

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS DE INVESTIGACIÓN

**EL MIEDO Y SU IMPACTO EMOCIONAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE
ESTUDIANTES DE 2° DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

QUE PARA SUSTENTAR EXAMEN PROFESIONAL

PRESENTA:

JESSICA MARTÍNEZ ROMERO

ASESOR:

DR. VALENTÍN GARDUÑO NAVA

SAN FELIPE DEL PROGRESO. MEX. JULIO DE 2020.

Dedicatorias

Por el amor incondicional que me han brindado, el apoyo, esfuerzo, dedicación y valores aprendidos día a día gracias a ellos, es que dedico la presente tesis a mis padres faros que han alumbrado mi vida desde que tengo uso de razón. El vínculo de afecto y admiración que existe entre nosotros es un verdadero regalo excepcional, que gracias a Dios me dio fuerza para ir construyendo este trabajo.

Con una intensa emoción de alegría es que dedico de igual manera este escrito a mis hermanas y hermano quienes desde mi nacimiento han hecho posible un entorno ameno y próspero tanto en mi vida académica como personal, el cariño, apoyo, comprensión y humildad son las cualidades que distinguen nuestra relación fraternal.

Dedico el logro de esta producción a mi sobrina quien entrega y esfuerzo por sobresalir ha incrementado el anhelo y sueño por seguir preparándome y de esta manera brindarle más herramientas de apoyo en su carrera académica, la relación de hermandad que nos une fue motivo en diversas ocasiones para enfocarme en el presente escrito.

La construcción de este escrito está dedicado a mis compañeros y amigos cuyas palabras y frases me ayudaron a iniciar con este proyecto, su franqueza propicia aumentar cada vez más el cultivo de una rosa blanca como esperanza para culminar de manera satisfactoria.

Finalmente, pero no por ello menos importante dedicó esta tesis a todo lector que le guste y se apasione como yo por querer descubrir y apoyar a los niños en el desarrollo de una educación emocional, quien de manera sincera puede influir en un cambio dentro del mundo de las emociones que llega a manifestar el educando.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente la educación que he recibido de mis padres y me ha formado como persona, doy gracias por las manifestaciones de amor que he recibido no solo por el lazo que nos une sino por el deseo de que vean cumplidas mis metas. También les agradezco la empatía que mostraron en las noches de desvelo, ausencias en reuniones familiares, entre otras ocasiones que se presentaron durante la construcción de este escrito y en las cuales fui un cometa fugaz en su planeta.

A ellos agradezco junto con hermanos y sobrina el que me hayan brindado lecciones de vida valiosas que tras presenciar diversas vivencias se han convertido en experiencias inolvidables funcionales en mí actuar como persona. Me han enseñado el valor que podemos llegar a tener como persona mismo por el cual forma parte de considerar las emociones como tema de investigación, donde el alma de todos y cada uno de los niños forman parte de uno de los motivos para despertar a diario y esforzarme por abonar en mi preparación como docente en formación y como persona, teniendo en cuenta que no solo son participantes de un ámbito institucional y áulico sino personas capaces de sentir, cuyo mundo no es distante a lo que como integrante de esta sociedad podría presenciar.

Principalmente agradezco al Doctor Valentín Garduño Nava por ser una luz que guio el camino para terminar este proyecto, las sugerencias y orientaciones realizadas en su desarrollo producto de su sabiduría en múltiples temas fueron pieza clave para dirigir de mejor manera mis ideas, pero de manera especial le doy gracias por su enseñanza para ser amable en cuan batalla estuviera presente si la verdad por conocer un poco a las personas es sin complicación alguna observarlas.

Quisiera agradecer de igual manera a la docente titular del grupo en el que estuve llevando a cabo esta investigación por las atenciones y apoyo que tuvo conmigo, quien por palabras y orientaciones ayudaron para lograr que mi trabajo frente a grupo se fortaleciera, misma de la cual comprendí que elegir entre la razón y la gentileza pesa más la segunda, teniendo la primera en diversas situaciones las personas se vuelven insensibles.

Índice

	Página
Introducción	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.1.1 Antecedentes de la investigación.....	15
1.1.2 Problema de la investigación	17
1.1.3 Objetivos.....	22
1.1.4 Supuestos	23
1.1.5 Justificación	23
1.1.6 Contexto de la investigación.....	24
1.1.7 Sujetos de la investigación.....	28
1.2 Referente metodológico.....	29
1.2.1 Paradigma de la investigación	29
1.2.2 Enfoque de la investigación.....	29
1.2.3 Técnicas de la investigación	32
1.2.3.1 Observación	32
1.2.3.2 Observación participante	35
1.2.3.3 Diario de la docente en formación.....	36
1.2.3.4 Fotografía.....	37
1.2.4 Fases de la investigación-acción.....	38
1.2.4.1 Planificación	39
1.2.4.2 Observación	42
1.2.4.3 Acción.....	43
1.2.4.4 Reflexión.....	47
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS EMOCIONES EN EL AULA DE CLASE	51
2.1 Origen de la emoción.....	53
2.2 La emoción	53
2.2.1 Ámbito social.....	55
2.2.2 Ámbito familiar.....	57
2.2.3 Ámbito institucional	64
2.2.4 Ámbito áulico	65
2.3 Clasificación de las emociones: Goleman y Bisquerra.....	67
2.4 Tipos de emociones	69
2.5 El miedo como emoción	71
2.6 Las emociones y el bienestar	73
2.7 Emociones vs pensamientos	75
2.8 Inteligencia emocional.....	75
2.8.1 Inteligencia emocional desde la perspectiva de Salovey y Mayer.....	80
2.9 Educación emocional	81
2.9.1 Personalidad.....	82
2.9.2 Actitudes	83
2.9.3 Comportamientos.....	84

2.10 La educación emocional en el contexto del Plan y Programa de Estudio 2017	84
2.11 Autoconocimiento.....	87
2.12 Regulación emocional.....	88
2.12.1 Autorregulación emocional.....	89
2.12.2 Autonomía personal.....	91
2.13 Mecanismos de defensa	91
2.13.1 Toma de decisiones.....	93
CAPÍTULO 3. IMPLICACIÓN DEL MIEDO EN EL CONTEXTO DEL AULA DE CLASE	95
3.1 Educación humanista	97
3.2 El acto educativo.....	99
3.3 Didáctica docente.....	100
3.4 Práctica pedagógica	104
3.5 El Plan de acción como posibilidad para trabajar las emociones	105
3.6 Técnicas de registro de la evolución del desarrollo de las emociones.....	109
3.6.1 Tabla de registro como posibilidad para un autoconocimiento de sí mismo.	113
3.6.2 Cubo de emociones.....	115
3.6.3 Botiquín para la vida.....	116
3.6.4 Las historias de Lulú como alternativa para vislumbrar las emociones ante situaciones problemáticas.....	117
3.7 El sistema de interacciones en alumnos de segundo grado de Educación Primaria.....	120
3.8 Miedos ocultos como oportunidad para trabajar con los estudiantes	123
3.9 La evaluación del Plan de acción.....	126
CAPÍTULO 4. EL MIEDO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	131
4.1 Origen y resultados de la investigación	133
4.2 El plan de acción y su impacto en el desarrollo de las emociones	135
4.3 La educación emocional	138
4.3.1 El miedo y el desarrollo de la educación emocional	140
4.4 Las emociones.....	141
4.4.1 El miedo y el aprendizaje.....	142
4.4.2 El miedo y la enseñanza.....	144
4.4.3 El miedo como obstáculo.....	151
Conclusiones.....	153
Fuentes primarias	156
Referencias	156
Bibliografía	156
Cibergrafía	158
Otras fuentes	159

Anexos	160
Anexo 1. Diario del docente en formación	160
Anexo 2. Cuadro prospectivo a un análisis de datos cualitativos	161
Anexo 3. Acción de la técnica tabla de registro	162
Anexo 4. Lista de registro emocional	163
Anexo 5. Charlas con Lulú	164
Anexo 6. Periódico revelador	165
Anexo 7. Emociones a flor de piel.....	166
Apéndices	167
Apéndice 1. Cuadro referente al estadio de operaciones concretas	167
Apéndice 2. Cuadro clasificatorio de emociones.....	168
Apéndice 3. Esferas de la inteligencia emocional entorno a las capacidades que se tiene como persona	169

De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el
Universo si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia.

José María Toro

Introducción

La emoción desde la perspectiva de Anda (2014) es una actitud que se logra mediante una disposición vinculada con realidad y con la inquietud de comprender a otro. Bisquerra (2000) refiere que es un estado del organismo de la propia persona producto de una excitación que permite hacer una predisposición a la acción; por su parte Goleman (2000) señala que es un estado biológico o psicológico que corresponde a una tendencia de la acción.

Con base en la información empírica documentada y teórica consultada propuesta por Bisquerra (2000) y Goleman (2000) la emoción puede considerarse como un estado biológico inmediato procedente de la realidad, la asimilación de vivencias y experiencias que ha presenciado la persona durante su vida, lo que favorece que actué y tomé decisiones poco razonadas y consientes. Al ser esta una reacción del cuerpo inmediata no da apertura en elegir comportamientos idóneos según la situación que se presente y en la cual se tenga que actuar directamente.

Para interpretar la parte emocional de los alumnos de segundo grado de educación primaria fue necesario considerar las aportaciones de Hernández (2004) sobre el paradigma humanista de donde se recupera la idea de que el hombre tiene la facultad para tomar decisiones en relación con la libertad y conciencia particulares que posee en torno a las necesidades que van presentando; permitió conocer que los estudiantes son agentes activos y constructores de su propia vida de tipo emocional, cultural y social como hace referencia el autor.

Con base en lo anterior se generó la pregunta de investigación: *¿Cómo influye el miedo en el desarrollo de una educación emocional y en el proceso de aprendizaje en alumnos de segundo grado de educación primaria?* El objetivo general: *Identificar cómo el miedo influye en el aprendizaje de una educación emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, para propiciar su autoconocimiento y autorregulación.* Dos supuestos, el primero fue: *El autoconocimiento y autorregulación del miedo influye y determina el aprendizaje de la educación emocional de los alumnos que cursan durante el ciclo escolar 2019- 2020 segundo grado de educación primaria.* El segundo fue: *La educación emocional favorece*

que los alumnos autoconozcan y autorregulen sus miedos en el sistema de interacciones que generan en su aprendizaje los alumnos que cursan el segundo grado durante el ciclo escolar 2019- 2020 en una escuela primaria.

La perspectiva metodológica de Kemmis (1998) quien definió a la investigación acción como una manera de realizar una búsqueda autorreflexiva por los participantes de las situaciones sociales en que se estén trabajando, contribuyó para que la docente en formación reflexionara sobre la práctica pedagógica desarrollada y favoreció perfeccionar las acciones, actividades y tareas realizadas durante el desarrollo de las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2012; siempre se reconoció que hay aspectos que la trastocan y en ocasiones la conflictúan.

La tesis se organiza en cuatro capítulos. El capítulo 1 se denomina: Planteamiento del problema. Se presenta el recuento del proceso metodológico y proceso investigativo y se precisa la relevancia e impacto que tiene interpretar las emociones en niños cuya edad promedio es de 7 años.

El Capítulo 2 nombrado, Marco teórico. Una aproximación conceptual a las emociones en el aula de clase, se incorpora el origen y desarrollo teórico que ha tenido la emoción con base en las aportaciones de autores como Goleman (2000), Bisquerra (2000), Salovey y Mayer (1990) por mencionar algunos. Se presenta un análisis de como trasciende a diversos ámbitos en la vida de los educandos, los cuales son: social, familiar, institucional y áulico. El análisis de la información teórica y empírica hace énfasis en la relevancia e influencia que tiene el miedo en el aprendizaje de los alumnos. Agregar que al considerar la teoría como una herramienta de análisis se hizo necesario también agregar en el capítulo 3 información teórica. En ambos capítulos se hace una articulación entre la teoría y la información empírica para lograr elucidar las ideas manifestadas.

La clasificación de las emociones favorece considerarla desde diversas perspectivas teóricas, lo que permite hacer hincapié en recuperar la importancia que tiene el miedo en el cultivo y desarrollo de una educación emocional. Bisquerra (2018) refiere que una emoción

permite que los seres humanos tengan un equilibrio emocional. Niño (2002) señala que a las personas les permite enfrentar estímulos de amenaza y peligro.

El autoconocer y autorregular las emociones son categorías a las que se hace referencia en el capítulo. Se reconoce que las actitudes y comportamientos manifestados por una persona son producto del tipo de emoción que siente o está presente en algún momento de su existencia, según la intensidad y durabilidad no pueden convertirse en un pensamiento, como se discute en los subtítulos que lo configuran.

La inteligencia emocional se aborda desde la perspectiva de Gardner (1983), Bisquerra (2009), Goleman y Chemiss (2005) todos coinciden en que es una capacidad que tiene una persona para reconocer sus emociones y sentimientos en los diversos ámbitos en que se desarrolla, gracias a esta se pueden manejar de manera efectiva las emociones y se logra mantener la motivación para cultivar la educación emocional. De igual manera se expone la importancia de conocerse así mismo, proceso que requiere reconocer que cada alumno actúa en pro de la personalidad que lo distingue.

El Capítulo 3 nombrado: Implicaciones del miedo en el contexto del aula de clase, se describe cómo se interpretó la emoción miedo en el aula de clase, cómo se identificó la conceptualización y función del docente y alumno con base en el paradigma humanista. Las aportaciones de Hamachek (1987) citado por Hernández (2004) permitió reconocer las potencialidades y necesidades que presenta cada uno de los educandos, lo cual significa referirse al docente como un facilitador que contribuye para que ellos logren su autorrealización.

El alumno es considerado como una persona con múltiples habilidades, puede sentir y manifestar emociones que caracterizan su actuar. Rogers (1978) hace referencia a que los estudiantes son seres con iniciativa y necesidades, por medio de la realización de diversas actividades buscan alternativas de solución a sus problemas. Con base en esta aportación se destaca la importancia que tiene llevar a cabo un plan de acción como posibilidad para trabajar las emociones en los educandos y formar parte de la estrategia metodológica propuesta por Kemmis (1998).

El Capítulo 4 se denominó: El miedo y su influencia en el desarrollo de la educación emocional, se hace un proceso de reflexión sobre la práctica a lo largo de la investigación dentro de distintos aspectos, entre ellos los resultados obtenidos de la aplicación del plan de acción especificando la trascendencia que tuvieron cada una de las técnicas aplicadas con motivo de desarrollar una educación emocional y la manera en que influye el miedo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos, en tales remembranzas se puntualizan las adecuaciones que se hicieron al plan y algunas sugerencias para aplicarlo.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Antecedentes de la investigación

La formación académica de los estudiantes normalistas en la segunda década del siglo XXI, requiere y demanda que conozcan, aprendan a aprender, a saber, a conocer, a manejar y utilizar las emociones en su vida diaria; considerando que como agentes educativos generan un sistema de interacciones por medio del cual se comunican con alumnos dentro y fuera del aula de clase y en este proceso puede generarse un proceso que contribuye para que los actores sociales se desarrollen de manera armónica o se favorezca un desgaste de ellas que puede provocar la manifestación de: miedo, enojo, frustración, apatía, insatisfacción, enemistad, aversión, entre otras. Por lo anterior, se hace necesario que los docentes aprendan a controlarlas y usarlas con asertividad, según el escenario social y estudiantes con los que se interactúa.

Como docente es importante conocer la relevancia de autoconocimiento y autorregulación de las emociones de los alumnos que cursan este nivel educativo con el propósito de favorecer y desarrollar una educación emocional que contribuya para que puedan controlar o modificar conductas, impulsos y actitudes que manifiestan en su vida cotidiana.

Las emociones es un tema que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas en cada una de ellas hay autores que sostienen con base en sus investigaciones que el miedo influye y determina el actuar de las personas, lo que impacta en las interacciones generadas en los diversos ámbitos. En el aula de clase se convierte en una dificultad para que el estudiante adquiera los conocimientos propuestos para su aprendizaje en cada uno de los programas educativos y en el desarrollo de una educación emocional.

El miedo desde la perspectiva de Sarudiansly (2013) es una emoción o una *respuesta psicológica, comportamental o fisiológica* en relación con un estímulo peligroso para quien lo está viviendo, su manifestación integra un circuito de defensa que posibilita hacer frente a amenazas con el fin de sobrevivir, esta defensa desde las aportaciones de Cannon (1927) hace

que la persona tenga tres opciones: la primera ponga en movimiento mecanismos de huida, la segunda llegue a paralizarse y la tercera haga algo al respecto y actúe o luche.

El miedo es considerado como una de las cinco emociones fundamentales, al igual que lo son: la ira, la tristeza, el amor y la alegría. Sarudiansly (2013) refiere que el miedo se encuentra orientado hacia algo o alguien de manera específica a diferencia de otras emociones como la ansiedad que no presenta un objeto determinado, teniendo en cuenta que la primera se basa en la anticipación del peligro por lo tanto no se ve necesaria la presencia de manera real del objeto o persona amenazante.

García (2012) indica que las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico cognitivo, considerando que se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos que producen un beneficio como: la felicidad o el amor y son negativas cuando están acompañadas de sentimientos desagradables percatándose de una situación de amenaza donde se vean involucrados el miedo, la ira o la tristeza.

Goleman (2015) señala que las emociones son una perturbación al estado emocional que presentan las personas, cuando mayor sea el coeficiente intelectual menor parece ser la inteligencia emocional, clarificando que la persona posee un buen nivel de inteligencia emocional no garantiza que logre dominar las diversas competencias emocionales. La inteligencia emocional se remite a la potencialidad para el uso de habilidades inter e intrapersonales. Mayer y Salovey (1997) definen a la inteligencia emocional como uno de los elementos que caracteriza a la inteligencia social incluyendo capacidades que explican las diferencias individuales y comprender las emociones.

Bellí (2017) señala que tras el binomio emoción-lenguaje se llega a una conexión entre ambas palabras, es decir a través del lenguaje se accede a las emociones, llegando a la idea de que estudiar las emociones manifestadas en las personas conlleva a un campo de investigación con presente y un futuro por la personalidad que posee cada individuo pero sobre todo porque cada persona actúa y puede cambiar de manera constante según el entorno en que se encuentre y las circunstancias en las que viva.

Pérez (2007) menciona que para lograr una vida armónica en los alumnos las emociones tendrán que ser pensadas desde la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y con un nivel de responsabilidad alto con la intención de afrontar las situaciones y desafíos de la vida de manera satisfactoria. De acuerdo con el Documento de Aprendizaje Clave (2017) reconoce que las competencias para la vida y el bienestar permiten organizar la vida propia de manera sana y equilibrada dando apertura a tener experiencias de bienestar.

Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996) hacen alusión a que la educación que reciben los niños no solo puede enfocarse a lo académico, sino que también se tiene que abarcar todas las dimensiones de la existencia humana entre ellas la parte emocional. Bisquerra (2005) señala que la adquisición y transformación implican un conjunto de experiencias que son interpretadas y comprendidas en relación a la unión que hay con lo que son y sienten las personas.

Con base en las aportaciones teóricas de Bisquerra (2000) se desarrolló la investigación, él señaló que trabajar con el miedo de las personas no tiene una didáctica lineal, porque las actitudes cambian constantemente y los comportamientos son dependientes de ellas. Niño (2002) coincide en que el miedo es una emoción intensa la cual al estar presente en los alumnos se origina por desconfianza por creer que ocurriría algo distinto a lo que tenían contemplado.

Para conocer e interpretar cómo se manifiesta el miedo en el aula de clase se hace necesario generar un proceso metodológico e investigativo; una posibilidad para lograrlo es el enfoque de la investigación-acción (I-A) propuesto por Kemmis (1988) así como las técnicas que contribuyan para documentar información, algunas de ellas son: el diario del docente en formación, pláticas informales, comentarios sobre la marcha y fotografías.

1.1.2 Problema de la investigación

¿Cómo influye el miedo en el desarrollo de una educación emocional y en el proceso de aprendizaje en alumnos de segundo grado de educación primaria?

La manera en que actuamos proviene de nuestro estado de ánimo, toda persona procede dependiendo de cómo se sienta anímicamente, del espacio social, de los agentes sociales con los que interactúa, del estado emocional, del estado psicológico, de los pendientes que tenga por realizar en su vida cotidiana, de una discusión con un amigo, de alguna preocupación familiar, de un disgusto de pareja, de las condiciones ambientales (frio, calor) entre otros factores. Lo anterior, no es ajeno a lo que ocurre en un aula de clase de la escuela primaria.

Los estudiantes que cursaron durante el ciclo escolar 2018-2019 primer grado en el grupo “B”, con una matrícula de 6 mujeres y 9 hombres, en total 14 estudiantes, y durante el ciclo escolar 2019-2020 segundo grado grupo “B”, con una matrícula de 9 mujeres y 9 hombres, con un total de 18 alumnos. Con ellos se generó durante las clases y en el recreo conversaciones informales por medio de las cuales se logró identificar que se caracterizaban por ser nobles, curiosos, atentos, más de la mitad del grupo cumplía con materiales y tareas, eran poco participativos, les encantaba jugar, ver televisión entre otras actividades. Por este mismo medio se logró identificar que presentaban mayor agrado por los juegos que incluían canciones, por ejemplo, la *cucaracha*, la *papa caliente* y *el lobo*. Estos juegos los practicaban frecuentemente durante los recreos.

Piaget refiere que los niños que tienen de 7 a 11 años se encuentran en el estadio de *operaciones concretas* (Apéndice 1), en esta etapa, comparten las siguientes características “la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de “grupos” (Cárdenas, 2011, p. 103). Él, escribió que la reversibilidad permite a los niños contar con estructuras lógicas de pensamiento (clasificaciones, seriaciones, mediaciones y numeración). En este caso, permitió identificar que el pensamiento reversible contribuye para que logren una visión amplia de su realidad y puedan resolver problemas vinculados con la matemática o con aspectos de su vida personal que originan o que generan el miedo como una emoción que en ocasiones organiza y direcciona su hacer.

En este estadio los niños adquieren reglas, las cuales no necesariamente coinciden con sus intereses, aunque si influyen en sus emociones. Por ejemplo, al jugar en el aula de clases o fuera de ella manifestaban actitudes de violencia, apatía o cordialidad ante este escenario

surgieron las interrogantes: ¿cómo impacta el miedo en la construcción de una comunicación dialógica? ¿cómo influye la escucha en la manifestación del miedo?, ¿de qué manera se obstaculiza el aprendizaje de una educación emocional cuando existe una situación de miedo?, ¿cuál es el significado y sentido del miedo para los alumnos? y ¿cómo promover la educación emocional cuando los alumnos tienen miedo?

Al respecto Papalia (2004) señala que “el niño puede resolver problemas de manera lógica si se enfoca en el aquí y en el ahora, pero no puede pensar en términos abstractos” (p. 33). Una manera complicada de poder autorregular sus emociones en algún conflicto cuando no existen materiales concretos que puedan clarificar de mejor manera las posibles respuestas que puede obtener, es favorecida una emoción y como tal actúa de determinada manera, en este sentido el niño tiene que ser capaz de comprender la situación y ver la manera de que por sí solo pueda elegir una opción en la que no afecte a los demás pero sobre todo que sea apto para manejar la situación sabiendo que forma parte de ella.

Con relación a lo anterior se puede señalar que las emociones que manifestaron los alumnos permearon sus acciones al jugar, al comer, al estar en el aula de clase o al interactuar con sus compañeros. Aunque hay que señalar que los alumnos actuaban según el espacio y *agente social* con el que interactuaban. Durante el recreo al interactuar con sus compañeros podían generarse conatos de agresiones, de pasividad, de enojo por haber perdido en un juego o de solidaridad por haberlo ganado, aunque, la mayor parte de este tiempo los alumnos trataban de arreglar sus problemas si estos se generaban, acudiendo con la docente en formación para presentar el caso, todos se mostraban disponibles para actuar dependiendo de lo que les pidiera.

Se reconoce que el cambio obtenido de primer grado a segundo influyó más en algunos estudiantes por que manifestaron una actitud de apatía hacia sus compañeros, lo que provocó que se separan durante los recreos, induciendo de cierto modo a un ambiente en el cual no se podía jugar o conversar con alguno de ellos porque los demás se molestaban, comportamientos que tampoco eran fijos porque solo existían en momentos, en algunos otros comían por separado, pero se reunían para jugar todos.

Lo anterior al parecer determinó la disposición que manifestaron durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. De esta manera se identificó que el juego influye de manera determinante en el desarrollo del miedo, como lo refiere Esteban (2014) quien señala que para Jean Piaget (1984) el juego “es una función cognitiva centrada en la permanente búsqueda manipulativa y exploratoria. A través del juego el niño puede practicar y asimilar situaciones de la realidad, es la función simbólica” (p. 22).

El periodo con el que se tuvo contacto con los alumnos se logró identificar que manifestaban actitudes: positivas y negativas en relación con las situaciones que se fuesen presentando, se observó que sus emociones eran difíciles de ocultar, por ejemplo: la sonrisa que mostraban al conversar con sus compañeros cuando todos comían antes de jugar, diálogos donde explicaban que tipo de actividades habían realizado por la tarde el día anterior, si realizaron o no su tarea, sus malestares por haber o no haber hecho algo, entre otras variables, así como las actitudes que asumían después de ser escuchados. Este tipo de situaciones donde se presenta el diálogo entre compañeros de clase, alguna situación de juegos, pláticas informales, en la observación, en la elaboración de trabajos, entre otros favoreció que la docente en formación conociera un poco más a los estudiantes, con el propósito de comprenderlos y brindar el apoyo pertinente en caso de que estos lo necesitaran como se expone en el capítulo 2 y 3.

Aunque no siempre se manifestaron de esta manera donde se presenciaba armonía, en algunos otros momentos las relaciones que se generaron en el grupo favorecieron acciones de falta de respeto y agresividad entre los alumnos. Por ejemplo, cuando recurrían con la docente en formación para la revisión de algún trabajo y se formaban se pudo observar que algunos niños manifestaban enojo no respetaban la organización que generaban. El hecho de que alguien se metiera a la fila en determinados momentos, provocaba que lo sacarían, de esta manera manifestaban comportamientos irrespetuosos como decir groserías, en otras ocasiones haciendo uso de la violencia física (empujones y golpes) lo que generaba en algunos otros miedo por ser agredidos.

Las actitudes que tomaban los estudiantes por la edad en la que se encontraban eran muy naturales, es decir sin tener algún pensamiento en lo que pudiese ocurrir a raíz de sus

palabras o acciones. Durante la clase de Lengua Materna Español en una actividad donde tenían que pasar a leer por turnos el fragmento de una noticia, un niño al mirar que su compañero no avanzaba rápido en la lectura le dijo “más rápido, si luego lees más cosas” (Diario del docente en formación, 04 de noviembre, 2019). Este tipo de comentario en primer momento, desequilibró al niño a quien iba dirigido, pero después hizo que lo hiciera mejor, viéndose reflejado al leer un poco más fluido.

En algunas ocasiones las palabras pueden surgir un efecto positivo como en la situación anterior pero cuando es lo contrario la situación es determinante para el alumno, tal es el caso de una estudiante a quien no le agradaban las arañas y le provocaban miedo, se encontraba sentada en su banca que a su vez estaba cerca de un estante donde la docente titular del grupo arreglaba materiales didácticos entre otros objetos, mientras la docente en formación impartía una clase. De pronto se susurraron palabras como: ¡una araña!, ¡mira (mencionaban el nombre de la alumna) una araña!, al escucharlas la niña emitió un grito prolongado, señalaba a dos de sus compañeros una araña que había salido por los movimientos de las cajas que se encontraban en el estante.

La importancia de reconocer que los estudiantes son personas con sentimientos y emociones que necesitan ser escuchados y atendidos para que se desarrollen de manera armónica requiere recuperar lo propuesto por Bisquerra (2000) sobre la emoción y lo acuñado por Goleman (2000), así como la clasificación de emociones, autoconocimiento, autorregulación entre otros aspectos propios de una educación emocional; considerando que todas se manifiestan en la vida cotidiana.

Bisquerra (2000) refiere 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, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 20). En el contexto del aula de clase se reconoce que los niños reaccionaron con mayor frecuencia por sus impulsos, es decir no miden lo que pueden llegar a decir o hacer.

El comportamiento de los alumnos es producto de reacciones, algunas de ellas asociadas con el miedo por hablar en público, estar frente a sus compañeros y por ser el centro de burlas de otros cuando trabajaban en equipo, lo anterior influía en las relaciones que generaban con sus compañeros (por ejemplo, al agredir, o dejarse agredir) o en el nerviosismo que presentaron cuando la docente en formación preguntaba. De acuerdo con Bisquerra (2000) el autoconocimiento como la autorregulación son procesos que permiten actuar ante el miedo u otra emoción, lo que favorece que los estudiantes desarrollen una educación emocional.

1.1.3 Objetivos

- Identificar cómo el miedo influye en el aprendizaje de una educación emocional, autoconocimiento y autorregulación en estudiantes de segundo grado de educación primaria.

Objetivos específicos

- Analizar cómo el miedo influye en el aprendizaje de la educación emocional en alumnos de segundo grado de una Escuela Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020, para lograr su autoconocimiento y autorregulación.
- Explicar la influencia del miedo en el aprendizaje de una educación emocional en el autoconocimiento y autorregulación, para interpretar su impacto en los alumnos de segundo grado de una Escuela Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020.
- Proponer actividades que contribuyan en la construcción de una educación emocional, para promover el autoconocimiento y autorregulación del miedo en el aprendizaje de alumnos de segundo grado de una Escuela Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020
- Identificar el miedo que incide en el aprendizaje de una educación emocional e impacta en el sistema de relaciones personales en los alumnos de segundo grado en una Escuela Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020.

1.1.4 Supuestos

- El autoconocimiento y autorregulación del miedo influye y determina el aprendizaje de la educación emocional de los alumnos que cursaron durante el ciclo escolar 2019- 2020 segundo grado de educación primaria.
- La educación emocional favorece que los alumnos autoconozcan y autorregulen sus miedos en el sistema de interacciones que generan en su aprendizaje los alumnos que cursan el segundo grado durante el ciclo escolar 2019- 2020 en una escuela primaria.

1.1.5 Justificación

Por medio de las emociones manifestamos estados de ánimo que direccionan e impactan en las relaciones con nuestros iguales; por ello, como docentes tenemos que conocer sus implicaciones en el aula de clase, de esta manera se podrá, comprender, interpretar y explicar cómo influyen en el aprendizaje y vida cotidiana de los estudiantes, considerando que las exigencias y necesidades de la sociedad actual demandan que ellos se desarrollen de manera integral. Lo anterior fue el detonante para realizar la investigación, considerando que es importante interpretar como el miedo influye en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes cuando están en el aula de clase.

La importancia de la investigación se focaliza en considerar que la educación emocional se constituye en un aspecto relevante en el desarrollo integral del niño y reconocer que trabajar con las emociones exige dominio teórico sobre ellas, lo que permite generar actividades didácticas que permitan su desarrollo y favorecer que tomen decisiones razonables que les permitan interactuar con sus iguales.

La relevancia de haber realizado la investigación radica en conocer cómo la educación emocional, impacta y contribuye en la dinámica del aula de clase, porque con relación a ella los alumnos pueden lograr aprendizajes significativos que les permitan interactuar con sus compañeros, docentes, directivos y personal no docente que converge en la escuela primaria. Considerando que desde la niñez cada persona va configurando una personalidad que lo

caracteriza y favorece que manifieste de manera libre o reservada sus sentimientos y emociones.

El aporte de esta investigación se enfoca en proporcionar actividades y técnicas que pueden ser funcionales si se adecuan al contexto áulico, pero sobre todo a las necesidades que manifiesten los estudiantes en torno al miedo. El desarrollo de técnicas como: tabla de registro, cubo de emociones, la tortuga, botiquín emocional, miedos ocultos y las historias de Lulú, ayudan a trabajar con los miedos de los alumnos orientándolos para cultivar esa emoción en pro de disminuir los niveles de un filtro afectivo personal permitiendo elevar las oportunidades de propiciar un proceso de aprendizaje al despejar su mente y llegar a un nivel de equilibrio emocional.

El desarrollo de la investigación benefició no solo a los estudiantes que participaron en ella, sino que se constituye por sus alcances limitados en un referente para que los docentes y docentes en formación que les interese el tema puedan profundizar en él abordado e identificando algunas actividades que contribuyan al desarrollo del autoconocimiento y autorregulación, en este caso del miedo.

La relevancia de esta investigación se focaliza en que evidencia lo importante de identificar cómo afecta el miedo en los niños y sus repercusiones en el aprendizaje de los contenidos, pero sobre todo en el desarrollo emocional, se reconoce que por el tiempo que se intervino en el aula de clase donde se desarrolló, no cuento con más información que pudiera ampliar el análisis y reflexión que se presenta en la tesis.

1.1.6 Contexto de la investigación

El miedo es una emoción que en ocasiones se genera o se provoca por la influencia del medio social y en otras por el medio familiar, por ello en esta investigación se consideró importante recuperar los siguientes contextos donde los estudiantes interactuaban con sus iguales, en un primer lugar se presenta el contexto de la comunidad, posteriormente el contexto de la escuela primaria y el aula de clases.

La influencia que provoca el contexto de la comunidad es que a veces los niños escuchaban de la gente adulta historias sobre secuestros y robos, lo que generaba en ellos miedo por salir tarde de la escuela, irse a casa solos, hacerse cargo de un hermano pequeño, detenerse a comprar algo, o platicar con alguien desconocido.

La localidad de San Miguel Tenochtitlan pertenece al municipio de Jocotitlán, Estado de México. Considerada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2011) como urbana al contar con una población de 5805 habitantes de los cuales 2759 son hombres y 3046 son mujeres, quienes cuentan con los servicios de luz eléctrica, agua, transporte (taxis y camiones hasta la carretera San Felipe – Atlacomulco que cruza por esta localidad), escuelas (preescolar, primaria y secundaria), gasolinera, tiendas (papelerías, misceláneas, pollerías, etc), centro de salud, un teatro, biblioteca, delegación y un auditorio. Características que benefician a los alumnos con los cuales se estuvo trabajando, al tener mayor acceso a tiendas en caso de adquirir algún material solicitado.

La Escuela Primaria con Clave de Centro de Trabajo 15EPR0912U, pertenece a la zona escolar P285 y administrativamente se ubica en la Región I Atlacomulco. Con base en el Acuerdo 96 que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias (1982) en el *Capítulo 2 Clasificación de las Escuelas Primarias*, Artículo 8 *la Escuela Primaria* es considerada por su ubicación como urbana al pertenecer una localidad cuya población *es mayor a 2500 habitantes*. Por su organización se clasifica de organización completa porque en ella se imparten los seis grados de educación primaria, contando con un maestro por cada grado, son 12 aulas, dos por cada grado de primero a sexto.

Según la permanencia de los alumnos en el plantel se considera externa debido a que los estudiantes se encontraban en la institución sólo en horas clase y los alimentos que consumían los llevaban ellos de casa o adquirirían en la tienda escolar. Por el alumnado al que prestaba sus servicios dicha primaria se clasifica en comunes porque dedica su atención a alumnos típicos, es decir no es especial ni tampoco bilingüe o bicultural.

Al ser una escuela pública pasa a ser mixta porque atiende simultáneamente a los alumnos de ambos sexos. De acuerdo con el turno de trabajo esta primaria se clasifica en

matutina al iniciar la función docente en un horario de las 8:00 a.m. La Escuela Primaria contaba con una matrícula de 261 estudiantes y un promedio académico de 8.2 durante el ciclo escolar 2018-2019.

La infraestructura con la que contaba la institución durante las jornadas de prácticas profesionales realizadas durante el ciclo escolar 2019-2020 eran 12 aulas, divididas en cuatro edificios. En el primer edificio se localizaban los grados de quinto y primero, dirección en la planta baja, en la segunda planta se encontraban los grados de cuarto el salón de inglés y un comedor (sin servicio). En el segundo edificio los grados de tercero. En el tercer edificio los grados de sexto. En el cuarto edificio los grados de segundo. En el quinto edificio se encontraba la biblioteca (sin función) y salón de Educación Física.

Las áreas verdes con las que contaba la escuela primaria se caracterizaban por ser amplias y limpias, distribuidas en dos campos de futbol utilizadas para realizar dinámicas con los alumnos. La institución también contaba con 3 áreas de sanitarios, una para uso exclusivo de niñas, otra para niños y la tercera para profesores. Haciendo posible el fácil acceso en caso de que varios de los niños quieran asistir al mismo tiempo, evitando emociones negativas como frustración o desesperación por querer ir al baño.

Durante el ciclo escolar 2019-2020, una de las estrategias de socialización de información para padres de familia que utilizaron los docentes de la Escuela Primaria fue el uso de un cartel de avisos que generalmente contenía: fechas de reuniones de padres de familia, pagos, tareas, entre otras informaciones. En este periodo lectivo también se logró identificar que se favorecía una cultura de seguridad entre los estudiantes, porque la institución estaba bardeada con block y malla permitiendo que el único acceso a ella fuera la puerta principal, la cual estaba vigilada por el conserje. Una característica notoria de esta escuela es el fácil acceso a la tiendas fuera de ella, justo enfrente de esta se encuentra una papelería, miscelánea, entre otras, favoreciendo la compra de materiales solicitados por los docentes.

