

# El autoconocimiento: herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares

## Self-knowledge: a key tool of socio-emotional education for managing school conflicts

María del Rosario Gil Rocha\*

Fecha de recepción: 22 de mayo 2020  
Fecha de aceptación: 1 de julio de 2020

### RESUMEN

La escuela es un espacio donde se gesta y desarrolla un significativo entramado de relaciones interpersonales. De la manifestación de dichas relaciones, surgen diferencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, que originan conflictos interpersonales. El presente artículo muestra los resultados iniciales del proceso de intervención educativa sobre el autoconocimiento en función de cómo hacer del conflicto una experiencia de aprendizaje. Para lograrlo, se operativizó el programa de Educación socioemocional comprendido en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017), no obstante, fue necesario realizar algunos “ajustes razonables” (García, 2019). La investigación se realizó en un internado de educación primaria. Las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de información fueron: encuestas, registros de observación, grabaciones en video e instrumentos de valoración. Los resultados parciales obtenidos muestran que para el desarrollo de dichas habilidades se requiere de la preparación y participación activa del docente como gestor de ambientes armónicos en el aula, tomando en consideración cómo piensan, sienten y actúan los estudiantes, quienes se constituyen en protagonistas de esta investigación, a fin de conjugar el mundo cognitivo y emocional para la construcción de aprendizajes sólidos y duraderos.

### ABSTRACT

The school is a space where a significant network of interpersonal relationships is created and developed. From the manifestation of these relationships, disagreements, misunderstandings and inadequate communication arise, generating interpersonal conflicts. This article shows the initial results of the educational intervention process on self-knowledge based on the approach of how to make conflict a learning experience. To achieve this, the Socio-Emotional Education program contained in Key Learning for Comprehensive Education. Curriculum and program, teaching guidelines and evaluation suggestions (SEP, 2017) was utilized. However, it was necessary to make some "reasonable adjustments" (García, 2019). The research was done in an elementary education boarding school. The techniques and tools used for obtaining information were: surveys, observation records, video recording, and valuation tools. The partial results obtained show that for the development of these skills is required the preparation and active participation of the teacher as a manager of harmonic environments in the classroom; taking into account how students think, feel and act, becoming the protagonists of this research; with the intention of combining the cognitive and emotional world for building solid and lasting learnings.

### Palabras clave:

*Educación socioemocional, autoconocimiento, conflictos escolares, educación primaria*

### Keywords:

*socio-emotional education, self-knowledge, school conflicts, primary education*

\* Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México.

## Introducción

Los conflictos afectan de manera importante la vida de las personas y de las sociedades. Actualmente, se observa un incremento considerable de los conflictos en escenarios nacionales e internacionales. Los conflictos dentro de los ambientes escolares son un reflejo de lo que sucede en el contexto exterior, por tanto, son cada vez más complejos y frecuentes (INNE, 2019; UNIVCEF, 2017). Se observa una tendencia a la normalización del conflicto traducido en agresiones físicas o verbales, mismas que generan ambientes hostiles dentro de las aulas y prácticamente se detonan a la menor provocación en el día a día. Otro de los hallazgos apunta a que el manejo y tratamiento de los conflictos escolares por parte de las autoridades y agentes educativos (principalmente docentes frente a grupo y directores de escuela) no ha sido de manera pertinente, puesto que el conflicto se ha asumido como una carga negativa que no posibilita el aprendizaje en los estudiantes para manejar las propias emociones, ni procesos de autorregulación o reflexión, producto de procesos de sensibilización. Por tanto, resulta necesario generar esfuerzos académicos que orienten procesos de enseñanza-aprendizaje para abordar el conflicto desde una connotación positiva que se traduzca en el manejo adecuado del mismo.

Pérez Serrano (2011) afirma que es importante dejar de ver el conflicto como un problema y empezar a entenderlo como una parte natural de la convivencia humana. Por ende, hay que aprender a manejarlo a partir de la búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos en posibles canales constructivos. Es así como puede generarse la creación de conciencia en los daños que provocan las diferencias y desacuerdos, el fomento de la toma de decisiones responsables y justas y el aumento de la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poder gestionarlo. Es a partir del desarrollo y puesta en práctica de habilidades y competencias emocionales que se llega a diferentes salidas para disminuir las confrontaciones que generan agresiones diversas.

Aprender a vivir juntos (Delors, 1996) implica identificar los límites de la libertad personal. Cuando las libertades de las personas entran en conflicto, es necesario establecer mecanismos de solución, que son inherentes a las relaciones humanas. Es preciso que en las escuelas se atiendan a partir del diálogo y la negociación, los conflictos que se generan en las relaciones interpersonales con la finalidad de garantizar una sana convivencia y evitar abusos y discriminaciones (Landeros y Chávez, citados en INEE, 2018, p. 261).



## Planteamiento del problema

La realidad de diversas instituciones educativas de nivel básico es naturalizar e invisibilizar el conflicto, como una forma de ocultar procesos, acciones, pensamientos e intenciones a través de la simulación, propiciando que se acumulen malestares que pueden desencadenar situaciones destructivas que no solo deterioran las relaciones interpersonales, sino que además generar ambientes hostiles que limitan el aprendizaje.

Hablar de una institución atípica como un internado, donde cada ciclo escolar se reciben estudiantes que provienen de otras escuelas y que previamente han sido etiquetados por actitudes de indisciplina, faltas graves de conducta o alguna condición especial que no les permite relacionarse armónicamente con sus iguales, además de sumar que se integran como alumnos internos, lo que implica no solo la separación de la familia, amigos, objetos y personas cercanas, es asumir una estadia particular como castigo eminente ante situaciones de atraso escolar o incumplimiento de reglas y acuerdos pactados, por tanto es común que el internado provoque en algunos estudiantes una mezcla de sentimientos de tristeza, rabia, frustración, enojo e impotencia que no saben manejar y se constituyen en condiciones idóneas para que las diferencias y desacuerdos se repliquen a la menor provocación.

Con base en este escenario, los conflictos interpersonales se han convertido en uno de los problemas actuales más comunes, afectando la dinámica relacional en los distintos espacios: aulas, comedor, talleres, dormitorios, patios de recreo, canchas, entre otros; donde se observan relaciones de aparente cordialidad, pero de manera inherente también se identifican momentos de choque o roces que detonan en conflictos que generalmente se canalizan por la vía de las agresiones físicas, verbales o psicológicas.

El sentido de esta investigación es intervenir a favor de la gestión de conflictos a través de la educación socioemocional, entendida como una necesidad que aqueja la formación integral de los estudiantes, que genera espacios para la escucha activa y que ayuda a entender y regular las cargas emocionales que se reflejan en el aula de muchas maneras; la importancia radica en transformar la visión del conflicto en una oportunidad de aprendizaje que permita enfrentar con éxito el reto de construir relaciones positivas en los distintos espacios y momentos de la vida cotidiana, teniendo en cuenta que las diferencias, los estados de choque y tensión son parte de la naturaleza humana, e incluso deseables para generar cambios en la dinámica relacional y, como base, en la construcción de saberes y desarrollo de habilidades socioemocionales.



