1.8 <i>Desarrollo del tema</i> | 21 |
| 1.9 <i>Fundamentos teóricos de la Educación Emocional</i> | 25 |
| 1.10 <i>Definición de Educación Emocional</i> | 30 |
| CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZACIÓN, OBJETO, FUNCIONES Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO | |
| 2.1 <i>Concepto de Diagnóstico Pedagógico</i> | 36 |
| 2.2 <i>Fases del diagnóstico pedagógico</i> | 39 |
| 2.3 <i>Instrumentos del diagnóstico aplicados</i> | 41 |
| 2.4 <i>Necesidades educativas</i> | 52 |
| CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA | |
| 3.1 <i>Modelo de intervención</i> | 55 |
| 3.2 <i>Alternativa de intervención: Taller pedagógico</i> | 58 |
| 3.3 <i>Descripción de la propuesta</i> | 61 |
| 3.5 <i>Evaluación de la propuesta</i> | 90 |
| 3.6 <i>Análisis</i> | 91 |
| CONCLUSIONES | 105 |
| REFERENCIAS | 110 |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pedagógica se originó luego de que, en mi experiencia como docente, logré identificar que algunos alumnos de sexto de primaria presentaban lo que Bisquerra (2000) llama “analfabetismo emocional”, que se refiere a la falta de desarrollo de sus competencias emocionales, las cuales son necesarias para que puedan tener conciencia de sus estados emocionales internos, y, por ende, tengan la capacidad de autorregular sus emociones.

Cabe mencionar, que los alumnos a esta edad que comprende de los 11 a los 12 años, están transitando de la pubertad a la etapa de la adolescencia, la cual trae consigo muchos cambios internos y externos que producen cambios físicos, sociales y emocionales que repercuten en la construcción de su personalidad.

No podemos evadir que, en la actualidad, la juventud es la mayor parte de la población en ser partícipe de los índices de violencia, venta de drogas, abortos, depresión, ansiedad, suicidio, etc. Por lo tanto, en esta etapa de sus vidas, están más expuestos a enfrentar desafíos emocionales intensos que pueden afectar tanto su desarrollo como su adaptación.

Precisamente, por los motivos antes mencionados, consideré importante dirigir la propuesta a este sector de la población estudiantil, ya que mediante la educación emocional, la cual juega un papel crucial en esta etapa al proporcionar las herramientas necesarias para comprender y manejar emociones, es posible favorecer el desarrollo de sus competencias emocionales como una medida de prevención inespecífica que les puede ayudar a enfrentar los cambios que se aproximan, así como las situaciones de riesgo a las que están expuestos. Al mismo tiempo, la educación emocional impacta positivamente sus vidas, ya que establece las bases para que tengan una salud mental positiva, y, además, les ayuda en el desarrollo de habilidades emocionales efectivas para que logren un bienestar personal y social.

De manera que mi formación como pedagoga me motivó a conocer el papel que puede tener la Orientación Educativa para generar estrategias de intervención en función de la maduración y el desarrollo de las competencias socioemocionales en los alumnos de sexto año de primaria.

Por lo tanto, los objetivos específicos de este trabajo son: favorecer la educación emocional de los alumnos de 6to. de primaria para el desarrollo de sus competencias socioemocionales mediante la intervención de la orientación educativa; comprender la interacción entre educación emocional y la orientación educativa para el desarrollo de competencias socioemocionales en alumnos de sexto de primaria; y sensibilizar a los alumnos de 6to. de primaria acerca de la importancia que tiene la educación emocional en su desarrollo integral.

Dicho lo anterior, se debe tomar en cuenta que las emociones están implícitas en todo lo que hacemos, por eso Goleman (2014) señala que “todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado” (p. 24). Por lo tanto, otra finalidad de este trabajo es concientizar a los alumnos sobre la importancia que tienen las emociones en su vida, ya que repercuten en todo lo que los integra como personas: autoconcepto, autoestima, comportamiento, decisiones, gustos, pensamientos, etc. Y, por ende, puedan interesarse en la Educación emocional como un recurso en el que puedan aprender a desarrollar sus competencias emocionales.

El lugar donde se realizó la propuesta fue la Escuela Primaria “Plan de San Luis”, que es una institución pública de turno matutino y vespertino que se encuentra ubicada en la calle Av. Juárez No.4, Colonia Los Reyes Culhuacán, entre las calles Cuauhtémoc y 5 de mayo, Alcaldía Iztapalapa. Y está dirigida a alumnos de sexto año de primaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años.

La estructura de este trabajo se encuentra constituida por tres capítulos. A continuación, presento de manera breve cada uno de ellos.

El primer capítulo “La orientación educativa: supuestos básicos de la orientación psicopedagógica”, tiene la finalidad de contextualizar el origen y desarrollo de la orientación para explicar los motivos por los que hoy en día es considerada con el término de “psicopedagógica”. Así mismo, se definieron cada una de las partes que la comprenden, como sus principios, funciones, modelos y áreas. Para posteriormente, identificar cuáles son las que mejor se adaptan para la intervención de esta propuesta.

También se llevó a cabo la investigación de la base teórica del tema de interés: la Educación Emocional. Su relación con las investigaciones de Inteligencia Emocional, ya que la educación emocional es el proceso pedagógico a través del cual se desarrollan las competencias de la inteligencia interpersonal e intrapersonal; la estructura de su definición, la cual fue consultada de diferentes autores como Bisquerra Coord. (2013), Segura y Arcas (2003), entre otros; y la descripción de cada una de las competencias emocionales que la comprenden.

En el capítulo dos “Conceptualización, objeto, funciones y ámbitos de actuación de diagnóstico pedagógico”, se desarrolla la parte teórica que sustenta la metodología del diagnóstico pedagógico (objeto de estudio, funciones, fases y modelos). Posteriormente, se analizan los resultados que se obtuvieron de los diferentes instrumentos aplicados en el diagnóstico, los cuales me permitieron identificar algunas de las necesidades educativas en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales de los y las alumnas, para después ubicar el ámbito de actuación en que se intervendría, y así, analizar cómo se vincularía con el proceso orientador. Aunado a eso, se describe el contexto escolar.

Por último, en el tercer capítulo “Propuesta Pedagógica”, como su nombre lo dice, se presenta la metodología de la propuesta, la cual parte del análisis del diagnóstico de campo que se realizó.

En este capítulo se justifican los motivos por los que se implementó el taller educativo como estrategia de intervención, así como su relación con el modelo de programas.

Por otro lado, se presenta el diseño de intervención de esta propuesta, es decir, la planeación para cada una de las sesiones de este taller, correspondientes a las cinco competencias emocionales que comprenden a la Educación emocional. Cada una cuenta con sus propios objetivos y la secuencia didáctica a seguir.

Así que, una vez que se hizo la descripción y presentación de la propuesta, analicé los instrumentos de evaluación que se efectuaron para medir el logro de los objetivos generales y establecidos.

Para dar cierre, se presentan las conclusiones generales, además de los anexos que complementan la propuesta, así como las referencias consultadas durante el desarrollo de este trabajo.

CAPÍTULO 1. LA ORIENTACIÓN: SUPUESTOS BÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En la historia de la orientación, podemos ver que en su comienzo fue aceptada “(...) como una cosa buena, aunque no se sabía exactamente lo que era y cómo debía aplicarse” (Hoyt, citado por Bisquerra, 1996, p. 29); pero lo que antes no estaba bien delimitado, con el paso del tiempo ha ido madurando en cuanto a su perfil teórico, conceptual y práctico, y eso ha permitido que su funcionalidad y eficacia le permita ganar relevancia en distintos contextos, uno de ellos es el educativo, pues al ritmo que estamos viviendo, con tantos modos de pensar, de aprender y de vivir, las escuelas necesitan de los servicios de la orientación como apoyo para el logro de sus objetivos establecidos. De este modo, tanto la orientación como el sistema educativo ofrecen un apoyo para el desarrollo progresivo de la sociedad.

En cuanto a la educación emocional, abordaré los conocimientos teóricos y sus contenidos, así como su metodología con la intención de presentar un taller de educación emocional.

1.1 La orientación: Significado y definición

El significado etimológico de la palabra Orientación que comparte la autora Müller (2011) es el siguiente:

Proviene de ‘Oriente’: lugar donde nace el sol, donde surge la luz del día. Este término da también la idea de nacimiento. Gestión y nacimiento de nuevos conocimientos, de nuevas conductas, de decisiones importantes. Tomamos el sentido de ‘orientación’ como acompañamiento, en este caso de los procesos de aprendizaje y de sus vicisitudes (actividades favorecedoras del aprendizaje, dificultades del aprendizaje y posibles intervenciones tutoriales o de orientación para promover la calidad humana) (p. 33).

La autora Velaz (2002) en su libro *Orientación e intervención psicopedagógica (concepto modelos, programas y evaluación)*, recopiló algunas de las definiciones más reconocidas que se han elaborado sobre la orientación, eso le permitió formular su

propia conceptualización; la cual citaré por considerarla la más completa. La autora concibe a la orientación educativa como:

Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales (p. 50).

Con base en lo anterior, podemos entender a la orientación educativa como un proceso de apoyo y acompañamiento que está encaminado a la formación integral de los alumnos, ya que los guía a descubrir diversos aspectos con relación a sí mismos y a su entorno durante todo el proceso de su formación, es decir, que adopta un enfoque de ciclo vital.

A continuación, se plantean los aspectos más relevantes de la historia de la orientación que fueron delimitando su carácter educativo y psicopedagógico.

1.2 La orientación vocacional: Revolución industrial

Bisquerra (1996) menciona que “si bien la orientación propiamente dicha no surgió hasta principios del siglo XX, ya en el siglo XIX se pueden identificar algunos pioneros” (p. 22), uno de ellos es el estadounidense Frank Parsons quien en el año de 1909 fue el primero en utilizar el término de orientación vocacional al publicar su libro “Choosing a Vocation” (eliendo una profesión). En él promovía el desarrollo profesional de la sociedad estadounidense como respuesta a la demanda social, económica y educativa que se suscitó tras la revolución industrial. Hasta este momento podemos observar que la orientación inició como un medio de adaptación y como una respuesta ante una necesidad social.

Barrero et. al (2002) mencionan que Parsons en su obra expuso su preocupación por los jóvenes norteamericanos porque las demandas sociales, económicas y laborales

desfavorecían a ciertos sectores de la población, y eso los aproximaba a una marginación del campo laboral y social. Esto “justifica la estrecha vinculación que se aprecia entre el ámbito profesional y el surgimiento de la Orientación como ciencia en la primera década del siglo XX” (Velaz, 2002, p. 20).

Debido a eso, Bisquerra (1996) explica que Parsons “se proponía paliar los efectos negativos de la industrialización sobre los jóvenes de clases desfavorecidas mediante la orientación vocacional” (p. 23). También menciona que la concepción de Parsons acerca de la orientación vocacional se basaba en que, para ayudar a tomar elecciones correctas, era necesario considerar tres amplios factores:

- 1) todos los individuos necesitan tener una clara comprensión de sí mismos, de sus aptitudes, habilidades, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas;
- 2) un conocimiento de los requerimientos y condiciones de éxito, ventajas y desventajas, recompensas, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo;
- 3) un auténtico razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos de hechos (p. 23).

Con ese objetivo en mente, en 1908, Parson funda una residencia llamada Vocational Bordeau en donde ofrecería la orientación “como un servicio público para ayudar a los jóvenes a buscar trabajo” (Bisquerra, 1996, p. 23). Velaz (2002) comenta que la iniciativa de Parsons surge “como un intento de reforma social” (p. 31), desvinculada de los sistemas educativos formales, porque la orientación se trataba de una actividad fuera del contexto escolar, asimismo, Bisquerra (1996) menciona que Parsons “con objeto a que la orientación llegase a todos los sujetos, él propugna su integración en el marco escolar” (p. 24), pues contemplaba que mediante la orientación y la educación, el individuo se podía adecuar a un trabajo. Eso significaría un ganar-ganar, tanto para su desarrollo como para el desarrollo de la sociedad.

De este modo, la autora Müller (2011) señala que la orientación vocacional:

Consiste en ayudar a puberes, adolescentes, jóvenes y adultos a conocerse a sí mismos y a conocer la realidad educativa y ocupacional, con el fin de que puedan elegir un estudio o trabajo y prepararse para su desempeño, para realizar una inserción social que tome en cuenta las preferencias personales, y que logre disminuir el fracaso y la

frustración educativos y laborales, tan costosos a nivel personal, social y económico (p. 55).

De acuerdo con la definición anterior, podemos darnos cuenta de que la orientación vocacional básicamente consiste en un proceso psicopedagógico que ayuda a los sujetos para que puedan reconocer por ellos mismos las habilidades y áreas de oportunidad que tienen para desempeñar favorablemente una vocación, es decir, que los orienta al autoconocimiento.

1.3 La orientación educativa: proceso de institucionalización

Otro importante acontecimiento para comprender el desarrollo y evolución de la orientación, y cómo fue que se vinculó con el sistema educativo, se debe a la aportación del norteamericano Jesse B. Davis, quien “fue el primero que estimuló la orientación desde dentro de la escuela: integrada en el currículum escolar. Por eso se le considera el padre de la orientación educativa” (Bisquerra, 1996, p. 25).

La propuesta de Davis era que la orientación estuviera presente en cada escuela como “un sistema centralizado”, porque consideraba que la escuela era la institución adecuada para contribuir en la mejora de la calidad de vida de los alumnos y, porque suponía que la orientación podía ser el auxiliar de la enseñanza para lograr sus objetivos, entre otras cosas.

A partir de ese momento, para que la orientación y la enseñanza contribuyeran al desarrollo personal de los alumnos, la primera debía asumir la dimensión vocacional, escolar, personal y social como la suma de un “todo” dentro de los currículos escolares. García Hoz (1970, citado por Soler, 1989) menciona al respecto que “las actividades de enseñanza y orientadoras llenan la doble finalidad de las instituciones educativas” (p. 27). Esta doble finalidad se refiere al desarrollo cognitivo y emocional que se consolida en el desarrollo integral del sujeto.

Precisamente, es necesario mencionar que el cambio de orientación vocacional a orientación educativa se debe, número a uno: a que se institucionalizan los servicios

a través de los cuales ésta se ejerce, y número dos: a que diversos autores, entre ellos Jhon Brewer, insisten en asociar la enseñanza y la orientación. “De hecho, este autor llega a identificar completamente orientación y educación” (citado por Velaz, 2002, p. 28), porque en su concepción “(...) defendía la educación como preparación para la vida. Esto significaba que la educación trasciende la instrucción. En este sentido se comprende que la orientación y la educación se identifiquen” (Bisquerra, 1996, p. 32).

Otras razones que se han dado para explicar el vínculo de estos dos conceptos son que la orientación es considerada como un proceso de ayuda técnica inserto en toda la actividad educativa, por ejemplo, Müller (2011) explica que para ella:

(...) la orientación incluye a la enseñanza (contenidos instruccionales), así como la educación se concibe cada vez más como orientadora (aspectos formativos). Es decir, que existe un permanente inter-juego entre educación sistemática y orientación educativa (p. 43).

Velaz (2002) retoma a Mathewson (1955); Zaccaria y Boop (1981); estos autores se inclinan a pensar que el proceso educativo es paralelo al proceso orientador, porque consideran que la orientación está sujeta a la praxis de la enseñanza. Hay otros autores como Soler (1989) que piensan que la orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación debido a que:

cualquier técnica de orientación depende en definitiva del concepto de educación que se siga como base ideológica: la concepción de formación integral, el sistema de valores que se quiera transmitir, el orden de prioridades en los aprendizajes (...) (p. 27).

De acuerdo con esta idea, Montane y Gotzens (1985, citados por Soler, 1989) escribieron que:

la orientación educativa con este término incluye los procesos de la enseñanza; dichos procesos abarcan los contenidos cognitivos, destrezas motoras y emocionales; esta triple gama de contenidos implica una mayor amplitud y engloba todo el comportamiento humano (p. 27).

Esto se debe a que la complementariedad entre la actividad de la enseñanza y la orientación persiguen la dimensión del desarrollo personal del alumno, por ser ésta la dimensión que engloba todas las demás. Soler (1989) comenta que la función de esta dimensión “es el núcleo de todo proceso orientador” (p. 29).

Por ese motivo, la orientación educativa aborda el marco personal, escolar y profesional, desde los aprendizajes o desde los servicios donde interviene. Autores como Montane y Gotzens, (1981, citados por Soler, 1989, p. 29) especifican estos tres marcos como las tres funciones de la práctica orientadora.

Truman L. Kelly (citado por Bisquerra, 1996) quien fue el primero en usar el término de orientación educativa, para su tesis doctoral en el año de 1914, expresó que:

(...) la orientación educativa consiste en una actividad educativa, de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. La orientación educativa debe integrarse en el currículo académico (p. 26).

Por lo tanto, se puede decir que ambas se complementan perfectamente, ya que sus procesos de aprendizaje están encaminados al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

1.4 Cambio de término: orientación psicopedagógica

Concuerdo con Velaz (2002) en su idea de resaltar, cómo ha sido “sometido el marco teórico-práctico de la orientación a un proceso de evolución” (p. 17), pues gracias a las aportaciones y nuevos conocimientos de sus fuentes disciplinares, principalmente de la psicología y la pedagogía; es que se han ido configurando y delimitando las áreas, funciones y modelos, que es lo que fundamenta todo proceso orientador.

Por lo tanto, para esclarecer las funciones de un orientador primero se delimitaron las modalidades esenciales de la orientación, las cuales llevan un orden: orientación personal, orientación escolar y orientación profesional, ya que se da por entendido “(...) que la primera implica las otras dos porque en ella radica el núcleo de todo proceso orientador” (Soler, 1989, p. 29).

Al respecto de estas tres modalidades, Sánchez Serafin (citado por Müller, 2011) menciona que cada una tiene diferentes objetivos, esto son:

- la orientación educativa: procura el mejor rendimiento académico, el desarrollo de las aptitudes, la integración a la institución educativa por parte del alumno; su énfasis se encuentra en el aprendizaje.
- la orientación vocacional-profesional: ayuda a encontrar ocupaciones armonizando las aptitudes y motivaciones personales con los requerimientos sociales;
- la orientación personal: busca una mejor integración del sujeto consigo mismo y con los demás, y su ámbito se encuentra en las ideas, las motivaciones, los valores, las fantasías y ansiedades, los conflictos consigo mismo y con los demás (p. 45).

Ahora bien, fue necesario primero trazar esta idea de la triple función global de la orientación, porque de este modo queda más claro comprender que las propuestas teóricas, los modelos y enfoques, que surgieron tanto de la psicología como de la pedagogía, fueron factores que influyeron para la intervención de alguna de las dimensiones de la orientación.

Por mencionar algunos de ellos, podemos hablar de uno de los más relevantes que fue la entrada del Counseling. Gysbers y Hendersons (citados por Bisquerra, 1996) mencionan que:

Durante los años veinte la orientación vocacional recibe una serie de influencias que provocarán un cambio de enfoque hacia el modelo clínico. Entre estas influencias están el desarrollo del movimiento de la higiene mental, los test y el movimiento psicométrico, los estudios sobre el desarrollo del niño, la introducción de registros acumulativos y la educación progresiva (p. 29).

Es necesario subrayar este modelo, porque en cierto modo, fue el que abrió la puerta para que el campo de intervención de la orientación empezara a ocuparse más de los aspectos personales de los sujetos. Es por lo que Aubrey (citado por Velaz, 2002) precisa que el término Counseling “se utilizó para definir el proceso psicopedagógico

encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación con sus propias aptitudes, intereses y expectativas" (p. 17).

Este avance significó bastante ya que el modelo clínico del counseling le dio valor a la dimensión afectiva dentro de la intervención orientadora. El autor Gil (2002) identifica dos de los principales enfoques teóricos de este modelo, que consideran esta dimensión como algo primordial: el "cognitivo", que se "centra básicamente en la dimensión emocional, en los comportamientos, en el autoconcepto de sí mismo y la percepción que tiene el sujeto del mundo que le rodea" (p. 54), y el enfoque del "desarrollo humano", que se preocupa por "los procesos vitales de la personas en donde intervienen lo biológico, social, moral, afectivo, cognitivo e interpersonal" (p. 56), y aunque el counseling se trataba al principio de un "modelo clínico de atención individualizada" (Bisquerra, 1996, p. 30), posteriormente evolucionaría "a otro de carácter más educativo de la Orientación (...)" (Velaz, 2002, p. 25), es decir, se adaptó a los centros escolares.

El punto esencial de este apartado ha sido introducirnos en la "convergencia progresiva entre los distintos ámbitos disciplinarios" (Bisquerra, 1996, p. 12), que alimentan el cuerpo teórico de la orientación para señalar, así como lo hizo Gordillo (citado por Velaz, 2002): que en parte la existencia del marco teórico de la orientación se le atribuye a un "conglomerado de métodos y de elementos tomados de diversas teorías que proceden de otras ciencias" (p. 101), principalmente de la psicología y la pedagogía, las cuales construyeron el nuevo término que se le otorga: Orientación Psicopedagógica. Al respecto, Bisquerra (1996) comenta que ha sido el término que se ha adoptado "para referirse a todo un conjunto de servicios y programas" (p. 45), que la orientación ofrece. Por otra parte, Velaz (2002), menciona que diversos autores prefieren referirse a la orientación como psicopedagógica en lugar de educativa, ya que consideran que el primer término "recoge mejor la ampliación producida en las áreas de intervención en orientación" (p. 106).

Por lo tanto, la unión de los avances de otras ciencias le ha otorgado identidad a la orientación psicopedagógica, pues la han ayudado a delimitar sus áreas, funciones,

principios y modelos de intervención, y al mismo tiempo, a construir el perfil profesional de los orientadores.

Todos los aspectos mencionados hasta este momento configuran un determinado marco teórico y conceptual de lo que es la orientación psicopedagógica, entendida por Bisquerra (1996) como:

(...) un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos (p. 152).

Cuando el autor menciona “desarrollo humano”, se está refiriendo en un sentido muy amplio al desarrollo personal y social de los alumnos, por lo tanto, un aspecto en el que indudablemente puede intervenir la orientación psicopedagógica es la dimensión socioafectiva, es decir, la educación emocional de los sujetos. Más adelante abordaremos este tema con relación a la orientación.

1.5 Principios de la orientación psicopedagógica

Como primer punto para el análisis de la orientación educativa, es necesario abordar cuáles son “los principios que la fundamentan y las funciones que se conciben como propias de esta actividad profesional” (Velaz, 2002, p. 33). Para Álvarez (citado por Velaz, 2002) los principios de la orientación son los presupuestos y criterios normativos que justifican la acción orientadora.

Para el logro de su objetivo, la autora Müller (2011, p. 91) dice que la orientación adoptó “(...) un campo de intervención eminentemente preventivo”, esto quiere decir, que en lugar de que su actividad profesional se enfocara en la corrección de problemas, ésta le daría prioridad al principio de prevención para evitarlos. Entre los riesgos que se busca prevenir encontramos la “enfermedad (psicofísica, mental, y del aprendizaje)”.

Esta idea nos lleva a resaltar dos puntos, número uno: el que “las actividades orientadoras, por su carácter de preventivas, deben tener las condiciones de continuidad y sistematicidad; unos programas estar imbricados con otros, constituyéndose en fases o estadios correlacionados” (Soler, 1989, p. 46, 47), por ejemplo, entre más pronto se establezca en la educación inicial programas de educación emocional que estén adaptados a su etapa de desarrollo, estos servirán como base para los programas de los niveles educativos superiores como en la preparatoria o en la universidad. Entonces esta sistematicidad, o como Soler (1989) la llama “interrelación programática con niveles inferiores” (p. 47), permite que el conocimiento previamente adquirido fundamente el conocimiento que está por aprenderse, por ende, hay mayor eficacia para el aprendizaje y para la prevención.

Número dos: “la prevención hace referencia al control y neutralización de aquellas causas que generan desórdenes o problemas, en nuestro caso, de carácter psico-pedagógico” (Valles, citado por Soler, 1989, p. 46), esto “nos moviliza a estudiar las condiciones que promueven el bienestar ¡no solo individual!, sino de las redes relaciones en que transcurre toda historia personal” (Müller, 2011, p. 92), o sea, en lo familiar, escolar, profesional, social, cultural, etc. Por este motivo, este principio de prevención ayuda a que la orientación sea receptiva de las necesidades socioculturales y educativas, además de ubicar funcionalidades y disfuncionalidades para posteriormente intervenir en ellas.

Otro principio de la orientación es el de desarrollo, Velaz (2002) entiende que:

Este principio se basa en la idea de que a lo largo de su vida la persona pasa por una serie de estadios o fases de desarrollo cada vez más complejas que son las que fundamentan y dan sentido a sus actuaciones y le permiten interpretar e integrar experiencias y conocimientos nuevos y cada vez más amplios (p. 42).

Debido a lo anterior, la autora Gil (2002) menciona que hay muchas teorías con enfoque hacia el Desarrollo Humano que colocan principalmente su interés en “los procesos vitales de las personas en donde intervienen lo biológico, social, moral, afectivo, cognitivo e interpersonal” (p. 56). Entre ellas podemos encontrar, teorías

acerca del Desarrollo Emocional en donde se plantea que “esta evolución se va generando en la medida que se va produciendo la discriminación entre emociones y su denominación apropiada va aumentando y cambiando con la edad” (Gil, 2002, p. 58).

Lo que podemos observar es que, a medida que se incrementaban las investigaciones dirigidas al estudio del desarrollo humano, la orientación se inclinó en adoptar un enfoque de ciclo vital; podemos verlo reflejado en los años cincuenta, cuando genera controversia el inicio de una nueva teoría llamada “Desarrollo de la carrera” o “Revolución de la carrera”. El término carrera era percibido como “la secuencia de posiciones y roles ocupados por una persona a lo largo de toda su vida” (Bisquerra, 1996, p. 40). Desde entonces la orientación expande su campo de intervención, y sus funciones se dirigen y se adaptan a las necesidades de todas las edades y de todos los contextos socioeducativos. Bisquerra (1996) alude que “esto incluye todo lo relacionado con la ocupación, educación, familia, tiempo libre y comunidad [porque] la persona debe ser considerada como un todo” (p. 41).

De acuerdo con Soler (1989) podemos destacar que el principio de desarrollo otorga características significativas al perfil conceptual de la orientación, dichas características son las siguientes:

- Es un proceso dinámico y permanente: porque se adapta a las necesidades y a cada una de las etapas de desarrollo de una persona. Debido a eso, la intervención orientadora, debe estimular al sujeto desde temprana edad y en cada uno de los roles que va asumiendo.
- Es un proceso de ayuda: porque la orientación identifica a las personas como individuos, que no son divisibles en sus elementos, sino que, son un “sistema unificado” (Gil, 2002, p. 61). En consecuencia, la orientación debe implicar una ayuda para el individuo en “todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social” (Bisquerra, 1996, p. 44).
- Es un proceso de ayuda técnica inserto en toda la actividad educativa: tomando en cuenta la idea de Gordillo (citado por Soler, 1989) la orientación actúa “de

acuerdo con los fines que el proceso educativo marca, y como parte de la educación participando de las metas que esta persigue" (p. 24).

El tercer y último principio de la orientación, es el denominado Intervención Social. Velaz (2002) explica que:

Este principio, basado en el enfoque sistemático-ecológico de las Ciencias Humanas, pone de manifiesto la importancia que tiene para la Orientación el tener presente el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y, por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica (p. 44).

Esto quiere decir que la orientación no debe estar separada de la realidad social, por el contrario, los servicios que ofrece deben de estar contextualizados, a manera que puedan abordar las necesidades socioeducativas que están surgiendo en la actualidad.

Como un ejemplo actual de la intervención, que considera estas características, podría mencionar que los servicios de la orientación deben intervenir para ayudar a los alumnos en la reincorporación a clases presenciales, debido a que pasaron dos años tomando clases en la modalidad en línea por cuestiones de la pandemia, por COVID, del 2020 al 2022.

Para poder atender este tipo de demandas, la orientación primero debe identificar los factores condicionantes en los que se desenvuelve el individuo, como: la cultura, la economía, el mundo de trabajo, y la situación social, dado que cada punto que proviene de esta información externa es un mediador que coadyuva para su desarrollo integral, porque directa o indirectamente, consciente o inconscientemente terminarán influyendo en la toma de decisiones del sujeto.

Finalmente, identificamos que el objetivo de este principio de la orientación es "ayudar al individuo a conocer su medio, a comprenderlo, a concientizarse de las posibilidades y limitaciones del mismo para su realización personal, y para que pueda encarar una adaptación activa y constructiva" (Velaz, 2002, p. 44).

1.6 Modelos de la orientación psicopedagógica

La autora Martínez (2002) define a los modelos como “(...) instrumentos o herramientas científicas que se usan para sistematizar y delimitar las teorías a partir de la recogida de datos (...)” (p. 82). Cuadrado (2002) enfatiza la importancia que tienen los modelos de actuación dentro del campo de la orientación porque estos son los que están en “(...) función de aspectos tan diversos como son el tipo de intervención que hagamos, la función de la orientación o de la relación entre el orientador y el orientado” (p. 50).

Como un claro ejemplo de esta idea, hablaremos del primer modelo conocido como “Clínico”, el cual se generó “(...) en el ámbito de las teorías de la personalidad y de la salud mental” (Moreno citado por Martínez, 2002, p. 99). Por otra parte, Bisquerra (1996) concuerda con esta idea, ya que explica que las teorías del counseling, el movimiento de la higiene mental o la educación progresiva, etc., influyeron para que en la década de los años veinte, la orientación adoptara un modelo clínico de atención individualizada y de atención directa en el proceso de asesoramiento.