El aula de clase donde se desarrolló el primer y segundo periodo de conducción realizados en septiembre y noviembre de 2019, se contaba con 11 bancas donde en cada una

se sentaban dos alumnos, reduciendo la posibilidad de moverse con mayor rapidez en caso de que alguna actividad requiriera otra organización el salón. Una mesa tenía organizadas por número de lista las carpetas de evidencias correspondientes a cada alumno donde introducían los productos o trabajos con mayor relevancia de las asignaturas, se contaba con dos muebles con separadores uno fungía como casillero donde cada estudiante tenía pegado su nombre permitiendo una mejor localización de sus libretas y libros que ahí metían, en el otro se encontraban botellas de jabón, fabuloso, resistol líquido uno para cada educando, y sobre el un despachador de agua mismo que los niños podían usar cuando tuvieran sed.

También había dos escritorios uno para la titular y el otro para la docente en formación, se contaba con un pintarrón en el cual se podía escribir, pegar objetos, proyectar, entre otras actividades. La luz era emitida por solo dos focos de cuatro que había, era poca porque a los niños en las mañanas les costaba visualizar bien, los dos focos faltantes no servían a causa de las filtraciones del agua en la losa. La existencia de una repisa de madera a la entrada del salón tenía la funcionalidad de contener papel higiénico, un espejo, jabón líquido y dos toallas un paquete para cada género (niñas y niños) estos materiales los utilizaban cada vez que tenían la necesidad de asistir al sanitario.

El material que no se utilizaba en el momento era guardado en un mueble donde no se ensuciara, otro tipo de material como pliegos de crepe, micas, rompecabezas, dados, entre otros estaban rodeados en un rincón del salón dentro de cajas forradas para un mejor acceso a ellos, en cuanto a las paredes y techo eran completamente llamativas y funcionales, el techo estaba pintado con el sistema solar donde los niños podían visualizar varios contenidos y tener un acercamiento a la realidad, en una de las paredes se encontraba la biblioteca del aula donde los niños podía recurrir a ella para tomar algún libro, respecto al resto de las paredes se encontraban materiales correspondientes a los contenidos y tarjetas con las normas de clase de cómo se debían comportar para trabajar durante las clases.

Todo lo descrito en este subtítulo pierde sentido si no se reconoce que las condiciones físicas del aula donde se intervino y la organización del mobiliario con el que se contaba en ella permitía que los estudiantes por algunos momentos dialogaran sobre sus miedos.

Ayer mi abuelita, mi tía, mi mamá y mi vecina “La Juana” estaban platicando que andan robando niños, mi mamá me dijo que me cuidará y que si alguno de mis compañeros me hiciera preguntas no le contestara porque a lo mejor, él podía decirles a los rateros (Diario del profesor, 12 de noviembre, 2019).

Pláticas como la anterior, me permitió reconocer que el miedo influía en las interacciones que generaban con sus compañeros en el aula de clase, y como lo que escuchaba sobre la violencia robos y secuestros impactaba en su aprendizaje. Las actividades que proponía la docente en formación a veces no lograban captar su atención o había que repetirlas varias veces, lo que provocaba en los niños que habían puesto atención y habían comprendido el contenido abordado generaran bullicio o desorden cuando se volvían a repetir las actividades.

1.1.7 Sujetos de la investigación

Los sujetos sociales que participaron en la investigación fueron alumnos de 2° “B” de una escuela primaria ubicada en la localidad de San Miguel Tenochtitlán Municipio de Jocotitlán, ubicado en el Estado de México, una de las entidades federativas de la República Mexicana. En los capítulos de la tesis y para hacer fluida la lectura se refiere a los estudiantes haciendo uso de la siguiente codificación: alumno 1, alumno 2, alumno 3 y así consecutivamente, el uso de iniciales para referirse a los padres de familia y titular del grupo quienes proporcionaron información por medio de pláticas informales. Lo anterior se hace para salvaguardar la integridad de los estudiantes y personal que doto de datos cualitativos a la investigación, criterio que responde solo a cuestiones de presentación de la información.

Al desarrollarse la investigación las edades oscilaban entre 7 y 8 años. Piaget (1920) refiere que los niños de esta edad se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, donde su aprendizaje aún no puede considerarse de corte abstracto, es decir requieren aun de la manipulación y observación de objetos para comprender algún algoritmo o acción negativa o positiva en su andar como reacción a algún comportamiento o decisión que haya tomado. Es por ende que estos sean los sujetos que participan en la acción, al ser los sujetos investigados.

Los educandos se caracterizaban por la unión entre ellos es decir se reunían durante los recreos y comían juntos, dentro del aula de clases practicaban el valor de la generosidad al ser compartidos, es decir cuando alguien no llevaba algún material los demás se lo ofrecían, en algunas ocasiones cuando alguno aun no culmina el trabajo que se haya dejado los compañeros que ya había terminado se ofrecían y podían permiso para apoyar a sus compañeros.

1.2 Referente metodológico

1.2.1 Paradigma de la investigación

La investigación cualitativa desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1986) citados por Rodríguez (1999) es considerada como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33). Los datos e información recabada permiten identificar y documentar lo que sucede en un *espacio social*, en este caso en el *contexto áulico* por medio de técnicas e instrumentos de investigación como el *diario del profesor*, fotografías, *pláticas informales* como se explica en los siguientes subtítulos.

Una de las características que distingue a la investigación cualitativa es que tiene como propósito comprender a las personas e interpretar lo que hacen en su vida cotidiana, es decir las acciones más relevantes que este realizado y analizar la manera en la que están perjudicando o beneficiando en un área focalizada previamente, este proceso es posible con base en el *sistema de interacciones* que generan con sus iguales y que además configuran el *contexto socio-cultural*. Para desarrollar la investigación se recuperó la perspectiva teórica-metodológica de Kemmis (1988), Latorre (2005), Rodríguez, Gil y García (1999) entre otros.

1.2.2 Enfoque de la investigación

Latorre (2005) señala que existen los siguientes autores plantean modelos para realizar la investigación acción. Lewin (1988) hace uso de pasos los cuales son: *planificación, acción y evaluación*. Elliot (1990) retomando el primero las define como fases, las cuales son: *identificación de una idea general, exploración o planteamiento de las hipótesis de acción y*

construcción del plan de acción, en esta última considera la puesta en marcha de la primera, la evaluación y una revisión general del plan. Pasos y fases que desde la perspectiva de Kemmis (1988) son considerados como momentos, los cuales son: *planificación, acción, observación y reflexión*, donde cada uno requiere de una mirada retrospectiva con una intensión prospectiva haciendo posible un *espiral de autorreflexión* de conocimiento y acción.

La investigación acción de acuerdo con Carr y Kemmis (1988) citados por Abero, Berardi y Capocasale (2015) es una *metodología* que los docentes pueden utilizar como un *instrumento de transformación ante estructuras sociales*, por esta característica fue considerada esta perspectiva para dar apertura a la investigación, además de las características que distingue cada momento como se presentan más adelante en el mismo capítulo.

La investigación-acción con base en Kemmis (1988) es una “indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (p. 9). Es un proceso en el que se indaga en un contexto determinado por los investigadores con el propósito de observar qué ocurre para planificar y aplicar estrategias y actividades que les permitan realizar adecuaciones o mejoras a dicho contexto.

Por medio de la investigación acción se identificó la circunstancia (el miedo que manifestaban los niños) que afectaba la práctica docente, y contribuyó para generar un plan de acción que permitió mejorar el hacer docente, todo con ayuda de la docente titular. En el campo educativo se hace necesario, porque su implementación favorece que el maestro reflexione sobre su práctica docente con el propósito de mantener y mejorar las estrategias didácticas que a su vez permiten alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes; en este caso fue sobre cómo el miedo de los alumnos influía en su aprendizaje.

El modelo de investigación propuesto por Kemmis (1989) inicia con una idea particular sobre algún tema en específico y de interés con el que comienza el plan de acción,

considerando sus alcances y limitaciones, posteriormente se ejecuta el primer paso y se evalúa su resultado. Una vez analizado el resultado del primer paso se piensa en un segundo y de nuevo se aplica y se vuelve a ver el resultado obtenido.

Las fases que componen el modelo son: *planificación, acción, observación y reflexión* por medio de las cuales se genera y logra un proceso retrospectivo y una intención prospectiva que priorice la autorreflexión en cada fase, será posible un conocimiento y una acción del mismo tomando la decisión de regresar para analizar o pensar en una idea para actuar y seguir investigando.

El modelo de investigación tiene dos dimensiones, la primera corresponde a la *dimensión estratégica* y la segunda es la *dimensión organizativa*, la primera consta de un discurso entre participantes y una práctica en el contexto social, dicho discurso considera la *reflexión* y la *planificación* siendo fases de este modelo y la practica en la fase de *observación* y el actuar.

La dimensión estratégica considera la reflexión a partir de la observación tal como se comenzó la presente investigación al asistir al campo de estudio para conducir secuencias didácticas con los alumnos, durante este tiempo se logró observarlos y con base en este proceso se generó un plan de acción compuesto por secuencias didácticas que constaban de actividades que atendían lo registrado. Durante la ejecución de este plan de acción también se retomó el momento de reflexión con base en las observaciones de lo que estaba aconteciendo en el aula de clase tras la aplicación de las actividades que integraban dicho plan de acción, visto como una manera de recuperar información que junto con un análisis dan paso a un proceso de reflexión de la praxis.

La segunda dimensión se divide en *reconstructiva* y *constructiva*, en la reconstructiva se habla de la reflexión como una retrospección sobre la acción y la observación como una prospectiva para la reflexión, por último, la constructiva consta en la planificación como una prospectiva por la acción y el actuar en una retrospectiva guiada por la planificación. La dimensión organizacional se trabaja en el momento en que algo no surge como se desea o se obtienen otros datos, se reconstruye tal es el caso de las actividades o estrategias que

formaron parte del plan de acción. Es importante aclarar que el proceso de investigación es un mundo por descubrir y que no todas las actividades planificadas saldrán como el investigador piensa.

El momento de reflexión implica el acto de reflejar lo que ocurrió y de lo inconsciente hacerlo consiente como una manera de saber y atender aquellas cuestiones que nos dieron resultados desfavorables que no se tenían contempladas, por ejemplo el poco avance de contribuir a una educación emocional en algunos alumnos o el cambio de algunas actividades dentro del plan de acción, es propiciar un dialogo consigo mismo rescatando los pros y contras de lo sucedido, llevándolo a ser un dialogo reflexivo, con base las aportaciones de Domingo (2013) permite reflexionar haciendo que las ideas y conclusiones a las que se haga llegado influyan en la próxima práctica.

1.2.3 Técnicas de la investigación

Las técnicas de investigación se configuran en la herramienta que posibilita la documentación de información empírica (en el campo de investigación) y de información teórico-conceptual sobre lo que se está investigando (libros, revistas, entrevistas con especialistas, documentales, entre otros). Rodríguez y Trillas (1992) señalan que su uso permite la recuperación de información y en el contexto del proceso investigativo ayuda para comprender el tema de que se está investigando, mencionando que

Quando es posible mantener la observación de datos a través del control de la acción, se ha dado ya el primer paso. Una vez completado el primer paso empiezan a aparecer nuevos datos; y el grupo puede descubrir y valorar sus circunstancias, su acción y sus efectos” (p. 13).

En una investigación-acción los datos son analizados para reflexionar si contribuyen a la investigación, con base en ellos se generan estrategias para diseñar y operar actividades para realizar la planificación, posteriormente la acción, la observación y volver a la reflexión.

1.2.3.1 Observación

Dentro del proceso de investigación algunos autores refieren que la observación puede emplearse como un método o una técnica, en esta investigación se utilizó como técnica

reconociendo que su uso permitió de manera sistemática y paulatina identificar como era la vida diaria en un aula de clase, el desenvolvimiento de los alumnos de 2° “B”, la realidad no fue manipulada o modificada detectando el *dinamismo* en un *marco natural*. La observación a través de los sentidos es “el método más antiguo por los investigadores para describir y comprender la naturaleza y el ser humano” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 30). Este método pretende *describir, explicar y comprender* sucesos en el proceso de la investigación acción.

La observación no solo es un método sino que además es una herramienta que le permite al ser humano aprender y enseñar lo que forma parte del espacio geográfico; entendido como el conjunto de energías, objetos o cosas que están en nuestro entorno más cercano, el cumulo de dichos elementos contribuye a que una práctica sea diferente a otra por el simple hecho que el espacio geográfico es distinto a otro, o tal vez el tiempo no sea igual, en este sentido otra cosa que hace que una práctica educativa sea diferente a otra aunque sea con las mismas personas es el estado emocional en el que se encuentren.

El estado emocional de las personas es cambiante, por ende, los sucesos que ocurran son dependientes de los sujetos que intervengan y las características que los distinguen, los momentos que ayudan a distinguir dichos cambios son observar, mirar y ver, aunque son términos que no se pueden referir a la misma acción, la primera es “una habilidad intelectual que los normalistas desarrollan mediante diversas actividades, un recurso imprescindible para conocer la vida escolar” (SEP, 2001, p. 10).

La observación permite alejarse de un proceso de solo percibir las cosas por medio del sentido de la vista a privilegiar centrar la atención en los sucesos que acontecen en el aula de clase por mínimos que parezcan por medio de ella se puede adentrar en detalles como: el guiño de un ojo, caída de un lápiz, algún movimiento de su cuerpo, entre otros. Como se retomó al momento de estar en el campo de estudio, haciendo registros de cuestiones que tuvieran estrecha relación con el tema a investigar tanto en el diario del profesor como en notas de campo.

Davis (1976) citado por Cruz (2003) escribió que la comunicación que existe entre una persona y otra o algún objeto, se refiere al acto mecánico de ver o dirigir los ojos en alguna

dirección, aunque se constituye en el primer paso del proceso de observar. Este proceso ocurrió en el campo de investigación donde por el tiempo y múltiples actividades propias de la institución, como docente en formación no alcance a observar algunas situaciones y por ende solo se documentaron las más relevantes, las cuales abonaran al tema de investigación.

La palabra ver de acuerdo con Cruz (2003) hace alusión a un procedimiento que se realiza cuando se capta una imagen a través de los ojos, en este sentido interviene un efecto de luz el cual permite que la imagen captada llegue a la mente. Observar sigue siendo un proceso complejo donde intervienen más elementos como poner atención en los detalles de lo que está ocurriendo y así sea funcional en el proceso de reflexión retrospectiva.

La observación es entendida como “un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en el intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado” (Rodríguez, Gil y García 1999, p. 150). Poder permitírnos observar es estar abierto a muchas vivencias que pueden convertirse en experiencias cuando las significamos, es además entender lo que se vive y porque muchas veces se realizan cosas que no son propias de algo, es sencillamente por el tipo de observación que cada uno tiene hacia algo.

Sans (1995) señala que la observación tiene que ser utilizada con un objetivo específico, que puede ser: *describir, comprender e interpretar, reflexionar y evaluar* una realidad. Lo que permitirá analizarla para generar acciones que permitan actuar e impacten en la mejora de un contexto. De esta manera fue un método funcional para la ejecución de los momentos de la investigación acción propuestos por Kemmis (1989). La observación se realizó en los periodos donde se desarrollaron las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2012 todo se documentó en el diario del profesor.

Se entiende a la observación como un “proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (Rodríguez, 1999, p. 151). El proceso de observación está integrado por los registros del observador en este caso la docente y las interpretaciones que haga de estos con ayuda de la perspectiva de autores

quienes trabajaron temas de los cuales se está rescatando. Como característica del proceso de observación se encuentra la finalidad con la cual se debe observar, es decir debe existir un por qué de la observación y este está ligado con el tema de investigación.

1.2.3.2 Observación participante

Recuperar el contexto áulico posibilita la recogida de datos directa con la parte investigada y el sitio real donde se llevan a cabo las acciones propias del tema y en las cuales se debe focalizar, para ello se utiliza la *observación participante* entendida como una técnica de investigación la cual requiere en su actuar de un profesionalismo con el estudio de su práctica, debido a que en el campo de estudio se respetan los papeles de investigador e investigados pese a formar parte de él.

Con base en Latorre (2005) la observación participante se puede considerar como:

Un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución (p. 57).

Este método posibilitó observar lo que ocurría en el aula de clase, cuando los *agentes sociales* que intervienen en la investigación generaban un sistema de interacciones cara a cara. Lo que favoreció documentar y archivar información vinculada con el miedo. Durante el desarrollo de las prácticas profesionales de observación y conducción desarrolladas durante el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019 los días 25 y 26 de febrero de 2019 y jornadas de conducción realizadas durante el sexto semestre del día 08 de abril al 12 de abril y 29 de abril al 03 de mayo, y del 03 al 14 de junio de este mismo año, fue posible recuperar datos que posteriormente contribuyeron favorablemente en la construcción de un plan de acción atendiendo a la pregunta de investigación.

En el contexto de la investigación la observación participante se desarrolló durante el séptimo semestre de la licenciatura, en tres jornadas de conducción con una duración de tres y dos semanas respectivamente. La primera jornada fue del 16 de septiembre al 04 de octubre, la segunda del 04 al 22 de noviembre y la tercera del 08 al 17 de enero del 2020. Para recoger

los datos e información fue necesario hacer un registro en una libreta generando notas de campo, obtenidas durante o después de la observación. Dos de los aspectos característicos de las notas de campo son: lo imprevisto e inesperado gracias a la flexibilidad que muestran ante la realidad y cómo van originándose los *sucesos*.

El tipo de notas de campo que se consideraron para el desarrollo de la investigación fue de tipo descriptivo, por medio de ellas se interpretó que ocurrió y captó las situaciones como ocurrieron, sin inferir en los sucesos. De este modo la libreta fue soporte tangible que permitió plasmar en papel las descripciones de sucesos que se presentaron en el momento, para luego analizar, recuperar y generar datos e información de los sucesos vividos.

Las notas de campo recuperadas en el diario del profesor y pláticas informales durante la observación participante contribuyeron para identificar las recurrencias en la información y construir la categoría que constituyen a los capítulos de la tesis.

1.2.3.3 Diario de la docente en formación

El diario como una técnica de investigación fue útil al permitir el registro y recogida de datos, al ir plasmando observaciones, reflexiones e interpretaciones por escrito retomando un formato construido con las aportaciones en el registro de la observación que menciona María Bertely (2001) y los comentarios del observador propuesto por Taylor, J. y Bogdan (1987). El proceso de recurrencia, depuración y categorías de investigación fue posible gracias a los datos registrados en este instrumento.

El formato del diario (anexo 1) utilizado proporcionó elementos para realizar los momentos de la investigación (*planificación, acción, observación y reflexión*) se estructuró en dos columnas, en la primera se registró una descripción de lo sucedido tal como ocurrió, en la segunda se escribió una interpretación de los acontecimientos expresados en la primera retomando autores que sustenten tal interpretación. Se agregó un apartado de datos de identificación sobre el campo de investigación. Aparece otro apartado donde se escribieron comentarios del observador, tomando en cuenta lo señalado por Taylor y Bogdan (1987) para evitar documentar juicios sobre lo observado.

Taylor y Bogdan (1987) al igual que Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que el tiempo de observación no tiene que ser amplio porque el observador se satura de información o bien no puede registrar toda; es decir las observaciones son útiles en la medida en que pueden ser recordadas y documentadas.

Existen varias técnicas de observación que sirven para documentar la información recabada una de ella es el diario que es un informe personal “sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones” (Kemmis, 1988, p. 133). En este caso dio apertura a tener un sustento de lo acontecido día con día durante la estancia en el campo de estudio con una mirada de aporte a la investigación.

1.2.3.4 Fotografía

Las fotografías y dispositivos “pueden ser útiles para registrar incidentes críticos, determinando aspectos de la actividad en clase, o para ayudar otras formas de registrar o grabar. Los enseñantes o los observadores pueden utilizar registros fotográficos. Las fotografías, por cuanto que atraen a los estudiantes, constituyen puntos de referentes útiles para posteriores entrevistas y discusiones de datos” (Kemmis, 1988, p. 138). Con base en lo anterior se puede señalar que la fotografía permite capturar y plasmar en papel lo que ocurre en el aula de clase, por ello es importante acompañarla con un texto donde se enuncie lo que se pretende exponer.

Las fotografías permitieron captar los momentos importantes en el desarrollo del plan de acción y otros momentos relevantes para el desarrollo de toda la investigación, se convirtieron en pieza clave para recuperar su aporte debido a que se registraron pie de foto en cada una, en ellas se redactó una breve descripción de lo que estaba aconteciendo en dicho momento.

La fotografía no es una herramienta que pueda expresar con grafías detalle a detalle de lo que acontece como lo hace el diario del profesor o las notas de campo, es una técnica que lo hace de otra manera, las imágenes permiten leer las condiciones y circunstancias de lo que ocurre en un espacio social como el aula de clase. Por medio de ellas se pueden conocer a los

personajes en este caso los alumnos o los objetos que se capturaron para abrir un panorama de lo que se estaba describiendo en el texto.

Las fotografías en el momento de observación formaron parte de un banco de evidencias de todo aquello que como observador se estaba percibiendo donde analizar la manera en que se encuentran los estudiantes tras un suceso es relevante en la investigación gracias a que las emociones están presentes en todo momento.

La acción es un momento valioso para el observador, el cual permitió capturar el momento exacto donde se estaba trabajando o viendo alguna reacción de las actividades planificadas, por consiguiente en el proceso de reflexión se consideró como una manera para recuperar lo que se vivió e interpretarla para luego implementar actividades que fortalecieran o ampliaran las realizadas, por ejemplo, en una de las actividades se solicitó que los estudiantes dibujaran a un niño para después colorearlo y escribir cómo se sentiría al jugar solo, se cambió por la poca participación de los estudiantes y el tiempo que demoraban en dibujar. Se implementó la técnica “Las historias de Lulú” donde en lugar de dibujar y escribir los alumnos lo dialogaban a partir de las siguientes preguntas: ¿qué han sentido cuando juegan solos?, ¿qué sienten cuando juegan con sus compañeros y con personas que solo han visto pero no han hablado?, ¿han sentido miedo al jugar? sí/no ¿en qué casos?, entre otras.

Considerando que los momentos de la investigación acción señalados por Kemmis (1989) forman un proceso cíclico en el que uno depende del otro, en caso de no funcionar alguno se repiensa en el anterior para obtener mejores resultados. El acto de pensar en esta conceptualización de los momentos que construyen la investigación acción conlleva a mencionar que es un proceso totalmente dinámico, es decir los problemas que se presenten en uno repercute en el anterior y el posterior, es en este momento donde se toman decisiones en beneficio de los participantes en este caso los estudiantes.

1.2.4 Fases de la investigación-acción

Con base en Kemmis (1989) la investigación acción consta de ciclos, a cada uno lo integran cuatro fases, las cuales son: Un plan de acción, Contar con un sustento para dar comienzo a la ejecución del plan, Centrar la atención en observar los resultados de la acción

y su impacto en su entorno, y Reflexionar considerando dichos resultados para pensar en una nueva planificación para volver a actuar y así continuar con los ciclos para que en cada fase nos brinde de más herramientas y elementos que enriquezcan la investigación.

Para desarrollar el proceso investigativo se recuperó la perspectiva de Kemmis (1989) quien profundiza en la investigación-acción, el modelo consta de los siguientes momentos/aspectos: planificación, acción, observación y reflexión.

1.2.4.1 Planificación

El *plan* es una “acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada” (Kemmis, 1988, p. 17). En este sentido al mirar hacia delante debe ser flexible considerando los riesgos que este implica, donde al aplicar alguna actividad y esta no resulte como se esperaba pueda repensarse y realizar algún cambio.

La planificación desde la perspectiva de Kemmis (1988) es el primer momento del modelo de investigación- acción, por ello, el diagnóstico fue la primera acción realizada con los estudiantes que tuvo como propósito recuperar información de lo que ocurría en el aula de clase. Antes de su implementación fue necesario diseñarlo y generar un proceso de pilotaje con cuatro compañeros de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012. Lo anterior permitió identificar las posibles confusiones que generaban los planteamientos y recuperar sugerencias que favorecieron su construcción final y su aplicación a los estudiantes que cursaron durante el ciclo escolar 2019-2020, 2º en el grupo “B”.

Los planteamientos que configuraron al diagnóstico permitió identificar las recurrencias dentro de la información que manifestaron los estudiantes, su análisis permitió conocer cómo el miedo determinaba sus acciones, actitudes y conductas al generar y participar en el sistema de interacciones con sus compañeros, por un lado y por otro cómo entendían y manifestaban las emociones los alumnos, así como su impacto en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El instrumento de diagnóstico contenía datos de identificación de la escuela y de los alumnos cuidando su confidencialidad al no mencionar nombres, ilustraciones que sirvieron como gráficos para que los estudiantes detectaran la emoción que prevalecía en ellos durante ese momento, y aquellas que pudiesen presentarse en determinada situación.

Otra de las técnicas utilizadas durante el primer momento de la investigación-acción fue el diario del profesor, como se describe en el apartado con el mismo nombre. El plan de acción fue un proceso que requirió de planificarlo para poder ejecutarlo, consto de diversos apartados: justificación, describir el problema, plantear objetivos uno general y dos específicos, realizar una planificación que consta de varias secuencias didácticas. Este documento acompañado de un cronograma con las fechas en que cada secuencia didáctica se desarrolló en el campo de estudio y un apartado con los apuntes iniciales de la reflexión de la práctica, estos apartados lo integran permitiendo obtener direccionalidad en su proceso para llegar a los resultados esperados.

El plan de acción al ser una *acción organizada* con base en la perspectiva de Kemmis (1992) fue organizado con base en un objetivo general dirigido a la creación de secuencias didácticas que favorecieran cuestiones del miedo de los alumnos de 2° de una escuela primaria, cada secuencia didáctica se estructuró en tres momentos: identificación de la emoción, trabajo con la emoción y cultivo de la emoción de acuerdo con las aportaciones de Goleman (1998), Bisquerra (2000), Caruana (2014), entre otros autores quienes mencionan que trabajar con las emociones de una persona no tiene una didáctica lineal al tratarse de agentes cambiantes y emocionalmente pensantes.

Los momentos que integran cada secuencia didáctica respondieron a una enseñanza dinámica en pro de atender la educación emocional, donde aplicar un momento no afecte en otro, es decir la pertinencia de aplicar el primero, segundo o tercer momento dependa de la interacción presencial con los educandos y la manera en que fueran respondiendo. Se decidió centrar el plan de acción en solo la asignatura de Conocimiento del Medio debido al tiempo en que estaba pensada su aplicación, sin dejar de lado que trabajar con el miedo es de manera transversal, los contenidos que se abordaron permitieron dotar de actividades para cada

secuencia didáctica pensadas en trabajarse de manera transversal con alguna otra clase que a su vez favoreciera los objetivos planteados en cada una.

En el diseño del plan de acción se presenciaron dos situaciones, de acuerdo con Kemmis (1992) la primera fue considerar los riesgos que implicarían las actividades en el contexto social en este caso el ámbito áulico, además de reconocer las limitaciones que pudieron haber impedido la aplicación de alguna secuencia didáctica. La segunda es tener presente una crítica informada de un segundo observador permitiendo un actuar más prudente en aplicaciones posteriores.

Durante este momento de la investigación acción y conforme se tuvieran avances en el desarrollo de la investigación se realizaron acciones propias del plan, considerando que en este tipo de investigación se puede determinar una visión tanto retrospectiva pero al mismo tiempo prospectiva, la primera porque en caso de no estar funcionando alguna estrategia se podía replantear y volverla a realizar para obtener mejores resultados en la aplicación, mientras que la segunda por el hecho de pensar siempre en una mejora en cada estrategia o actividad que estemos reconsiderando.

El proceso de planificación operado con otros estudiantes durante el desarrollo de un curso de verano impartido del 29 de julio al 09 de agosto del 2019 con una duración de dos semanas, en la comunidad de San Lorenzo Toxico, municipio de Ixtlahuaca y el apoyo de la Dirección de Educación y Cultura del mismo lugar, teniendo una matrícula de 13 estudiantes de los cuales 2 se encontraban en primer grado de educación primaria, 5 en segundo, 3 en tercero, 2 en quinto y 1 en sexto, atendiendo de esa manera un grupo multigrado.

La experiencia de participar en el curso mencionado permitió considerar algunas actividades que fueron funcionales para trabajar las emociones en el plan de acción que se realizó posteriormente, pese a que fueran niños de diferentes edades y diferentes posturas ante un mismo tema, con ello se quiere decir que la edad no fue determinante en el desarrollo de algunas actividades pensadas en una educación emocional, mostrando disposición por parte de los niños para realizarlas.

Otro espacio en el que se planificaron algunas actividades para trabajar la parte emocional fue en la escuela primaria Emperador Cuauhtémoc del estado de Puebla, se desarrollaron durante los días 03, 04 y 05 de diciembre del 2019 tiempo que formaba parte de la estancia en ese estado debido a un intercambio entre escuelas normales de la Licenciatura en Educación Primaria, donde por organización institucional se practicó durante tres días en dicha escuela primaria con el mismo grado. Lo que permitió saber cómo era la manera en que podrían resultar las actividades planificadas con el enfoque de una educación emocional con alumnos del mismo intervalo de edades, pero de otro contexto al que se estaba llevando a cabo la investigación acción.

El plan de acción se constituyó de secuencias didácticas que priorizaron actividades como: identificar que emoción manifestaban haciendo uso de la técnica “Tabla de registro”, que escribieran cómo se sentían al ver un animal diurno o nocturno, escribir cómo se sentían al saber que tienen derechos y estos no son respetados, escribir mensajes en caso de tener una situación donde manifestaran miedo, estas actividades se realizaron en un primer momento como pruebas piloto.

Con base en las respuestas que se iban obteniendo respecto a las pruebas piloto desarrolladas en el curso de verano y en la estancia en la escuela primaria “Emperador Cuauhtémoc” se generaron otras actividades que formaron parte de técnicas tales como: “La tortuga”, “Cubo de emociones”, “Botiquín para la vida”, Las historias de Lulú” y “Miedos ocultos” como se exponen en el capítulo 3.

1.2.4.2 Observación

La observación por su parte tiene como función “documentar los efectos de la acción críticamente informada; mira hacia delante, proporcionada la base inmediata para la reflexión y lo hace en medida aún mayor en el futuro cercano, en el curso del ciclo actual” (Kemmis, 1988, p. 18) la observación hace posible una reflexión sobre las acciones que se ejecutan.

Llevar a cabo la captura de información específica en las técnicas de investigación como la observación participante permitió observar las condiciones y características que muestran los estudiantes respecto al tema de investigación, en el que algunos alumnos cambiaron su

manera de actuar por algo repentino que les pueda pasar, es decir hay niños que cuando llegan al salón de clases se muestran con un estado de ánimo completamente diferente que cuando pasan no más de algunos minutos en la primer clase.

La observación permite descubrir la realidad en que se está viviendo, junto con las técnicas que se utilizaron todas con el propósito de recuperar datos que aportaran a la investigación. Lo percibido mediante la observación quedó registrado en pláticas informales producidas durante los recreos, momentos de entrada y salida de la institución o algún tiempo durante el desarrollo de asignaturas donde no se intervenía de manera constante y en las cuales no se requería de una conducción debido a que se contaba con docentes especialistas en el área.

La nota de campo también fueron técnicas que se realizaron de manera espontánea por las características que estas tienen y por la discreción que se debe tener como investigador, en estas se concentraron momentos en los cuales los estudiantes mostraban con mayor determinación alguna emoción fuera de lo ordinario, dentro de estas notas se tenía la oportunidad de recuperar información que muchas veces se obtiene al planificarla, sino que surge de manera natural. Finalmente, el diario del docente en formación fue una de las técnicas más completas de la observación por ser un concentrado de los días en que se tuvo contacto directamente con los agentes de investigación.

1.2.4.3 Acción

La *acción* es “deliberada y controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente” (Kemmis, 1988, p. 17). La acción se basa en la planificación, es decir es la ejecución de las actividades que fueron planeadas por medio del plan de acción, esta puede cambiar dependiendo del tipo de cuestiones que se vayan suscitando en el proceso de ejecución, es decir puede planificarse de una manera pero no siempre resulta gracias a factores influyentes en el mismo proceso pero que son ajenos a las decisiones que se puedan tomar como la persona que dirige.

El plan de acción se construyó con base en el diseño de secuencias didácticas que a su vez están formadas por actividades dirigidas a erradicar el problema identificado,

considerando las secuencias didácticas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Prieto y García, 2010, p. 20).

Con base en la perspectiva teórica de Goleman (2000) y Bisquerra (2010) las actividades propuestas en cada una de las secuencias didácticas se clasifican en 3 etapas (identificación de la emoción, trabajo con la emoción y actitud posterior). El amalgame entre estos autores fue para conocer e interpretar lo que se ha hecho sobre este tema en distintos épocas y ámbitos donde se desarrolla el ser humano. Es importante mencionar que derivado del tiempo en el campo de investigación solo fue considerada la asignatura Conocimiento del Medio por la amplia información recabada en cada una de las asignaturas que se estuvieron impartiendo.

La primera acción que se realizó en el campo de la investigación fue la aplicación de un diagnóstico para determinar cuál era el problema y dotar de herramientas para continuar con la investigación, posteriormente se aplicó el plan de acción en el cual los resultados no fueron los esperados dando pie a adecuaciones curriculares en las secuencias didácticas, estas adecuaciones son entendidas como el conjunto de modificaciones al currículo las cuales permitan un desarrollo favorable.

Llevar a cabo las secuencias didácticas ayudó a conocer aún más a los estudiantes, saber y comprender por qué toman ciertos comportamientos en algunas ocasiones, por ejemplo al ejecutar una actividad que consistía en lanzar un dado con ilustraciones referente a distintas emociones y mencionar un momento donde utilizaron un juguete acorde a la emoción que cayera al lanzar el dado, la mayoría de los estudiantes respondió satisfactoriamente relatando su historia, aunque hubo quienes optaron por no decir nada y guardar la suya quizás por lo que les ocasionaba el recuerdo o no participar como tal en la actividad.

Lo relevante en esta actividad fue cuando una niña expresó de manera gestual y verbal el miedo que tenía al jugar fútbol con un balón, porque en alguna ocasión jugando con sus

primos la golpearon fuerte en su rostro provocando una aversión al juego. Esta anécdota le permitió tener conciencia de la emoción presente en ella desde ese momento, a lo que Goleman (1995) considera como *conocer las propias emociones* y que forma parte de conseguir una inteligencia emocional.

Parece sencilla la manera en que se puede saber más de una persona, pero lo verdaderamente importante es ayudar a los estudiantes a saber de sí mismos y cómo tener la capacidad para ser ellos quienes puedan tomar mejores decisiones respecto a las emociones que pueden presentar. Un dibujo quizás para algunos no proporcione información, pero para otros la forma en que es interpretado muestra más que un texto. Cabe mencionar que no se cuenta con los conocimientos necesarios para saber con exactitud que expresó el emisor con su obra, pero si se contó con el tiempo para observar al niño cuando lo realizaba y ante ello determinar una opinión acerca del estado de ánimo que mantenía reflejándolo en su dibujo.

La expresión gráfica fue otra de las maneras en que los estudiantes exponían la parte emocional, al realizar el dibujo de ellos participando en un juego como se describió anteriormente también se dio apertura a emitir una participación en la que mencionarían cual eran los motivos por los cuales manifestaban determinada emoción especialmente cuando existía miedo, la forma en que respondieron, el vocabulario que usaron, el tipo de respiración que tenían (rápida, lenta, normal) o el cambio continuo de movimientos corporales es parte del proceso de autorregulación emocional que estaban reforzando, entendiendo la autorregulación como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, claro que en este proceso de autorregulación también influye la personalidad del estudiante porque por más triste que se encuentre habrá alguno que no lo muestre y aparente estar de lo más normal.

En este momento de la acción también existieron actividades que formaron parte de las secuencias didácticas pero que no resultaron como se tenían pensadas, es decir no fueron funcionales. Una de estas actividades fue el registro diario de cómo se sentían durante la mañana al llegar al salón de clase y al retirarse, para recuperar esos datos y trabajar un autoconocimiento emocional encaminado a identificar el miedo en los educandos se pensó en utilizar pinzas con los nombres de los estudiantes.

Sin embargo por el tiempo y tamaño del material no se logró su eficacia, ante su resultado en la práctica se pensó en una tabla con un espacio destinado para cada alumno mismo que permitió no demorarse en identificar como se encontraban emocionalmente al pegar un círculo dependiendo del color de las emociones que se encontraban en la misma tabla y la cual dio resultados más favorables que en la primera aplicación.

Una de las actividades que se recuperó del curso de verano y que posteriormente se trabajó con los alumnos que participaron en la investigación fue trabajar con *un chango de peluche* como interlocutor, esta actividad permitió conocer el punto de vista de los alumnos en algunas situaciones, el tipo de emociones que les causaba enfrentarse a ellas y mostrarles alguna manera de poder actuar ante está, emitiendo preguntas a lo largo de la narrativa, el dialogo fue un elemento primordial en el desarrollo de esta actividad por la fluidez en los comentarios y la manera en que expresaban el miedo cuando recordaban la situación.

La manera en que mostraban sus rostros al atender a las vivencias que iban escuchando por el peluche y los cambios corporales en el resto de su cuerpo podían expresar más que cuando se tenía oportunidad de preguntarles algo directamente. El uso del chango de peluche tuvo como propósito desarrollar mecanismos personales para tomar alguna decisión situados en una experiencia contextualizada a lo que pudieran percibir ellos en su entorno, la toma de decisiones de acuerdo con Bisquerra (2008) es una de las competencias para la vida y el bienestar, misma que contribuyó junto con la aplicación de otras actividades en dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación.