Los objetivos del estudio fueron:

- Identificar cómo piensan, sienten y actúan los estudiantes en relación con la dimensión de autoconocimiento establecida en el programa de educación socioemocional.
- Operativizar la dimensión de autoconocimiento, a partir de la adecuación y desarrollo de fichas didácticas que propone el programa de educación socioemocional.
- Analizar los alcances del programa de educación socioemocional y su trascendencia en la gestión de los conflictos.

Por lo anterior, el presente artículo muestra los resultados obtenidos a partir de la implementación de diversas actividades didácticas, relacionadas con el autoconocimiento para la gestión de los conflictos dentro de una institución total (internado) ubicada en el centro de la ciudad de San Luis Potosí, México.

## Elementos teórico-conceptuales

Es importante destacar que, desde una concepción tradicional (Cascón, 2001; Funquen, 2003; Redorta 2007; Repetto, 2009) los conflictos guardan relación con aquellas manifestaciones de situaciones incompatibles entre dos o más sujetos y que pueden detonar en distintas agresiones. El conflicto, señala Pérez Serrano (2011) es una situación que se produce ante perspectivas y opiniones contradictorias, donde las diferentes personas o grupos persiguen objetivos incompatibles. Por otra parte, Sánchez (2013) agrega que el conflicto es una parte inalienable al ser humano, es decir que forma parte de un proceso de la experiencia natural de los seres humanos. En ese tenor, el conflicto en su acepción genérica no posee como tal una carga positiva o negativa, todo depende de la manera en que se afronte.

Las causas de los conflictos en el ámbito escolar pueden ser diversas: el clima excesivamente competitivo, la falta de autoestima de algunos estudiantes y las actitudes egoístas. De acuerdo con Ruiz (2017), el principal problema que genera conflictos es la carencia de habilidades del alumnado en la gestión de ellos, lo cual está relacionado con problemas de madurez debido a un desarrollo inadecuado de la inteligencia emocional.

De la misma manera, Sánchez (2013) afirma que existen diferentes formas de responder a los conflictos, pero la gestión adecuada requiere de la autorregulación. De ahí la relevancia de la práctica de una educación emocional para fortalecer la naturaleza positiva de los conflictos. La educación emocional representa una respuesta a las necesidades



sociales, como la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, entre otros. En este sentido, el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2019, p.36).

Para lograr estas competencias se requiere una práctica que tenga un trayecto continuado. De aquí la intención de fomentarlas desde edades tempranas y de ser posible a lo largo de toda la vida. El currículo de nivel básico establece el desarrollo de habilidades socioemocionales con el propósito de que trasciendan en ambientes no escolarizados, de ahí la necesidad apremiante de asumir el reto de que los alumnos aprendan a conocerse para instrumentar soluciones de emociones en situaciones de conflicto.

Bisquerra (2016) considera que es inevitable que surjan las emociones negativas, de tal manera, es necesario e importante aprender a regularlas de forma apropiada. Las emociones positivas deben buscarse, a veces no se encuentran, entonces, es mejor aprender a construirlas. La educación emocional tiene precisamente ese propósito, generar las condiciones para que los educandos experimenten emociones positivas, para lograr el bienestar emocional y colectivo que incluye la autorregulación de las emociones negativas y potenciar las positivas, en este sentido: «Una persona educada es la que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración con los demás» (Bisquerra, 2016, p. 13).

Entre las teorías que sustentan la intervención en habilidades socioemocionales está la social cognitiva del aprendizaje de Bandura (Sanabria, 2008) que pone en relieve cuatro conceptos claves, entre ellos el modelado en los procesos de aprendizaje y la autorregulación. Se aprende a partir de considerar que las personas son modelos de referencia. De ahí la importancia de analizar su influencia en las actitudes, creencias, valores y comportamientos de los alumnos. Por otro lado, es importante determinar el modelado del docente como estrategia de intervención, dada la influencia que tiene en el alumnado (López, citado en Bisquerra, 2016).

Existen diferentes enfoques teórico-metodológicos para el abordaje del conflicto dentro de la denominada educación socioemocional. Entre ellos están el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la teoría humanista. El enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso



de construcción personal de significados a lo largo de la vida. En la práctica educativa se parte de los conocimientos previos, intereses y necesidades de los alumnos y éstos los construyen a partir de ellos, mediante una participación activa en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

El modelo sistémico atribuye un papel muy importante al niño y al adulto; resalta el poder de la comunicación como una herramienta necesaria en la relación interpersonal. Asimismo, concede una gran importancia a la presencia de la escuela, la familia y el contexto socio-cultural para el logro del aprendizaje y sobre todo que éste sea funcional (López, op. cit.)

En el enfoque humanista se concibe al alumno como responsable de sus decisiones para aprender y autorrealizarse. El maestro es un facilitador que propicia la creación de contextos y actividades que ayuden al niño a pensar y descubrir sus propios valores, que favorezca y respete su subjetividad. La educación juega un papel central en propiciar que el niño logre satisfacer sus necesidades para llegar a transformarse en una persona completa.

Con base en los referentes anteriores, la educación socioemocional plantea una metodología didáctica eminentemente práctica con el fin de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales. Estos referentes, dieron lugar a la consolidación de un Modelo de Educación Socioemocional dentro del documento denominado: *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017) En él se habla de una educación humanista, apegada al laicismo, con un sustento socio-constructivista. Asimismo, toma en cuenta los hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje.

El modelo de Educación Socioemocional está conformado por cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017b, p.327) cada una a su vez integra cinco habilidades constituidas en veinticinco fichas didácticas, las cuales el docente puede utilizar para orientar el trabajo semanal en el aula.

Si bien las dimensiones de la Educación socioemocional se pueden comprender y trabajar de manera independiente, es la interrelación entre ellas lo que le da sentido al trabajo y potencia el desarrollo integral de los estudiantes. En particular el autoconocimiento implica conocerse y valorarse a sí mismo. Implica desplegar «la capacidad de



identificar diversos factores personales y del contexto que conforman la identidad, así como formular metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden favorecer u obstaculizar su logro» (Chernicoff y Rodríguez, 2018, p.33).

Batalloso (2019) señala que conocerse a sí mismo supone:

1. Ser capaz de obtener información sobre uno mismo para autodescribirse.
2. Desarrollar un autoconcepto equilibrado como base de una sana autoestima.
3. Reconocer los propios sentimientos, deseos, motivos, razones y valores.
4. Imaginar el propio futuro y anticipar las consecuencias de nuestras decisiones.
5. Integrar el yo pasado y relacionar el pasado con el presente proyectándolo hacia el futuro. (p.4).

