

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**MINDFULNESS COMO TÉCNICA PARA EL DESARROLLO DE LA
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE PRIMER
GRADO DE PRIMARIA**

PRESENTA

DANIELA ALEJANDRO COVARRUBIAS

**COMO PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE PARA
OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

DIRECTOR

DR. BENIGNO BENAVIDES MARTÍNEZ

CO-DIRECTORA

DRA. MARÍA GUADALUPE VILLARREAL TREVIÑO

AGOSTO DE 2021



ACTA DE APROBACIÓN

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE

Mindfulness como técnica para el desarrollo de la Autorregulación Emocional en alumnos de primer grado de primaria

Comité de evaluación

Dr. Benigno Benavides Martínez
Director

Dra. María Guadalupe Villarreal Treviño
Co-directora

Dra. Guadalupe Chávez González
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., julio de 2021
Alere Flammam Veritatis

DRA. MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO
SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a Dios por darme fuerza y valentía al lograr esta meta en mi vida.

A mis padres, por su entrega, trabajo y sacrificio para darnos a mi y hermanos siempre el más grande ejemplo de lucha. Es un privilegio ser su hija.

A mis hermanos, por ser mis compañeros de vida y recordarme que la hermandad es quien te apoya y te acompaña en tus logros.

A mis amigos, por siempre apoyarme cuando más lo necesito, por extender su mano en momentos difíciles y por su incondicionalidad.

Agradecimientos

Principalmente a Dios, quien es la pieza fundamental en mi vida y está conmigo en cada instante. Porque me dio la sabiduría, inteligencia y paciencia para culminar estos años de estudio y me acompañó en mis tropiezos, fortaleciéndome a través de ellos, para recordarme que todo lo que me proponga se puede lograr.

A mis padres y hermanos, porque son mi motivación día con día, quienes me enseñaron a perseverar y alcanzar mis metas. Gracias por motivarme, apoyarme y recordarme que quien piensa en grande alcanza sus sueños, y todo lo que me proponga siempre estarán ahí para alentarme. Esto no pudo ser posible si no hubieran estado ahí para mí, siempre incondicionales, siempre demostrándome su amor. Los amo infinitamente.

Al posgrado, directivos y personal administrativo, por siempre estar al pendiente del avance académico que tenía, por su apoyo y su disposición de estar tranquilos de pertenecer a una institución de calidad. Al personal docente, porque gracias a que compartieron su conocimiento y habilidades en cada clase, mi proyecto y mi perfil profesional se vieron enriquecidos, sus enseñanzas estarán siempre presentes en mi vida.

A mi comité tutorial, el Dr. Benigno Benavides Martínez, por ser guía en este último año y quien me ayudó a seguir adelante con mi proyecto de manera exitosa y puntual. Gracias por su paciencia y por todo el conocimiento que compartió para seguir enriqueciendo mi proyecto. A la Dra. María Guadalupe Villarreal Treviño, por ser una co-asesora excepcional, por siempre alentarme a continuar en mi trabajo ante tanta adversidad y por haber estado desde el primer día apoyándome cuando más lo necesitaba. Gracias a los dos por su tiempo, sus palabras que me enseñaron mucho y marcarán mi vida como profesional.

A mis amigos, Natalia, Brandon y Luis Fernando, porque después de días pesados, ustedes siempre sabían cómo sacarme una sonrisa y es algo que les agradeceré por siempre. Gracias por siempre estar incondicionalmente, por motivarme, por escucharme una y mil veces, por apoyarme en cada adversidad y por cada vez que me decían que no me rindiera. Significan mucho para mí y son parte importante en este logro de mi vida. Los quiero muchísimo y sé que seguiremos celebrando juntos los éxitos que estamos por alcanzar.

A mis amigas, Brenda y Bibi, porque son las amigas más fieles e incondicionales. Gracias por no dejarme sola en estos dos años, por cada palabra y por siempre escucharme. Y aunque muchas veces no podía estar con ustedes por seguir con mi proyecto, lo entendían y seguían motivándome. Las quiero muchísimo, por este y muchos éxitos más que celebraremos juntas.

A mis dos incondicionales, Fátima y Fany, porque son definición de amistad por siempre. Gracias, amigas, por estar en momentos tan importantes de mi vida como este, son personas que quiero siempre en ella y con quienes sé que logro que se comparte es siempre aplaudido. Que nuestra amistad siga cosechando éxitos y estemos siempre la una para la otra, gracias por cada palabra de aliento, las quiero muchísimo.

Por último, a mis compañeros de maestría, porque gracias a la unión que existió en el grupo cada sesión de clases y el apoyo que nos dimos fue muy valioso para seguir adelante. En especial a Karla y Jesús, por ser cómplices durante estos dos años y por la amistad que me llevo.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I	3
I.1 Planteamiento del problema	3
I.2 Preguntas de investigación.....	7
I.3 Objetivo general.....	7
I.4 Justificación.....	8
I.5 Antecedentes.....	12
Capítulo II.....	17
II.1 Marco teórico.....	17
II.2 Concepto de emoción	17
II.3 Inteligencia emocional: concepto.....	19
II.4 Educación emocional	21
II.5 Autorregulación emocional	22
II. 6 Origen y concepto de Mindfulness.....	23
II.7 Beneficios del Mindfulness en el aula	25
II. 8 Investigación-Acción	27
II. 8. 1 Ciclo de la investigación acción.....	30
II. 8. 2 Modelos de Investigación Acción	31
Capítulo III.....	35
III.1 Instrumentos para recolectar información sobre el diagnóstico	35
III. 2 Análisis del diagnóstico	37
III. 2. 1 Resolución de conflictos	38
III. 2.2 Reconocimiento del impacto que tienen las propias emociones	39
III.2.3 Regulación de emociones.....	40
Capítulo IV	42
IV.1 Diseño de la propuesta didáctica	42
IV.2.1 Gestión	50
IV.2.2 Contexto de aplicación.....	51
IV.2.3 Descripción de sesión 1	53
IV.2.4 Descripción sesión 2	55
IV.2.5 Descripción sesión 3	58
IV.2.6 Descripción sesión 4	59

IV.3 Resultados	59
V. Conclusiones	72
VI. Referencias	75

Introducción

La sociedad ha vivido cambios y momentos de adversidades en donde se ponen a prueba las habilidades tanto cognitivas como emocionales para afrontarlos, pero en ocasiones existen barreras que no dejan avanzar para atravesar tales adversidades que se lleguen a presentar. Es por eso que una de las razones de este estudio es contribuir al bienestar emocional desde la formación académica de los alumnos de edades tempranas, en este caso primer grado de educación primaria. Técnicas como el mindfulness son eficientes para la regulación de emociones, concentración, vivir en plenitud y permite conocerse a sí mismo desde sus emociones hasta su propio comportamiento. Implementar la técnica de mindfulness dentro de la puesta en práctica de la educación emocional será con la intención de dar a conocer el propio termino de “atención plena” y cómo esta contribuye a sobrellevar emociones negativas, tales como depresión, estrés o ansiedad, que no permiten llevar una vida plena. El mindfulness permitirá a los alumnos que vivan el aquí y el ahora, contemplando lo que sucede dentro y alrededor de ellos, para que su formación integral desde la escuela y a lo largo de su vida sea exitosa y den resultados en relación consigo mismo y la sociedad.

A lo largo del presente trabajo se planteará la problemática a la necesidad de desarrollar la autorregulación emocional dentro de la educación emocional, debido a que los alumnos de primer grado están conociendo y comprendiendo sus emociones generadas ante ciertas situaciones de la vida diaria, pero será útil implementar técnicas significativas para poder autorregular sus emociones, expresarlas y actuar en los momentos y de forma adecuada. Se presentarán los cuestionamientos que llevan a esta problemática ser una relevante, para que por medio de los objetivos pueda ser resuelto.

El marco teórico gira en torno a los conceptos necesarios para adentrar al tema de la educación socioemocional y sus dimensiones, como lo es la autorregulación emocional. En el desarrollo de este apartado, términos como emoción, inteligencia y autorregulación emocionales serán necesarios para avanzar con la investigación en el desarrollo del futuro diagnóstico y metodología. Además, el término mindfulness será parte esencial por definir, siendo este parte importante para dar pie a la innovación de este trabajo durante la propuesta a aplicar.

La metodología implementada será investigación-acción, con el propósito de generar una reflexión en la práctica de la educación socioemocional y la forma en que se ejecuta la dimensión sobre la autorregulación emocional. El diagnóstico de la problemática va surgiendo también a partir de la investigación acción, en donde se intentará observar el contexto en el que se desarrolla la problemática para así presentar un solución viable y eficaz.

Como último apartado, la presentación de la propuesta será encaminada a partir del diagnóstico previamente realizado, con la cual se buscará vincular la técnica de mindfulness a las debilidades puntuales que se encontraron en el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes, mismas que serán presentadas a partir de los resultados después de su aplicación. Se podrá visualizar la eficacia o área de oportunidad que presentará la propuesta a implementar de tal forma que la autorregulación emocional en conjunto con la educación socioemocional sea un objeto de estudio que siga trascendiendo en innovación educativa.

Capítulo I

I.1 Planteamiento del problema

La educación emocional ha ido creciendo desde finales de la década de los noventa, teniendo un auge importante al inicio del siglo XXI, revolucionando términos como bienestar emocional, emociones positivas, competencias emocionales, y otros que están relacionados con el campo formativo mencionado anteriormente (Bisquerra 2011, p. 18). Este campo se ha incorporado en diferentes programas educativos con la finalidad de formar individuos competentes emocionalmente, lo cual influyen en los éxitos que alcanzarán a lo largo de su formación profesional, y los cuales van de la mano para la consolidación de habilidades cognitivas.

Sin embargo, estudios recientes sobre los porcentajes de ciertas emociones negativas tales como la ansiedad, estrés y depresión que viven personas en el país nos permiten analizar la situación de riesgo que presenta la población a medida que pasan los años, y conforme avanzan los individuos de edad, la situación sobre esta problemática va tornándose más difícil en la búsqueda de un bienestar emocional desfavoreciendo sus desenvolvimiento social, académico y profesional, los cuales van de por medio. La edad en la que inician los signos de depresión es en las primeras décadas de vida y una de las variables por la cual se genera en la población mexicana es el aislamiento social.

En primer lugar, en el año del 2017 el INEGI realizó una Encuesta Nacional de los Hogares, detectando que el 32.5% de los niños de 12 años se han sentido deprimidos. Dentro de ese porcentaje el tiempo prolongado en el que se han sentido deprimidos fue que el 11.7% semanalmente, 9.9% diario y 11.5% mensualmente. En el manual de Lang y Tisher (2014)

titulado “Cuestionario de Depresión Para Niños”, según los autores mencionan que la depresión en niños es difícil diagnosticarlo, una de las razones es porque no son capaces de reconocer las emociones que experimentan, pero su bajo rendimiento escolar, la baja autoestima, la falta de habilidades sociales y las conductas de inestabilidad son factores que dan señal a la depresión infantil (American Psychiatric Association DSM-IV, 1995).

En los últimos 5 años el aumento de quienes padecen ansiedad pasó a un 75% de aumento en México, y la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (SENAGOB, 2017) detectó que en el 14.3% de personas sufre de ansiedad, que de ese total el 50% lo presenta antes de los 25 años. Lo preocupante a partir de este dato, es que 10 de cada 7.5% ya padecen ansiedad, y lo alarmante de la situación es que la niñez se hace presente en el porcentaje de quienes la padecen (Fernández, 2018).

La OMS (2006) previó que en el año 2020 la depresión sería la segunda causa de discapacidad mundialmente, a partir de esto se ha detectado que, en efecto, durante el año del 2020 la sociedad ha sufrido ciertos cambios debido a eventos inesperados que dan paso a un incremento de estos estados emocionales. En el año mencionado anteriormente se vive una situación en donde aspectos económicos, políticos y sociales se ven afectados, y muchas personas igualmente se encuentran de por medio. Y es que el mundo se vio frente a una contingencia sanitaria mundial por un virus llamado COVID-19, la cual, para el sistema educativo les inhabilita la posibilidad de acudir a clases presencialmente, esto con el fin de evitar una propagación de contagios. La UNESCO en su informe “Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis” (2020) redacta cómo el cambio de métodos de aprendizaje, el cierre de centros educativos, la interrupción de rutinas escolares y laborales han generado en la comunidad el incremento de presión, estrés y

momentos de ansiedad en alumnos, y abren paso a una carga de emociones negativas que afecta el desafío de cumplir los retos del aprendizaje en el hogar.

A nivel mundial, después de la toma de medidas de prevención y aislamiento con el cierre de escuelas, la Organización *Save the Children* (2020) se dio a la tarea de entrevistar a más de 6000 niñas, niños y familias que habitan en países como Alemania, Finlandia, España, Estados Unidos y el Reino Unido con el fin de recabar información, teniendo como resultado encontrar un grave estado emocional en niños de nivel primaria. En Finlandia, 10 de cada 7 menores tenían ansiedad y el 55% sentía fatiga. En Reino Unido, el 60% de los menores participantes temía que alguno de sus familiares pudiera contraer la enfermedad y en Alemania 2 de cada 10 menores se preocupaban de no poder terminar el ciclo escolar (*Save the Children*, 2020). El aburrimiento, la ansiedad, el distanciamiento social y el estrés son emociones las cuales provocan que los alumnos no puedan lidiar con el enfrentamiento de adversidades en la vida o diferentes problemas que se presenten a lo largo de su formación y la falta de conocimiento acerca de los sentimientos que experimentan es un área de oportunidad para poder autorregular sus emociones.

Dentro de América Latina, específicamente en Chile, Andrea Rojas Trincado (2020) psicóloga cofundadora de Psicología Chile Online, menciona que son constantes las consultas basadas en inquietudes por parte de los padres al no saber cómo lidiar con los momentos de estrés por el encierro que viven sus hijos, además de que los niños viven momentos de ansiedad, irritación y nerviosismo. Las manifestaciones emocionales en niños en el 2020 apuntan a que el 41% se siente ansioso o estresado con las debido a que se encuentran aislados del contexto escolar y se sienten tensionados por la incertidumbre y miedo de lo que puede o no pasar con su educación (Educación CL, 2020).