La información recuperada de la estancia en el estado de Puebla trabajando con estudiantes que cursaron el segundo grado grupo “C” en una escuela primaria durante el ciclo escolar 2019-2020 fue otra manera de contribuir a la investigación, aunque no fuera en el campo de investigación original brindó datos para comprender otro punto relacionado al tema de investigación.

La mayoría de los alumnos en ese grupo vivían en familias monoparentales que según Del Campo (2005) forma parte de una clasificación de las nuevas formas de estructurar a la familia y es aquella en la que “conviven el padre o la madre con los descendientes y sin el

otro cónyuge” (p. 60) acto por el cual desde pláticas informales con la titular del grupo los alumnos al percatarse de la separación entre sus padres bajan su rendimiento escolar y quienes mantenían buenas calificación estas decrecen considerablemente en muy poco tiempo, considerando que las situaciones que los educandos vivían con su familia influye directamente con su proceso de aprendizaje en el aula, por ejemplo: cuando comienzan a existir problemas entre padres el niño puede tener miedo a que uno de ellos deje la casa lo cual está presente en la manera en que desarrolla sus actividades en el salón de clases.

La familia es la primera escuela que tienen los estudiantes donde aprenden valores y los enfrenta a una realidad, en este sentido forma parte de uno de los agentes para que el alumno pueda desarrollar una educación emocional pues junto con la escuela los forma en gran parte de su vida, de acuerdo con Gutiérrez (2015) cita a Bohannon (1996) quien refiere que la familia es:

El determinante primario del destino de una persona. Proporciona el tono psicológico, el primer entorno cultural; es el criterio primario para establecer la posición social de una persona joven. La familia, construida como está sobre genes compartidos, es también la depositaria de los detalles culturales compartidos, y de la confianza mutua (p. 72).

Con base en lo señalado se identificó el tipo de problemas que vivan en casa y se interpretó como por medio de sus comportamientos manifestaban sus miedos en otro contexto próximo como era la escuela, donde pasaban la mayor parte del día estableciendo relaciones con sus pares y personas cercanas como: docentes o personal manual.

Se precisó que los alumnos vivían algunas cuestiones que escapaban a nuestro nivel de incumbencia, donde nuestra obligación moral y profesional es generar ambientes armónicos donde puedan por un momento hacer que los estudiantes se distraigan y no piensen lo que en casa se esté viviendo.

1.2.4.4 Reflexión

La *reflexión* “permite hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica. Toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las

circunstancias en que surgen” (Kemmis, 1988, p. 19) este proceso sólo es posible mediante los momentos anteriores (plan, acción y observación) permitiendo analizar los avances de dicha acción y observación que hasta la fecha se está trabajando.

Dentro del momento de planeación y acción se consideró la aplicación del instrumento de diagnóstico donde se logró la identificación de problemáticas que contribuían al problema, dotando de elementos que ayudaron en la construcción de un plan de acción donde se encuentran actividades y estrategias pensadas en la determinar si el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones influyen en el proceso de aprendizaje. Al llevar a cabo un formato de diario del profesor beneficio la identificación de categorías de investigación de la tesis tras un proceso de la identificación de recurrencias, la depuración y la categorización.

Al llevar a cabo la aplicación del plan de acción se reconocieron varios aspectos que impiden una educación emocional en los alumnos de 2º “B” de una escuela primaria ubicada en el Municipio de Jocotitlán Estado de México, entre ellos se encuentra la estrecha relación que tienen con sus familiares en especial con la figura materna o paterna como se hace mención en el Capítulo 2, agentes familiares que tras su actuar en casa no es propio para desarrollar educación emocional al contrario interfieren como productores de situaciones en que los estudiantes no saben cómo comportarse ni mucho menos que hacer, el punto está en incorporar o no actividades lúdicas para bajar los niveles del filtro afectivo considerando que muchos de los problemas que tienen los niños emanan de este círculo social al ser la familia una micro sociedad.

Durante la fase de la reflexión se llevó a cabo la categorización. Para lograrlo se requirió de un proceso de selección y ordenación de la información. Fue un proceso que se tuvo que realizar varias veces. Para llegar a dicha categorización fue necesario recuperar información de los instrumentos de investigación utilizados, ejemplo de ellos son: el diario del profesor, notas de campo y registro de pláticas informales, mismas que al analizarse se recuperaron palabras clave de las que se registró su relación con otras haciendo anclajes y quedando las principales.

El proceso de categorización fue posible gracias al uso de un cuadro (anexo 2) para generar el análisis de los datos cualitativos con base en la información teórica y empírica

documentada en el diario del docente en formación, pláticas informales y comentarios sobre la marcha, elaborado desde la perspectiva de Rodríguez (1996) donde se incluyen varios procesos que van desde la recogida de información en el campo de investigación hasta resumir la información para crear las categorías de análisis que posteriormente se convirtieron en los subtítulos de la presente tesis.

El criterio utilizado fue el siguiente se identificaron las recurrencias de la información, se escribieron y ordenaron las palabras identificadas como recurrentes, fueron agrupadas dependiendo la semejanza que existía, posteriormente se asignó una significación teórico conceptual a la idea o palabra recurrente y finalmente llegó a un proceso de codificación donde se asignó un código a la cada categoría en este caso un numeral permitiendo construir varias versiones previas a la que finalmente configura los apartados que componen cada capítulo de la presente tesis.

En esta fase también fue necesario considerar las palabras de Schön (1992) quien hace mención que:

A medida que el diseñador reflexiona en la acción sobre la situación originada por sus primeros movimientos, debe considerar no sólo la opción presente sino también el conjunto de posteriores opciones a que ello conduce, cada una de ellas con diferentes significados en relación a los sistemas de implicaciones establecidos por los primeros movimientos (p. 67).

El tipo de decisiones que se tomaron en la acción fueron parte de un proceso de reflexión pasando por un análisis de lo que acontecía en el momento respecto a las actividades y estrategias que se tenían planificadas donde por alguna razón surgieron situaciones que no se esperaban, como la actitud del grupo y la dinámica con la que se desarrollaron.

La reflexión con base en las aportaciones de Schön (1992) también se puede realizar sobre la acción esto implica realizar un análisis de lo acontecido con elementos que revivan el hecho y mediante el cual se retomem elementos para su mejora, considerándolos en el momento de replantear las actividades y tener la oportunidad de volverlas a ejecutar, la reflexión es un proceso de conciencia donde se recuerda en las cosas que resultaron bien y aquellas que fueron desfavorables para hacer un rastreo de porque resultaron de ese modo y pensar en cómo reestructurarlos.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS EMOCIONES EN EL AULA DE CLASE

2.1 Origen de la emoción

Hablar de la emoción no es sencillo, es entablar una conversación consigo mismo en la que se requiere tener conciencia sobre lo que es y la manera en las que se manifiestan cuando se interactúa con nuestros iguales; es decir surge en el momento en el que generamos o participamos en actos que configuran nuestro diario acontecer, lo que se está viviendo y le afecta directamente. Bisquerra (2000) señala que una emoción *se activa a partir de un acto u acontecimiento*, pero también es producto de un *pensamiento*.

La emoción puede resurgir tras recordar alguna experiencia, por ejemplo, un estudiante con los que se tuvo contacto durante las prácticas profesionales al ver que se acercaban enfermeras al salón de clase comenzó a decir que tenía miedo tocando con sus manos sus labios y dirigiéndose a otros de sus compañeros para que también las vieran. Cuando una de ellas sacó una jeringa de su bolsa incremento sus reacciones de la emoción (miedo) presente en el durante ese lapso de tiempo, con ello demostró que tuvo una experiencia negativa y al recordarlo creyó que sería igual en esta ocasión.

Las reacciones que tuvo el estudiante forma parte de un mecanismo de defensa, que al estar asociado con un recuerdo aumentó la emoción que sentía en ese momento, cabe destacar que las maneras con las que reaccionan las personas ante una asociación de la situación vivida no es la misma por la historia que ha tenido y los pensamientos que se ha creado ante ella.

2.2 La emoción

Las emociones son la causa que provocan determinadas acciones, Goleman (2010) en su obra *La inteligencia emocional* las conceptualiza como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (p. 66) si las personas no manifestaran sus emociones probablemente no tendrían el sentido que les asignan a lo que realizan de manera cotidiana, como: reír, estresarse, frustrarse, molestarse, llorar, entre otras, por ello se puede señalar que los estudiantes al desarrollarse e interactuar con sus iguales o con gente adulta en distintos ámbitos como la sociedad, la familia, la escuela y el aula las usan para expresar sus

sentimientos o valores. En este proceso interactivo con los otros o consigo mismo se convierten en una posibilidad para interpretar las actitudes y comportamientos que exteriorizan.

El concepto de emociones es polisémico, no se puede hablar de uno sólo, por la diversidad de perspectivas teóricas. Rodríguez (2013) define a las emociones como:

El resultado del procesamiento que efectúan las estructuras de la vida emocional de los cambios corporales frente a las modificaciones internas y/o ambientales. Este procesamiento comienza durante el tercer trimestre intrauterino, y va adquiriendo una programación al establecer relaciones con el mundo psíquico, mental y acceder así finalmente a la conciencia (p. 11).

La vida emocional de cada persona sufre cambios constantemente por múltiples situaciones entre las que destacan: la personalidad, diversidad de gustos, relaciones sociales, experiencias adquiridas, presencia o ausencia de la práctica de valores, entre otras. Ciertamente las emociones son producto de lo que propicia una modificación en nuestro actuar día con día, al transcurrir el tiempo se van consolidando gracias a los recuerdos que nos hacen sentir de igual manera tras una asociación en los eventos.

En cada uno de los ámbitos en los que interactúan los estudiantes manifestaron el miedo lo que les permitió generar relaciones con sus iguales, en el caso de los alumnos que cursaron segundo grado de educación primaria durante el ciclo escolar 2019-2020 se convirtieron en insumo para investigar cómo el miedo influye y determina la dinámica del aula de clase y su nivel de logro de aprendizaje de los contenidos señalados en los programas de estudio para este grado que conforma al nivel de educación primaria.

En el ámbito institucional y áulico por medio de una observación sistemática se logró identificar y documentar en el diario del docente en formación los comportamientos que manifestaban los estudiantes al interactuar con otros estudiantes, y con base en la perspectiva de Goleman (1995), Bisquerra (2000) y Salovey y Mayer (1990) se logró realizar un análisis sobre las emociones que de manera recurrente utilizaban para interactuar con sus compañeros y docente en formación. Todos estaban asociados al contexto áulico donde se desarrollaban. Mitjans (1994) refiere que el contexto condiciona su actuar porque “constituye en sí mismo

de sistemas de elementos e interacciones dinámicas que influye y, en muchos casos, condiciona las distintas formas de actividad humana que en él se desarrollan” (p. 2).

En el contexto áulico los *agentes sociales* que intervinieron en la investigación generaron interacciones por medio de las cuales establecieron vínculos afectivos que les permitió cultivar, gestionar y regular emociones. Al tratarse de personas con las mismas características lograron manifestar sentimientos, sentir emociones, tener impulsos, entablar conversaciones con otros, entre otras sin ningún inconveniente, como resultado de que son elementos activos y con valor propio. Lo anterior ocurrió también en los siguientes ámbitos: social, institucional y áulico, en donde se desarrollan.

2.2.1 Ámbito social

En el ámbito social los estudiantes que lo configuran generan emociones vinculadas a la época, a la estratificación social, estatus económico, personalidad y formas de interacción social, entre otras circunstancias. Actualmente la influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la vida cotidiana actual han propiciado una cultura distinta al contexto sociocultural de algunos estudiantes. Heller (1985) refiere que la vida cotidiana es:

La vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías (p. 39).

La vida cotidiana de los estudiantes que participaron en la investigación oscilan en los aspectos que forman parte de su personalidad, cada una de las historias a las que se remiten son distintas por ser diferente la cultura en que se vive y por ende los sentimientos e ideas no son los mismos para todas las personas. La vida cotidiana para un alumno que vive bajo el cuidado de sus padres con otro estudiante que su abuela está a cargo de él, de acuerdo con una plática informal con la titular del grupo “el desempeño escolar depende muchas veces de la atención que recibe de sus padres, cuando las personas que están a cargo de ellos no son directamente sus padres la calidad de sus trabajos no es la misma” (Plática informal con titular del grupo, 23 de noviembre, 2019).

Los alumnos que viven en ambas circunstancias (a cargo o no de sus padres) se desarrollan de manera distinta a pesar de que forman parte de la misma sociedad o vivan en la misma localidad la cultura no es la misma. La cultura gira entorno a ser parte de un sistema que se va adquiriendo en la cotidianidad, Geertz (1973) refiere que

Mejor no como complejos esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control, planes, recetas, formulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computadoras llaman “programas”) que gobiernan la conducta (p. 51).

La cultura es un conjunto de costumbres, tradiciones, actitudes y comportamientos que caracterizan a un grupo de personas, se va modificando de acuerdo a la época en que se va viviendo y como tal ahora sobresale un sistema de control que van gobernando la conducta con normas, reglas y códigos que se deben seguir según el lugar en que se encuentren, poco a poco se convierten en hábitos que forman parte de la modificación al concepto que se tenía de cultura.

Así para muchas personas traer un artefacto tecnológico como el celular se ha convertido en un hábito que poco a poco se va constituyendo en una manifestación cultural; en la mayoría de las veces lo usan sin tomar en cuenta que al caminar por la calle pueden provocar accidentes o incidentes con otros transeúntes, cuando ocurre, las personas revelan emociones que pueden desencadenar en confrontaciones físicas o actitudes agresivas. Lo anterior fue una acción que a veces los estudiantes replicaban durante el recreo en las canchas y áreas verdes la Escuela Primaria con otros niños.

Durante el recreo en una de las canchas de futbol con las que cuenta la institución un estudiante del 5° choco con un estudiante de segundo grado, el primero corrió siguiendo un balón que dirigía otro de sus compañeros, sin darse cuenta tuvo un contacto físico con el alumno de segundo, quien se encontraba comiendo una torta y no percibió el acercamiento de los niños que jugaban con el balón, él dirigía su mirada hacia sus compañeros que estaban jugando con unos carritos de control remoto, provocando que el segundo estudiante tierra su torta sobre el suelo, al ver esto solo molesto la recogió y la tiro en el bote de basura (Diario del profesor, 2019, 19 de noviembre).

La palabra “molestan” cobra sentido cuando los estudiantes involucrados en el percance presentan emociones con ausencia de bienestar como: enojo, ira, entre otras, que a

su vez generan emociones secundarias entre estas pueden encontrarse el temor, el susto, frustración entre otras, todas, se asocian a las emociones aprendidas en el ámbito familiar y social donde se desarrollan.

En una sociedad como la actual, los estudiantes conocen que las personas generan emociones negativas como comúnmente son nombradas. Desde edad temprana las asocian con acontecimientos como: secuestros, violaciones, trata de blancas, robos, entre otros, este tipo de situaciones, favorecen que generen miedo, como sucedió con el estudiante 1, quien al “conocer” una noticia que circulaba de manera oral y sin algún argumento en la comunidad, y que había ocurrido, según lo refirió el día 12 de febrero del año de 2020 donde presuntamente tres personas adultas del sexo masculino intentaron robar a dos alumnos uno de ellos un niño de 7 años y una niña de 9 años de edad, los cuales se dirigían a su casa alrededor de las 2: 15 pm después de salir de una escuela primaria. Esta situación de inseguridad propició que él, al llegar al salón de clase comentará o sucedido a sus compañeros y docente con miedo de que le ocurriera lo mismo en algún momento. Lo anterior permite señalar que la influencia del ámbito social determina y repercute en la dinámica y aprendizaje del aula de clase.

Una de las estudiantes se encontraba sentada fuera del salón de clase sin platicar o jugar con alguien en el tiempo que duraba el recreo escolar, la docente se acercó a ella y le pregunto cuál era el motivo por el cual se encontraba sola, la estudiante respondió que era porque al pertenecer a otra comunidad no sabía de qué platicar con sus compañeros así que prefería estar sola (Diario del profesor, 2019, 05 de noviembre).

El actuar del estudiante está condicionado al nivel de miedo que posee sobre lo que ocurre en su entorno institucional o familiar, la decisión que tomó al preferir estar sola fue la manifestación de esta emoción al tener un cambio y encontrarse por cuestiones familiares en un entorno diferente al que estaba acostumbrada con otras personas.

2.2.2 Ámbito familiar

Cuando se trabaja con la parte emocional del estudiante uno de los ámbitos en que se tiene que poner mayor atención es el familiar al ser este dónde los alumnos adquieren la mayor parte de los aprendizajes y comportamientos que se reflejan en la escuela. Velasco y

Gómez (2001) citan a Strauss (1981) quien señaló que la familia es “una organización única, que constituye la unidad básica de la sociedad” por el hecho de ser la institución o grupo donde los individuos crean, recrean, aprenden y transmiten símbolos, tradiciones, valores y formas de comportamiento” (p. 4). Bohannan (1996) refiere que la familia es:

El determinante primario del destino de una persona. Proporciona el tono psicológico, el primer entorno cultural; es el criterio primario para establecer la posición social de una persona joven. La familia, construida como está sobre genes compartidos, es también la depositaria de los detalles culturales compartidos, y de la confianza mutua (p. 72).

La familia es un campo social donde los niños aprenden a tener miedo al sufrir modificaciones relacionadas a la cultura o temporalidad histórica favoreciendo que sufra modificaciones en su estructura y por tanto en sus conceptualizaciones. Aunque, un aspecto que no cambia es la manera y forma en que trasmite valores, principios, creencias o concepciones a los miembros que la integran, principalmente a los niños que nacen o desarrollan en ella.

Definir a la familia resulta complejo porque forma parte de la base primaria para todo individuo sea cual sea el tipo de esta en que se haya encontrado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013) la conceptualiza como “el ámbito donde los individuos nacen y se desarrollan, así como el contexto en el que se construye la identidad de las personas por medio de la transmisión y actualización de los patrones de socialización” (p.6). Considerarla como un ámbito o contexto atribuye en la manera en que cada estudiante expresa o no sus emociones. Gutiérrez, Díaz y Román (2015) refieren que algunos de los aspectos que intervienen en la integración o modificación de esta son “sociales, políticos, económicos y laborales son algunos de los factores que afectan a la estructura y conformación de las familias, lo que apunta a la reconfiguración de la institución familiar antes que a su declive” (p. 26). Estos aspectos actualmente son parte de los problemas que vive una familia y son motivo de disyuntivas en su conformación social.

El ámbito familiar trasciende al aula de clase y por medio de comentarios emitidos por los estudiantes se puede inferir que el miedo influye y determina las decisiones que toman. “Maestra por eso no quiero irme ya solito a mi casa, porque dice mi abuelita que son personas

malas y que cuando se llevan a los niños ya luego no los vuelven a ver sus papás” (Diario del profesor, 2019, 13 de febrero). Lo que subyace a sus palabras evidencia que el miedo es una emoción tan fuerte que provoca cierta incomodidad en el alumno que lo percibe directamente y fortalece la desconfianza con sus iguales o con las personas adultas con las quien tiene contacto, en este caso con la docente en formación, docente titular del grupo y demás agentes educativos que convergen en la Escuela Primaria. El miedo trasciende e impacta en las personas de muy diversas maneras, quizá la más recurrente sea el silencio o aislamiento.

Cuando un estudiante manifiesta la emoción como el miedo es porque como lo señala García (2014) proviene de las experiencias que ha tenido desde pequeño, por ejemplo, el escuchar a algún familiar decir que tiene miedo a las víboras propicia tener el mismo miedo, aunque no haya tenido contacto con este animal, pero el impacto que generó el comentario es tan fuerte que emanó un miedo psicológico. Aunque, si el estudiante estuviera en un lugar donde existen estos animales y tuviera contacto con ellos, el miedo puede convertirse en un mecanismo de defensa que le permitirá salvaguardar su vida. En este sentido el alumno aprende según lo que vive en su entorno en este caso la familia.

El miedo al ser una emoción impacta de manera inmediata en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por la edad en la que se encontraban era notoria la actitud que tenían hacia las actividades propuestas cuando transitaban o no en esta emoción. Con base en la perspectiva de López y Valls (2013) el estado en que los estudiantes se encuentren es detonante en el proceso de aprendizaje porque “el contexto emocional en el que tiene lugar ese aprendizaje se vuelve relevante, de manera que determinadas emociones que se dan en ese contexto van a facilitar el aprendizaje, mientras que otras lo van a inhibir” (p. 131).

Cuando algunos alumnos manifestaban miedo provoca comportamientos caracterizados por la poca concentración en la actividad a desarrollar; en este caso generó una angustia por considerar la posibilidad de que alguien pudiera tratar de robarlo como se había enterado, denotándolo al estar en silencio, acción que no era normal en él al ser generalmente uno de los alumnos que se la pasaba bromeando o tratando de platicar con sus compañeros, en esta ocasión fue totalmente distinto. El actuar de este estudiante al pasar el

horario escolar insidioso en que sus compañeros compartieran el mismo temor cuando les comentaba que le ocurría.

El miedo que afecta el proceso de aprendizaje generalmente procede del ámbito familiar o social llegando al aula por los mismos estudiantes siendo reflejado en las dificultades que tienen por aprender, de acuerdo con las aportaciones de López y Valls (2013) un porcentaje considerable de alumnos por estadísticas escolares presentan fracaso escolar, estos alumnos en test de inteligencia emocional son acreedores de un porcentaje muy por encima de la media, es decir las emociones como el miedo, la ansiedad, el disgusto, entre otras. El miedo influye la mayoría de las ocasiones de manera desfavorable en el proceso de aprendizaje de los alumnos, con ello se comprueba la existencia de un bloqueo en el aprendizaje del alumno cuando presenta conflictos de diversa índole.

La cultura familiar influye inevitablemente en la manera en que cada estudiante se comporta durante la jornada laboral en la institución lo que evidencia que lo que se vive en el núcleo familiar trasciende al aula de clase como se explica en los siguientes capítulos de la tesis. La familia según Gutiérrez (2015) quien cita a LevisStrauss (1981) es:

Una organización única, que constituye la unidad básica de la sociedad por el hecho de ser la institución o grupo donde los individuos crean, recrean, aprenden y transmiten símbolos, tradiciones, valores y formas de comportamiento. La familia, entonces, tiene la virtud de endoculturizar y cuidar a sus miembros, mediante los lazos de parentesco (consanguíneos, afines, o ficticios) (p. 221).

El núcleo familiar en el que vive y se desarrollan los estudiantes contribuye para aminorar o enfatizar las emociones, de tal manera que el miedo propició que los niños en ocasiones no cuestionen lo que ocurre en su entorno porque en algunos casos presentan temor a no ser escuchados. Como niño y como una persona adulta es importante sentirse escuchado, comprendido por alguien más, como seres humanos somos sensibles, por ello es importante el rol que juegan los integrantes de la familia de los educandos.

Cuando un estudiante se encuentra en alguna situación violenta en el ámbito familiar, por ejemplo, en una conversación con sus padres quiere dar su punto de vista y en lugar de eso solo escucha palabras o frases similares a “cállate”, “tú no sabes”, “estás loco”, “cállate tú no sabes nada, mejor vete” o “mejor guarda silencio porque nada de lo que dices ayuda”

(Diario del docente en formación, 09 de enero, 2020). Como persona le afecta emocionalmente por ser un conjunto de palabras y frases hirientes, todas contribuyen para que manifieste un desequilibrio emocional. Sí se encontraba en un estado emocional estable puede modificarlo y terminar en un proceso contrario.

Las emociones o sentimientos derivan de la situación vivida, no transitan por un estado de asimilación o regulación inmediata, es un proceso cuya durabilidad depende de las marcas que se hayan relacionado de manera inmediata, Cuando se asiste a la escuela no podrá fragmentarse e ingresar solo el rol de estudiante porque es imposible dividir la parte emocional del ser humano debido a que es un ser completo con múltiples características, en todo caso solo se podría poner más atención en un ámbito, aunque no es tan sencillo.

En el ámbito institucional el alumno trae esas emociones cuando las asocia con algún acto en el cual considere que se pueda sentir de la misma manera, por ejemplo cuando la docente le pida su participación al dar su punto de vista en algún tema que se esté abordando, probablemente se remita a hacerlo por tener el supuesto de que lo que llegue a decir estará equivocado para quien lo escuche, o subestime su opinión, derivado de que es la línea en la que las frases que escucho por sus padres lo condujeron a tomar esa actitud.

López (2016) realizó una investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales, y con base en lo señalado por él se puede mencionar que el estudiante 1 del caso donde tiene miedo a ser robado manifiesta dicha emoción por la influencia del tipo de familia en que se desarrolla, él vive en una familia catalogada como “en transición” y dentro de este tipo de familia se precisa en varios integrantes en los que se encuentran; abuelos (donde la abuela es quien se hace cargo de él), madre (quien trabaja todos los días en un lugar lejano para mantenerlos regresando a casa cada quince días), hijos (dos niños menores que el estudiante).

El entorno familiar en que se desarrollaba el estudiante propiciaba que no quería asistir a la escuela solo, por el hecho de saber que le podía ocurrir algo, manifestaba la necesidad de estar acompañado por algún familiar cercano. Esta actitud desde la perspectiva de Allport (1935) influyó en el aula de clases para que asumiera una actitud de aislamiento y no querer participar al frente del grupo.

Al presenciarse esta situación se llevó a cabo la técnica denominada “Miedos ocultos”, la cual consistió en entregar a cada estudiante una hoja de papel periódico y un pedazo de hoja de color, en ella escribieron uno de sus más grandes miedos y porque lo consideran así, al terminar pegaron su hoja en una parte del periódico, seguido de ello se retomaron los siguientes pasos: pensar en los momentos en que sintieron o se les presentaron dichos miedos, recuperar todas las emociones que sintieron en ese momento y finalmente con todo el cúmulo de esas emociones arrugar lo más que puedan su hoja, pensando en que ya no van a sentirlo de nuevo, una vez que tuvieron la bolita de periódico arrojarla a una caja de cartón donde nunca más se abrirá y por lo tanto esos miedos se aminorarían.

El hecho de llevar a cabo en varias ocasiones esta técnica no generó que los estudiantes olvidaran esos miedos o que dejaran de sentirlo, aunque si se reconoce que incidió en algunos estudiantes para aminorarlo como fue el caso de la estudiante 2 quien en el desarrollo de la técnica escribió “yo tengo miedo cuando mis papás se pelean, y luego cuando estoy con mi hermanita en nuestro cuarto se sigue escuchando y luego pienso que se van a enojar con nosotras porque se gritan y están muy enojados” (Diario del profesor, 2019, 11 de noviembre). La expresión con la que arrugo su hoja en la técnica representó una manera de liberar un poco la emoción del miedo, al intuir que sus padres se enojarían con ella. Al recurrir con la aplicación de dicha técnica llegó a colocar que ya no tendría tanto miedo cuando sus padres discutían porque sabía que no había hecho nada malo.

En la familia las emociones se hacen presentes de múltiples maneras, las más recurrentes que manifestaron los alumnos de manera oral fueron la violencia física, verbal, abandono entre otras problemáticas. En el caso anterior evidencia que el miedo es producto de la dinámica y tipo de familia en la que viven, lo anterior puede entenderse porque la sociedad es cambiante y con ello la adaptabilidad en cada persona es distinta, hoy los padres de familia salen a trabajar y sólo se preocupan de cuestiones materiales y se olvida desarrollar o fortalecer de manera positiva las emociones.

La familia influye directamente con los estudiantes en el tipo de decisiones que tomen, por ejemplo, durante el recreo el estudiante 2 no quería comerse la torta que llevaba, al percatarse la docente en formación preguntó el motivo por el cual no lo hacía, a lo que el

estudiante comentó “es que no me gusta el aguacate en mi torta, pero si no me la como mi mamá me va a regañar cuando revise mi lonchera, y luego ya no me va a dar dinero para que me compre dulces” (Diario del profesor, 07 de noviembre, 2019).

Este tipo de situaciones generó que los estudiantes tomaran decisiones vinculadas con las ventajas y desventajas de hacer o no tal cosa, en este caso comerse o no esa torta, aunque por las características que presentan de acuerdo con su edad no las nombren con estos términos, indudablemente la decisión que pensaba tomar se desencadenaba de una emoción la cual por los comportamientos y comentarios que hizo se refería a el miedo.

La decisión que tomó el alumno con base en la perspectiva de Hoch y Kunreuther (2001) al ingerir este alimento lejos de que fuera de su agrado o no, fue el miedo a dos factores uno de ellos evitar el regaño por parte de su mamá y el otro a no conseguir algo que le gustaba y obtener ingresos para comprar los dulces, estos detonantes se pueden mirar como insignificantes pero si se observa detenidamente a la par de todos los elementos que pueden inmiscuirse se podría llegar a una comprensión de lo que está efectuando el educando.

De manera directa la decisión según Hoch y Kunreuther (2001) es considerada como la elección entre varias cuestiones en una situación, donde lo principal es reconocer la influencia de las emociones propias a través de un proceso de autoconocimiento emocional, para luego reducir la *dificultad emocional* en tal elección. Este proceso fue reflejado en el salón al estar pensativo en la clase y atrasarse en las actividades que se estuvieron trabajando, decidir no comerse la torta generó un mayor grado de hambre debido a que no consumió algún otro alimento más que un poco de fruta picada, aunado a la angustia por llegar la hora de la salida y enfrentar de alguna manera el supuesto regaño por la madre.

La decisión tomada por el estudiante consideró el significado que tenía de su madre, de acuerdo con Ávila (1977) el significado es “una imagen mental” (p. 19), este varía y depende de lo que hasta el momento ha vivido cada alumno. Las actividades desarrolladas en cada una de las técnicas aplicadas que constituyen el plan de acción permitieron que todos tuvieran el mismo significado no solo de las personalidades con los que conviven sino del miedo que fue la emoción manifestada con mayor frecuencia en el aula de clase.

2.2.3 Ámbito institucional

Las vivencias y experiencias que logran los estudiantes en la Escuela Primaria favorece vínculos afectivos que generan emociones entre los alumnos, con los docentes, directivos y personal manual, en ocasiones estas determinan un nivel de confianza, de autoestima, rechazo, temor a ser criticado, miedo a ser expuesto, entre otros pensamientos. Lo anterior constituye algunas de las ideas o pensamientos que se hacen presentes en la memoria cuando la emoción miedo está presente.

Las vivencias que recuperan los estudiantes son entendidas desde la perspectiva de Heller (1985) como sucesos vividos a los cuales no se da un nivel mayor de importancia, mientras que las experiencias se refieren a los sucesos vividos que se relacionan con un estado anterior, es decir interviene un proceso de retrospectión donde se recuperan sucesos que se asemejen con el actual para guardarse y con el paso del tiempo las vivencias solo son acciones presenciadas que no tienen mayor relevancia quedando en un plazo corto de memoria a diferencia de las experiencias las cuales tienen mayor durabilidad e importancia en la persona que la está presenciando.

Como estudiantes pueden presenciar o ser partícipes de múltiples situaciones donde el miedo se hace presente, en la escuela se incrementan estas posibilidades como resultado de que en ocasiones influye como perciben e interiorizan la autoridad, por ejemplo el caso del estudiante 3 quien era catalogado por la dirección de la Escuela Primaria y la docente como un alumno con bajo aprovechamiento académico; él se intimidó cuando se aplicaron los instrumentos que pertenecen al Sistema de Alerta Temprana (SisAT) el cual consiste en tres pruebas: cálculo mental, comprensión lectora y escritura como se lee en la siguiente redacción del diario del profesor (2019)

Al llegar al salón de clases me encontré con un estudiante quien se encontraba llorando, al mirarlo me acerqué y le pregunté qué le ocurría, entre lágrimas mencionó “la directora me dijo que fuera a leer, pero no quiero ir, porque me grita y luego ya no sé qué decir y luego me regaña”, temblando, llorando y entre palabras quebrantadas insistía en no ir a dirección, de pronto se acercó la directora quien se dirigió al alumno mencionando su nombre y diciendo “ya te había dicho que tienes que ir a mi oficina, qué esperas, no tengo tu tiempo, rápido levántate de ahí y ven”, al ver que el niño no quería lo tomó de la mano y se lo llevó a su oficina (6 de noviembre).

La manera en que el alumno se encontraba era una reacción de miedo, Tizón (2011) refiere que esta emoción en determinadas situaciones “es la reacción que se produce ante un peligro o culpa, haciendo que el hombre se paralice o tenga reacciones como la presencia de presión, sudoración o agotamiento” (p. 210). Las emociones que se viven además de ser biológicas están estrechamente asociadas a las experiencias que se habían tenido con los mismos agentes sociales propiciando una emoción similar o igual a la que se había presenciado.

2.2.4 Ámbito áulico

En el aula, el tipo de emociones que manifiestan y pueden observarse son incalculables derivado del estado emocional en el que se encuentren los alumnos. Durante el proceso investigativo se logró identificar y documentar que son cambiantes como resultado de múltiples factores entre los que se encuentra la familia, dinámica de clase, acciones de sus compañeros, material con el que se esté trabajando, personas que ingresen al salón de clase, factores externos como las actividades que se estén realizando fuera del salón pero que al ser precavidas influyen dentro.

La diversidad de situaciones que pasan de manera cotidiana en un salón de clases como: la basura que se encuentra en otro lugar, los objetos que al parecer tienen dos dueños, en apoyar a la maestra para repartir algún material, entre otras, no influye de la misma manera para todos. Por ejemplo, si un niño discute con uno de sus compañeros podría llegar a golpearlo, esta acción es producto de la emoción que estaba sintiendo en ese instante, la cual puede ser el enojo o cualquier otra, cuando ocurría este tipo de comportamientos en el aula de clase se recurrió a la aplicación de una técnica denominada como la “tortuga” para favorecer la educación emocional en los estudiantes. Consiste en: *primer paso*, reconocer las emociones que se estaban presentando en los alumnos partícipes del suceso, *segundo paso*, pensar y parar, *tercer paso*, meterse en su caparazón y respirar, y el *último paso* salir del caparazón y pensar en una solución.

Los pasos anteriores permitieron que los alumnos trabajaran en pensar antes de actuar y evitar incurrir en algún acto violento o hacer uso de groserías en su defensa. El uso de esta

técnica dio apertura a su modificación, la cual consistió en contarles a los alumnos la vida de la tortuga, hacer uso de una tortuga de peluche, agregando un nombre y haciendo ejemplos de lo que pasaba por su mente cuando tenía algún conflicto o situación en la cual su comportamiento era un resultado inmediato sin importar que tuviera complicaciones con otros según el tipo de personas que se encontraban en el lugar.

La técnica de la tortuga favoreció que los resultados fueran satisfactorios por las siguientes razones: primero, la reacción favorable que toman cuando se encuentran en una situación problemática especialmente cuando mostraban miedo, segundo, el modo en que siguen los pasos de la técnica después de trabajarlo en diversas ocasiones, tercero, los resultados favorables que se presentaron en pro de una sana convivencia. Al inicio de su aplicación cuando la mayoría de los estudiantes no veían la utilidad de los letreros de los pasos que la integran, trabajadas en un momento, pero con el paso del tiempo y la constancia de la docente cuando se presentaba un desequilibrio emocional visto en algún conflicto o un comportamiento y hacer el uso del material situado en el conflicto que se esté presentando.

La aplicación de la técnica referida anteriormente determina que algunas manifestaciones del miedo se constituyan funcionales para manejar la emoción, Bisquerra (2000) señala que sin importar que sea buena o mala, negativa o positiva, funciona para que los seres humanos nos adaptemos en el ámbito en que se nos desarrollamos e interactuamos con nuestros iguales. Al estar en clase del Conocimiento del Medio el alumno 4 comentó:

A mí no me gusta jugar fútbol, porque me pegan, la otra vez que estaba con mis primos jugando con un balón, se la pasaron a mi otro primo, pero me pegó en mi cara, porque le pegó chueco, por eso luego que juegan mis compañeros me voy para otro lado porque le tengo miedo al balón” (Diario del profesor, 2019, 22 de noviembre).

La manera en que relató su anécdota el estudiante pareció ser muy realista debido a los movimientos, palabras y gestos que iba emitiendo. El tipo de emoción que menciona el estudiante muestra la manera en la que ese suceso con el paso del tiempo se fue convirtiendo en una experiencia muy marcada al grado de tenerlo presente cada vez que ve un balón en movimiento. La adaptación de la que se habla se sitúa en la actitud que se toma después de presentarse una emoción en un suceso que dependiendo de las personas se hace o no significativo en sus vidas.

2.3 Clasificación de las emociones: Goleman y Bisquerra

La perspectiva teórica en la que se fundamenta y argumenta la tesis es la de Bisquerra (2000) él señala que el miedo es la primera emoción en el ser humano y la más manifestada, la considera como una emoción negativa en la clasificación que realiza, sin embargo, años después aclara que esta emoción no puede ser negativa porque sería un aspecto clasificador paralelo a ser malo del cual es cambiante ante la perspectiva de cada individuo. Se reconoce que hay otras perspectivas teóricas que señalan otras clasificaciones como se enuncia más adelante.

Las personas por instinto reaccionan ante una situación con base a un mecanismo de defensa o mantienen una reacción inmediata, es decir por su instinto, casi nadie se detiene a analizar la situación y actuar dependiendo de que le conviene o no. De igual manera eso ocurre con los niños aún más por su edad, consideran que la razón de todo la tienen ellos y aunque no sea así son muy directos y dicen o hacen lo que creen que está bien, gracias a que han visto el mismo comportamiento por otra persona.