En este sentido, trabajar el autoconocimiento contribuye a que los estudiantes comprenden cómo las emociones, pensamientos y deseos influyen en su manera de actuar, tomen conciencia de su mundo interior y puedan hacer ajustes para responder de forma asertiva ante situaciones de conflicto que se les presenten.

## Metodología

La presente investigación se efectuó en una institución total que desde la perspectiva de Goffman (2001) puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un buen número de individuos comparten en su encierro una rutina diaria y donde la vida cotidiana es fuente de conflictos. Dicha institución es de sostenimiento público y está ubicada en el centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí. La población participante fueron 345 estudiantes, 168 niños y 177 niñas de doce grupos de primero a sexto grados que conforman la institución, durante el mes de septiembre del ciclo escolar 2018-2019.

Se trata de una investigación aplicada que busca dar solución a un problema concreto de la práctica, desde un enfoque cualitativo a partir de la comprensión de la realidad para su transformación. Se empleó la metodología de investigación-acción que se define como un proceso indagatorio de la realidad educativa que combina acción y reflexión sobre la propia práctica, a partir de un proceso de ciclos recursivos en espiral, en el que cada uno se compone de cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión (Navarro, 2017).



Dicha investigación se desarrolló en dos fases, una de diagnóstico y otra de intervención. La primera fase permitió entrar en la cotidianidad de las aulas y los diferentes espacios para entender las formas de interacción de los sujetos, los momentos de choque y diferencias e identificar cómo las emociones juegan un papel preponderante en la manera en que se gestionan los conflictos. Los resultados de esta primera fase sirvieron de referente para proyectar un modelo de intervención relacionado con la educación socioemocional incluida por primera vez en el currículo del nivel básico.

En cuanto al abordaje didáctico se operativizó el programa de Educación Socioemocional (SEP, 2017), pero, para este artículo, se hará referencia a la dimensión relacionada con el autoconocimiento que corresponde al ámbito personal, de la cual se presentan tres de las cinco fichas propuestas.

Para sistematizar el trabajo con los seis grados, se adecuó una ficha para cada ciclo, se integraron los indicadores de logro teniendo en cuenta la secuencia y el nivel de complejidad de los temas. Así mismo, se incluyeron rutinas de activación para despertar el interés de los estudiantes y diversos ejercicios de gimnasia cerebral que ayudaron a centrar la atención; dichos ajustes generaron frescura y vitalidad a las sesiones al grado de elevar las expectativas de los estudiantes.

**Tabla 1. Estructura de las fichas didácticas**

DIMENSIÓN	
Habilidad	
Indicador de logro	Por ciclo
1. Título 2. Materiales: se conformó una caja de herramientas, se integraron juguetes y juegos de mesa 3. Rituales: bienvenida y saludo 4. Activación: canto, música y movimiento, ejercicios de gimnasia cerebral 5. Postura de cuerpo de montaña, el silencio y diversos tipos de respiración 6. Compartir: frases nuevas con apoyo de distintos objetos de conversación 7. Prácticas, historias, juegos, experiencias, videos, cortometrajes 8. Comunidad de diálogo: Evidencias de lo aprendido y como tarea el compromiso para replicar y compartir en casa 9. Agradecimiento y despedida 10. Pistas	

Fuente: SEP (2017, adaptado)



Si bien el Plan y programas de estudio establecen una sesión semanal de treinta minutos, en reunión de Consejo Técnico se acordó desarrollar sesiones de cincuenta minutos a la semana con cada grupo, donde el docente investigador, previa planeación, instrumentaría acciones para alcanzar el indicador de logro y el docente titular fungía como observador, con la intención de modelar la práctica y replicar las estrategias en momentos posteriores.

Las técnicas empleadas para la recolección de información en la primera fase fueron: registros de observación, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y una encuesta para los diferentes actores. En la fase de intervención, se utilizó el portafolio de evidencias para la recuperación sistemática y permanente de las producciones, registros de observación de incidentes críticos, instrumentos de autoevaluación a partir de formatos prediseñados y las bitácoras del Consejo Técnico. La estrategia mixta de recogida de información pretende que los datos cuantitativos complementen a los cualitativos.

La técnica de análisis instrumentada fue la triangulación de datos que hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos y permite contrastar la información obtenida. Puede ser temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; o personal: que considera diferentes muestras de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015). Para la triangulación se partió de los objetivos de investigación, derivando categorías de análisis con el apoyo de matrices con indicadores observables en cada sesión.

## **Ajustes razonables para bosquejar la intervención didáctica**

En la implementación se diseñó un escenario especial, es decir, se gestionó un espacio exclusivo donde los alumnos pudieran interactuar libremente, en ese sentido se acondicionó un aula con mobiliario ubicado estratégicamente: la ambientación se hizo con objetos relacionados con los intereses de los estudiantes: juguetes, libros, imágenes llamativas, un tapete multicolor que invita al trabajo en colaboración, diversos juegos de mesa, una bocina y un proyector; recursos novedosos en el desarrollo de las sesiones de trabajo.



Si bien el programa propone la misma estructura de las fichas para todos los grados, es el docente quien determina la secuencia de las actividades en función de las necesidades e intereses del grupo. Es importante destacar que el momento y la actitud de los estudiantes instauran las acciones a emprender, durante la mañana, para estimular las neuronas, se implementaron rutinas para la activación que sirvieron para motivar la participación y generar confianza. En principio resultó un tanto incómoda para quienes manifestaban temor o sentían pena para exponer sus ideas ante el grupo.

Por otro lado, los otros grupos que asistían después del receso se iniciaron con ejercicios para volver a la calma a través de la respiración y la relajación con ayuda de un instrumento musical (campana, xilófono, palo de agua) para destacar la importancia del silencio; en ambas circunstancias, la «postura de cuerpo de montaña» (SEP, 2017) se constituyó en el principal referente para tomar conciencia de la forma de respirar y elevar el nivel de atención a través de distintos tipos de respiración.

## Resultados

### Diagnóstico

Previo al inicio de la etapa de intervención, fue necesario detectar los saberes previos de los estudiantes respecto a las cinco dimensiones que propone el Plan y programas de estudio e identificar aquellas que se debían priorizar y, al mismo tiempo, contar con un panorama que guiara la intervención; en este artículo se retoma, como hemos mencionado con anterioridad, solo lo relacionado con el autoconocimiento. Para el primer ciclo se solicitó el apoyo de los docentes, se les proporcionó un formato denominado «Cómo piensan, sienten y actúan» para que a partir de sus observaciones identificaran un nivel de logro en función de los indicadores establecidos, lo que facilitó su registro. Para los grupos de tercero a sexto, cada estudiante respondió la encuesta: «Pienso, siento y hago» —adaptación a partir de Gálvez-Sobral, 2014—. Dicho instrumento constó de treinta ítems cerrados en escala Likert. Cabe señalar que su aplicación fue autodirigida y los docentes solo fungieron como observadores.