En México, Germán Álvarez Mendiola, presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), menciona que durante este aislamiento social se detectó que dentro de los hogares se sufre de estrés, y pone a prueba la capacidad de tolerancia y paciencia de los padres e hijos que conviven en torno al cumplimiento con deberes escolares. Esto se debe a que tienen dificultad para regular sus emociones y generar empatía ante situaciones difíciles presentes en la vida (Álvarez, 2020). Por eso, se debe de pensar de manera urgente incrementar la promoción del desarrollo de habilidades emocionales dentro del sistema educativo que se brinda a los alumnos actualmente, en donde exista una educación académica orientada también a la comprensión del mundo que le rodea ante diversas situaciones que puedan presentarse, como esta crisis sanitaria, brindándole la oportunidad de conocer y autorregular sus emociones que enriquezcan su inteligencia emocional, mismas que puedan ayudar a dar solución a las situaciones donde se encuentren en problemas.

La UNESCO en su informe de Delors (1996) propone los cuatro pilares básicos de la educación, los cuales son: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Estos pilares están estrechamente vinculados a la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas, en donde Delors hace hincapié en que los países deben incorporarlas a la educación de manera equitativa para la formación de calidad en las personas.

En virtud de la problemática detectada, es necesario recurrir al reconocimiento de la importancia de las habilidades emocionales en la formación de los individuos e indagar en técnicas o estrategias que contribuyan al desarrollo de estas para contribuir al fortalecimiento del bienestar en los alumnos. Es por eso que este estudio irá encaminado a la profundización

del mindfulness como técnica para el desarrollo de habilidades emocionales, principalmente la autorregulación emocional, para con esta poder cultivar la capacidad de reconocer las propias emociones y lograr una gestión emocional que aumente el nivel de bienestar en su formación integral.

I.2 Preguntas de investigación

¿Es la autorregulación emocional la clave para el bienestar en alumnos de primer grado de educación primaria?

¿Qué beneficios trae la práctica del mindfulness dentro de la educación emocional para el desarrollo de la autorregulación emocional?

¿El mindfulness es la práctica adecuada para desarrollar y fortalecer la autorregulación emocional?

I.3 Objetivo general

Desarrollar actividades que involucren técnicas de mindfulness dentro de la práctica de la educación socioemocional para contribuir al desarrollo de la autorregulación emocional en alumnos de primer ciclo de educación primaria.

Para lograr este objetivo se determinan una serie de objetivos específicos que encaminarán al resultado:

- Determinar si los alumnos conocen sus propias emociones.
- Conocer las emociones que los alumnos viven dentro y fuera de clases.
- Conocer las prácticas docentes que se llevan a cabo en la educación socioemocional.

- Indagar en las prácticas que los alumnos implementan para autorregular sus emociones.
- Crear un espacio de aprendizaje en donde las emociones estén de por medio.

I.4 Justificación

En los últimos años, las emociones han sido objeto de estudio dentro del sistema educativo, tanto a la forma de cómo se maneja en el aula y cuáles son sus beneficios. Desde la niñez, los individuos se rodean en un ambiente de emociones y durante los primeros años de vida el niño aprenderá a demostrar sus emociones, a conocer las propias y las de los demás, a saber, cuándo controlar sus propias emociones y cómo regularlas ante diversos momentos (Sevilla et al., 2016). Pero la manera en que estas se desarrollen y se aprendan influirán en su bienestar y su calidad de vida (Bisquerra, 2003).

Actualmente, se vive un mundo de prisas, donde los niños y niñas se encuentran sometidos en un estrés diario, y en ocasiones no precisamente por ellos mismos, las prisas de los padres de familia y la carga académica de actividades extracurriculares pueden llegar a generar emociones negativas como ansiedad, estrés, tristeza, presión, entre otras. Basta con que se les brinde un momento de plenitud y puedan vivir el presente atentos y felices.

Hablar de la formación integral en los individuos en los procesos educativos involucra desde desarrollar habilidades cognitivas y habilidades emocionales en los alumnos, García (2012) menciona que incluso para muchos deben de ser enseñadas de forma separada, lo cual no debe ser así cuando se pretende promover el desarrollo integral. Goleman (1996) propone que dentro de las aulas se forjen conceptos relacionados a la emoción y cognición de manera conjunta para cultivar integridad en los alumnos contribuyendo a brindarles habilidades que den solución a posibles consecuencias desafortunadas, y no dejar la educación emocional al azar durante la formación de cada individuo.

Vivas (2003) menciona que en la sociedad pueden existir tensiones emocionales las cuales estudios mencionan que el estrés, los conflictos familiares o la violencia, son factores que pueden crear decadencia de bienestar. A esto, el sector educativo se ve necesitado a infundir conocimientos emocionales para contribuir a la construcción de una ciudadanía capaz de afrontar situaciones de adversidad.

La atención al desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos era antes visto como una tarea que correspondía de más responsabilidad en el ámbito familiar que en el escolar y no se tomaba la misma importancia el desarrollo de estas dimensiones o que pudieran ser fortalecidas en la escuela de forma explícita (SEP, 2017). Pero Hinton (2017, citado por SEP 2017) confirma que el papel de las emociones es fundamental para la gestión de relaciones socioafectivas y el desempeño en el aprendizaje de los estudiantes.

La educación emocional está a la vanguardia de poder brindar lo necesario para prevenir tendencias destructivas personales y potencializar las tendencias constructivas mediante el desarrollo de habilidades y competencias emocionales necesarias para optimizar el desarrollo humano, tanto en lo social como en lo personal (Bisquerra, 2005). Tal cual es que los programas de educación emocional responden a esa necesidad de preparar para la vida, priorizando aspectos emocionales que contribuyen al bienestar.

En el 2017, la SEP dentro de su documento de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, recalca lo importante que es trabajar el lado emocional dentro del aula y los beneficios que pueden traer tratando temas relacionados al desarrollo de las habilidades socioemocionales a través de la educación socioemocional. Dentro de estas propone 5 dimensiones de habilidades:

- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Empatía

- Colaboración
- Autonomía

Este presente estudio se centrará en la habilidad de autorregulación emocional, siendo esta la más adecuada en buscar fortalecer para poder afrontar la problemática que se presenta. Esta dimensión emocional permite a los alumnos tener un tipo de “desahogamiento” al exponer sus sentimientos, de forma adecuada y acertada en el momento preciso siempre cuidando la manera en que se expresa hacia los demás (Vélez, 2014). Pero para que sea acertado, se deben de promover técnicas dentro del desarrollo de la educación emocional para que los alumnos puedan reconocer y expresar sus sentimientos de forma adecuada, además de brindar estrategias que puedan utilizar en momentos donde sientan estrés, ansiedad, enojo o aquellas emociones negativas que desfavorecen el bienestar emocional.

Para tener un bienestar, es necesario que sean capaces de autorregular sus emociones, estando alertas a las experiencias que viven identificando que emociones negativas provocan un bajo bienestar, siempre y cuando muestre curiosidad y apertura hacia la situación que viven. No se trata de una resignación o conformismo, sino de aceptar y buscar una posible solución a base de las técnicas que se le ofrezcan para cuando se presenten situaciones de este tipo (Siegel 2007, citado en Fernández 2016 p. 19). Para esto, la propuesta de utilizar mindfulness como técnica para la reducción de ansiedad, control de impulsos, herramienta para reducir estrés y aumento de atención y concentración es la mejor vía para un posible resultado que contribuya a una autorregulación emocional competente (Schoeberlein y Suki, 2013).

Implementar mindfulness en el aula pretende alcanzar objetivos vinculados a la autorregulación emocional, tales como fomentar técnicas del manejo del estrés, prevenir estados de ansiedad y depresión a medida que el alumno va formándose a lo largo de su estadía en los centros educativos (CRFP, 2020). Sin olvidar que los ejercicios dentro de la técnica de Mindfulness deben de estar adaptados a la edad y habilidades ya desarrolladas que muestran los alumnos de primer ciclo de

primaria (1er y 2do grado dentro de la SEP) tomando en cuenta que su pensamiento es más concreto (Lillar 2011, citado en Tébar y Parra 2015)

Con respecto a lo anterior, Price (2009, citado en Tébar y Parra 2015) hace hincapié en que la plasticidad cerebral de los niños de primer año y segundo año aún forma parte del periodo de sensibilidad en donde lo que aprenden es más fácil que se convierta en algo habitual durante su crecimiento. Además, tomando en cuenta las etapas de desarrollo de Piaget, se encuentran mudando de una etapa preoperacional, donde aprende por medio de la imaginación y el juego, a la etapa de operaciones concretas en donde necesitan elementos simbólicos en su aprendizaje (Jaramillo y Puga, 2016 citado en Carrión 2018).

Mindfulness quiere decir “atención plena”, lo cual contribuirá a poder tener una vida más serena, y que mediante su práctica se desarrollaran habilidades comunicativas y emocionales para afrontar retos personales (Palomero y Valero, 2016). Los beneficios intrapersonales contribuyen al bienestar y la calidad de vida, mientras que los interpersonales ayudará a crear mejores relaciones sociales, gestión y regulación de emociones (Davis y Hayes, citado en Palomero et. al 2016).

Los beneficiados no solamente serían los alumnos, ya que llevar a cabo programas con relación al mindfulness los cuales son dirigidos por los profesores, benefician su práctica docente y a la reducción de niveles de estrés y depresión (Palomero y Valero, 2016). Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012, citado en Palomero et. al 2016), mencionan que los profesores son beneficiados indirectamente ya que están en continua interacción con la técnica, misma que contribuye al mejoramiento del ambiente educativo entre profesor y alumno.

Son múltiples los beneficios que se pueden obtener al fomentar estas habilidades emocionales, principalmente habilidades de autorregulación emocional, pero la SEP (2017) afirma de forma concreta que estas proveerán en la formación de alumnos con visión a un éxito profesional, a una buena salud y a contribuir de forma positiva en su participación social. Además de consolidar

su identidad y conducir a la toma de decisiones libre y responsablemente. Bisquerra (2017) comenta durante una entrevista para la Universidad Ibero en Ciudad de México, el gran coraje que han tenido los diseñadores de este modelo curricular, poniendo al país como posible puntero de la implementación a nivel mundial de una educación emocional. Pero, agrega que el gran reto será ponerlo en práctica con estrategias y técnicas adecuadas.

I.5 Antecedentes

Romero Marín (2017) en su tesis titulada de fin de grado titulada “Mindfulness en el aula: un proyecto para educar a niños conscientes” se dio a la tarea de introducir la técnica de mindfulness en un curso de educación infantil mediante un cuento titulado “Un Bosque Tranquilo”. Conforme se narra el cuento, los personajes que participaban en él daban ciertas instrucciones, por ejemplo, enseñarles a respirar para poder relajarse y sentir sus emociones, percibir sus sentimientos con el movimiento del cuerpo, entre otras técnicas.

La narración del cuento y las diferentes instrucciones que les iban nombrando dentro del estudio tenían como objetivo mejorar la capacidad de atención y concentración, crear consciencia de los procesos internos como la respiración, el movimiento corporal y las emociones, atribuir el hábito de respiración para la regulación de emociones y comportamiento y despertar consciencia al realizar las tareas. Romero Marín (2017) menciona que antes de iniciar con la práctica del mindfulness en el aula, se observaba que los niños no eran conscientes de su respiración y no expresaban ni distinguían sus emociones. Durante el desarrollo de la implementación de la técnica se dio un caso donde un niño no dejaba de llorar y otro lo ayudo a “juntar sus manitas y respirar” lo cual su uso permite una autorregulación emocional ante esa emoción negativa, siendo este un resultado

efectivo. Al finalizar la intervención, se obtuvo que su comportamiento y su habilidad de concentración en las clases y discriminaban las emociones que sentían.

Pena (2019) en su estudio de tesis para grado de maestría titulado “Mindfulness Para la Regulación Emocional en Educación infantil: Propuesta de Intervención Para el Aula de 5 Años” tuvo como objetivo introducir el mindfulness como herramienta para trabajar las emociones y regularlas a través de ellas. La metodología utilizada fue en base a un aprendizaje experiencial, el cual contribuye a un aprendizaje significativo en base a una autoexploración y experimentación. Se utilizaron los cuentos, la música y material concreto para el desarrollo de la intervención de la técnica utilizando un espacio determinado para su realización llamado “Rincón Mindful”, la cual fue en base a 5 bloques de entre 4 a 6 sesiones por cada uno.

Como resultados de la puesta en práctica, Pena (2019) menciona que la implementación de la técnica de mindfulness mejoró aspectos como atención, rendimiento escolar y la relación interpersonal de los alumnos, además de contribuir a la regulación emocional.

García, Luna y Catillo (2016) en su estudio llamado “Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto” donde tenían como objetivo examinar la efectividad de una intervención basada en mindfulness en niños de primaria dentro de un colegio bilingüe ubicado en Madrid. Su metodología se basó en un estudio cuasiexperimental, con un grupo experimental y otro de control. La intervención se llevó a cabo en 4 sesiones, en cada una practicando la respiración para estar “atento como una rana”, exploración corporal, reconocimiento de pensamientos y emociones, la aceptación y no el juicio, cada una con su objetivo en específico. Todas estas estaban asociadas a

conceptos de mindfulness, por ejemplo, la atención propia y a la exterior, la curiosidad, las sensaciones corporales. Se utilizaban audios como guía para el mindfulness y la respiración, la exploración corporal y los sentidos. Dentro de los resultados que obtuvieron García, Luna y Catillo (2016) se detectó que hubo una ausencia de resultados en la disminución de estados emocionales negativos, una de las razones comenta que fue el tiempo corto de intervención. Pero la implementación de actividades basadas en mindfulness fueron el pie para reducir notablemente en el grupo experimental los problemas de conducta, junto con el aumento del rendimiento académico. Además, otra de las fortalezas fue que la implementación de la intervención fue positiva y da pie a seguir investigando los efectos del mindfulness para implementarlo en las aulas.