Cómo decir que una emoción es positiva o negativa absolutamente todas las emociones son buenas, hablando en un plano individual donde solo se considera a la persona en su totalidad, pongamos un ejemplo un alumno del segundo grado de una escuela primaria podrá decir que tiene miedo a que sus padres se separen, por eso trata de hacer bien todos sus trabajos pensando en que si no es así puede ocasionar peleas entre ellos por su bajo rendimiento escolar.

Autores como Bisquerra (2000), Tomkins (1962), Fernández (1997), entre otros categorizan al miedo como una emoción negativa o mala, en este caso no es así, el estudiante aparentemente tiene una emoción negativa pero su actuar es positivo debido a que está teniendo un buen rendimiento escolar. Se considera que para llegar a una clasificación emocional precisa es oportuno analizar todos los factores que podrían intervenir en esta determinación y visualizarlo desde diferentes perspectivas como en este caso.

Rodríguez (2018) cita a Bisquerra (2000) quien refiere que

El universo de emociones que presentamos se proyecta hacia un futuro de equilibrio emocional. Lo cual significa que como mínimo hemos de experimentar tantas emociones positivas como negativas. Este es un buen objetivo para todas las personas. Y a ser posible, más de positivas que de negativas (Bisquerra, 1995, p. 4).

Con base en lo anterior, se puede señalar que el ser humano se constituye como un universo emocional, configurado por galaxias de emociones. El ser humano esta propenso a sentir en cualquier momento sensaciones que le provoquen actuar de cierto modo es aquí donde se presentan las emociones, Bisquerra (2000) propone una clasificación de estas haciendo una analogía de que el ser humano representa un todo es decir él es un universo y las emociones son aquellas galaxias divididas en negativas y positivas (ver apéndice 2).

Con relación a lo anterior Ekman (1973) de la Universidad de California de San Francisco señaló que las expresiones faciales reconocidas por personas de diversas culturas en todo el mundo son: temor, ira, tristeza y placer, y todas están asociadas con las emociones. Goleman (2010) señala que las clasificaciones no resuelven todas las preguntas que se plantean acerca de cómo categorizar la emoción, ejemplo de esta perspectiva se encuentran interrogantes como:

¿Qué podemos decir de combinaciones tales como los celos, una variante de la ira que también se mezcla con la tristeza y el temor? ¿Qué podemos decir de las virtudes, como la esperanza y la fe, el coraje y la indulgencia, la certeza y la ecuanimidad? ¿O de algunos de los vicios clásicos, sentimientos como la duda, la complacencia, la indolencia y la apatía... o el aburrimiento? (p. 312).

Lo anterior permite señalar que con base en la perspectiva epistemológica y teórica que se utilice las respuestas se diversifican, lo que propicia que no existan respuestas únicas, favoreciendo y contribuyendo para que el debate o controversias científicas continúen generando posicionamientos. El criterio clasificatorio que utiliza es referente a emociones primarias y sus familias donde Goleman en 1995 registra las siguientes: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.

Las emociones al ser clasificadas permiten tener una relación entre los estados afectivos que se pueden vivir y donde se incluyen tanto las emociones positivas como negativas y ambiguas de las que habla Bisquerra. Con base en el modelo de Russell (2003) donde al ser

circular y estar dividido en cuatro fracciones (alta activación, placer, baja activación y displacer) se puede reflejar un manejo de información holístico en el que pueden cambiar de lugar dependiendo de lo que se está viviendo.

Las clasificaciones que realizan Bisquerra (2000) y Goleman (1995) entre otros autores, en años recientes han sido producto de investigaciones con diversas muestras de población, hoy en día estas pueden variar considerando las cuestiones que caracterizan a determinado grupo de personas, con ello se refiere al cambio como una de las características en todo ser humano, si cambian factores como el tiempo, los ámbitos en los que se desarrolla, personas que se frecuentaban, definitivamente que las emociones van a cambiar de igual manera, por ende las clasificaciones que se realizaron no son genéricas o trascendentales porque la parte emocional es dinámica.

2.4 Tipos de emociones

Las emociones permiten interpretar cómo piensan, sienten y actúan las personas. El sentir conlleva a determinar por sí mismo de qué manera influye la emoción, autores como Bisquerra (2000), Goleman (1995), Ten Houten (2007), entre otros, escriben que las emociones tienen una difícil clasificación. Bisquerra (2000) refiere que existen galaxias de emociones: negativas, positivas y emociones ambiguas, entre las primeras se encuentran: miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad, mientras que en las segundas están: alegría, amor y felicidad y finalmente en el tercer tipo están sorpresa, sociales y estéticas, cada una de estas se derivan más emociones siendo sub-clasificaciones de estas.

Otros autores señalan que las emociones se pueden clasificarse en grupos, tal es el caso de Tomkins (1962) y Fernández (1997) quienes consideran al miedo, ira y tristeza como los principales grupos de emociones de los cuales se derivan un sin fin de emociones, por otro lado autores como Goleman (1995) refieren a que existen seis emociones básicas entre las que se encuentran; el miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco.

Con base en las aportaciones de Lazarus (1991), Goleman (1995) y Ten Houten (2007) se puede hacer una remembranza histórica de las clasificaciones, y sin considerar a la escuela de pensamiento de los autores, se puede encontrar las siguientes semejanzas y diferencias.

Entre las semejanzas es que se mantienen entre cinco y doce emociones principales o primarias términos ocupados según cada autor, de estas se desglosan más, pero en una categoría con menor importancia, aunque empatan en que el mundo de las emociones es derivado de la ausencia de bienestar por las múltiples situaciones que se presenta donde día con día se vive una lucha por ser feliz y son más las que hacen no conseguirlo.

El miedo, la ira y la tristeza son las emociones que forman parte de las clasificaciones que se realizaron por Plutchik desde 1962 y que forman parte de las emociones con ausencia de bienestar, considerando este dato, la investigación respecto al miedo hoy en día aún no ha concluido, las emociones cambian constantemente según lo que se va viviendo, por la edad en la que se encuentran los estudiantes estas se presentan frecuentemente de manera aleatoria.

Las diferencias oscilan entre el criterio clasificatorio que utilizó cada autor considerando la experiencia emocional, la adaptación biológica, la expresión facial entre otros criterios que se centran en la misma persona. Otros autores utilizan lo sociológico y la psicología social haciendo énfasis a las emociones que se generan al interactuar con otras personas. Con base en lo anterior se puede referir que las emociones se pueden clasificar en buenas o malas, o en positivas y negativas porque todas las emociones son funcionales según sea el caso, cuyo objetivo es la adaptabilidad del ser humano en la sociedad en que viva.

Conceptualizar a la emoción es incorporarse en un laberinto sin salida considerando que coloquialmente se utilizan diferentes términos para definirla, aunque estos sean completamente distintos a esta, por ejemplo, generalmente nos encontramos con la disyuntiva de si se esté hablando de una emoción o de un comportamiento, cómo diferenciar ambos que aparentemente pueden ser lo mismo. Autores como Bisquerra (2000) mencionan que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (p. 20).

Los comportamientos son “todas las actividades expresadas físicamente por el ser humano y todos sus procesos mentales manifestados por medio de expresiones orales como los sentimientos y los pensamientos, que un individuo manifiesta cuando se encuentra en una situación social en particular” (Cobo, 2003, p. 17) muchas veces las personas catalogan a

otras por el tipo de comportamientos que manifiestan, algunos pueden ser: amables, trabajadores, responsables, crueles, violentos, entre otros.

2.5 El miedo como emoción

Bisquerra (2000) señala que por las circunstancias en las que vive la sociedad los seres humanos pueden pasar más tiempo molestos, lo que no permite logren un estado emocional equilibrado. De acuerdo con una conferencia del segundo Congreso de Psicología Educativa, Neurociencias y Emoción dictada en 2018 por Bisquerra el miedo forma parte de una de las emociones con ausencia de bienestar, además de ser la primera emoción denominada como tal al ser la que ha jugado un papel fundamental en la evolución del hombre desde el miedo al cambio, a los animales, a la guerra, a perder y la que tiene más impacto miedo a la soledad.

El miedo como una emoción es un detonante en el estado emocional de los estudiantes y cualquier otra persona sin importar el rol que juegue, lo cierto es que sin emociones de este tipo no existiría un equilibrio emocional, de acuerdo con esta ley toda acción presenta o tiene cosas positivas y negativas por decirlo de alguna manera, por ejemplo en alguna situación la decisión que se toma es benéfica para la persona que la toma pero de alguna u otra forma repercute en otras de manera desfavorable, aunque de no ser así le estaría afectando a sí misma.

La ley del equilibrio consiste en que existe un lado positivo y negativo en la misma situación, lo positivo tiene algo negativo y viceversa. Por ejemplo, en un comentario sobre la marcha de la alumna 14 mencionó “cuando alguien me regaña tengo miedo, pero luego me acuerdo cuando me dice mi mamá que si me regañan fue porque algo no me salió bien, pero puedo hacerlo mejor...” (11 de enero, 2020). Cuando una estudiante recibe una llamada de atención por la docente, lo siente como algo negativo por la similitud que tiene con un regaño, acto que se asocia a un comportamiento desfavorable o no acorde con el ámbito en que se está desarrollando, aunque, esta llamada de atención aparentemente negativa trae algo positivo al pasar el tiempo la estudiante la asocia con un cambio en su comportamiento y en su aprendizaje.

Una emoción no puede ser del todo negativa o positiva por el acto de que de alguna u otra forma repercute de manera opuesta en sí mismo u otras personas, es decir lo que para una persona puede ser una emoción negativa para otro no lo sea. Por consiguiente, los términos positivo y negativo hacen alusión a bueno o malo de acuerdo con Bisquerra (2003) la pregunta es para quién o dónde, en este sentido es preferible situarlos en un acto de ausencia y presencia de bienestar como se anuncia en la categoría con el mismo nombre más adelante.

Niño (2002) refiere que “en determinadas situaciones el hombre se ve enfrentado a estímulos o representaciones mentales que él siente como amenazas y es justamente ese reconocimiento de un peligro real o imaginario el que determina en el individuo un sentimiento de miedo” (p. 192) las amenazas de las que se habla son los mecanismos de defensa que inmediatamente activa la persona, es importante mencionar que los miedos no son los mismos en todos los lugares, por ende se convierten en una emoción necesaria entre los peligros existentes.

Al presenciar la emoción miedo existen dos posibles reacciones, Niño (2002) escribió que la primera se refiere a formar parte de una manera de preparar el organismo para la acción, por el contrario, la segunda hace alusión a inmovilizarlo, tensionarlo induciendo al individuo a tener la idea de ser incapaz de asumir una situación determinada. Por ejemplo, en el caso del estudiante 4 quien al desarrollar el momento de trabajo con la emoción de acuerdo con la secuencia didáctica “Expreso que siento” que integra el plan de acción, mencionó:

Maestra cuando fui con la maestra de 5^o me dio miedo porque le dije la pregunta, pero no me entendió y me dijo que se lo repitiera, pero me trabe más hasta que (mencionó el nombre de un comparó) se lo dijo (Plática informal con alumno 4,14 de noviembre de 2019).

La situación que presencié el estudiante ejemplifica la segunda reacción del miedo que señala el autor, donde por alguna razón se inmovilizó al no poder emitir correctamente la pregunta que formaba parte de la actividad, aunque contó con el apoyo de su compañero quien planteó la pregunta al presenciar que se quedó callado, reaccionando favorablemente tras haberse preparado para actuar lo que constituye la primera reacción del miedo.

Al inicio de este apartado se plantea la idea de que la emoción miedo no es negativa, Maturana y Bloch (1996) señalan que esta emoción es necesaria cuando se aproxima el caso con lo que no se podría clasificar como negativa o positiva al percibirse como ambas, recuperando que la mayoría de las personas evita experimentar emociones negativas como se nombran generalmente, al ser asociados con experiencias incomodas o donde hayan presenciado dolor, sin embargo ese estado emocional no permite tener una mirada prospectiva de la situación y ser conscientes de lo que se siente y de qué manera lo expresa el cuerpo.

Cuando una persona siente miedo probablemente lo oculte, pero no es consciente de que al hacerlo está propiciando una cadena de emociones similares que a futuro ocasionan algún tipo de problema manifestado en enfermedades, esto ocurre porque el estado emocional en el que se encuentra no le permite expresar lo que siente haciendo que tras pasar el tiempo la emoción se convierta en un sentimiento y su manejo sea cada vez más difícil.

2.6 Las emociones y el bienestar

Las actitudes que se asumen y los comportamientos que se manifiestan son detonantes en el tipo de emociones que revelan u objetivan las personas en las relaciones que establecen con sus iguales en los distintos ámbitos en los que interactúan, aunque se podría cuestionar y decir que no todo el día mantienes la misma emoción. Cuando un alumno presenta miedo al vivir determinada situación por un momento manifestara que tiene miedo con sus actitudes o comportamientos pero dejado pasar un tiempo manifestará otra emoción, cuando el niño viva otra situación similar a la primera lo recordará asociando las dos situaciones y sintiendo la misma emoción, lo cual refiere que se mantienen las mismas emociones que se han archivado a lo largo de las experiencias y solo hará falta asociarlas para manifestarlas de nuevo.

Por la naturaleza del ser humano todos sentimientos y las emociones se hacen presentes cuando hay una alteración al estado emocional en que se encuentra, por ejemplo, en una plática informal durante el recreo del día 4 de noviembre (2019) con las estudiantes se

hablaba de los chicos que les gustaban en un plano meramente confidencial debido a que solo se encontraban niñas, siendo estas las que regularmente mantenían mayor comunicación.

Al inicio de la charla comentaban los nombres de los niños que les gustaban a otras compañeras, posteriormente agachando la cabeza y sonrojadas decían el nombre de los alumnos que les gustaban a ellas, sucedió el caso en que la alumna 13 dice el nombre de un compañero del salón y la alumna 14 le responde “a mí también me gusta”, palabras que hicieron que la primer alumna manifestara un comportamiento distinto modificando su estado emocional, caracterizado por estar enojada, molesta, triste, entre otras provocando un desequilibrio emocional, mismo que posteriormente hizo que cambiara su comportamiento hacia su compañera, la relación que tenían entre ellas se vio modificada pasando a ser un tanto distante.

En el Plan y Programas de Estudio (2017) el bienestar emocional es considerado como:

Una experiencia de satisfacción que proviene de una cierta salud psicológica. El bienestar emocional se compone de dos aspectos: el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico. El bienestar subjetivo está vinculado con la experiencia de emociones agradables, como la alegría, la serenidad, el entusiasmo o la calma. El bienestar psicológico se basa en el concepto de eudaimonia o bienestar intrínseco de Aristóteles, que no depende tanto de la experiencia momentánea, sino de una valoración más amplia, que le permite a una persona sentirse satisfecha con su vida (p. 544).

El bienestar emocional no deja de ser el estado en el que una persona se siente plena y en armonía, quizás la metáfora sea absurda, pero es la manera en que se puede ejemplificar la inteligencia emocional desde la perspectiva de Goleman y Chemiss (2005) el modo en que se conoce y regulan las propias emociones. Si se conoce las propias emociones se sabrá si es posible poder cruzar ese arroyo, porque no es tan largo el camino que se tendría que recorrer, mejor aún si se autorregulan estas emociones serias consiente de que si no se deja llevar por la corriente conseguiría el objetivo planteado que es llegar del otro lado para tener mejor calidad alimenticia lo que se llevaría a obtener la felicidad inmediata.

2.7 Emociones vs pensamientos

A veces la emoción suele asociarse como resultado de los pensamientos y ser semejantes, pero no es de esa forma, la diferencia que existe entre ambas palabras oscila en que la primera es momentánea y biológica según expertos en neurociencia como Goleman (1995) y Bisquerra (2000) hacen referencia a la manera en que reacciona el cuerpo ante un estímulo, mientras que el pensamiento es la reacción de la misma emoción pensada trabajada por la persona perdurando por más tiempo.

Un ejemplo referente a la emoción es la reacción de un estudiante cuando obtiene una calificación de 6 en un ejercicio de cálculo mental, cuando el estudiante 15 conoce su calificación inmediatamente se pudo observar su miedo, tristeza, frustración y disgusto por medio de reacciones como: agresiones hacia su persona, materiales didácticos a su alcance y agachar la cabeza mientras la docente termina de revisar el trabajo de sus compañeros. Fue difícil saber cómo se sentía aquel niño en ese momento quizás era un torbellino de pensamientos asociados a lo que ocurriría posteriormente con sus compañeros de clase o en casa con sus padres, o quizás era un logro al ver que tenía un acierto más que la vez anterior, ser empática genero arias opciones de cómo se encontraba tal estudiante.

Transcurridos algunos minutos se tuvo la oportunidad de hablar con él y comentó “mi mamá me regañó ayer porque había salido mal, y me dijo que si no ponía más atención me iba a mandar con mi papá a trabajar y tengo miedo porque yo no quiero ir” (Plática informal con alumno 15, 05 de noviembre, 2019). Con base en este suceso se detectó que la emoción era preocupación, por la durabilidad de esta y los sucesos asociados se convirtieron en la presencia de un sentimiento que es miedo. El sentimiento en comparación con la emoción no es instantáneo ni repentino es pensado, asociado, asimilado, analizado y una de sus características es que tu durabilidad es mayor.

2.8 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional tiene que ver con las emociones que cada persona manifiesta en los distintos ámbitos en que se desenvuelve, por medio de ella puede conocer sus propias emociones, manejar las emociones de manera efectiva, tener una motivación propia,

reconocer las emociones de los demás, estas desde la perspectiva de Gardner (1983) las reconoce como esferas dentro de las capacidades que tiene una persona (Apéndice 3).

Dentro de estas esferas (emociones) intervienen procesos como tener conciencia de sí mismo, gestionarse así mismo, tener empatía y manejar bien las relaciones es parte de las competencias que adquiere toda persona, reconociendo sus propias emociones. Con base en Bisquerra (2009) ser una persona inteligentemente emocional es ser alguien objetiva y perseverante a quien lo más importante para sí misma es tener un bienestar ese sería el objetivo principal, dejando a lado todos los factores que lo obstaculicen.

Por ejemplo, en una ocasión el estudiante 5 se encontraba en su lugar de trabajo realizando lo que le correspondía, al lugar llega el alumno 6 quien le dice “le voy a decir a tu mamá que me quitaste mi sacas” (Diario del profesor, 2019, 11 de noviembre) a lo que inmediatamente el estudiante 5 reaccionó empujándolo, este hecho supone la intención de golpearlo. Ante esta situación se conversó con ambos alumnos haciendo mención a la ausencia del uso de la técnica de la tortuga que ya se había trabajado con todo el grupo.

El punto es que el estudiante 5 no fue inteligente emocionalmente, de acuerdo con las características de las que señala Bisquerra (2018) porque sabría que el comentario de su compañero era falso solo para lograr un desequilibrio emocional en él perdiendo el estado en que se encontraba, propiciando emociones idóneas para conseguirlo como lo fue el enojo, además se dice que una persona con una inteligencia emocional es objetiva eliminando o evitando todo lo que tras su análisis puede perder su bienestar o equilibrio.

Tener un equilibrio emocional de acuerdo con Menéndez (2008) es “el estado que presencia el cuerpo cuando existe un balance entre las fuerzas internas que lo llevan a encontrar un bienestar” (p. 134) lo cual no significa que se ignore lo que sucede o evitar alguna situación problemática que pueda propiciar alguna emoción en la no se sienta gusto o de la cual se arrepientas posteriormente, es saber cómo manejarlas, considerando que las emociones regresan dependiendo de la ocasión asociándose diferentes situaciones.

Un sólo hecho puede generar o propiciar varias emociones, por ejemplo cuando el estudiante 6 en una plática informal comentaba que en una ocasión los payasos le daban

mucha risa porque tenían la cara pintada de varios colores, pero que cuando vio una película de terror de un payaso y volvió a ver a un payaso ya le daba miedo, se remite a que el mismo factor en este caso un payaso puede inducir a que la misma persona pueda sentir cosas distintas como al estudiante 6 al inicio fue alegría y hasta burla pero en un segundo momento cambio a ser miedo.

La inteligencia emocional con base en lo señalado en el *libro Cultivando las emociones* Caruana (2014) refiere que Goleman y Chemiss (2005) la definieron como:

Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Posteriormente simplifica la definición para concebirla como “la capacidad para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás (p. 33).

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocerse a sí mismo también remite a reconocer a los demás y una de las características de ser una persona inteligente emocionalmente implica ser empático, entendiendo la empatía como “la capacidad fundamental para desenvolvemos de forma adecuada en sociedad. Nos permite entender mejor a los otros y nos ayuda a alcanzar tanto el éxito personal en las relaciones con la familia y los amigos, como el profesional” (Moya, 2015, p. 16).

La empatía de acuerdo con el Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (2017) es la habilidad para saber cómo actuar en nuestro andar, es decir ser conscientes de nuestros actos y saber convivir con otras personas, poniéndose en diversas ocasiones en los zapatos de otros para llegar a un punto de entendimiento y solidaridad con el otro. Y de esta manera llegar a ser una persona empática lo que implica sintonizar de una mejor manera con las señales que emiten los demás de acuerdo con sus necesidades y deseos. Además de ser la intención por la que los seres humanos tratan de comprenderse y ayudar entre sí.

El intelecto que tiene cada estudiante es diferente dependiendo de las características que hacen distintivo su entorno tanto social, como familiar, institucional y áulico, pensar que los niños tienen intelecto podría sonar un poco absurdo por la edad en la que se encuentran recordando que oscilaban entre los 7 y 8 años de edad, la etapa de madurez para enfrentar

una situación con un mayor grado de complejidad aun no llega, pero es posible cuando existen ocasiones en las que el alumno se siente comprometido con el rol que jugaba.

El intelecto que muestra la estudiante es respuesta a la emoción que sintió en ese momento, tratar de comprender la situación se vio al regañar de cierto modo a sus compañeros quienes para ella en ese momento tenían una actitud equivocada, las palabras que utilizó giraron en un sentido de reflexión donde buscó la manera en que sintieran un panorama más cercano al mencionar un parentesco.

Con base en lo escrito por Assad (2005) el intelecto es referido al poder y la fuerza que tiene el ser humano de pensar, es decir la capacidad que se tiene para pensar y analizar, utilizada en la percepción de la realidad, también hace referencia al intelecto como una herramienta que tiene una persona, utilizada para *componer o fragmentar componentes*.

El intelecto no funciona de manera adecuada sin ser inteligentes emocionalmente, es decir, que los estudiantes no pueden ser completamente capaces de realizar algo si no son emocionalmente competentes. Darle la importancia que tiene al intelecto de cada estudiante genera empatía por la situación que está pasando, el hecho de saber que cada alumno puede aprender, entender, razonar sobre algo o alguien propiciando minorizar las capacidades con las que cuenta dejando que tome sus propias decisiones y formar su propia idea sobre algo.

La situación que presentó la estudiante 7 hizo que sus compañeros se dieran cuenta que su comportamiento no era el adecuado, el día 21 de noviembre, 2019 un grupo de alumnas de 4° y 5° pidieron permiso para informar a los estudiantes la noticia de que una ex estudiante de la misma institución había fallecido, por lo que necesitaban de su cooperación para lo que gustaran apoyar el día siguiente, cuando se retiraron del aula, algunos alumnos comenzaron a reírse, al notarse esta reacción la estudiante 7 comentó “pero si les pasara lo mismo no se estuvieran riendo, pudo haber sido alguien de su familia como su abuelita” (Diario del docente en formación, 2019, 21 de noviembre).

Se interpreta que para alcanzar una inteligencia emocional primero se tiene que desarrollar una competencia emocional, con base en las aportaciones de Bisquerra y Pérez (2007) se puede definir como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y

actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 35). Desarrollar una competencia emocional implica dominar otra serie de procesos como: saber expresar las emociones, autoconocer sus emociones y autorregularlas.

La educación emocional pretende que el ser humano desarrolle competencias emocionales, desde la perspectiva de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) estas competencias se desglosan en competencias personales y competencias sociales. Las competencias que se pusieron en pie a lo largo del plan de acción fueron específicamente las competencias personales en las que se encuentran: conciencia en uno mismo y autogestión. En la primera interviene la conciencia emocional, valoración adecuada y confianza en uno mismo, en cuanto a la segunda se consideró la autorregulación emocional y la adaptabilidad.

Para lograr competencias personales y sociales, en los estudiantes se estuvieron trabajando varias técnicas, una de ellas fue “Las historias de Lulú” la cual consiste en formar una circunferencia con los estudiantes, presentar una borreguita de peluche de nombre Lulú, la docente contó algunas situaciones similares a las que viven a diario los alumnos, asimismo fue dirigiendo la sesión dándoles la palabra a los estudiantes opinen anticipando las reacciones que posiblemente Lulú tuvo.

La técnica “Las historias de Lulú” contribuyó a reconocerse viendo la situación por la que viven o un acercamiento más preciso visto en otra persona, tras los comentarios surgidos y las posibles acciones compartidas para llegar a un bienestar repercutió en la valoración de sí mismos. Este proceso de autoconocimiento se vio reflejado en las actitudes y comportamientos que mantuvieron los estudiantes durante la aplicación de esta técnica, al estar atentos, el lenguaje oral con el que se dirigían a otros compañeros y las aportaciones que hacían en sus comentarios influyendo en la posible autorregulación emocional de Lulú.

Al ir aplicando este tipo de técnicas socioemocionales se propició el autoconocimiento y autorregulación del miedo contribuyendo para que los estudiantes desarrollaran o fortalecieran una inteligencia emocional que de acuerdo con Bisquerra (2000) la define como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 39).

El miedo es una reacción intensa que tiene el ser humano, forma parte de la personalidad que va forjando en su actuar día a día, en los estudiantes las circunstancias, momentos y vivencias que experimenta les permiten aprender a conocer y regular sus emociones y dependiendo de cómo sean esas vivencias pueden convertirse en experiencias.

Al aplicar consecutivamente la técnica denominada “Un botiquín para la vida” se identificó que una estudiante quien por la mañana no trabajaba en las actividades propuestas por la docente, mostraba un comportamiento apático al emitir gestos de desagrado, cabeza cabizbaja, sentada en su lugar, sin hablar y con brazos cruzados recargados sobre la mesa, cuando la docente se acercó a ella le preguntó, cómo se sentía, ella mencionó:

Lo que pasa maestra es que le tengo mucho miedo a los chapulines y cuando venía a la escuela uno se fue a mi pie y empecé a gritar y luego mi mamá me lo quito, pero se fue caminando y casi me dejaba porque ya no quería caminar, me quería regresar a mi casa” (Diario del profesor, 2019, 13 de noviembre).

El comportamiento que presentó la estudiante generó que la docente en formación extrajera del botiquín emocional (era un frasco) una pastilla para eliminar los miedos, pero realmente era un dulce. Mostrarle el frasco e ingerir la supuesta pastilla hizo que la estudiante 8 cambiara su actitud poco a poco interesándose en las actividades al preguntar a sus compañeros qué se iba a realizar. Con base en lo escrito por Goleman (2000) este cambio en la estudiante es producto de un manejo emocional, este no se logra de manera inmediata, es un proceso que implica la certeza de expresar y conocer las propias emociones para así llegar a un manejo emocional posterior de la propia regulación de dichas emociones.

2.8.1 Inteligencia emocional desde la perspectiva de Salovey y Mayer

Las emociones se han convertido en un tema de investigación por varios autores como Goleman (1995), Bisquerra (2000), López y Valls (2017), entre otros. Al hablar o escribir sobre ellas, a veces se corre el riesgo de no hacerlo con seriedad, con algún sustento teórico,

o no hacerlo, por ejemplo, durante el desarrollo de las prácticas profesionales realizadas de septiembre a octubre de 2019 se identificó que se priorizaba el desarrollo de los contenidos de las asignaturas, y casi no se abordaban los contenidos del área de educación emocional.

Bisquerra (2000) cita a Salovey y Mayer (1990) quien señaló que la inteligencia emocional demanda la “habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminan entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p. 128). Cuando se menciona el concepto de inteligencia emocional parece ser superficial, desarrollar esta inteligencia es un proceso que pocas personas la adquieren en su totalidad, implica ser conscientes de otros dos procesos como lo es el autorreconocimiento y la autorregulación de las emociones.

La inteligencia emocional en este modelo es considerada como la habilidad para percibir y entender, es decir darse cuenta de las emociones que están presentes en sí mismo y tratar de saber qué motivos las originaron, entender las propias emociones. Para ello es necesario expresar las emociones de una manera adecuada pensando en que lejos de perjudicarnos o hacernos daño internamente nos ayuden a sentirnos mejor y llegar a ser positivos en nuestro actuar, implica saber manejar lo que sentimos con el propósito de trabajar para lograr nuestro bienestar.

2.9 Educación emocional

La educación emocional se consideró de acuerdo con Bisquerra (2000) como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 20). Es un proceso que requiere de tiempo para asimilar y ser consciente del estado emocional en el que se encuentra, para favorecer el bienestar tanto personal como social.

El estado emocional en que se encuentra una persona propicia el desarrollo de una educación emocional en la cual influyen las actitudes y comportamientos que se tengan estas son producto de la personalidad que la caracteriza, de la persona depende el tipo de decisiones

que se consideren adecuadas, por el mismo motivo se determina el tipo de relación que se tenga entre las emociones y los recuerdos con los cuales se asocie.

2.9.1 Personalidad

La personalidad es “la estructura dinámica que tiene un individuo en particular; se compone de características psicológicas, conductuales, emocionales y sociales” (Seelbach, 2013, p. 13). Permite conocer el origen o circunstancias por las cuales los individuos actúan como lo hacen, sienten o llegan a pensar, sin duda alguna ayuda a comprender el comportamiento que tienen en una determinada situación.

La personalidad es el conjunto de características que forman a una persona y que logran distinguirla del resto, desde su estilo para vestir, dirigirse a otras personas, su comportamiento de distintas situaciones, la manera en que enfrenta algún conflicto. La personalidad permite la presencia de sentimientos y por ende emociones que nos inclinan a actuar pero que por nuestras experiencias no tomaremos las mismas actitudes que otras personas.

La personalidad es inherente al individuo, es detonante al momento de tomar alguna decisión al constituirse culturalmente. Por ejemplo, la estudiante 10 al participar en una actividad que consistía en hacer un intercambio de tarjetas con el objetivo de reconocer una situación en la que se sintieran tristes o su actuar haya perjudicado a alguien más, tuviera la oportunidad de hacer algo al respecto pidiendo disculpas.

La técnica inicia con la escritura de una tarjetita en la que pidieran disculpas por las acciones que habían realizado, cuando la estudiante se acercó a su compañero para entregarle su tarjeta se mostró lo que parecía ser tímida al sonrojarse, sus compañeros le comenzaron a decir que le gustaba dicho compañero, posteriormente a la situación mencionó “no me gusta, es que no quería abrazarlo porque no me gusta dar abrazos” (Plática informal con alumna 10, 21 de noviembre, 2019). El comportamiento que presentó la estudiante fue derivado de su personalidad, usualmente era una niña que no mantenía contacto físico con sus compañeros de clase en relación a sus compañeras con quienes si lo tenía.

2.9.2 Actitudes

Ubillos (2005) cita a Allport (1935) quien definió a las emociones como “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (p. 2). En este sentido las actitudes de los estudiantes se relacionan con su personalidad y el entorno en que se desarrollan. Para desarrollar la inteligencia emocional influye el tipo de actitud que se tome como persona respecto la situación que esté viviendo, cuando la actitud que se toma no tiene un objetivo favorable para conseguir un bienestar emocional sus acciones no aportaran para lograrlo.

Villoro (2004) señala que una actitud puede ser considerada como “un estado mental o neuronal de disposición, organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos o situaciones con las que está relacionado” (p. 44). La actitud se desarrolla de manera cognitiva y el comportamiento es la práctica de esta.

La actitud que manifestaron los estudiantes se caracterizó por la edad en la que se encontraban donde el proceso de conciencia sigue en desarrollo mismo que repercute la reflexión sobre las posibles consecuencias que tendrían, por ejemplo el estudiante 11 se encontraba jugando durante la clase de Lengua Materna Español, después que la docente le llamó la atención varias veces mantenía la misma actitud al grado de escuchar que se reducirían cinco minutos de su recreo si no terminaba la actividad pendiente, sin embargo no tomó importancia hasta el momento en que sus compañeros empezaron a salir y él no podía porque estaba trabajando aún.

En la situación anterior donde se rompen las reglas de clase se puede evidenciar la influencia que tienen las actitudes que manifiestan los estudiantes en el proceso de aprendizaje, dicho alumno tenía dos alternativas, la primera era eliminar el condicionamiento de la docente si se apuraba en realizar su trabajo, sin en cambio tomo la segunda que consistió en decidir no hacerlo, por ende tuvo hacer su trabajo en menor tiempo para poder salir a su recreo más pronto.

2.9.3 Comportamientos

Los comportamientos son “todas las actividades expresadas físicamente por el ser humano y todos sus procesos mentales manifestados por medio de expresiones orales como los sentimientos y los pensamientos, que un individuo manifiesta cuando se encuentra en una situación social en particular” (Cobo, 2003, p. 17). La función de los comportamientos es satisfacer un deseo este puede ser provocado por algún otro ser vivo, objeto o fenómeno natural.

Los comportamientos son la manifestación física de nuestras propias emociones, es decir son el escape perfecto de lo que nuestro estado de ánimo tiene almacenado al recordar algún hecho o simplemente con lo que estemos viviendo en el ahora. Tal es el caso que si algún niño asiste triste a la escuela por cuestiones familiares su comportamiento no va a ser el mismo que en otras ocasiones cuando no esté pasando por algún problema similar.

La actitud hace referencia a la representación de las emociones que tiene el individuo y la relación que tiene con otras personas, la personalidad por su lado permite la diversidad de comportamientos en una persona de tal manera que determina características esenciales en la misma, los comportamientos son reacción a un estímulo dependiente de la personalidad y actitud que tenga en una determinada situación el ser humano, y las emociones a los sentimientos o pensamientos producto de una agitación en el organismo.

2.10 La educación emocional en el contexto del Plan y Programa de Estudio 2017

En el programa de Aprendizajes Clave Primer Grado, la educación socioemocional puede entenderse como “un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones” (p. 314). Con base en lo anterior se puede referir que los seres humanos tienen que aprender a identificarlas, a autorregularlas con el propósito de concretar un autoconocimiento y de esta manera lograr una autonomía personal.

La asignatura Educación Socioemocional se centra en el trabajo con las emociones que se generan en un grupo de personas, mientras que la educación emocional es particular de las emociones en un individuo, trabajar en particular con la emoción miedo con los estudiantes

de 2° de educación primaria, permitió considerar con base en lo señalado en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) a la emoción como las respuestas de las personas ante situaciones que se viven día con día y que es la reacción biológica o psicológica que experimenta para protegerse o adaptarse.

La educación emocional en el Documento de Aprendizajes Clave (2017) de segundo grado hace énfasis en la importancia de visión humanista para desarrollar una educación socioemocional y que se hace necesario que

...se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. Ello implica considerar una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo. Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, y la diversidad cultural y social, así como el sentido de solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común” (Aprendizajes Clave, primer grado, 2017, p. 313).

Autores como Goleman (1998), Bisquerra (2000), López y Valls (2017) consideran que trabajar la educación emocional es trabajar por una educación con visión humanista donde se situó en el centro del esfuerzo formativo a las personas, a las relaciones humanas que se entablan y el ámbito en que se desarrollan. En una visión humanista el miedo juega un rol determinante porque desencadena actitudes y comportamientos que las personas manifiestan en conflictos sociales, en este caso la influencia que tuvo en el proceso de aprendizaje de cada estudiante que curso segundo grado de educación primaria.

Expresar emociones puede resultar sencillo, aunque cuando se trata de ser prudente en el actuar y tomar decisiones ante alguna situación se vuelve complejo, es así como es relevante el

Expresar con respeto y claridad las emociones y sentimientos, tomando en cuenta a los demás y al contexto, es fundamental para alcanzar una buena autorregulación emocional. Es importante tomar consciencia de que un estado emocional interno no necesariamente se corresponde con la expresión externa. Implica reconocer el impacto que una expresión emocional externa puede tener en el propio comportamiento y en el de otras personas, y comprender cómo las respuestas externas pueden enfatizar o moderar los estados emocionales internos de uno mismo y de los demás” (Aprendizajes Clave, segundo grado, 2017, p. 336).

La manera en que las emociones fueron expresadas por los estudiantes con los que se llevó a cabo la investigación carecían de un proceso de autoconocimiento y autorregulación por los comportamientos agresivos, como: golpes, mención de palabras obscenas, entre otros que presentaban cuando se veían inmersos en una situación conflictiva. Las emociones que expresaron solían ser intensas teniendo una durabilidad de segundos o hasta horas.

La poca importancia que se ha dado en el sector educativo a la educación emocional es producto de haber pensado que era un área correspondiente a la familia más que a la escuela. Hinton y Miyamoto (2008) citadas en el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado señalan que:

Esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita. Investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones, y nuestra capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje (p. 315).

El núcleo familiar desde la perspectiva Bohannon (1996) es la primera escuela que tienen los niños al formarse y ser parte de ella, no significa que la educación emocional que puedan recibir implícitamente dentro de esta sea la más idónea, porque no todos viven el mismo ámbito y contexto familiar. Por tal motivo las escuelas a las que acuden posteriormente tienen el compromiso de apoyarles en el cultivo y manejo de sus emociones.