Este modelo clínico ayudó para que la orientación se dirigiera “(...) hacia una psicoterapia no médica y no psicoanalítica”, sino a una de carácter terapéutico o remedial que atendiera los “comportamientos desajustados del alumno (bajo rendimiento, falta de atención, alteraciones de lenguaje, desinterés, etc.)” (Velaz, 2002, p. 117). De este modo, el modelo fue aceptado dentro del ámbito educativo.

Otro modelo de la orientación es el de “Consulta”, “la característica diferencial de este modelo de acción es la intervención indirecta e individual o grupal, frente a la directa existente en el modelo anteriormente expuesto” (Martínez, 2002, p. 107). Por intervención indirecta podemos entender que el consultor no será quien intervenga con el cliente o con los sujetos a orientar, sino que entre estos dos hay un intermediario que es el consultante, que puede ser un profesional, un profesor, un tutor o un parente de familia, el cual será quien lleve a cabo la intervención; solo en casos extraordinarios, se requerirá que el consultor intervenga directamente también.

De este modo, Martínez (2002) señala que el modelo de consulta se puede describir brevemente en cinco fases:

- El cliente pide ayuda al consultante, generando una necesidad.
- El consultante, a su vez, pide ayuda al consultor.
- Ambos intercambian información, ideas... y consensuan un plan de acción.
- El consultante desarrolla y ejecuta dicho plan de acción.
- Ocasionalmente, puede ser necesaria una intervención directa por parte del consultor con el cliente, siempre para realizar alguna acción concreta y especializada (p. 112).

El tercer modelo es conocido como “de Programas”, el cual tiene una serie de fases clave que lo distinguen, de acuerdo con Velaz (2002, p. 137) estas son: “ser una (intervención planificada) en un determinado (contexto), y orientada a la (consecución de unos objetivos) con el fin de satisfacer unas (necesidades concretas)”. Además, agrega que este modelo principalmente “(...) se orienta a la intervención directa grupal” (p. 139), por ejemplo, un grupo de clase escolar.

Debido a sus características, este modelo de la orientación es el que mejor se adecua para la estrategia de intervención del presente trabajo, por lo tanto, será desarrollado en el capítulo 3.

1.7 Áreas de intervención

En palabras de Bisquerra y Álvarez (citados por Martínez, 2002) las áreas son definidas como “el conjunto de temáticas de conocimiento, de formación y de intervención (...) esenciales en la formación de los orientadores” (p. 48). De manera concisa resumiré las características y objetos de estudio de cada una de estas áreas:

Orientación para el desarrollo de la carrera: Martínez (2002) menciona que, en sus inicios, esta área fue el “equivalente a lo que conocemos como orientación vocacional” (p. 49), pero explica que tiempo después, gracias al movimiento de la educación para la carrera, esta área adoptó un enfoque de ciclo vital y, por consiguiente, fue necesario integrarla en el mapa curricular de los centros educativos, así como en cualquier otro

espacio socioeducativo. En ella se pretende que a través de un proceso educativo los individuos incrementen sus competencias para que puedan desempeñarse en cada rol dentro de su trayectoria profesional. Por lo tanto, para Romero Rodríguez (citado por Martínez, 2002) la característica principal de esta área es que tiene como “(...) meta el desarrollo de aprendizajes que permitan a la persona enfrentarse a los constantes cambios a los que se va a ver sometida (...)” (p. 51), por lo tanto, la secuencia de estos aprendizajes debe corresponder con los estadios del desarrollo humano de los individuos a orientar.

Orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje: Básicamente, podemos distinguir que esta área se ocupa del desarrollo racional/intelectual de la vida mental de los sujetos desde una acción “(...) más formativa, transformadora y comprensiva”, y lo que la caracteriza son los tópicos que aborda para el “análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña” (Monereo, citado por Martínez, 2002, p. 57). Bisquerra (1996) distingue algunos ejemplos de estos: “(...) las estrategias de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje, los determinantes del aprendizaje (inteligencia, motivación, personalidad, creatividad, necesidades especiales) (...)” (p. 94), entre muchos más.

Atención a la diversidad: Se debe considerar que dentro de cualquier contexto educativo existe una diversidad de necesidades educativas especiales, que no se refieren únicamente a discapacidades mentales, físicas y sensoriales permanentes, sino también, de “distintos estilos de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, ambientes desfavorecidos...” (Martínez, 2002, p. 58) etc. En esta área es donde se proponen las medidas para atender dichas necesidades, esta clase de medidas pueden ser “curriculares” como hacer alguna adaptación al currículo, “organizativas” aplicar una serie de refuerzos para apoyar a los alumnos con esta clase de necesidades, y “sociales” como actividades de integración (Martínez, 2002).

Orientación para la prevención y desarrollo: En esta última área, podemos identificar que en su intervención psicopedagógica “se pone de manifiesto el desarrollo

psicológico de la persona" (Velaz, 2002, p. 89) como una prioridad, por eso sus componentes principales se basan en el desarrollo personal y social de los individuos, según Martínez (2002) la unión de ambos componentes ha sido denominada por diversos autores como "desarrollo socioafectivo" (p. 62).

Dicho de otra manera, en esta área se enfatiza la necesidad de abordar contenidos como la inteligencia emocional para el desarrollo de competencias personales e interpersonales; de modo que al promoverlas, los orientados sean los "auténticos protagonistas de su desarrollo integral" (Velaz, 2002, p. 90); aunado a esto, es importante mencionar que en esta área se plantean "temas transversales", es decir, temas que tienen como objetivo el desarrollo de diferentes habilidades, esto le permite al orientador, intervenir desde cualquier contexto socioeducativo y, además, ayudar a prevenir dificultades de diversas indoles.

1.8 Desarrollo del tema

Antes de conocer qué es la educación emocional, debemos partir por comprender su objeto de estudio: las emociones. Una emoción es entendida por Bisquerra (2000) 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" (p. 61).

Esta idea nos lleva a determinar junto con Zumbale y Maganto (1993, citados por Gallego y Gallego, 2004) que las emociones son "el auténtico motor de la conducta" (p. 54), por este motivo, en la década de los ochenta y principios de los noventa, dentro del ámbito científico se da la reconocida "revolución emocional", la cual enfocó su análisis en el estudio de las emociones, así como en el papel que éstas desempeñan en la vida de los seres humanos.

Bisquerra (2000) identificó que las emociones ofrecen una disposición definida a actuar, ya que, gracias a ellas, nos motivamos para aproximarnos a ciertas acciones o para evitar algunas otras, por lo tanto, para explicar la idea anterior, esquematizó el "proceso de la vivencia emocional" (2000, p. 61) de la siguiente manera:

Evento – Valoración – Cambios fisiológicos – Predisposición a la acción

Un evento puede ser entendido como el estímulo interno o externo que genera determinada información, que, al ser percibida por alguno de nuestros sentidos, desencadena una reacción emocional. Por ejemplo, en la era primitiva el desarrollo del sentido del olfato permitió que el hombre pudiera reconocer algo que no estaba en condiciones de ingerirse, así como identificar a sus presas, etc. De esta manera, Goleman (2014) comenta que:

Una capa de células tomaba lo que se olía y lo separaba en las categorías más importantes: comestible o tóxico (...), enemigo o alimento. Una segunda capa de células enviaba mensajes reflexivos a todo el sistema nervioso indicando al organismo lo que debía de hacer: morder, escupir (...) huir o perseguir (p. 29).

Gallego y Gallego (2004), comentan que esto demuestra que “la emoción se daría solo tras haber percibido y evaluado un estímulo- acontecimiento como bueno o malo, lo que nos provoca una tendencia (en términos de actividad fisiológica) hacia aproximarnos o evitar ese acontecimiento-estímulo” (p. 56), por eso afirman que, “(...) la interpretación cognitiva de los estímulos circunstanciales serían la génesis de la emoción” (p. 55).

Lo anterior también explica la idea de Bisquerra Coord. (2013), en el sentido de que la valoración cognitiva de las emociones implica un aprendizaje, porque primero experimentamos la emoción y después aprendemos a asociarla con el estímulo que la provocó. De esta manera, autores como Pérsico (2012) que han estudiado el procesamiento de la emoción en el cerebro, explican que lo que pasa en el sistema límbico es que la información que percibimos por medio de nuestros sentidos, transmite señales al tálamo que es el encargado de traducirlas al lenguaje cerebral, para posteriormente, distribuirlas por medio de las vías nerviosas a la amígdala que es el depósito de la memoria emocional en donde se queda registrada la emoción sufrida, y al hipocampo que es la parte del cerebro emocional que se encarga de conservar los hechos tal y como han sucedido. De esta manera, la capacidad de almacenar

recuerdos y respuestas antiguas en nuestros centros emocionales nos permite aprender a reaccionar emocionalmente ante estímulos similares.

En cuanto a los cambios fisiológicos que producen las emociones, podemos decir que se dan simultáneamente junto con el proceso de valoración que se hace de éstas. Goleman (2014) explica que “con nuevos métodos para explorar el cuerpo y el cerebro, los investigadores están descubriendo más detalles fisiológicos acerca de cómo cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta” (p. 24). Precisamente Bisquerra (2000) identifica que uno de los componentes de la emoción es la “manifestación neurofisiológica” la cual predispone al organismo para una expresión emocional, que en ocasiones puede ser una respuesta involuntaria e inmediata.

Por ejemplo, Goleman (2014) identifica que, en la emoción de la ira la respuesta fisiológica produce en el organismo una sustancia llamada adrenalina, la cual es generada por la secreción de hormonas y de neurotransmisores que, de acuerdo con Bisquerra (2000) son los mensajeros “de la comunicación entre las emociones, la bioquímica cerebral y el sistema inmunitario” (p. 56). Entonces, la sustancia de la adrenalina “genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa” (p. 25) como mecanismo de defensa.

De esta manera, Bisquerra Coord. (2013) enfatiza en los componentes de la emoción, uno neurofisiológico que se trata de cambios sinápticos, entendidos como las “modificaciones en los circuitos neuronales existentes y de creación de nuevos circuitos” (p. 66) que se dan tras haber almacenado experiencias emocionales pasadas y que nos predisponen a reaccionar fisiológicamente de una manera casi automática ante estímulos emocionales repetidos; uno comportamental que lo podemos identificar como el socialmente aprendido, que Bisquerra Coord. (2013) lo reconoce como la “ontogénesis”, el cual se aprende tomando en cuenta nuestro contexto y nuestras experiencias sociales, es decir, “la emoción y su impacto en la conducta son el resultado de asociaciones aprendidas durante la vida de la persona” (p. 66); y un componente cognitivo que “es lo que a veces en el lenguaje ordinario se denomina

sentimiento. Este componente hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre" (Bisquerra, 2000, p. 63), de acuerdo con la valoración que hacemos sobre dicha emoción. Así mismo, Buck (1984) menciona que la conjugación de estos componentes permite que se generen experiencias y expresiones emocionales.

Por otro lado, en todos estos argumentos podemos encontrar implícitas las funciones de las emociones: 1) la más importante es la de motivación ya que "desde el punto de vista psicoevolutivo, las emociones pueden ser consideradas como determinantes motivacionales de la conducta" (Gallego y Gallego, 2004, p. 49); 2) la función de adaptación, que permite que las evaluaciones subjetivas que hacemos del entorno nos ayuden a adaptarnos adecuadamente; y 3) la función informativa, la cual activa nuestro cerebro y organismo al mismo tiempo, así nos permite identificar nuestras emociones y las de los demás. Bisquerra (2000) indica que "la función informativa puede tener dos dimensiones: información para el propio sujeto e información para otros individuos con los que [se relaciona] a los cuales les comunica intenciones" (p. 63).

Hasta este punto, se ha identificado el funcionamiento de la mente emocional, también reconocida como sistema límbico el cual "es una red de neuronas que facilita la comunicación entre el hipotálamo, la corteza cerebral y las demás partes del encéfalo" (Bisquerra, 2000, p. 54), que son las zonas emocionales de nuestro cerebro, pero ¿qué hay acerca de la otra parte del cerebro que nos permite razonar sobre nuestras emociones?

En principio debemos apreciar que, a partir del desarrollo de los centros emocionales del sistema límbico, fue que se desarrolló y evolucionó "la neocorteza", también entendida como el cerebro pensante o zona prefrontal. Goleman (2014) define esta zona del cerebro de la siguiente manera:

La neocorteza del *Homo sapiens*, mucho más grande que ninguna otra especie, ha añadido todo lo que es definitivamente humano. La neocorteza es el asiento del pensamiento; contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos. Añade a un sentimiento lo que pensamos sobre él, y nos permite tener sentimientos con respecto a las ideas, el arte, los símbolos y la imaginación (p. 30).

La idea anterior nos lleva a destacar que la mayor virtud del ser humano es precisamente la dualidad cerebral de razonamiento y emoción. Goleman (2014) explica que “en un sentido muy real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental” (p. 17).

El equilibrio entre la mente emocional y la mente racional permite que tengamos la capacidad de someter nuestras emociones a un proceso cognitivo, pues ambas son “facultades semiindependientes, (...), cada una refleja la operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro” (Goleman, 2014, p. 27, 28). De este modo, podemos decir, que a diferencia de la respuesta del sistema límbico que predispone nuestro organismo y genera una determinada conducta puramente emocional, la zona prefrontal se encargará de que esa emoción sea precedida por el razonamiento, de manera que la reacción que se genere sea más organizada, compleja y considerada, lo que permite que tengamos la capacidad de autorregular las emociones que sentimos y así podamos hablar de una educación emocional.

Gallego y Gallego (2004) dicen al respecto que:

(...) el pensamiento y la emoción son simultáneos. La actividad cognitiva, por tanto, es una condición necesaria de la emoción. Y la experiencia emocional es un componente esencial de la misma. Cognición y emoción se interfieren mutuamente, y se interrelacionan, por lo que no pueden considerarse individualmente (p. 57).

Después de partir del reconocimiento e investigación científica de la dualidad cerebral entre: razón y emoción, que de acuerdo con Goleman (2014) es el núcleo de la inteligencia emocional y, por ende, de la Educación Emocional; a continuación, identificaremos los principales fundamentos teóricos que sustentan su práctica.

1.9 Fundamentos teóricos de la Educación Emocional

Sin lugar a duda, la teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner, en el año de 1983, la podemos considerar como el punto de partida, pues gracias a la ampliación

que hizo del término “inteligencia”, el ámbito científico se interesó en la investigación hacia una emoción inteligente. Goleman (2014) explica que en aquel tiempo el coeficiente intelectual (CI) era considerado por la psicología cognitivista como el factor que determinaba el éxito en la vida de los sujetos, éste se basaba en establecer el nivel de habilidades lingüísticas, espaciales y lógico-matemáticas.

Aunado a lo anterior, Bisquerra (2000) señala que en aquel tiempo el concepto de inteligencia se enfocaba exclusivamente en lo cognitivo, pero no lograba explicar la existencia de otras habilidades dentro de la actividad cotidiana como lo laboral, emocional o social. Por lo que, Gardner en desacuerdo con la posición puramente cognitivista, redefine el concepto de inteligencia, como: “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos” (Bisquerra, 2000, p. 19), en la que ya no es una, sino varias habilidades de conocimiento las que están en función de la inteligencia de una persona. Debido a su propuesta, se logró refutar que el CI fuera el único factor para determinar el éxito, y en su lugar planteó que la suma de diferentes clases de inteligencia lo determinaban.

Gardner “en principio propuso la existencia de siete inteligencias básicas en el hombre” (citado por Pérsico, 2012, p. 12), éstas son: “musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal” (Bisquerra, 2000, p. 19). Goleman (2014) comenta que tiempo después, Gardner dio un resumen más detallado de cada una, y en cuanto a las dos últimas las llamó “inteligencias personales”; a la interpersonal la ubicó como la capacidad para comprender a los demás, para poder motivar, operar y trabajar con otros sujetos; mientras que la inteligencia intrapersonal la identificó como la capacidad que es clave para el autoconocimiento de lo que pasa en nuestro interior, como los sentimientos o los pensamientos, que después de ser concientizados pueden ser regularlos para generar determinada conducta.

Siguiendo los lineamientos de Gardner, el psicólogo Peter Salovey (citado por Goleman, 2014) se ocupó en describir “en gran detalle las formas en que podemos aplicar inteligencia a nuestras emociones” (p. 62), por consiguiente, en 1990, utilizó

por primera vez el término de “Inteligencia emocional” para referirse a ambas inteligencias: interpersonal e intrapersonal.

No obstante, para Pérsico (2012), así como para otros autores como Bisquerra (2000), fue hasta el año de 1995 con la publicación del libro “Inteligencia Emocional” por el psicólogo Daniel Goleman, que este concepto se pudo ver sintetizado dentro un marco científico, es decir, que gracias a “(...) la evolución de las investigaciones psicológicas aparecidas, y los hallazgos de las investigaciones neurológicas (...)” (p. 32), Goleman pudo plasmar de manera más clara y precisa la relación entre inteligencia y afectividad, y demostrar que no podemos entender la realidad compleja y completa de la humanidad, si no consideramos lo racional y lo emocional como una unidad inseparable para el desarrollo de cualquier tipo de habilidad/inteligencia.

Gallego y Gallego (2004) entienden el concepto de inteligencia emocional como:

La capacidad que tiene el ser humano, gracias a su proceso evolutivo, para armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender, controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí, y en los demás. Todo ello le permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas para él, los demás y el entorno en el que se desenvuelve (p. 85-86).

Goleman afirma que “la inteligencia emocional no es una capacidad fija, innata, como en su momento se ha dicho del coeficiente intelectual” (citado por Persico, 2012, p. 10), por el contrario, después de haber sido aceptada como una inteligencia más, se ha demostrado que “puede cambiar a lo largo de toda la vida, ya que está basada en competencias, es decir, habilidades aprendidas” (Gallego y Gallego, 2004, p. 15).

En cuanto a estas competencias, Gallego y Gallego (2004) explican que aunque no todos los autores parecen ponerse de acuerdo en cuáles serían las competencias concretas que configuran la inteligencia emocional, Goleman señaló que el marco de la competencia emocional estaba determinado por dos competencias específicas: “la competencia personal y la social, que corresponderían a la inteligencia intrapersonal

e interpersonal (...)" (Gallego y Gallego, 2004, p. 91), y que cada una de estas distinciones tendría elementos esenciales.

En la propuesta de P. Salovey (citado por Pérsico, 2012, p. 18, 19) en las competencias intrapersonales encontramos: la capacidad de conocer las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones y la capacidad de automotivarse. Mientras que en las competencias interpersonales encontramos: la capacidad de reconocer las emociones ajenas y la capacidad de controlar las relaciones.

Como podemos darnos cuenta, las competencias emocionales combinan tanto el pensamiento como la emoción, por tanto, Goleman (2014) enfatiza que "la conciencia de las emociones es la competencia fundamental sobre la que se construyen las demás" (p. 68) porque el autor también señala que en "el momento que una emoción se convierte en algo consciente marca su registro como tal en la corteza prefrontal" (Goleman, 2014, p. 77), lo cual nos permite comprender mejor nuestros estados emocionales internos, y desarrollar la siguiente competencia, que sería aprender a regular las emociones para tener la capacidad de dominar nuestras reacciones emocionales ante situaciones personales y sociales. Es por eso que "todos los autores están de acuerdo en pensar que reconocer las emociones, comprenderlas y actuar sobre ellas, parece una de las bases de la inteligencia emocional" (Gallego y Gallego, 2004, p. 83).

Por otro lado, después de haber definido el término de inteligencia emocional y de identificar cuáles son las habilidades que la integran, Goleman (2014) se dio a la tarea de adentrarse en cómo y dónde se aprenderían esas habilidades, por lo que propuso llevar la inteligencia emocional a la práctica educativa, así los alumnos serían educados como un todo "reuniendo mente y corazón en el aula" (p. 18). En consecuencia, Gallego y Gallego (2004) comentan que diversos investigadores se interesaron en proponer programas de alfabetización emocional adaptados a los centros educativos.

Goleman (2014) explica que los programas de “Alfabetización emocional” convierten las emociones y la vida social en temas en sí mismos, es decir, que su orientación está destinada a la enseñanza de las meta-habilidades (interpersonales e intrapersonales) que propone la inteligencia emocional desde un proceso educativo, continuo y permanente para educar el afecto.

En consecuencia, mediante los programas de alfabetización emocional “(...) la inteligencia emocional pudo desarrollarse en la escuela actuando sobre ella desde el punto de vista educativo” (Gallego y Gallego. 2004, p. 215). Dicho en otras palabras, la alfabetización emocional se concreta en lo que hoy en día conocemos como “Educación Emocional”.

Deulofeu, Morillas, Pellicer, Quer, Toll y Tousell (2013), comentan que la expresión de Educación Emocional ha recibido diversas denominaciones según los contextos “así, por ejemplo, (...) en los países de lengua castellana se habla de Educación Emocional o Socioemocional y también de Educación Social y Emocional o Emocional y Social, Alfabetización Emocional, etc.” (p. 6). Es decir, que todas estas expresiones se refieren al mismo concepto, sin embargo, el término de “Educación Emocional” predomina sobre todos los demás porque incluye todas las propuestas anteriores. Debido a eso, Bisquerra (2000) comenta que a partir de 1997 la expresión de Educación Emocional se empezó a utilizar de forma genérica.

De manera que podemos resumir, de acuerdo con Bisquerra Coord. (2013), que la inteligencia emocional, así como la neurociencia, la psicología positiva, bienestar fluir, etc., “son el núcleo teórico que fundamenta la educación emocional” (p. 18), debido a que los programas de Educación Emocional son el proceso pedagógico que nos proporciona las herramientas para desarrollar la inteligencia emocional mediante la puesta en práctica de competencias emocionales, que más adelante serán descritas.

Gallego y Gallego (2004) plantean que:

Después de haber desentrañado los factores que configuran la inteligencia emocional y habernos movido dentro del sutil campo de la psicopedagogía, vamos a adentrarnos

ahora en la pedagogía para centrarnos en cómo es la educación de lo emocional y analizar cómo se lleva a cabo en nuestro ámbito educativo (p. 175).

1.10 Definición de Educación Emocional

Hasta este momento los fundamentos teóricos nos han permitido adentrarnos un poco más en la naturaleza de la dimensión emocional como seres humanos, también hemos identificado su complejidad, ya que como Goleman (2014) menciona: nuestras emociones son “tendencias biológicas a actuar, están moldeadas además por nuestra experiencia de la vida y nuestra cultura” (p. 26).

La buena noticia es que ahora sabemos que, gracias a que nuestro “cerebro es notablemente flexible y aprende constantemente” (Goleman, 2014, p. 65), eso nos permite que a través de un proceso de aprendizaje podamos aplicar inteligencia a nuestras emociones, es decir, que aprendamos a “educarlas”.

Referente a lo anterior, Gallego y Gallego (2004) mencionan lo siguiente:

Si estamos en el contexto histórico de interesarnos por conocer las emociones y vemos claramente la importancia de su educación, creemos que ha llegado el momento de que el ámbito educativo se haga eco de esta tendencia intentando educar al hombre verdaderamente a todas sus capacidades desde el currículum escolar (p. 16).

Como respuesta a este llamado social surgió lo que hoy en día conocemos como Educación Emocional, entendida por Bisquerra (2000) como un:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, construyendo 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 p. 243).

El primer punto por destacar de esta definición es aclarar que “la educación emocional no se limita a la educación formal, sino que se extiende a los medios socio comunitarios y a las organizaciones” (Deulofeu et al., 2013, p. 5). Es decir, que su intervención es para cualquier contexto, sin embargo, la institución familiar y la escolar van a desempeñar un papel muy importante en el desarrollo emocional de cualquier sujeto ya que son sus contextos más próximos.

En relación con lo anterior, Pérsico (2012) comenta que, debido a que desde los primeros meses de vida nuestro único lenguaje es mediante la expresión de emociones, ésta debe ser una cuestión para considerar que el mejor momento para educarlas debe ser desde temprana edad, específicamente dentro del ámbito familiar.

Para comprender mejor este punto, me gustaría referirme a un capítulo en especial que escribió Goleman (2014) en su libro *La inteligencia emocional*, al cual nombró: “El horario emocional”. En este capítulo el autor nos insta a educar emocionalmente al niño a la par de su “horario emocional de desarrollo”, pues explica que los niños en cada etapa de su crecimiento experimentan emociones preestablecidas conforme a la maduración de su sistema nervioso, por lo tanto, los aprendizajes emocionales que los padres generen en sus hijos estarán contribuyendo a su futuro desarrollo emocional como adultos, por eso Bisquerra Coord. (2013) añade que “la implicación de la familia es clave para la educación emocional de los hijos e hijas” (p. 205).

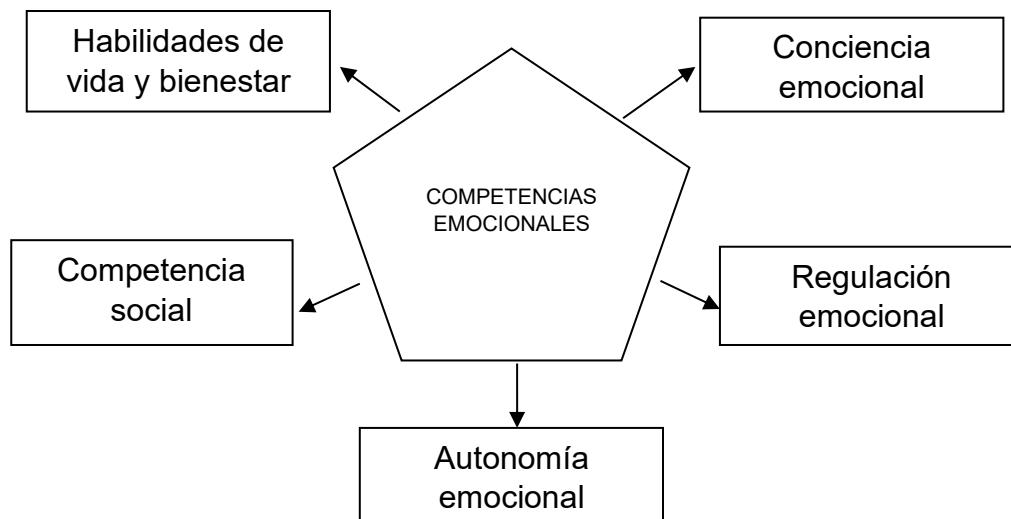
Gallego y Gallego (2004) resaltan que “el siguiente entorno donde el niño interactúa y se educa es el escolar” (p. 17). En cuanto a este ámbito, Goleman (2014) expone que, de la misma manera la educación emocional debe intervenir en función a “la maduración biológica y neurológica [ya que los primeros años escolares son cruciales porque] marcan un pico de maduración de las emociones sociales” (p. 316). Por otra parte, el no tomar en consideración el desarrollo emocional en esta área, genera consecuencias que perjudican tanto el desarrollo personal como social de los alumnos.

La educación emocional se entiende como proceso educativo, continuo y permanente “puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la

formación permanente a lo largo de toda la vida" (Bisquerra, 2000, p. 243), esto determina que la práctica de la educación emocional necesariamente deba ser "sistemática, planificada y organizada" (Gallego y Gallego, 2004, p. 18), para dar respuesta a la formación de competencias emocionales.

Precisamente, es necesario comprender que educar emocionalmente significa desarrollar competencias emocionales, entendidas por Deulofeu et al. (2013) como: "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 8). Como lo mencionamos anteriormente, el marco de la competencia emocional está determinado por dos factores: la competencia personal y la competencia social, de estas dos se derivan las cinco competencias emocionales, las cuales son:

"El modelo pentagonal de competencias emocionales"



Fuente: Deulofeu, M. et al. (2013). *Educación Emocional en la Escuela. Tomo 4. Actividades para el aula dirigidas a niños de 10-11 años*. México: Alfa Omega.

Respecto a cada una de estas competencias Deulofeu et al. (2013) mencionan lo siguiente:

1. Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía emocional

Se puede entender como un concepto amplio que incluye autoestima, actitud positiva ante la vida, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

5. Habilidades de vida y bienestar

Son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, sociales, de tiempo libre, etc. (p. 9-14).

Estas competencias deben ser promovidas a través del contexto escolar con el fin de generar competencias para la vida con las que los alumnos logren alcanzar un bienestar. Justamente Bisquerra Coord. (2013) afirma que “la práctica de la educación emocional tiene como objetivo la mejora del bienestar” (p. 27), “lo cual es lo más próximo a la felicidad” (Bisquerra Coord., 2013, p. 15).

Bisquerra (2000) explica que por bienestar se debe entender que es “la medida en que experimentamos emociones positivas” (p. 175), de acuerdo con “el grado en que un individuo juzga favorablemente la calidad total de su vida” (p. 177), es decir, que el

bienestar subjetivo es resultado de las evaluaciones que hacemos de nuestras emociones, ya sean positivas o negativas.

Debo aclarar que al utilizar la expresión “negativa” no me refiero a que haya emociones malas, ya que todas las emociones son necesarias pues cumplen con la función de: motivar, adaptar o informar; más bien, se identifican como “negativas” ya que producen una tendencia a la evitación, tal como: la ira, la tristeza, el miedo o el desagrado; mientras que las emociones “positivas” tienden a la aproximación, como, por ejemplo: la alegría, el amor, el humor, etc. De manera que, para comprender como un sujeto se aproxima o evita determinada emoción, lo primero es identificar cómo se clasifican las emociones.

Bisquerra (2000) menciona que “muchos analistas de las emociones han distinguido entre emociones básicas (primarias o fundamentales) y emociones complejas (secundarias o derivadas)” (p. 93). Por otra parte, Isard 1991 (citado por Gallego y Gallego, 2004) menciona que para él “una emoción fundamental es la que tiene una cualidad subjetiva, una expresión facial y un patrón de descarga neuronal, únicos y produce unas consecuencias conductuales únicas” (p. 60), mientras que Bisquerra (2000) comenta que las emociones complejas “se derivan de las básicas, a veces por combinación entre ellas, (...). No presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción” (p. 93) debido a que diferentes estímulos las desencadenan.