Existen diferentes programas innovadores que se involucran en la educación desde las técnicas de atención plena para poder formar líderes para el futuro y en un mundo de constante evolución. Tal es el caso de Brasil, donde existen diferentes intervenciones por medio de programas que fortalecen los valores y el bienestar emocional en diferentes niveles educativos.

El programa MindEduca tiene como objetivo no solo involucrar a estudiantes, sino a toda la comunidad educativa, tal es educadores, estudiantes familias y comunidad, para lograr transformar la relación del mundo interior y el mundo exterior de cada persona. Su puesta en práctica fortalecerá el desarrollo de habilidades que tienen relación con la atención, las emociones, el aprendizaje, la convivencia y la toma de decisiones (CITA).

Este programa además está estructurado desde 3 aspectos: el desarrollo humano, la educación en valores y la cultura de la paz. Estos tres se organizan a través de prácticas de atención e introspección, y prácticas de conductas externalizadas. Y a pesar de que el programa pueda parecer complejo, fue diseñado con una metodología estructurada con fines educativos para que pueda adaptarse al área curricular de cualquier escuela.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, (Terzi, 2016) menciona alrededor de 4 000 profesores y 140 000 estudiantes han sido parte del cambio al implementar el programa MindEduca. Por ejemplo, en el estado de Espírito Santo en Brasil, se ha implementado desde el 2014 y los resultados han sido favorables, el ausentismo de la escuela en Jacaraipé pasó de un 15% a un 0% del 2014 al 2015. Los profesores, conforme avanza la implementación del programa, perciben que los aspectos relacionados con la atención, el aprendizaje y las emociones, la conducta, las relaciones intra e interpersonales y los cambios de comportamiento evolucionan positivamente en el desarrollo de los estudiantes.

Siguiendo con Brasil, el programa “¡Atención Funciona!” fue implementado por primera vez por la brasileña Rita Kawamata (2016) quien fue compañera de la autora original del programa, Eline Snel (2008), pionera del mindfulness infanto-juvenil en Holanda y fundadora de la Academia Internacional Para la Educación Consciente. El objetivo del programa es promover a partir de ciertas prácticas la atención al cuerpo, los pensamientos y los sentimientos (Gregorio, 2016). La metodología de este programa está basada en el Mindfulness Based Stress Reduction, creado por Kabat-Zinn en 1979, pero el cual está adaptado al lenguaje de los niños y adolescentes.

Terzi (2016) en el artículo menciona que el programa se desarrolla de entre 8 a 10 sesiones semanales y se segmenta dependiendo a los grupos de edad, que van desde los 4

hasta los 19 años. El programa incluye cuentos, conversaciones, meditaciones, juegos y ejercicios que motivan a los involucrados en el programa a ser más conscientes de sus propios cuerpos, lo que sienten y las emociones que experimentan. Además, a lo largo de este programa aprenden sobre cómo tener un control del estrés y como regular sus emociones con las diferentes practicas implementadas.

Los resultados recopilados a partir de los testimonios de los participantes se reflejan a que hay un aumento en la concentración y el comportamiento impulsivo ha reducido, existen menos preocupaciones y los pensamientos negativos también son menos, los síntomas depresivos y el miedo redujeron. El aumento de valores como empatía y el respeto son más notorios en la convivencia de los participantes (Terzi, 2016).

Capítulo II

II.1 Marco teórico

En el desarrollo de este apartado se abordarán los conceptos más importantes de la importancia del desarrollo de la autorregulación emocional dentro de la educación emocional, y cómo es que el Mindfulness ha trascendido en los últimos años como una técnica innovadora para contribuir al bienestar emocional de los alumnos. Cabe recalcar que está en construcción debido a los nuevos conceptos que aparecieron después de un primer diagnóstico, además de que se está modificando constantemente para tener un apartado competente a la investigación.

II.2 Concepto de emoción

Las emociones, menciona Goleman (1996, p.14), son aquellas que nos llevan a actuar de una manera automática respondiendo a algún estímulo. La raíz etimológica proviene del verbo en latín movere que significa moverse, y el prefijo e que complementa el significado a “movimiento hacia” el cual refiere a que la emoción lleva a la acción. Goleman (1996, p.14) indica que basta con observar a los niños para comprobar que las acciones provienen de las emociones, y que cada emoción desempeña un papel único en el repertorio emocional que los individuos poseen.

El estudio del cuerpo y del cerebro han ido demostrando al paso del tiempo que las emociones predisponen al ser para algún tipo diferente de respuesta. Por ejemplo, el enojo provoca aumenta el flujo sanguíneo y predispone para cometer acciones imprudentes. El miedo provoca que el cuerpo se paralice, los centros emocionales del cerebro lanzan señales que hace que el cuerpo responda a un estado de alerta fijando la atención a la

amenaza. La felicidad inhibe sentimientos negativos y da una sensación de tranquilidad, que quizás no provoca algún tipo de respuesta por parte del cuerpo, pero proporciona al cuerpo un estado de reposo que permite afrontar alguna tarea que esté llevando a cabo (Goleman 1996, p. 15).

Esas son algunas emociones que el ser racional puede llegar a experimentar, y que estas podrán ser las respuestas a la situación a la que se enfrenta en un cierto periodo, dando a este una respuesta positiva o negativa. Las emociones también son catalogadas como positivas o negativas (Bisquerra, 2011) porque el estímulo puede ser un tanto favorable o un tanto desconcertante, dependiendo de cómo el individuo afronte la situación que se presente.

Las emociones positivas se experimentan cuando se logran objetivos, y más aún cuando se logran antes de lo previsto. Estas pueden incrementarse si se crean en condiciones adecuadas relacionadas a los vínculos familiares, al contexto laboral, al ocio satisfactorio, entre otros (Bisquerra 2011, p. 49). Ekman (2003, citado en Bisquerra 2011) menciona que las emociones positivas provienen de las sensaciones sensoriales: táctil, caricias por personas queridas; visual, observar la naturaleza, belleza; auditivo, ciertos sonidos, palabras, música favorita; gustativo, los sabores favoritos de ciertos alimentos; y olfativo, olores de la naturaleza, perfumes. Russell (1980, citado en Bisquerra 2011) presenta su modelo circunplejo donde menciona las emociones que van dentro de la categoría de emociones positivas: alegría, entusiasmo, amor, felicidad, placer, satisfacción, serenidad, relajación y calma.

Las emociones positivas predisponen a la aproximación de algún acontecimiento, mientras que las emociones negativas a la evitación, y estas son muy influyentes para el

desempeño del alumno en su contexto escolar. Si el alumno experimenta emociones negativas en el contexto escolar, dará paso a la evitación. (Bisquerra 2011, p 45). Los individuos se alejan de situaciones no deseadas para evitar peligros, por eso es por lo que las emociones negativas se encuentran en la tendencia de evitación y estas se asocian al bienestar malo, mientras que las emociones positivas influyen en el bienestar emocional sano. De igual manera, Russell (1980, citado en Bisquerra 2011) enmarca que la ansiedad, el miedo, el estrés, la ira, asco, displacer, tristeza, desanimo, depresión y el aburrimiento son emociones negativas que influyen en el desbalance en el bienestar emocional.

II.3 Inteligencia emocional: concepto.

La inteligencia emocional ha sido vinculada a diversas habilidades para percibir emociones, acceder y generar emociones, así como conocer y regular las emociones lo cual promueve el crecimiento emocional e intelectual (Vived, 2011).

El concepto de inteligencia emocional ha ido trascendiendo a lo largo del tiempo, pero fueron Salovey y Mayer (1990) quienes lo utilizaron por primera vez, definiéndolo como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, teniendo la capacidad de discriminarlos y utilizar estos conocimientos para redireccionar los propios pensamientos y acciones.

Mayer, Salovey y Caruso (citado en Leal, 2011) desarrollan cuatro ramas interrelacionadas con la inteligencia emocional de la siguiente forma:

1. Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas.
2. Integración emocional: las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen en la cognición (integración emoción-cognición).

3. Comprensión emocional: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.

4. Regulación emocional: Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

Como se menciona, fueron los autores anteriores los pioneros del concepto de inteligencia emocional, pero no fue hasta que Daniel Goleman años más tarde haya difundido más el concepto con ayuda de las aportaciones de Salovey y Mayer (1990). Goleman (1995) menciona que la inteligencia emocional consiste en:

1. Conocer las propias emociones: tener la capacidad de reconocer la emoción en el momento en el que ocurre. Si llegase a haber debilidad en este sentido, las emociones pueden ser incontroladas.

2. Manejar las emociones: es la habilidad de manejar los propios sentimientos y emociones para expresarlos de forma adecuada, misma que va de la mano con la conciencia de las propias emociones. Para tener relaciones interpersonales efectivas, el manejo de la ira, la rabia o furia son clave para ser exitoso.

3. Motivarse a si mismo: las emociones y la motivación están íntimamente relacionadas ya que una emoción tiende a impulsar una acción. El logro de objetivos va de la mano con la motivación y el autocontrol emocional permite dominar la impulsividad la cual suele ser intermediara en mucho de los objetivos a lograr. Quienes poseen estas habilidades suelen ser más productivas y efectivas en las actividades a emprender.

4. Reconocer las emociones de los demás: la empatía es clave para comprender a los demás, las personas que son empáticas suelen entender las señales que terceras personas dan y satisfacer sus necesidades o deseos.

5. Establecer relaciones: el arte de establecer relaciones con los demás, es mayormente gracias al manejo adecuado de emociones. Quienes tienen liderazgo y eficiencia interpersonal son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

En otras palabras, la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, de tal forma que puedan expresarlas resultando beneficiosas para sí mismo y quienes los rodean.

II.4 Educación emocional

La educación emocional es esa innovación educativa que atiende temas sobre necesidades sociales y emocionales que en ocasiones el currículo no atiende o lo deja por un lado (Bisquerra, 2003). La educación es una base esencial en el desarrollo integral del individuo para aspectos personales y profesionales, donde dentro de este desarrollo van de la mano dos aspectos muy importantes: aspectos cognitivos y aspectos emocionales (Bisquerra, 2003).

Bisquerra (2003) define la educación emocional como el proceso educativo permanente que potencializa las competencias emocionales como parte fundamental del desarrollo integral de la persona y parte de su capacitación para la vida, para que con estas aumente el bienestar personal y social. Este tipo de bienestar está enfocado al bienestar emocional que experimenta emociones positivas, pero que también puede regular de forma apropiada las emociones negativas. Menciona que la educación emocional va más allá de

una escolarización, no se trata simplemente de una educación formal donde se enseñan contenidos sobre emociones y sus derivados, sino que la educación va más allá de un contexto áulico, que pretende llegar a una educación escolarizada, educación en la familia, la formación en las organizaciones y la continua educación para la vida.

Son grandes los beneficios que se obtienen a partir de incluir educación emocional dentro del currículo académico de las instituciones académicas, agregando que las habilidades de plenitud y emocionales se pueden encontrar a lo largo de su práctica dentro de entidades educativas (García Carrasco, 2016). La educación emocional debe de ser continua ya que debe estar presente en la formación académica de los alumnos y a lo largo de toda su vida personal.

II.5 Autorregulación emocional

La autorregulación emocional se puede englobar en la psicología como un proceso que constituye un mecanismo del ser humano que le permite mantener el constante equilibrio psicológico, por lo tanto, es un sistema de control que supervisa la experiencia personal emocional y el cómo se ajusta a nuestras metas (Vived, 2011).

Por los modelos mencionados anteriormente, por parte de Mayer y Salovey, y Daniel Goleman, se puede observar que la autorregulación y la inteligencia emocional tienen una relación muy estrecha, dicho esto la autorregulación emocional el desarrollo de habilidades influye en aspectos como el control de impulsos, la resolución de problemas, la empatía, control de ira, procesos de comunicación y procesos de afrontamiento de situaciones estresantes (Vived, 2011).

Tomando en cuenta que el desarrollo de estas habilidades permite formar siendo auto regulador de las propias emociones, la SEP (2016) menciona que quienes no poseen la habilidad de regular sus estados emocionales se puede evidenciar en su conducta y sus pensamientos, mismos que disminuyen la capacidad de responder y tomar decisiones de forma responsable, objetiva y reflexiva en tiempos cruciales. Además, añade que la formación de estudiantes a partir de la autorregulación genera personas reflexivas, capaces de escuchar, lo cual favorece el aprendizaje y la prevención y manejo de situaciones conflictivas.

II. 6 Origen y concepto de Mindfulness

El concepto del Mindfulness es un concepto moderno y un tanto complejo, que en un principio fue investigado con propósitos clínicos vinculando la meditación como una herramienta para esta técnica, pero que, conforme pasa el tiempo, se ha estudiado con el propósito no solamente para contextos terapéuticos o clínicos, sino que se ha revolucionado para poder incorporarlo dentro de contextos educativos y aulas escolares.

Mindfulness, traducido al español quiere decir “atención plena” o “conciencia plena”, y es la palabra traducida al inglés del vocablo en lengua pali Sati, el cual significa consciencia, atención y recuerdo. Conscientes de lo que ocurre con nosotros, atentos al tener la consciencia centrada en cierto estímulo y recuerdo de ser conscientes y prestar atención a uno mismo y lo que nos rodea (Mañas, 2014). No es otra cosa más que estar conscientemente presente, para encontrar tranquilidad física y mental.

En el año de 1982, Jon Kabat-Zinn fue pionero con su propuesta de un programa llamado “Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR”, en el cual utilizaba la técnica de Mindfulness, donde las personas pudieran afrontar el estrés y sufrimiento mediante la

meditación, atención a la vida cotidiana, la revisión atenta del cuerpo, la meditación caminado y Hatha Yoga (Vásquez-Dextre, 2016). Sus orígenes están relacionados con el budismo y a su propósito de cesar el sufrimiento por prácticas meditativas, diferentes a una simple relajación (Siegel, Germer y Orendzki 2009, citado en Mañas 2014), pero que en tiempos actuales se desprende de cualquier religión, creencia o cultura tornándose a ser completamente secular (Mañas, 2014).