Actualmente las instituciones de educación primaria manejan la parte emocional con base en la asignatura que se incorporó al currículo dentro del documento Aprendizajes Clave (2017) para el primer ciclo de educación primaria, considerando a la Educación Socioemocional como un proceso de aprendizaje cuyo propósito sea

Que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos (p. 316)

La educación socioemocional como se mencionó prioriza un manejo emocional consigo mismo ante una sociedad, para lograrla es necesario trabajar en primer momento una educación emocional personal donde trabajar con las emociones que manifiesta el estudiante sea una prioridad, el uso de un proceso inductivo garantiza un bienestar emocional el cual

consta de reconocer las propias emociones y saber regularlas para saber manejarlas cuando se trate de relacionarse con otras personas.

El acercamiento que se tiene con los estudiantes para trabajar en una educación emocional es exiguo, actualmente para ayudar a los docentes y complementar en los materiales para abordar en la asignatura mencionada se emitieron libros de texto, sin embargo se encuentran en un proceso de prueba piloto solo en escuelas privadas, el material con el cual se puede trabajar las emociones de los estudiantes tendría que ser abundante como lo es trabajar cualquier otra asignatura, considerando que la naturaleza de esta es aleatoria, donde abordarla no requiere de un momento tiempo distinto a las demás debido a que las emociones se presentan en cualquier situación.

En el Documento de Aprendizajes Clave (2017) se cita a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015) quien refiere que “se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social” (p. 316). La manera en que se trabajó con los alumnos durante la ejecución del plan de acción en su mayoría dio resultados favorables percibidos en el comportamiento que mostraron posteriormente, así como la congruencia que mantuvieron en la toma de decisiones y las situaciones a las que hicieron frente.

2.11 Autoconocimiento

El autoconocimiento se refiere a “la raíz de todo conocimiento, si el pensamiento propio o la capacidad de soberanía personal pudiera entenderse como el qué del para qué de la educación con los valores, el autoconocimiento equivaldría al para qué de ese qué primero” (Herrán, 2003, p. 13). Es el proceso por el cual una persona identifica y reconoce de sí misma las actitudes, habilidades, forma de manejar una situación, sentimientos o conductas que puede llegar a tener. El autoconocimiento es personal y contribuye a un mejor manejo emocional y por lo tanto conciencia en la toma de decisiones. Es la capacidad para entender las causas de nuestros sentimientos.

El autococimiento emocional tiene que ver con la necesidad de saber quiénes somos, como se hace referencia en el libro *Cultivando las emociones* (2014) es “la comprensión de los propios estados emocionales y de otras personas es la base para el establecimiento de relaciones sociales. Muchas conductas antisociales y agresivas tienen como fondo una inadecuada formación emocional” (p. 49). El autoconocimiento es un proceso de introspección haciendo un análisis de las emociones que se presentan recurrentemente en la persona, este proceso permite posteriormente manejar el miedo de una mejor manera.

En el Plan y Programas de Estudio, *Aprendizajes Clave* (2017) se señala que el autorreconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, los pensamientos y emociones que tiene presente día con día, considerando ello produce una mirada prospectiva del efecto que estas tienen en la conducta y los vínculos que se establecen en los ámbitos en que vive los estudiantes.

El proceso de autoconocimiento, es parecido a un iceberg donde la punta de este es el comportamiento que presenta cada estudiante, aunque tener una visión objetiva de sí mismo es la esencia de autoconocerse esta sería la parte oculta por la densidad del agua del mar en él están todos los pensamientos y emoción que generan tal apariencia. Aunque conocerse a sí mismo implica una mirada introspectiva en el fondo del agua donde no existen máscaras ante la realidad y lo que se está sintiendo realmente.

Es difícil reconocer qué aspectos caracterizan a la persona, el proceso de autoconocimiento requiere un análisis recíproco del actuar en múltiples situaciones para determinar el estado emocional en el que se encuentra, como estudiantes considerando la edad en la que se encuentran se presentó de manera inmediata en la mayoría de ellos, sin embargo, en otros requirió de tiempo al quedarse un momento junto a la caja que tenía los círculos con un comportamiento parecido a estar pensativos.

2.12 Regulación emocional

La regulación emocional depende de uno mismo respecto a alguna situación, con base en la perspectiva de López (2003) los niños por la edad que tienen buscan refugio y

protección con sus padres o algún familiar cercano fungiendo como la principal *estrategia reguladora*, es decir no son autorreguladores de sus propias emociones.

La palabra emoción proviene del latín “*emovere*”, se refiere al proceso que hace posible volver activa una respuesta de corte fisiológico, provocando de cierto modo activar un proceso mental, para después llegar a la ejecución de una acción o posiblemente una conducta. Llegando a la concepción de inteligencia emocional, siendo “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones.” (Goleman, 2001, p. 65). La autorregulación emocional es punto clave al igual que el autoconocimiento emocional para cultivar y adquirir una inteligencia emocional personal. Se habla de la importancia de regular nuestras propias emociones entendiéndolo como “la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales, de manera que los estudiantes puedan afrontar retos y situaciones de conflicto de forma pacífica y exitosa sin desgastarse, lastimarse o lastimar a otros” (Aprendizajes Clave, primer grado, 2017, p. 334).

Se habla de una regulación emocional cuando el estudiante es capaz en primer momento de identificar las emociones de sí mismo y ser empático con el otro, en segundo es poder autoconocerse emocionalmente, solo de esta manera llegaría al proceso de autorregulación emocional y con ello la regulación. Bisquerra (2000) señaló que una persona no puede estar en un proceso de regulación emocional cuando no ha transitado por una autorregulación, es un proceso que va de lo particular a lo general, con la consigna de que no puede regular las emociones en una situación cuando no es capaz de autorregular las que el manifiesta de manera personal.

2.12.1 Autorregulación emocional

Las emociones como: la felicidad, la tristeza, el enfado, la sorpresa, el miedo y el disgusto determinados por Goleman (2000) como las seis emociones básicas, se van logrando tras la convivencia con otras personas, ayudando a regularse, tener empatía y tomar decisiones en el momento y en el futuro. De este modo son procesos que suceden cuando detectamos algo de relevancia en nuestro andar.

Agregar que la autorregulación es “el ejercicio consiente de regular la emoción. La modificación de la experiencia se da mediante el ejercicio, también consiente, del control de una serie de elementos relacionados” (Gross y Thompson, 2007, p. 497). Es la propia conciencia que tiene la persona para saber cómo actuar en determinada situación y saber cómo manejar sus emociones dependiendo de cómo se encuentra con la otra persona o las condiciones que esté viviendo. La autorregulación es un proceso complejo porque para lograrla es necesario reconocer que acciones podrían controlar la emoción a la que estemos sujetos.

En el Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (2017) se señala que la autorregulación es un proceso que implica saber modular los impulsos y tener en mente el propósito de lograr los objetivos planteados en un inicio, seguirlos para lograr un bienestar y equilibrio emocional, durante este proceso es pertinente mantener focalizados tanto a los pensamientos como a las emociones, porque de estos se derivan las decisiones que se tomen posteriormente.

La autorregulación emocional favorece una actitud reflexiva y no impulsiva, esta idea surgió al analizar la situación donde el estudiante 12 participaba en una actividad de la asignatura de Matemáticas el 11 de noviembre 2019, la cual consistió en reunirse en equipos con los compañeros que tuvieran una tira de papel con la misma longitud, en la misma dinámica de sus compañeros se acercó a un equipo donde uno de los integrantes tenía un tira de papel con una longitud distinta a la de sus compañeros la cual empataba con la que él tenía, el estudiante con la tira más larga le dijo que él no pertenecía a ese equipo, el estudiante se mostró molesto, acto que fue percatado por una de sus compañeras quien mencionó “no es cierto tu tiene una tira más grande, y el sí la tiene como (menciono el nombre de uno de los integrantes del equipo mencionado)” (Diario del docente en formación, 11 de noviembre, 2019).

El estudiante 11 observó discretamente los carteles de la técnica de la tortuga y se quedó un momento mirando fijamente a su compañero sin decir nada, pero presionando sus labios fuerte al igual que su puño de la mano izquierda lo que parecía que se estaba conteniendo de hacer algo como tratar de golpearlo, sin embargo se dirigió a él mencionando

“mira esta es la tira que es igual a la de ellos, si quieres medimos la tuya y la mía para ver quien está en este equipo, pero sino le digo a la maestra pata que nos diga con quien estamos” (Diario del docente en formación, 11 de noviembre, 2019). Gracias al comportamiento que presentó el estudiante es que se menciona la efectividad de las técnicas que se estuvieron poniendo en marcha con los estudiantes durante la aplicación del plan de acción, lejos de actuar de manera impulsiva se dio el tiempo de pensar la situación, es aquí donde se puso en marcha un proceso inmediato de autorregulación emocional.

2.12.2 Autonomía personal

La autonomía personal es un concepto

Amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2010, p.148).

Es la iniciativa por hacer ciertas cosas o tomar determinada actitud sin la necesidad de recibir ayuda de alguien más. Esta incluye características y elementos relacionados con la autogestión personal, en las que destacan una actitud positiva ante la vida, responsabilidad y la capacidad para analizar críticamente las normas sociales.

La autonomía genera en los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones y actuar de la manera más conveniente para ellos, en este sentido las decisiones que se tomen tienen que estar en la línea de buscar el bienestar para sí mismo como se enuncia en el Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (2017). La autonomía se ve puesta en marcha cuando en el proceso de aprendizaje los educandos tras haber escuchado la indicación por la docente realizan lo solicitado, aunque por la edad en que se encuentran es común que algunos de ellos pidan que les repitan la indicación o los avances que vayan teniendo sean aprobados.

2.13 Mecanismos de defensa

Los mecanismos de defensa son una forma alternativa de expresión de impulsos que no creará conflicto con la sociedad o el superyó. Las defensas posibilitan la autoprotección

al reducir la consciencia acerca de pensamientos, deseos, miedos, sentimientos y ansiedad que se origina debido a los conflictos internos (A. Freud, 1937).

Los mecanismos de defensa pueden ser reacciones rígidas y automáticas. Las defensas que actúan frente a ello son inconscientes y sus actividades no son visibles. Las actividades defensivas se vuelven visibles cuando el conflicto entre el ello y el yo se vuelve consciente. No obstante, Maser y Cloninger (1990) declaran que las defensas son procesos psicológicos protectores que permiten al individuo lidiar con las amenazas externalizadas, así como con los estresores internalizados que crean conflictos.

Al presenciarse el miedo en un estudiante se activan mecanismos de defensa estos tienen la función de evitar la influencia de agentes externos a la persona que afecten de una manera ajena a la que se pensó como reacción, estos son similares a los escudos protectores porque comparten la misma función que es salvaguardar el estado emocional en el que se encuentra la persona.

El silencio de acuerdo con Maser y Cloninger (1990) es considerado como un mecanismo de defensa cuando se presenta como emoción el miedo, es el caso del 13 de noviembre, 2019 donde una estudiante quien decide no contestar a la docente cuando le pregunta el motivo por el cual no realizó la tarea que se había solicitado el día anterior, el silencio que presenta fue una manera de no recibir un regaño prolongado, al no dar motivos por los cuales la docente pidiera más explicaciones de su incumplimiento.

Los mecanismos de defensa tienen una función fundamental, con base en las aportaciones de Schafer (1968) oscilan entre proteger y defender al *yo de los impulsos* indeseables, al tiempo que haya una manera de expresar la misma pulsión indeseable. Como resultado qué esto, la naturaleza del funcionamiento defensivo se mantiene inconsciente, forma parte de un acto instantáneo, sin tiempo de reflexión sobre su actuar inmediato.

Baumeister, Dale y Sommer (1998) afirman que “la función de los mecanismos de defensa es mantener y proteger el self de los conflictos internos y externos que pueden amenazar y dañar la percepción positiva del self” (p. 15). Los mecanismos de defensa promueven un bienestar emocional incidiendo en conseguir un incremento de adaptabilidad con otros agentes sociales dependiendo de los ámbitos en que se encuentre.

2.13.1 Toma de decisiones

La toma de decisiones considera “reconocer la influencia de las emociones propias. Luego, hay que reducir la dificultad emocional de la toma de decisiones, considerar los factores secuencialmente, y confrontar las reacciones emocionales de forma directa.” (Hoch, 2001, p. 9). Tomar decisiones no es sencillo por la intervención de diversos factores: el comportamiento de algunos estudiantes, la perspectiva de sus padres o algún familiar, la diversidad que se tiene de los significados y que al considerarlos benefician de cierto modo, pero podrían estar perjudicando en otro.

La toma de decisiones es la postura que un individuo asume cuando tiene que decidir entre dos alternativas, dos o más caminos de los cuales solo elegirá uno, en este sentido se ponen en juego diversas destrezas y disertación para elegir el camino correcto o más conveniente, según sea el caso. Dentro de un proceso decisivo se ve implicado un estado emocional, muy valioso, capaz de ayudar en la disertación.

Tomar alguna emoción depende de la situación en la que se encuentra la persona, entendida esta como “todo acto de conducta autodeterminado existe un estado de examen y deliberación que podemos llamar la definición de la situación. Y realmente no sólo los actos concretos dependen de la definición, sino que gradualmente toda una política de vida o la personalidad del individuo” (Aladro, 2005, p. 6). Considerar las características que identifican la situación por la que se está transitando, es primordial para tomar alguna decisión porque proporciona información que puede afectar de alguna manera para tomar la mejor decisión.

Durante el recreo el estudiante 12 se encontraba escribiendo en su libreta de tareas una lista con los nombres de los dos compañeros de clase que lo acompañaban, al entrar otro de sus compañeros y preguntarle para qué era la lista que estaba haciendo, él mencionó “es para un torneo de futbol, pero solo van a entrar los que sí sabemos jugar, verdad (dirigiéndose al niño que estaba escribiendo)” (Diario del profesor, 13 de noviembre, 2019). La respuesta que emitió el estudiante forma parte de la comunicación verbal y no verbal que se presentó en este diálogo. Cruz (2003) escribió que los “gestos, movimientos, posturas, expresión del

rostro, mirada y los sonidos acompañados de las palabras” (p. 13) son elementos de la comunicación cuyo propósito es transmitir un mensaje.

En la situación anterior se hacen presentes distintas emociones por el rol que jugó cada participante, como: enojo, alegría o disgusto, de acuerdo con Barrett (2006) la emoción está inmersa en un ámbito lo que sería “desde temprana edad, las personas van construyendo su esquema emocional y éste va a estar en constante evolución, gracias a diversos factores que permiten aprender y reaccionar dependiendo del contexto, lo que es de vital importancia la presencia de padres y docentes” (p. 29).

CAPÍTULO 3

IMPLICACIONES DEL MIEDO EN EL CONTEXTO DEL AULA DE CLASE

3.1 Educación humanista

Hernández (2004) señala que en el paradigma humanista se defiende la “aplicación de los principios y marcos de referencia interpretativos (los cuales, en ocasiones, son objeto de algunos ajustes inmediatos según las características del contexto de aplicación) a las distintas situaciones o prácticas educativas que se han decidido abordar” (Hernández, 2004, p. 99) como ocurrió durante el proceso investigativo de lo que a continuación se expone.

Bugental (1965), Martínez (1981) y Villegas (1986) citados por Hernández (2004) refieren que uno de los postulados fundamentales para los psicólogos humanistas es considerar que el hombre tiene facultades para tomar decisiones, cuenta y manifiesta con *libertad y conciencia* particulares que le permiten elegir sus acciones y realizar las adecuadas, suficientes y pertinentes para su persona, todo con base en sus necesidades. Razón por la cual Hernández (2004) considera que es un *ente activo y constructor* de su propia vida.

Después de la aplicación del plan de acción, los estudiantes fomentaron la habilidad para tomar sus propias decisiones derivado de identificar sus emociones y tratar de regularlas recuperando sus necesidades en torno a las características de las cuales se presentaron dichas emociones y la influencia que tienen otros personajes como: compañeros, docente, padres de familia o personas cercanas en la decisión que tomó.

El paradigma humanista favorece reconocer que:

La personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo... es necesario tener en cuenta que, en este paradigma, se da por sentado que, para explicar y comprender apropiadamente a la persona, esta debe ser estudiada en un contexto interpersonal y social. No obstante, en las explicaciones se hace hincapié en el sujeto o persona como la principal fuente del desarrollo integral (Hernández, 2004, p. 102).

Los alumnos por la edad en la que se encontraban tenían la posibilidad de desarrollarse en diversos ámbitos, para lograrlo requieren de un proceso de desarrollo integral. La educación desde este paradigma tiene la perspectiva de que sean los mismos alumnos quienes decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, para lo cual esta les ayuda a centrarlos y brindarles el apoyo necesario para cumplirlo. Ninguno de los alumnos con los que se llevó a cabo la investigación son iguales, cada uno tiene características particulares que les permiten

crear una personalidad, la educación humanista de acuerdo con Hernández (2004) favorece que los alumnos buscaran ser ellos mismos y no tratar de ser como los demás.

Para llevar a cabo la investigación se consideró que el docente se constituye en un facilitador que favorece con sus acciones ayuda para que el alumnado pueda “explorar y a comprender de un modo más cabal lo que es una persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado” (Hamachek, 1987 y Sebastián, 1986 citados por Hernández, 2004, p. 103). Este actuar se vio reflejado cuando se vislumbraban en una situación determinada y trataba de ser empático con sus compañeros.

El diseño del plan de acción recuperó las aportaciones de Maslow (1988) y Sebastián (1986) citados por Hernández (2004) quien señala que la educación es el medio por el cual se favorece un desarrollo en la medida que se atienden a las necesidades de personales del alumnado, además de indagar en las alternativas posibles para proporcionárselas a los educandos y apoyen a su *autoconocimiento, crecimiento y decisión personal*.

Hamachek (1987) citado por Hernández (2004) declara que los objetivos de la educación centrada en el paradigma humanista son los siguientes: a) ayudar a desarrollar la individualidad de las personas, b) apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos, y c) contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades. Como parte de la investigación desarrollada se contribuyó al segundo, en el que los alumnos por medio de la aplicación de las secuencias didácticas se reconocieron como parte de una sociedad diversa cuyo papel es único.

El alumno desde la perspectiva del paradigma humanista fue considerado como una persona con múltiples habilidades desarrolladas y en proceso, y la capacidad de sentir emociones que propician actuar de determinada manera en su entorno, mismo que de acuerdo con Kirschenbaum (1978) se tiene que considerar como una persona total no fragmentada, esto considerando que existen múltiples aspectos como la parte emocional o la racional que integran a una persona, y por ende no pueden separarse.

De acuerdo con Rogers (1978) y citado por Hernández (2004) los alumnos son “seres con iniciativa, con necesidad de desarrollar las actividades y solucionar problemas creativamente” (p. 109) que les permiten desarrollar competencias emocionales como la autorregulación emocional donde se analizan las posibles soluciones a situaciones conflictivas en las que manifiestan una diversidad de emociones.

El rol que jugó el maestro en el paradigma humanista y por ende durante la investigación fue entablar con los educandos una relación de respeto, con base en la perspectiva de Hamachek (1987) el profesor “debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos para de este modo crear y fomentar un clima social básico que permita que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa” (p. 110). Trabajar con las emociones de los niños específicamente con el miedo fue necesario considerar que el maestro es un facilitador, como lo señala Hernández (2004), cuyo potencial destaca en la autorrealización de los alumnos, en este caso abonar al desarrollo de una educación emocional. Su didáctica fue la herramienta con la cual se dirigieron los objetivos planteados en cada secuencia didáctica, como se enuncia en otra categoría de este capítulo.

3.2 El acto educativo

El acto educativo desde la perspectiva Postic (2000) es

Una construcción de comportamientos en un sujeto, según un vector orientado. Supone un conjunto coherente de acciones emprendidas con vistas a un fin, aún sistema ordenado de medios; es la puesta en marcha de principios explícitos, procedentes de una teoría general (p. 15).

Durante el proceso de la investigación acción, la docente en formación recuperó su actuar hacia los estudiantes para interpretar cómo manifestaban y trabajaban el miedo, todo pensando en contribuir por medio de ambientes de aprendizaje a un estado de bienestar. Los comportamientos que caracterizaron el acto docente fueron: cambiar alguna actividad que se tenía planificada, tratar de manera distinta a cada estudiante, entre otros, se tomaron a fin de promover un ambiente armónico en el aula de clase.

De acuerdo con Postic (2000) el acto educativo “responde a sus exigencias internas cuando conduce al sujeto educativo a definir la ley que se da a sí mismo y a organizar su conducta, cuando le ayuda, en una perspectiva temporal, a conquistar el dominio de su propio desarrollo” (p. 15). Tal acto se puso en consideración en el momento que se plantearon objetivos tanto generales como específicos al dar inicio con la investigación en el papel de investigador, así como en el diseño y planificación del plan de acción en el papel de docente investigador.

El acto pedagógico tiene “la necesidad de encontrar una conformidad, una aceptación temporal de su aportación; pero para prolongarse en el tiempo y dirigirse hacia su finalidad fundamental, debe provocar en el alán de investigación autónoma y hacer nacer un movimiento crítico” (Postic, 2000, p. 15). La conformidad apareció cuando se vieron los cambios en el campo de investigación donde se pudieron percibir actitudes y comportamientos distintos con un grado de conciencia mayor a la que se presenciaba al inicio de la investigación.

El rol que jugaron durante la investigación los estudiantes y el docente fueron fundamentales para pensar en un cultivo de la emoción, estos de acuerdo con Postic (2000) como “la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social” (p. 66) lo cual contribuye en discernir los comportamientos que presenta el individuo desde una situación real en este caso como participes de un investigador (investigados e investigador). El rol en relación a esta idea también es considerado como una *conducta* que ocupa una posición frente a una situación.

3.3 Didáctica docente

La didáctica del docente es la manera en que cada uno adopta para orientar el grupo de clase, desde la perspectiva de Herbart (1983) es “una ciencia a partir de la cual el maestro orienta teóricamente sus procedimientos de intervención” (p. 14). La didáctica es vista desde la manera en que se planea cada secuencia didáctica y posteriormente en la praxis. La didáctica es propia de cada docente es la esencia que tiene y lo caracteriza de los demás, aunque dos docentes tengan la misma planificación no la ejecutan del mismo modo.

La didáctica docente incide de manera indiscutible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con Escudero (1980) citado por Mallart (2000) se refiere a la “ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral” (p. 5). La organización de la didáctica dependió de la manera en que estaban resultando las actividades de las secuencias didácticas en el momento de la acción según Kemmis (1998) estas sufrieron adecuaciones en pro de un mejor resultado estos cambios forman parte de la misma didáctica del docente.

La didáctica en este caso dio inicio con la creación del protocolo de investigación donde se consideró el diseño de un instrumento de diagnóstico que permitió saber el estado emocional en que se encontraban los estudiantes, con base en las aportaciones de Cruz (1990) citado por Luchetti y Berlanda (1998) es el “proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal” (p. 17). El diagnóstico se recuperó al inicio de la investigación identificando la realidad que estaban viviendo los alumnos, después para considerar que era posible hacer integrándolo al plan de acción y finalmente trabajar en un proceso de acción y reflexión para lograr el objetivo planteado.

El proceso de enseñanza que se lleva a cabo por los docentes en el aula de clases depende de la didáctica que tiene, Mallart (2000) señala que esta puede ser de dos maneras, teórica o práctica, la primera consta en una enseñanza con base en textos y libros y la segunda mediante ejemplos implícitos en una situación cercana a la realidad de los alumnos. En el momento de la acción se utilizaron ambas porque no se podría trabajar con la emoción miedo si no se conoce teóricamente a que hace referencia.

Sacristán (1986) citado por Luchetti y Berlanda (1998) señala que la enseñanza es considerada en la práctica como “una actividad desarrollada por lo general con una fuerte dosis de improvisación” (p. 18) es cierto que los docentes utilizan la improvisación como una manera de mejorar a la praxis, pero no significa que se recurra a ella la mayor parte del tiempo, de ser así pierde sentido el diseño de la planificación como guía para desarrollar la sesión.

En la práctica el rol que juega el docente está centrado en la didáctica que emplea en el grupo y a su vez implica un saber didáctico entendido este como “un saber integrador, pero además es un saber para la acción” (Porlán, 1993, p. 82) recuperado de esta manera el saber didáctico el cual genera conocimientos acerca de los agentes sociales con los cuales se está investigando, estar en el campo de investigación abre posibilidades para saber más acerca del tema de investigación por ende llevar a cabo las técnicas de investigación facilita la documentación de la información hallada.

El saber didáctico favorece “lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 57), denominado también como *rapport*. La interacción que se tuvo entre observador y observados fue amena porque la edad que tenían los educandos permitió que se manifestarán con franqueza y expresaran lo que les parecía las actividades presentadas por la docente en formación. El *rapport* con los alumnos no se logró por completo, porque el tiempo que duró la investigación y lo dudoso que puede ser confiar completamente en otra persona en todos los momentos y circunstancias como hace referencia Johnson (1975) citado por Taylor y Bogdan (1987).

Durante la investigación, la didáctica del docente generó este *rapport*, al usar recursos y materiales didácticos, el primero entendido desde la perspectiva de Morales (2012) citado por González (2015) como “aquel material o herramienta que tiene como utilidad un proceso educativo. Haciendo uso de un recurso didáctico un educador puede enseñar un determinado tema a sus alumnos” (p. 28). Un recurso didáctico sirve como apoyo para lograr aprendizajes en los educandos.

Una de las características que poseen los recursos didácticos de acuerdo con González (2015) es que es menos estructurado en comparativa con un material didáctico, este no tiene un tema en concreto, es decir permite trabajar con él una variedad de contenidos, un ejemplo fue una borreguita de peluche la cual se utilizó como medio de enlace hacia los estudiantes en una de las técnicas aplicadas para favorecer la educación emocional como se anuncia en una de las categorías siguientes, y el ejemplo de un juguete tradicional en uno de los contenidos abordados propios de la asignatura focalizada.

El material didáctico por su parte “no es necesariamente algo producido para la enseñanza, es la intención que tiene el profesor que decide si realmente es un material didáctico, por lo que puede ser prácticamente cualquier material” (Skoloversty, 1998 citado por Guerrero, 2009, p. 18). Los materiales didácticos están diseñados para enseñar, al ser utilizados por el docente y la empatía con los niños además de lograr su interés facilita el aprendizaje, es así como puede resultar como un elemento de incentivación en el aula.

Una característica fundamental o central de los materiales didácticos es que proporciona información originando de esta manera el desarrollo de habilidades, aunado al ejercitamiento de estas. Un material didáctico tiene inmerso un tema específico, un contenido claro para abordar en clase, en el momento de acción según Kemmis (1998) se hizo uno de una variedad de estos que van desde colectivos (tabla de registro, dado, entre otros) hasta individuales (tarjetas, periódico, entre otros) con el único fin de cultivar las emociones, así como apoyar en el autoconocimiento y autorregulación de estas en los educandos.

Díaz (1993) señala que el desafío de la didáctica es que el docente reconozca que el aula es un lugar que permite generar ambientes armónicos para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde esta perspectiva considerar determinados espacios dentro del aula de clase específicos para las diversas técnicas que se aplicaron contribuyeron para trabajar las emociones con los educandos. El ambiente armónico del que se habla se vio reflejado en la manera en que los alumnos procuraban no actuar de manera impulsiva en pro de un bienestar emocional tanto intrínseco como extrínseco.

La didáctica del docente tuvo como prioridad hacer que los educandos se despejaran para poder aprender, de acuerdo con Krashen (1982) citado por Pizarro y Josephy (2010) las emociones y las actitudes que manifiesta una persona son dependientes de un filtro afectivo, este permite acceder a información para lograr algún aprendizaje, pero también la bloquea impidiendo tener alguna adquisición. De esta manera cuanto más alto sea este filtro es cuando los estudiantes reflejan baja autoestima, poca participación y emociones con falta de bienestar lo que los lleva al fracaso, por el contrario, cuando los niveles de este filtro bajan se verá manifestado en motivación, confianza en sí mismos, emociones con presencia de bienestar y un estado de despeje logrando un mejor nivel de aprendizaje.

3.4 Práctica pedagógica

En la práctica pedagógica de acuerdo con el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado se constituye por “diseño, planeación, implementación y evaluación de estrategias educativas, sustentadas en modelos teóricos. Utilización de estrategias didácticas y materiales en la observación y el análisis de los estudiantes, que permitan comprender las características específicas del grupo real con el que se trabaja” (p. 418) gracias a estos elementos la práctica pedagógica puede ser posible en el ámbito institucional y áulico.

Dentro de la aplicación de las actividades y técnicas planificadas en el campo de investigación se generan relaciones pedagógicas, con base en la perspectiva de Postic (2000) son:

El conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y efectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia (p. 15).

Las relaciones pedagógicas que se generaron permitieron documentar mayor información que contribuyó a la investigación. Propiciar este tipo de relaciones poco a poco favoreció ganar mayor confianza en los alumnos lo que impactó en mejores resultados de las actividades planificadas. Tener una charla en particular con algunos alumnos permitió conocerlos y de cierto modo saber cómo actuar cuando uno de ellos fuera participe de alguna situación conflictiva.

De acuerdo con Postic (2000) las relaciones pedagógicas no son únicas debido a la manera en que se hace presente el proceso de enseñanza y aprendizaje al ser partícipes tanto el educador como educando, además por la manera en que se van desarrollando estas relaciones sociales. Gracias a las relaciones sociales el investigador pudo ampliar las notas de campo recordando lo vivido con precisión, de acuerdo con Bertely (2000) aprender habilidades como “observar, escuchar, callar, escribir y traducir lo escrito” (p. 50) permiten capturar datos cualitativos y juegan un papel fundamental para reflexionar sobre la realidad y hacer algo al respecto como lo fueron la aparición de algunas adecuaciones al plan de acción principalmente en las actividades de las secuencias didácticas.

El lenguaje forma parte fundamental para generar relaciones sociales, es el medio por el cual se puede llegar a una comprensión comunicativa con el otro, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977) citados por Postic (2000) el lenguaje es “el centro de análisis en la relación pedagógica porque consideran el acto pedagógico como acción de imposición o de inculcación de una cultura legítima” (p. 20). La manera oral o escrita en que este se presenta abona en una relación pedagógica al ser el medio por el cual estas surgen.

A lo largo de la investigación acción el lenguaje fue considerado como una herramienta entre el investigador y los investigados para realizar hallazgos y determinar la manera para trabajar el miedo, considerando los comentarios de los agentes que participaron en la investigación principalmente de los educandos y las expresiones corporales que emitían cuando se presentaba alguna situación que influía en el ambiente áulico dando apretura para pensar y planificar técnicas que contribuyeron en una educación emocional.

3.5 El Plan de acción como posibilidad para trabajar las emociones

Diseñar una planificación didáctica de acuerdo con el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado es una práctica pedagógica que como docente se consideró porque es un documento que permite dirigir las secuencias didácticas y con ello orientar las actividades con la intención de cumplir con los objetivos que se plantearon en este caso al inicio de la investigación y los establecidos en cada secuencia didáctica que integra el plan de acción.

La planificación docente considero los intereses de los estudiante recuperados por medio de comentarios sobre la marcha y pláticas informales se identificaron los juegos y las ilustraciones como motivo de interés hacia alguna actividad, las palabras que utilizaron algunos estudiantes fueron claras pero sin mostrar empatía de quien lo escucha, ejemplo de ello fue lo documentado en un comentario sobre la marcha donde un alumno menciona “a mí no me gustan las clases donde luego coloreamos y recortamos, a mí me gusta jugar con mis compañeros” (Plática informal con el alumno 16, 15 de noviembre, 2019).

Las secuencias didácticas que integran al plan de acción integraron actividades y técnicas dirigidas a desarrollar una educación emocional. La aplicación de este plan tomó en

consideración la cualidad tentativa y la provisionalidad de la que habla Kemmis (1998) el momento de acción da apertura a la flexibilidad de las actividades propuestas en el mismo.

El plan de acción ejecutado estuvo organizado en secuencias didácticas, a su vez estas se dividieron en momentos que de acuerdo con Caruana (2014) trabajar con las emociones requiere de un ciclo cuyo desarrollo es a fin es saber manejarlas, al ser una reacción de cada persona en situaciones diversas e inmediatas trabajar, con las emociones se volvió un proceso cíclico en el cual se usó la retrospectiva y prospectiva del actuar ayudando a ser consciente del manejo emocional.

Con base en la perspectiva teórica de Bisquerra (2000), Goleman (2000) y lo señalado en Aprendizajes Clave (2017) se construyeron las secuencias didácticas, que constan de los siguientes momentos: identificar la emoción, trabajo con la emoción y cultivo de la emoción, las flechas utilizadas en cada uno representan la dependencia que hay de transitar de un momento a otro, es decir que en el manejo de las emociones es necesario pasar de un momento a otro las veces que sean necesarias para asimilar la situación en que se está viviendo.

Dentro de las secuencias didácticas se recuperan los juegos, de acuerdo con Esteban (2014) el juego incentivó a los estudiantes para la realización de alguna actividad como se presenta en el comentario anterior, dentro del plan de acción se consideraron actividades lúdicas donde la idea oscila en reconocer el miedo al participar en un juego y saber de qué manera manejarlo.

Las secuencias didácticas que integran la planificación ponen al estudiante en el centro del proceso, cuyo sentido es prepararlo para la vida en un ámbito social y para ello la preparación en educación emocional que tenga influye considerablemente, en el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado se señala que el aprendizaje tiene como propósito:

Ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo: los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante. Al hacer esto se amplía la visión acerca de los resultados del aprendizaje y el grado de desarrollo de competencias que deben impulsarse en la escuela y se reconoce que la enseñanza es significativa si genera aprendizaje verdadero (p. 124).

La manera en que es utilizado por los estudiantes el aprendizaje adquirido para el desarrollo de su potencial cognitivo, pasa en el cultivo de su educación emocional. Las técnicas y actividades que se planificaron además de la didáctica que presentó el docente dieron paso en abonar a una enseñanza significativa por estar situadas en una realidad, ejemplo de ello son las historias que se trabajaron por medio de un peluche como se describe en una categoría más adelante.

El desarrollo de todas las secuencias didácticas se dirige en cumplir con los aprendizajes esperados propios de la asignatura Conocimiento del Medio, así como del objetivo planteado en relación a la investigación. Los aprendizajes esperados al igual que los objetivos de acuerdo con Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado, constituyen un referente fundamental para la planeación porque todas las actividades de las secuencias didácticas se tornan en relación a ellos, señalando las expectativas de aprendizaje en términos de conocimiento, habilidades, actitudes y su logro al final de ponerlos en práctica.

Las secuencias didácticas contuvieron elementos como: fecha de aplicación, objetivo particular, nombre y esquema con los momentos en que se desarrollaría, instrumento de evaluación y recursos a utilizar. El propósito para considerar los elementos que integraron las secuencias didácticas fue con el fin de brindar el apoyo necesario a los educandos y lograran abonar a su educación emocional, además contribuyeron en dirigir y agilizar las actividades durante la práctica de la docente en formación.

Los objetivos planteados en las secuencias didácticas corresponden a un proceso que parte de evolución en el trabajo con la emoción miedo, parte de expresar las emociones y nombrarlas para autoconocerlas, posteriormente autorregularlas dependiendo de las circunstancias en que sea manifestada, para hacerlo no existe una ruta específica su aplicación y trabajo con los estudiantes varió al considerar los momentos de las secuencias didácticas de una manera holística según la reflexión en la práctica que se estaba realizando.

La práctica de la planificación didáctica consideró la pertinencia de las actividades al conocer los aprendizajes previos de los estudiantes, las actividades que integran las secuencias didácticas son la posibilidad de ser aplicables para contribuir a equilibrar un

estado emocional, es decir permiten transitar por varios procesos como el autoconocimiento y la autorregulación donde los educandos con base en la perspectiva de Caruana (2014) van comprendiendo in situ los estados emocionales por los cuales toman diferentes comportamientos que a su vez generan determinadas relaciones con otras personas.

La manera de trabajar la parte cognitiva y emocional al desarrollar las actividades permitió en los estudiantes un incremento en la incentivación por ser partícipes de estas, además de incrementar la habilidad por desarrollar la capacidad para tomar decisiones más razonables sin dejar de lado la emoción por la que se está transitando, es decir que de acuerdo con el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado se reduce el actuar impulsivo.

Actualmente a este tipo de actividades se conocen como pausas activas, de acuerdo con Jiménez y Monroy (2015) son “ejercicios físicos y mentales que realiza un trabajador por corto tiempo durante la jornada con el fin de revitalizar la energía corporal y refrescar la mente” (p. 17). La aplicación de estos ejercicios fue para que el estado en el que se encontraban cambiara y propiciaran un ambiente mejor que permitiera un proceso de aprendizaje.

Tener en cuenta los saberes que el estudiante tiene acerca de las emociones permitió predecir su comportamiento y saber cómo apoyarles en que este fuera de la mejor manera. El docente reconoció que la manera en que los estudiantes expresan o no sus emociones no era un tema nuevo para ellos porque desde que nacieron las tenían. Sin embargo, cómo trabajarlas si era un proceso diferente donde fue influenciado por las experiencias que ellos mismos habían tenido.