Producto de esta primera acción se obtuvieron los siguientes resultados: en los grupos de primero y segundo se identificó que desde la percepción de los profesores, el 48.30% de los estudiantes expresan e identifican en un nivel elemental sus emociones, el 42.37% presenta un nivel insuficiente para centrar la atención, requieren del apo-



yo y aprobación del docente para realizar sus tareas; mientras que el 45.76% tienen ciertas dificultades para regular sus emociones y en consecuencia no son conscientes de las causas y efectos que generan, por tanto, en distintos momentos de la jornada escolar las relaciones se tornan complejas porque el 29.66% acostumbran resolver sus diferencias golpeando o agrediendo a sus compañeros.

Para Bisquerra (2000; 2009; 2010; 2016a; 2016b) la educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona, se define como un proceso continuo y permanente, que debe estar presente desde el nacimiento, en los niveles de educación primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, de ahí la importancia de estos primeros referentes que determinan la necesidad de incluir este tipo de educación en las distintas etapas de la existencia humana.

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de tercero a sexto grados se representan en la Tabla 2: Plano de la interacción individual: el autoconocimiento

**Tabla 2: El autoconocimiento**

GRADO	AUTOCONOCIMIENTO			
	nunca	a veces	casi siempre	siempre
3°	14.10%	25.32%	19.58%	41.02%
4°	10.80%	25.00%	21.91%	42.28%
5°	13.07%	24.83%	28.83%	33.66%
6°	14.35%	18.98%	24.07%	43.05%

Fuente: elaboración propia

En la dimensión de autoconocimiento los más altos porcentajes aparecen en la tabla en color rojo y ubican a la mayoría de los estudiantes en un nivel estable, es decir en un estado favorable. Sin embargo, en los cuatro grados los resultados son menores al 50%, lo que supone la necesidad de trabajar más con quienes se ubicaron en los niveles en proceso y que requieren reforzar su autoestima, mejorar los procesos de atención, así como el conocimiento y desarrollo más adecuado de sus emociones.



Desde los aportes de Patiño (2018) la educación socioemocional contribuye a que las personas vivan en plenitud, para construir relaciones positivas, lo que implica como propósito educativo que los estudiantes aprendan a identificar las propias emociones y sentimientos, su correcta expresión y control adecuado para poder convivir pacífica y constructivamente con los otros, lo cual refuerza la necesidad de implementar acciones prácticas para el desarrollo de: la construcción de acuerdos, los rituales de inicio, el trabajo con el autoconocimiento y el juego: una oportunidad de accionar los aprendizajes socioemocionales.

## A partir de la intervención

### La construcción de acuerdos

Presentar el escenario y exponer el sentido del trabajo de la educación socioemocional marcó un precedente entre la investigadora y los estudiantes, las expresiones de agrado fueron el primer referente para descubrir que el cambio de espacios les resultó interesante y divertido. Los primeros acuerdos construidos en consenso fueron: el saludo, al cual la mayoría no estaban acostumbrados. Este representó la alianza para trabajar unidos, solicitar turno y saber escuchar al otro, respetar el espacio y los comentarios de los compañeros, animar a la participación, quedando descartadas las agresiones de cualquier tipo y la promoción del uso de un vocabulario adecuado. Al respecto uno de los estudiantes comentó:

«Este salón se me hace muy bonito para expresar todo lo que tenemos que decir y que nos da pena decirlo allá, hicimos un pacto y dijimos que lo que se dice aquí, aquí se queda y eso es bueno cuando se cierra la puerta» (RCA6B).

Es evidente que las reglas no se impusieron, entonces, poco a poco se interiorizaron y establecieron las bases para el desarrollo de la esfera socioemocional.

### Los rituales de inicio

La bienvenida y el saludo se instituyeron como punto de encuentro con cada uno de los estudiantes. Al principio se hizo de manera informal con un choque de manos, luego con diferentes partes del cuerpo o en varios idiomas, acompañado del contacto visual y, de ser posible, llamándoles por su nombre, lo cual generó confianza y la oportunidad de sentirse tomados en cuenta.



Al inicio de las sesiones matutinas, se implementaron rutinas para estimular las neuronas tales como: *El monstruo de la laguna* (Hillar, 2007), *Yupi yai*, *Oh Alé le* (Donoso, 2014) *Baby shark* (Pinkfong, 2017) entre otras, que sirvieron para motivar la participación; la música y el movimiento promovieron en la mayoría de los estudiantes un estado de alegría y bienestar. En las primeras sesiones algunos no quisieron bailar y cantar, se respetó su decisión, pero paulatinamente se fueron integrando, convencidos de que eran actividades alternativas para mostrar sus habilidades.

Para los estudiantes de tercer ciclo, en función de su edad e intereses, se implementaron diversos ejercicios de gimnasia cerebral como: ganeo cruzado, nudos y rutinas cortas al compás de la música, mismos que implicaron un reto en su coordinación motriz, con la intención de que tomaran conciencia de la importancia de ejercitar la mente y el corazón. El proceso de integración fue favorable, no se obligaba a nadie, la idea era invitar y animar para que cada participante se sumara libremente a las actividades.

## El trabajo con el autoconocimiento

El autoconocimiento en la educación emocional «es un requisito previo para entrar en un verdadero contacto con los demás» (Fundación Botín, 2015, p. 93). Implica lograr conocerse a sí mismo; es una tarea de toda la vida, pues el “yo” no es una entidad estática, solo conociéndose a sí mismo es como alguien puede aceptarse, valorarse, desarrollar su autoestima, regular sus emociones y su respuesta conductual, así como establecer límites para tejer relaciones constructivas con otros y desarrollar un proyecto de vida (Patiño, 2018). Para el desarrollo de esta dimensión se practicaron las siguientes habilidades: atención, conciencia de las emociones y autoestima.

### Atención

Calmar y enfocar la mente para centrar la atención constituyó uno de los aspectos más importantes de esta dimensión emocional, lo cual permitió a los estudiantes ser conscientes de las emociones que viven en su interior. En cada sesión, para recuperar la calma, se implementó la postura de cuerpo de montaña (SEP, 2017a, p. 372). Se solicitó a los estudiantes que se mantuvieran con la cabeza erguida, la espalda derecha, las piernas relajadas y las manos sobre los muslos; se sugirió cerrar los ojos suavemente. La idea era que por unos momentos fueran



conscientes de su respiración y pudieran percibir el silencio. Las técnicas de respiración o ejercicios de «primeros auxilios» resultaron fundamentales; la respiración basal o profunda fue la que más se practicó con el apoyo de una pelota que simula el proceso de inhalar y exhalar.