Kabat-Zinn (2003, p. 145) define Mindfulness como la forma consciente de poner atención intencional en el momento presente, sin perder el flujo de la experiencia de momento a momento. Nyanaponika (1972:5, citado en Mañas 2014) lo define como la conciencia mental de percibir lo que está ocurriendo a nosotros y en nosotros de una manera clara y simple. Mindfulness no pretende poner a las personas en un estado místico, sino en llevar ciertas prácticas sencillas encaminadas a la escucha atenta y amable del mundo interno y la sabiduría interior, basándose en prácticas como la auto observación de estímulos íntimos como el cuerpo y las emociones. (Fernández, 2016 p. 20).

El corazón del Mindfulness es la meditación, de la cual sus principales componentes son la concentración y la atención consciente de la mente (Mañas, 2014). Es muy diferente al sueño o a la relajación, ya que en la meditación se está alerta de lo que sucede en el momento y su atención está centrada en una concentración de lo que se está viviendo en el ahí y ahora, reduciendo el nivel de sufrimiento y aumentando el bienestar emocional.

Cuando una persona practica Mindfulness aprende a observar y aceptar los pensamientos, sensaciones y emociones que cada una de ellas va experimentando, además de que se deben tomar en cuenta ciertas actitudes que son primordiales para llevar a cabo una atención plena las cuales son las siguientes (Kabat-Zinn, 2003):

- No juzgar, cualquier estímulo interno o externo que se presente.
- Paciencia, comprendiendo que las cosas suceden cuando tienen que suceder.
- Mente de principiante, al verlo todo como la primera vez y reflexionando a que ninguna experiencia es igual a otra.
- Confianza, al escuchar al propio ser en sentimientos e intuiciones.
- No esforzarse, practicando Mindfulness sin tener intención de obtener un resultado, sino dejar fluir.
- Aceptación, de vivir las cosas en el momento presente sin cambiarlas.
- Ceder, dejar ir y soltar, viviendo la experiencia ya sea negativa o positiva.

Diferentes estudios han constatado que la práctica de Mindfulness potencializa las capacidades cognitivas al momento de ejercitar de forma metódica la atención y la concentración mental, siendo este uno de los varios motivos por lo que la meditación es una técnica que potencializa beneficiosamente el contexto educativo (Jha, Krompinger y Baime 2007, citado en Mañas 2014).

II.7 Beneficios del Mindfulness en el aula

Como se mencionaba, Mindfulness ha trascendido en estudios educativos, donde ahora se prueba que no es solo una técnica que puede beneficiar a la medicina, ya que además de que favorece al bienestar personal, esta técnica ayuda a desarrollar habilidades y emocionales a estudiantes, incluyendo docentes en su puesta en práctica dentro del aula y en todos los niveles de enseñanza (Weijer-Bergsma et. al 2011).

Parra (et. al 2012, p 40) menciona que la práctica de Mindfulness aporta efectos positivos en su práctica dentro del aula aumentando los niveles de creatividad, mejora en el rendimiento académico, aumento en la regulación de emociones en niños con problemas externos e internos emocionales, modifica las conductas agresivas en adolescentes y mejora la calidad del sueño y del humor. G. Diex (2013) menciona que los objetivos generales al aplicar Mindfulness en el aula están encaminados al logro del desarrollo cognitivo y académico, a gestionar el estrés en el entorno dentro del aula y al desarrollo personal, no solamente de los alumnos, sino que el profesor también se hace parte del proceso.

Schoeberlein y Sheth (2012) no solamente mencionan los beneficios que pueden obtener los alumnos, sino que los profesores quienes llevan esta técnica como parte de su práctica docente dentro del desarrollo de sus clases. Los profesores aumentan su nivel de comprensión ante las necesidades que sus alumnos presentan, fomentan un equilibrio emocional y los apoya en la reducción del estrés y brinda herramientas para que este puede ser gestionado, además de que contribuyen a una mejora en el clima áulico y favorece el bienestar entre profesor-alumno. Los alumnos mejoran su disposición por aprender, mejora su rendimiento académico, reducen la ansiedad y el estrés, aumentan su atención y concentración, adquieren herramientas para reducir el estrés y la ansiedad durante los exámenes, además de incrementar el aprendizaje en temas socioemocionales (Schoeberlein y Sheth, 2012).

Existen programas basados en Mindfulness que son una herramienta dentro de contextos educativos los cuales han sido una herramienta esencial como apoyo para poder llevar a cabo los beneficios de esta técnica con los cuales contribuyen a la capacidad del

desarrollo de habilidades emocionales, tales como la regulación emocional, para la debida formación académica y personal de los alumnos (G. Diex 2013)

II. 8 Investigación-Acción

El aula de clases está conformada por muchas situaciones, personas, materiales y un sinfín de cosas que la hacen un espacio único para llevar uno de los procesos más importantes en la vida del ser humano: la enseñanza-aprendizaje. Los papeles de cada una de las personas que lo conforman son tan importantes como el banco que está dentro para que los alumnos tomen clases, el docente es tan importante como el pizarrón que necesita para hacer las anotaciones, los alumnos como el material didáctico para hacer la clase aún más divertida, y la comunidad que está al pendiente de que las personas que se están formando tengan momentos de calidad dentro de ese espacio.

La visión del aula se ha transformado a lo largo del tiempo, mismo que permite a los docentes no simplemente ser quienes acompañan a sus alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que es un espacio en donde su papel se convierte a ser un investigador activo tratando de sobrellevar las adversidades y las victorias que se viven dentro de su experiencia. Latorre (2005) llama al profesional de la educación un investigador desde el momento en que intenta mejorar su práctica educativa hacia una de calidad, definiendo un autodesarrollo profesional que soluciona problemas y crece a partir de la adversidad y reflexión.

La metodología basada en la Investigación-Acción permite lo anterior, indagar en las propias acciones docentes o profesionales, mismas que lo posibilitan a reflexionar sobre su práctica y juicios críticos de personas que buscan una transformación común (Latorre, 2005). La investigación-acción se define como una herramienta metodológica que estudia

la realidad educativa para comprenderla y después transformarla (Colmenares, 2012). Para llevar a cabo una transformación, el investigador, o el docente, debe tornar una postura de crítica, reflexión y diálogo de los diferentes problemas que estén o puedan surgir en la propia practica educativa, que al momento de mejorar contribuya a la educación.

El término de investigación acción es propuesta por Kurt Lewin en diferentes investigaciones propuestas por él mismo. Bausela (2004) menciona que los problemas son lo que llevan a esa acción y es la forma en que no solo se investiga la enseñanza, sino que se entiende. El docente investigador explora reflexivamente sobre su práctica y genera la capacidad de planificar e introducir mejoras sistemáticas en su práctica para poder optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Elliot (1993) menciona que el propósito de la investigación acción es profundizar en los problemas que se le pueden presentar al docente, mismos que dan pie a un diagnóstico. Todos quienes participan dentro de la situación del problema, docentes, alumnos o directivos, son quienes darán pie a una interpretación de lo que ocurre. Latorre (2005) define a la investigación acción como un término genérico que hace referencia a todas las estrategias conjuntas para la mejora del sistema ya sea social o educativo.

Para Kemmis (1984, citado en Latorre 2005) la metodología de investigación acción es una oportunidad autorreflexiva donde participa la comunidad social para mejorar sus prácticas sociales o educativas, la comprensión de ellas y la situación en la que se llevan a cabo. Lomax (1990, citado en Latorre 2005) menciona que la investigación acción es la intervención en la práctica educativa para buscar una mejora. La intervención vendría siendo la indagación disciplinada para obtener resultados.

El siguiente esquema muestra los rasgos definitorios de la investigación acción, los cuales son los más significativos para Pérez Serrano (1994, citado en Bausela 2004) y los cuales son elementos esenciales para crear la vía que debe seguirse en el campo de la educación: Rasgos que definen a la investigación acción (Pérez-Serrano, 1994).

Como se ha mencionado anteriormente, la investigación acción en la educación lleva la transición de ciertas actividades para lograr el propósito de mejorar la educación con calidad en sus acciones y buscando soluciones a las problemáticas presentadas en la práctica docente. Antonio Latorre (2005) dicta ciertos rasgos definitorios a la investigación acción considerando los que se muestran a continuación:

- Participativa: las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas a partir de un ciclo espiral de planificación: planificación, acción, observación y reflexión.
- Colaborativa: se lleva a cabo a través de un equipo de trabajo, involucrando a todos los principales de la situación de mejora.
- Proceso sistemático de aprendizaje orientado a la práctica.
- Teorizar: este se induce a través de la práctica.
- Somete a pruebas: hipótesis, suposiciones, etcétera.
- Registra: la recopilación, análisis e interpretación de lo que ocurre es la parte que permite la reflexión.
- Cambio: los participantes involucrados y la práctica es quien lo vive.
- Resultados: conducen a una mejora de la práctica continua, durante y después de la investigación.

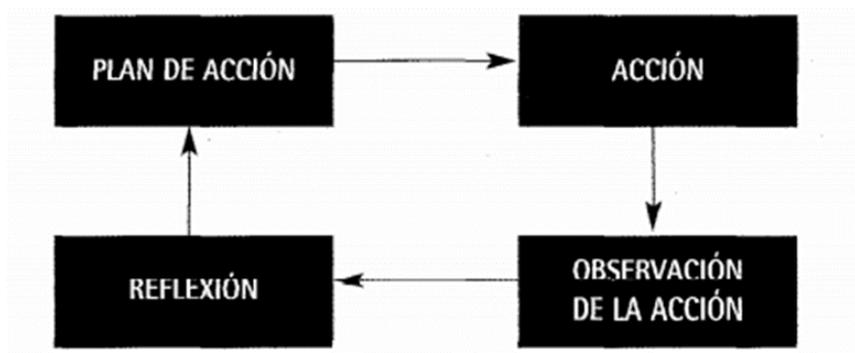
El propósito de la investigación acción es crear prácticas y discursos a partir de las siguientes metas, propuestas por Latorre (2008):

- Mejorar o transformar la práctica social o educativa, y a la vez procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación del profesorado.

Bausela (2004) comenta que algunas ventajas de llevar a cabo los propósitos de la investigación acción son que logra aumentar la autoestima profesional, disminuye el aislamiento y aumenta la motivación propia del profesional que está siendo investigador de su propia práctica. La investigación acción tendrá también como propósito que el investigador se forme como profesional reflexivo.

II. 8. 1 Ciclo de la investigación acción

En el siguiente cuadro se muestra el ciclo que se lleva a cabo para la realización de la metodología en investigación acción, esto con el fin de comprender, innovar y transformar los espacios educativos desde la perspectiva del investigador (Latorre, 2005):



Ciclo de Investigación Acción propuesto por Latorre (2005)

Este espiral de ciclos permite crear una base para la mejora de la práctica, pero no es suficiente. Requiere no solo cambios en la planificación constantemente, sino que la conducta de los participantes también requiere llegar a un cambio. Y para generar este cambio depende de la relación constante o parcial que tenga el docente con los alumnos o los alumnos con los docentes, además de la capacidad de generar un cambio en la problemática que se trabaja (Latorre, 2005).

II. 8. 2 Modelos de Investigación Acción

Para la investigación acción existen diferentes modelos para llevar a cabo la investigación acción y a partir de lo que se quiera investigar en la educación se ejecuta dependiendo del modelo que se adecue de acuerdo con la propuesta que se desea ejecutar:

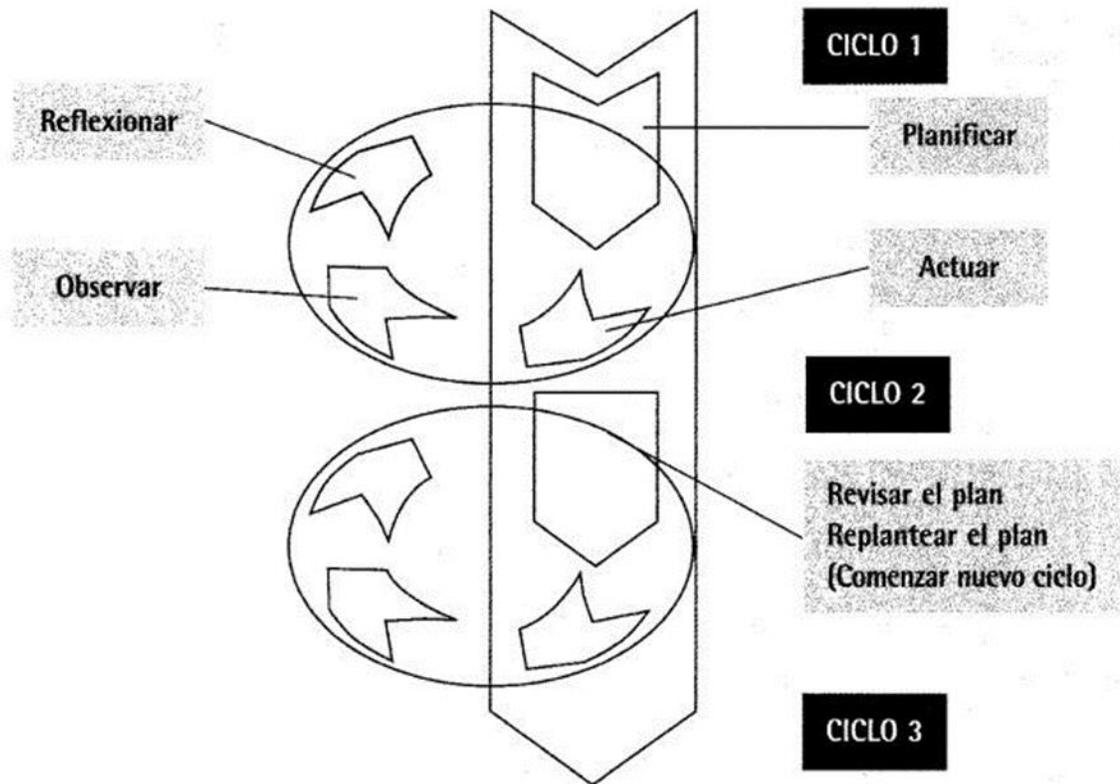
- **Modelo de Kurt Lewin**

Lewin (1946, citado en Latorre 2005) describe a la investigación acción como ciclos de acción reflexiva. Cada uno de estos ciclos compone una tarea: planificar, actuar y evaluar. El plan de acción se estructura a partir de la idea general sobre el tema de interés que se quiere trabajar. Este primer plan de acción se pone a prueba para identificar las primeras posibilidades y limitaciones para después evaluar su resultado. Se revisa el resultado del primer plan de acción para en base a este, planificar un segundo paso.