Para la aplicación del plan de acción fue necesario evaluar (como se explica más adelante) las actividades con el propósito de analizar el estado de evolución tanto en el avance o no de una educación emocional y la didáctica que se estaba presenciando del docente, es decir si esta influía de manera benéfica y de no ser así de qué manera cambiarla. Tras el análisis de cada uno se obtuvo en los educandos un mayor grado de interés por las clases, así como un cambio en el comportamiento de algunos pasando de ser un poco participativo a un incremento de participaciones.

En el caso del docente se realizaron modificaciones una de ellas el incremento de técnicas como la tortuga y la hoja de miedos como una manera distinta mediante la cual los niños y el docente entablaran una relación con mayor confianza, cuyo propósito fue tener más herramientas para apoyarles a trabajar con sus emociones a fin de mantener o luchar por un equilibrio emocional.

Los instrumentos para definir estas situaciones fueron los cuadernos de los mismos estudiantes quienes manifestaron el avance por mejorar aspectos de su proceso de enseñanza como la caligrafía y el interés por tener todos sus trabajos con una calificación cuantitativa superior a las obtenidas con anterioridad, la técnica para colorear sus trabajos también fue una característica que mejoró en algunos de los alumnos.

Las listas de cotejo empleadas revelaron el avance del desempeño académico en cada sesión al realizar todas o la mayoría de las actividades propuestas en tiempo y forma. Con base en las aportaciones de Allal (1979), Jorba y Sanmarti (1993) y Casellas (1997) el tipo de evaluación utilizada durante la práctica del pan de acción fue la formativa al permitir registrar una evolución del estado inicial al estado en que se tuvo que concluir, la toma de decisiones permitió que la evaluación fuera parte de su adecuación e identificación de cambios en cada estudiante.

3.6 Técnicas de registro de la evolución del desarrollo de las emociones

Creer emocionalmente, es decir desarrollar una educación emocional es considerar en primer plano no actuar de manera impulsiva, requiere de un aprendizaje, con base en los escritos de Goleman (2000) donde se vayan adquiriendo conocimientos poco a poco un proceso en la acción donde se autoconozcan las emociones presentes en ese momento para autorregularlas y determinar la mejor manera para actuar.

Cultivar una educación emocional considera desde las palabras de Díaz (1997) como

Un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "andarniar" el logro de aprendizajes significativos (p. 3).

El apoyo que se brinda en un trabajo con las emociones es extrínseco debido a que es un tema particular donde los responsables de su actuar son los mismos estudiantes, nadie puede entrar en la mente de otro para obligarlo a tomar una decisión, estas son producto del estado emocional en que se encuentre cuando se suscita algún cambio del cual sea oportuno tomar algún comportamiento al respecto.

Las técnicas que se diseñaron y pusieron en práctica forman parte del momento de observación de acuerdo a Kemmis (1998) las pruebas piloto que se realizaron con otros estudiantes de la misma edad pero contextos distintos, tal es el curso de verano que se estuvo impartiendo y la estancia en una escuela primaria de Puebla descritas en el Capítulo 1, tras la práctica de estas se pudo reflexionar sobre las actividades que tal vez funcionarían con los estudiantes con quienes se llevó a cabo la investigación.

La implementación de las técnicas que se presentan en las categorías siguientes se pensaron en desarrollar habilidades emocionales que les permitieran abonar a dos procesos fundamentales para cualquier estudiante el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones, de acuerdo con Goleman (1998) para desarrollar estos procesos de manera satisfactoria los estudiantes tienen que adquirir estas habilidades emocionales entendidas como “capacidades adquiridas basadas en inteligencia emocional (IE) que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente” (p. 46).

Si las habilidades emocionales no forman parte del autoconocimiento y la autorregulación podría ocasionar la carencia de expresión emocional, es decir los estudiantes no sabrían los efectos del miedo ni saber manejarlo según la situación que este presenciando, por tal motivo de acuerdo con el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) el ocultar o reprimir emociones podría

Generar una sensación de dolor que impacta en el estado de ánimo y provocar enfermedades como malestar estomacal, gastritis, colitis y, a largo plazo, junto a otros factores de riesgo, infartos o enfermedades crónicas, entre otras. Asimismo, contener o reprimir las emociones genera frustración y angustia que probablemente originen problemas para relacionarse con las personas (p. 11).

Para la práctica de las técnicas propuestas se consideraron las sensaciones de los estudiantes de acuerdo con Bisquerra (2000) como la información que las personas perciben

con los sentidos: calor, frío, sudoración, tensión, entre otras, mientras que las emociones son la interpretación que la mente realiza de estas sensaciones, ejemplo de ello es cuando

Un estudiante tras la indicación de la docente en formación se dirigió al frente del salón para explicar el proceso que siguió para encontrar la respuesta de una situación problemática, comenzó a escribir numerales y borrarlas titubeando enunciaba palabras aisladas, comenzó a sudar y temblar, en ese momento se le preguntó si se encontraba bien, agachando la cabeza respondió que tenía miedo porque a lo mejor estaba mal (Diario del profesor, de noviembre, 2019).

La sensación manifestada en titubeo, sudoración y temblar fue interpretado por una emoción que identifica el alumno como miedo. Es solo un ejemplo del inicio de un proceso para desarrollar una educación emocional, donde el papel que tiene la inteligencia es considerable, entendida esta como:

La capacidad potencial de que disponemos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos o componentes: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral (y yo añadido, al escolar, familiar, etc.) (Goleman, 1998, p. 46).

Dentro de cada técnica los estudiantes pusieron en manifestación sus emociones y comportamientos. La capacidad a la que hace alusión el autor es precisamente la que se aborda cuando un estudiante puede reconocer sus emociones y nombrarlo, es decir reconocer su sentir para determinar su manejo emocional, haciendo un análisis de los pros y contras de determinada acción procedente de la emoción presente.

Las técnicas propuestas no solo permitieron que los estudiantes expresaran sus emociones, sino que de acuerdo con el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) se trata de que se haga en “el momento adecuado, con la persona correcta y de manera respetuosa hacia uno mismo y los demás, ello permitirá que las niñas y los niños y adolescentes resuelvan diferentes situaciones que se le presenten a lo largo de la vida” (p. 11). Los cambios que se percataron en la mayoría de los estudiantes después de poner en marcha el plan de acción permitieron observar los aprendizajes que adquirieron en la práctica de este.

Las competencias que se favorecieron durante la práctica del plan de acción se basan en una Inteligencia Emocional (IE) para contribuir a los procesos emocionales que se

priorizan a lo largo de la investigación (autoconocimiento y autorregulación). Este tipo de competencias bajo la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007) citados por Catalá (2014) se puede definir como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 34).

Dar nombre al miedo cuando se siente, comprender que los demás también pueden sentirlo, afrontarlo y tratar de manejarlo para encontrar de nuevo un equilibrio emocional son las competencias que se desarrollaron a partir de trabajar con el miedo mediante un proceso de autoconocimiento y autorregulación. Las adquisiciones de dichas competencias se retomaron solo con el propósito de apoyar al alumnado a identificar las emociones que sentían en consideración con la sensación que tenían y los vínculos con las vivencias que habían tenido y la manera en que influían los agentes sociales.

El trabajo con una matrícula de 18 estudiantes permitió que las técnicas que se aplicaron tuvieran el tiempo necesario para su desarrollo en comparación con la matrícula de 41 que era la que se tenía cuando se practicó en el Estado de Puebla durante un intercambio académico, las actividades no resultaron de la misma manera, uno de los factores era el tiempo limitado para su ejecución y el espacio que se tenía para su elaboración.

Cabe rescatar que se modificaron algunas de las actividades del plan de acción, mismas que se revelan en las anotaciones en el mismo documento en las cuales se aumentaron técnicas que tras hacer un proceso de reflexión se consideraron como pertinentes, además que abonaban más a la investigación, recuperando el análisis de las observaciones que resultaron de la práctica de las pruebas piloto.

Señalar que llevar un registro de las emociones que van manifestando los educandos fue un dato cualitativo que permitió identificar de mejor manera la congruencia que esta iba teniendo con las reacciones que tenían los mismos durante el desarrollo de las clases. Las técnicas de registro permitieron además llevar una observación de las emociones que se presentaban con recurrencia, en este caso se manifestó la emoción miedo como una de ellas con una diferencia considerable en comparación con las demás emociones.

Las técnicas de registro favorecieron el proceso de autorreconocimiento emocional al tener que hacer una recuperación mental de las situaciones que pasaron recientemente y definir cuál era el estado emocional en que se encontraban. El proceso de reconocimiento con base en lo escrito en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) fue una manera de que el alumno identificara una emoción y la asimilara al asignarle un nombre, pudiendo ser: miedo, tristeza, disgusto, alegría, enojo, entre otras.

La evolución en el trabajo con el miedo dependió en gran medida de la disposición que mostraron los educandos en el desarrollo de todas las técnicas y actividades propuestas y diseñadas en el plan de acción. El avance que se tuvo en desarrollar una educación emocional no se presentó en todos los alumnos involucrados en la investigación por varios factores como: tiempo de seguimiento de las actividades, una respuesta impulsiva arraigada y variedad de situaciones en las que se hace presente la emoción miedo.

3.6.1 Tabla de registro como posibilidad para un autoconocimiento de sí mismo

El material que se utilizó para llevar a cabo esta técnica de registro fue una tabla donde las columnas pertenecían al espacio que tenía cada estudiante, identificado con su nombre y una fotografía, en las filas se encontraban las ilustraciones que hacían referencia a las emociones: miedo, tristeza, alegría, disgusto y enojo consideradas desde las clasificaciones que realizan Lazarus (1991), Goleman (1995), Ten Houten (2007) entre otros autores en una remembranza histórica acerca de la investigaciones realizadas hasta el momento de las emociones, como se enuncia en la categoría “Tipos de emociones” en el Capítulo 2.

La dinámica con la cual se trabajó esta tabla de registro fue que durante la llegada y salida a la institución se dirigieran al salón de clase y tomaran de una caja denominada “secretos emocionales” un círculo de papel plastificado del color que representara la emoción que sentían en ese momento, posteriormente buscar su nombre y pegar el círculo en el espacio que le correspondía (ver anexo 3).

Los materiales y la dinámica en que se había planificado sufrieron adecuaciones por la manera en que se observó su aplicación, como se menciona en la categoría de evaluación en este capítulo. Los resultados que se obtuvieron con las modificaciones realizadas mostraron un impacto favorable en los educandos de las actividades y técnicas desarrolladas, tomarse

el tiempo para elegir el color del círculo que tomarían fue producto de un recuento por las situaciones más cercanas que habían vivido y la forma en que influyeron en ellos para hacer un proceso de asociación y elegir determinado color.

Al implementar esta técnica algunos estudiantes durante las clases se levantaban en ocasiones de su lugar discretamente y cambiaban el círculo que habían colocado al inicio, a esta reacción Goleman (1998) la considera como parte de un proceso de conocimiento de las propias emociones en donde el estudiante de manera introspectiva reconoce una emoción en el momento en que ocurre.

La técnica se complementó al llevar el mismo registro en una lista diaria de las emociones que colocaban los alumnos (ver anexo 4) tras analizar estas listas se identificó la recurrencia de cada emoción registrada donde los resultados arrojaron una variación mínima entre las emociones presentadas con la excepción de la emoción miedo, la cual fue la que sobresalió al ser la más elegida por los niños.

También se percató de un estudiante quien en todos los registros colocaba un círculo amarillo que representaba la emoción de alegría, tras observaciones en su comportamiento no correspondía con ésta, al percatarse la situación se optó por platicar con él de manera informal, se le preguntó qué eran las cosas que le hacían sentir alegre, éste comentó

Pues cuando juego con mis compañeros, o cuando cuido a mi hermanita cuando llego de la escuela y también cuando me dan dinero para comprarme algo (emite una risa) bueno a veces porque luego se enojan mis papás y ya no me dan dinero para la escuela (Plática informal con alumno 16, 23 de noviembre, 2019).

Presenciar esta respuesta propicia en indagar más en el tema, en la que el estudiante mencionó que hubo ocasiones en las que si se sentía triste pero que no ponía ese círculo porque no quería que sus compañeros lo supieran, dato que desde la perspectiva de Bisquerra (2000) se identifica un mecanismo de defensa para catapultar la verdadera emoción con otra para no reconocerla y llegar a un proceso de autorregulación.

Pensar en esta técnica y no en otras fue por el tipo de material como las ilustraciones utilizadas en la tabla con las cuales los alumnos podrían ser incentivados para participar en su aplicación. Posterior a su aplicación se logró como impacto el reconocimiento de sus propias emociones durante las diversas actividades que se llevaron a cabo como parte de las

secuencias didácticas y que pasado determinado momento pasaban por si mismos a cambiar el círculo lo que muestra el transitar entre una y otras al presenciar determinadas actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.6.2 Cubo de emociones

Para llevar a cabo esta técnica se hizo necesario hacer una selección entre otras, la dinámica con la que se predecía su funcionalidad y el material con el que se disponía pasar a la aplicación incrementó las posibilidades para formar parte del plan de acción. Durante el proceso de aplicación sufrió un cambio en torno a la didáctica con la que se llevó al aula de clase, agregando una canción en este caso “espumita” misma que provocó en el proceso enseñanza y aprendizaje mayor interés por la actividad.

Para dicha técnica se hizo uso de un cubo donde en cada una de las caras se encontraba la ilustración de una emoción las mismas que se utilizaron a lo largo de la investigación, miedo, tristeza, alegría, disgusto y enojo. Los colores con los cuales se realizó fueron variados, de acuerdo con Skoloversty (1998) si se pretende que el alumnado muestre interés por la actividad propuesta el material tener que cumplir con ciertas características entre estas se encuentra que sea llamativo es decir que pueda persuadir a la vista de los niños por esta razón se ocupan colores diferentes.

La dinámica fue la siguiente, rotar el dado mano a mano entre los estudiantes mientras se cantaba la letra de la canción “espumita”, en el momento en que se terminaba el canto el estudiante que tenía el cubo elegía una cara y la asociaba con un juguete que le había producido esa emoción. La asociación dependía del tema que se estuviera trabajando no solo en la asignatura en que se enfatizó el plan de acción sino en el trabajo diario con otras asignaturas.

El propósito de llevar a cabo esta relación entre la elección de la emoción y el proceso de asociación fue abonar en un autoconocimiento emocional donde el estudiante con base en la perspectiva de Goleman (1998) tuviera la habilidad de identificar la emoción y nombrarla, en la aplicación se llevó a cabo otro proceso implícito en la actividad donde los alumnos hicieron un recuento mental que los llevó a nombrar en este caso el juguete que al utilizarlo les había producido la emoción elegida.

3.6.3 Botiquín para la vida

La incorporación de esta técnica y no otra fue por el tipo de materiales que se utilizarían mismos que al tener una relación con un botiquín que utilizan en el sector de salud podría causar mayor impacto en ser partícipes de su aplicación, con la intención de hallar un bienestar emocional. Posterior a su aplicación se logró un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje haciendo que de alguna manera la disposición por realizar las actividades en clase fuera más fluida y el estado emocional por el que transitaba se viera un poco cambiante al que mostraban después.

El uso de un botiquín que contenía dulces con un camuflaje de medicamento como se describe en la categoría “inteligencia emocional” del Capítulo 2, generó un cambio en algunos estudiantes que mostraban un comportamiento desfavorable donde se percibía un estado emocional en declive hacia emociones con bajo bienestar. Esta al igual que las técnicas anteriores favoreció un proceso de autoconocimiento emocional, elegir algún medicamento era a raíz de las sensaciones que el niño identificaba en sí mismo asociándolas a una emoción. Por ejemplo:

Un estudiante que se encontraba realizando la actividad correspondiente al momento de trabajo con la emoción de la secuencia didáctica “expreso lo que siento” cambió la dinámica con la que realizaba tal actividad, esta consistió en dibujar en una hoja blanca dividida en dos partes un niño debajo de este dibujo escribir cómo se ha sentido al jugar solo, mientras que en la segunda mitad dibujar a dos niños y escribir cómo se ha sentido cuando juega con otros de sus compañeros. Al momento de participar en las actividades previas a esta su comportamiento se pudo nombrar como regular, es decir como siempre se había comportado durante el desarrollo de las clases, cuando comenzó a dibujar y escribir en la hoja lo solicitado manifestó cambios en su actuar al recostarse sobre su banca y trabajar más lento. La docente en formación se dirigió a él y le ofreció medicamento del botiquín, el estudiante se quedó un momento observando las etiquetas, tomó un dulce del frasco con la etiqueta “para levantar el ánimo” (Diario del docente en formación, 14 de noviembre, 2019).

El momento en que el estudiante elige el dulce forma parte de un autoconocimiento si bien detecta una emoción también realiza un proceso de asimilación. Tras hablar con el estudiante sobre la situación mencionó que había recordado una vez en la que nadie quería jugar con él y por eso tenía miedo a que le volviera a ocurrir, de acuerdo con Goleman (1998) no se pueden manifestar las emociones si no existe una o un conjunto de imágenes

previamente, es decir el estudiante hizo una recuperación de imágenes para mencionar que sentía miedo.

Las imágenes llegan a la mente cuando la persona las asocia con la situación que está presenciando, de estas se generan pensamientos que tras las experiencias vividas determinan una emoción en este caso el miedo a que los demás no quieran jugar con él. Las sensaciones con las que se asocian las imágenes determinan la emoción y por lo tanto el estado emocional de la persona, el papel que juegan las imágenes en el proceso de autoconocimiento y autorregulación es fundamental por el tipo de información que proporcionan a través de la interpretación que hace el individuo.

3.6.4 Las historias de Lulú como alternativa para vislumbrar las emociones ante situaciones problemáticas

Pensar en la incorporación de esta técnica y no de otras fue por la manera en que el investigador pudiera entablar otra relación con los alumnos al usar como mediador un personaje, en este caso una borreguita de peluche. El impacto de tuvo su aplicación logró generar una mejor disposición por actividades posteriores a la jornada escolar, fueron momentos que se mostraron por los estudiantes como una apertura a cambiar su actuar y disponer de una incentivación para realizar otras actividades como las que correspondían a otras asignaturas.

La técnica se desarrolló propiciando un ambiente áulico adecuado, con base en el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado es considerado como aquel que debe

Reconocer a los estudiantes y su formación integral como su razón de ser e impulsar su participación activa y capacidad de autoconocimiento. Asimismo, tiene que asumir la diversidad de formas y necesidades de aprendizaje como una característica inherente al trabajo escolar. Por medio de este ambiente, se favorece que todos los estudiantes integren los nuevos aprendizajes a sus estructuras de conocimiento y se da lugar al aprendizaje significativo con ayuda de materiales adecuados para los estudiantes, frente al meramente memorístico o mecánico (p. 124).

La manera en que se organizaron las sillas donde se encontraban los estudiantes favoreció el ambiente y fluidez de las participaciones a lo largo de aplicar la técnica. El material utilizado fue un intermediario entre los estudiantes y el investigador, al utilizar una

borreguita de peluche y asignarle entre todos un nombre que familiarizó a los niños creando un vínculo con el personaje. Utilizar una voz distinta en los diálogos del peluche y mencionar que era una borreguita que acudía al mismo grado y salón de una escuela primaria generó confianza con los mismos educandos quienes respondieron de la manera esperada.

Integrar esta técnica como parte del plan de acción favoreció en la medida que los alumnos se interesaban por las historias que eran contadas por el personaje. En la primera aplicación se recuperó la participación de los educandos en especial la que emitió el estudiante 17 al exteriorizar una situación familiar y dejando en claro que tras vivirla el desempeño que tenía en la escuela no fue el mismo, por medio del diario del docente en formación se registró lo siguiente

Tras la presentación del peluche se dio inicio en contar una situación que vivió, comenzó con la descripción de la escuela donde estudiaba, luego contó la ocasión donde la maestra la había dejado una tarea que consistía en preguntarles a sus padres los juegos que practicaban de pequeños y realizarán un dibujo del juego en el que más les gustaba, durante la anécdota se preguntó a los estudiantes que sentían cuando les dejaban tareas que pudieran hacer junto con otras personas como algún familiar, varios estudiantes levantaron la mano y mencionaron que si les gustaba pero existieron algunos que no mencionaron nada solo se quedaron escuchando a sus compañeros, el estudiante 17 fue quien comentó que no le gustaban este tipo de trabajos porque recordaba una ocasión donde por su culpa sus padres se habían peleado mencionando “una vez fui con mi libreta para que mis papás me ayudaran ya habíamos acabado de comer entonces le dije a mi papá que me ayudará pero me dijo que le comentara a mi mamá ella si me dijo lo que venía en mi tarea luego ya me fui a mi cuarto para hacer la otra que me habían dejado pero después mi mamá y mi papá se pelearon, yo escuche gritos y cuando estaba haciendo la tarea, pero como vivimos en la casa de mi abuelita mi mamá dijo que ya mejor nos fuéramos de ahí, luego mi papá le dijo quién sabe qué otras cosas más y ya no hice la tarea porque me dieron miedo sus gritos y me puse a llorar porque no me gusta que mis papás se enojen por mi culpa porque escuché que siempre tienen que ayudarme hacer la tarea porque solito no puedo” (Diario del docente en formación, 08 de noviembre, 2019).

El miedo cómo se maneja en la situación del estudiante de acuerdo con las aportaciones de Niño (2002) comenzó a manifestarse físicamente a través de sensaciones físicas por medio de su cuerpo como lo fue llorar y titubear. Escuchar esta situación y la manera en que el alumno comenzó y terminó contándola transformó el ambiente de risas que tenían al comienzo cuando escucharon la voz del peluche haciendo que los estudiantes tomaran una postura empática al estar en silencio y atentos a lo que decía su compañero.

La forma en que resultó la técnica en la práctica fue compleja, revivir situaciones en los estudiantes por la edad en que se encontraban fue difícil de trabajar, manifestar la parte emocional para un niño se mostró explícito dando a conocer paso a paso de lo que vivió y como se sintió en ese momento. Al ver que el alumno 17 comenzó a llorar al momento que hablaba, sus compañeros fueron poco a poco colocando sus mejillas sobre sus manos mismas que recargaron en las rodillas lo que parecía estar pensativos y tristes.

Se optó por dar un discurso que propiciará un proceso de autorregulación emocional con apoyo del peluche acercando al estudiante a una situación similar comentando una alternativa de comportamiento, misma donde los mismos estudiantes iban completando con sus aportaciones, esta se dirigió en deslindarse de la culpa que sentía porque él sólo estaba cumpliendo con un deber que era realizar su tarea y sus padres eran quien tenían que buscar solución a sus problemas de otra manera que no fueran los gritos o culpar a terceras personas cuando solo ellos eran los que habían propiciado la discusión.

La interacción que se manifestó entre los educandos resultó satisfactoria haciendo que el estudiante dejara de llorar y hasta cierto punto sonriera, no porque la emoción se desvaneciera sino porque los mismos comentarios y la manera en que eran emitidos estaba autorregulando la emoción situándola en que ya se había vivido y no tendría por qué sentirla de nuevo. En los mismos comentarios hubo una alumna quien recuperó que ella también deja de hacer algunas cosas como la tarea cuando escucha peleas entre sus familiares, esta como otros comentarios similares muestran la manera en que el ámbito familiar influye en su actuar como estudiantes, donde dejar de hacer algún trabajo o no prestarle la atención y tiempo que requiere repercute en sus resultados académicos y proceso de aprendizaje.

Al ir cerrando la charla con los educandos se mostraron dispuestos por seguir escuchando más anécdotas de Lulú (la borreguita de peluche) por comentarios de los mismos quisieron darle un abrazo por ser una amiga para ellos y motivo de que siguiera visitándolos (ver anexo 5) cuando el peluche iba pasando uno niño le decían en susurros algo mostrando una sonrisa.

3.7 El sistema de interacciones en alumnos de segundo grado de Educación Primaria

Lacasa y Herranz (1995); Rogoff (1990) citados por Cubero (2005) señalan que en una persona “los procesos individuales son condiciones previas que hacen posible los procesos de interacción. Los procesos sociales son interpretados con una lógica individual según la cual los otros facilitan o potencian los conflictos capaces de generar desequilibrios” (p. 25). Los procesos de interacción se basan en la personalidad de cada persona de esta depende el tipo de interacción que tenga con los demás.

En una situación conflictiva donde existen varios participantes para intervenir en visión de apoyar en la búsqueda de una solución, se analiza la misma situación de diversas formas según la versión de cada participante, en la situación donde

Un estudiante insultó a dos de sus compañeros por trillar su avioncito, se solicitó a los estudiantes siguieran los pasos que mencionaba e iba representando la docente en formación para llegar a obtener un avioncito de papel mismo que se lanzó a partir de una delimitación que realizó la docente en formación. Cuando salieron a una cancha de futbol al ver que el espacio donde estaba programado se encontraba ocupado. Todos los estudiantes comenzaron a atender las indicaciones mencionadas antes de salir del salón y después de lanzar cada avioncito comenzaron a medir la distancia que existía desde el punto de salida hasta el punto de llegada utilizando varias partes de su cuerpo como: pasos, pies, cuartas, entre otros. En el desarrollo de esta actividad se acercaron dos de los estudiantes a la docente en formación mencionando que su compañero les dijo groserías, ante esta situación llamó a dicho alumno quien no negó su comportamiento, pero explico que fue porque al momento de medir la distancia con sus manos sus compañeros trillaron a propósito su material (Diario del docente en formación, 07 de noviembre, 2019).

El proceso social descrito se consideró desde una lógica individual como señala el autor, realizarlo de una manera más libre permitió tener tres versiones de la misma situación dotando de más información cualitativa, permitió una triangulación de información.

Según Carey (1986) citado por Cubero (2005) el valor de lo social depende “del desarrollo intelectual individual de las personas, ya que la adquisición de nuevos conocimientos implica la interacción de las estructuras ya existentes en el sujeto y la nueva información” (p. 25). Las interacciones sociales entre los estudiantes son influyentes en las decisiones que lleguen a tomar posteriormente, donde arruinar el trabajo de alguien resultado de ver que el avioncito de su compañero había alcanzado mayor distancia.

El valor social del que hace referencia el autor es posible cuando las personas en este caso los niños consideran las causas de su propio actuar y cómo hacerlo gracias al trabajo con las propias emociones que manifiestan. De acuerdo con López y Valls (2017) las respuestas emocionales que muestran los estudiantes surgen a partir de un vínculo emoción donde participan sus propias emociones y las personas u objetos con quienes se interactuó, lo que significa que el valor social que tenga el educando depende de la configuración de su propio *aparato de pensar* y la forma de interactuar en una situación.

De acuerdo con Postic (2000) una interacción es “la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro” (p. 101). Las interacciones que se manifestaron entre los estudiantes repercuten en el estado emocional de otra persona, ejemplo de ello fue la ocasión en que

Dos alumnas se encontraban platicando durante el recreo, una de ellas comenzó a platicar de lo que había hecho en la tarde del día anterior. Su compañero la interrumpió mencionándole cómo se había sentido cuando supo que una de sus tías iba a vivir en su casa, la primera continúa su plática sobre las actividades que había hecho, sin embargo, la reacción de la otra niña fue insistente hasta que terminaron platicando de la historia por la cual tendría que compartir su cuarto con su tía a partir de ese día (Diario del docente en formación, 05 de noviembre, 2019).

La interacción que se manifestó entre ambas estudiantes fue producto de la insistencia en que cada una quería expresar en un lenguaje oral lo que habían vivido cada una al mismo tiempo, el comportamiento de una logró manifestar la suya primero, que de acuerdo con el autor tuvo una influencia sobre el comportamiento de su compañera, esta estudiante tuvo mayor insistencia por presentar un tema con mayor nivel emocional, es decir existía una emoción por la cual tenía que ser escuchada por alguien para exteriorizarla permitiendo de alguna manera compartirla y la carga emocional que provocaba disminuyera.

Durante la investigación tiempo en que se manifestaban las interacciones entre los educandos, el papel que mostró la docente posterior a las técnicas aplicadas para contribuir a un bienestar emocional se apegó a las características que enuncia el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado donde con base a

Los alumnos de este nivel escolar, desarrollen habilidades y estrategias para la expresión e identificación consciente de las emociones, la regulación y gestión de las mismas, el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; así como adquirir estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración y lograr postergar las recompensas inmediatas (p. 323).

Las interacciones que manifestaron los educandos también se vieron influidas por lo que viven en otros ámbitos como social, familiar o institucional que se perciben en su actuar en el ámbito áulico. Bisquerra (2000) menciona la relevancia que tiene la persona que dirige en este caso el investigador en las interacciones entre las personas que están a su cargo.

La docente propició con las actividades del plan de acción formas de interacción con el propósito de abonar en el autoconocimiento y autorregulación emocional, por ejemplo, con la secuencia denominada “Lo que siento cuando juego” cuyo propósito era “Diseñar materiales didácticos que contribuyan al desarrollo de una educación emocional en los alumnos de 2° de una escuela primaria durante el ciclo escolar 2019-2020” las actividades se caracterizadas por trabajar en equipo participando en juegos haciendo énfasis en reglas de convivencia, desarrollándose el 21 de noviembre de 2019.

En la aplicación de esta secuencia didáctica se documentó lo siguiente

Después de participar en el juego “La roña” un estudiante le dijo a uno de sus compañeros “mi papá una vez me contó que jugaba este juego pero que para ganar luego tenía que aventar a sus amigos para que no le tocará tener la roña, así como le hice ahorita a Gabriel para que le tocara a él y a mí no” (Diario del docente en formación, 21 de noviembre, 2019).

La didáctica del docente repercutió en las interacciones que se establecieron entre los educandos por la manera en que se desarrollaron las actividades, desde esta perspectiva el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado señala

El trabajo del docente requiere actividades donde se prevean las interacciones entre los alumnos y entre ellos y el docente, asimismo deberá tomar en cuenta la manera en que las interacciones en el aula y el sentido de pertenencia que se geste pueda conducir al desarrollo emocional de los alumnos. De manera práctica el docente puede establecer una serie de rutinas, basadas en las normas sociales de convivencia establecidas por todos, acerca del trato específico que se espera que tengan unos con otros. Por ejemplo, saludarse en la mañana, dar las gracias cuando recibe alguna ayuda, preguntar si alguien necesita ayuda, invitar a jugar a los que no están participando, respeto al referirse al otro, respetar y valorar las ideas de los demás aun

cuando sean diferentes, así como tener conciencia de la interdependencia que tenemos unos y otros para el desarrollo de la convivencia pacífica y la solidaridad (p. 323).

Las interacciones que se producen entre los alumnos forman parte de los aprendizajes que se van adquiriendo a lo largo de su educación no solo escolar sino en un ámbito familiar donde se desarrollaron en primera instancia. Las interacciones formaron parte de un estado emocional en el cual las rutinas como las que se mencionan o las mismas actividades se llevaron a cabo en cuestión del miedo presente en los estudiantes, un docente puede planificar e idealizar la aplicación de una secuencia didáctica, sin embargo, en la práctica que se lleve a cabo tal y como se pensó depende del estado emocional en que los participantes se encuentren.

Trabajar el miedo prepara para una autorregulación, donde su disposición sea una herramienta para realizar las actividades de la mejor manera, de acuerdo con Perrenoud (2007)

La comunidad de aprendizaje comprende diversos actores y todos participan en el intercambio de saberes. Sin embargo, para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos. Esto requiere que las comunidades educativas propicien un aprendizaje más activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento (p. 97).

Las interacciones que se propiciaron con los estudiantes fueron pensadas desde un sentido emocional en el cual los alumnos se sintieran lo más equilibrados posibles, es decir que al trabajar con el miedo no vivieran desequilibrios emocionales considerables, donde actuaran de manera impulsiva, es así como se recuperaron objetivos para cada secuencia didáctica quienes lograran o al menos aportaran en la adquisición de aprendizajes para una educación emocional.

3.8 Miedos ocultos como oportunidad para trabajar con los estudiantes

La dinámica en que se trabajó esta técnica fue el uso de una hoja de papel de periódico y un trozo de hoja de color, lo primero que se hizo fue comentarles a los educandos sobre la existencia de una caja que guardaba secretos y los guardaba para que nunca se revelarían. Estos secretos eran los miedos más ocultos de las personas, como se describe en la categoría “ámbito familiar” del Capítulo 2.

En la segunda aplicación de esta técnica se argumentó que iban a escribir los miedos que tenían porque la vez anterior a muchos les había faltado escribir porque tenían esos miedos, producto de la idea de recuperar más datos cualitativos donde se reflejara si los estudiantes presentaban los mismos miedos o estos cambiaban después de cierto tiempo, la diferencia entre ambas aplicaciones fue de una semana es decir la primera aplicación fue el 11 de noviembre y la segunda el 22.

El análisis de las hojas donde escribieron los estudiantes manifestó que los miedos que tenían los alumnos eran iguales a excepción de algunos que incorporaron miedo a la bruja, al charrito, entre otros del mismo tipo. La dinámica de la técnica dio apertura a que los estudiantes se sintieran con la confianza de escribir lo que pensaban al ser una actividad completamente individual, en la primer parte de esta recibían las hojas, escribían sus miedos y el motivo por el cual creían tenerlo, pegar el pedazo de hoja en la parte que más les agradara del periódico y junto con el resto del grupo hacer recuento mental de las ocasiones en que presenciaron esos miedos y de esta manera transformarlos en fuerzas con las cuales arrugaron su hoja haciéndola bolita, durante la última actividad hubieron niños que arrojaban su hoja contra el piso y comenzaban a trillarla, otros que la colocaban contra su banca y la presionaban fuerte (ver anexo 6).

Goleman (2000) señala que los comportamientos que manifestaron los educandos durante la práctica de la técnica forman parte de un proceso de autoconocimiento y autorregulación, el primero se percibió cuando se toman el tiempo de escribir sus miedos y cuando hacen el recuento de las vivencias que tuvieron y se sintieron esa emoción. El segundo en el momento que arrugaron la hoja de la manera que decidieron hacerlo considerando que transformaron esas imágenes en una emoción que les permitió hacer bolita esa hoja.

Finalmente se colocaron todas las hojas de papel en una caja la cual no se abriría nunca para que esos miedos desaparecieran o se fueran memorizando, en esta actividad algunos niños al dirigirse a la caja seguían presionando con sus manos su hoja y al llegar a la caja la lanzaba con mayor fuerza. En el análisis particular de los miedos que habían escrito los educandos se percató de la situación de la alumna 18 quien manifestó el miedo a que sus padres pelearan por la existencia de otra mujer en la vida de su padre (ver anexo 7).

La estudiante durante las clases y en recreos mantenía una relación más cercana a sus compañeras que a los niños de su salón, tal parecía que no quería jugar con ellos o entablar alguna conversación, durante las clases si la actividad requería trabajar en equipos trababa de estar con solo niñas y cuando no era posible mantenía distancia con ellos, tras tener pláticas informales con ella llego a decir

Todos los niños pueden ser igual que mi papá que engaña a mi mamá, cuando vi a mi papá con otra de la mano y que no era mi mamá o así una vez que vino a traerme a la escuela y vio que lo estaba viendo luego me regañó y me dijo que si le decía a mí a mamá nos iba a dejar y ya no iba a regresar a mi casa (Comentario sobre la marcha, alumna 18, 23 de noviembre, 2019).

Esta situación donde se presentan disrupciones entre la familia puso a la docente en formación en un conflicto, de acuerdo con Sánchez (2018) puede considerarse como: una *actividad incomprensible* donde intervienen aspectos como: *relaciones interpersonales o grupales, disciplina, cultura familiar, emociones, sentimientos, tipo de escuela, convivencia en el aula, normas o reglas escolares y estilo docente*. En este caso fue percibir el concepto que mantienen los niños de algo por comentarios que absorben de los adultos.

Se reconoce que el avance en el proceso de autoconocimiento y autorregulación en esta estudiante fue bajo en comparación con otros alumnos, la manera en que continuó comportándose fue la misma. De acuerdo con Céspedes (2013) la situación manifestada por la alumna es producto de que

Las emociones por tanto han quedado relegadas al ámbito privado del hogar y han sido dejadas en menos de un solo factor, la disciplina, que tiene como objetivo conducir al niño a dominar sus emociones para mantenerlas a raya en su viaje hacia la madurez (p. 9).

El punto en que el investigador no puede transformar o permitir un cambio si las relaciones con la familia son tan intensas que no lo permiten, o simplemente están dirigidas en otra dirección que una educación emocional este dirigida solo a un factor que cierra la mirada a entornos donde la armonía y felicidad del educando sea la prioridad.

3.9 La evaluación del Plan de acción

La evaluación es valorar lo que sabe y ha aprendido otra persona en determinado tiempo. Para hacerlo, se puede usar una evaluación formativa que de acuerdo con las aportaciones de Allal (1979); Jorba y Sanmartí (1993); Jorba y Casellas (1997) es considerada como aquella realizada cotidianamente con la finalidad de regular un proceso de enseñanza y aprendizaje para adecuar las condiciones pedagógicas influyentes las cuales permiten cumplir con los objetivos pedagógicos.

En el Documento Aprendizajes Clave (2017) segundo grado se señala que la evaluación ocupa un papel importante que permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica del docente, en esta idea “evaluar promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación” (p. 128).

En la investigación no se evaluó conceptualmente la categoría del miedo si no el avance cualitativo de la emoción, lo que se hizo fueron actividades que fortalecieron los procesos de autoconocimiento y autorregulación del miedo. Se reconoce que al ser un aspecto cognitivo y sociocultural solamente se logró observar cómo los niños se adaptaban a ciertas circunstancias, una de ellas la confianza de emitir una participación.