En forma paralela, el sonido se integró como otra herramienta de apoyo; el uso de la campana, el xilófono y el palo de agua, fueron relevantes para centrar la atención y viajar al interior de cada uno. Este momento de relajación representó un reto para quienes no podían cerrar los ojos o no mantenían sus manos y piernas relajadas, algunos manifestaron inquietud al mover los pies o producir diferentes ruidos. Al respecto un alumno comentó:

«A mí me emociona lo de los sonidos porque así cuando no nos funciona la respiración nos podemos concentrar con los sonidos, por ejemplo, a mí como que me da sueño y me quiero dormir» (RCA6A).

De manera específica, en el primer ciclo, el indicador de logro de esta habilidad determinó que los estudiantes sostenían la atención por periodos cortos y reconocían cuando se encontraban agitados o en calma, en esta misma dirección, se aplicó el juego «Mover en 8, 4, 2, 1» (SEP, 2017b, p.361) que consistió en sacudir diferentes partes del cuerpo a distintos ritmos y con ello reflexionar en torno a la respiración: cómo sintieron su cuerpo e identificar el estado de agitación y cómo sería posible conseguir estar más tranquilos. Además, se implementó «la lámpara de la atención» (SEP, 2017b, p.361) para dirigir la atención hacia la respiración, donde se promovió un recorrido por algunas partes del cuerpo para, finalmente, situarse en el abdomen y descubrir que mediante la respiración podían transitar a la calma.

Para valorar el nivel de avance, se identificaron tres niveles de logro: el inicial, donde se ubicó el 17.94% de los estudiantes que presentaron momentos de interés y que realizaron parcialmente las actividades con periodos intermitentes de atención; el intermedio situó al 57.26% de los estudiantes que mostraron interés en las actividades y que lograron centrar su atención para identificar cuándo estaban agitados y en calma. El alcanzado lo obtuvo el 24.78% de los estudiantes que manifestaron interés total en las actividades, y los periodos de atención los llevaron a la reflexión, emplearon estrategias para llegar a la calma y con ello desarrollaron una herramienta clave para la atención de los conflictos interpersonales.

En el segundo ciclo, el indicador de logro se centró en identificar las sensaciones corporales asociadas a las emociones aflitivas para calmar



la mente en momentos de estrés, directamente relacionado con la forma impulsiva de solucionar los conflictos. Se implementó «la práctica de atención» (SEP, 2017c, p. 387) que consistió en un escaneo del cuerpo que les permitió identificar que el cerebro también requiere entrenarse por medio de ejercicios de atención. Para ello se promovió apreciar la respiración mediante el proceso de inhalar y exhalar; se contaron las historias de «el enojo de Octavio» (SEP, 2017c, p.388) un monstruo que se alimenta de emociones aflitivas y que desaparece con la respiración y «el ermitaño» (SEP, 2017d, p.465). Ambas mostraron cómo un evento inesperado puede generar momentos de agitación, estrés e incomodidad, para lo cual es necesario atender las sensaciones en el cuerpo para responder de forma más racional y tranquila. Dichas actividades despertaron el interés, generaron la dramatización y promovieron la reflexión.

Al cierre de esta habilidad los indicadores observables reflejaron que el 23.07% de los estudiantes se ubicaron en un nivel inicial, es decir, ocasionalmente nombran las propias emociones e identifica las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales. En el nivel intermedio se ubicó el 56.41% de los alumnos, quienes con cierta frecuencia nombran las propias emociones y a menudo identifica las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales. Finalmente, el 20.51% se ubicó en un nivel alcanzado que muestran constantemente momentos de reflexión para nombrar las propias emociones, al grado de identificar las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales.

En el tercer ciclo, el indicador de logro se centró en que los estudiantes demostraran una atención sostenida de hasta diez minutos y fueran conscientes de sí mismos y lo que les rodea en la toma de decisiones, para lo cual se desarrolló la práctica de «respirar a propósito» (SEP, 2017e, p. 469). Esta consiste en colocar las manos en el abdomen y en el pecho para tomar conciencia de cómo se efectúa la respiración. A partir de este ejercicio, los estudiantes descubrieron cómo respirar correctamente ayuda al desarrollo de la atención. Un ejemplo gracioso fue la historia de «el tazón de caldo» (SEP, 2017f, p.479) donde un descuido generó una situación bochornosa que planteó un referente sobre la importancia de centrar la atención en eventos cotidianos y en este mismo sentido la siguiente analogía: cuando la mente no está enfocada se menciona que se comporta como «un chango» que salta de un lugar a otro (SEP, 2017e, p.470).

Las actividades aplicadas de manera incluyente focalizaron ciertos avances en cuanto al papel de la atención en los procesos emocionales y cognitivos. A partir de los niveles de valoración y con base en



los indicadores de logro se identificó que el 17.34% de los estudiantes se encontraban en un nivel inicial, es decir, demuestran una atención sostenida por periodos cortos y ocasionalmente toman conciencia de sí mismos y de lo que los rodea al tomar decisiones. En el nivel intermedio, se ubicaron el 60.20% quienes demuestran una atención sostenida por más de cinco minutos, con frecuencia se muestran conscientes de sí mismos y de lo que los rodea al tomar decisiones y el 22.44% en un nivel alcanzado, con aquellos estudiantes que demuestran una atención sostenida que llega a los diez minutos, ellos manifiestan de manera constante momentos de reflexión que les permiten ser conscientes de sí mismos y de lo que los rodea en la toma de decisiones.

Como resultado del desarrollo de esta habilidad se generó un clima de tolerancia y respeto mutuo a partir de las interacciones. Se afirma que en distintas circunstancias la aplicación de técnicas para regular la respiración cobró sentido como una alternativa para recuperar la calma y evitar reacciones que pudieran dañar a otros y generar conflictos. Uno de los docentes comentó en la reunión de consejo técnico lo siguiente:

«Ha sido muy valioso descubrir cómo algunos alumnos recurren a la respiración como alternativa para no agredir a algún compañero, el caso concreto de Samuel que se va a un rincón a respirar mientras se le pasa el enojo» (D6ACT)

## Conciencia de las emociones

El momento de compartir se relaciona directamente con esta habilidad, con la puesta en común de pensamientos, sentimientos o situaciones personales. Para promover la participación libre se utilizó un objeto de conversación —pelota, muñeco, botella, etc.— para que los alumnos completaran alguna frase: *me siento en calma cuando... algo que me da tristeza es... lo que más me ayuda a estar en paz es..., me siento enojado cuando...*, entre muchas otras, que permitieron a los estudiantes expresar lo que piensan y sienten en un ambiente de respeto. Sus aportaciones constituyeron un referente emocional básico que puede potenciarse a lo largo de las sesiones de intervención. Varios estudiantes transitaron de la inseguridad, al deseo de compartir libremente sus opiniones. Para el desarrollo de esta habilidad resultó determinante el uso de diversos recursos como: videos, historias, cuentos y algunos juegos sugeridos que imprimieron a las sesiones un rasgo significativo y divertido.