- **Modelo de Kemmis**

El modelo de Kemmis está integrado por cuatro fases y momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión, los cuales representan en un espiral de ciclos (Diego-Rasilla, 2007):

- a) Desarrollar un plan de acción críticamente informado ara mejorar aquello que está ocurriendo.
- b) Actuar, que viene siendo la acción.
- c) Observar los efectos que se tuvieron después de la acción.
- d) Reflexionar en torno a esos efectos.



Recuperado de: Latorre (2005)

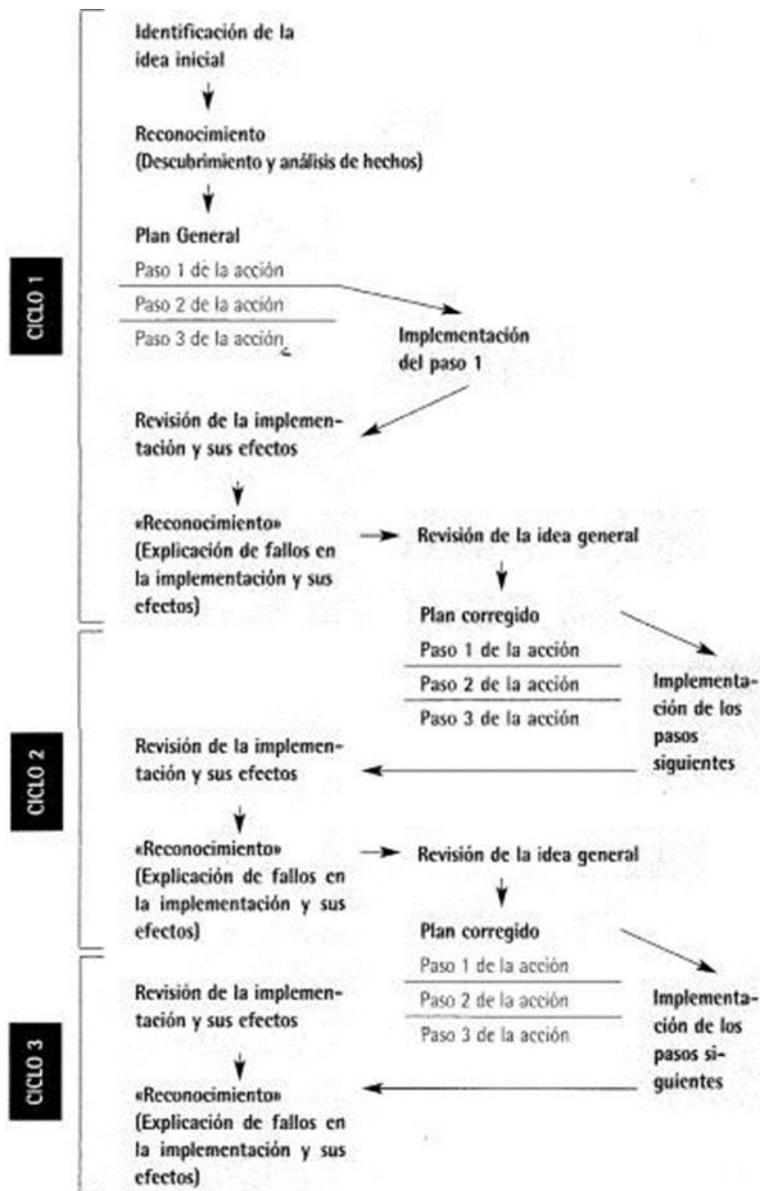
El proceso no suele ser tan preciso como parece y las primeras puestas en marcha del plan de acción se tornan obsoletos. Este modelo puede organizarse a partir de dos ejes: el estratégico, que vendrían siendo las partes de acción y reflexión; y el organizativo, en las fases de planificación y observación (Latorre, 2005).

- **Modelo de Elliott**

El modelo de Elliott está basado en el modelo de Kurt Lewin, y se comprende por tres momentos: primero elaborar un plan, después ponerlo en marcha y al final evaluarlo. Como segunda instancia, elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente durante la investigación. (Elliott, 2000). En Latorre (2005) menciona de forma detallada las fases que Elliott remodela a partir del propuesto por Lewin y su espiral de actividades:

- Identificación de una idea general.
- Planteamiento de la hipótesis de acción que se tienen que modificar en la práctica.
- Construcción del plan de acción, en donde se deben de determinar los instrumentos para poder adquirir la información del análisis del problema con los resultados de campo.

Para esta investigación se utilizó el modelo de Elliot para ejecutar durante este proceso de investigación lo que el propone dentro de su espiral de actividades para llegar al cambio y transformación del escenario escolar que se vive, el cual tiene como punto de partida la reflexión de la práctica educativa y lo importante que es añadir estrategias para la formación integral desde el lado socioemocional, siendo el fundamental como formador de conocimiento y persona de los estudiantes, y así contribuir al bienestar emocional de los alumnos ante cualquier adversidad.



Ciclo de Investigación Acción propuesto por Elliot (1993). Recuperado de: Latorre (2005)

Capítulo III

III.1 Instrumentos para recolectar información sobre el diagnóstico

Parte fundamental de la metodología investigación acción parte desde la práctica del profesor, quien es el que profundizara la comprensión del diagnóstico de la problemática que se plantea para llevar a cabo el proceso de investigación hasta lograr la posible solución. Como menciona Elliot (1993, citado en Bausela s/n), uno de los hitos más significativos en la investigación acción es estudiar la situación social para mejorar la calidad de la misma.

Dentro del ciclo de investigación acción que propone Elliot es importante realizar un diagnóstico pertinente en el cual se requerirán de actividades necesarias como el trabajo de campo y recolección de datos (Colás Bravo 1994, citado en Bausela s/n) para poder sustentar que la problemática es real y es importante intervenir. En esta innovación educativa se tendrá como antecedente el diagnóstico que sustenta la problemática, con lo que se procederá a realizar un plan de acción que vaya de la mano con las fases del proyecto de intervención.

Para llevar a cabo el diagnóstico, se utilizaron instrumentos adecuados para conocer cuál es la percepción de los alumnos en cuanto a su regulación emocional, su expresión emocional, el proceso que hace para la resolución de un problema y su capacidad de autogenerar bienestar, que con eso se identificará los puntos clave para dar paso al mindfulness como propuesta de innovación.

El diagnóstico inicia con una observación participante la cual va de la mano a utilizar una lista de cotejo con la cual se registrarán los aspectos observables en una escala

evaluativa: lo consigue, en proceso y no lo consigue. Para dar sustento a cada uno de los aspectos observables se tomó en cuenta los Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Socioemocional (2017) propuestos por la SEP, cada uno de ellos derivados de los indicadores de logro de cada habilidad que forman parte de la dimensión autorregulación emocional.

Para que la observación participante tuviera validez en los resultados de la lista de cotejo, se optó por realizar una secuencia didáctica en donde se les presentó a los alumnos material multimedia y lúdico relacionado a temas de la autorregulación emocional. Estos están encaminados a las habilidades de la autorregulación emocional, en donde los aspectos observables serán visualizados para determinar si están en proceso, logrados o no logrados.

La intervención se llevo a cabo dentro del un salón de primer grado de primaria, quienes formarán parte de la futura intervención de la propuesta. Se utilizó el material de “El monstruo de las emociones” de la autora Anna Llenas (2012) en donde debían identificar las emociones más básicas por algún color:

- Alegría color amarillo
- Amor color rosa
- Rabia color rojo
- Tristeza color azul
- Calma color verde
- Miedo color negro

Después de identificar las emociones se les presentaron los siguientes videos:

- Aprendiendo a controlar el enojo – para niños

- Aprendiendo a controlar el estrés – para niños

Con los videos anteriores continuarían a contestar una actividad que contenía diferentes preguntas relacionadas a la opinión de la actitud y las emociones que reflejaban los niños en su vida cotidiana, en este caso el enojo y el estrés. También dio paso al dialogo en donde compartieron situaciones en donde han experimentado esas emociones y qué estrategias utilizan para ya no sentir alguna de esas emociones. A partir del dialogo y de los pensamientos que se compartieron, y de las respuestas que se obtuvieron en la actividad se evaluaba con la lista de cotejo.

Siguiendo con el diagnóstico, se realizaron entrevistas a tres docentes de primer grado para conocer las percepciones que se tienen de los alumnos de primer grado sobre sus emociones en relación con la autorregulación emocional, complementando con la propia practica para contribuir al desarrollo integral de los alumnos desde aspectos socioemocionales.

Todo lo anterior será fundamental para crear un panorama amplio ante la relación del diagnóstico con la propuesta de intervención, misma que incluirá las técnicas del mindfulness para enriquecer el desarrollo socioemocional en los alumnos.

III. 2 Análisis del diagnóstico

A continuación, se plantea en diferentes apartados los resultados que se obtuvieron a partir del diagnóstico que se aplicó en conjunto con los alumnos de primer grado y los docentes que apoyaron en las tres entrevistas. La forma de presentar los siguientes apartados es por medio de una triangulación de los resultados: lista de cotejo y entrevistas.

III. 2. 1 Resolución de conflictos

Durante la sesión con los alumnos y su desenvolvimiento con la ruleta de “El monstruo de colores” los alumnos tenían que leer las situaciones que se señalaban a cada monstruo. Tenían que estar observando el color y relacionarla con la situación para catalogar cada uno de ellos con una emoción.

En cuanto al monstruo de color rojo, siendo este la rabia, la situación planteada fue:

“Cuando el monstruo de colores le dice que no puede salir a jugar, él se tira al piso patatea y grita. ¿Qué emoción estará sintiendo?” todos los alumnos concordaron en que la emoción de color rojo es el enojo, o rabia como la autora lo plantea, y que esas acciones son evidencia de que una persona está enojada.

Los alumnos ponían de ejemplo lo siguiente “cuando no quería hacer la tarea o recoger el cuarto yo a veces me enojo y si hago caras” (Alumno 13), otra alumna mencionaba que “yo me enojo a veces cuando tengo que recoger mi cuarto”. Las respuestas eran muy similares, pero estaban de acuerdo en que esas acciones los hacían sentirse enojados.

Al momento de preguntarles de cómo lo solucionaban se dieron respuestas como “solo se me pasa”, “pues nada más espero que se me pase”. Uno de los aspectos observables de la lista de cotejo va en relación con la metacognición, la cual es la forma en que dan seguimiento mediante pasos para saber lo que sienten y cómo pueden solucionar el problema que los hace sentirse así (SEP, 2017); el aspecto observable “1. Genera un pensamiento reflexivo al observar lo que siente, porque lo siente y como lo expresa” un 40% de los alumnos está en proceso de adquirirlo, ya que sabe que está sintiendo enojo,

más no encuentra una solución, simplemente dejan que siga estando sin ser conscientes de cómo pueden ejecutar pasos para solucionar el problema.

Durante las entrevistas se obtuvieron por parte de la docente 1 lo siguiente:

“Sienten como un enojo interior, pero tal vez es porque se proyectan desde casa y sienten como un enojo de no poder solucionar o remediar la situación”

Aquí el docente hace mención a que en ocasiones los alumnos suelen reflejar enojo pero no pueden encontrar una solución al problema que les provoca tal emoción. Y no es que sea algo malo sentir enojo, sino que el no encontrar una solución puede repercutir a lo largo de la vida en otras situaciones donde pensar reflexivamente será la clave.

III. 2.2 Reconocimiento del impacto que tienen las propias emociones

Al momento de iniciar a visualizar los videos “Aprendiendo a controlar el enojo” y “Aprendiendo a controlar el estrés” los alumnos hicieron mención a que esas emociones son “malas” con comentarios como los siguientes:

“enojarte está mal, porque los demás te ven feo o también se enojan, se enojan todos!” (alumno 2) “cuando siento estrés es por la tarea” (alumno 5) “me enojo, pero no está bien, no debo de enojarme, tampoco estresarme” (alumno 10).

Los alumnos tienen una percepción de estas dos emociones como malas o negativas, porque generan un impacto muy fuerte en su persona, los hace sentir vulnerables y en ocasiones mencionan que “te ves mal”. Es importante recalcarles a los alumnos que no hay emociones que se consideran malas o buenas, todas se pueden llegar a experimentar más lo importante es saber qué es lo que puede llegar a impactar o perjudicar a uno mismo y a los demás.

En la lista de cotejo, los aspectos observables número 5 “Toma en cuenta a los demás para emitir una respuesta o una solución” y número 6 “Es consciente del impacto que puede provocar una expresión emocional” tienen un 53% en proceso y 47% no logrado, debido a que la solución de alguno de ellos fue “no sentirla porque no es bueno” y también es necesario recalcar que toda emoción debe de ser consciente para no generar problema antes de actuar.

III.2.3 Regulación de emociones

La regulación de las emociones es el punto clave en la autorregulación emocional, siendo esta una habilidad necesaria para que los alumnos puedan gestionar las propias emociones experimentadas, buscando alternativas y estrategias necesarias para poder manejarlas en cualquier situación.

Durante las entrevistas realizadas, la docente 2 comentaba una situación que experimentó con uno de sus alumnos:

“Me decía “ya no voy a participar” y se cruza de brazos y yo “no, haber ya dime lo que vas a decir” y solo decía “no ya no quiero, ya no quiero” y se volteaba y así duraba toda la clase hasta que le volviera a... como por así decirlo a dar la palabra en algunos casos, y entonces intentaba trabajar con él, como que platicar como “mira debes darle oportunidad a los demás, los demás también quieren participar”

Este tipo de actitudes presentadas en los alumnos están relacionadas con una emoción, por ejemplo, el enojo o la desesperación de querer participar, cuando no era su turno. En relación con la lista de cotejo en el aspecto observable número 7 “Genera calma ante una situación de alerta o problema” un 33% está en proceso y el resto no logrado,

debido a que durante la intervención y diálogo del video al contestar la pregunta “¿tú que haces para ya no sentir enojo o estrés?” mencionaban que simplemente que esperaban a que pasar el momento, algunos mencionaron que si respiraban o buscaban un momento para poder tener “silencio” quienes son los que conforman el porcentaje anteriormente mencionado.