Por ejemplo, el estudiante 6 quien tenía miedo al dar alguna opinión en determinada clase al inicio se quedaba callado mostrando nerviosismo y posteriormente al involucrarse en las actividades del plan de acción su comportamiento cambio a hacer participaciones con fluidez, aunque estas fueran breves (Diario del profesor, 11 de noviembre, 2019).

Evaluar el miedo resulta complejo al tratarse de un proceso donde interviene un avance de características totalmente cualitativas, es decir procesos de autoconocimiento y autorregulación de las mismas manifestándose en los comportamientos que presentaron los alumnos al presentarse una situación conflictiva, en embargo este proceso de evaluación se conjugo con los aprendizajes esperados que se tenían plasmados en cada secuencia didacta a la par de los objetivos diseñados desde la creación del plan de acción con ayuda de instrumentos como listas de cotejo y cuadernos de los estudiantes.

Gil (1990), García y Díaz (1995) citados por Porlán y Rivero (1998) señalan que el saber qué y cómo evaluar depende de “tener en cuenta la necesidad de un ajuste adecuado entre el proceso adecuado entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, conociendo las estrategias apropiadas para hacer un seguimiento de la evolución de las ideas de los alumnos y para regular la dinámica de la clase” (p. 86). La reflexión en los casos presentados permite evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje con base a las técnicas y actividades aplicadas con el propósito de conocer el avance que se ha tenido al ponerlas en praxis.

La planificación de las secuencias didácticas como la evaluación son desde el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado aspectos centrales en la práctica pedagógica al buscar optimizar las actividades que garantizan el máximo logro de los aprendizajes esperados en los educandos, además de impulsar el avance en el trabajo con el miedo.

Con relación a lo anterior señalar que la evaluación del plan de acción fue de manera parcial por la siguiente circunstancia y condición, la primera fue que a partir del 05 de marzo del año en curso se suspendieron labores escolares debido al confinamiento al que se recurrió por el brote de SRAS-Covid19 mientras que la segunda se remite a que al trabajar con el miedo como una emoción no se puede evaluar, recuperando que en ningún momento se pretendió evaluar la emoción como contenido o de manera conceptual lo que se hizo fue interpretar cómo influyó en el aprendizaje del alumno.

Por cuestión ética no se puede decir que la evaluación se logró al 100%, aunado a que cuando los alumnos se percataban del proceso manifestaban miedo. Lo que permitió evaluar el avance del plan de acción fueron los comportamientos y actitudes de los estudiantes al enfrentar alguna situación en el aula de clase, acciones que dan cuenta del proceso de autoconocimiento y autorregulación para trabajar con el miedo.

Realizar un vínculo entre la práctica y la evaluación hace posible identificar las áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje para pensar en las posibles maneras de cómo interferir con el propósito de obtener mejores resultados o avances eligiendo la más idónea. Cabe destacar que las observaciones que realizaron agentes expertos como la titular del grupo en que se estuvo trabajando fueron parte de una evaluación cuyas aportaciones

brindaron un nuevo criterio para realizar las modificaciones correspondientes en diversas situaciones de la práctica, como lo enuncia el Documento de Aprendizajes Clave (2017) segundo grado.

Por ejemplo, con la aplicación de la secuencia didáctica “Mis emociones al saber que tengo derechos” se logró documentar que

En el momento de cultivo de la emoción de la secuencia didáctica se tenía planificado que los estudiantes tomaran un pedazo de papel y escribieran un mensaje donde expresaran cómo se sentían al saber que tenían derechos y alguna pregunta que tuvieran del tema, sin embargo los comentarios de los alumnos mencionando “no quiero escribir”, “maestra ya es hora de salir, porque no vamos a acabar el trabajo” o “ya es mucho”, se optó por modificar la actividad porque no querían escribir pasaron un dado el cual tenía las ilustraciones de varias emociones, después de cierto tiempo elegiría la ilustración que sentía al saber que tenía derechos como niño(a) y lanzara una pregunta acerca del tema abordado, posteriormente los estudiantes mencionaban situaciones que habían vivido donde se presentaba algún derecho (Diario del docente en formación, 11 de noviembre, 2019).

El cambio de la dinámica de trabajo propicio una fluidez en las participaciones que realizaron los estudiantes, dando cuenta de la pertinencia de hacer esta modificación a la planificación. La segunda reflexión sobre la práctica se llevó a cabo fuera del campo de investigación, retomando lo ocurrido en la acción es este caso durante determinado momento de la clase y lo que puede ocurrir en caso de realizar algo. Este tipo de reflexión valora las acciones ocurridas y determina el porqué de cada acción además de las consecuencias que pueden presentarse si se actúa igual, por ejemplo, el comportamiento que se tuvo al ejecutar las actividades del momento de identificación de la emoción de las secuencias didácticas al inicio de la jornada escolar diaria.

Los estudiantes al llegar al salón de clase buscaron una pinza con su nombre y la colocaron en un distintos dibujos los cuales representaban una emoción distinta, estas se encontraban identificadas con letreros con su nombre en la parte inferior de cada dibujo, al escuchar la canción que representaba la hora de inicio de clase para toda la institución algunos de los estudiantes no tenían oportunidad de buscar su nombre y realizar la actividad que sus compañeros ya habían realizado, otros al momento de buscar su nombre se demoraban al tratar de encontrar la pinza con su nombre y ser varios los que hacían la misma actividad (Diario del profesor, 06 de noviembre, 2019).

Al observar el trabajo realizado durante el desarrollo de una secuencia didáctica del plan de acción, se generó un proceso de reflexión donde se optó por cambiar los materiales de la

actividad llevando una tabla con espacios para cada estudiante identificado por su nombre y una fotografía de ellos, el uso de círculos de colores en lugar de las pinzas, cada uno representando una emoción. Al aplicarlo nuevamente dio resultados distintos el tiempo no era factor que impidiera la fluidez de esta.

CAPÍTULO 4
EL MIEDO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN EMOCIONAL

4.1 Origen y resultados de la investigación

El presente informe de tesis tiene como antecedente la construcción de un protocolo de investigación durante el mes de agosto de 2019 que se dominó tentativamente “La emoción: el miedo y su influencia en el aprendizaje”, el objetivo general con el que se inicio fue identificar cómo las emociones influyen en el aprendizaje de la educación emocional en estudiantes de segundo grado de una Escuela Primaria, durante el ciclo escolar 2019–2020, para propiciar su autoconocimiento y autorregulación en el aula de clase.

El objetivo general se modificó como resultado del proceso investigativo ya que se logró un mayor análisis de la información empírica y teórica documentada, finalmente quedó de la siguiente manera: interpretar cómo el miedo influye en el aprendizaje de la educación emocional en estudiantes de segundo grado de una Escuela Primaria, durante el ciclo escolar 2019–2020, para propiciar su autoconocimiento y autorregulación en el aula de clase.

Con lo que respecta a la pregunta de investigación planteada *¿Cómo influye el miedo en el desarrollo de una educación emocional y en el proceso de aprendizaje en alumnos de segundo grado de educación primaria?*, no sufrió cambios. Bertely (2000) señala que al tener con claridad sobre lo que se busca investigar se plantean interrogantes concretas que se fueron respondiendo de manera paulatina con la acción.

Los supuestos con los que se inició y concluyó la investigación fueron dos, hizo énfasis en: *El autoconocimiento y autorregulación del miedo influye y determina el aprendizaje de la educación emocional de los alumnos que cursan durante el ciclo escolar 2019- 2020 segundo grado de educación primaria.* El segundo supuesto se focalizó en: *La educación emocional favorece que los alumnos autoconozcan y autorregulen sus miedos en el sistema de interacciones que generan en su aprendizaje los alumnos que cursan el segundo grado durante el ciclo escolar 2019- 2020 en una escuela primaria.*

Los resultados que se exponen a continuación, tienen la siguiente lógica de organización, en un primer momento se presenta un recuento del proceso metodológico, y posteriormente, se presentan los subtítulos que atienden lo logrado con la pregunta de investigación.

El momento de la acción no se llevó a cabo al 100% por lo derivado del Síndrome Respiratorio Agudo Severo Coronavirus (SARS-Covid-19), dejando de archivar información hasta el 5 de marzo, 2020 por esa razón los resultados que se presentan corresponden a las semanas del 08 al 24 de enero, 2020. Durante las fechas señaladas solo se pudieron percatar de los comportamientos de los estudiantes, durante la aplicación del plan de acción sin lograr ver el impacto que tuvieron las técnicas aplicadas posteriormente, aclarando que trabajar con el miedo es relativo al depender del estado emocional en que se encuentran.

La acción fue referida como una dimensión que “concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía teórica/práctica” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 52). Esta investigación se desarrolló en torno a un problema áulico detectado en los estudiantes de segundo grado de una escuela primaria mismo que tras su análisis desencadenó una serie de preguntas de investigación mismas que fueron parte del protocolo de investigación que da inicio a la presente tesis.

La investigación acción al ser “una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Kemmis (1988) citado por (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 52) fue como se dirigió la presente investigación donde tras poner en marcha diversas técnicas de investigación como: observación participante, diario del docente en formación y las fotografías se pudo documentar sobre el momento de acción recuperando las interacciones entre docente y alumnado en pro de una educación emocional.

De acuerdo con Kemmis (1988) la investigación acción es “una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas” (p. 42). Desde esta perspectiva se llevó a cabo el diseño y aplicación de un plan de acción estructurado en cinco sesiones vinculada en la asignatura de Conocimiento del medio, con el propósito de investigar la emoción miedo en los alumnos.

Para comprobar los supuestos planteados se hizo necesario llevar a cabo el plan de acción con estrategias didácticas y actividades que permiten señalar que fue aceptada, de acuerdo con los datos cualitativos documentados se reconoce que el autoconocimiento y la autorregulación del miedo influyó y determinó el aprendizaje de la educación emocional de los alumnos que cursaron durante el ciclo escolar 2019–2020 segundo grado de educación primaria. Lo que se logró documentar para dar respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la investigación es que los resultados son escuetos como producto y solo se dio seguimiento sistemático durante dos semanas, porque en ese periodo se realizaron prácticas profesionales.

Lo anterior se logró haciendo un análisis de los datos cualitativos, definidos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 200), se halló que los procesos de autoconocimiento y autorregulación del miedo de los alumnos de segundo grado de educación primaria influyen y determinan el aprendizaje de una educación emocional.

Durante el proceso de análisis para determinar si los supuestos eran o no aceptados se tomó en consideración las competencias para la vida y el bienestar que de acuerdo con Bisquerra (2000) son:

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. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (p. 151).

Desarrollar este tipo de competencias emocionales ayuda a cultivar la emoción en los procesos de autoconocimiento y autorregulación emocional y contribuyen para lograr una educación emocional, lo que evita que los alumnos actúen de manera impulsiva. Por lo anterior no se hizo necesario hacer uso de la hipótesis nula y alternativa.

4.2 El plan de acción y su impacto en el desarrollo de las emociones

Como docente en formación de educación primaria es importante conocer la relevancia que tiene el proceso de autoconocimiento y autorregulación de las emociones en los alumnos

que cursan este nivel educativo, con el propósito de favorecer y desarrollar una educación emocional que contribuya para que puedan controlar o modificar sus conductas, impulsos y actitudes que manifiestan en su vida cotidiana.

Es importante recordar que la autorregulación de las emociones en los niños contribuye al desarrollo de una educación emocional y favorece para que tomen decisiones adecuadas, suficientes y pertinentes que les permitan generar relaciones congruentes con las exigencias de la sociedad, con sus compañeros, docentes, padres de familia, personas cercanas, entre otros. El proceso de autoconocimiento de las emociones en los estudiantes es punto de partida para comenzar a detectar y justificar el comportamiento que manifiestan día con día, siendo este no solo el hecho de conocerse a sí mismo sino llegar a comprenderse. Denotando la relevancia que tiene trabajar desde primaria la parte emocional de los estudiantes, con base en un proceso de investigación- acción.

En el momento de observación en el campo de estudio se reconoció que las interacciones que generan los estudiantes fueron distintas, las manifestaban y objetivaron de manera diversa en los recreos, durante las clases e incluso durante la entrada y salida a la institución, y al aula de clase. Por ello, la emoción puede ser entendida como “una actitud que se consigue a través de la disposición real por comprender al otro, con total apretura y sin la intención de cambiar, cuestionar o criticar el sentir u opinión de nuestro interlocutor” (Anda, 2014, p. 1). En este caso se reflejó cuando los alumnos atendieron las indicaciones, si la actividad presentada les agradaba mostraban mayor atención, cuando no era así se notaba en los gestos que emanaban de su cuerpo al negar las propuestas de las actividades.

Como docente en formación al propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase se interpretó algunos de los comportamientos que manifestaban los alumnos como: movimientos de pies, manos, cabeza, gestos, entre otros, lo anterior contribuyó para identificar cómo las emociones impactaban en cuestiones académicas y en las interacciones que generan con sus iguales, por ello se hizo trascendental investigar cómo influyen las emociones el caso del miedo en el aprendizaje del niño de segundo grado de Educación Primaria.

Las evidencias que permitieron problematizar el tema fueron los mismos comportamientos de los educandos recuperados de las observaciones durante las primeras prácticas como se redacta en el Capítulo 1, además de las reacciones que mostraban en las situaciones que presenciaban ya sean agresiones verbales y físicas, muestras de empatía (defender a algún compañero) o simplemente ser indiferente ante esta, como se describe anteriormente.

Trabajar la parte emocional con los niños no es sencillo por el tipo de preparación académica que se logra como docentes en formación. Por ejemplo, al incluir la educación socioemocional como una asignatura dentro del área de desarrollo personal y social de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo, Aprendizajes Clave Educación Primaria (2017) mismo que se recupera en el Capítulo 3 se tendría que capacitar acerca de las estrategias que se pueden utilizar al impartirla, dotando de herramientas como libros u otros materiales idóneos para el área.

A raíz del cambio en los programas de estudio del nivel de educación primaria se genera un fenómeno que ha sido recurrente en otras reformas educativas, por ejemplo, algunos docentes optan por no abordarla o la abordan como otra asignatura, pareciera ser que no le asignan el sentido formativo para generar una cultura por autoconocer y autorregular las emociones en los mismos estudiantes. Si abarcan la parte emocional lo hacen solo aplicando alguna actividad que desgraciadamente no se encuentra en la misma línea de lo que se pretende desarrollar con un enfoque formativo visto desde una perspectiva humanista, donde el aprendizaje académico va más allá de lo convencional. Aunque existan conferencias por expertos en el tema o algunos cursos en línea vía internet, me atrevo a decir que la minoría de los docentes asiste no porque no quiera sino por la poca accesibilidad a ellos por ejemplo la lejanía, cuestiones económicas para solventarlos o cuestiones personales fuera de su alcance.

Optar por esta línea de investigación permitió recuperar aprendizajes adquiridos en el tema al trabajarlo en la Escuela Normal desde el quinto semestre con cursos como: Herramientas básicas para la investigación educativa. Las técnicas de la investigación forman parte de uno de los aprendizajes adquiridos, la observación participante como una de estas técnicas dio apertura para reconocer las necesidades de los alumnos inmersas en la

investigación entre estas se encuentran la falta de control emocional vista en actuar de manera impulsiva en la mayoría de las ocasiones y carencia de un autorreconocimiento emocional que tienen al no identificar la emoción presente en ellos durante alguna situación.

4.3 La educación emocional

La educación emocional se fortaleció al propiciar ambientes de aprendizaje que priorizaran la escucha y empatía como hace referencia López y Valls (2017) permitiendo que a lo largo del proceso se involucre un nivel racional para autorregular un nivel emocional, recuperando que a la mayoría de los educandos les costó trabajo transitar en el proceso de autorregulación emocional por los múltiples aspectos por los cuales el estado emocional en que se encontraban cambiaba considerablemente, entre ellos se encuentra la influencia que tiene el ámbito familiar, las relaciones que se establecen con sus compañeros o docente, cambios en su entorno natural como calor o frío, problemas sociales de los cuales se percate como: violencia o robos, entre otros más.

La escucha al prójimo generó que los alumnos actuaran de manera racional y transitaran por un proceso de autorregulación emocional, por ejemplo cuando los alumnos escuchaban detenidamente las alternativas que tenían por medio de las técnicas aplicadas como la tortuga o las historias de Lulú propició que identificaran una lista de estas y pudieran discriminar aquellas que de acuerdo con su personalidad y afrontamiento a la situación fuera la más convincente, todo ello a partir de priorizar una escucha fluida ante las aportaciones de otra persona.

El desarrollo de una técnica basada en el diálogo determina que una escucha activa influye en el tipo de emoción que manifieste un alumno antes y después de afrontar alguna situación, de acuerdo con Zabala (2000) la escucha en el diálogo da origen a “la manera de resolver los conflictos que puedan producirse a nivel de equipo por parte de los profesores, de cómo se relacionan entre ellos y con otros profesionales y padres, etc” (p. 20).

Para lograr promover una educación emocional el primer destinatario es “el profesor”. En primer lugar, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión. En segundo lugar, para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado” (Bisquerra, 2000, p. 157). En definitiva, para que exista una

educación emocional es necesario tener en claro que tiene como prospectiva encontrar un equilibrio emocional y con ello un bienestar para su vida.

Con relación a lo anterior se puede señalar que el interés por investigar este tema surgió a partir de atender a cuatro aspectos principales *didáctico, pedagógico, profesional y conceptual*, el interés didáctico fue identificar de qué manera el docente podría trabajar con el miedo de los estudiantes durante la jornada escolar, mientras que el interés pedagógico se centró en generar estrategias didácticas que de alguna manera les permitieran a los estudiantes cultivar una educación emocional.

El interés profesional es resultado de una reflexión sobre la propia práctica docente además de una necesidad profesional por identificar qué y cómo favorecer al desarrollo y cultivo de las emociones poniendo como centro de atención el miedo. Finalmente, el interés conceptual al llevar a cabo esta investigación es aportar al tema dando puntos de vista que abonen con argumentos recuperando la práctica en el campo de investigación.

La investigación acción fue considerada desde la perspectiva de Kemmis (1998) quien menciona que se integra de cuatro momentos *planificación, acción, observación y reflexión*, en el primero se diseñó de un diagnóstico y el plan de acción, en el segundo la aplicación de cada uno en dos pasos el primero como prueba piloto y el segundo atendiendo a las adecuaciones realizadas a cada uno para obtener mejores resultados, el tercero se retomó desde el inicio con fines de obtener y documentar datos que abonaran a la investigación, finalmente el cuarto formó parte del tercer momento al hacer uso de la reflexión in situ sobre la acción de palabras de Dewey (1934).

La experiencia de ser partícipe de una investigación de tipo cualitativa de acuerdo con Hernández (2004) redescubrió en el docente el interés por haber elegido involucrarse en el magisterio como una posibilidad de ser parte de un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en el ámbito académico u emocional, es decir considerarlos como parte de una sociedad sin ser fraccionados en múltiples aspectos sino en un todo viendo el valor y potencial de una personal.

Llevar a cabo la investigación acción desde la perspectiva de Kemmis (1998) sirvió como una manera de reflexionar sobre las propias prácticas en el aula de clase, es decir

mirarlas desde una lógica de mejorarlas constantemente haciendo al plan de acción las adecuaciones necesarias para lograr el objetivo planteado al inicio de la investigación, este tipo de adecuaciones fueron posibles gracias a llevar a cabo los cuatro momentos que propone el autor donde cada uno contribuye para comprender mejor las prácticas y encontrar aportaciones al tema de investigación.

4.3.1 El miedo y el desarrollo de la educación emocional

La investigación considero que la educación tiene como finalidad “el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar” Bisquerra, 2000, p. 158). El objetivo que tuvo la práctica de las técnicas y secuencias didácticas fue precisamente contribuir a una educación emocional donde el bienestar en los educandos se viera inmerso en su beneficio, por esta razón intervenir en el miedo de los estudiantes se pensó en una intencionalidad, un plan garantizando de cierta manera su efectividad.

Sin embargo, no todo ocurrió como se tenía pensado, existieron cosas como la reacción de los mismos en el momento de la acción de acuerdo a Kemmis (1998) las cuales propiciaron adecuaciones las mismas actividades y la dinámica con la que se tenía planificada. El tiempo y las diversas actividades a realizar propias de la institución también influyeron en los momentos de ejecución del plan de acción recorriendo en algunas ocasiones su aplicación.

El momento de observación al igual que el de reflexión resultaron complejos en algunas ocasiones por la cantidad de información presente en el campo de la investigación y donde se reconoce transitar en un estado de saturación en el cual de tanta información encontrada la documentación se volvió tan selectiva que se dejaron escapar momentos que pudieron recuperar importantes datos cualitativos que abonaran a la investigación.

La educación emocional no es propia de un momento o periodo sino de una educación para la vida, en relación que la emoción no es estática y se requiere de un cultivo para poder llegar a un punto donde la persona sea capaz de manejarla. Para llevar a cabo una educación emocional es importante contar con dos agentes primordiales, el primero hace alusión a la persona que trabaja a la par del educando proporcionándole un andamiaje y apoyo incondicional mientras que el segundo es el mismo educando quien con ayuda de un dialogo

continuo e interacciones de docente–alumno puede llegar a adquirir una educación emocional.

Para alcanzar el objetivo planteado al inicio de la investigación fue necesario planificar dentro de las secuencias didácticas técnicas, mismas que se aplicaron en el campo de la investigación y estuvieron pensadas para que los estudiantes cultivaran sus emociones, en el momento de aplicación favorecieron para documentar información sobre el miedo. Todas se dirigieron al autorreconocimiento y autorregulación de las emociones, el primero implica la toma de responsabilidad sobre su actuar donde si es necesario se realizan adecuaciones en su comportamiento para obtener mejores resultados.

Una de las técnicas que tuvo un impacto relevante por los datos recuperados, consistió en colocar una tabla en una de las paredes del salón de clase con los nombres de cada alumno donde por las mañanas y tardes pasaban a pegar un círculo de color este dependía de acuerdo con la emoción que estaba presente en ellos durante ese momento, como se describe en el Capítulo 3. Cuando se identificaba la emoción el rol que jugaba la docente era acercarse en algún momento con algunos estudiantes de manera particular haciendo énfasis en conocer el motivo por el cual se encontraban de tal o cual manera.

Llevar a cabo esta técnica dio como resultado adquirir mayor información que abonara a la investigación a partir de pláticas informales documentadas, se consideró como una manera de obtener información a través de las relaciones que se fueron estableciendo con los educandos. Por medio de las actividades que requería tal técnica se obtuvo que la una de las emociones presentes con mayor frecuencia en los educandos era el miedo.

4.4 Las emociones

Se reconoce que las emociones son un tema que la educación actual vigente, porque su aprendizaje o enseñanza contribuirá a tener actores sociales emocionalmente estables que contribuyan a mejorar el ambiente social como lo señala Dewey (1934) recuperado por González (2013) haciendo mención que la importancia de la emoción en este ambiente social es que nos permite entender y comprender el mundo a través de las mismas experiencias, dentro de las cuales no se sienta una lejanía por sucederle a otras personas sino estar abiertos

a un aprendizaje en el que lo que a ellos les está ocurriendo, algún día pueda ocurrirme a mí y saber que seguir haciendo o en que cambiar para no tener resultados desfavorables.

La permanencia en poseer una educación emocional, haciendo énfasis en el miedo como una reacción de los estudiantes como parte de un proceso de incentivación para desarrollar una clase activa y un mejor aprendizaje, es decir que el miedo pueda emitir estímulos novedosos e inesperados. Llegar a una educación emocional requiere tener en claro muchos conceptos e ideas que ligados ofrecen una amplia gama de insumos para poder desarrollar una buena alternativa al problema mencionado, es por este motivo que investigar este tema para lograr en los estudiantes una ayuda en el desarrollo de su propia educación emocional dota de gran relevancia, el proceso de investigación dentro de este trabajo tiene la finalidad de recopilar datos indispensables encaminados a una mejora.

4.4.1 El miedo y el aprendizaje

El miedo al ser una emoción fue el eje principal de estudio a lo largo de toda la investigación, Niño (2002) refiere que cuando esta emoción se presenta, aparece principalmente en representaciones mentales donde se sienten como amenazas reconociéndolas como un peligro que puede ser real o imaginario, aunque Maturana y Bloch (1996) señalan que es necesaria en la persona para resolver de mejor manera situaciones similares próximas a vivir.

El impacto que hubiera tenido no llevar a cabo la investigación se fragmenta en dos cuestiones como repercute en los alumnos y en el docente, en la primera situación afectaría en el desarrollo de una educación emocional entendida esta como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 158).

Sin la intervención de las técnicas y secuencias didácticas le educación emocional de los educandos no sería la misma y el objetivo que tiene la misma no tendría algún avance en su logro, es decir no se verían resultados en el bienestar tanto personal como social de los estudiantes. La perspectiva de los mismos ante afrontar alguna situación tampoco sería la

misma en la medida de decidir tomar una u otra decisión, menos la manera en que cada uno reaccionara en la misma situación.

En la segunda situación donde el impacto incide en el docente determina de manera primordial la restricción de aprendizajes y hallazgos sobre el tema desde el papel de investigador, así como la oportunidad de propiciar un cambio en los educandos desde la búsqueda y cultivo de un bienestar emocional pensado no solo para saber algunas alternativas de cómo afrontar determinadas situaciones donde sientan miedo sino también para conseguir o tratar de estar en bienestar durante la mayor parte de su vida.

Identificar el miedo como una de las emociones más frecuentes en los educandos tras el contacto que se tuvo con cada uno de ellos y la manera en que se van presenciando casos similares en el entorno dentro de otros ámbitos como el social, dan cuenta de lo relevante que se ha vuelto reconocer la educación emocional como primordial en el desarrollo de las personas, la manera en que interactúan entre si los educandos propicia de cierto modo como actúen con los demás.

Por ejemplo, un estudiante que tuvo algún conflicto con su compañero y desarrolla una educación emocional su comportamiento con otros compañeros no cambiaría, es decir muchas de las ocasiones cuando no se es consciente de lo que implica sentir una emoción tras vivir algún desacuerdo con otra persona pasa a ser una emoción que trasciende en el actuar con terceras personas que nada tienen que ver con el percance vivido.

Saber autoconocer una emoción hace hincapié al desafío que plantea Aristóteles citado por Goleman (2000) donde “cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno. Con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (p. 6). Lo mismo ocurre con cualquier emoción donde el punto está en que por no conocer las propias emociones se actúa inadecuadamente porque no se tiene previamente una manera de afrontamiento a la misma.

Autoconocer e identificar la emoción que sentían en dos momentos del día: mañana y tarde permitió que los mismos estudiantes vieran tras el registro en la tabla el cambio emocional por el que estaban transitando después de afrontar diversas situaciones en clase,

mismas que van desde el cambio de lugar hasta tener ideas distintas sobre un mismo contenido con sus compañeros.

La retrospectiva en cuanto a recuperar una situación donde hayan sentido la emoción elegida en el dado emocional fue uno de los resultados obtenidos con la aplicación de la técnica con el mismo nombre enunciada en el Capítulo 3. La asociación de las experiencias con el tema abordado en clase provocó en los alumnos expresar la emoción haciendo una recapitulación de lo que presenciaron en ese momento.

4.4.2 El miedo y la enseñanza

Una expresión emocional apropiada de acuerdo con Bisquerra (2000) implica “la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa (p. 148). Tal como lo hicieron los alumnos, donde no fue necesario estar en la situación para expresar como se sintieron, es decir recordar fungió como una oportunidad para volver a vivir. Al llevar a cabo esta técnica necesitó el uso de material que pudiera ser manipulado, este incentivó a algunos estudiantes para participar en ella tratando de ser quienes tuvieran la oportunidad de participar contando la situación donde se habían sentido de alguna u otra manera.

Aplicar la técnica el botiquín de la vida propicio una manera de cambiar o minorizar el estado emocional en el que se encontraban, cabe destacar que llevar a cabo las actividades que implicaban el desarrollo de la misma no se pusieron en práctica durante todo el periodo de aplicación del plan de acción, es decir la frecuencia con la que se ejecutó no fue constante se llevó a cabo solo en tres ocasiones, el motivo fue evitar una dependencia por adquirir algún medicamento para esta en bienestar emocional.

El uso de tal técnica solo se recomienda bajo las siguientes circunstancias: cuando es solicitado por el estuante (en caso que sea el mismo evitar su consumo en más de dos ocasiones por aplicación) cuando el docente considera que solo algunos de los alumnos manifiestan ausencia de bienestar en el estado emocional en que se encuentran, cabe resaltar que los resultados que se pueden obtener tras su aplicación se reducen cuando la cantidad de los educandos que requieran tal medicamento incrementa, es decir el sentido que es hacer sentir bien al estudiante y que regule la emoción que está presenciando se pierda.

Frases como “todo está bien”, “tienes que tranquilizarte”, “a mí y a nadie de tus compañeritos le gusta verte así”, entre otras fueron las que causaron mayor impacto en el alumnado al momento de proporcionar el contenido del botiquín. Llevar a cabo estas actividades se recomiendan por ser parte de un estímulo en los estudiantes para cambiar el estado emocional en que se encuentran y de alguna manera hacer que regulen sus emociones al hacerles ver que no conseguirán tener un bienestar si continúan de la misma manera.

Las acciones anteriores abonan para adquirir una educación emocional cuyo objetivo con base en Bisquerra (2000) preparen para la vida, en la cual se tenga como prioridad “atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria” (p. 158). Logrando un cambio de actitudes en los estudiantes en la medida en que sean conscientes de las consecuencias que tiene seguir sintiendo lo mismo.

El impacto que tuvo en los estudiantes trabajar con el botiquín emocional fue una motivación para salir del estado emocional en el que se encontraba, mientras que en el docente se situó en saber que funcionó como una manera para trabajar con las emociones del niño e incentivarlo a regular su emoción y tratar de mejorar su estado emocional. El diseño de esta técnica no se encontraba planificado en el plan de acción, sin embargo, tras sus posibles resultados se incorporó como una adecuación al mismo.

Durante la aplicación de las técnicas y secuencias didácticas planificadas y adecuadas se pretendió el desarrollo de competencias emocionales una de ellas la autorregulación emocional, de acuerdo con Bisquerra (2000) el desarrollo de estas tiene consecuencias “altamente positivas en múltiples situaciones permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes a prevenir conflictos, a la solución positiva de los mismos, etc.” (p. 153).

Las historias de Lulú fue otra de las adecuaciones que se realizaron al plan de acción tras los avances en la práctica y posibles mejoras que se pudieran obtener en su aplicación al incorporarla en el campo de investigación fue parte del conjunto de actividades que se diseñaron para alcanzar el objetivo general de dicha investigación. Esta como las demás aportó datos cualitativos que abonaron al tema, sin embargo, se obtuvo resultados

contraproducentes al detectar casos donde no dota de elementos a los educandos para cambiar y saber manejar emocionalmente la situación por la que están viviendo.

De acuerdo con Bisquerra (2000) afrontar alguna situación problemática es la “habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales” (p. 149). Con base a los resultados obtenidos en las situaciones que presentaron en ese momento los alumnos fue parte de la imposibilidad de intervenir y tratar de cambiar emociones muy arraigadas en los alumnos que se han convertido en sentimientos por el tiempo en que se siguen presentando, tales como afrontar conflictos en el núcleo familiar.

Desde un paradigma humanista definir la familia es considerar la importancia que esta tiene respecto de las decisiones que toman sus integrantes, en este caso se consideraron estos comportamientos como datos cualitativos de la información cualitativa para la investigación considerando que la educación emocional de los estudiantes depende de lo que viven en casa. Desde la perspectiva de Strauss (1981) se retoma el objetivo que tiene la familia siendo este guiar a las personas que la integran para tener las habilidades de enfrentar un ámbito diferente cuyas características sociales se conforman de aspectos, políticos, económicos, religiosos, entre otros. Es así como se sitúa en un ambiente de andamiaje para los niños desde el momento en que nacen para enfrentar la vida fuera de él.

La mayoría de las familias en que se desarrollan los estudiantes, de acuerdo con un comentario sobre la marcha el cual presenta “los niños de esta zona en su mayoría viven con padres separados, o que ambos padres trabaja y quedan a cargo de familiares como abuelos o tíos” (JMP, 27 de septiembre, 2019) hace mención a el tipo de familia en que viven algunos de los estudiantes y que por las circunstancias que viven el proceso de aprendizaje que tienen se ve involucrado, considerando que no es el mismo en un niño que no presenta conflictos familiares recurrentes a uno que ese tipo de aspectos es el pan de cada día.

Bajo observaciones y comentarios informales se considera que el ámbito familiar muchas veces es quien propicia un cambio en el aprovechamiento académico del estudiante, identificado en las calificaciones del mismo. Un detonante para mencionar lo anterior fue

presencia la misma situación en dos contextos distintos en el campo de investigación y el observado durante la estancia en Puebla mismo donde se escuchó lo siguiente:

Aquí los niños toman una actitud de desinterés académico porque los padres ya se divorcian o tienen una separación y buscan otra pareja en un lapso corto de tiempo, es decir los alumnos viven con alguno de sus padres y sus padrastro o madrastra con sus respectivos hijos. Se ve mucho en esta zona donde los dos padres trabajan o cambian de casa constantemente, de los 41 alumnos que hay en este salón 28 viven situaciones parecidas y se refleja en su calificación que bajan considerablemente o que ya no asisten porque los cambian de escuela (SHR, 04 de diciembre, 2019).

Desde esta mirada lo vivido en casa dentro de un ámbito familiar trasciende a otro lugar e inclusive toma cambios desfavorables hacia su persona, por ello la importancia de abordar la parte emocional en la escuela, donde tal vez no se llegue a una inteligencia emocional, pero si se logren avances considerables para su desarrollo y mejorar su actuar y solución de conflictos donde sus emociones se pongan en juego.

Un conflicto desde el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) es

Una situación problemática en la que dos o más personas tienen ideas, expectativas, creencias, valores, deseos o intereses opuestos sobre un mismo asunto. La existencia de un conflicto es algo que ocurre en forma cotidiana, es un síntoma de movilidad y crecimiento del grupo, es parte de las relaciones entre las personas, por lo que es necesario aprender a afrontar los conflictos para mantener relaciones sanas con los demás ya que, cuando un conflicto no se resuelve de forma respetuosa, se puede provocar un problema más difícil de resolver (p. 17).

Ser partícipe de un conflicto no es ajeno a lo que como personas estamos sujetos a enfrentar por las múltiples interacciones que tenemos con otras personas u objetos. Al no existir una manera de no presenciar alguno a lo largo de toda la vida se vuelve necesidad saber de qué manera enfrentarlos, es así como desarrollar una educación emocional lo vuelve más sencillo, porque este tipo de educación ofrece herramientas para hacerles frente sin la necesidad de acarrear más situaciones problemáticas.

La manera de ver las cosas no es la misma generalmente para todas las personas porque se mantiene perspectivas distintas según la relación que tienen de imágenes anteriores correspondientes a otras situaciones similares. La manera de interactuar con otras personas surge de la manera en que la situación es asociada a una experiencia que se ha tenido, como sucedió con un alumno de 2° de una escuela primaria en el Estado de Puebla durante el recreo

Un estudiante le grito “ahora si te voy a enseñar a no meterte conmigo” a otro de su mismo salón cuando el primero se dirigía a una palapa donde se encontraban sus compañeros comiendo, este volteo sin decir nada cuando su compañero llega y comienza a golpearlo mencionando “ya te había dicho que con mi familia no te metieras, porque andas diciendo que yo no tengo papá eee”, a lo que su compañero reaccionó de la misma manera impulsiva comentando “pues es la verdad, además yo no tengo la culpa de que los haya dejado su papá”. Esta situación paro cuando la docente titular del grupo los separo y los llevo al salón para platicar con ellos (Diario del docente en Formación, 05 de diciembre, 2019).

La situación descrita es parte de la influencia del ámbito familiar en los estudiantes, donde ambos estudiantes reaccionaron impulsivamente por las imágenes que se crearon en su mente sobre la situación y el proceso de similitud que esta tenía con otras que han percibido en su entorno, además del tipo de cultura en que se han desarrollado. La ausencia de algún miembro de la familia genera cierto desequilibrio emocional que al ser tratado de una manera sin empatía por otras personas genera una reacción poco consciente donde no se da pie a regular la emoción presenciada debido a reacciones inmediatas.

El vínculo afectivo que existe entre los miembros del núcleo familiar, con base en las aportaciones de Tuirán y Salles (1997) constituye modalidades en las diversas facetas de una vida familiar al convivir e interactuar personas con relaciones sanguíneas o parentesco de género y generaciones distintas, donde las modalidades de adaptabilidad dependen de las respuestas a los cambios que se tienen en su entorno.

Sin embargo, estos vínculos afectivos trascienden a otro ámbito que es el áulico donde el estudiante no es o le cueste trabajo ser consciente de que vive en un entorno cambiante y los conflictos que perciba puedan ser contraproducentes e otros ámbitos en que se desarrolla, pero como hacer que el alumno olvide la manera en que vive si las emociones son tan intensas que pueden bloquear su estado de bienestar impidiendo un desarrollo sano.

Los resultados que produjo socializar las historias de Lulú fueron un detonante para propiciar la apatía en los educandos tras las situaciones que iban escuchando y que a su vez trataban de aportar alternativas de solución que el personaje pudiera haber tomado, este tipo de técnica le permitió a algunos estudiantes identificarse y recuperar tras los mismos comentarios de sus compañeros como los emitidos por el personaje, ideas para cuando las estuvieran viviendo en sí mismos y evitar algunas que se reflejaron en su actuar y pensamientos que iba mencionado.