Para los estudiantes de primer ciclo el indicador de logro señala designar las propias emociones e identificar la relación entre pensamientos



que provocan emociones y las sensaciones corporales. El video del «monstruo de colores» (Llenas, 2012) sirvió de referente para nombrar las emociones básicas y reflexionar en colectivo cómo y dónde se sienten. Se aplicaron algunas técnicas de respiración como la de «llave de agua» para liberar la tensión y la de «el globo» (SEP, 2017a, p.361) como herramientas para gestionar al enojo, el miedo y la frustración y con ello aprender a estar tranquilos. También se realizaron juegos como: «hacer caras» al actuar distintas emociones y el «juego de pulgares» (SEP, 2017b, p.363) para destacar la conexión de la mente con el cuerpo, promovieron la conciencia de que el pensamiento puede afectar el estado del cuerpo al vivir situaciones como: una visita al médico, presentar un examen, llegar a un lugar desconocido. Estas actividades permitieron hacer evidentes las emociones y socializar experiencias reales sobre las distintas sensaciones que han experimentado.

Como resultado de los indicadores observables se identificó que el 15.38% de los estudiantes se ubicaron en un nivel inicial, donde a veces nombran las propias emociones y ocasionalmente identifican las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales; mientras que en el nivel de proceso intermedio se ubicó el 58.97% de los estudiantes, quienes con cierta frecuencia nombran las propias emociones y a menudo identifican las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales. El 25.64% se ubicó en el nivel alcanzado, muestran de manera constante momentos de reflexión para nombrar las propias emociones y son conscientes, al grado de identificar las relaciones entre pensamientos que provocan emociones y sensaciones corporales.

En segundo ciclo el indicador de logro hace referencia a identificar cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta: analizar las consecuencias. El video «para qué sirven las emociones» (Fundación PAS, 2016) sirvió de apoyo para reflexionar sobre la importancia de escuchar al cuerpo cuando experimenta distintas emociones como el enojo, la tristeza, el miedo, la alegría, la sorpresa, entre otras y cuidarlo. Es importante atender qué pasa con la mente cuando se experimentan dichas sensaciones ya que en ocasiones «la mente tramposa» (SEP, 2017c, p.389) favorece que se produzca una cadena de pensamientos, por ejemplo: no realizar una tarea a tiempo, genera incertidumbre y temor: «voy a reprobar, me van a regañar, causaré baja»; es decir, un evento real desencadena historias que se constituyen como posibilidades, por lo que se propuso soltar las situaciones fortuitas y centrar la atención solo en el suceso y evitar pensamientos nocivos. De forma semejante se enfocó la práctica de la atención en los movimientos del cuerpo al respirar: cómo se siente



inhalar y exhalar para lograr ubicar un lugar de paz interior, el juego de «caricaturas, presenta, nombres de, emociones...» (SEP, 2017d, p.467) generó un ambiente de participación libre en colectivo.

Las actividades aplicadas permitieron mostrar ciertos avances en el proceso de toma de conciencia de las propias emociones. Con base en los indicadores establecidos se evidenció que el 18.80% se encuentra en el nivel inicial e identifica ocasionalmente cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta y en ocasiones analiza las consecuencias. El 58.97% corresponde al nivel en proceso intermedio quienes con cierta frecuencia muestran cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta, frecuentemente analizan las consecuencias; y el 22.22% en el nivel alcanzado donde los estudiantes identifican cómo se sienten las emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta, muestran de manera constante momentos de reflexión que les permiten analizar las consecuencias.

Para los estudiantes de los grados superiores, el indicador de logro estuvo relacionado con el análisis de episodios emocionales que han vivido, considerando causas, experiencia, acción y consecuencias y que evalúan la influencia que tienen, en sí mismos, y el tipo de interacciones que establecen, para lo cual, se retomó la práctica de respirar a propósito y resaltar las sensaciones que acompañan a la respiración. Para ello se buscó centrar la «mente de chango» en distintos momentos mediante la estrategia «el lente de la emoción» (SEP, 2017e, p. 471). A través de esta, se pretende hacer evidente una emoción a partir de una situación dada como: no poder salir a jugar. Con estas actividades se llegó a la conclusión que es común sentir enojo o frustración que pueden manifestarse en la cara, en las manos y se constituyen en lentes que permitieron visualizar las cosas bajo ese sentir. Para ello se recomendó hacer consciente el proceso de inhalar y exhalar centrando la atención en distintas partes del cuerpo: cara, cuello, espalda, piernas o abdomen para alcanzar la relajación y actuar de forma más prudente. La historia de *Francisco el malhumorado* (SEP, 2017f, p.482) constituyó un claro ejemplo de cómo una mente agitada afecta el comportamiento y genera malestar.

Los indicadores de logro reflejaron que en el nivel inicial se ubicaron el 10.20% de los estudiantes quienes a veces analizan episodios emocionales, considerando causas, experiencia, acción y consecuencias y, en ocasiones, evalúan la influencia que tiene en sí mismos el tipo de interacciones que se establecen. En el nivel de proceso intermedio se situó el



65.30% de los estudiantes que con cierta frecuencia analizan episodios emocionales que han vivido considerando causas, experiencia, acción y consecuencias, quienes frecuentemente evalúan la influencia que tienen en sí mismos el tipo de interacciones que se manifiestan. En el nivel alcanzado se situó el 27.55% quienes muestran de manera constante momentos de reflexión para analizar episodios que han vivido; consideran causas, experiencia, acciones y consecuencias y evalúan la influencia que tienen en sí mismos el tipo de interacciones que se manifiestan.

## Autoestima

La clave de una sana autoestima es tomar conciencia de sí mismo y del entorno, lo cual se traduce en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, como individuos y como miembros de una comunidad. Las sesiones generaron un sentido de apreciación y respeto hacia sí mismos y a sus ideas, en el entendido de que, si los estudiantes desarrollaban una sana autoestima tendrían más facilidad para aprender y afrontar con éxito situaciones de estrés y, por ende, diversos conflictos.

En el primer ciclo el indicador de logro se centró en identificar fortalezas para estar en calma, aprender y convivir con otros, señalar dificultades y pedir apoyo cuando lo necesitan. Para lo cual se compartió el video «la oveja pelada» (R. Goikotxeta, s/f), que evidenció una lección sobre el valor de cada persona a pesar de su apariencia; y la historia de «la tortuga y el conejo» (SEP, 2017<sup>a</sup>, p.362) como referente sobre la importancia de la respiración para centrar la atención y mejorar sus fortalezas. De ambas historias se derivó la práctica de la atención hacia la respiración mediante la «respiración basal» y «de cierre» (SEP, 2017b, pp.364-365). La primera se utilizó para activar el cuerpo y ayudar a recuperar el balance y el equilibrio; ambas se emplearon para respirar con atención.