Otra de las respuestas de la docente 2 fue la siguiente:

“Oyendo a las clases lo que me dicen es que se ponen pues sí tiene mucho estrés porque dicen que obviamente, aunque sus papás la mayoría de las veces los que sí cumplen les ayudan con las tareas me dicen no es lo mismo porque yo no puedo preguntar todo lo quieras me quedan dudas mis papás a veces ya no saben que están y me empiezo a estresar mucho... y me dicen siempre hay como quisiera estar en la escuela para que usted me explique bien”

Lo que se vive actualmente por el confinamiento y el aislamiento social, cierre de escuelas, clases en línea, etcétera, ha generado una inestabilidad en el bienestar de los alumnos. Muchos de ellos están experimentando emociones que no habían sentido con anterioridad, a partir de ahí, la regulación de las emociones debe de ser ejecutada. Los alumnos que pueden gestionar mediante la calma y regula la emoción que vive, será capaz de enfrentar adversidad, por eso es importante que la educación socioemocional dentro de la educación integral sea vista directamente, no solo de forma transversal.

Capítulo IV

IV.1 Diseño de la propuesta didáctica

Con el motivo de atender la falta de autorregulación emocional que presentan los alumnos que formaron parte del diagnóstico, y como docente hacer una reflexión sobre la práctica para crear una innovación en cómo se imparte este contenido, se diseñaron ciertas intervenciones que incluyen la implementación de técnicas de mindfulness para generar autorregulación emocional.

A continuación, se presenta el sustento pedagógico del proyecto de intervención, en el cual se incluyen los propósitos específicos y los indicadores de logro que forman parte de los Aprendizajes Clave Para la Educación Integral de la SEP.

Nombre del Proyecto	Mindfulness Como Técnica Para el Desarrollo de la Autorregulación Emocional en Alumnos de Primer Grado de Primaria.
Institución	Esc. Primaria “Gral. Álvaro Obregón”
Dimensión Socioemocional	Autorregulación emocional Propósito General: 2. Aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad. Propósitos para la Educación Primaria: 1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas. Habilidades: -Metacognición. -Expresión de las emociones. -Regulación Emocional. -Autogeneración de Emociones Para el Bienestar.
Objetivo General	Desarrollar actividades que involucren técnicas de mindfulness dentro de la práctica de la educación socioemocional para contribuir al desarrollo de la autorregulación emocional en alumnos de primer grado de educación primaria.

**Objetivos
Específicos**

- Identificar el conocimiento que tienen los alumnos de primer grado sobre sus propias emociones.
- Identificar la percepción de la autorregulación emocional en los alumnos de primer grado.
- Aplicar técnicas de mindfulness para incrementar la percepción de la autorregulación emocional en alumnos de primer grado.
- Evaluar el impacto que tiene implementar técnicas de mindfulness en alumnos de primer grado para contribuir al desarrollo de la autorregulación emocional.

Fuente: Elaboración Propia.

Por consiguiente, se encuentra el plan de acción que incluye el objetivo general, objetivos específicos, acciones y metas.

Objetivo General	Objetivos específicos.	Acciones	Meta	Instrumentos
Desarrollar actividades que involucren técnicas de mindfulness dentro de la práctica de la educación socioemocional para contribuir al desarrollo de la autorregulación emocional en alumnos de primer ciclo de educación primaria.	Identificar el conocimiento que tienen los alumnos de primer grado sobre sus propias emociones.	Intervención con clase virtual para realizar una observación participante y encuestas a docentes de primer grado.	70% del alumnado de primer grado de primaria. 100% del profesorado	Lista de cotejo Entrevistas semiestructuradas
	Identificar la percepción de la autorregulación emocional en los alumnos de primer grado.	Implementar las actividades que abran al diálogo ante situaciones donde se desea autorregular las emociones.	70% de la participación de los alumnos.	Lista de cotejo.
	Aplicar técnicas de mindfulness para incrementar la percepción de la autorregulación emocional en alumnos de primer grado.	Elaborar una planeación didáctica que involucre técnicas de mindfulness para cada ámbito de la autorregulación emocional de los alumnos de primer grado. Realizar la aplicación.	70% de la participación de los alumnos.	Planeación didáctica. Diario de observación.
	Evaluar el impacto que tiene implementar técnicas de	Aplicar encuesta de escala para identificar el nivel de logro de	70% de la participación de los alumnos.	Lista de cotejo

mindfulness en los alumnos
alumnos de primer sobre la
grado para autorregulación
contribuir al emocional
desarrollo de la mediante
autorregulación técnicas de
emocional. mindfulness.

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se plasma dentro de la siguiente tabla los indicadores de logro que se establecen en la dimensión de la autorregulación emocional dentro de los Aprendizajes Clave de la SEP (2017), donde cada uno de ellos se estructuran las sesiones y técnicas de mindfulness para la aplicación de la propuesta didáctica.

Sesión 1		
Habilidad	Metacognición	
Indicador de logro	Reconoce, con apoyo de un mediador, los pasos que siguió en la resolución de un problema y las emociones asociadas a este proceso.	
Propósito	Mejorar la concentración y la conciencia a través de la resolución de un problema donde se reconozcan las emociones presentadas durante el proceso.	
Técnica de mindfulness	“Un marciano en la tierra”	
Tiempo de la sesión	45 minutos	
Secuencia Didáctica	Recursos	Evaluación
Inició 1. El docente comienza a realizar la pregunta ¿qué es un problema? 2. La pregunta anterior se contesta mediante una lluvia de ideas guiando la situación, donde comentarán si han presentado algún problema en los que han recurrido a darle solución por medio de una serie de pasos. 3. Definir el concepto “mindfulness” o atención plena.	-Imagen de la posición de flor de loto -Presentación de Power Point.	Lista de cotejo Diario de campo
Desarrollo: 1. Pedir a los alumnos que estén en una posición de flor de loto para realizar la técnica. 2. Plantear el siguiente problema: <i>“Había un marciano que vino a la tierra para</i>	-Plato con fruta picada. -Espacio libre de obstáculos. -Ropa cómoda.	

<p><i>probar succulentas frutas que no existían en su universo. Pero tiene un grave problema, no tiene idea de dónde encontrarlas, que sabor, olor o textura tiene. Y lo más importante, no conoce sus nombres, ¿cómo le ayudarías al marciano a resolver el problema?''.</i></p> <p>3. Primero, los alumnos deben de describir el sabor, olor, textura, tamaño, y todo lo que puedan de la fruta. Comentar individualmente cómo le podríamos describir la fruta al marciano para que la conozca. que tienen en su plato.</p> <p>4. Después, se pedirá que ingieran la fruta, concentren toda su atención en el sabor, olor, textura de la fruta. Una vez que la probaron, volver a comentar individualmente cómo le podríamos describir la fruta al marciano para que la conozca.</p>		
<p>Cierre</p> <p>1. El profesor guiará las preguntas para cerrar en plenaria:</p> <p>¿Cómo lograste describir la fruta al marciano la primera vez?</p> <p>¿Cómo lograste describir la fruta al marciano por segunda ocasión?</p> <p>¿Qué forma fue más sencilla, antes o después de haberla probado?</p> <p>¿Mejoró la descripción de la primer a la segunda vez?</p>		

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 2		
Habilidad	Expresión de las emociones	
Indicador de logro	Reconoce el efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás.	
Propósito	Reconocer y comprender el impacto de una expresión emocional de forma interna y externa en uno mismo y en los otros.	
Técnica de mindfulness	Cubito de hielo	
Tiempo de la sesión	45 minutos	
Secuencia Didáctica	Recursos	Evaluación
<p>Inició</p> <p>1. La docente muestra a los alumnos el video "La vida secreta de los niños: resistir la</p>	Video multimedia.	Lista de cotejo Diario de campo

<p>tentación de los caramelos”, con el cual observarán el impulso de tentación que tienen por querer tomar un caramelo.</p> <p>2. Se dialogará sobre el video con los siguientes cuestionamientos:</p> <p>¿Cómo se sintió la niña que giro la palanca para tomar un caramelo?</p> <p>¿Qué hicieron los demás al ver que todos los caramelos salían del recipiente sin parar?</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Por qué uno de los niños corrió a esconderse? ¿Qué piensas sobre eso?</p>		
<p>Desarrollo:</p> <p>1. Se les explica a los alumnos que en ocasiones podemos presentar impulsos de emociones como enojo, frustración, desesperación, entre otras, que pueden llegar a lastimar a uno mismo y a los demás, pero siendo conscientes del impacto que puede generar tal emoción podremos responder de manera adecuada.</p> <p>2. Se inicia a implementar la técnica la cual consiste en hablarle al niño y guiarle en la siguiente meditación:</p> <p><i>"Eres un cubito de hielo, rígido, sólido, duro y frío. Encógete con las piernas dobladas y agarradas con los brazos fuertemente. Nota la tensión, aprieta todo tu cuerpo. Ahora observa cómo poco a poco aparece el sol en el horizonte. Empiezas a notar su calor, cómo te va calentado. Despacio ve soltando la tensión pues te estás derritiendo. Poco a poco ve extendiendo el cuerpo hasta quedarte tumbado a medida que el sol te calienta y te vas convirtiendo en un charco de agua líquida. Suelta y relaja todo el cuerpo. Derrítete, suéltate, ya no eres un hielo duro y en tensión, eres agua que fluye por todas partes."</i></p> <p>Al terminar, se les pedirá permanecer en posición de flor de loto para que reflexionen sobre lo que experimentaron al realizar la técnica.</p>	<p>Música de relajación.</p> <p>Espacio libre de obstáculos.</p> <p>Ropa cómoda.</p>	
<p>Cierre</p>		

<p>1. Dialogar en base a las siguientes preguntas para hacer un intercambio de experiencias:</p> <p>¿Qué sentiste?</p> <p>¿Tuviste algún pensamiento que te impedía concentrarte en realizar la técnica?</p> <p>¿Cómo hiciste para tener toda tu atención a lo que estabas viviendo y sintiendo?</p> <p>¿Crees que la técnica del cubito de hielo logrará que tus emociones puedan ser manejadas?</p>		
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 3		
Habilidad	Regulación de emociones	
Indicador de logro	Utiliza, con apoyo de un mediador, técnicas para el control de impulsos provocados por emociones aflitivas.	
Propósito	Aprender a gestionar las emociones durante situaciones de conflicto o retos para controlar impulsos.	
Técnica de mindfulness	Técnica de la tortuga	
Tiempo de la sesión	45 minutos	
Secuencia Didáctica	Recursos	Evaluación
<p>Inicio</p> <ol style="list-style-type: none"> Proyectar video “¿Sienten emociones extremas los niños?” donde Emma tiene una emoción de enojo extrema que la hace agredir a otra compañera. https://www.youtube.com/watch?v=Iv1FDCocTkc Se comentará en plenaria las siguientes preguntas: ¿Qué está sucediendo? ¿Qué emoción demuestra la niña a la que le quitaron el objeto que tenía? ¿Por qué? ¿Qué consejo le dirías para que pueda encontrar la solución a su problema? 	Video multimedia.	Lista de cotejo Diario de campo
<p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Iniciar técnica de la tortuga. Se proyecta en la pantalla en forma de imágenes cada paso de la técnica. Se tomará como situación de conflicto el ejemplo del video anterior y se les indicará que tomen el lugar de Emma. Explicar en cuatro pasos: 1. Reconoce tus emociones ¿Qué emociones sientes en ese momento? 2. Piensa y para ¿Cómo podría darle una solución a mi emoción sin dañarme o dañar a otro? 	Video multimedia Presentación Espacio libre de obstáculos. Ropa cómoda.	

<p>3. Métete en tu caparazón y respira. Entre tus piernas pondrás tu cabeza y te cubrirás con los brazos alrededor, es momento donde realizarás cuatro respiraciones profundas y conseguirás calma. ¿Conseguiste estar más calmado? ¿Te sientes más tranquilo?</p> <p>4. Sal de tu caparazón y piensa en una solución. ¿Qué solución propondrías ahora que estás más tranquilo?</p>		
<p>Cierre</p> <p>1. Al terminar la práctica de la técnica repasar en cuatro sencillas palabras: -Para, respira, piensa y actúa.</p>	Video multimedia.	

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 4		
Habilidad	Autogeneración de emociones para el bienestar	
Indicador de logro	Identifica las emociones que lo hacen sentir bien.	
Propósito	Experimentar emociones no aflictivas de forma consciente para mejorar la calidad de vida y bienestar.	
Técnica de mindfulness	Tranquilos y atentos como una rana.	
Tiempo de la sesión	45 minutos	
Secuencia Didáctica	Recursos	Evaluación
<p>Inicio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar a proyectar imágenes en donde los alumnos suelen tener emociones que los hacen sentir bien: 2. Una fiesta, salir al parque, visitas al zoológico, un día de campo en familia, jugar con videojuegos, pasar el tiempo con tu mascota, ver películas con tu familia. (Estas son algunas ideas). 3. Comentar individualmente cuál es su “lugar feliz” o que situación lo consideran como tal. Después contestar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es tu lugar feliz? • ¿Qué tiene ese lugar que te hace feliz? <p>¿Qué emociones experimentas en tu lugar feliz?</p>	Presentación de Power Point.	Lista de cotejo Diario de campo
<p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se les pedirá a los alumnos que imaginen su lugar feliz y que experimenten la emoción que les haga sentir estar ahí. <p>Se reproduce el audio “La Ranita” de Eline Snel el cual consiste en trabajar la concentración en el aquí y el ahora (en este caso, estar imaginando tu lugar feliz). El audio irá guiando la técnica y los alumnos deberán estar sentados en flor de loto cerrados o con la cabeza sobre alguna base cubriendo la cara.</p>	Audio “La Ranita” de Eline Snel.	
Cierre	Hojas blancas.	