Gallego y Gallego (2004) se dieron a la tarea de recoger las clasificaciones más relevantes de las emociones básicas, ya que aún los investigadores no han llegado a un acuerdo en específico para clasificarlas. Entre ellas se encuentra la que hicieron Johnson Laird y Otley en 1989, en la cual proponen que: miedo, ira, tristeza, felicidad y disgusto son las emociones básicas que experimenta todo ser humano.

Así que, podemos resumir junto con Bisquerra (2000) que es importante tener presente que todas las emociones “están en un eje que va del placer al displacer (...)” (p. 91), o lo que es lo mismo: de lo positivo a lo negativo.

Finalmente, con base en lo anterior podemos observar que hay una estrecha vinculación entre la educación emocional con la orientación educativa, especialmente con el área de prevención y desarrollo humano ya que ambas se justifican en necesidades educativas y sociales que no están suficientemente atendidas, como, por ejemplo: todo lo relacionado con la afectividad de los sujetos (violencia, depresión, suicidios, deserción escolar, embarazos no deseados, drogadicción, problemas de aprendizaje, etc.). Además, porque comparten la convicción de que el carácter preventivo primario es la solución para todas aquellas necesidades.

Debido a eso, la educación emocional propone el desarrollo de cinco competencias básicas para la vida que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, estas son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar. Bisquerra (2009) enfatiza que la finalidad de estas competencias es que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social" (p.61).

También comenta que, al "igual que la orientación en general, la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano" (p. 61-62).

A lo largo de este capítulo hemos concientizado el papel fundamental de las emociones como el motor de la conducta, por consiguiente, esto hace que tomen un lugar muy importante en el proceso de la toma de decisiones. Por lo tanto, esta es otra razón para entender que la dimensión emocional afecta diferentes aspectos de la orientación y de la educación en general, de manera que, es crucial la presencia del desarrollo de competencias emocionales en la práctica educativa para conseguir el desarrollo integral de los alumnos.

CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZACIÓN, OBJETO, FUNCIONES Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

En este capítulo desarrollo cómo fue que se constituyó el término de “Diagnóstico pedagógico”, cuál es su metodología (objeto de estudio, funciones, fases y modelos), así mismo, ubico el ámbito de actuación en el que intervine y cómo se vincula con el proceso orientador. Además, doy una descripción del contexto de la institución y un análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos del diagnóstico, los cuales permitieron detectar las necesidades educativas en cuanto a la educación emocional de los destinatarios.

2.1 Concepto de Diagnóstico Pedagógico

Etimológicamente el término “diagnóstico” significa “(diagnostikos = a través del conocimiento)” (Rivas, 2013). Buisan y Marín (1988) comentan que en un inicio el término se utilizó en el ámbito de la medicina debido a que estaba asociado a la detección de problemas (enfermedades). Posteriormente, a inicios del siglo XX, comenzó a emplearse en el campo de la educación gracias a las aportaciones de la Psicología Diferencial, la cual estudia las variables que marcan una diferencia significativa entre los sujetos en el proceso educativo.

El autor Marí (2001) refiere que:

Los iniciadores del diagnóstico en educación centraron su objeto de análisis en las diferencias de los sujetos a nivel mental, motor y sensorial (Galton, Binet y Cattel), (...) utilizando para ello procedimientos psicológicos de medida y test mentales, (...) [con la finalidad] de evaluar a los escolares para la introducción de mejoras en los programas educativos y sociales extendidos a toda la población (p.19).

Ahora bien, Domínguez (2014) comenta que “el término lleva a considerar al diagnóstico como una labor eminentemente práctica” (p. 41), por lo tanto, el diagnóstico se empleaba para distinguir e identificar categorías de datos de una

situación determinada (principalmente de elementos o síntomas anormales) para después analizarlos e interpretarlos y, así, poder tomar una decisión.

Debido a eso, cuando el diagnóstico se aplicó en el ámbito escolar este “consistía en una recogida de información (...) para dar una orientación, hacer una selección o asignar a los sujetos a un tratamiento” (Buisan y Marín, 1994, p. 11) de acuerdo con sus aptitudes y capacidades. Es decir, que la necesidad de aplicar un diagnóstico se presentaba exclusivamente cuando se detectaban dificultades en la conducta o aprendizaje de los sujetos. Chinapah y Miron (1990, citados por Marí, 2001) ubican que esto era así ya que su objeto de atención estaba constituido en el impacto que las acciones pedagógicas y los programas tenían sobre los sujetos.

Sin embargo, hoy en día el diagnóstico pedagógico ya no se implementa solo por esos motivos, sino que “debido a los cambios sufridos en la sociedad y en concreto en el sistema educativo, esto ha provocado que el diagnóstico ofrezca los recursos para resolver los problemas que impiden o dificultan a los sujetos la consecución de los objetivos de la educación” (Marí, 2001, p. 40).

Dicho de otro modo, Marí (2001) afirma que “ha desaparecido la palabra evaluación como explicación del término diagnóstico pedagógico, [para ahora tener una metodología] eminentemente pedagógica unida al proceso enseñanza- aprendizaje”, (p. 23), la cual trata de identificar y conocer la naturaleza intrapsíquica y contextual del educando concreto (individuo o colectividad) para conocer qué es lo que condiciona su ajuste educativo. Es importante enfatizar que contemplar el contexto en el que está inmerso el sujeto es necesario porque este influye en su desarrollo y aprendizaje, por lo tanto, “los datos requeridos para realizar el diagnóstico abarcan al sujeto en su totalidad y no se centran solo en aquellos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Buisan y Marín, 1988, p. 10).

En este mismo sentido, Batanz y Lázaro (citados por Marí, 2001) precisan que el diagnóstico pedagógico tiene por objeto la realidad educativa, que dicho en otros términos son “las situaciones educativas, el estudio de cualquier hecho educativo, no

solo del alumno sino de todas aquellas variables que permiten y definen el acto de educar" (p. 55).

Con base en lo anterior, de acuerdo con Buisan y Marín (2001) podemos definirlo como:

El diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir, y en su caso explicar, el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupos de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación (p.13).

Por otra parte, Marí (2001) comenta que autores como García Hoz, Castillejo, Fernández y Saramona, quienes se dedicaron a clasificar las Ciencias de la Educación, en sus planteamientos consideraban que el diagnóstico pedagógico era únicamente una fase inicial del proceso orientador, sin ser considerado una disciplina científica independiente. Debido a eso, Marí (2001) argumenta que efectivamente, existe una vinculación evidente entre la orientación con el diagnóstico pedagógico, ya que este le permite conocer la realidad en la que ha de intervenir, aportándole los "elementos básicos, instrumentales y aplicados para que la orientación pueda ejercer sus funciones" (p. 17), sin embargo, opina junto con Martínez González (1993); Batanaz (1996) y Lázaro (1990) que ambas disciplinas deben ser consideradas con entidad propia ya que el diagnóstico pedagógico es una actividad científica "aplicable a cualquier área de conocimiento pedagógico que requiera de una información y control de una intervención" (Lázaro, 1990 citado por Marí, 2001, p. 17). Es decir, que todo proceso educativo lo requiere ya que es indispensable partir de él para identificar cuáles son las necesidades para después intervenir en ellas.

A partir de la idea anterior, podemos entender que el diagnóstico pedagógico se ubica dentro del contexto de las ciencias de la educación, debido a que reúne "las condiciones propias (...) como saber científico con identidad propia" (Marí, 2001, p. 7), y porque se relaciona con diferentes disciplinas afines, como en este caso, la orientación educativa, la psicología, la sociología, etc.

2.2 Fases del diagnóstico pedagógico

En cuanto al tema del diagnóstico, Buisan y Marín (2001) consideran que los pasos de este proceso también conocidos como “fases” deben ser semejantes “aunque varíen los contenidos específicos de acuerdo con el ciclo en que lo efectuamos y los objetivos que pretendamos” (p. 29). Por otra parte, Marí (2001) comenta que las fases son una referencia que guía la acción diagnóstica, por lo tanto, deben ser “sucesivas, estructuradas e interrelacionadas” (p. 28).

Domínguez (2014) adopta la posición procesual que proponen las autoras Buisan y Marín (2001) y nos ofrece una breve explicación de cada una de las fases que lo componen, mismas que describo a continuación y que complemento con lo que realicé en cada una:

A. **Planificación:** consiste en identificar las necesidades del centro y considerar la tarea que se va a realizar, para poder identificar el área donde se va a intervenir, toma en cuenta los recursos y el tiempo con el que se cuenta para poder pensar en los objetivos (p. 45).

En este caso, para efectuar la planificación se acordó una cita con la directora del plantel para programar la fecha, el horario y el grupo con el cual se implementaría el taller, además, se estableció una fecha previa para realizar un registro anecdótico con dicho grupo.

B. **Recogida de datos e hipótesis:** en esta fase se recaba y se analizará información que proporciona la población con la que se trabajará (alumno, familia, contexto, docentes) a través de diferentes instrumentos (...) (p. 45).

En este segundo momento apliqué los siguientes instrumentos para la recolección de datos (anexo 5):

- Guía de observación: La cual me proporcionó información acerca de la infraestructura escolar y de los recursos materiales existentes en la escuela, la

distribución de la plantilla docente y de los alumnos por grupo, así como del contexto interno y externo del centro.

- Registro anecdótico: El martes 18 de abril a las 9 am realicé una observación de clase con el grupo de 6º B, mientras el profesor impartía la materia de matemáticas, observé el contexto y la dinámica del grupo. Este instrumento me permitió obtener información de conductas generales, actitudes, intereses y procesos de convivencia e interacción entre compañeros y entre los alumnos con el docente.
- Escala estimativa de las competencias emocionales: Los indicadores estaban dirigidos a conocer ciertas conductas emocionales de los alumnos frente a determinadas situaciones.

- C. **Comprobación de las realizaciones de los alumnos:** observaciones, pruebas y aquí se demuestran las habilidades con las que cuentan los alumnos, mediante una evaluación, puede tratarse de test, inventarios, cuestionarios, observaciones, pruebas, trabajos de los alumnos, etc. Dependiendo de los objetivos planteados, el tiempo y los recursos con los que se cuenta. Los fines de esta fase se contemplan en la evaluación e interpretación de la rúbrica en los tres momentos ya mencionados (p. 47).

Para fines de esta propuesta, en esta fase fue necesario conocer las competencias socioemocionales de los alumnos, por lo que apliqué como procedimiento un:

- Escala estimativa de las competencias emocionales de los niños y niñas de sexto de primaria, que me permitió identificar sus conductas emocionales frente a situaciones concretas. Al respecto Mishel (1976, citado por Buisan y Marín, 2001) “se muestra partidario (...) de incluir el autoconocimiento del sujeto como un elemento que puede contribuir a incrementar el poder predictivo” (p. 36).

- D. **Corrección e interpretación:** dada la aplicación de los instrumentos, se realizaron las debidas correcciones durante las pruebas aplicadas, además de la interpretación a través de los datos obtenidos, para comprobar las hipótesis y objetivos planteados con

anterioridad y para poder valorar el modelo de intervención con el cual trabajaremos (p. 47).

E. **Devolución de resultados:** orientaciones y tratamiento de la información, de todos los datos recabados conforme los objetivos planteados, estos pueden estar dirigidos a los padres, los docentes, los profesionales o al mismo sujeto, es qui donde se plantean las alternativas para apoyar al sujeto en sus limitaciones y necesidades que manifiesta. (p. 47).

Los datos recuperados de los diferentes instrumentos aplicados me permitieron hacer una interpretación de las competencias emocionales con las que cuentan los alumnos de sexto de primaria.

2.3 Instrumentos del diagnóstico aplicados

A continuación, describiré cuáles fueron los instrumentos que utilicé para recoger la información de los sujetos con los que les implementaría la propuesta. Marí (2001) comenta que estas herramientas ofrecen información acerca de “la personalidad del alumno, de los grupos y de las instituciones” (p. 236). Buisan y Marin (2001, citados por Cardona et al., 2002) explican que estos instrumentos son necesarios ya que arrojan datos que nos permiten formular diferentes hipótesis que determinan el problema o las necesidades con las que se tiene que trabajar.

A. Guía de observación

La guía de observación (anexo 5) me permitió recopilar datos acerca de la organización e infraestructura de la Escuela Primaria Plan de San Luis, se llevó a cabo el día 28 de marzo del 2023 a las 10:30 hrs. Algunos aspectos observados fueron: ubicación, número de salones, servicios o recursos mobiliarios, número total de alumnos, conformación de la planilla docente, observación del contexto interno y externo del centro escolar, etc.

B. Registro anecdótico

Aplicué este instrumento (anexo 6) para obtener información de las conductas generales, actitudes, intereses y procesos de convivencia e interacción entre compañeros y entre los alumnos con el docente, lo llevé a cabo el día 18 de abril del 2023 a las 9:00 hrs, con el grupo 6° B durante la clase de matemáticas y geografía.

Este fue mi primer acercamiento con el grupo y ahí pude observar que en su mayoría los alumnos presentaban una conducta tranquila, estaban sentados en sus lugares atentos a las indicaciones del profesor, solo por momentos se distraían platicando entre ellos. Aunque las niñas estaban sentadas de un lado del salón y los niños del otro, cuando un compañero pasaba al frente a resolver un ejercicio, entre todos se apoyaban, además identifiqué que la mayoría se mostraban participativos durante la dinámica de la clase, a excepción de dos que estaban distraídos platicando.

Esta observación me permitió identificar la interacción de los factores socioambientales presentados en la dinámica de clase, tanto del profesor a nivel de contenido y puesta en práctica de su acción educativa, como de la personalidad y actitudes de los alumnos. Mishel 1981 (citado por Buisan y Mari, 2001) comenta que precisamente la interacción de los factores presentados es lo que nos da a conocer las competencias con las que cuentan los alumnos.

C. Entrevista

La entrevista con el profesor titular del grupo 6°B, constó de 5 preguntas abiertas encaminadas a identificar las conductas generales que él percibe del grupo (anexo 7). Él comenta que había una constante conducta de violencia y agresividad entre compañeros y, debido a eso, optó como estrategia trabajar los viernes un cuadernillo con lecciones de educación socioemocional con una duración de aproximadamente 45 minutos. Él comentó que percibió una mejora en la conducta general de los alumnos.

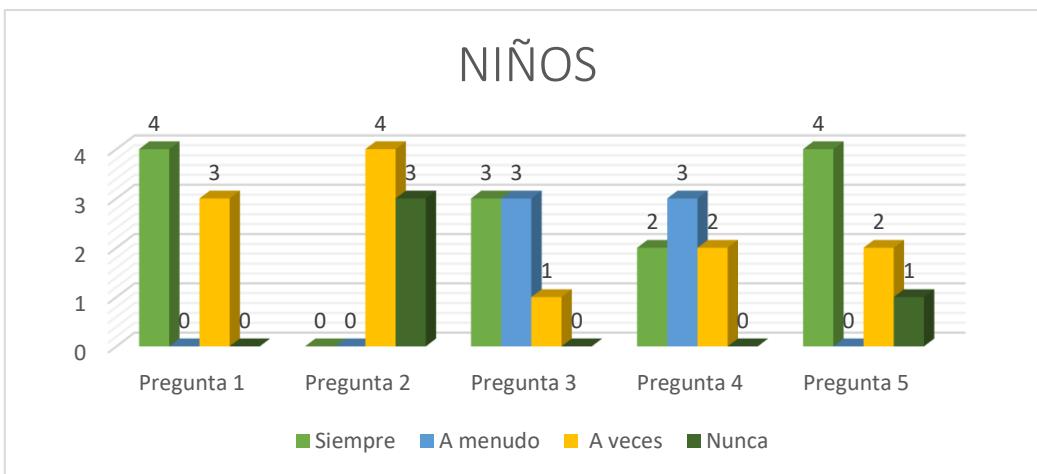
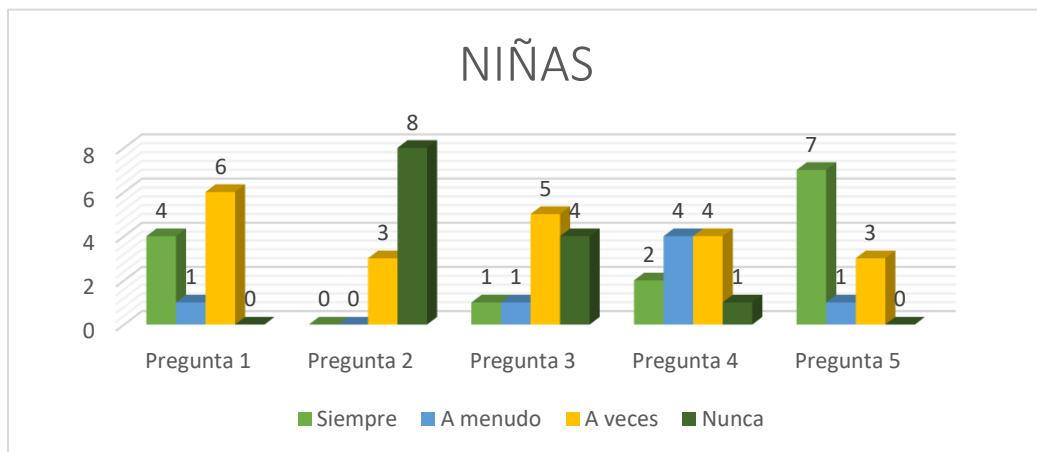
D. Escala estimativa de las competencias emocionales

Este instrumento (anexo-) fue recuperado y adaptado de Gallego, D. J. y Gallego, M. J (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula* (p. 232). Consta de 25 frases referidas a la forma de sentir, pensar y reaccionar de los alumnos frente a determinadas situaciones (anexo 8).

Cada 5 preguntas corresponden a una competencia emocional, de la (1-5) las preguntas están destinadas a identificar la conciencia emocional de los alumnos, de la (6-10) su regulación emocional, de la (11-15) su autonomía emocional, de la (16-20) su competencia social y de la (21-25) su competencia de vida y bienestar. A la derecha de cada frase se encontraban cuatro casillas con diferentes posibilidades de respuesta (S: siempre, AM: a menudo, AV: a veces y N: nunca), los alumnos marcaron con una (x) la casilla que describía el comportamiento más cercano a su forma de ser.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la escala estimativa de competencias emocionales aplicado a los 18 alumnos de sexto de primaria (11 alumnas y 7 alumnos), se presentan por género y se exponen por competencias.

| Competencia: Conciencia emocional | |
|--|--|
| Pregunta 1 | Reconozco cuáles son mis emociones y sentimientos |
| Pregunta 2 | Suelo hablar de mis emociones y sentimientos |
| Pregunta 3 | Sé cuando voy a reaccionar bruscamente |
| Pregunta 4 | Entiendo las emociones y sentimientos de los demás |
| Pregunta 5 | Sé reconocer cuando alguien está triste o enojado |



En el caso de las niñas se observa que tienen dificultades para reconocer cuáles son sus emociones y sentimientos, Bisquerra (2000) explica que esto se debe a que no comprenden los vínculos existentes entre sus sentimientos, pensamientos, palabras y acciones, por ende, como lo podemos observar en los resultados de la pregunta #3, la mayoría al no reconocer las propias emociones tampoco reconocen sus efectos, es decir, que no son capaces de identificar cómo las emociones afectan sus acciones porque aún no han desarrollado un pensamiento autorreflexivo de sus estados internos. En cuanto a los niños, la mayoría respondió que reconocen sus emociones y sentimientos.

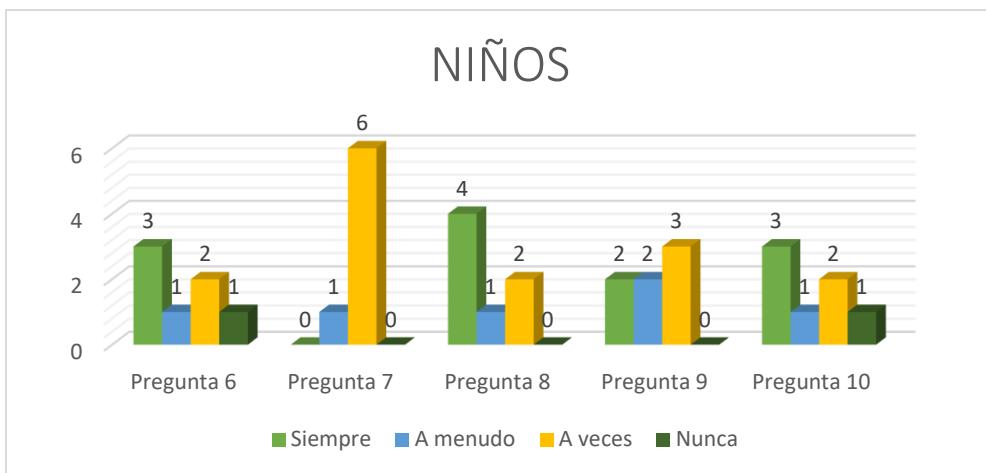
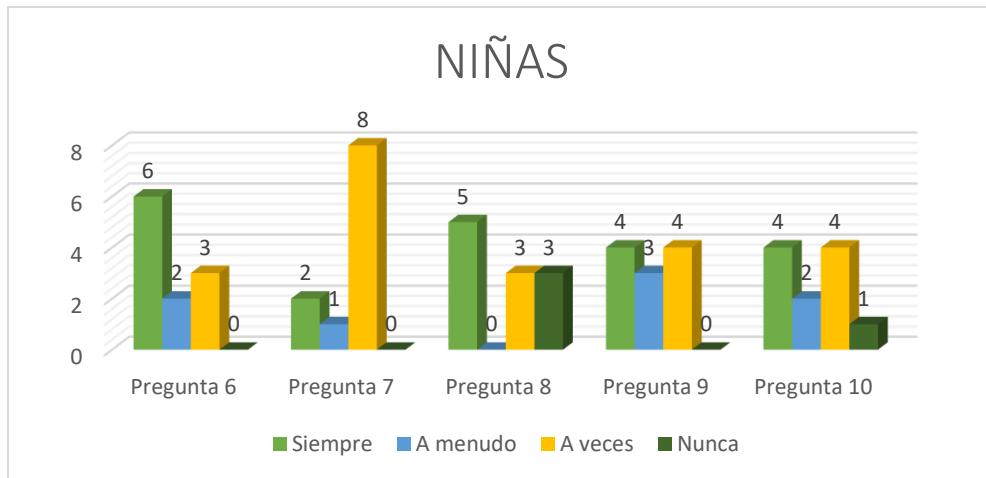
Al respecto, la autora Pérsico (2012) comenta que “la mujer y el hombre, en parte por pautas biológicas, aunque más por educación, tienen diferentes realidades emocionales” (p. 213), ella explica que años atrás a las niñas se les enseñaba a verbalizar sus emociones y a comprender las emociones de los demás, por el contrario, a los niños se les enseñaba a ver fundamentalmente las relaciones de causa y efecto, evitando a toda costa que expresaran lo que sentían.

Me llama la atención que los resultados no coincidan con lo que dice la autora, ya que demuestran que ahora los niños son más conscientes de sus emociones que las niñas.

Por otro lado, ni los niños ni las niñas suelen hablar de sus emociones y sentimientos con los demás, a lo que podemos deducir que es por falta de confianza o porque hay un problema en lo que Bisquerra (2013) llama “dar nombre a las emociones”, pues se trata de la falta de “eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado” (p. 10), probablemente estos niños no informan sus emociones y sentimientos a los demás porque no saben cuáles expresiones deben utilizar para designar sus estados emocionales internos.

En ambos casos muestran facilidad para reconocer las emociones de los demás, es decir que tienen la capacidad de implicarse empáticamente en las vivencias emocionales de otros.

| Competencia: Regulación emocional | |
|--|---|
| Pregunta 6 | Procuro guardar la calma cuando me regaña un/a profesor/a |
| Pregunta 7 | Si un compañero me molesta u ofende reacciono con tranquilidad |
| Pregunta 8 | Si me pongo nervioso/a soy capaz de hablar sin gritos |
| Pregunta 9 | Si algo me disgusta soy capaz de expresarlo sin perder el control |
| Pregunta 10 | Si me siento triste busco la manera de sentirme mejor |



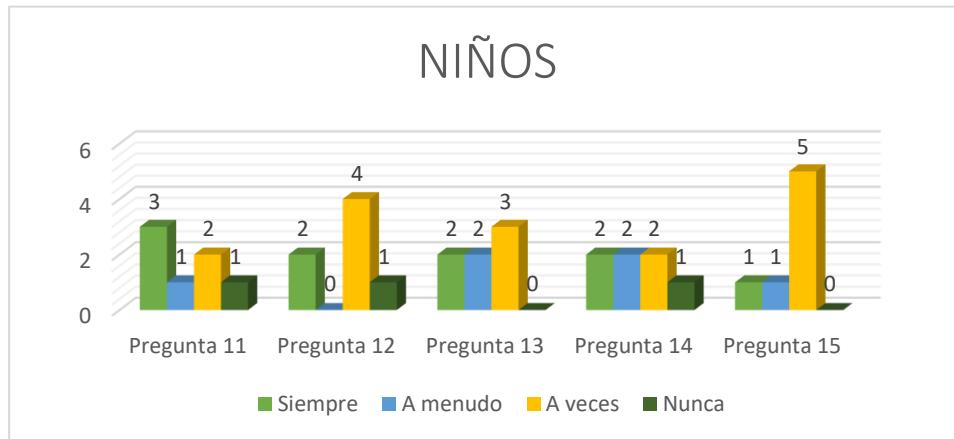
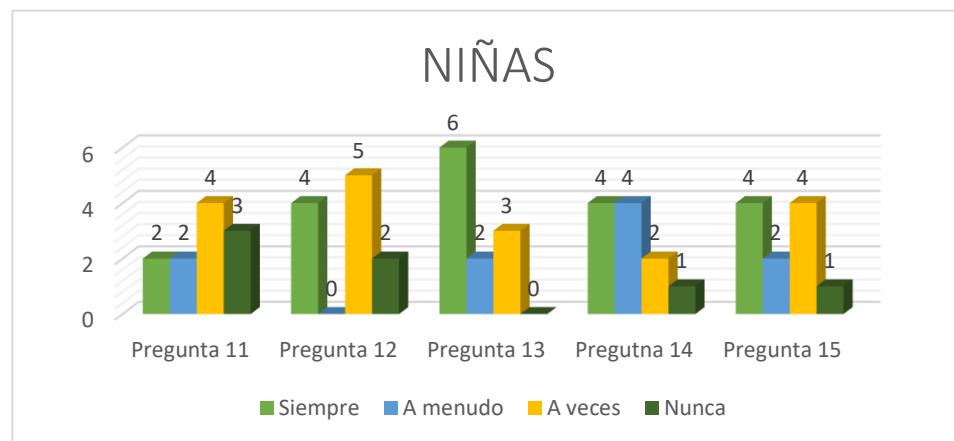
Recordemos que “desde el punto de vista psicoevolutivo, las emociones pueden ser consideradas como determinantes motivacionales de la conducta” (Gallego y Gallego, 2004, p. 49). Por ello, con base en las conductas observadas en el registro anecdotico y en los resultados obtenidos en estas preguntas, identifico que la mayoría de los alumnos logran guardar la calma cuando una persona de autoridad les llama la atención; sin embargo, cuando se trata de un compañero, solo en algunas ocasiones reaccionan con tranquilidad.

Dicho esto, Bisquerra (2000) enfatiza que ésta es “una habilidad invisible porque se manifiesta como la ausencia de explosiones emocionales” (p. 160), si bien los alumnos señalaron que saben comportarse en momentos críticos en la escuela, también fueron

sinceros al señalar que en otras ocasiones conflictivas pierden el control de sus emociones y, por ende, de su conducta, porque no reaccionan con tranquilidad cuando algo les disgusta o los pone nerviosos.