Cabe señalar que en una de las sesiones se suscitó el siguiente comentario por parte de una de las alumnas: «No importa cómo somos hay que aceptarnos, así como el borrego que perdió su ropa y ya no quería bailar, todos somos importantes» (RCA2A). Este comentario permitió identificar que efectivamente existió un proceso reflexivo a partir de las actividades propuestas, para lograr que el grupo adquiriera diferentes estrategias para el manejo y regulación de sus emociones.

En el primer ciclo, los indicadores apuntaron que el 12.82% de los estudiantes están en el nivel inicial, en ocasiones identifican fortalezas



para estar en calma, aprender y convivir con otros; a veces identifican dificultades y solicitan apoyo cuando lo necesitan. Mientras tanto, en el nivel de proceso intermedio se ubica el 60.68% de los estudiantes que con cierta frecuencia identifican fortalezas para estar en calma, aprender y convivir con otros y a menudo identifican dificultades y piden apoyo cuando lo necesitan; y en el nivel alcanzado, se ubica el 26.49% que muestra de manera constante momentos de reflexión e identifica fortalezas para estar en calma, aprender y convivir con otros, son conscientes e identifican dificultades y solicitan apoyo cuando lo requieren.

El indicador de logro para el segundo ciclo se basó en identificar y apreciar las fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos. En un primer momento se desarrolló la práctica de la atención mediante la respiración «de elevador» para sentir el cuerpo tranquilo y relajado. El video «todos somos únicos» (Fundación PAS, 2016) una historia cotidiana y el juego de «enanos y gigantes» (SEP, 2017d, p.468) sirvieron para que reflexionaran en torno a las fortalezas y debilidades propias y promover una autoestima saludable. Fue importante destacar cómo descubrieron que todos tienen aptitudes para algo. Asimismo, la actividad del reflejo en el espejo fue un referente para descubrir cualidades y fortalezas a lo que la mayoría no están acostumbrados, las expresiones de asombro al descubrir que son esa persona importante de la que se habla, dibujaron una sonrisa indescriptible en los participantes.

De las actividades desarrolladas el 14.52% se ubica en el nivel inicial, es decir, que identifica y aprecia ocasionalmente sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos; el 62.39% en el nivel de proceso intermedio, mostrando con cierta frecuencia que identifican y aprecian sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos; y en el nivel alcanzado se encuentra el 23.07%, que son los alumnos que manifestaron de manera constante momentos de reflexión que les permitieron identificar y apreciar sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos.

En el tercer ciclo el indicador de logro proyectó que los estudiantes examinaron y apreciaron su historia personal y cultural, analizaron los retos y dificultades o limitaciones y los percibieron como oportunidades para crecer y mejorar. Respirar a propósito como rutina permanente a través de diversas técnicas, generó un espacio para el diálogo libre para compartir «su historia personal» (SEP, 2017e, p.473) para destacar características y fortalezas propias y de los demás. El video de *La historia de Nick Vujicic* (YouTube, 2018) inspiró y animó a los estudiantes a valorar sus fortalezas y trabajar en sus áreas de oportunidad.



Se concluyó que cuando se tiene una autoestima alta, existe una mejor forma de enfrentar los conflictos, por el contrario, una baja autoestima provoca incertidumbre, estar a la defensiva o con miedo, falta de seguridad o confianza.

A partir de los indicadores de logro se identificaron los siguientes resultados: en el nivel inicial el 7.14% de los estudiantes ocasionalmente examinaron y apreciaron su historia personal y cultural; en ciertos momentos analizaron los retos, dificultades o limitaciones y los percibieron como oportunidades para crecer y mejorar. En el nivel de proceso intermedio se ubicó el 68.36% de los estudiantes que con cierta frecuencia examinaron y apreciaron su historia personal y cultural; con frecuencia analizaron los retos, dificultades o limitaciones y los vislumbraron como oportunidades para crecer y mejorar. En el nivel alcanzado se detectó el 27.55% quienes mostraron de manera constante momentos de reflexión para examinar y apreciar su historia personal y cultural; eran capaces de analizar los retos, dificultades o limitaciones y los percibieron como oportunidades para crecer y mejorar.

El trabajo en todos los ciclos permitió tener una visión general de los indicadores de logro e identificar cómo se van complementando de manera gradual, la meta en la dimensión de autoconocimiento fue lograr que los alumnos generaran el hábito de hacer una pausa de manera cotidiana para ejercitar la atención, tomaran conciencia de su mundo interno y su relación con el entorno a partir del conocimiento y manejo de sus emociones. Las actividades permanentes para implementar en el aula fueron rutinas para calmar la mente, permitieron expresar cómo se sienten, para que pudieran buscar el bienestar y favorecer su autoestima y con ello un adecuado manejo de estrés al inicio o como cierre de la jornada escolar.

## **El juego: una oportunidad de accionar los aprendizajes socioemocionales**

El recreo constituye un espacio de convivencia, es ahí donde los alumnos se muestran abiertamente y es donde se generan la mayor cantidad de conflictos, por lo que se requiere atender y buscar estrategias para que los alumnos se reúnan con una misma intención.

A propuesta de los estudiantes, durante el tiempo del receso se pusieron a su disposición algunos juguetes con el compromiso de compartirlos con sus iguales y hacer buen uso de ellos, así la superficie exterior del sa-



lón se transformó en un área donde los niños y niñas jugaban entre sí, en un inicio esta idea parecía excelente, sin embargo, pronto se generaron diferencias, discusiones por falta de acuerdos y conflictos entre pares.

Por lo anterior, en un segundo intento para hacer funcionar esta estrategia del juego como potenciadora de relaciones armónicas entre pares, se decidió integrar algunos juegos de mesa empleados en algunas de las sesiones como lo fueron: dominó, ajedrez, palillos chinos, jenga, conecta cuatro, serpientes y escaleras, lotería y perinolas. De esta manera se buscaba reafirmar lo instrumentado en el salón de clases.

El acuerdo fue que su uso debía estar regulado a partir de respetar las reglas de cada juego, también se hizo hincapié en emplear el diálogo ante el surgimiento de un conflicto, así como la aplicación de algunas de las estrategias revisadas durante las diferentes sesiones para el manejo de las emociones. Las observaciones realizadas a partir de estas actividades permitieron corroborar los avances en el manejo de emociones, así como la atención de los conflictos; resultaba evidente que nuevamente se enfrentarían a situaciones que los condujera al límite (como perder, hacer trampa para avanzar rápido, no respetar turnos, entre otras) pero era necesario confrontarlos a este tipo de situaciones a fin de verificar de manera práctica qué tanto estaban conscientes de sus propias emociones.

En cuanto a los resultados de esta actividad se identificaron algunas situaciones de conflicto que no lograron ser manejadas de manera eficiente, sin embargo, representó un porcentaje menor (30%). Por otra parte, se evidenció que al jugar se integraron libremente, en ocasiones los alumnos de los grados superiores enseñaban y acompañaban a los más pequeños, y el diálogo fue un recurso ampliamente empleado en un 70%. Quizás lo más representativo de esta actividad fue observar que, a pesar de que el conflicto y algunas agresiones se hicieran presentes, también su tratamiento fue diferente por parte de los estudiantes. Esta actividad fue una excelente oportunidad de observar y analizar las interacciones sobre todo en la forma de enfrentar y atender los diferentes conflictos.