<p>1. Se les pedirá a los alumnos que compartan su experiencia</p> <p>¿Cómo se sintió tu lugar feliz antes y después de escuchar el audio?</p> <p>¿Cuáles emociones sentiste cuando estabas en tu lugar feliz mientras escuchabas el audio?</p> <p>¿El ejercicio de relajación te hizo sentir mejor en tu lugar feliz?</p> <p>¿Hubo momentos donde te desconcentrabas de estar en tu lugar feliz? ¿qué hacías para solucionarlo?</p> <p>Se les pedirá a los alumnos realizar un dibujo de su lugar feliz</p>	Colores.	
--	----------	--

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado se refiere a la ejecución del proyecto y la puesta en marcha de la secuencia didáctica presentada con anterioridad tomando en cuenta las actividades, cuestionamientos y acciones propuestas en el proyecto para llevar seguimiento y evaluación de resultados.

Tomando en cuenta la problemática planteada en el trabajo, el proyecto de intervención va de acuerdo con atender los ámbitos que forman la dimensión de la autorregulación emocional en los aprendizajes clave de la SEP (2017) desde actividades que involucren las técnicas de mindfulness adecuadas a cada uno de estos. Se divide en cuatro sesiones, las cuales se llevaron a cabo por medio de la plataforma Zoom a los alumnos participantes de primer grado.

IV.2.1 Gestión

Con anterioridad, se preparó el espacio y las herramientas necesarias que se utilizarían durante las sesiones de aplicación. Es importante mencionar que debido a las limitaciones que se presentan por no tener un contacto presencial con los alumnos, se tiene que trabajar

en línea y utilizar recursos digitales para poder ejecutar las técnicas a través de medios audiovisuales y llamativos.

IV.2.2 Contexto de aplicación

El contexto donde se puso en marcha la propuesta es la Esc. Primaria Gral. Álvaro Obregón, ubicada en calle Cd. Obregón 5718-5706, Sin Nombre de Col. Álvaro Obregón, Monterrey, Nuevo León.

La institución educativa cuenta con un director al mando de la escuela y con una plantilla docente pequeña, ya que existe un grupo por grado, de 1° a 6°, por lo cual cuenta con 6 maestros titulares. Además, la plantilla docente se conforma por un maestro de educación física, dos maestras de apoyo, quienes tareas están divididas entre 1° a 3° grado y 4° a 6° grado, una secretaria y personal de intendencia.

La plantilla estudiantil cuenta con 80 hombres y 83 mujeres, dando un total de 163 alumnos. Los grados son conformados de la siguiente manera:

- Primer grado: 7 hombres / 13 mujeres
- Segundo grado: 15 hombres / 14 mujeres
- Tercer grado: 11 hombres / 18 mujeres
- Cuarto grado: 18 hombres / 14 mujeres
- Quinto grado: 18 hombres / 9 mujeres
- Sexto grado: 11 hombres / 15 mujeres

La edad de los participantes, en este caso primer grado, ronda entre los 6 y 7 años aproximadamente.

La escuela es perteneciente al Programa Escuelas de Tiempo Completo, el cual brinda el servicio educativo con una jornada de entre 6 y 8 horas. Sus características son las siguientes: lograr que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados y avancen en el logro de los rasgos del perfil de egreso de educación básica; favorecer la educación inclusiva y eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos; desarrolla líneas de trabajo educativas (leer y escribir, jugar con números, aprender con TIC, vivir saludablemente, aprender a convivir y leer y escribir en lengua indígena); utilizar el tiempo de manera eficiente para cumplir con los propósitos de las asignaturas en la educación básica; mejorar procesos de la gestión básica, las prácticas de enseñanza y concientizar centrar la atención en los estudiantes de forma colaborativa; construir ambientes seguros y propicios para el aprendizaje; y por último, ofrecer servicios de alimentación saludable (SEP, sn).

Debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, el Programa Escuelas de Tiempo completo se ha visto afectada, ya que la jornada tuvo que acortarse a medio tiempo y algunas de las características mencionadas no son consideradas, como el apoyo de alimentos, la jornada de horas, y lo que consta de convivencia se ha visto limitado ya que existen muchos alumnos que no cuentan con servicios de internet o medios electrónicos para estar diariamente conectados, por lo que se consideran ciertos días a la semana para realizar las videollamadas con los alumnos y tener las sesiones de clase.

En cuanto a la infraestructura de la institución, cuentan con 8 aulas, de las cuales solo 6 están a disposición del personal para cada grado y un salón asignado como el aula de apoyo, una oficina de dirección, un patio central y una cancha de tierra. También existe un comedor en el cual se reciben los alimentos proporcionados por el programa de Tiempo Completo a nivel presencial y un área de bancas para ingerir los alimentos durante el receso.

Las aulas están equipadas con lo básico, lo cual es pizarrón, casillero del maestro, escritorio, y bancos. También cuenta con una pequeña biblioteca donde se pueden hacer visitas para adquirir algún libro si es necesario o realizar alguna actividad que requiera del material disponible dentro de ella. En pandemia, la escuela ha permanecido cerrada y no se ha podido tener contacto con el material dentro, pero se ha podido llevar a cabo la práctica docente como se mencionó anteriormente, por medio de videollamadas.

IV.2.3 Descripción de sesión 1

A lo largo de la primera sesión era importante establecer el término de mindfulness y su definición para que los alumnos participantes en la implementación de la propuesta estuvieran en un mismo canal del porqué tales ejercicios, cuál es su propósito y en que contribuiría a su persona. A pesar de ser de edades tempranas, es importante darles al conocer el propósito de este proyecto.

Iniciando con las actividades, se les cuestionó sobre la percepción que tenían del término “problema” esto con el fin de iniciar la primera habilidad de la autorregulación emocional, nombrada metacognición. Se hizo una lluvia de ideas por parte del grupo, la cual permite formular de forma individual o grupal posibles soluciones, y después generar dialogo para comparar opiniones en equipo (Campos, 2000), en donde generalmente los alumnos participantes nombraban situaciones en donde podían dar ejemplos de lo que es un problema. Por ejemplo “cuando no sé cómo hacer una tarea”, “cuando hice algo malo y mi mamá me va a regañar”, “cuando quiebro algo”.

Después de dar pie a la lluvia de ideas, se les introdujo el término mindfulness de una manera conceptual, donde se tomaron palabras de Snel (2013) explicando que conoceríamos diferentes formas de meditación para sentirnos más seguros, atentos a lo que sucede en

nuestro alrededor y darles solución a los sentimientos que no nos permiten estar concentrados. Al principio, fue un término que sorprendió a los alumnos, ya que no habían escuchado alguna vez algo parecido, pero al momento de mencionar que meditaríamos, fue más sencillo para ellos comprenderlo.

Se inició la técnica titulada “Un marciano en la tierra” en donde la idea principal de la técnica es encontrar la forma de solucionar un problema abstracto en donde tenían que describirle a un marciano que llegó a la tierra, un lugar completamente desconocido para él, cómo son las frutas que se pueden encontrar, mismas que el marciano estaba buscando sin saber nada de ellas. Con anticipación, se les solicitó un recipiente con fruta picada, cualquiera que fuera de su agrado para poder llevar a cabo la actividad y el desarrollo de la descripción de la fruta.

Para comenzar se les pidió que la trataran de describir sin aun haberla ingerido, solamente describirla a simple vista. En este primer acercamiento a lo que sería la concentración, se les hizo un tanto complicado, ya que describirla solo a simple vista los limitaba a darle una descripción más detallada, dando respuestas como “la manzana es roja y mediana”, “el plátano tiene cascara amarilla y es muy dulce”.

En segunda instancia, se les pidió que ingirieran la fruta, donde todos mostraron entusiasmo y emoción al tener que comerla. Cuando iniciaron, se les fue guiando y recalando que era importante concentrar toda la atención hacia la fruta para experimentar su textura, si era blanda o dura, en su sabor si era dulce o ácido, también en el olor, en donde aquí se volvió más complicado, ya que el olor va más allá de saborear la comida, y para ellos fue todo un reto tener que describir ese aspecto con solo saborearlo. Logrando así, definirlo como “es algo que huele bien”, “huele a plátano”, “huele a melón”, “tiene un olor dulce”. Se

puede concluir que para ellos la forma más sencilla para describir el olor fue diciendo el mismo nombre de la fruta.

Durante el desarrollo de la actividad los alumnos estaban poniendo toda su atención en cómo poder darle una solución al problema del marciano tratando de crear una descripción útil y que fuera lo más acertado posible. La metacognición, habilidad que se buscaba desarrollar a lo largo de esta primera sesión, se dio a medida que los alumnos saboreaban la fruta e iban estructurando su respuesta, la misma que compartirían con el grupo en general. Para esto era necesario no dejar de guiar la técnica ya que era probable que distractores como el ruido, la desesperación de saber que descripción dar y la preocupación de ser entendidos pudiera invadirlos.

Para finalizar la primera sesión, se abrió paso al diálogo mediante preguntas, en donde se puso a prueba la rúbrica en el aspecto de “Reconocer y aceptar las opiniones de los demás” “Escucha para enriquecer los propios procedimientos para resolver un problema.” Con estos mismos ítems, que son evaluados en el anexo #3 con la rúbrica de medición en escala de Likert se mantuvo en observación las ideas planteadas por los alumnos.

IV.2.4 Descripción sesión 2

Durante esta sesión se trabajó la habilidad de expresión de las emociones, la cual forma parte de la dimensión de la autorregulación emocional. Para esta segunda intervención, los alumnos ya tenían un acercamiento a lo que era la atención plena y cómo esta funciona en uno mismo, como lo hicieron la sesión anterior donde debían formular una descripción de la fruta para ayudar al marciano. Ellos tenían ya un conocimiento previo, pero es necesario resituarlo a lo largo de las sesiones, como menciona Miras (1993) que desde la perspectiva

de la enseñanza deben tocarse no desde perspectivas anecdóticas, sino que deben de ser tocadas de manera puntual en determinado proceso.

Para iniciar la sesión 2, se proyectó en la pantalla el video “La vida secreta de los niños: resistir la tentación de los caramelos” en donde los alumnos debían identificar las diferentes situaciones que sucedían con los niños participantes dentro del problema. El problema ronda en que un grupo de niños son advertidos de no tocar el contenedor de caramelos hasta que los adultos regresaran, pero Tessa decide esperar a que se vayan y gira la perilla, lo cual provocó un problema y una explosión de emociones dentro de la habitación. Tessa comienza a llorar, trata de detener los caramelos para que dejen de caer del contenedor, está en una preocupación inmensa y sus demás compañeros se dan cuenta de su estado emocional. Este genera que uno de los integrantes del grupo de niños salió corriendo, llorando a la planta baja donde están los juegos, los demás niños tratan de solucionarlo, pero su asombro y preocupación no deja de rondar por su cabeza.

La explicación anterior se estructuró a través de las preguntas que se plantean en el desarrollo de la sesión: ¿Cómo se sintió la niña que giro la palanca para tomar un caramelo? ¿Qué hicieron los demás al ver que todos los caramelos salían del recipiente sin parar? ¿Cómo se sintieron? ¿Por qué uno de los niños corrió a esconderse? ¿Qué piensas sobre eso? Benoit (2020) menciona que la estrategia de realizar preguntas motiva la reflexión en el aula, genera un intercambio comunicativo y en ella se descubre la forma en que el otro descubre, le inquieta o lo retroalimenta a través de las respuestas, mismo que genera un proceso cíclico y de reflexión.

A partir de que se identificaron los puntos clave, como lo son el llanto y el miedo en la escena de los niños, se introdujo la segunda técnica titulada “El cubito de hielo”. Esta

técnica permite pasar de una tensión emocional a la relajación, desde lo muscular hasta lo mental, de manera lúdica y simbólica. En esta técnica se utiliza el relato, el cual Saturnino de la Torre (s/n) menciona que este puede ser utilizado como terapia, crecimiento personal y como estrategia didáctica, mismos que son indispensables para lograr el propósito de la sesión.

La técnica “El cubito de hielo” relata la simulación de que los niños son ese cubito de hielo rígido el cual es metafórico a lo que el cuerpo siente cuando están presentes las emociones internas y las externas en ellos, de tal forma que van haciendo la posición que el docente va guiando. Conforme avanza el relato, se menciona que deben recordar que “el sol siempre sale del horizonte, eso hará que esa tensión se derrita y el cubito de hielo se convierta en agua que fluye”.

Los alumnos van relacionando la relajación conforme “el hielito se va derritiendo por los rayos del sol” y por medio de la música van conectando la mente con la respiración y las sensaciones del cuerpo.

Al finalizar la sesión, se vuelven a las preguntas para generar un diálogo, pero ahora con la finalidad de conocer cómo los alumnos experimentaron la técnica en su cuerpo y que sensaciones les generaron: ¿Qué sentiste? ¿Tuviste algún pensamiento que te impedía concentrarte en realizar la técnica? ¿Cómo hiciste para tener toda tu atención a lo que estabas viviendo y sintiendo? ¿Crees que la técnica del cubito de hielo logrará que tus emociones puedan ser manejadas? De tal forma, el docente tendría un acercamiento a las opiniones y reflexiones que los alumnos tuvieron durante la implementación de la técnica y determinar si fue contundente para lograr el propósito de la sesión.

IV.2.5 Descripción sesión 3

En la tercera sesión se trabajó la habilidad relacionada a la regulación de emociones, la cual tiene como indicador de logro mediar por técnicas impulsos provocados por emociones aflitivas. Con esto se guío hacia un propósito el cual será aprender a gestionar las emociones durante situaciones donde se presente un conflicto o retos para controlar impulsos.

Durante esta intervención, se tocaron términos como “estrés” y “enojo” donde los alumnos debían de poder visualizarlo y discriminarlo en su cuerpo, ya que muchos de ellos en el diagnóstico mencionaban que tenían este tipo de sensaciones, y con esta intervención de la sesión determinarían como podrían regular tales emociones. Para iniciar se les proyectó el video “¿Sienten emociones extremas los niños?” donde también formaban parte los niños del video de la sesión dos, pero ahora tenía una nueva protagonista: Emma.