Posteriormente, la mayoría de los alumnos indica que hacen el esfuerzo de experimentar emociones positivas para sentirse mejor cuando una situación los hace sentir tristeza o desanimo.

| Competencia: Autonomía emocional | |
|----------------------------------|--|
| Pregunta 11 | Me siento satisfecho/a con la persona que soy |
| Pregunta 12 | Si algo sale mal, tengo la capacidad de motivarme a mí mismo/a |
| Pregunta 13 | Me siento capaz de llevar una buena relación con los demás |
| Pregunta 14 | Cuando tomo decisiones lo hago con responsabilidad |
| Pregunta 15 | Tengo una actitud positiva |



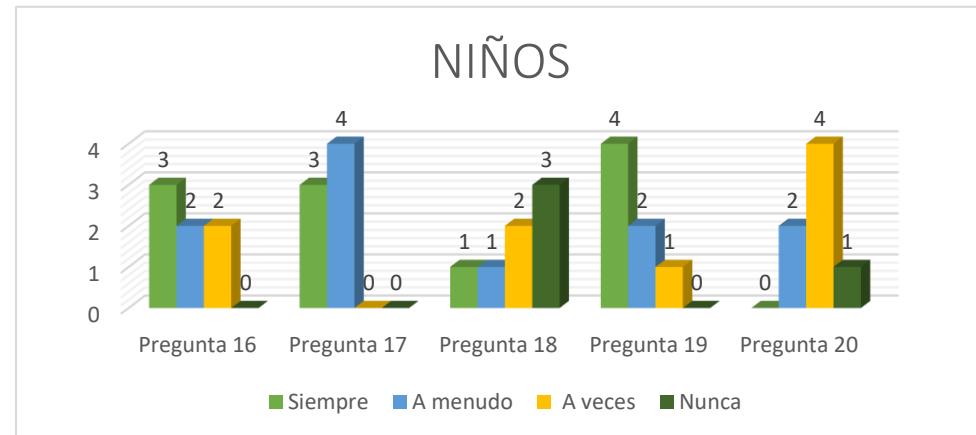
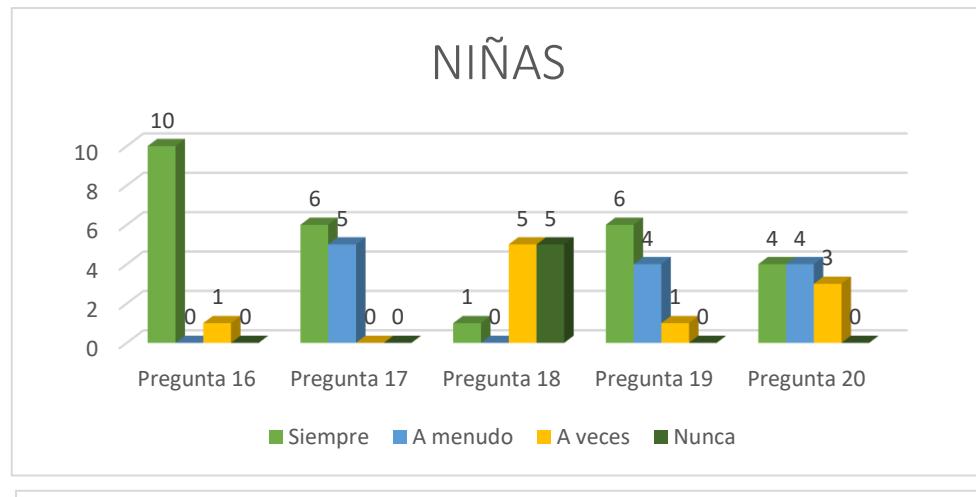
En la primera pregunta encontramos un contraste que es importante enfatizar, ya que, al comparar los resultados observé que la mayoría de las alumnas no se sienten satisfechas con la persona que son y, por el contrario, los alumnos señalan que se sienten satisfechos consigo mismos.

Precisamente, la primer pregunta de esta sección se refiere a la valoración que hacen los alumnos de sí mismos, que en otros términos se conoce como “autoconcepto”, al respecto Gallego y Gallego (2004) comentan que este es un componente introspectivo e intuitivo el cual establece una concepción multidimensional de diversos conceptos que están organizados jerárquicamente según la importancia que tienen para la vida de cada persona, es decir, que cada alumno hace una valoración positiva o negativa de sí mismo (autoestima), de acuerdo con los elementos de su autoconcepto.

Dicho esto, Bisquerra (2000) explica que a la edad de 6 a 11 años y, sobre todo, en la adolescencia, el alumno tiende a realizar la valoración de su autoconcepto en función de su rendimiento escolar, mientras que Gallego y Gallego (2004) retomando a Rogers (1982) dicen que también es por “la aceptación social” (p. 108). Al respecto Bisquerra (2000) dice que “la autoestima social [que se refiere a la] (confianza en que son capaces de establecer relaciones sociales, hacer amigos y conservarlos) es una preocupación habitual” (p. 81), principalmente para las niñas (como se observa en la pregunta #13), ya que se pueden sentir amenazadas cuando sus relaciones interpersonales se ven afectadas. Por lo tanto, se puede entender que la valoración inapropiada de alguno de estos dos elementos pueda ser el motivo por el cual los alumnos no se sienten satisfechos consigo mismos.

En resumen, de acuerdo con Gallego y Gallego (2004): “el autoconcepto influye en la conducta (...), en la forma que percibimos, interpretamos e interactuamos con nuestro entorno (...)” (p. 108, 109).

| Competencia: Social | |
|---------------------|---|
| Pregunta 16 | Cuando alguien me platica algo, lo escucho con atención |
| Pregunta 17 | Respeto la opinión de mis compañeros |
| Pregunta 18 | Puedo expresar mis emociones con mis papás |
| Pregunta 19 | Si alguien me pide un favor lo hago con gusto |
| Pregunta 20 | Se defender mi punto de vista sin ser grosero/a |



Esta competencia está enfocada en la inteligencia interpersonal del alumno, pero se construye desde su inteligencia intrapersonal, porque “cuanto más abiertos estamos de captar nuestras emociones, más habilidad tenemos para leer las emociones de los demás” (Bisquerra, 2000, p. 150).

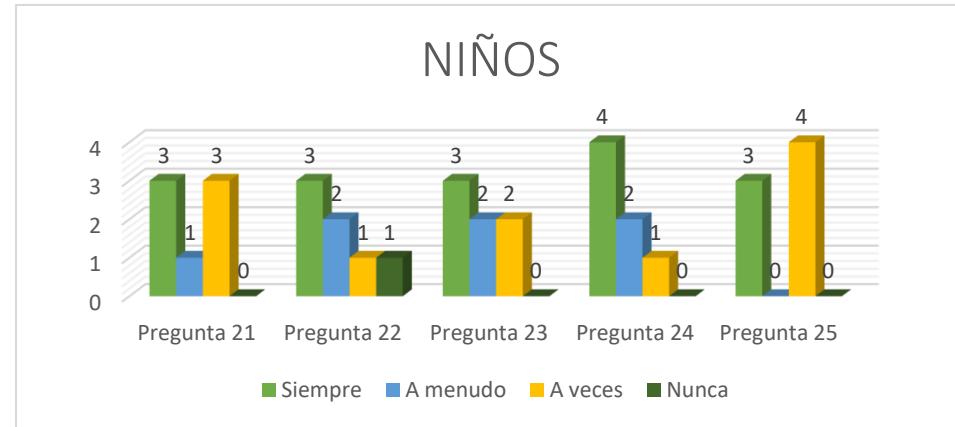
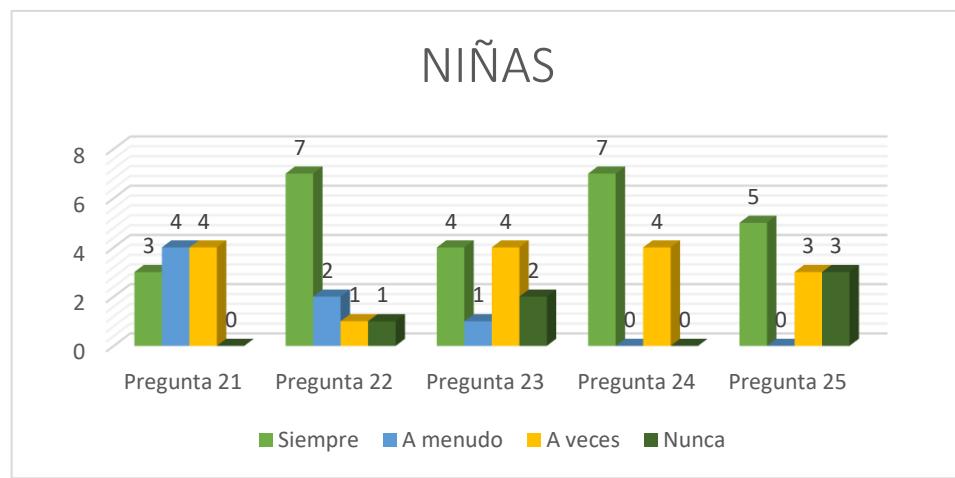
Los resultados indican que las alumnas saben prestar atención cuando están en una conversación y que son respetuosas tanto para escuchar la opinión de los demás como

para defender su propio punto de vista. Según Bisquerra (2000) las personas no están acostumbradas a expresar sus emociones mediante palabras, sino a través de un lenguaje no verbal como las expresiones, por lo tanto, si a los niños desde temprana edad se les enseña a prestar atención a la reacciones emocionales de los demás, esto les ayudará en un futuro a ser empáticos, a interesarse por los estados emocionales de las personas con las que interactúan, tendrán la habilidad para escuchar con atención y además, como se observa en la pregunta #17, aprenderán a ser respetuosos ante la diferencia de opiniones.

Cabe resaltar que en ambos casos los alumnos señalaron que no pueden expresar sus emociones con sus padres. Recordemos que en repetidas ocasiones se ha mencionado que la educación emocional debe iniciarse a temprana edad en el contexto familiar, por ende, se entiende que los papás son la principal red de apoyo para el desarrollo emocional de sus hijos. Bisquerra (2000) dice que “consciente o inconscientemente están transmitiendo mensajes con una gran carga emotiva” (p. 257), lo que provoca que los alumnos los interioricen y los hagan parte de un “patrón habitual” de su comportamiento, es decir, si en casa los padres no se interesan en conocer las emociones de sus hijos o las invalidan, es probable que los hijos piensen que a sus padres no les interesa saber cómo se sienten, esto a su vez genera desconfianza para la comunicación íntima.

Debido a eso, Bisquerra (2000) explica que si las personas que nos rodean (en este caso nuestros padres) nos generan desconfianza, entonces “nos sentimos incapaces de establecer unas buenas relaciones con ellos y posiblemente ni siquiera lo intentamos” (p. 195). Este puede ser un factor por el cual los alumnos no expresan sus emociones con sus padres.

| Competencia: Para la vida y el bienestar | |
|--|---|
| Pregunta 21 | Cuando me propongo objetivos, los puedo lograr |
| Pregunta 22 | Antes de tomar una decisión importante lo pienso muy bien |
| Pregunta 23 | Sé pedir ayuda si la necesito |
| Pregunta 24 | Puedo trabajar con mis compañeros por un bien común |
| Pregunta 25 | Soy consciente que debo buscar mi bienestar emocional |



En cuanto a esta competencia, se puede entender que se centra en los contenidos de la educación emocional, lo cuales Bisquerra (2000, p. 247) menciona que:

giran en torno al conocimiento de las propias emociones, al manejo y control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las

emociones como factor para automotivarse, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, (...), etc.

Esta competencia es la suma de todas la anteriores, por lo tanto, Bisquerra (2013) la describe como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc." (p. 14).

Con los resultados de esta sección de preguntas logré identificar que fijar objetivos adaptativos es una micro competencia en la cual los alumnos en ambos casos señalan que pueden lograrlos con regularidad, aunque no siempre. Ellas eligen pensar muy bien antes de tomar una decisión importante y con regularidad saben pedir ayuda cuando la necesitan, están dispuestas a trabajar por un bien común con sus compañeros, pero solo la mitad de ellas sabe que es su responsabilidad buscar su propio bienestar emocional, mientras que el resto no es consciente de eso.

Por último, los alumnos señalan algo similar, ya que toman a consideración diferentes factores antes de tomar decisiones importantes, piden ayuda cuando lo necesitan y pueden trabajar junto con los demás por un bien común, pero presentan mayor conciencia en cuanto a la responsabilidad que tienen de buscar su propio bienestar emocional.

2.4 Necesidades educativas

Con base en los datos obtenidos de los instrumentos del diagnóstico pedagógico, las necesidades educativas que se identificaron son las siguientes:

1. Los alumnos tienen dificultades para reconocer sus emociones y sentimientos.
2. No son conscientes del impacto que tienen las emociones en su conducta.
3. Aún no han desarrollado un pensamiento autorreflexivo de sus estados internos.
4. Su vocabulario emocional es muy limitado.
5. La valoración de su autoconcepto es negativa.

6. Tienen dificultad para expresar sus emociones con los demás, principalmente con sus padres.
7. La educación no los concientiza de su responsabilidad para buscar su propio bienestar emocional.
8. El tiempo que se destina a temas de educación emocional es muy limitado.
9. Los docentes no cuentan con apoyo pedagógico que los capacite en temas de educación emocional.

Recordemos que “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano (...)” (Bisquerra, 2013, p. 5), y que su objetivo es desarrollar esas competencias con la intención de ayudarnos a conseguir un bienestar personal e interpersonal.

Por lo tanto, al analizar las necesidades anteriores podemos darnos cuenta que la educación emocional que los alumnos han recibido está siendo limitada por diferentes factores, y por mencionar alguno de ellos, encontramos que la educación emocional impartida por padres y maestros no ha sido adecuada, continua, ni permanente, lo cual significa una desventaja ya que “las lecciones emocionales que aprendemos de niños en casa y en la escuela dan forma a los circuitos emocionales haciéndonos más expertos o ineptos en la base de la inteligencia emocional” (Goleman , 2014, p. 18).

Es así que, en los resultados encontramos lo que Goleman (2014) identifica como “analfabetismo emocional”, el cual se entiende como “la incapacidad para comprender, catalogar y gestionar nuestras emociones y, por ende, para comprender y aceptar las emociones de los demás” (p. 75).

Debido a lo anterior, se justifica la necesidad del presente taller educativo, el cual aborda la educación emocional mediante la orientación educativa con la finalidad de favorecer el aprendizaje de competencias socioemocionales en los alumnos de 6to. de primaria. De acuerdo con Bisquerra (2013) es necesario el desarrollo de estas meta-

habilidades para “tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 11).

CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación, describiré la propuesta que realicé, la cual en primer momento requirió de un diagnóstico pedagógico con la finalidad de identificar algunas de las necesidades educativas para, posteriormente, intervenir en ellas. Por lo tanto, este capítulo corresponde a la metodología que se implementó con la intención de alcanzar los objetivos generales y específicos establecidos.

3.1 Modelo de intervención

Repetto y otros autores (citado por Velaz, 2002) mencionan que “la orientación educativa se perfila como ciencia de la intervención” (p. 57), es decir, que está dirigida a la acción, por lo que para su práctica es necesario que adopte los modelos más adecuados y útiles para las distintas situaciones en las que puede intervenir, ya sea el modelo clínico (counseling); el modelo por programas o el modelo de consulta. Para términos de esta propuesta me enfoco en el modelo por programas que describí a continuación.

En el marco de la orientación educativa, para Rodríguez (citado por Domínguez, 2014) “un modelo es la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que influye en los propósitos, métodos y agentes en la intervención” (p. 15). Es decir, que un modelo es el contraste entre la teoría y la realidad, el cual permite guiar la acción orientadora. En otras palabras, Rodríguez Diéguex (citado por Velaz, 2002) dice que básicamente los modelos tienen dos funciones, una es hacer más accesibles las construcciones teóricas mediante aproximaciones sistemáticas, y la segunda es ayudar a seleccionar aquellos hechos de la realidad que serán sometidos a investigación.

Entendido lo anterior, continuaré explicando el concepto de “programas”. De acuerdo con la normativa y documentos oficiales de la L.O.G.S.E. (citado por Velaz, 2002) un programa es “el proyecto en el que se establecen los principios y orientaciones acerca del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar o, dicho de otra manera, en el que se

explicitan las intenciones educativas" (p. 136), que en este caso serían los objetivos de la presente propuesta. En resumen, Velaz (2002) comenta que los puntos clave para entender este concepto son: que es una "(intervención planificada) en un determinado (contexto) y orientada a la (consecución de unos objetivos) con el fin de satisfacer unas (necesidades concretas)" (p. 137).

Por otro lado, Bisquerra (1996) explica que el modelo por programas adopta un enfoque dirigido a la prevención y desarrollo, ya que tiene una planificación proactiva que busca intervenir antes de que el problema surja, además no se limita a la atención individual, sino que también está dirigida a grupos y comunidades.

Debido a lo anterior, la estrategia metodológica para esta propuesta será el modelo por programas, ya que este cumple con las características de ser "una intervención directa con el grupo, por medio de una secuencia de acciones planificadas que buscan cubrir mediante objetivos las necesidades analizadas y detectadas en el contexto, para la prevención y desarrollo integral de las personas" (Domínguez, 2014, p. 61-62).

De acuerdo con Bisquerra (1996), el modelo por programas tiene carácter de ser una acción "proactiva a la prevención" (p. 50), por lo tanto, considero que este modelo es el adecuado para intervenir, ya que va de la mano con la intención de esta propuesta, la cual es: prevenir problemas emocionales y sociales, más que ser una acción terapéutica.

Para Bisquerra (1996) el modelo por programas se compone de 5 fases que estructuran su intervención, mismas que describo a continuación y que complemento con lo que realicé en cada una:

a) Análisis de contexto para detectar necesidades

Antes de actuar "es imprescindible analizar la realidad en la que se va a trabajar y las prioridades a las que se debe atender" (Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], s/f). Debido a eso, los instrumentos que se utilizaron para la recogida de información

fueron: guía de observación, registro anecdótico, entrevista y escala de estimativa/de actitudes. La descripción de cada uno se encuentra en el capítulo 2 de esta propuesta.

b) Formular objetivos

Con base en la fase anterior, se pueden determinar las técnicas o estrategias de intervención más adecuadas para cumplir con los objetivos propuestos. El portal web de (UNIR, s/f) menciona que es “fundamental tomar en consideración qué tipo de metodología se va a poner en marcha a la hora de intervenir y que ésta sea acorde con los demás elementos en el programa”.

La metodología que fue el referente para esta Propuesta Pedagógica fue el modelo de programas de la orientación educativa, ya que la orientación y la educación emocional en si misma comparten el mismo carácter proactivo, de ciclo vital, de prevención y de desarrollo.

c) Planificar actividades

Por actividades se entiende que son “todas las acciones que se llevan a cabo a fin de conseguir los objetivos marcados” (UNIR, s/f)

Para la planificación de estas actividades se tomaron en cuenta los recursos materiales, el tiempo para su realización, el centro educativo, ciclo, nivel de estudio, grupo- clase, y el alumno (competencias reales) (anexo 1).

d) Realizar actividades

Esta fase se refiere a la ejecución de la planificación, Velaz (2002) comenta que durante este proceso se debe dar una evaluación que “equivale a valorar el funcionamiento del programa en todas sus líneas de acción. El objetivo es saber cómo están funcionando las cosas, y si los planes y programas se están llevando satisfactoriamente” (p. 341).

Es decir, que se puede dar una mejora y reconducción sobre la marcha. Por este motivo, después de cada sesión los alumnos realizaban una breve reflexión de lo visto en clase en su “diario emocional” (anexo 2), el cual me permitía valorar el aprendizaje

adquirido y me hacía identificar a qué temas debía darle un mayor énfasis en la siguiente sesión.

e) **Evaluar programa**

El análisis de necesidades que se realizó, en un primer momento, es el criterio de referencia para valorar los resultados obtenidos, como lo menciona Bisquerra (2000), la evaluación debe ser continua al proceso de aplicación, de modo que el programa encaje en los objetivos del centro y no los objetivos del centro con el programa. En el caso particular de esta propuesta, en la actividad número 5 del cuadernillo “Educando mis emociones” (anexo 3), los alumnos realizaron un breve cuestionario acerca su satisfacción dentro del taller. Precisamente, el objetivo de la evaluación “es conocer la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad final del programa” (Velaz, 2002, p. 341).

En conclusión, de acuerdo con Domínguez (2014) identifico que “el modelo por programas pretende realizar una intervención amplia, incluyente, preventiva y participativa donde se establecen metas/objetivos, se realiza un diagnóstico y, como resultado, se elabora un programa de intervención” (p. 63). Aunado a eso, Goleman (citado por Velaz, 2002) afirma que el diseño óptimo de los programas de educación emocional “mejoran el rendimiento académico y el comportamiento de los alumnos” (p. 258).

3.2 Alternativa de intervención: Taller pedagógico

Después de identificar las necesidades educativas en las que hay que intervenir, debemos elegir cuáles serán las estrategias que podemos ejecutar para responder a dichas necesidades. Domínguez (2014) menciona que algunas de estas estrategias pedagógicas son: el manual, las sesiones informativas, los folletos, las conferencias, los talleres educativos, etc.

A continuación, justificaré las razones por las cuales elegí diseñar un taller pedagógico como estrategia de enseñanza-aprendizaje para lograr los objetivos de la presente propuesta.

En primer lugar, Maya (2007) concibe al taller pedagógico como un medio y un programa que sistematiza el conocimiento de las situaciones prácticas a la par con los contenidos teóricos, por lo tanto, señala que en síntesis el taller “puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, en el lugar [donde se da la] producción social de objetos, hechos y conocimientos” (p. 15).

Ander Egg (1991) explica que el taller pedagógico es “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p. 10). Sin embargo, el autor enfatiza que esta última característica no es el único elemento sustancial que define al taller pedagógico, sino que también “tiene ciertas características que le son propias que se apoyan en determinados supuestos y principios” (p. 10), y señala que son los siguientes:

- Es un aprender haciendo
- Es una metodología participativa
- Es una pedagogía que busca que el alumno se cuestione sobre lo que está aprendiendo y haga preguntas acerca de eso
- Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico
- La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea en común
- Crea un ámbito y las condiciones necesarias para desarrollar, no solo la unidad del enseñar y el aprender, sino también para superar las disociaciones y dicotomías que suelen darse (teoría y práctica, educación y vida, procesos intelectuales y procesos afectivos)
- Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas
- Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica

Mientras que Maya (2007) identifica que el taller está compuesto de tres instancias básicas que le dan identidad y coherencia: la primera es (servicio de terreno) el cual

“implica una respuesta profesional a las necesidades y demandas que surgen en la realidad en la cual se va a trabajar” (p. 18), es decir, que el diseño del taller debe partir necesariamente del diagnóstico y de las competencias previamente detectadas del alumno.

La segunda instancia es el (proceso pedagógico) que “se centra en el desarrollo del alumno, y se da como resultado de la vivencia que éste tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción” (p. 18). Respecto a esta instancia, Maya (2007) dice que el taller desafía a los participantes, tanto docentes como a alumnos a formar un equipo en el que ambos serán sujetos creadores de su propia experiencia para aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer, es así como el taller se concibe como una alternativa pedagógica de formación integral.

Y la (instancia teórico-práctica) que “intenta superar la antigua separación entre la teoría y la práctica al interrelacionar el conocimiento y la acción (...)” (p. 18), el taller facilita la adquisición del conocimiento porque no solo se queda en los cuadernos, sino que se lleva a la realidad.

Como se puede observar, lo sustancial de un taller es que se organiza en torno a un proyecto concreto, y este proyecto a su vez se convierte en una situación de enseñanza- aprendizaje, la cual se aprende haciendo. Es así, que, para los términos de esta propuesta, el taller resulta ser una estrategia adecuada ya que la educación emocional carecería de sentido cuando solo es un conocimiento y no se pone en práctica.

Por último, me gustaría comentar que debido al tiempo y recursos con los que contaba, el taller pedagógico fue la estrategia ideal, ya que de acuerdo con Domínguez (2014) el taller “está organizado generalmente, como un curso compacto desarrollado entre tres y diez días de trabajo” (p. 64).

3.3 Descripción de la propuesta

A causa de las necesidades educativas identificadas en el diagnóstico pedagógico, mi propuesta se centra en la educación emocional para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales mediante un taller, el cual lleva por nombre “Educando mis emociones”, está dirigido a alumnos de 6to. de primaria, y que consta de 5 sesiones de sesenta minutos cada una. La aplicación tuvo lugar en la Escuela Primaria Plan de San Luis, en las fechas del 10 al 14 de julio del 2023.

Los recursos didácticos y actividades que se proponen tienen por objetivo el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y Competencias para la vida y bienestar, que han sido tomadas del modelo teórico de competencias emocionales presentado por el GROP (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, coordinado por Rafael Bisquerra.

El taller como estrategia de intervención permitió que los alumnos aprendieran de qué se trata la educación emocional y sus competencias socioemocionales al unir la teoría con la práctica. El recurso didáctico que diseñé para esta intervención fue el cuadernillo “Educando mis emociones” (anexo 3), el cual propone una actividad para que en cada sesión de tal forma que los alumnos lleven a la práctica aquello que van aprendiendo acerca de cada una de las competencias. Los últimos minutos de cada sesión estaban destinados para que el alumno o alumna resolviera su “Diario emocional” (anexo 2), en el que se propiciaba a la reflexión en relación con lo que habían aprendido en la sesión. En cuanto a la evaluación del taller, los y las alumnas contestaron un cuestionario que era parte de la última actividad del cuadernillo.

Objetivos de la propuesta:

- Favorecer la educación emocional de los alumnos de 6to. de primaria para el desarrollo de sus competencias socioemocionales mediante la intervención de la orientación educativa.
- Sensibilizar a los alumnos de 6to. de primaria acerca de la importancia que tiene la educación emocional en su desarrollo integral.

| ORGANIZACIÓN GENERAL DEL TALLER "Educando mis emociones" | | | | | |
|---|---|--|---|---|------------------|
| Campo formativo | Aspecto | Competencia | Indicador | | |
| Educación emocional | Intrapersonal | *Conciencia emocional *Regulación emocional *Autonomía emocional | <ul style="list-style-type: none"> -Toma conciencia de sus propias emociones -Amplia su vocabulario emocional al reconocer la gama de sentimientos -Aprende a manejar adecuadamente los impulsos emocionales -Utiliza estrategias de control emocional -Identifica su autoconcepto -Comprende que tiene la autonomía para lograr su bienestar emocional | | |
| | Interpersonal | *Competencias sociales *Competencias para la vida y el bienestar | <ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de reconocer las emociones y sentimientos de los demás -Practica la escucha y observación activa -Genera un marco ideal para la comunicación -Puede fijar objetivos positivos y realistas -Aprende a expresar sus necesidades -Es capaz de trabajar con los demás por un fin común | | |
| Sesión | Secuencia didáctica | | Objetivo | Recursos | Tiempo |
| 1. Conciencia Emocional | a) Emite tu voto b) Introducción al tema c) La ruleta de las emociones d) Mi diario emocional | Tomar conciencia de las propias emociones, ampliar vocabulario emocional al reconocer la gama de sentimientos y aumentar la comprensión de las emociones de los demás. | Post it, cartulina, plumones, imágenes impresas, botellas de agua con colores artificiales, cuadernillo, ruleta de alfabetización enmascarada, colores y plumas. | a) 5 min. b) 15 min. c) 30 min. d) 10 min. Total: 60 min. | Diario emocional |
| 2. Regulación Emocional | a) Retroalimentación b) Introducción del tema c) Pac-Man de las emociones d) Mi diario emocional | Aprender a manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos, conocer estrategias de control emocional. | Cuadernillo, globos de colores, imágenes impresas, pizarrón, plumones de agua, ilustración de un control de | a) 10 min. b) 15 min. c) 30 min. d) 5 min. Total: 60 min. | Diario emocional |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|------------------|
| | | | video juego gigante. | | |
| 3. Autonomía Emocional | a) Introducción del tema b) ¿Quién soy yo? c) De mi: para mí d) Mi diario emocional | Conocer el concepto que tienen de sí mismos, tomar conciencia de la autoestima positiva. | Hojas de colores, cuadernillo, foto del alumno, pritt, plumones e imágenes impresas. | a) 20 min. b) 10 min. c) 20 min. d) 10 min. Total: 60 min. | Diario emocional |
| 4. Competencias Sociales | a) La papa caliente b) Introducción del tema c) Háblame sobre tí d) Leerflix emocional e) Mi diario emocional | Reconocer las emociones de lo demás, originar el marco ideal para la comunicación verbal y no verbal. | Pelota de plástico, plumón, pizarrón, cuadernillo, dados, fichas de trabajo, mural “Leerflix emocional” | a) 5 min. b) 15 min. c) 35 min. d) 5 min. Total: 60 min. | Diario emocional |
| 5. Habilidades de Vida y Bienestar | a) Introducción al tema b) Rally: Educación emocional c) Cierre del taller d) Mi diario emocional | Fijar objetivos positivos y realistas, identificar la capacidad de apoyo y asistencia, generar alternativas para enfrentar los retos de la vida. | Conos de plástico, peluches, pelotas, aros, mesa, vasos de plástico, gises, cucharas, bolitas de unicel, cartulinas, definiciones impresas. | a) 5 min. b) 30 min. c) 20 min d) 5 min. Total: 60 min. | Diario emocional |

| SESIÓN 1. Conciencia emocional | | | | | |
|--|--|-------------------------------------|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia personal: Determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos | Competencia Conciencia emocional | | | |
| Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las propias emociones (qué son y para qué nos sirven) • Ampliar vocabulario básico emocional al reconocer la gama de sentimientos • Comprensión de las emociones de los demás | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>"Emite tu voto ¿Cómo te sientes en este momento?"</u></p> <p>Explicar al grupo la actividad. Cada alumno va a tomar un post- it y lo va a colocar en el espacio de la cartulina que corresponde a la emoción que predomina en el/ella en ese momento.</p> <p>El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> | 5 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° Post- it ° cartulina/ papel bond ° plumones ° recortes que ilustren las emociones | | |
| | <p><u>Introducción del tema</u></p> <p>Apoyándome del recurso de la actividad anterior</p> <p>Pedir a dos alumnos que compartan por qué eligieron poner su post-it en determinada emoción</p> <p>¿Preguntar si saben lo que es una emoción?</p> <p>Continuaré explicando qué es una emoción, cuáles son sus funciones y cuál es la importancia de concientizarlas.</p> <p>El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cartulina de "emite tu voto" ° botellas de agua con colorantes artificiales ° emojis hechos con cartulinas | | |
| | <p><u>"La ruleta de las emociones"</u></p> <p>Se le entregará un cuadernillo de actividades a cada alumno. Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender.</p> <p>Realizar la actividad de la sesión 1 "conciencia emocional" del cuadernillo Anexo 2</p> | 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° ruleta de alfabetización enmascarada ° porta hojas ° colores y plumas | | |
| | <u>Herramienta de evaluación</u> | | | | |
| | <p><u>"Mi diario emocional"</u></p> <p>Responder el recuadro correspondiente a la sesión 1 "Conciencia emocional".</p> <p>El desarrollo se presenta en el Anexo 6</p> | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis | | |
| Observaciones: | | | | | |