## Discusión

Trabajar a partir de las recomendaciones y sugerencias pedagógico-didácticas dentro de la asignatura de Educación Socioemocional (SEP, 2017) permitió identificar la necesidad de contextualizar las actividades, a fin de que cobren sentido para el estudiantado, debido a la carga



emocional que acompañan a los conflictos fue de vital importancia reconocer que, un proceso de intervención didáctico de esta naturaleza, tiene alcances interesantes porque posibilita generar condiciones para la escucha activa y para que cada niño o niña sientan que pueden expresarse libremente, situación que no siempre se presenta por las dinámicas escolares y que, a veces, parecieran olvidar el tratamiento cálido entre seres humanos por privilegiar el desarrollo cognitivo en áreas como lectura, escritura o el razonamiento lógico-matemático.

El cambio de escenario, que no sugiere el programa (SEP, 2017) en principio se planteó como un obstáculo, luego se constituyó como un aporte a la intervención; trasladar a los estudiantes a un espacio atractivo (Bisquerra, 2016) donde la disposición en círculo del mobiliario facilitaba el diálogo, la interacción y la toma de acuerdos; así como los distintos recursos didácticos le imprimieron un toque especial a las actividades. Sin embargo, lo más relevante fue que cada uno pudiera asumir el rol de protagonista al expresar su forma de pensar y sentir o al despojarse de sus zapatos para hacer actividades en colaboración y aprender del ejemplo de otros (Bisquerra, 2010).

Constatar que las habilidades socioemocionales no se adquieren de forma inmediata sino gradualmente, al aplicarlas en diversas y repetidas ocasiones (SEP, 2017), por lo anterior, se identificó que una necesidad operativa era ampliar el tiempo de las sesiones (de treinta a cincuenta minutos), lo cual posibilitó el desarrollo de estrategias que incluyeran rutinas de integración, actitudes y prácticas relacionadas con la atención y la calma, periodos para compartir opiniones y puntos de vista, así como el desarrollo de distintas habilidades que requerían momentos de análisis reflexivo y la puesta en común de los aprendizajes.

Resultó determinante también asumir el rol de dinamizador de procesos de aprendizaje (Bisquerra, 2019) donde la motivación y el apoyo emocional son esenciales a partir del diálogo, el respeto y la empatía como principales herramientas; se impulsaron relaciones más sanas entre los estudiantes con base en el entrenamiento de la atención, la toma de conciencia de su mundo interno y de las emociones que experimentan, el reconocimiento de fortalezas, limitaciones y potencialidades en pro de una mejor autoestima que les permita responder de forma asertiva ante diversas situaciones que se les presenten en la vida.



## Conclusiones

Con base en el proceso de intervención efectuado se observó que, de manera general, los estudiantes se encuentran en proceso de consolidar sus habilidades socioemocionales, en ese sentido, se consideró un acierto incentivar actividades que permitieran apoyar a dicho proceso. Es importante reconocer que, si bien el periodo de intervención fue limitado, aun así, permitió sentar las bases para cambios futuros y dar cabida a procesos de intervención posteriores. El reconocimiento de las distintas emociones y la pertinencia de entrenar la mente y centrar la atención a través de la respiración, así como el reconocimiento de las fortalezas individuales han permitido elevar la autoestima de los estudiantes, acciones que en conjunto han contribuido de manera incipiente al manejo asertivo de los conflictos.

La educación socioemocional es una necesidad que aqueja la formación del ser humano en un sentido integral, por lo tanto, plantear procesos de intervención didáctica en este rubro se considera un acierto y un reto dado que, implementar una acción de esta naturaleza en medio de un currículo saturado y centrado en aspectos disciplinares no es una tarea sencilla.

Los resultados obtenidos parecieran ser alentadores en el sentido de que la educación socioemocional genera espacios para la escucha activa del estudiantado, es decir, mostrarlos y que se manifiesten como seres humanos. Este esfuerzo académico pretende ser una oportunidad para la reflexión docente a fin de incentivar los cambios necesarios para una verdadera formación integral de las niñas y los niños, pero al mismo tiempo, es una invitación para empoderar al profesorado y con ello animarlos a contextualizar prácticas educativas orientadas a consolidar el ámbito de la vida socioemocional.



## Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (julio, 2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. núm.47. pp. 73-88.
- Batalloso, J.M. (2019). *Autoconocimiento*. Sevilla: Ed. CAMAS
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., et.al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. (3ª ed.) Bilbao, España: Desclé de Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R. (2016a). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2016b). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona, España: UNESCO.
- Chernicoff, M. y Rodríguez, E. (julio-diciembre, 2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*. núm. 72, pp. 29-37.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Donoso, C. (2014). *Despertando las neuronas*. [Videos]. Chile.
- Fundación Botín (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín. Santander: Gráficas Calima.
- Fundación Pas (2016). Todos somos únicos y Para qué sirven las emociones [Videos]. México.
- Fuquen, M. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. *Tabula Rasa*. (1), pp. 265-278. [En línea] Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600114>.
- Gálvez-Sabral, A. y Argueta, B. Tendencias de la educación socioemocional en cuatro escuelas de Guatemala. *Revista 29 de la Universidad del Valle de Guatemala*, pp. 47-61.
- García, I. y Romero S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, pp. 123-138.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hillar, R. (2007). *Canticuéticos. Cumbia del monstruo de la laguna*. [Video]. Argentina.
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. México: INEE
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. España: Flamboyant.
- Martínez, R. (2007). *La necesidad de investigar en educación. Aportaciones al diagnóstico, a la evaluación y a la intervención educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Navarro, E., et.al. (coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja.



- Patiño, H. (2018). *Pedagogía humanista y educación socioemocional: la propuesta de una nueva especialidad en la Ibero*. DIDAC. núm. 72, pp. 70-75.
- Pérez, G. y Pérez de Guzmán, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Pinkfong (2017). *Compañía de entretenimiento educativo*. [Video]. Corea del Sur.
- Pixar, A. (2003). Boundin. La oveja pelada. [Video] <http://www.pixar.com/shorts/bdn/index.html>.
- Redorta, J. (2007). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz, F. (2017). *Resolución de conflictos. Escuela de padres*. España.: ICB, Editores.
- Sanabria, H. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere*, vol. 12, núm. 42, pp. 471-480. [En línea] Disponible <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614569007>
- Sánchez, M. (Coord.) (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Reus.
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 1º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 2º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 3º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017d). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 4º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017e). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 5º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017f). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 6º Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNICEF (2017). *Informe anual*. México.