Las recomendaciones que se hacen para considerar la aplicación de esta técnica son: llevarla a cabo en un espacio donde todos los alumnos que participen se encuentren cómodos y tengan la visión del resto de sus compañeros de preferencia formando una circunferencia, el objeto que se considere como intermediario tenga un tamaño visible para todo el grupo y tenga las condiciones para ser manipulable de acuerdo a la edad en que se encuentran los educandos, absoluta delicadeza en las palabras y comentarios emitidos tanto del personaje como de las participaciones de los alumnos. Si se detecta la estrecha relación de un alumno con la situación planteada tratar de no hacerlo evidente, es decir que los estudiantes no se percaten de ellos, de esta manera se evitaran burlas y comentarios incomodos para el alumno.

Esta al igual que la técnica “miedos ocultos” trastocaron el trabajo con la emoción miedo gracias a la presencia de situaciones intensas donde no son situaciones donde este en las manos del niño tratar de eliminar dicha emoción. Trabajar el miedo con alumnos de segundo grado con el objetivo de cultivar la emoción y con ello propiciar en una educación emocional presenta diversas dificultades en la medida de la intensidad en el que el estudiante la manifieste y la tenga presente, considerando que la educación emocional es

Una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad la depresión, la violencia, etc.” (Bisquerra, 2000, p. 159).

Dichas competencias se van desarrollando a partir del autoconocimiento que se tenga de las propias emociones, al ser una forma de prevención ante situaciones desagradables trabajar en su cultivo se volvió cada vez más interesante y difícil de abordar contemplando que no todos los alumnos viven en las mismas circunstancias y por ende las reacciones y la manera de pensar los llevaron a tomar decisiones diferentes.

Por su parte desarrollar la técnica miedos ocultos favoreció autoconocer la situación más dominante en los estudiantes por la cual sintieran miedo, para el desarrollo de la misma se recomienda mencionar que es un trabajo individual donde se salvaguardara la confidencialidad de sus escritos y que además nadie los podrá ver después. Este mensaje propiciara que los educandos tengan mayor confianza en la actividad y se abran a expresar de manera escrita lo que sienten. También se hace necesario realizar la misma actividad con

ellos, eso generó un vínculo más cercano con ellos el cual valoro la seriedad que requería la técnica.

El nivel de conocimiento que se desarrolló al realizar esta investigación se situó en un estado actitudinal al incidir en el cambio y mejora del estado emocional de los educandos, de acuerdo con Bednar y Levie (1993) citados por Díaz y Rojas (2004) el conocimiento actitudinal es el conjunto de “constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente efectivo y un componente conductual” (p. 69). El enfoque en este conocimiento denomino un saber ser, reconociendo a los estudiantes como personas que sienten, y que la mayor parte de las decisiones que toma son producto de sus propias emociones.

La idea principal de esta investigación fue trabajar con las emociones en especial el miedo, tratando de aportar técnicas que permitieran un saber cómo autoconocerla y autorregularla, por tal motivo se ha considerado el conocimiento actitudinal como aquel que se desarrolló tras esta investigación, retomando que el aprendizaje de las actitudes de acuerdo con las aportaciones de Díaz y Rojas (2004) conlleva un proceso lento y gradual en el que intervienen diversos factores uno de ellos son las experiencias y vivencias que tienen los estudiantes así como el contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Con base en lo anterior se reconoce el desarrollo de un constructivismo psicogenético donde de acuerdo con la perspectiva de Hernández (2014) se ha privilegiado al “alumno antes que al docente y al aprendizaje –y, sobre todo, al desarrollo psicológico- antes que la enseñanza; ha intentado formular explicaciones en donde se privilegia lo individual y lo endógeno” (p. 18). Del desarrollo al que los educandos se enfrentaron fue a un autoconocimiento y autorregulación de sus emociones a fin de buscar un bienestar no solo educativo, sino que influyera en su vida diaria, para ello se consideró un paradigma humanista donde se puso al centro del proceso educativo al estudiante.

De acuerdo con Piaget (1999) citado por Hernández (2014) los educandos tuvieron una estrecha relación con la docente misma que se entendió como constructor de la realidad, es decir esta relación permitió a los alumnos determinar que alternativa era mejor para llegar a su bienestar emocional mientras tras algunas técnicas aplicadas el docente les dotaba de

elementos para vislumbrar dichas alternativas. Se reconoce que existen otros constructivismos como el Ausubeliano, del aprendizaje estratégico, Sociocultural, entre otros, pero sin duda alguna el psicogenético atendió a las necesidades de la investigación al recuperar que el trabajo con las emociones es un tema intrínseco donde nadie puede incrustarse en otra persona para que esta sienta lo que él quiere.

Desde esta postura constructivista de acuerdo con las aportaciones de Larochelle y Bednarz (1998) citados por Hernández (2014) el constructivismo no puede ser transmitido unidireccionalmente, requiere de alumnos y enseñantes para ser construido, ante esta idea Hernández (2014) menciona que el profesor se considera como

Un guía, facilitador o mediador de la actividad constructivista de los alumnos. Esta actividad de guía mediadora que puede proporcionar al profesor es imprescindible, para que las construcciones de los alumnos se aproximen a interpretar los contenidos curriculares según los significados socialmente valorados que se tienen de ellos (p. 37).

El papel del docente durante la investigación se retomó como un mediado en las situaciones que se estaban presenciando al hacer que los mismos educandos pensarán en alternativas congruentes y por ende que en esa búsqueda no actuarán de manera impulsiva y autorregularán la emoción que estaban sintiendo, conseguirlo requiere de una constancia y más tiempo del que se estuvo en acción por lo tanto los resultados que se lograron fueron pocos a medida del trabajo que se tenía pensado con cada uno de los alumnos.

4.4.3 El miedo como obstáculo

Anda (2014) señala que una emoción es una actitud que es obtenida a través de una disposición de la realidad por tratar de comprender a otro, aunque Bisquerra (2000) reconoce que es el estado del organismo resultado de una excitación predisponiendo a la acción, sin embargo, Goleman (2000) menciona que es un estado biológico, psicológico correspondiendo a una tendencia a la acción. Dar un concepto aceptable que amalgame las características principales de esta es difícil, durante el lapso de esta investigación se consideró la emoción como un estado biológico inmediato procedente de la relación y

asimilación de vivencias y experiencias que ha presenciado la persona llevándolo a reacción y tomar una actitud y comportamientos poco razonados y consientes.

El miedo al ser una emoción generó en los estudiantes un obstáculo para estar en plena armonía, en situaciones donde los educandos tenían que participar frente al grupo o pasar al frente para resolver algún ejercicio se les dificultaba, llevándolos a actuar con impulsos estos de acuerdo con Céspedes (2013) son:

Respuestas conductuales automáticas a las cuales el organismo echa mano cada vez que se ve enfrentado a desafíos de supervivencia. Se habla de “respuestas conductuales instintivas” y las principales son hambre, sed, impulso sexual (dirigido a la conservación de la vida) e impulso agresivo (orientado a la destrucción de otro o de sí mismo) (p. 20).

Cuando los alumnos cambiaban su estado emocional visto en las respuestas repentinas que tenían en su comportamiento transitaban a una reacción impulsiva. Asimismo, el miedo se consideró un obstáculo al pensar en que lo que se dijera o hiciera pasaría a ser considerado por los demás como motivo de burla sintiéndose de alguna manera incómodos.

En otras ocasiones esta emoción obstaculizó de algunas ocasiones la didáctica de la docente en formación al impartir algunas clases por ejemplo el tema de la leyenda en la asignatura de Lengua Materna Español donde hablar de la llorona, el charrito negro, entre otras generaba un cambio de actitud hacia las actividades propuestas influyendo en el proceso de aprendizaje. Lo ocurrido fue comprendido al analizar la técnica de “Miedos ocultos” donde se encontró la presencia de miedos a seres ficticios como los personajes mencionados.

Derivado de este hallazgo se reconoce la ausencia en la investigación de implementar los cuentos como propuesta para autorregular las emociones de los alumnos en seres ficticios, cuyo propósito fuese hacer comprender a los niños que sentirse con miedo o tristes es normal pero no es cuando este es constante, como lo hace el cuento “Cuando tengo miedo” de Trace Moroney (2011) citado por Gutiérrez (2012).

CONCLUSIONES

La importancia de trabajar las emociones en alumnos de Educación Primaria es un asunto trascendental porque su desarrollo o fortalecimiento les permitirá actuar como parte de la sociedad, por ello, con la investigación se generaron y propusieron técnicas que les permitieran un proceso de autoconocimiento y autorregulación emocional, con el único fin de contribuir para que los educandos se sintieran felices al llegar a un equilibrio emocional.

La orientación de cada técnica al poner en práctica en determinados momentos de las secuencias didácticas posibilitó disminuir el filtro afecto del que habla Krashen (1982). En las actividades de inicio para una enseñanza didáctica se situaron las propias a la tabla de registro de la cual se hace hincapié en el Capítulo 3, así como la técnica del cubo de emociones las cuales fueron diseñadas para identificar y llevar un registro de las emociones presentes en los educandos.

En el momento de desarrollo se encuentran las actividades que integran las técnicas tanto de la tortuga como de las historias de Lulú y el botiquín para la vida las cuales tienen la intención de identificar la emoción y trabajar con ella para llegar a un proceso de autorregulación emocional. Finalmente, en el cierre se posicional las actividades que permiten el desarrollo de las técnicas de miedos ocultos, aunque en este momento se pueden aplicar algunas de las que se encuentran en el desarrollo como la tortuga y el botiquín para la vida por su accesibilidad en su aplicación y el tiempo en que se desarrollan, esto permitirá obtener avances significativos en una educación emocional.

El uso de estas técnicas es cambiante dependiendo del proceso que se quiera trabajar por ejemplo en algunas tal es el caso de la tortuga favorece a autorregular las emociones sin embargo es más efectiva cuando se trabaja en particular con los estudiantes que se vieron involucrados en alguna situación conflictiva, por otro lado se ve conveniente trabajar técnicas como miedos ocultos de manera grupal para autoconocer las emociones de una manera que los alumnos no presencien inquietud porque sus compañeros puedan enterarse como se sienten en ese momento.

En la aplicación del plan de acción se consideró documentar información en el diario del docente en formación, pláticas informales, comentarios sobre la marcha y las mismas fotografías con el propósito de adecuar algunas actividades que se estuvieran llevando a cabo cuyo resultado podría tener mayor relevancia haciéndolo de otra manera. El momento de reflexión abono en este proceso además de analizar los resultados en conjunto con dos etapas antes y después de poner en marcha el plan de acción.

Para promover el autoconocimiento y autorregulación emocional en alumnos de segundo grado de educación primaria es indispensable considerar las características que presentan por la edad que tienen y las condiciones en que se desenvuelven en distintos ámbitos, de esta manera se recuperan elementos para trabajar con los estudiantes de mejor manera considerando casos en particular, donde es claro que como docente en formación no es propio incrustarse en situaciones cuyo origen pertenece a un ámbito distinto al áulico o institucional, sin embargo si es posible abonar en que para el estudiante este no sea un problema en su proceso de aprendizaje.

A su vez el uso de la teoría para promover el proceso de autoconocimiento y autorregulación fue una guía de trabajo desde diversas aportaciones de distintos autores todos con el objetivo de abonar para lograr un estado de bienestar en los estudiantes. Si bien la teoría no siempre es cierta en el actuar de las personas con las que se estuvo trabajando, pero si se rescatan ideas que pueden sustentar lo que se estuvo viviendo.

Centrarse en un trabajo con personas donde sus emociones cambian constantemente y la manera en que las manifiestan es directa, por ejemplo, con el lenguaje que utilizan, las actitudes y comportamientos que toman se ve estrechamente vinculada con la edad y la forma en que tratan de tener un manejo de sus propias emociones, es aquí donde la teoría complementaria a la práctica para poder sustentarla y viceversa. En el caso del miedo existieron situaciones en las cuales por sentir esa emoción se crearon ideas sobre esta al manifestar solo dos posibilidades: no hacer nada al respecto y aumentar esos miedos o enfrentarlos y saber que de los miedos también se puede aprender para contribuir a una salud mental.

La experiencia al trabajar con emociones fue fructífera permitiendo conocer y apoyar de cierta manera a los estudiantes para abonar en dos procesos indispensables dentro de una educación emocional que son el autoconocimiento y la autorregulación, por otra parte el manejo y aplicación de las técnicas mencionadas con anterioridad pueden tener beneficios al ser aplicadas en otros contextos por el tipo de material didáctico empleado en cada una de estas y el interés que despierta hacer uso de animales animados por la edad en la que oscilan los educandos.

Con relación a lo anterior se puede señalar que al concluir la investigación surgen las siguientes interrogantes que se convierten en derroteros o anclas que permiten generar nuevos procesos investigativos: ¿cómo influye la educación de los padres de familia para prevenir o maximizar el miedo en los niños?, ¿qué situaciones de aprendizaje promover para trabajar la educación emocional?, ¿cómo influye la conciencia de las emociones para favorecer el autoestima?, ¿para qué trabajar en una educación emocional?, ¿cómo trabajar la autonomía?

Fuentes primarias

Alumnos que cursaron el 2° “B” de una escuela primaria.

Docente titular a cargo del grupo de 2° “B” de una escuela primaria.

Docente en formación

Diario del profesor del 2 y 3 de septiembre de la primera jornada de prácticas correspondiente al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Diario del profesor del 17 de septiembre al 03 de octubre de la segunda jornada de prácticas correspondiente al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Diario del profesor del 04 al 22 de noviembre de la tercera jornada de prácticas correspondiente al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Diario del profesor del 08 al 17 de enero de la cuarta jornada de prácticas correspondiente al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Diario del profesor del 06 al 28 de febrero de la quinta jornada de prácticas correspondiente al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Diario del profesor del 17 de marzo de la sexta jornada de prácticas correspondiente al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Referencias

Bibliografía

Aebli, H. (2000). 12 Formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid. España. Narcea.

Asamblea Antimilitarista de Madrid. (2010). Taller para aprender a trabajar el miedo. Madrid. España.

Alberto, L., Beardi, L. y Capocasale, A. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo. Uruguay. Clasco.

Barreto, V. (2018). Educación socioemocional 2. Cd. México. México. Santillana.

Barriga, A. (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial. D.F. México. Nueva imagen.

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. D.F. México. Paidós.

Bisquerra, R. (2000). Psicología de las emociones. Madrid. España. Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Barcelona. España. Facultad de pedagogía.

- Caruana, A. (2014). *Cultivando emociones 2. Educación Emocional de 8 a 12 años*. Buenos Aires. España. Conselleria d'Educación, Cultura iEsport.
- Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Santiago. Chile. De books.
- Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Barcelona. España. Díada.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. España. Graó.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. D.F. México. McGraw Hill.
- Galor, S. (2013). *El uso de los mecanismos de defensa como herramienta de afrontamiento*. Buenos Aires. Argentina. Unidad de Ciencias Sociales.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. España. Gedisa.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. The New York. Estados Unidos de América. Kalrós.
- Guerrero, A. (2009). *Los materiales didácticos en el aula*. Madrid. España. Anaya Multimedia.
- Gutiérrez, A. (2012). *Los niños, el miedo y los cuentos*. Madrid. España. Decieé de Brower.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. D.F. México. Grijalbo.
- Herbart, E. (1983). *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. Barcelona. España. Edición original de 1806.
- Howard, G. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires. Barcelona. Paidós.
- Izcara, S. (2014). *Manuel de investigación cualitativa*. D.F. México. Fontamara.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. España. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. España. Graó.
- López, C. y Valls, C. (2017). *Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. Cd. México. México. Grupo SM.
- Luchetti, E. y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula. Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Buenos Aires. Argentina. Magisterio para el Río de la Plata.
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Edo. México. México. Red Tercer Milenio.

- Perrenoud, P. (2007). Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje. Barcelona. España. Graó.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. España. Graó.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el aula de clases. Sevilla. España. Díada.
- Postic, M. (2000). La relación educativa. Madrid. España. Narcea.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada. España. Aljibe.
- Rodríguez, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. Madrid. España. Instituto de Psicoterapia Relacional. Cd. México. México. Polvo de gis.
- Sánchez, M. (2018). El conflicto en el aula de Educación Básica. Experiencias y modelos de solución.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. España. Paidós Ibérica.
- SEP. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México. D.F.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave 2°. Cd. México. México.
- Tizón, J. (2011). El poder del miedo. ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?. Barcelona. España. Milenio.

Cibergrafía

- SEP. (2018). Programa construye T. Recuperado de <https://www.construye-t.org.mx>
- SEP. (2012). Competencias del perfil de egreso del docente. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso
- Colorearte. (2017). El mundo de las emociones. Recuperado de <https://www.ficop.org>
- Domínguez, V. (2003). El miedo de Aristóteles. Recuperado de www.psicothema.com
- Stephen, J. (2003). Toma de decisiones, según Wharton. Recuperado de <http://www.resumido.com/es/libro.php?cod=261>

- Goleman, D. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Bisquerra, R. (2015). La educación emocional en la formación del profesorado. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Murcia, C. (2016). Manejar las emociones factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>
- Sarudiansky, M. (2016). Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133930525003.pdf>
- Maximiliano, K. (2017). Los hombres y sus temores: la paradoja profesional y una mirada antropológica al ser temido. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/download/NOMA0909140177A/26220>
- Pérez, N. (2017). Las competencias emocionales. Recuperado de www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf
- Simone, B. (2017). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161611.pdf>

Otras fuentes

- Plática informal con alumna 10. 21-11-19. Horario de 11:40 a 12:00.
- Plática informal con alumna 13. 04-11-19. Horario de 11:05 a 11:30.
- Plática informal con alumno 16. 23-11-19. Horario de 11:07 a 11:30.
- Plática informal con alumno 6. 19-11-19. Horario de 11:12 a 11:32.
- Plática informal con alumno 4. 14-11-19. Horario de 11:30 a 11:40.
- Plática informal con alumno 1. 05-11-19. Horario de 12:55 a 1:25.
- Plática informal con alumno 15. 05-11-19. Horario de 7:50 a 8:15.
- Plática informal con titular del grupo. 23-11-19. Horario 11:03 a 11:31.
- Plática informal con MLP madre de familia. 17-09.19. Horario de 1:13 a 1:30.

Anexos

Anexo 1. Diario del docente en formación

El siguiente formato permitió un registro de las situaciones más relevantes para el observador teniendo como enfoque aquellas que abonaron con mayor relevancia a la investigación. El apartado de datos de identificación propicio un manejo más fluido en la información al recuperarla en el informe general de la tesis, mientras que el apartado de inscripción/descripción do de citas que sustentaron algunas categorías, la interpretación fungió como una forma de argumentar el surgimiento de ciertos comportamientos en los educandos, finalmente los comentarios del investigación dieron apertura a supuestos de los que posteriormente en el campo de investigación se consideraron como ciertos o falsos.

Diario del docente en formación

Datos de identificación	
Fecha: _____ Localidad: San Miguel Tenochtitlán Docente titular: Julieta Padilla Miranda Tiempo de observación: _____ Tipo de observación: Participativa	Nombre de la Escuela: Primaria “Benito Juárez” Municipio: Jocotitlán Grado: 2° Grupo: “B” Asignatura: _____ g Docente en formación: Jessica Martínez Romero
Hora	
Inscripción de lo acontecido/ Descripción	Información teórica que lo sustenta/ Interpretación
C.O (comentarios del observador)	

Esquema construido con base en la propuesta del registro de observación señalado por María Bertely Busquets (2001) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
 El apartado de C.O, fue diseñado con base en Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Anexo 2. Cuadro prospectivo a un análisis de datos cualitativos

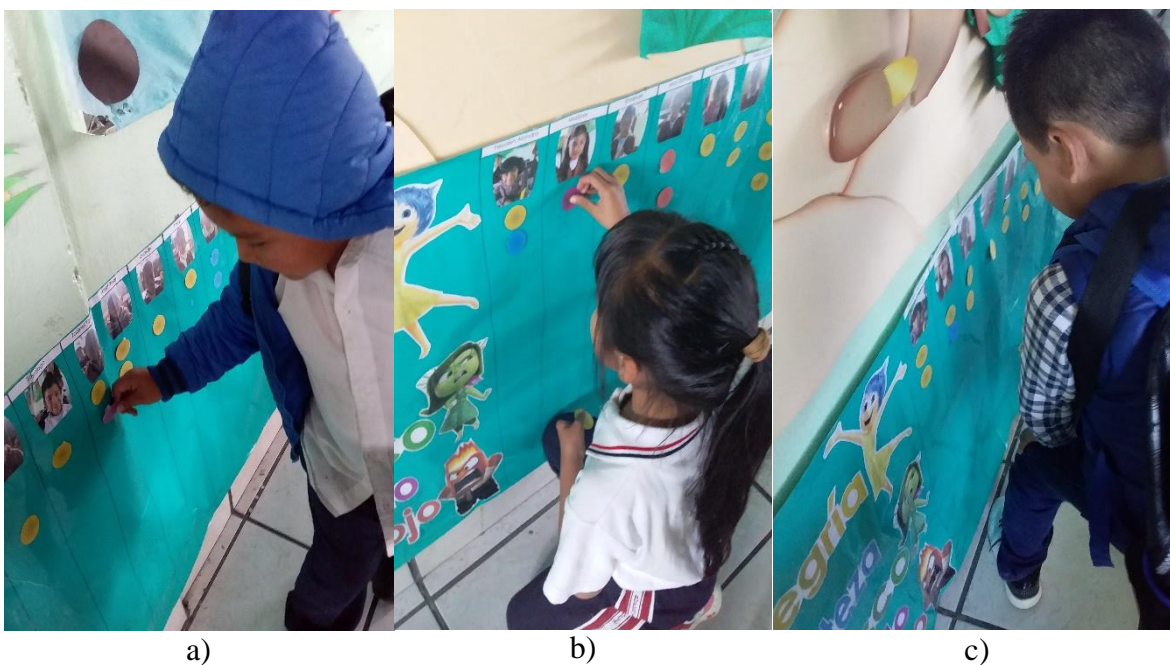
El cuadro siguiente permitió mantener un orden y jerarquía entre las palabras que se presentaron constantemente al analizar las técnicas de investigación aplicadas, permitiendo obtener una primera versión de las categorías que formarían parte de cada capítulo de la tesis, llenar paso a paso cada una de las columnas que lo integran resultó un proceso más sencillo que no tener una guía para ir construyendo la redacción de cada capítulo.

Mirada prospectiva a la información cualitativa					
Técnicas para recuperar (empírica y teórica) en el campo de investigación	¿Qué hacer con la información documentada?	Proceso para resumir los datos recuperados			
		Primer momento	Segundo momento	Tercer momento	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diario del docente en formación ➤ Pláticas informales ➤ Notas de campo/comentarios sobre la marcha ➤ Fotografías 	a) Leer toda la información documentada. b) Subrayar con colores distintos las palabras recurrentes, permitiendo clasificar de un color distinto cada tema. Realizar este paso en todas las técnicas de investigación para la recogida de datos.	Agrupar las palabras semejantes identificadas como recurrentes.	Escribir con numerales o incisos las palabras para tener mejor identificación.	Proceso de categorización y codificación.	
				La categorización es asignar una significación teórica conceptual a la palabra recurrente.	Por ejemplo: Educación emocional Miedo Relación pedagógica Práctica docente
				La codificación es asignar un código (numeral, letra o color) a la categoría asignada. Proceso que construye una versión preliminar de los apartados de cada capítulo.	1. Educación emocional 2. Miedo 3. Relación pedagógica 4. Práctica docente

Cuadro construido con base en las aportaciones de Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Anexo 3. Acción de la técnica tabla de registro

La aplicación de esta técnica permitió llevar un escaneo de las emociones con mayor manifestación en los alumnos con los que se estuvo trabajando, este registró abono en gran medida a la investigación por los resultados obtenidos y la participación activa que mostraron con su aplicación los educandos, como se muestra en las fotografías siguientes.



La participación que mostraron los educandos en la aplicación de esta técnica, como se muestra en los tres incisos favoreció la recogida de datos que abonaran a la investigación por medio de un material didáctico el cual era manipulable y llamativo por el tipo de colores y personalización con el que se caracterizaba al mantener una relación estrecha con cada uno de los estudiantes al realizar de acuerdo con las aportaciones de Goleman (2000) un autoconocimiento de las emociones al elegir el color del círculo según las ilustraciones de la tabla y finalmente hacer una asociación con lo vivido para manifestar alguna emoción viendo su rostro en una fotografía en el mismo material.

Anexo 4. Lista de registro emocional

Llevar acabo la siguiente lista resultado funcional para identificar las emociones con mayor frecuencia en los educandos y poner mayor énfasis en la aplicación de otras técnicas en relación a los resultados arrojados como se muestra a continuación.

N. NOMBRE DEL ALUMNO		SEGUNDO GRADO												GRUPO "B"													
		04 de noviembre		05 de noviembre		06 de noviembre		07 de noviembre		08 de noviembre		11 de noviembre		12 de noviembre		13 de noviembre		14 de noviembre		19 de noviembre		20 de noviembre		21 de noviembre		22 de noviembre	
		m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t	m	t
01	Aparizo Guzmán Yexalen Alondra																										
02	Cruz Segundo Marijose																										
03	García Cárdenas Emanuel																										
04	García Mendoza Jesús Damián																										
05	García Sánchez Lakshmi Yaretzi																										
06	González Cárdenas María Adalid																										
07	Hernández Álvarez Yaretzi																										
08	Iturbide Segundo Gabriel																										
09	Jiménez Cruz Santiago																										
10	Jiménez Flores Zadkiel Tadeo																										
11	Jiménez Sánchez Yosef Yael																										
12	López Pérez Damián																										
13	Montoya de la Cruz Diego																										
14	Moreno Martínez Paulina Lizeth																										
15	Rubalcaba Monroy Gabriel Tadeo																										
16	Urbina de la Cruz María de Jesús																										
17	Varela Rojas Camila																										
18	Vázquez García Alizon Adalith																										

Resultados	
Miedo= 175 Alegria= 112 Tristeza= 102 Enojo= 59 Asco= 20	Al revisar el registro anterior se da cuenta que la emoción miedo es la más frecuente en la manifestación que hacen los educandos a lo largo de la aplicación de la técnica "Tabla de registro emocional".

a)

La manifestación emocional de los estudiantes en múltiples ocasiones por la edad que tenían y los comentarios surgidos entre ellos mismos se mostró sincera al seleccionar el color de los círculos para registrar en la tabla como se muestra en el anexo 3, tras el análisis de los resultados se documentó que durante la aplicación del plan de acción la emoción que más frecuento en los registros fue el miedo seguido de la alegría, tristeza, enojo y finalmente el asco o desagrado. La concurrencia de la emoción miedo se manifestó en aumento con aquellos estudiantes que sufren algún conflicto en casa, de acuerdo con la perspectiva de Sánchez (2018) considerado de esta manera por el registro continuo del diario del docente en formación y al revisar los resultados de otras técnicas aplicadas.

Anexo 5. Charlas con Lulú

Tener un acercamiento con los alumnos puede resultar difícil y hasta imposible por múltiples factores como: personalidad, opiniones de familiares, reglamentos, entre otros. Sin embargo, aplicar la técnica “Historias de Lulú” resultar favorable como en esta ocasión donde manifestó un vínculo más cercano con los alumnos, donde no veían a la docente que ven a diario sino la intervención de un personaje a través de un peluche, como se observa en las siguientes fotografías.



a)

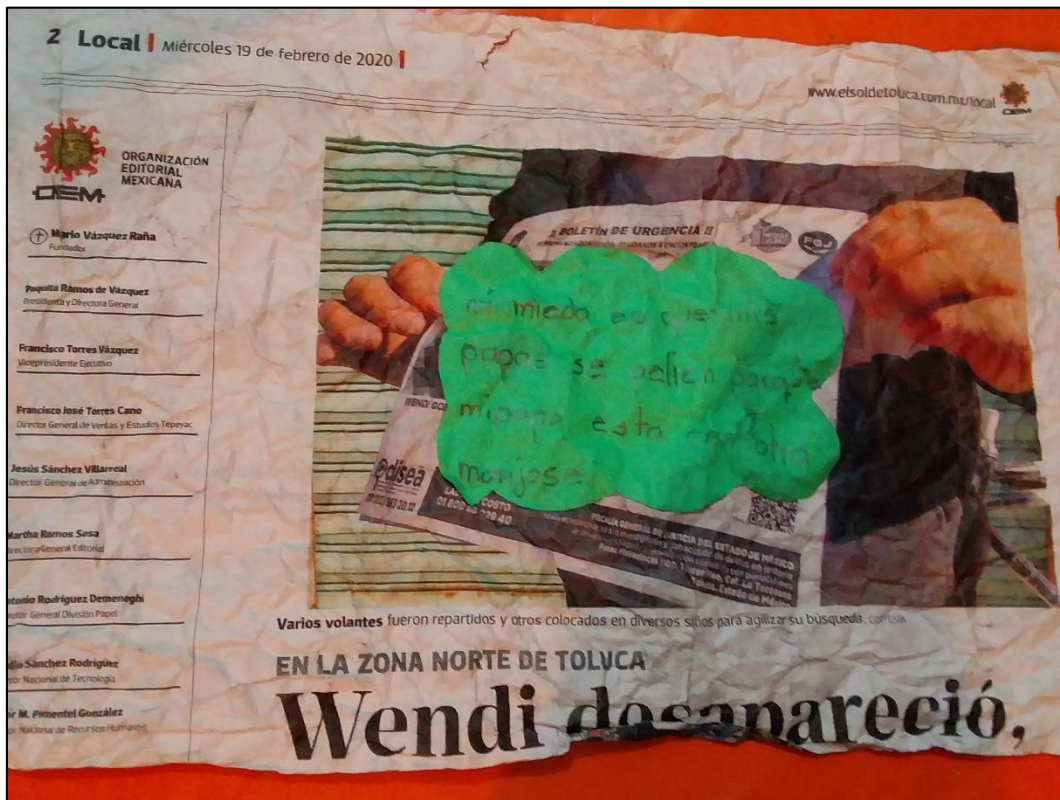
b)

La relación que se manifestó entre los educandos y el personaje permitió documentar datos en la investigación, la aplicación de esta técnica favoreció en identificar las opiniones de los alumnos sobre temas que viven o presenciaron en alguna ocasión, situaciones en las que no supieron cuál era la manera adecuada para enfrentarlas. Durante esta actividad la empatía se manifestó en los comentarios surgidos mismos que fungieron como una orientación de actuar para próximas ocasiones similares.

El cambio de roles dentro de las mismas anécdotas dio apertura a la presencia de diversas emociones y autorreconocimiento propio, tras ir mencionando lo que paso el personaje en primera persona los estudiantes también le hacían preguntas como se puede observar en ambos incisos, mismas que se respondían en torno a los mismos comentarios por ellos con el uso de frases como: “y que creen que hice en ese momento” o “como se imaginan que me sentí cuando...”, dando la oportunidad de que conocer sus opiniones, de acuerdo con Mitjás (1994) muchas de las ideas que las personas emiten son producto del contexto en el que se desenvuelven.

Anexo 6. Periódico revelador

Hacer uso de materiales al alcance de todos como lo es hojas de periódicos, pedazos de hojas de color y un lápiz con la intención de saber los miedos de los alumnos salvaguardando una confidencialidad, de acuerdo con Bisquerra (2000) creo confianza en el momento con ayuda de la didáctica con la que se llevó a cabo esta técnica, recordando que era un secreto por lo tanto nadie se iba a enterar, los textos de algunos alumnos fueron inesperados como el que se muestra en la fotografía siguiente.



a)

El análisis de las hojas donde escribieron los estudiantes como se observa en el inciso a) permitió identificar algunos factores que repercuten en el comportamiento continuo de los alumnos dentro de su proceso de aprendizaje, el miedo a perder su familia genera falta de concentración en las clases, o el miedo a no obtener las calificaciones que esperan los padres genera mayor interés por realizar todos los trabajos descartando malas notas. Estos como otros determinan de acuerdo con López y Valls (2013) las decisiones que van tomando a lo largo de su vida.

Anexo 7. Emociones a flor de piel

Trabajar con los miedos que sienten los alumnos puede resultar complicado al grado de no saber cómo llevarlos a un estado de equilibrio y sea producto de una reacción contraproducente donde este aumente. La aplicación de la técnica “Miedos ocultos” favoreció para atender esta emoción en cada uno de los alumnos donde al ser guía en de la actividad y a su vez participante al llevarlo a cabo junto con ellos su ejecución fue más amena, como se observa en las fotografías siguientes.



Durante el momento inicial de la aplicación los educandos participaron favorablemente al manifestar concentración por recuperar sus miedos más presentes a lo largo de su vida al cubrir sus escritos, golpear ligeramente su cabeza con su lápiz o mantener su mano sobre su cara. En el segundo momento de la técnica se percibieron diversas reacciones donde se supone fue el cumulo miedos recuperados en ese momento como se observa en los incisos a) y b), mientras que en el c) muestra la caja donde se guardaron sus hojas y del cual no saldrían nunca.

Los movimientos que realizaron cuando arrugaron su hoja al recordar lo que sintieron cuando presenciaron las situaciones escritas fue diverso para cada alumno, algunos se levantaron de su banca y comenzaron a trillar su hoja, otros desde su librería la golpeaban contra su mesa y unos hasta llegaron a gritar frases como: “ahora si ya no te voy a tener miedo”, “ya no vas a regresar”, “desaparece”, entre otras que al arrojar sus hojas en la caja las seguían pronunciando, de acuerdo con Céspedes (2013) son la presencia del resultado del procesamiento que efectúan las estructuras de la vida emocional.

Apéndices

Apéndice 1. Cuadro referente al estadio de operaciones concretas

Los estudiantes que observe presentan diversas características como parte de estas Linares (2009) hace una síntesis con base en las teorías de Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño, como se puede visualizar en el cuadro 1.

O P E R A C I O N E S C O N C R E T A	Empieza a utilizar operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente.	
	Su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad.	
	Entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente	Ej.: puede devolver a su estado original un estímulo como el agua vaciada en una jarra de pico, con solo invertir la acción.
	El pensamiento es menos centralizado y egocéntrico.	Ej.: puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo.
	Hace inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones.	
	Ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.	

Tabla 1. Características de la etapa de operaciones concretas.
Construcción propia con base en lo señalado por Linares (2009). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Barcelona: Col- legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.

Apéndice 2. Cuadro clasificatorio de emociones

Con base en la propuesta de Bisquerra (2009) las emociones se clasifican en galaxias, las cuales se pueden leer en la tabla 1.

Tipo de emociones										
Galaxia de emociones negativas					Galaxia de emociones positivas			Ambiguas		
Miedo	Ira	Tristeza	Asco	Ansiedad	Alegría	Amor	Felicidad	Sorpresa	Sociales	Estéticas
Temor	Rabia	Depresión	Aversión	Angustia	Entusiasmo	Aceptación	Bienestar	Sobresalto	Vergüenza	Se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.
Horro	Cólera	Frustración	Repugnancia	Desesperación	Euforia	Afecto	Satisfacción	Asombro	Culpabilidad	
Pánico	Rencor	Indignación	Rechazo	Inquietud	Excitación	Cariño	Armonía	Desconcierto	Timidez	
Terror	Odio	Decepción	Desprecio	Inseguridad	Contento	Ternura	Equilibrio	Confusión	Vergüenza ajena	
Pavor	Furia	Aflicción		Estrés	Deleite,		Plenitud	Perplejidad	Bochorno	
Susto	Indignación	Pena		Preocupación	diversión		Paz	Recato	Pudor	
Fobia	Resentimiento	Dolor		Anhelos	Placer		Tranquilidad	Rubor	Sonrojo	
	Exasperación	Pesar		Consternación	Estremecimiento		Serenidad	Admiración		
	Tensión	Desconsuelo		Nerviosismo.	Gratificación		Gozo	Inquietud		
	Excitación	Pesimismo			Satisfacción		Dicha	Impaciencia		
	Agitación	Melancolía			Capricho		Placidez			
	Acritud	Autocompasión			Éxtasis		Paz			
	Irritabilidad	Soledad			Alivio					
	Hostilidad	Desaliento			Regocijo					
	Violencia	Desgan			Humor					
	Enojo	Morriña								
	Celos	Disgusto								
	Envidia	Preocupación.								
	Impotencia									
	Desprecia									
	Rechazo									

Tabla 1. Construcción propia con base en lo señalado por Bisquerra (2000). Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Wolters Kluwer.

Apéndice 3. Esferas de la inteligencia emocional entorno a las capacidades que se tiene como persona

Salovey (1990) incluye las inteligencias personales de Gardner (1983) en la definición básica de inteligencia emocional, donde reconoce capacidades de la persona dentro de cinco esferas principales, como se puede leer en el cuadro 2.

E s f e r a s	Conocer las propias emociones	{	La conciencia de uno mismo, reconocer un sentimiento mientras ocurre es la clave de la inteligencia emocional.
	Manejar las emociones	{	Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo.
	La propia motivación	{	El autodomínio emocional, postergar la gratificación y con tener la impulsividad sirve de base a toda clase de logros.
	Reconocer emociones en los demás	{	La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la habilidad fundamental de las personas.
	Manejar las relaciones	{	El arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás.

Cuadro 2. Esferas principales de la inteligencia emocional. Construcción propia con base en lo señalado por Goleman (2000). Inteligencia Emocional. México. DF. Edición Vergara.