| SESIÓN 2. Regulación emocional | | | | | |
|---|---|-------------------------------------|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia personal: Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos | Competencia Regulación emocional | | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Regular las emociones e impulsos conflictivos Aprender a expresar las emociones de manera apropiada Autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>Retroalimentación</u> En plenaria, se hará un breve repaso de la sesión anterior. Despues deberán responder la pregunta #1 de la actividad de la sesión 2 “regulación emocional” del cuadernillo Anexo 6</p> | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° pluma/ lápiz ° globos | | |
| | <p><u>Introducción del tema</u> Daré paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es la regulación emocional, cómo se da el proceso de regulación emocional en el cerebro y cuáles son las estrategias de control emocional que podemos aprender. El desarrollo de lo anterior se presenta en el Anexo 2</p> | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° globos de colores ° imágenes impresas ° pizarrón ° plumones de agua | | |
| | <p><u>“Pac-Man de las emociones”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Realizar la actividad de la sesión 2 “regulación emocional” del cuadernillo Anexo 6.</p> | 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° colores y plumas ° ilustración de un control de video juego gigante ° ilustraciones de Pac- Man | | |
| | <u>Herramienta de evaluación</u> | | | | |
| | <p><u>“Mi diario emocional”</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 2 “Regulación emocional”. El desarrollo se presenta en el Anexo 6</p> | 5 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis | | |
| | <u>Observaciones:</u> | | | | |

| SESIÓN 3. Autonomía emocional | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia personal: Capacidad que permite sentir, pensar y tomar decisiones por uno mismo | Competencia Autonomía emocional | | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Conocer con detalle el concepto que tienen de sí mismos (autoconcepto) Tomar conciencia de la importancia de valorarse positivamente a uno mismo (autoestima) Aprender a afrontar los desafíos con menor dificultad (autoconfianza) | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>Introducción del tema</u> Bienvenida y dar paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es autonomía emocional, qué es el autoconcepto y la autoestima, y cuáles son las capacidades que se derivan de la valoración positiva que hacemos de nosotros mismos con ayuda de un video. El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>“¿Quién soy yo?”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Realizar la actividad de la sesión 3 “autonomía emocional” del cuadernillo Anexo 6.</p> <p><u>“De: mi Para: mi”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Se le entregará una hoja de color a cada alumno, van a pegar su foto y alrededor de ella van a escribirle a su “yo” del pasado El desarrollo se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>Herramienta de evaluación</u></p> <p><u>“Mi diario emocional”</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 3 “Autonomía emocional”. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6</p> <p>Observaciones:</p> | 20 minutos 10 minutos 20 minutos 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> computadora bocina imágenes impresas cuadernillo colores plumas hoja de color foto del alumno tijeras colores y plumas pritt | | |

| SESIÓN 4. Competencia social | | | | | |
|---|---|-----------------------------------|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia social: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas | Competencia Competencia social | | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas • Aprender a aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales • Practicar la comunicación receptiva y expresiva | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>“La papa caliente”</u> Explicar al grupo la actividad. Jugaremos el juego de la papa caliente, el alumno que se quemó con la papa tendrá que hacer un comentario de lo que vimos la sesión anterior.</p> <p><u>Introducción del tema</u> Daré paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es la competencia social, por qué tenemos la necesidad social de ponernos en comunicación con los demás y qué es la empatía. El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>“Háblame sobre ti”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Realizar la actividad de la sesión 4 “competencia social” del cuadernillo Anexo 6</p> <p><u>“Leerflix emocional”</u> En una ficha de trabajo van a crear la portada de una película en la que su compañero es el protagonista y la van a acompañar de una breve descripción de lo que acaban de conocer de su experiencia emocional. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 1.</p> <p><u>Herramienta de evaluación</u></p> <p><u>“Mi diario emocional”</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 4 “Competencia social”. El desarrollo se presenta en el Anexo 6</p> <p>Observaciones:</p> | 5 minutos | ° pelota de plástico | | |
| | | 15 minutos | ° plumón ° pizarrón ° imágenes impresas | | |
| | | 35 minutos | ° cuadernillo ° dados | | |
| | | | ° ficha de trabajo ° colores ° pluma ° mural “Leerflix emocional” | | |
| | | 5 minutos | ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis | | |
| | | | | | |

| SESIÓN 5. Habilidades de vida y bienestar | | | |
|---|--|---------------------------------|---|
| Campo Formativo | Aspecto | Competencia | |
| Educación emocional | Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. | Habilidades de vida y bienestar | |
| Objetivos | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fijar objetivos positivos y realistas • Identificar la capacidad de apoyo y asistencia • Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta en común | | | |
| Secuencia Didáctica | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos |
| 60 minutos | <p>Introducción del tema</p> <p>Dar paso a la introducción del tema.</p> <p>Continuaré explicando qué es una habilidad, y cuáles son las habilidades de vida y bienestar.</p> <p>El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> | 10 minutos | ° imágenes impresas |
| | <p>“Rally: Educación emocional”</p> <p>*Esta actividad está diseñada para desarrollarse en el patio de la escuela*</p> <p>Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender.</p> <p>El desarrollo se presenta en el Anexo 1</p> | 35 minutos | ° conos de plástico, peluches, pelotas, aros, mesa, vasos de plástico, gises, cucharas, bolitas de unicel, cartulinas, definiciones impresas, plumón y bocina |
| | <p>Cierre del taller</p> <p>Recapitular las definiciones de las competencias emocionales y los conceptos clave, por último, dar una breve conclusión de la importancia de la Educación Emocional.</p> <p>Se les entregará un cuestionario que deberán responder para términos de evaluación del taller</p> <p>El desarrollo se presenta en el Anexo 1</p> | 35 minutos | ° cuestionarios impresos ° pluma o lápiz |
| | Herramienta de evaluación | | |
| | <p>“Mi diario emocional”</p> <p>Responder el recuadro correspondiente a la sesión 5 “Habilidades de vida y bienestar”.</p> <p>El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6</p> | 5 minutos | ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis |
| | Observaciones: | | |

3.4 Presentación de la propuesta

Como señalé anteriormente, para la presente propuesta apliqué un taller como estrategia de intervención el cual constó de 5 sesiones con una duración de aproximadamente 60 minutos cada una. Cabe mencionar que se llevaron a cabo después del receso, por lo tanto, me permitieron llegar unos minutos antes para preparar el salón y el material que utilizaría.

En la primera sesión, al comenzar coloqué en la puerta del salón una cartulina dividida en 5 partes correspondientes a las 5 emociones básicas, después, le entregué a cada alumno un post- it para que lo colocara dentro de la sección que correspondía a la emoción que estaba sintiendo en ese momento. Noté que algunos de los alumnos tenían dificultad para elegir en dónde pegar su post-it y tardaban en decidirse. Posteriormente, cada uno pasó a tomar su lugar de manera ordenada.

Actividad. “Emite tu voto ¿Cómo te sientes en este momento?”



Percibí que los alumnos estaban extrañados por mi presencia, por lo que procedí a presentarme y a explicarles de manera breve los objetivos del taller, así como sus contenidos. Después, me apoyé del recurso de la actividad anterior para pedirle a los alumnos que compartieran el motivo por el cual eligieron poner el post- it en

determinada emoción. De esta manera, se rompió el hielo y los alumnos comenzaron a participar, pues me comentaron acerca de situaciones recientes que habían experimentado y explicaban las emociones que dicha situación les había generado. Fue así como este ejercicio dio paso a la introducción de la primera competencia que aprenderíamos: la “Conciencia emocional”.

Material. Botellas de agua con colorantes artificiales

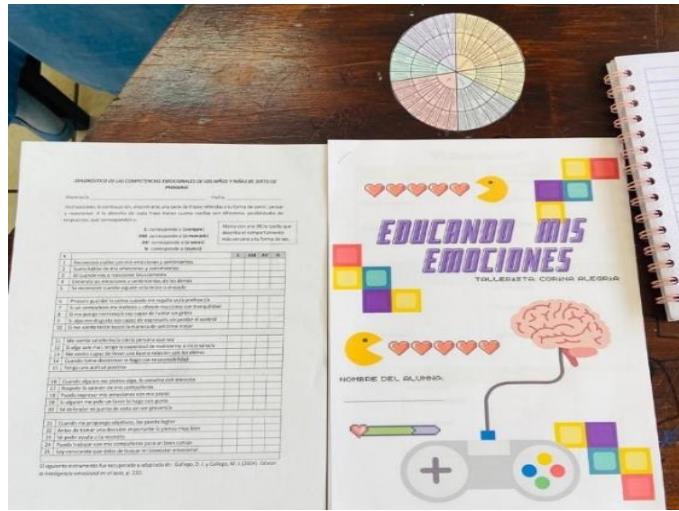


Con ayuda de material didáctico, como las botellas de agua con colorantes artificiales, los emojis gigantes, imágenes impresas y el pizarrón, comencé explicando qué es una emoción, cuáles son sus funciones y cuáles son las emociones básicas de los seres humanos. Durante la explicación noté interés por parte de los alumnos ya que estaban atentos, pero también identifiqué que desconocían lo fundamental del tema, es decir, ¿qué son y para qué nos sirven las emociones?, ya que al preguntarles al respecto sus respuestas eran muy confusas o incompletas. Los alumnos comprenden que las emociones son expresiones del cuerpo, pero desconocen cómo éstas repercuten en su conducta, en la forma en que perciben el mundo que los rodea y en cómo se perciben a sí mismos.

Cada alumno recibió en su lugar el cuadernillo “Educando mis emociones” (anexo 3) que contiene las actividades para cada sesión junto con la “Ruleta de las emociones” (anexo 4). Con ayuda de la ruleta, primero la observamos y después definimos el

concepto de “sentimiento” para luego identificar las diferencias entre este y una emoción. De este modo, los alumnos pudieron conocer la gama de sentimientos que se desprenden de las emociones, así como la funcionalidad que tiene cada emoción para la motivación, adaptación y comunicación.

Material. Cuadernillo “Educando mis emociones” y “La Ruleta de las emociones”



Posteriormente, como se puede observar en la siguiente imagen, los alumnos resolvieron la actividad de la sesión #1 del cuadernillo, en la que se plantean 5 situaciones apegadas a su contexto y realidad. Ellos tomaron un momento para imaginar que estaban experimentando dicha situación, escribieron cómo les hizo sentir, y después con ayuda de su ruleta enriquecieron su primera respuesta.

Al finalizar esta actividad, se dieron unos minutos para que compartieran lo que habían escrito, y comentáramos la importancia de tomar conciencia de las emociones para lograr identificar los efectos que tienen en nosotros.

Actividad. “La Ruleta de las emociones”



Para el cierre de sesión, en el cuadernillo hay una sección que permite que los alumnos lleven un registro de lo aprendido de cada competencia. Con sus propias palabras respondieron a las preguntas: ¿Cómo me siento ahora? ¿Por qué me siento así? y ¿Qué aprendí hoy?

El objetivo de la sesión era que los alumnos tomaran conciencia de qué son las emociones y cuáles son sus funciones, que ampliaran su vocabulario emocional al reconocer la diversidad de sentimientos que surgen de ellas, y que comprendieran las emociones de los demás. Logré identificar que el objetivo se cumplió, sin embargo, considero que debo adaptar la información teórica de manera que sea más amena e interactiva. Tal vez la actividad del cuadernillo en lugar de ser escrita, pueda ser un ejercicio práctico que involucre la participación de todo el grupo y pueda ser más enriquecedor.

En cuanto a la segunda sesión, para dar un breve repaso, en el pizarrón coloqué globos que contenían preguntas con conceptos clave de la competencia anterior, al azar escogí alumnos que pasaron a pinchar el globo con una aguja para después contestarla. Me sorprendió que la mayoría resolvió las preguntas sin ayuda, sin embargo, algunos sí la necesitaron, pero sus demás compañeros les ayudaron a contestarlas.

Material. Globos



Actividad. Retroalimentación



Acto seguido, les di la indicación de abrir sus cuadernillos en la actividad de la sesión 2 para que respondieran a la pregunta #1: *¿en qué situación perdí el control de mis emociones?* Al respecto, los alumnos me hicieron saber que no comprendían la pregunta, y me percaté que no la había planteado bien, tuve que replantearla y explicarles que la pregunta se refería a que ellos mencionaran una situación en las que se dejaron llevar por sus emociones y no pudieron controlarlas. Al principio algunos me comentaban que eso nunca les había pasado, entonces tuve que darles algunos ejemplos de situaciones en las que probablemente les pudo haber sucedido, de este modo se identificaron con algún ejemplo y recordaron su propia experiencia.

Entre la actividad anterior y la siguiente se dio una breve pausa para explicar la definición de la competencia: “Regulación emocional”, cuáles son las diferencias entre emociones positivas (+) y negativas (-), cómo se da el proceso de regulación emocional en el cerebro y cuáles son algunas de las estrategias de control emocional que podemos aprender. Me apoyé de recursos como: globos de colores, imágenes impresas, pizarrón y marcadores para dar la introducción. El salón no contaba con proyector, pero para aplicaciones futuras me gustaría apoyarme de material audiovisual para hacer más atractiva la explicación.

Introducción de la competencia



Continuamos trabajando en el cuadernillo con la actividad de la sesión 2 “Control de mis emociones” en la que los alumnos colorearon un control de videojuego, y en las casillas correspondientes a cada botón agregaron una estrategia de regulación emocional que ellos pondrían en práctica cada que sus emociones salieran de control. Observé que los alumnos fueron dedicados en colorear su control de video juego a su gusto.

Actividad “Pac- Man de las emociones”



Posteriormente, con ayuda de una ilustración de tamaño cartulina del juego “Pac- Man” les expliqué cómo usaríamos el control emocional si la educación emocional fuera un video juego: Pac- Man (educación emocional), Fantasmas de colores (las emociones evitativas), Pac-dots (las emociones de aproximación) y el laberinto (serían los circuitos nerviosos del cerebro donde se da el proceso emocional).

De esta manera, me pareció interesante explicarles el procesamiento cerebral de las emociones para autorregularlas. Luego algunos alumnos pasaron y ejemplificaron con la misma cartulina lo que habían entendido.

Material. Cartulina del juego “Pac- Man”



Para concluir esta actividad, los alumnos respondieron la pregunta #2: *¿Cómo aplicaría el “Control emocional” para mejorar mi reacción de la pregunta anterior?* Nuevamente me pidieron que aclarara la pregunta porque no la habían entendido, así es que les pedí que escribieran qué hubiera pasado si en la primera situación en lugar de dejar que sus emociones se salieran de control ellos hubieran aplicado una estrategia de autorregulación emocional, como las que escribieron en la actividad anterior. Aun así, algunos siguieron teniendo dudas, entonces tuve que acercarme a ellos para aclararlas, por último, como ya no teníamos mucho tiempo, solo un compañero pasó al frente para comentarnos su ejercicio de autorreflexión.

Como cierre, los alumnos contestaron las preguntas de su Diario emocional (anexo 2) correspondiente a la sesión número 2.

Los objetivos de esta sesión eran que los alumnos aprendieran a regular sus emociones e impulsos conflictivos, que lograran expresar sus emociones de manera apropiada y que fueran capaces de autogenerar de forma voluntaria y consciente, (emociones positivas). Al respecto, aunque identifiqué que los alumnos comprendieron la parte teórica de la regulación de emociones, en la actividad me di cuenta de que me hizo falta dar más ejercicios grupales que les ayudara a ponerlo en práctica y, al mismo tiempo, que me permitieran intervenir para aclarar sus dudas. La actividad, aunque fue llamativa no estuvo bien planteada, lo mejor sería hacer el mismo ejercicio sin necesidad de que lo escriban para que lo resolvamos entre todos.

En la sesión número tres, los alumnos se sentaron en medialuna, de este modo hicimos un breve repaso de las competencias anteriores. Debo mencionar que me sentí muy satisfecha por su participación ya que sus respuestas eran acertadas.

Retroalimentación e introducción de la competencia



Con ayuda de mi laptop y una bocina portátil les proyecté un video de animación referente a la competencia de “Autonomía emocional”. La liga es la siguiente:

-La autoestima, video para niños. <https://www.youtube.com/watch?v=AxqqSa6eE8o>

Después hicimos una breve retroalimentación del video, los alumnos comentaron la problemática que observaban, así como el desenlace de la historia. Lo anterior me permitió introducir los conceptos de “autoconcepto y autoestima” y explicar la relación que tienen con la competencia de autonomía emocional. Continúe dando un espacio para que compartieran lo que entendían al respecto, y durante este tiempo me percaté que los alumnos no tenían una definición clara de su autoconcepto, les pregunté si alguna vez habían hecho un ejercicio que los ayudara a identificar sus fortalezas y debilidades y me comentaron que no, además me di cuenta que lo único que entendían por autoestima es que se trata del afecto que se tienen a sí mismos, pero desconocen que esta subyace de la valoración que hacen de su autoconcepto, y que además, determinará la manera en que se relacionan con ellos mismos y con los demás.

Lo anterior es comprensible, ya que como señala Erik Erikson en su Teoría del Desarrollo Psicosocial (1950), el ser humano a esta edad está transitando de una etapa de “laboriosidad vs inferioridad” a otra de “confusión de identidad vs rol” en la que busca principalmente un sentido de sí mismo y de identidad. Es decir, es normal que el alumno de sexto año enfrente un cambio cognitivo de su autoconcepto porque está siendo influenciado por asuntos biológicos, culturales y sociales, por lo tanto, están probando múltiples roles para descubrirse a sí mismos. Debido a eso, Erikson comenta que la influencia que ejerce la sociedad sobre la personalidad en desarrollo del alumno es principalmente por parte de sus compañeros y amigos, así como de su familia.

Actividad. “¿Quién soy yo?”



Como se puede observar en la imagen anterior, en la actividad del cuadernillo para esta sesión llamada “¿Quién soy yo?” los alumnos encontraron la silueta de una persona seccionada por partes y en cada parte estaba escrita una pregunta autorreflexiva, por ejemplo: mis tres mayores cualidades son..., lo que pienso de mí..., mis debilidades son ..., etc., con la finalidad de ayudarlos a identificar algunos aspectos de su autoconcepto.

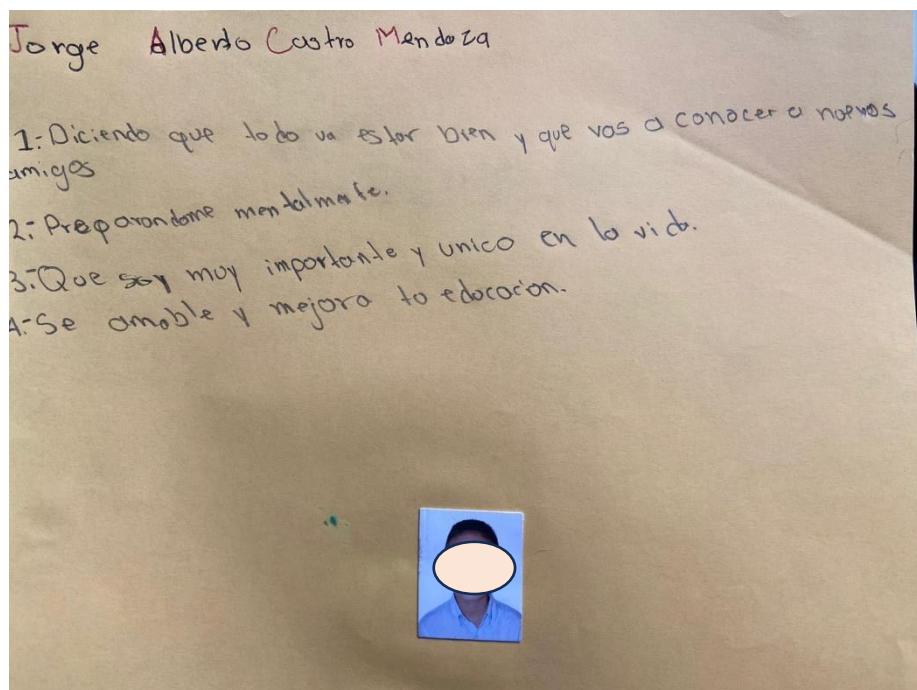
Observé que la mayoría de los alumnos tuvo dificultades para identificar sus cualidades, algunos decidieron dejar espacios vacíos ya que no se identificaban con esa pregunta o tenían dificultad para indagar en su memoria emocional. Además, me hicieron la observación que no entendían algunas palabras de la hoja impresa, por lo tanto, no comprendían claramente la instrucción.

Esta actividad se llevó más tiempo del esperado, aproximadamente 20 minutos ya que como mencioné al principio, los alumnos no habían hecho un ejercicio similar anteriormente. Por lo tanto, en la siguiente actividad que fue “De: mi Para: mi” tuvimos menos tiempo para realizarla.

Un día antes les pedí que trajeran una foto de ellos cuando eran más pequeños, como no todos la trajeron, entonces, en una hoja hicieron un dibujo de ellos mismos. Los invité a recordar una vivencia pasada en la que hubieran experimentado sentimientos negativos que afectaran su autoconcepto, como, por ejemplo: cuando fracasan en algo y piensan que son los peores o cuando algo les sale mal y creen que son tontos. Posteriormente, pegaron su foto en una hoja y a un lado escribieron cuál sería la forma correcta de interpretar los fracasos y debilidades.

Como se puede apreciar en la siguiente imagen, los alumnos sustituyeron los pensamientos negativos que les generó esa situación de sí mismos, por otros que les ayudaban a aceptar el error sin integrarlos a su autoconcepto como algo definitivo.

Actividad. “De: mi Para: mi”



La foto permitió que vieran la situación en segunda persona, además que pude explicarles que nuestro autoconcepto cambia a lo largo de la vida porque se modifica con las vivencias e interacciones que vamos experimentando, debido a eso, el autoconcepto que tenían de ellos en el pasado no era el mismo que tenían en el presente, por lo tanto, existe la posibilidad de mejorarlo.

Como cierre, los alumnos contestaron las preguntas de su Diario emocional (anexo 2) correspondiente a la sesión número 3.

Aunque las actividades lograron que los alumnos hicieran una introspección de su autoconcepto, considero que debo modifícalas de modo que sean más interactivas, grupales, dinámicas y atractivas, ya que, al no estar familiarizados con este tipo de ejercicios de autorreflexión, llega un punto donde se bloquean y se aburren de indagar en su memoria emocional.

Identifiqué que a un alumno en especial le fue difícil realizar la actividad “¿Quién soy yo?”, ya que la introspección de sus debilidades y fortalezas le generó molestia y frustración.

También identifíco que los tiempos se me salieron de control, de modo que la última actividad fue algo apresurada, y al no llevarla a cabo correctamente, el objetivo número dos, que se refería a que los alumnos tomaran conciencia de la importancia de valorarse positivamente, no se logró como se esperaba. Por eso, definitivamente pienso que esta sesión la debo replantear, para que las actividades en lugar de ser individuales puedan ser grupales e interactivas, y así, pueda tener mayor control del tiempo en el que se desarrollan.

Para la cuarta sesión, los primeros 5 minutos jugamos la papa caliente. La técnica fue que el alumno o alumna que se quemara tendría que mencionar lo que entendió de la competencia anterior. Cabe mencionar, que hubo alumnos que faltaron los días previos y que apenas se estaban incorporando al taller, precisamente por eso, la recapitulación de las competencias anteriores nos ayudó a ponerlos en contexto de lo que hasta el momento habíamos visto.

En esta sesión comenzamos de forma diferente, ya que primero realizamos las actividades y al final todos juntos definimos la cuarta competencia emocional. Por lo tanto, formé parejas al azar, decidí hacerlas yo porque la intención era que los alumnos trabajaran con un compañero con quien no se relacionaban continuamente, por lo que decidí que los niños trabajarían con las niñas. Percibí que ciertos alumnos, no se

sentían cómodos para trabajar con sus compañeras, entonces tuve que modificar algunas parejas hasta que todos quedaron conformes.

Después de entregarle un dado a cada pareja, procedí a dar las instrucciones de la actividad del cuadernillo “Háblame de ti”, en la que se encontraba una tablilla que contiene emociones y sentimientos enumerados.

Lo que hicieron fue, lanzar ambos dados y de acuerdo con los números que salieran, debían dirigirse a la casilla que correspondiera a ambos números, la cual les indicaría el nombre de la emoción o el sentimiento que debían comentar entre sí: ¿qué significaba para ellos dicha emoción? y, además, describieron una situación personal en donde la hubieran experimentado. Cuando la casilla se repetía, volvían a tirar los dados.

Actividad. “Háblame de ti”



Durante la actividad, observé que los alumnos se mantuvieron concentrados, y que estaban siendo participativos. Algunos sentimientos eran desconocidos para ellos, entonces levantaban su mano y me preguntaban, yo resolvía su duda en voz alta por si alguien más del grupo la tenía. El ejercicio se llevó a cabo en 10 minutos, que era

el tiempo destinado. Por último, les pregunté ¿cuántas veces habían tirado los dados?, y me respondieron que aproximadamente 3 veces cada uno.

Después de haber practicado la comunicación receptiva y expresiva en la actividad anterior, pasamos a la siguiente, llamada el “Leerflix emocional”.

Actividad. “Leerflix emocional”



En donde los alumnos usaron la información recabada en la actividad anterior para crear la portada de una película en la que plasmaron algunas vivencias emocionales de sus compañeros.

Esta actividad fue compleja, ya que los alumnos primeramente tuvieron que aprender a ser receptivos de los sentimientos y emociones de los demás y después tuvieron que usar su creatividad para expresar con esta portada e historia lo que percibieron emocionalmente de sus compañeros. Logrando así el objetivo de que tuvieran la capacidad de captar los sentimientos y puntos de vista de los demás

Material. Fichas bibliográficas blancas



Los alumnos se animaron a pasar al frente para explicar la portada e historia que habían creado de su pareja, para posteriormente colocarla en el mural del "Leerflix". Respecto a este momento, recuerdo que un alumno me comentó que tenía dificultad para hablar al frente del grupo porque se sentía nervioso, yo le dije que no era necesario que lo leyera a todos, que, si él quería, podía leérmelo al finalizar la sesión, y estuvo de acuerdo.

Presentación. Portadas e historias para el mural de “Leerflix”



Para finalizar esta sesión, en plenaria definimos la competencia emocional correspondiente a este día: “la Competencia Social”, y además, identificamos el nivel de logro de los objetivos propuestos, que eran: aprender a expresar las experiencias emocionales, así como, practicar la escucha y observación activa de las emociones y sentimientos de los demás.

Los alumnos estuvieron de acuerdo en opinar que se lograron los objetivos. Por último, contestaron las preguntas de su Diario emocional (anexo 2) correspondiente a la sesión número 4.

Considero que las actividades fueron apropiadas y llamativas para la competencia desarrollada. Los alumnos regularon su conducta ya que la mayoría de ellos tuvo disposición para trabajar en parejas, incluso cuando yo se las había asignado. Cabe mencionar que el grupo en general carece de alfabeto emocional, pues desconocen muchos sentimientos debido a que su vocabulario emocional no es tan amplio, así que falta trabajar en ello para ampliarlo.

Para nuestra quinta y última sesión, pedí permiso con anticipación para usar el área del patio escolar. La directora y el tutor de grupo accedieron sin ningún problema, incluso me ofrecieron utilizar el material de educación física para la actividad, a lo cual decidí tomarles la palabra.

Ese día llegué con tiempo para preparar todos los materiales para el circuito del “Rally de las emociones”: conos, peluches, aros, globos, mesa con vasos, cucharas, bolitas de unicel, cuerdas, cartulinas, etc.

Cuando todo estaba listo, les pedí a los alumnos que bajaran de su salón al patio y se formaran en dos filas, una de niñas y una de niños. De esas dos filas hice tres grupos, tratando que estuvieran equilibrados con la misma cantidad de alumnas y de alumnos, después, a cada equipo le entregué 5 papelitos con el nombre de las cinco competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar).

Introducción de la competencia



Les pregunté ¿Cuál era la nueva competencia que observaban en los papelitos? a lo que respondieron: “Habilidades de vida y bienestar”, comencé por definir la palabra habilidad y después continué explicando cuáles son algunas de las habilidades que necesitamos desarrollar para afrontar los desafíos que se presentan en la vida, enfatizando que todas estas habilidades interactúan para nuestro bienestar personal y

social. Esta breve introducción me permitió comentarles que la técnica del rally, que estaban a punto de realizar, iba acorde con la competencia de habilidades de vida y bienestar ya que integrarían su mente y su cuerpo para afrontar diferentes retos, y que, al mismo tiempo, fortalecerían el resto de sus competencias emocionales: la competencia social, autonomía emocional, regulación emocional, etc.

Actividad. “Rally: Educación emocional”



Posteriormente, les di las indicaciones del desarrollo del Rally. Los alumnos se formaron estratégicamente de modo que el primer integrante del equipo tuvo que realizar cada una de las pruebas: correr en zigzag, caminar como cangrejo hacia atrás con un peluche en el estómago, tratar de insertar un aro dentro de un cono desde una distancia a otra, caminar con un globo entre las piernas sin romperlo, sostener un vaso volteado sobre la base de la mesa, caminar con una cuchara y una bolita de unicel en la boca sin tirarla, dar saltos con la cuerda, y por último, colocar el nombre de la competencia emocional sobre un mapa conceptual de las competencias emocionales

que estaba escrito en cartulina. Por último, debían correr y darle la mano a su compañero de equipo para que realizara el mismo procedimiento hasta completar el mapa.

Finalmente, el segundo equipo terminó de pasar todas las pruebas y de colocar todas las etiquetas en el mapa, mientras que los otros dos equipos aún no habían terminado y se estaban poniendo de acuerdo para colocarlas, sin embargo, desde el principio les mencioné que debían de hacer el mapa correctamente para ganar esta competencia, entonces me percaté que el equipo que supuestamente ya había terminado, tenía dos etiquetas en el lugar incorrecto, por lo tanto, les señalé que debían modificarlo, de inmediato se dieron cuenta de la equivocación y lo corrigieron, de este modo el equipo #2 fue el ganador. Los otros dos equipos no tardaron en terminarlo, ambos lo tenían correcto.

Para dar cierre al rally, entre todos resolvimos el mapa conceptual y aclaramos dudas.

Material. Mapa conceptual de las competencias emocionales



Después de una breve pausa para que descansaran, les pedí que se sentaran en media luna para dar una conclusión del taller, en la que recapitulamos brevemente las competencias emocionales que aprendimos a lo largo de las sesiones y además

comentamos la importancia de la educación emocional. Finalmente, les pedí que nos diéramos un aplauso porque habíamos concluido el taller, les agradecí su participación y aproveché para regalarles una paleta con la ilustración de un control de video juego referente a su control emocional y nos tomamos una foto grupal.

Cierre del taller “Educando mis emociones”



Para esta sesión uno de los objetivos a cumplir era que los alumnos lograran trabajar con sus compañeros en la consecución de una meta en común, el cual se logró en el momento en el que cada equipo después de haber pasado por las pruebas concluyó exitosamente su mapa conceptual de las competencias emocionales.

Así mismo, otro objetivo esperado era que los alumnos se fijaran objetivos positivos y realistas, y se logró porque a pesar de que sabían que solo un equipo iba a ser el ganador, se desempeñaron correctamente durante la actividad y además fueron capaces de aceptar y reconocer cuando les habían ganado. Por último, se logró que

dieran y al mismo tiempo recibieran apoyo y asistencia de sus pares durante la actividad.

3.5 Evaluación de la propuesta

La autora Margarita César (1974) menciona que es necesario explicar y fundamentar el significado propio de la evaluación educativa, para después señalar el sentido concreto de su práctica.

Es así que comenzaré por definirla. Según Carreño (1986), la evaluación educativa es el “conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio” (p. 20). Mientras que, para Pérez (2014), es un proceso con carácter dinámico y sentido autocritico para “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos” (p. 13).

De ambas definiciones podemos destacar lo siguiente: “la evaluación educativa no es, y no puede ser, una actividad independiente o ajena, ni a la práctica de la educación, ni a la fundamentación teórica de ésta” (César, 1974, p. 42), y que “sólo a través de la evaluación, sistemáticamente utilizada y aprovechada, es factible transitar con cierta seguridad por los caminos del quehacer pedagógico, sin dar palos de ciego en la realización de las tareas que implica” (Carreño, 1986, p.24).

Domínguez (2014) argumenta que “la evaluación debe cumplir una función formativa y una función sumativa” (p. 83), la primera se refiere a la evaluación continua que se hace a lo largo de todo el proceso educativo, que en este caso fue el “Diario emocional”, ya que me permitió conocer con las propias palabras de los alumnos, los conocimientos que habían adquirido al término de cada sesión, y con base en eso, pude reforzar o aclarar dudas acerca del tema.

Por otro lado, la evaluación sumativa se refiere a la que se realiza al finalizar el proceso educativo para medir el desempeño del taller y conocer los objetivos de aprendizaje alcanzados, en este caso apliqué un cuestionario de satisfacción del taller y la escala

estimativa de las competencias emocionales. Domínguez (2014) comenta que ambas evaluaciones son necesarias ya que propician la retroalimentación, y nos permiten determinar si los objetivos se están cumpliendo de la mejor manera, y en caso de no ser así, podemos replantear las estrategias educativas.

Carreño (p. 20) señala que la evaluación educativa, me debe ayudar a responder preguntas como éstas:

- ¿se están logrando o se lograron los objetivos planteados para el taller?
- ¿son adecuados los procedimientos de enseñanza?
- ¿están los alumnos en condiciones de proseguir en el aprendizaje?
- ¿están adecuadamente planeadas las sesiones/ actividades?
- ¿son realistas los objetivos propuestos?

Por lo tanto, gracias a la evaluación educativa como proceso metodológico, es que determiné en qué medida las actividades, los procedimientos, los materiales e incluso el tiempo, permitieron el logro de los objetivos planteados de este taller pedagógico, y con base en eso, puedo orientar las acciones y tomar decisiones para mejorar el programa de intervención.

3.6 Análisis

Para la evaluación de esta propuesta contemplé lo siguiente: la escala estimativa de las competencias emocionales, aplicada al inicio y al finalizar el taller, la actividad del diario emocional que se encuentra en el cuadernillo “Educando mis emociones” (anexo 3) y, por último, el cuestionario de satisfacción del taller que contestaron los alumnos.

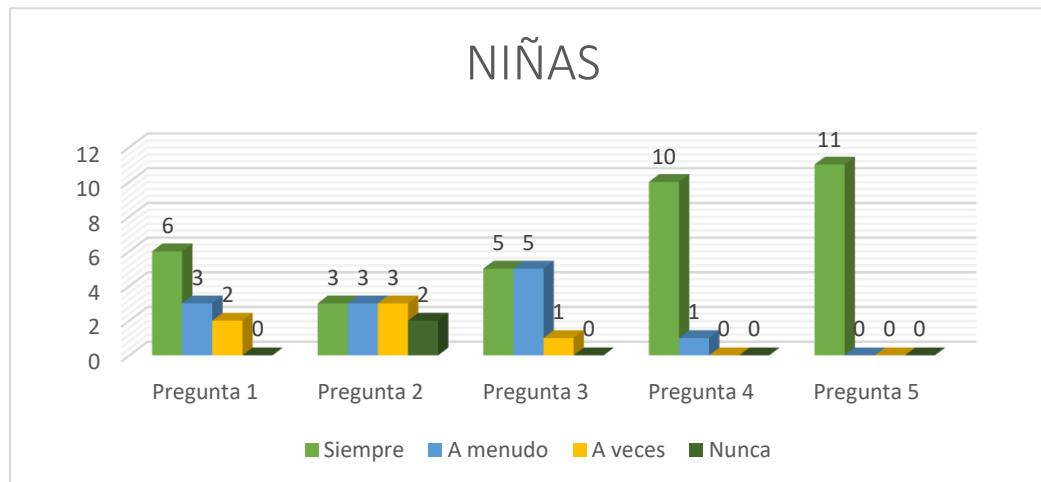
Comenzando por la escala estimativa, este instrumento también lo apliqué como parte del diagnóstico pedagógico, la descripción detallada se encuentra en el segundo capítulo de esta propuesta.

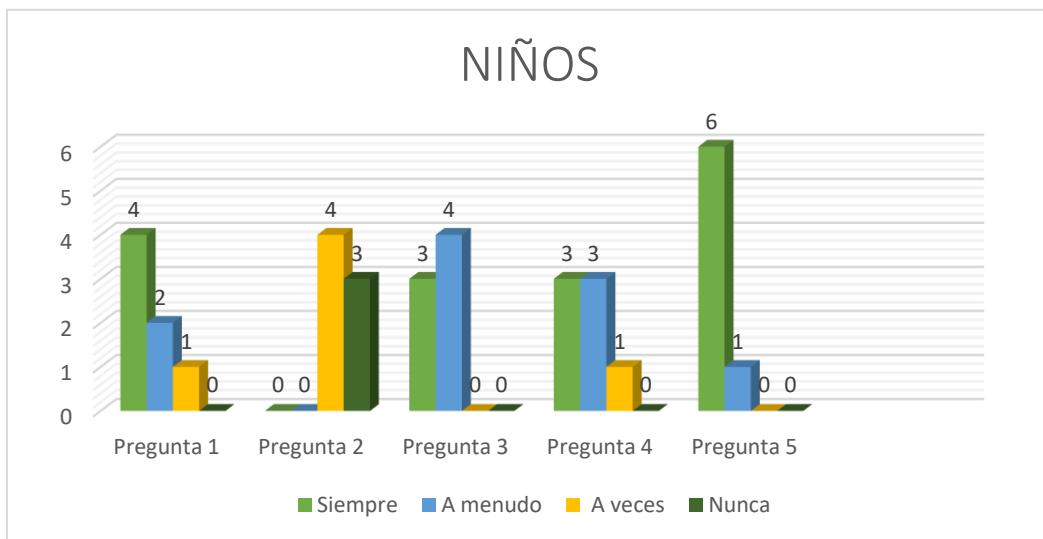
En este instrumento los indicadores describen determinadas situaciones que generan conductas emocionales, al respecto, los alumnos eligen la casilla que indica la frecuencia con que presentan esa conducta (siempre, a menudo, a veces o nunca). Los indicadores están divididos en 5 secciones, cada sección se refiere a una de las

competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Es decir que, de primer momento, la escala estimativa me permitió conocer algunas áreas de mejora en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos.

Al finalizar el taller, los 18 alumnos (11 niñas y 7 niños) nuevamente respondieron la misma escala estimativa, por lo que, al compararla con la primera, me permitió evaluar el impacto del taller respecto al desarrollo de sus competencias emocionales. A continuación, integro las gráficas con los datos obtenidos de este segundo momento del taller, cabe mencionar que se presentan por género y se exponen por competencias.

| Competencia: Conciencia emocional | |
|-----------------------------------|--|
| Pregunta 1 | Reconozco cuáles son mis emociones y sentimientos |
| Pregunta 2 | Suelo hablar de mis emociones y sentimientos |
| Pregunta 3 | Sé cuando voy a reaccionar bruscamente |
| Pregunta 4 | Entiendo las emociones y sentimientos de los demás |
| Pregunta 5 | Sé reconocer cuando alguien está triste o enojado |



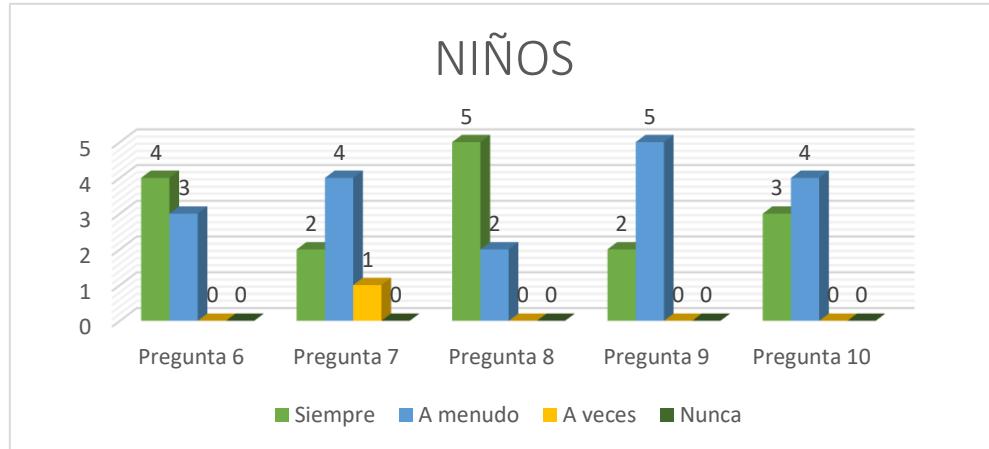
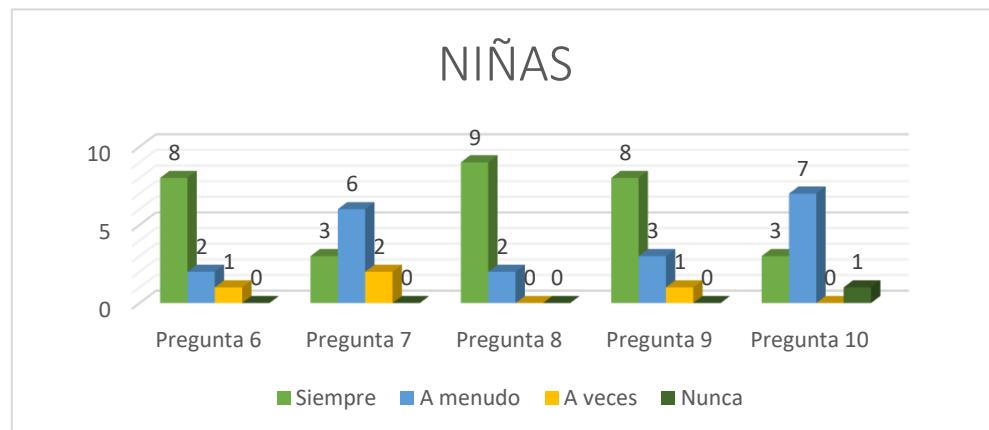


En las gráficas anteriores se puede observar que, en relación con los datos de la primera aplicación, hubo un aumento en el rango de los alumnos que entre “siempre” y “a menudo” reconocen sus emociones.

En la escala inicial, los datos arrojaron que las niñas presentaban una mayor dificultad para identificar sus emociones, sin embargo, en estos últimos resultados, se aprecia que la mayoría de ellas ahora reconoce que son conscientes de sus emociones y sentimientos y que también han aprendido a reconocer sus reacciones emocionales y las de otros, esto a la vez les ha brindado mayor seguridad para hablar con los demás acerca de sus propios sentimientos.

Al igual que a las niñas, los niños muestran un incremento en su confianza para hablar a otros de sus estados internos. Debido a eso, durante todo el taller se hizo hincapié en la importancia de la conciencia emocional y el alfabetismo de nuestras emociones, ya que de eso depende que podamos aprender a regularlas/ educarlas.

| Competencia: Regulación emocional | |
|-----------------------------------|---|
| Pregunta 6 | Procuro guardar la calma cuando me regaña un/a profesor/a |
| Pregunta 7 | Si un compañero me molesta u ofende reacciono con tranquilidad |
| Pregunta 8 | Si me pongo nervioso/a soy capaz de hablar sin gritos |
| Pregunta 9 | Si algo me disgusta soy capaz de expresarlo sin perder el control |
| Pregunta 10 | Si me siento triste busco la manera de sentirme mejor |



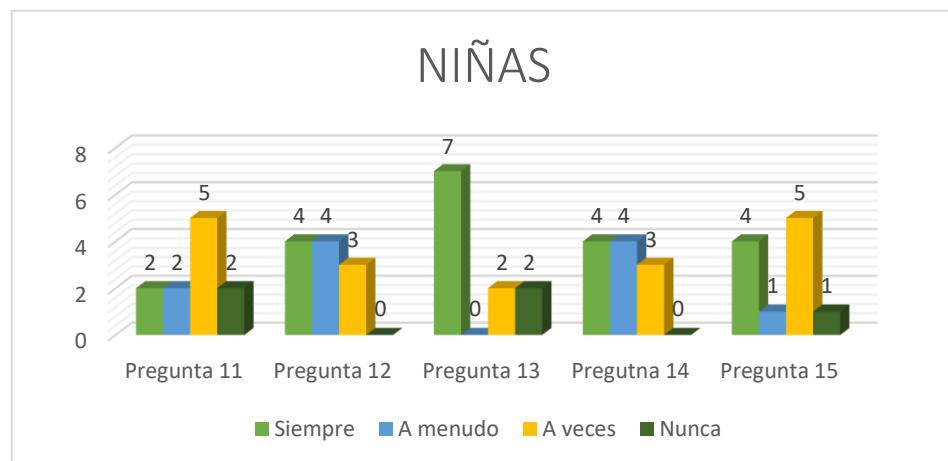
En primer lugar, en el desarrollo de la sesión de esta competencia, a los alumnos se les enseñó a asumir la responsabilidad de sus reacciones emocionales, les comenté que las emociones, aunque tienden a ser reacciones impulsivas y automáticas, no deben determinar el tipo de conducta que vamos a emitir frente al estímulo que las

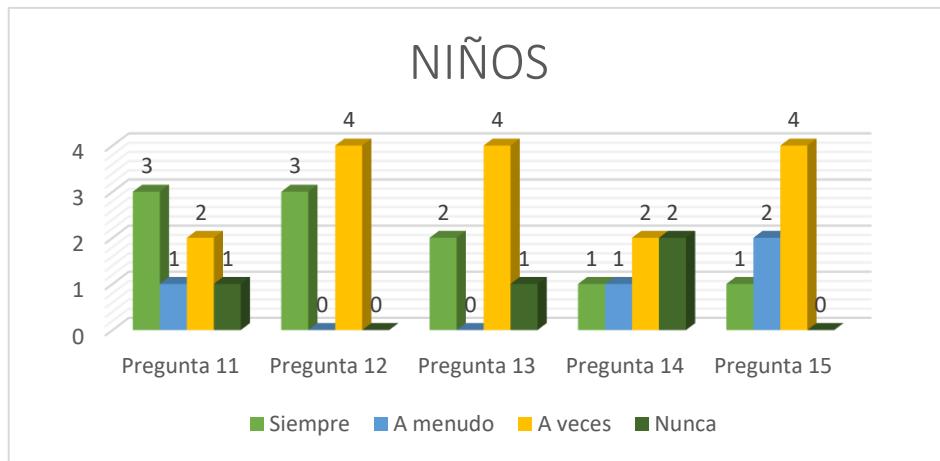
provoca, sino que antes deben ir acompañadas de razonamiento para responder con inteligencia emocional.

En comparación con las gráficas iniciales, aquí encuentro diferencias notables en el cambio de comportamiento tanto de las alumnas como de los alumnos, ya que, en ambos casos, señalan que entre “siempre” y “a menudo” son capaces de auto regular su emoción o sentimiento frente a la situación que la está causando, como en el caso de ser regañados, ofendidos, puestos en una situación incómoda o desagradable.

Al mismo tiempo, los resultados de la pregunta 10 reflejan que la mayoría de las y los alumnos han asumido su responsabilidad para trabajar en su propio bienestar emocional, ya que ahora saben que hay estrategias emocionales que les pueden ayudar a conocerlas y a regularlas para saber expresarlas.

| Competencia: Autonomía emocional | |
|----------------------------------|--|
| Pregunta 11 | Me siento satisfecho/a con la persona que soy |
| Pregunta 12 | Si algo sale mal, tengo la capacidad de motivarme a mí mismo/a |
| Pregunta 13 | Me siento capaz de llevar una buena relación con los demás |
| Pregunta 14 | Cuando tomo decisiones lo hago con responsabilidad |
| Pregunta 15 | Tengo una actitud positiva |



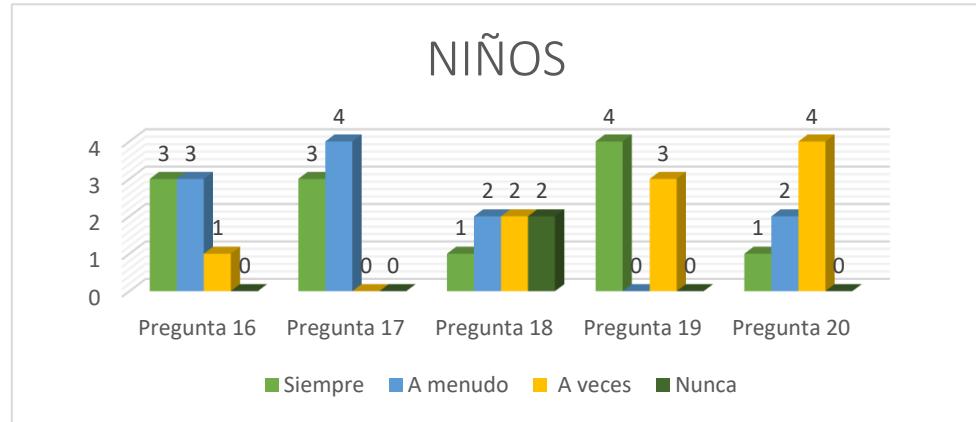
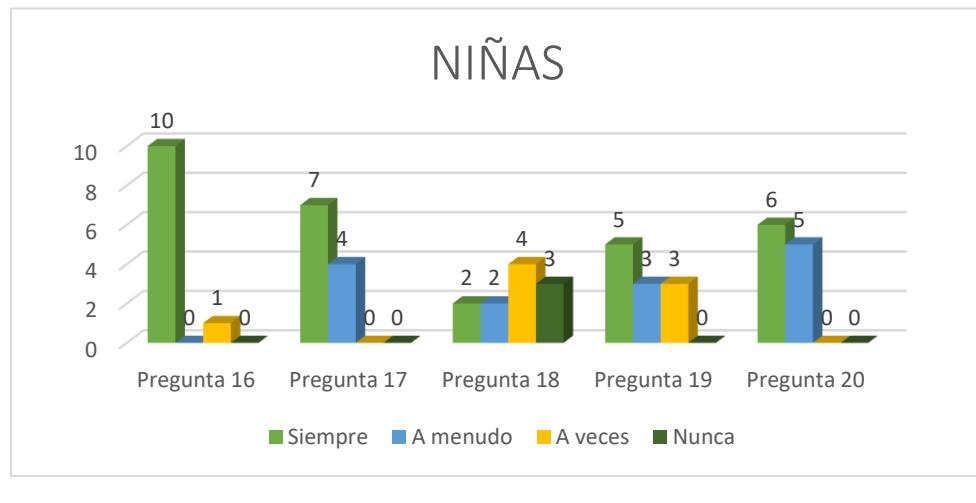


Respecto a esta competencia, en la primera pregunta se muestra que la baja y negativa percepción que tienen las alumnas de sí mismas, aún se sigue presentando como un aspecto a seguir trabajando. Durante el desarrollo de la actividad de esta sesión, pude observar que, tanto los alumnos como las alumnas, presentaban dificultades para identificar sus logros, virtudes y cualidades, en especial las niñas, ya que para ellas es más fácil atribuir sus logros a factores externos y sus fracasos a su autoconcepto. Tal vez esto sucede así porque la dinámica familiar, social y escolar les ha hecho creer que sus errores o fracasos es lo único que le atribuye valor a su persona.

Por lo tanto, favorecer la autoestima de los y las alumnas debe ser un tema que se debe abordar desde la educación formal escolar y familiar de forma permanente.

Mientras que en los otros reactivos no hay gran diferencia en comparación con la primera aplicación de la escala, cabe mencionar que la forma en la que nos valoramos a nosotros mismos es la manera en la que percibiremos el mundo que nos rodea, por lo tanto, es de suma importancia hacer este tema relevante dentro de las aulas escolares y darle continuidad a su favorecimiento.

| Competencia: Social | |
|---------------------|---|
| Pregunta 16 | Cuando alguien me platica algo, lo escucho con atención |
| Pregunta 17 | Respeto la opinión de mis compañeros |
| Pregunta 18 | Puedo expresar mis emociones con mis papás |
| Pregunta 19 | Si alguien me pide un favor lo hago con gusto |
| Pregunta 20 | Sé defender mi punto de vista sin ser grosero/a |



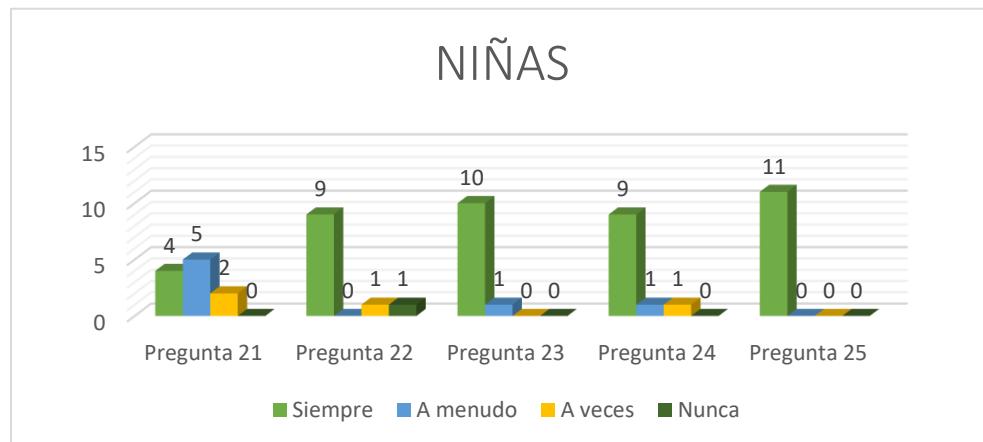
Durante el taller, para trabajar la competencia social, los alumnos aprendieron la importancia de la escucha activa al realizar un ejercicio en el que debían prestar atención a las experiencias emocionales de sus compañeros y al mismo tiempo debían platicar cuáles eran las suyas, practicando así un diálogo respetuoso y atento. De igual modo, en la actividad se trabajó la empatía, ya que reconocieron que todos experimentamos las mismas emociones, pero las expresamos de distintas formas ya

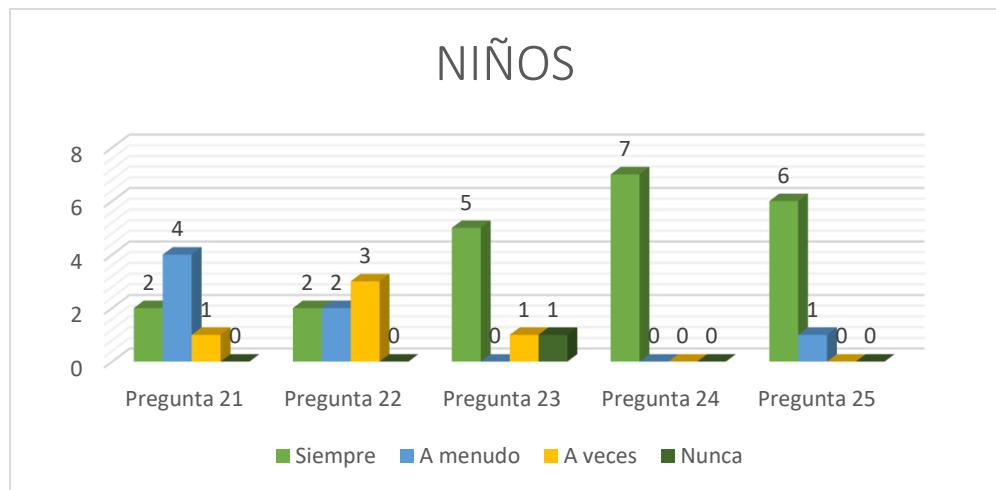
que los factores y estímulos que las causan pueden ser tan diferentes en cada uno de nosotros.

Precisamente, como se puede observar en la gráfica anterior, en comparación con la primera, los alumnos se muestran más interesados en practicar la escucha activa, el trato respetuoso con otros y la comunicación asertiva, es decir, no ocultando sus pensamientos o ideas, sino sabiéndolas expresar con inteligencia emocional.

El único punto relevante es con respecto a la pregunta 18, pues, aunque hubo unos ligeros cambios, de todos modos, la mayoría de los alumnos declara que “a veces” o “nunca” sienten la confianza para expresar sus emociones con sus padres. Por ello, también considero, que los padres de familia necesitan apoyo de la educación emocional para beneficio de su persona, y al mismo tiempo, para que puedan crear relaciones de confianza con sus hijos, de forma que estos puedan hablar de sus emociones abiertamente con sus padres.

| Competencia: Habilidades para la vida y el bienestar | |
|--|---|
| Pregunta 21 | Cuando me propongo objetivos, los puedo lograr |
| Pregunta 22 | Antes de tomar una decisión importante lo pienso muy bien |
| Pregunta 23 | Sé pedir ayuda si la necesito |
| Pregunta 24 | Puedo trabajar con mis compañeros por un bien común |
| Pregunta 25 | Soy consciente que debo buscar mi bienestar emocional |





Esta última competencia se compone por el resto de las otras competencias, es decir, que en los datos graficados podemos verificar si hubo una mejora respecto a la primera aplicación de la escala o no.

Es notable observar un avance positivo, tanto de las alumnas como de los alumnos. El propósito de esta competencia es recordarnos que alcanzar el bienestar personal y social depende de nuestras propias decisiones y acciones, por lo tanto, los alumnos a partir de este momento lo saben y con el paso del tiempo, la vida y los retos a los que se enfrenten, irán aprendiendo a asumir la responsabilidad que tienen de educar sus emociones.

Como quinta actividad del cuadernillo “Educando mis emociones” (anexo 3), los alumnos respondieron un cuestionario de satisfacción del taller que constó de tres preguntas abiertas:

| | |
|----|--|
| 1. | ¿Qué es lo que más te gustó del taller? ¿Por qué? |
| 2. | ¿Qué es lo que menos te gustó del taller? ¿Por qué? |
| 3. | Después de este taller ¿crees que han mejorado tus competencias emocionales? ¿Por qué? |

18 alumnos contestaron el cuestionario, 11 niñas, y 7 niños. Algunas de las respuestas para la primera pregunta fueron:

- “Ahora que conozco más emociones y sentimientos, podré expresarlas”
- “Que nos divertimos entre todos y aprendimos sobre la importancia de las emociones en nuestra vida”
- “Aprendí que mis emociones motivan todo lo que hago y por eso debo conocerlas y regularlas”
- “Aprender que cada emoción tiene una función y es necesaria”
- “Saber cómo se controlan las emociones para saber cómo manejarlas”
- “Aprender sobre las emociones, porque ahora puedo expresarlas”

Como se puede observar, la mayoría de las respuestas se inclinan hacia el desarrollo de la conciencia emocional de los alumnos, ya que, ahora logran reconocer los efectos que tienen las emociones en su conducta y la importancia de conocerlas para saber regularlas y expresarlas. Es decir, que se cumplió con el objetivo de que tomaran conciencia de sus propias emociones (qué son y para qué nos sirven), y, además, que ahora pueden ampliar su vocabulario emocional gracias al conocimiento de la gama de sentimientos que se derivan de las emociones.

Durante el taller hice hincapié en la conciencia emocional porque quería que comprendieran que no podemos desarrollar el resto de las habilidades, sin antes desarrollar esta competencia, ya que es fundamental conocer nuestros estados internos para poder relacionarnos correctamente con el mundo exterior.

Para Bisquerra (2000) la educación emocional 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” (p. 243). Es decir, el conocimiento que los alumnos adquirieron durante el taller les servirá para situaciones futuras, siempre y cuando se le dé continuidad al tema, hasta transformarse en una habilidad.

Para la pregunta *¿Qué fue lo que menos te gustó? y ¿por qué?*, los alumnos argumentaron respuestas como éstas:

- “Hacer el cuadernillo porque casi no me gusta escribir”

- “Que luego soy muy penosa y me dio pena pasar al frente a expresar mis emociones”
- “Que no alcancé a hacer todas las actividades”
- “Hacer actividades del cuadernillo porque tenemos que escribir”
- “La actividad del cuento, pasar a leerlo enfrente de la clase”
- “Que el taller se inició casi al finalizar el ciclo escolar”

Como lo mencionan, aunque el tema era interesante, el hecho de escribir los desanimaba, tal vez, porque llevan todo el día escribiendo y quieren una actividad que no implique hacerlo. Otros tienen dificultad para escribir, y por eso les lleva más tiempo resolver las actividades. Además, pude percibir mayor entusiasmo y participación por parte de las y los alumnos cuando las actividades no eran escritas.

Considero que, aunque el cuadernillo fue práctico para el desarrollo de las sesiones, no fue lo más atractivo y dinámico para ellos. Por lo tanto, tendré que hacer algunas modificaciones a las actividades. También observo que, para algunos alumnos, hablar sobre sus emociones frente a otros es un tema delicado; por ello, debo ser más perceptiva con quienes tienen dificultad para hacerlo y apoyarlos de manera distinta, para que no se sientan expuestos.

La tercera pregunta para los alumnos fue ¿crees que han mejorado tus competencias emocionales y ¿por qué?, algunos contestaron lo siguiente:

- “Sí, porque ahora me puedo expresar mejor”
- “Sí, porque ahora ya sé más cosas sobre el tema y lo entiendo más”
- “Sí, porque aprendí estrategias para regular mis emociones”
- “Sí, ya sé diferenciar mis emociones”
- “Sí, porque me ha enseñado que las emociones son importantes para el ser humano”
- “Sí, debido a que no sabía cómo regular mis emociones, pero ahora lo sé”
- “Creo que ahora podré mejorar el control de mis emociones”

Aunque las respuestas son subjetivas, nos pueden ayudar a conocer el alcance de la propuesta.

Para algunos de los y las alumnas, las competencias emocionales era un tema desconocido, pero después del taller, señalan que lo comprenden, y reconocen la importancia que tiene para los seres humanos. Algunos han adquirido un mejor conocimiento de sus propias emociones y por eso piensan que podrán expresarlas de mejor manera. Mientras que otros, mencionan que ahora conocen estrategias para desarrollar la habilidad de controlar sus emociones.

Durante el transcurso de los días, noté que las y los alumnos llevaban a la práctica el conocimiento adquirido, eran respetuosos entre ellos, mostraban curiosidad e interés por el tema, buscaban apoyo para aclarar sus dudas, y el ultimo día en la técnica del “rally emocional”, mostraron compañerismo, empatía y participación. Además, que, por grupos, lograron formar correctamente los mapas conceptuales de las competencias emocionales.

Otro instrumento que apliqué fue el “Diario Emocional” (anexo 2), que consiste en un apartado del cuadernillo “Educando mis emociones”, que se divide en 5 secciones que corresponden a las 5 sesiones que tuvimos, y cada sección consta de 3 preguntas abiertas.

| Sesión #1 Conciencia Emocional |
|---|
| ¿Cómo me siento en este momento?: |
| ¿Por qué me siento así? |
| ¿Qué aprendí hoy? |

Los últimos minutos de cada sesión fueron destinados a la resolución de este ejercicio. Los alumnos lo iban respondiendo según el día y el tema que se había visto.

La primera finalidad por la que los alumnos respondieron este diario fue para que pusieran en práctica la conciencia de sus emociones, ya que tenían que identificar cuál era la emoción o emociones que estaban experimentando en ese momento, y dar una breve explicación del motivo que las estaba generando. Cabe mencionar que, al inicio del taller, les fue otorgada una “ruleta de las emociones” (anexo 4), la cual contiene los sentimientos que se derivan de las emociones básicas, dicha ruleta les fue entregada como un recurso que les ayudó a responder las preguntas de su diario utilizando un vocabulario emocional más amplio. En segundo lugar, a mi como tallerista, este ejercicio me permitió identificar cuáles eran los aprendizajes que las y los alumnos iban adquiriendo, y al mismo tiempo, conocer cuáles eran sus dudas respecto a los temas que habíamos visto en la sesión. A partir de eso, pude iniciar la siguiente sesión con un repaso para reforzar, aclarar o recapitular de acuerdo con las necesidades que se presentaban en sus respuestas.

A continuación, expongo el análisis de las respuestas del “diario emocional” por parte de los alumnos:

Para la pregunta: ¿cómo me siento en este momento?, noté un avance significativo, ya que al inicio del taller solo respondían con emociones básicas como: triste, feliz, enojado, pero a partir de la sesión 3 hicieron uso de su ruleta emocional, y comenzaron a emplear términos en sus respuestas como: animado, curioso, tenso, agresivo, etc. Es importante mencionar que, aunque ellos desconocían algunos de los significados, mostraban interés por conocerlos y me preguntaban; de este modo iban aprendiendo nuevas emociones para expresar lo que sentían.

En cuanto a la pregunta: ¿por qué me siento así?, los alumnos explicaban que era por motivos que habían sucedido con anterioridad, como, por ejemplo: algo que les pasó antes de llegar a la escuela o que sucedió durante las clases o el recreo. Muy pocos hacían referencia a su emoción por situaciones futuras, como, por ejemplo: algo que iban a hacer más tarde o al otro día. Esta actividad fue un ejercicio autorreflexivo en el que los alumnos concientizaron sobre los factores externos que pueden provocar ciertas reacciones emocionales en ellos.

Por último, para la pregunta ¿qué aprendí hoy?, los alumnos que habían comprendido el tema escribían ideas muy concisas como, por ejemplo: “a conocer qué son y para qué sirven las emociones”, “que puedo aprender a regular mis emociones”, “que el autoconcepto se forma de las valoraciones que hago de mí mismo”, “a identificar las emociones de otros”, “que debo trabajar en mi bienestar emocional”. Algunos otros, aunque tenían la idea del tema, sus respuestas reflejaban que aún no lo habían comprendido del todo, como, por ejemplo: “que las emociones son importantes”, “que las emociones me controlan”, “que debo aprender quien soy yo”, etc.

Cada una de sus respuestas fueron de gran ayuda, ya que a partir de ellas fui evaluando cuáles eran los temas que se habían consolidado y cuáles otros debían de ser aclarados con el fin de cumplir con los objetivos planteados en las sesiones.

CONCLUSIONES

Hoy en día, en las aulas es fácil identificar una creciente ola de “analfabetismo emocional” como lo plantea Goleman (2014), que repercute principalmente en las conductas de las generaciones más jóvenes, pues es cada vez más evidente ver a más alumnos o alumnas aislados y enajenados de la realidad. Muchos de ellos viven depresivos, ansiosos o codependientes de cosas que dañan su salud física y psicológica, entre otras cosas. Precisamente, este tipo de pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados son consecuencia de una falta de control emocional, tal como se planteó en el capítulo 1 de este documento.

Por lo tanto, considero que una de las medidas preventivas que las escuelas pueden implementar para aminorar estas problemáticas emocionales en los alumnos, son: los programas de educación emocional, ya que la finalidad de estos programas es el desarrollo de competencias emocionales que están dirigidas a favorecer habilidades para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social de las personas.

Entre los contenidos de la educación emocional se encuentra el desarrollo de la autoconciencia emocional, que se refiere a aprender a utilizar las emociones y los sentimientos para el enriquecimiento propio; la regulación emocional, que generará estrategias para aprender a manejar las emociones que a veces pueden ser desbordantes; el conocimiento de las emociones de los demás, etc.

Cabe mencionar, que los contenidos y las estrategias se adecuan tanto a la edad de los destinatarios como a los objetivos que se desean alcanzar.

Por esta razón, la educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital ya que no solo se limita a la educación escolar, sino que se extiende a cada área que conforma la vida del ser humano. De ahí la importancia que tiene la presencia de la educación emocional desde la formación infantil, ya que en esta etapa construyen las bases que fundamentan la personalidad, y, por ende, la vida emocional.

Así que, la intención al implementar un programa de educación emocional es que los alumnos pongan en práctica el desarrollo de sus competencias dentro y fuera de las aulas, y de ahí, poco a poco, de acuerdo con su desarrollo, puedan partir en la construcción de la inteligencia emocional que tendrán a futuro.

Con este propósito, me gustaría comentar que, al desarrollar esta propuesta, logré identificar la estrecha relación que hay en el ámbito educativo, entre la educación emocional y la orientación. Ya que, desde el marco de la orientación psicopedagógica, en el área de orientación para la prevención y el desarrollo, se incluyen aspectos que tienen por objetivo el desarrollo de la personalidad integral del alumno, así como la educación emocional que tiene por objeto potenciar las competencias emocionales de forma sistemática mediante procesos educativos que contribuyen a la formación integral de los individuos.

Ambas son propuestas preventivas con carácter inespecífico porque sus repercusiones se dejan ver desde el ámbito personal hasta el social. Precisamente, la educación emocional al ser proactiva se puede servir de las estrategias y procedimientos que ofrecen los modelos básicos de intervención de la orientación educativa, en este caso, el modelo de programas, desde el cual pude realizar una intervención grupal, y, en el caso la educación emocional, su abordaje la utilización de diversas técnicas de grupo que favorecieron

Otra característica que comparten es que ambas se identifican como procesos de aprendizaje. Puesto que la intervención de la orientación está fundamentada bajo diferentes principios, y uno de ellos es el de desarrollo. Es decir, este principio se manifiesta al ser un proceso de ayuda que promueve y potencia el desarrollo integral del individuo a lo largo de todo el ciclo vital, esto incluye el desarrollo de sus competencias emocionales. Para lograrlo, debe ser un proceso educativo planificado sistemática y profesionalmente, en el que converjan los esfuerzos de todos los agentes de la educación, o, dicho de otro modo, los que están comprometidos en un proyecto educativo.

Mientras que la educación emocional, de igual forma, es un proceso educativo continuo y permanente, ya que el desarrollo de las competencias emocionales es un proceso complejo que ocurre a lo largo de la vida. Por esa razón, es importante que la educación emocional esté presente en la formación permanente del individuo desde su infancia hasta la adultez.

Por lo tanto, es importante señalar que para que haya resultados significativos es necesario que los actores educativos se impliquen en educar al alumno y alumna como un todo, uniendo el área cognitiva y emocional, y, además, de considerar a la educación emocional como un tema transversal que esté implícito en el plan de estudios de todo el ciclo educativo. Dicho de otro modo, que se integre la educación emocional en los contenidos que se ven en clase. De este modo, los contenidos de la educación emocional, ya sea que se aborden desde la estrategia de transversalidad o desde un programa, junto con el acompañamiento de la orientación, al ser continuos y sistemáticos, podrán ser funcionales.

Con lo anterior, se puede decir que se logró el objetivo planteado para el desarrollo de este documento, el cual es, comprender la interacción entre educación emocional y la orientación educativa para el desarrollo de competencias socioemocionales en alumnos de sexto de primaria.

Además, lo que obtuve al aplicar la propuesta fue una respuesta favorable por parte de los alumnos, ya que, desde el inicio, noté que estaban interesados porque para ellos el taller fue algo que estaba fuera de lo cotidiano.

Al recoger los datos del diagnóstico pedagógico y al hacer el análisis, me di cuenta de que la mayoría del grupo desconocía el tema. Al comparar sus respuestas de la escala estimativa, del cuestionario, y con la última plática grupal que tuvimos, me pude dar cuenta que en la mayoría de las respuestas que dieron, se inclinan hacia el desarrollo de la conciencia emocional, ya que ahora logran reconocer los efectos que tienen las emociones en su conducta e identifican la importancia de concientizarlas para aprender a regularlas y expresarlas. Es decir, que se cumplió con el objetivo de que

tomaran conciencia de sus propias emociones (¿qué son? y ¿para qué les sirven?), además, que lograron ampliar su vocabulario emocional. Incluso el profesor del grupo me comentó, al finalizar el taller, que después de esa semana, los alumnos y las alumnas deseaban conocer más acerca del tema. Es decir, que los resultados fueron favorables.

Por último, pude cumplir con el objetivo general de esta propuesta fue favorecer la educación emocional de los alumnos de 6to. de primaria para el desarrollo de sus competencias socioemocionales mediante la intervención de la orientación educativa, ya que gracias a la oportunidad que la Escuela Primaria Plan de San Luis me brindó, logré aplicar un taller de 5 sesiones con alumnos de 6to. grado, en el que trabajé cada una de las competencias emocionales.

Cabe mencionar, que en la escuela en la que trabajo actualmente, el ciclo escolar pasado (2023- 2024) me permitieron implementarla nuevamente con los alumnos de ese mismo grado, sin embargo, en la segunda ocasión que la apliqué hice los ajustes pertinentes de acuerdo con lo que observé en la primera aplicación de taller. A continuación, mencionaré cuáles fueron algunos de ellos.

Una de las estrategias que implementé fue el cuadernillo “Educando mis emociones” que contiene actividades que ponen en práctica la competencia que se está desarrollando en la sesión correspondiente. Al respecto, noté que algunas de las actividades no fueron tan llamativas, ya que los alumnos y las alumnas tenían que escribir y requerían de autorreflexión. Por lo tanto, cuando volví a aplicar la propuesta, consideré sustituirlas por otras estrategias más didácticas, dinámicas y grupales, como por ejemplo: role playing, dibujos, asamblea y manualidades con plastilina. Esto me permitió identificar que, aunque en la primera aplicación también lograron apropiarse de los aprendizajes esperados, sin duda alguna, se pueden obtener resultados aún más favorables cuando los aprendizajes son atractivos para los alumnos.

En relación con lo anterior, se puede afirmar que se cumplió que el objetivo general, pues el análisis de los datos muestra que la educación emocional sí favorece el

desarrollo de sus competencias, y que la metodología que se implementó, aunque necesita de modificaciones, ha sido efectiva para cumplir los objetivos de este taller.

Mi recomendación para los docentes y agentes educativos es que prioricen la formación de los alumnos tomando en consideración las estrategias que ofrecen la educación emocional y la orientación educativa.

Para mí fue un proceso de formación el poder profundizar a través de la indagación teórica y puesta en práctica de la educación emocional, pues conforme he ido aprendiendo y adquiriendo más experiencia, me he dado cuenta de la importancia que tienen las emociones para la vida, pues ellas le dan sentido a todo lo que hacemos, pensamos y decimos, es decir, que enriquecen todo nuestro ser. Por último, me gustaría enfatizar que la educación emocional es indispensable para cada ser humano, pues es una herramienta que nos ayuda a gestionar con inteligencia lo que se nos dio por naturaleza.

REFERENCIAS

- Ander Egg, E. (1991). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2013). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias*. España: DESCLÉE
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Nueva York: Guilford.
https://www.researchgate.net/publication/243776998_The_Communication_of_Emotion
- Buisán, C. y Marín, M. (1994). *Tendencias actuales en el Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona: LAERTES.
- Buisán, C. y Marín, M. (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona: ALFAOMEGA.
- Carreño. F. (1986). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- César. M. (1974). *Bases de la evaluación educativa*. México: Porrúa.
- Deulofeu M. et al. (2013). *Educación Emocional en la Escuela. Tomo 4. Actividades para el aula dirigidas a niños de 10-11 años*. México: Alfa Omega.
- Domínguez, E. (2014). *En el desarrollo socioemocional mediante el juego en niños de preescolar a través de la orientación educativa*. Propuesta pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía. CDMX: UPN.
- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC Editorial.
- Gil, R. (2002). *Manual para tutorías y Departamentos de Orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Goleman, D. (2014). *La inteligencia emocional*. México: Bantam Books.

- Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Müller, M. (2011). *Docentes tutores-9* ed. Buenos Aires: Bonum.
- Pérez, B. (2014). *Metodología de la evaluación educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Pérsico, L. (2012). *Guía de la inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.
- Rivas, R. (2013) *Notas para el estudio de endodoncia*.

<https://www.iztacala.unam.mx/rivas/diagnostico.html>

- Segura, M. Y M, Arcas (2003). *Educar las emociones y los sentimientos*. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos. Madrid: Narcea.
- Soler, J. R. (1989). *La orientación educativa; niveles de presentación y exigencia social*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Universidad de Barcelona. *Grup de Recerca i Orientació Psicopedagógica* coordinado por Rafael Bisquerra. <https://www.ub.edu/grop/sobre-nosotros/>
- Universidad Internacional de La Rioja (s/f). *Modelo de programas e intervención psicopedagógica*. <https://mexico.unir.net/noticias/educación/programas-intervencion-psicopedagogia/>
- Vélaz, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe.

ANEXOS



Taller: “Educando mis emociones”

Por: Corina L. Atilano Alegria



Presentación

Este taller está diseñado para trabajar la Educacion Emocional con los alumnos de sexto de primaria. Los recursos didácticos y actividades que se proponen tienen por objetivo el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía personal, Competencias Sociales y Competencias para la vida y el bienestar, que han sido tomadas del modelo teórico de competencias emocionales presentado por el GROP (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, coordinado por Rafael Bisquerra.

Sesión 1. Conciencia Emocional: Es una competencia personal que determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos

En la primera sesión se trabaja lo siguiente:

¿Qué es una emoción? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuáles son las emociones básicas y cuáles son las aprendidas? y ¿Por qué es importante concientizarlas?

Los objetivos de la sesión son: tomar conciencia de las propias emociones, ampliar vocabulario básico emocional al reconocer la gama de sentimientos y aumentar la comprensión de las emociones de los demás.

Sesión 2. Regulación Emocional: Determina la capacidad de control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

En la segunda sesión se trabaja lo siguiente:

¿Qué es regulación emocional? ¿Cómo se da el proceso de regulación emocional en el cerebro? ¿Cuáles son las estrategias de control emocional que podemos aprender?

Los objetivos de la sesión son: aprender a manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos, conocer estrategias de control emocional, comparar reacciones emocionales con y sin control emocional.

Sesión 3. Autonomía Personal: Capacidad que permite sentir, pensar y tomar decisiones por uno mismo.

En la tercera sesión se trabaja lo siguiente:

¿Qué es la autonomía emocional? ¿Qué es el autoconcepto y la autoestima? ¿Cuáles son las capacidades que se derivan de la valoración positiva que hacemos de nosotros mismos?

Los objetivos de la sesión son: que los alumnos conozcan con detalle el concepto que tienen de sí mismos, tomar conciencia de la importancia de una autoestima positiva, generar autoconfianza para afrontar con menor dificultad los desafíos.

Sesión 4. Competencias Sociales: Competencia que determina la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

En la cuarta sesión se trabaja lo siguiente:

¿Qué es la competencia social? ¿Por qué tenemos la necesidad social de ponernos en comunicación con los demás? ¿Qué es la empatía?

Los objetivos de la sesión son: que los alumnos sean capaces de reconocer lo que su compañero está sintiendo, originar el marco ideal para la comunicación y ser capaz de observar y escuchar las situaciones emocionales ajenas para poder interpretarlas.

Sesión 5. Competencias para la Vida y el Bienestar: Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

En la quinta sesión se trabaja lo siguiente:

¿Qué es una habilidad? y ¿Cuáles son las habilidades de vida y bienestar?

Los objetivos de la sesión son: fijar objetivos positivos y realistas, identificar la capacidad de apoyo y asistencia y ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta en común. **Planeaciones**

| SESIÓN 1. | | | | | |
|---|---|----------------------|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia personal: Determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos | Competencia | | | |
| | | Conciencia emocional | | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las propias emociones • Ampliar vocabulario básico emocional al reconocer la gama de sentimientos • Comprensión de las emociones de los demás | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>“Emite tu voto ¿Cómo te sientes en este momento?”</u></p> <p>Explicar al grupo la actividad. Cada alumno va a tomar un post- it y lo va a colocar en el espacio de la cartulina que corresponde a la emoción que predomina en el/ella en ese momento.</p> <p>El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> | 5 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° Post- it ° cartulina/ papel bond ° plumones ° recortes que ilustren las emociones | | |
| | <p><u>Introducción del tema</u></p> <p>Apoyándome del recurso de la actividad anterior</p> <p>Pedir a dos alumnos que compartan porque eligieron poner su post-it en determinada emoción</p> <p>¿Preguntar si saben lo que es una emoción?</p> <p>Continuaré explicando qué es una emoción, cuáles son sus funciones y cuál es la importancia de concientizarlas.</p> <p>El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cartulina de “emite tu voto” ° botellas de agua con colorantes artificiales ° emojis hechos con cartulinas | | |
| | <p><u>“La ruleta de las emociones”</u></p> <p>Se le entregará un cuadernillo de actividades a cada alumno. Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender.</p> <p>Realizar la actividad de la sesión 1 “conciencia emocional” del cuadernillo Anexo 2</p> | 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° ruleta de alfabetización enmascarada ° porta hojas ° colores y plumas | | |
| | Herramienta de evaluación | | | | |
| | <p><u>“Mi diario emocional”</u></p> <p>Responder el recuadro correspondiente a la sesión 1 “Conciencia emocional”.</p> <p>El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6</p> | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis | | |
| Observaciones: | | | | | |

| SESIÓN 2. | | | | | |
|---|--|-------------------------------------|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia personal: Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos | Competencia Regulación emocional | | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regular las emociones e impulsos conflictivos • Aprender a expresar las emociones de manera apropiada • Autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <u>Retroalimentación</u> En plenaria, se hará un breve repaso de la sesión anterior. Despues deberán responder la pregunta #1 de la actividad de la sesión 2 “regulación emocional” del cuadernillo Anexo 6 | 10 minutos | ° cuadernillo ° pluma/ lápiz | | |
| | <u>Introducción del tema</u> Daré paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es la regulación emocional, cómo se da el proceso de regulación emocional en el cerebro y cuáles son las estrategias de control emocional que podemos aprender. El desarrollo de lo anterior se presenta en el Anexo 2 | 15 minutos | ° globos de colores ° imágenes impresas ° pizarrón ° plumones de agua | | |
| | <u>“Pac-Man de las emociones”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Realizar la actividad de la sesión 2 “regulación emocional” del cuadernillo Anexo 6. | 30 minutos | ° cuadernillo ° colores y plumas ° ilustración de un control de video juego gigante ° ilustraciones de Pac- Man | | |
| | <u>Herramienta de evaluación</u> | | | | |
| | <u>“Mi diario emocional”</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 2 “Regulación emocional”. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6 | 5 minutos | ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis | | |
| | <u>Observaciones:</u> | | | | |

| SESIÓN 3. | | | | | |
|---|---|-------------|---|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia personal: Capacidad que permite sentir, pensar y tomar decisiones por uno mismo | Competencia | | | |
| Educación emocional | | | Autonomía emocional | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Conocer con detalle el concepto que tienen de sí mismos (autoconcepto) Tomar conciencia de la importancia de valorarse positivamente a uno mismo (autoestima) Aprender a afrontar los desafíos con menor dificultad (autoconfianza) | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>Introducción del tema</u> Bienvenida y dar paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es autonomía emocional, que es el autoconcepto y la autoestima, y cuáles son las capacidades que se derivan de la valoración positiva que hacemos de nosotros mismos. El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>“¿Quién soy yo?”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Realizar la actividad de la sesión 3 “autonomía emocional” del cuadernillo Anexo 6.</p> <p><u>“De: mi Para: mi”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Se le entregará una hoja de color a cada alumno, van a pegar su foto y alrededor de ella van a escribirle a su “yo” del pasado El desarrollo de esta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>Herramienta de evaluación</u></p> <p><u>“Mi diario emocional”</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 3 “Autonomía emocional”. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6</p> <p><u>Observaciones:</u></p> | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> ° pizarrón ° plumones ° recortes que ilustren las emociones <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° colores ° plumas <ul style="list-style-type: none"> ° hoja de color ° foto del alumno ° tijeras ° colores y plumas ° pritt <ul style="list-style-type: none"> ° cuadernillo ° colores y plumas ° estampas de emojis | | |

| SESIÓN 4. | | | | | |
|---|--|-----------------------------------|--|--|--|
| Campo Formativo | Aspecto Competencia social: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas | Competencia Competencia social | | | |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas • Aprender a aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales • Practicar la comunicación receptiva y expresiva | | | | | |
| Secuencia Didáctica | | | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos | | |
| 60 minutos | <p><u>“La papa caliente”</u> Explicar al grupo la actividad. Jugaremos el juego de la papa caliente, el alumno que se quemó con la papa tendrá que hacer un comentario de lo que vimos la sesión anterior.</p> | 5 minutos | ◦ pelota de plástico | | |
| | <p><u>Introducción del tema</u> Daré paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es la competencia social, por qué tenemos la necesidad social de ponernos en comunicación con los demás y qué es la empatía. El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> | 15 minutos | ◦ plumón ◦ pizarrón ◦ imágenes impresas | | |
| | <p><u>“Háblame sobre ti”</u> Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. Realizar la actividad de la sesión 4 “competencia social” del cuadernillo Anexo 6</p> | 35 minutos | ◦ cuadernillo ◦ dados | | |
| | <p><u>“Leerflix emocional”</u> En una ficha de trabajo van a crear la portada de una película en la que su compañero es el protagonista y la van a acompañar de una breve descripción de lo que acaban de conocer de su experiencia emocional. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 1.</p> | | ◦ ficha de trabajo ◦ colores ◦ pluma ◦ mural “Leerflix emocional” | | |
| | <u>Herramienta de evaluación</u> | | | | |
| | <p><u>“Mi diario emocional”</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 4 “Competencia social”. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6</p> | 5 minutos | ◦ cuadernillo ◦ colores y plumas ◦ estampas de emojis | | |
| Observaciones: | | | | | |

SESIÓN 5.

| Campo Formativo | Aspecto | Competencia | |
|---|---|---|---|
| Educación emocional | Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. | Habilidades de vida y bienestar | |
| Objetivos | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fijar objetivos positivos y realistas • Identificar la capacidad de apoyo y asistencia • Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta en común | | | |
| Secuencia Didáctica | | | |
| Duración | Actividad | Tiempo | Recursos |
| 60 minutos | <p><u>Introducción del tema</u> Dar paso a la introducción del tema. Continuaré explicando qué es una habilidad, y cuáles son las habilidades de vida y bienestar. El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>"Rally: Educación emocional"</u> *Esta actividad está diseñada para desarrollarse en el patio de la escuela* Presentar la actividad al grupo y decir qué van a aprender. El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>Cierre del taller</u> Dar paso a un breve recapitulado de las competencias emocionales y a una breve conclusión de la importancia de la Educación Emocional. Se les va a entregar un cuestionario que deberán responder para términos de evaluación del taller El desarrollo de ésta se presenta en el Anexo 1</p> <p><u>Herramienta de evaluación</u> <u>"Mi diario emocional"</u> Responder el recuadro correspondiente a la sesión 5 “Habilidades de vida y bienestar”. El desarrollo de esta actividad se presenta en el Anexo 6</p> <p><u>Observaciones:</u></p> | 10 minutos 35 minutos 35 minutos 5 minutos | ° imágenes impresas ° conos de plástico, peluches, pelotas, aros, mesa, vasos de plástico, gises, cucharas, bolitas de unicel, cartulinas, definiciones impresas, plumón y bocina ° cuestionarios impresos ° pluma o lápiz |

Referencias

- Bisquerra, R. (Coord.) et al. (2013). Educacion emocional en la escuela. Tomo 4. Actividades para el aula dirigidas a niños de 10 a 11 años. México: Alfaomega.
- Bisquerra. R. Educacion emocional y bienestar. Barcelona: CISSPRAXIS, S. A.

1ra sesión (Duración 60 minutos)

Conciencia Emocional

- **Emite tu voto ¿cómo te sientes en este momento? (Duración 5 minutos)**

La sesión se llevará a cabo después del receso, por lo tanto, los alumnos emitirán su voto de manera ordenada antes de entrar al salón.

En la entrada habrá una cartulina dividida en 6 partes, en cada una vendrá escrito el nombre de una emoción básica acompañado de un dibujo que la ilustre, y un apartado dirá “otra”, en caso de que algún alumno quiera señalar que tiene una emoción diferente a las que se encuentran escritas.

| Miedo | Ira | Asco | Alegria | Tristeza | Otra |
|---|---|---|--|---|------|
|  |  |  |  |  | ? |
| | | | | | |

Los alumnos tomarán un Post-it y lo pegarán adentro de la sección que le corresponde a la emoción que están sintiendo en ese momento.

Después, pasarán a tomar su lugar.

- **Introducción del tema (Duración 15 minutos)**

Me presentaré y daré paso a la introducción del tema apoyándome del recurso de la actividad anterior

Pedir a dos alumnos que compartan por qué eligieron poner su post-it en determinada emoción

Plantear la pregunta ¿sabes lo que es una emoción?

Continuaré explicando:

1. qué es una emoción.
2. cuáles son sus funciones.
3. cuáles son las emociones básicas y cuáles son las emociones aprendidas.
4. cuál es la importancia de concientizarlas.

Me apoyaré de recursos como: los Emojis gigantes y las botellas de agua con colorantes artificiales.



- **“La ruleta de las emociones” (Duración 30 minutos)**

En la actividad de la sesión #1 del cuadernillo “Educando mis emociones” (Anexo 2) se plantean 5 situaciones apegadas al contexto y realidad de los alumnos.

Ellos deben tomarse un momento para imaginar que están experimentando dicha situación, posteriormente van a escribir en la columna de adelante ¿Cómo les hizo sentir?

Después de escribir las 5 respuestas para las 5 situaciones, se les va a entregar una “Ruleta de las emociones” (Anexo 3), daremos un momento para observarla y comentarla.

La ruleta tiene la finalidad de ampliar nuestro vocabulario emocional al reconocer la gama de emociones que hay, ya que en su centro encontramos las emociones básicas y alrededor de ellas encontramos las familias de emociones que se desprenden de cada una.

Los alumnos van a poder consultarla y ayudarse de ella para enriquecer su primera respuesta en la columna siguiente. Se les pondrá un ejemplo de cómo hacerlo.

Al finalizar sus 5 respuestas, daremos oportunidad para que 5 compañeros compartan sus respuestas, así como su opinión de la diferencia que hay entre las primeras respuestas y las segundas.

De esta manera, los aprendizajes esperados para Bisquerra (2013) son:

- Que los alumnos puedan ampliar su vocabulario emocional al reconocer la gama de sentimientos que hay.
- Que tomen conciencia de las emociones propias
- Que tomen conciencia de las emociones de los demás, que puedan identificar que, aunque la situación fue la misma para todos, la respuesta emocional de cada compañero puede ser diferente (p. 10).

- **“Mi diario emocional” (Duración 10 minutos)**

En el cuadernillo “Educando mis emociones” (Anexo 2), encontrarán una actividad que vamos a trabajar en el cierre de cada sesión que tiene por nombre “Mi diario emocional”

Lo que debemos hacer es responder el recuadro correspondiente al número de la sesión: #1 Conciencia Emocional, #2 Regulación emocional, #3 Autonomía personal, #4 Competencias Sociales y #5 Competencias para la vida y el bienestar

Escribirán la fecha y responder la pregunta ¿Ahora cómo me siento?, los alumnos van a apoyarse de su “Ruleta de emociones” (Anexo 3) para responderla.

También con sus propias palabras deberán responder a la pregunta ¿qué aprendí hoy?

Actividad recuperada en: Bisquerra (2013, p. 30-31)

2da sesión (Duración 60 minutos)

Regulación Emocional

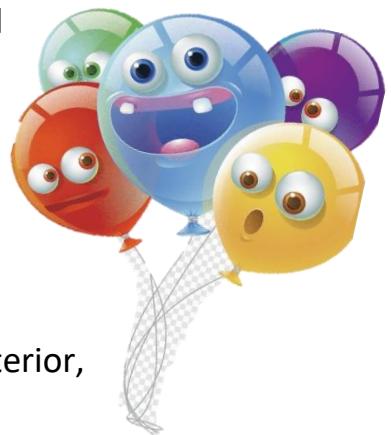
- **Retroalimentación (10 minutos)**

Haremos un breve repaso acerca de qué son las emociones y del por qué es importante primero concientizarlas antes de aprender a regularlas. Se les dará la indicación de abrir su cuadernillo en la actividad de la sesión 2 para que respondan la pregunta #1

- **Introducción del tema (15 minutos)**

Cuando hayan terminado de responder la pregunta anterior, continuaré explicando:

1. qué es la regulación emocional



2. por qué hay emociones (+) y (-)
3. cómo se da el proceso de regulación emocional en el cerebro
4. cuáles son las estrategias de control emocional que podemos aprender

Me apoyaré de recursos como: globos de colores, imágenes impresas, el pizarrón y marcadores a base de agua.

- **“Pac-Man de las emociones”**

En la actividad de la sesión 2 del cuadernillo “Educando mis emociones” (Anexo 6) los alumnos van a encontrar la ilustración de un control de video juego llamado “control emocional”. Lo que deben hacer es colorearlo y agregar en las casillas correspondientes a cada botón una estrategia de control emocional que ellos pondrían en práctica cada que sientan que sus emociones se salen de control.

Posteriormente, les explicaré cómo usaríamos el control emocional sí fuera un video juego. Indicación:

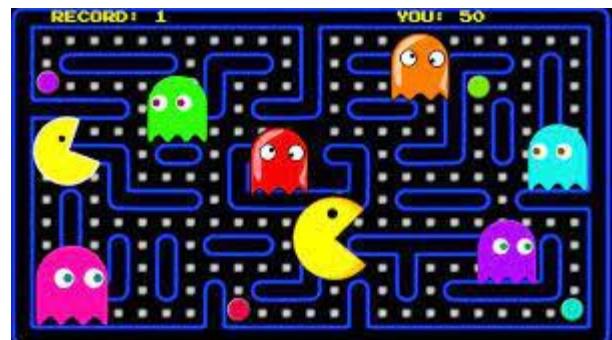


Pac-Man: Es la Educación emocional

Los fantasmas de colores: las emociones negativas (evitación)

Pac-dots: las emociones positivas (aproximación)

El laberinto: es nuestro cerebro (circuitos nerviosos)



***Aclarar dudas**

A continuación, formaré de 2 a 3 parejas de alumnos (dependiendo del tiempo disponible). La primera pareja deberá jugar “piedra, papel o tijera”, el ganador leerá la respuesta de la pregunta #1 en la que perdió el control de sus emociones, y el que perdió (con ayuda de la ilustración de un control gigante) y con las estrategias de control emocional que van a estar escritas en el pizarrón, tendrá que ayudar a su compañero a darle una nueva solución apoyándose del “control emocional”.

Para concluir esta actividad, todos los alumnos responderán la pregunta #2 que se encuentra en la misma actividad:

¿cómo aplicaría el “control emocional” para cambiar la respuesta de la pregunta #1?

De esta manera, los aprendizajes esperados son (Bisquerra, 2000):

- Que los alumnos aprendan a manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos
- Que conozcan las estrategias de control emocional para que las pongan en práctica en su vida cotidiana
- Que comparan la respuesta de la pregunta #1 y #2 y observen la diferencia entre una reacción con regulación emocional y una sin regulación emocional (p.160).

3ra sesión (Duración 60 minutos)

Autonomía Emocional

- **Introducción del tema (20 minutos)**

Después de dar la bienvenida al grupo, continuaré explicando:

1. qué es la autonomía emocional
2. qué es
3. cuáles son las capacidades que se derivan de la valoración positiva que hacemos de nosotros mismos

- **“¿Quién soy yo? (10 minutos)**

Presentar la actividad al grupo. En su cuadernillo “Educando mis emociones” en la actividad de la sesión 3 (Anexo 2) van a encontrar la ilustración de una persona, dentro de ella van a escribir lo que se les



pide, con el objetivo de que puedan conocer con detalle el concepto que tienen de sí mismos.

- **“De: mi Para: mi” (20 minutos)**

*Un día antes se les va a pedir a los alumnos que lleven una foto de ellos que puedan recortar (en caso de que alguien no la lleve hará un dibujo de sí mismo)
*

Presentar la actividad al grupo. Vas a pensar en el mayor fracaso que has cometido, y vas a recordar ¿cómo te hizo sentir al respecto? y ¿qué pensaste de ti mismo en ese momento?

Ahora vas a mirar tu foto por un momento, la vas a pegar al centro de una hoja de color y alrededor de ella vas a escribir lo que le dirías a tu (yo) del pasado que cometió dicho error.

En el pizarrón escribiré lo siguiente:

1. ¿Como lo motivarías?
2. ¿Como lo ayudarías a enfrentar lo que pasó?
3. ¿Qué le dirías respecto a su valor como persona?
4. ¿Qué le aconsejarías que mejorara de él/ella?

Al finalizar, estas hojas me las entregarán porque haré un mural que quedará en el salón

De esta manera, los aprendizajes esperados para Bisquerra (2013) son:

- que los alumnos conozcan con detalle el concepto que tienen de sí mismos
- tomar conciencia de la importancia de una autoestima positiva
- generar autoconfianza para afrontar con menor dificultad los desafíos (p, 11-12).

4ta sesión (Duración 60 minutos)

Competencia Social

- **“La papa caliente” (5minutos)**

Jugaremos el juego de la papa caliente con una pelota pequeña, el alumno que se queme con la papa tendrá que hacer un comentario de lo que vimos en la sesión anterior a manera de retroalimentación.

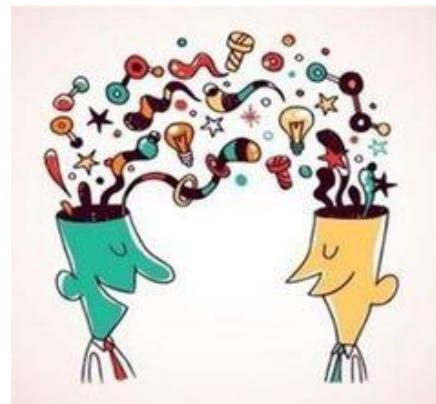
- **Introducción del tema**

Daré paso a la introducción del tema, continuaré explicando:

1. ¿qué es la competencia social?
2. ¿por qué tenemos la necesidad social de ponernos en comunicación con los demás?
3. ¿qué es la empatía?

- **“Háblame sobre ti”**

Formaremos parejas de dos al azar. En la actividad de la sesión 4 de su cuadernillo “Educando mis emociones” (Anexo 2) van a encontrar una tabla con distintas casillas de emociones, además se les hará entrega de dos dados.



Indicación: Van a lanzar los dados y van a ir a la casilla que haya entre ambos números. Ambos alumnos van a explicar qué significa esa emoción poniendo un ejemplo, van a contarse entre ellos qué les haría sentir esa emoción y van a platicar un momento en el que la hayan sentido.

En caso de que se repita la misma emoción, volver a tirar los dados.

- **“Leerflix emocional”**

Después de haber practicado la comunicación receptiva y expresiva de la actividad anterior.

Se le entregará a cada alumno una ficha de trabajo en la que van a inventar la portada de una película en la que su compañero con el que realizaron la actividad anterior sea el protagonista, y en la parte de atrás de la ficha escribirán brevemente una interpretación de la experiencia emocional de su compañero.

*Al final, los alumnos pasarán a colocar sus fichas en el mural de “Leerflix emocional”

De esta manera, los aprendizajes esperados para Bisquerra (2013) son:



- Que los alumnos compartan su experiencia emocional
- Escuchar y observar activamente a los demás
- Tener la capacidad de captar los sentimientos y puntos de vista de otras personas
- Aprender a interpretar situaciones emocionales ajenas (p. 12-13).

5ta sesión (Duración 60 minutos)

Habilidades de vida y bienestar

• **Introducción del tema**

Dar paso a la introducción del tema, continuaré explicando:

1. ¿Qué es una habilidad?
2. ¿Cuáles son las habilidades de vida y bienestar?

• **“Rally: Educación Emocional”**

Esta actividad está diseñada para llevarse a cabo en el patio de la escuela

Formar equipos con la misma cantidad de participantes

Desarrollo del Rally: Antes de comenzar, se le entregará a cada participante un papelito con la definición de una competencia emocional. El primer participante

deberá realizar cada una de las pruebas del rally, y al finalizar deberá pegar dentro de una cartulina la definición junto a la competencia emocional que le corresponde, así hasta que pasen los 5 participantes.

El primer equipo que termine de colocar las definiciones con la competencia emocional que le corresponde ganará. En caso de que se hayan equivocado el segundo equipo en terminar será el ganador, siempre y cuando ellos sí las hayan colocado correctamente.



Pruebas del Rally “Educacion Emocional”:

1. Correr en zig zag en medio de los conos
2. Caminar de cangrejo hacia atrás con un peluche en el estómago
3. Atinarle al aro
4. Mantener el equilibrio al llevar en la boca una cuchara con una pelotita de unicel de un punto a otro
5. Sostener un vaso sobre la mesa

Los materiales los proporciona la tallerista

- **Cierre del taller**

Recapitular las competencias emocionales y a una breve conclusión de la importancia de la Educacion Emocional.

En su cuadernillo “Educando mis emociones” en la sesión 5 (Anexo 2) encontrarán un cuestionario que deberán responder para evaluar el taller.

De esta manera, los aprendizajes esperados son (Bisquerra,2000):

- Fijar objetivos positivos
- Identificar la capacidad de apoyo y asistencia
- Ser capaces de trabajar con los demás (p. 162).



ANEXO 2.

| | |
|--|---------------|
| Sesión #1 Conciencia Emocional | Fecha: |
| <p>Ahora me siento:</p> <p>¿Por qué me siento así?</p> <p>¿Qué aprendí hoy?</p> | |

| | |
|--|---------------|
| Sesión #2 Regulación Emocional | Fecha: |
| <p>Ahora me siento:</p> <p>¿Por qué me siento así?</p> <p>¿Qué aprendí hoy?</p> | |

| | |
|--|---------------|
| Sesión #3 Autonomía Emocional | Fecha: |
| <p>Ahora me siento:</p> <p>¿Por qué me siento así?</p> <p>¿Qué aprendí hoy?</p> | |

| | |
|--|---------------|
| Sesión #4 Competencias Sociales | Fecha: |
| <p>Ahora me siento:</p> <p>¿Por qué me siento así?</p> <p>¿Qué aprendí hoy?</p> | |

| | |
|--|---------------|
| Sesión #5 Habilidades de vida y bienestar | Fecha: |
| <p>Ahora me siento:</p> <p>¿Por qué me siento así?</p> <p>¿Qué aprendí hoy?</p> | |

ANEXO 3.



SESIÓN 1. ACTIVIDAD “RULETA DE LAS EMOCIONES”

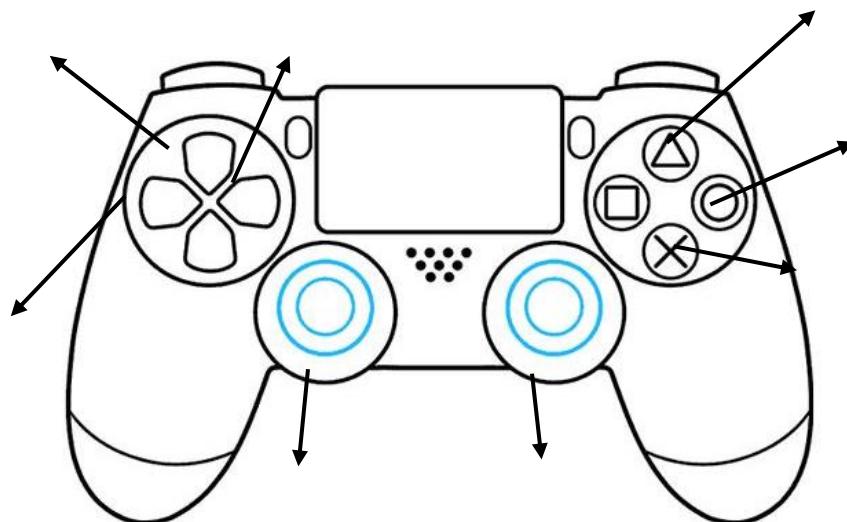
Indicación: Imagina que te sucedió la situación que se te plantea, toma un momento para pensar ¿Cómo te hizo sentir? Después, con ayuda de la “Ruleta de las emociones” enriquece tu primera respuesta.

| Situación | ¿Cómo me hizo sentir? | Usa tu ruleta de alfabetización emocional |
|--|-----------------------|--|
| 1. En clase de matemáticas, el profesor me pasó al pizarrón para resolver un problema. Cuando terminé de resolverlo, el maestro mencionó que lo resolví mal, en ese momento dos de mis compañeros se burlaron de mí. | Enojado y con pena | Sentí pena porque me sentí culpable de no resolver correctamente el ejercicio. Al mismo tiempo sentí ira porque me sentí amenazado y atacado por mis compañeros. |
| 2. Me enteré de que el fin de semana pasado mis amigos se reunieron y no me invitaron. | | |
| 3. Estoy a unos días de terminar la primaria y pasar a secundaria. Me he puesto a pensar en el cambio que se aproxima. | | |
| 4. Me dieron la noticia que me quede en la escuela que yo quería. Mis papás y amigos me felicitaron. | | |
| 5. Se te rompe algo en casa que era muy valioso para ti. | | |

SESIÓN 2. ACTIVIDAD “PAC- MAN DE LAS EMOCIONES”

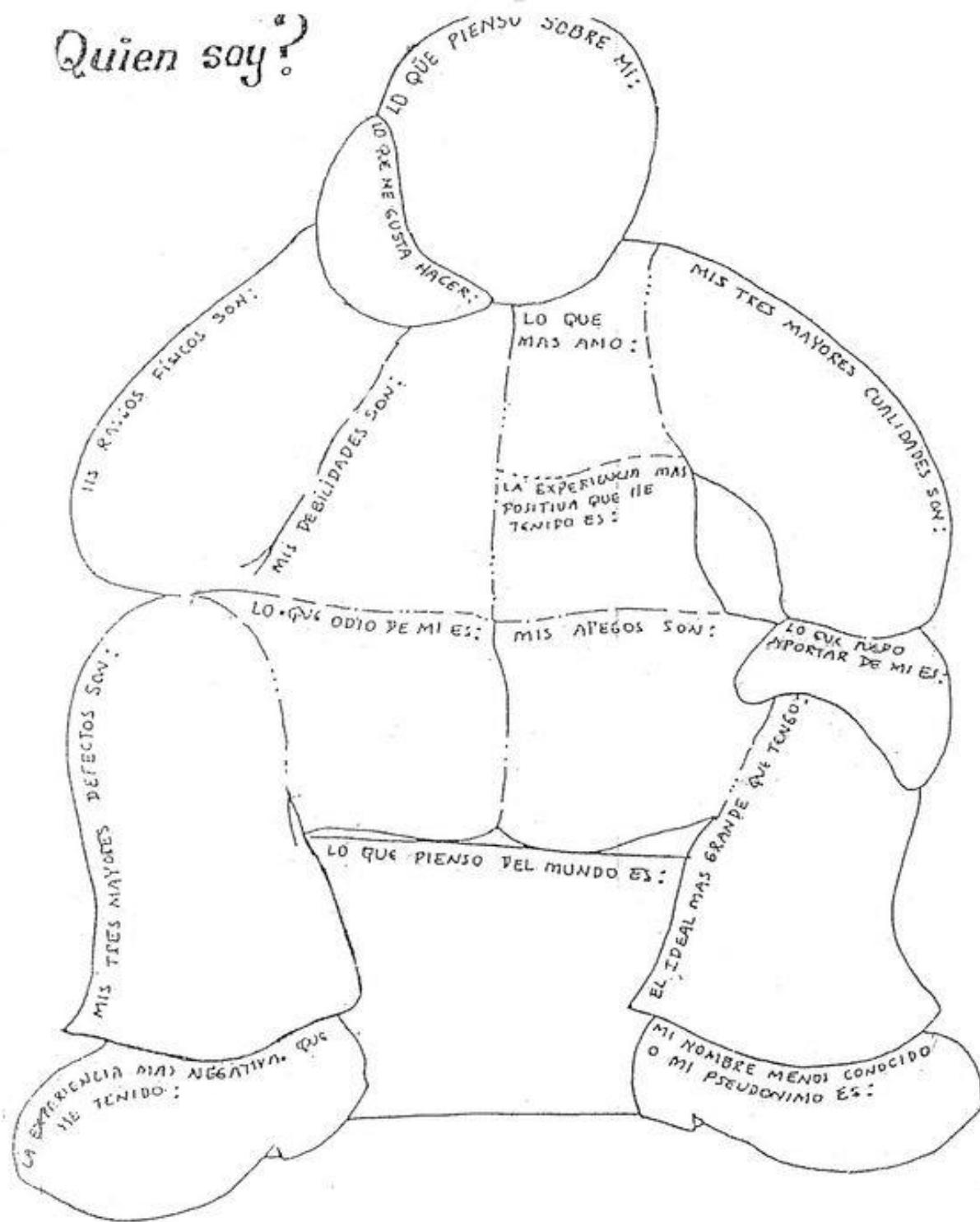
1. ¿En qué situación perdí el control de mis emociones?

“Control de mis emociones”



2. ¿Cómo aplicaría el “Control de mis emociones” a la situación anterior?

SESIÓN 3. ACTIVIDAD “¿Quién soy yo?”



SESIÓN 4. ACTIVIDAD “Háblame sobre ti”

HABLA DE TUS EMOCIONES

www.LapizDeELE.com

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---------------------|------------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | envidia | gratitud | inquietud | culpa | impotencia | entusiasmo |
| 2 | arrepentimiento | resignación | estrés | odio | alivio | rencor |
| 3 | motivación | tensión | apatía | esperanza | indiferencia | alegría |
| 4 | miedo | asombro | melancolía | ansiedad | vergüenza | traición |
| 5 | éxtasis | aburrimiento | ternura | asco | frustración | confusión |
| 6 | tristeza | venganza | pereza | incomodidad | decepción | calma |

WWW.LAPIZDEELE.COM

SESIÓN 5. ACTIVIDAD Resuelve el cuestionario

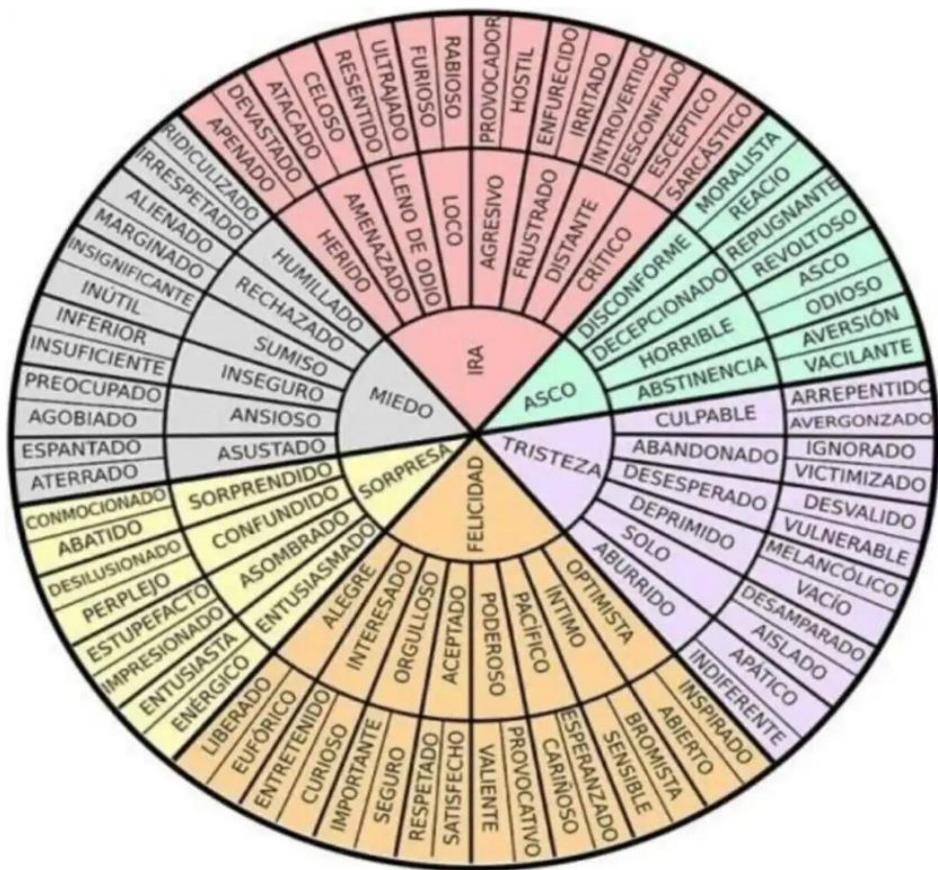
Indicación:

Contesta las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible.

¡Gracias por tu apoyo! 😊

1. ¿Qué es lo que más te gustó del taller? ¿Por qué?
 2. ¿Qué es lo que menos te gustó del taller? ¿Por qué?
 3. Tras la impartición del taller ¿crees que han mejorado tus competencias emocionales? ¿Por qué?

"RULETA DE LAS EMOCIONES"



Área de observación: Escuela primaria Plan de San Luis

CCT: 09DPR1229Y

Propósito: Recopilar datos específicos de la organización e infraestructura de la escuela.

Duración: 2 hrs. **Fecha de observación:** 28 de marzo 2023 10:30 hrs.

Aspectos por observar:

- Ubicación
- Infraestructura escolar: numero de salones, servicios, mobiliario, recursos.
- Numero de alumnos en total
- Distribución de alumnos por grupos
- Conformación de la planilla docente
- Observaciones a la redonda de la escuela

Registro:

| | | | | | |
|--------------------|--|---|--|---|---|
| Observación | Infraestructura escolar | Servicios: Internet Luz Agua potable | Numero de salones: 18 salones 5 bodegas (2 son para desayunos escolares) 1 biblioteca 1 tics 2 direcciones | Recursos: Biblioteca Salón de computo UDEI | Mobiliario: Mesas y sillas (cuando requieren un proyector lo piden en dirección o usan el aula de cómputo) |
| | Número de alumnos | Mujeres: 254 alumnas | Distribución de alumnos por grupos | 1° 2° 3° 4° 5° 6° | Total: 484 alumnos |
| | | Hombres: 229 alumnos | | | |
| | Conformación de la planilla docente | Mujeres: Hombres: 1 director 1 sub ges 1 sub acad 1 tic 1 lectura 1 educación física 3 ASP | Observación: Hay tres grupos por cada grado: A, B Y C. 1° 3 docentes 2° 3 docentes 3° 3 docentes 4° 3 docentes 5° 3 docentes 6° 3 docentes | | Total: 26 docentes |
| | Observaciones del entorno de la escuela | La capacidad de alumnos por salón es de entre 28/30. Los alumnos con problemas de aprendizaje y conducta se canalizan a UDEEI. La escuela tiene turno matutino y vespertino. En la salida, los papás suben a recoger a sus hijos en el salón que les corresponde | | | |

ANEXO 6.

REGISTRO ANECDÓTICO

Fecha de observación: 28 de marzo 2023

Hora: 9:00 am

Grado: 6° B

Actividad evaluada: Obtener información de conductas generales, actitudes, intereses y procesos de convivencia e interacción entre compañeros y entre los alumnos con el docente.

Contexto de la observación: Escuela primaria Plan de San Luis (clase de matemáticas y geografía)

Descripción de lo observado:

-El grupo cuenta con 23 alumnos en total, 12 niños y 11 niñas.

Faltaron 4 alumnos en este día

Observo que solo hay dos parejas de niño y niña que están compartiendo la misma mesa. El resto del salón está dividido, de lado izquierdo están sentadas las alumnas y de lado derecho los alumnos.

hay tres alumnos que se sentaron solos en una mesa

-**1era. Actividad:** el profesor comenzó la clase haciendo un repaso del tema de las fracciones, hizo un ejemplo en el pizarrón y posteriormente pasó a un alumno para que resolviera otro.

Después les puso una actividad en el pizarrón: Deben sacar la fracción de ciertas cantidades.

los alumnos tienen un acordeón de tablas de multiplicar enmascarado, y el profesor permite que lo usen para realizar los ejercicios

Los primeros 10 alumnos acabaron los ejercicios y el profesor les pidió que intercambiaron sus cuadernos

Pasó un alumno a realizar el primer ejercicio en el pizarrón, y así consecutivamente.

las niñas están un poco más atentas y calladas durante la clase

El segundo alumno tuvo un error al escribir el resultado, sus demás compañeros explicaron la solución correcta y el profesor solo le comentó que pusiera más atención.

el profesor pasó a calificar a cada uno a su lugar

-2da. Actividad: el profesor empezó a dictar algunos problemas, los niños estaban algo inquietos, pero cuando comenzó el dictado, todos prestaron atención. No fue necesario que les llamara la atención.

*el profesor interactúa con los alumnos en temas distintos a la clase, y obtiene respuesta por parte de ellos.

Los alumnos que tienen dudas se acercan con confianza al profesor. Los alumnos se apoyan entre ellos para resolver los problemas

El profesor decidió que ahora solo participarían las alumnas para resolver los problemas planteados, ya que ellas no habían participado.

*Pasó una alumna a realizar un ejercicio, lo estaba resolviendo mal pero el profesor dejó que lo intentara y esperó hasta que ella terminara para corregirla.

El profesor repetidamente les dice que deben poner atención a lo que leen o a lo que ven.

los alumnos varones se muestran más participativos que las niñas

Concluyeron la clase de matemáticas resolviendo un par de ejercicios entre todos, continuaron con la clase de Geografía.

En lo que el profesor pone la actividad, los alumnos aprovechaban para hablar con sus amigos

-3ra. Actividad: el profesor les dictó un cuestionario

*un alumno no estaba poniendo atención al cuestionario, y el profesor le llamó la atención)

El profesor puso los libros de geografía encima de una mesa, y ellos se levantaron a tomar uno por mesa, los niños fueron los primeros en levantarse escandalosamente.

-(10:30 am sonó el timbre para el recreo. Los alumnos tomaron su alimento y salieron del salón).

ANEXO 7.

ENTREVISTA

Profesor: José Luis Diaz Alarcón

¿Cuáles son las conductas generales de su grupo?

Anteriormente había violencia y agresividad entre compañeros, se ofendían entre sí. Pero cuando recibí el grupo se los quiete porque fomenté el respeto.

¿Percibe casos especiales de conducta?

Cristopher y Daniel antes eran muy agresivos en su conducta. 2 alumnas han tenido graves problemas de aprendizaje en casi todas las materias, los tutores de ambas trabajan y no están tan involucrados en su desarrollo cognitivo.

***He optado por trabajar un cuadernillo extra para reforzar el conocimiento de todas las materias, usamos entre 10/15 minutos de la clase por día para resolverlo.**

¿Cómo considera que es la interacción entre compañeros?

Ha cambiado porque antes se ofendían, había bullying, exclusión y problemas, pero he observado que a mejorado el compañerismo y el respeto entre ellos.

¿Puede identificar cuáles son los temas de interés de los alumnos?

En cuestión de asignaturas creo que es la Educación física porque se entretienen con juegos, Ciencias Naturales y Español.

¿Durante la semana le dedica un tiempo específico al tema de educación emocional?

En el cuadernillo hay lecciones de socioemocional, el viernes le dedicamos 45 minutos al tema a este tema.

Considero que a los alumnos si les agrada hablar acerca de sus emociones porque durante la clase son participativos.