Emma tuvo un problema que le provocó enojo, ya que su amiga Tessa le había arrebatado el objeto que tenía y ella ya no quería dárselo de vuelta. Emma se muestra agresiva y la tira de los pelos, misma que provocó que las demás compañeras estuvieran presentes en lo sucedido y tuvieran que tomar también una postura: estar en contra o a favor de lo que Emma hacía. Conforme avanza el video, los alumnos participantes de la tercera sesión van visualizando estos detalles claves para el diálogo.

Después de visualizar el video, los alumnos dan posibles soluciones que Emma pueda emplear para poder regular su emoción y actuar de manera consciente.

IV.2.6 Descripción sesión 4

En la última sesión de intervención se trabajó la habilidad autogeneración de emociones para el bienestar en donde el indicador de logro está relacionado a identificar las emociones que lo hacen sentir bien, cumpliendo con el propósito de la sesión: experimentar emociones no aflitivas de forma consciente para mejorar la calidad de vida y bienestar.

Al inicio de la sesión se les mostró a los alumnos ciertos lugares en donde pudiera ser su posible lugar feliz, en donde ellos disfrutaban de satisfacción o de emociones afectivas, esto para que ellos pudieran comprender que sería un lugar feliz. Después se les indicó que ellos determinarían su propio lugar feliz, esto con el fin de que durante la técnica concentraran su atención en eso.

Después, imaginaron estar en su lugar feliz para iniciar la técnica “Atentos como una rana” en donde se les colocó un audio que guía la narración de la posición, sensación del cuerpo y concentración en la respiración. Esta técnica les permitirá experimentar emociones afectivas, mismas que están sujetas a la generación de bienestar.

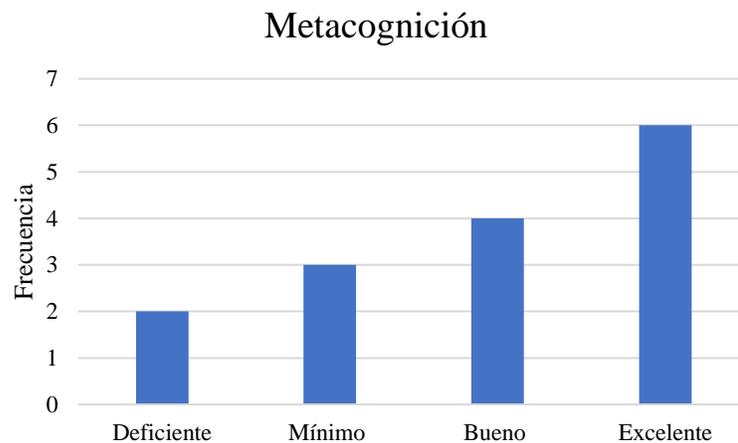
Al finalizar la sesión, se discute con las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintió tu lugar feliz antes y después de escuchar el audio? ¿Cuáles emociones sentiste cuando estabas en tu lugar feliz mientras escuchabas el audio? ¿El ejercicio de relajación te hizo sentir mejor en tu lugar feliz? ¿Hubo momentos donde te desconcentrabas de estar en tu lugar feliz? ¿qué hacías para solucionarlo?

IV.3 Resultados

Para poder analizar la intervención, se evaluó cada sesión en base a la observación y el diario de campo que el docente utiliza para cada sesión en la que existe enseñanza

aprendizaje con los alumnos, sea cual sea la actividad. Se tomaron en cuenta las habilidades asociadas a la dimensión de autorregulación emocional y se definieron diferentes ítems a base de una escala de Likert para establecer una rúbrica en donde se constatará si se observó lo deseable en base a los propósitos de cada sesión y si fueron o no fueron logrados:

Propósito sesión #1 Metacognición: Mejorar la concentración y la conciencia a través de la resolución de un problema donde se reconozcan las emociones presentadas durante el proceso.



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico anterior, a partir de la rúbrica que se utilizó para evaluar al grupo se obtiene que el 40% de los 15 alumnos que conformaron el grupo participante para las sesiones de aplicación de propuesta. En esta propuesta para trabajar la metacognición en la autorregulación emocional por medio de la técnica “Un marciano en la tierra” permitió contribuir a la concentración y a la atención plena, de vivir el aquí y el ahora por medio de la relajación.

Durante el desarrollo de la sesión, después de haber tenido la lluvia de ideas de lo que es un problema y los que ellos han experimentado, algunos mencionados: *“mi mamá no me deja salir a jugar” “me regañan por no terminar la tarea” “a veces mi mamá se molesta porque no encuentro mi lápiz, o mis libros, lo de la escuela”*, se puede resaltar que este tipo de problemas son los que los niños suelen experimentar en sus días. Mucho tiene que ver que la mayoría de los mencionados están estrechamente relacionados con lo escolar.

A partir de estos puntos, se define lo que es el mindfulness, pero les fue más sencillo comprender el término después de realizar la técnica. Para ellos, tener que concentrarse totalmente en algo abstracto fue muy complicado ya que tener que imaginar a un marciano llegando a la tierra y por consiguiente hacer una descripción de una fruta que tampoco podían visualizar fue un reto, que a muchos les pareció complicado. Esto dio paso a la resolución de problema grupalmente.

En la escala “Excelente” de la habilidad Metacognición se tienen los siguientes 2 ítem:

- Reconoce y acepta las opiniones de los demás.
- Escucha para enriquecer los propios procedimientos para resolver un problema.

A partir de lo observado, ese 40% permitió escuchar cómo le dieron solución los demás compañeros a la problemática mencionada: *“yo solo me acordé de como era el plátano y ya le dije que era amarillo y sabía dulce” “el marciano no conoce la manzana, pero le dije que era roja y que también hay más colores”*. Estas fueron algunas

afirmaciones que permitieron contribuir a que más compañeros pudieran encontrar una descripción necesaria para dar a conocer la fruta que al marciano debían dar a conocer.

La concentración y la conciencia plena se trabajo con mayor efectividad al momento de que pudieron probar la fruta, en grupo los que tuvieron la misma fruta compartieron como ellos describían cada una de ellas. Por ejemplo, coincidían en descripciones como *“la manzana es dulce, pero solo la roja, la verde es acidita”* *“la sandía es roja y dulce, tiene semillas”*, y conforme comentaban los demás enriquecían su descripción, siempre y cuando tuvieran la misma fruta.

Comentaban que se sentían desconcentrados al inicio de la técnica y se “estresaban” de que no podían solucionar el problema con el marciano, pero que después de escuchar las opiniones de sus compañeros pudieron darle una solución. También, los alumnos pudieron identificar que mientras más pasaban saboreando la fruta, ellos confirmaban que se concentraban más y que mantener los ojos cerrados, respirando y estar cómodamente sentados podían dejar de pensar en otras cosas y solo tener su atención en la textura de la fruta.

El 26% que se mantiene en la escala como “Bueno” responde al siguiente ítem:

- Media entre los compañeros para encontrar solución a problemas.

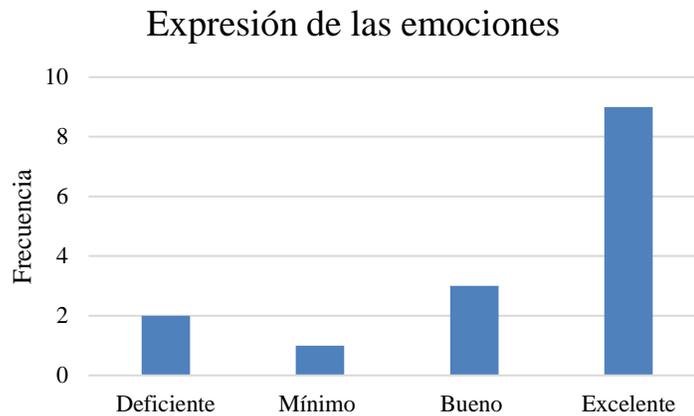
Los alumnos que se encuentran dentro de esta escala son aquellos que dependieron completamente de las soluciones que daban sus compañeros y la aportación fue nula, pero que, si fueron capaces de poder describir la fruta a partir de lo que comentaba el otro 40%, entonces se considera que ellos dependieron de las aportaciones externas. Esto no quiere decir que no tengan conciencia de los procesos que el pensamiento potencializa para el

aprendizaje, la regulación y resolución de problemas (SEP, 2017), sino que la estrategia de respiración y atención plena se deberá seguir trabajando para fortalecerla por medio de esta u otras técnicas.

El resto del grupo se encuentra entre “Deficiente” y “Mínimo” ya que no se recibieron aportaciones, no hubo algún diálogo y permitió que los demás encontraran una solución al problema. Mismo caso, no se puede determinar que la concentración y la conciencia de las emociones no se hicieron presentes, debido a que se ejecutó en línea y el alcance es limitado.

Schoerblein y Sheth (2012) mencionan que el uso de técnicas de atención plena fomenta determinar pautas de emocionales y necesidades que permitan dar entendimiento y fomenten a la respuesta de como reaccionar a lo que se afronta, tal es que la técnica planteada en esta sesión logro el objetivo parcialmente, los alumnos si reconocieron sus emociones, pudieron trabajar la concentración para responder a las necesidades, pero conforme se siga practicando puede incrementar el resultado en la rúbrica.

Propósito sesión #2 Expresión de las emociones: Reconocer y comprender el impacto de una expresión emocional de forma interna y externa en uno mismo y en los otros.



Fuente: Elaboración propia.

Durante la sesión #2 se puede constatar que hubo un mejor desempeño y mejores resultados en la implementación de la técnica. El ítem que evalúa la escala como “Excelente” es el siguiente:

- Identifica las emociones que está experimentando y lo que generan en uno mismo y en los demás.

Al inicio que se proyectó el video “La vida secreta de los niños: resistir la tentación de los caramelos” los alumnos pudieron comprender desde el otro lado como las emociones fluyen en el comportamiento de uno mismo y en el de los demás. Comentaban lo siguiente después de ciertos cuestionamientos: *“Todos se asustaron por culpa de la niña” “Tessa hizo mal porque le dijeron que no sacara nada de la cosa de los caramelos, y pues se cayeron todos”*.

Un dato para resaltar fue que de las primeras impresiones que tuvieron del video fue que uno de los niños salió corriendo después de ver que los caramelos estaban saliendo del contenedor, *“El niño que corrió se asustó, a lo mejor piensa que también lo van a*

regañar” *“El niño corrió a los juegos, se escondió”* *“La niña hizo que todos se asustaran y él niño de lentes corriera a esconderse, decía que no quería ver jajajaja”* A esto siguió la pregunta ¿qué piensas sobre eso? Y en las respuestas se refleja un acercamiento al propósito de la sesión *“qué por culpa de la niña el se asustó y lloró porque le dio miedo”*. Fue importante recalcar que la culpa no fue, sino que el llanto y la desesperación de Tessa provocó que él sintiera ese miedo y se echara a correr.

A lo anterior, se le alude parte del propósito a estas observaciones hechas por los propios estudiantes, identificaron como la emoción de uno mismo impacto a una tercera persona, además de que la expresión emocional de Tessa la hizo sentirse desesperada. A partir de aquí se dio pie a la técnica “Cubito de hielo” la respuesta de los alumnos fue muy buena.

La técnica del cubito de hielo está encaminada a reconocer cómo el cuerpo reacciona a las emociones y como con el mismo cuerpo y la respiración se puede reconocer que efecto puede tener la expresión no regulada. Los alumnos al iniciar el relato del cubito de hielo hicieron la posición de loto antes de que se les indicara, mismo que aporta puntos a favor a la sesión ya que comprenden que esa posición es ideal para realizar los ejercicios.

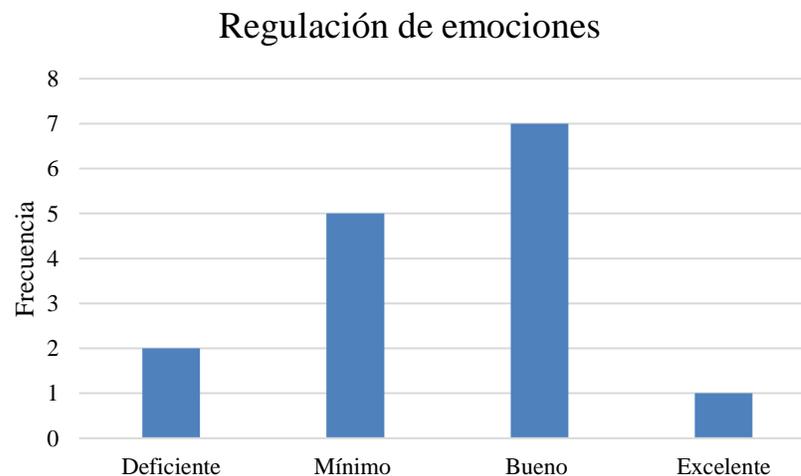
Se hizo la simulación como si ellos sufrieran algún problema como el de Tessa y así la técnica de respiración con el relato del cubito de hielo tuviera efectividad. Comentaron lo siguiente: *“Yo sentía que cuando respiraba me relajaba”*, *“Pensé que cuando estuviera enojado o llorando como la niña pensará en que soy un cubito de hielo y me derrito”*, *“Hay que ver al horizonte cuando somos hielos”*. Esto mismo confirma el ítem de “Excelente” ya que el 60% de los alumnos que comentaron lo anterior fueron capaces de

relacionar una emoción y regularla con la respiración, mencionando que “siempre hay que recordar que podemos ver al horizonte”.

Nhat (2015) hace una opinión a que el papel que juega el mindfulness y la conciencia en la educación, además de que este genera una comprensión cognitiva y emocional, pero también corporal, es así como la técnica del cubito de hielo permite que los alumnos usasen su cuerpo y pudieran experimentar como el cuerpo y la tensión cambia después de la técnica de respiración.

En cuanto al otro 40% que ronda entre “Deficiente” y “Bueno” se observó que, si son capaces de realizar la técnica, pero no se reflejó algún hecho que constatará que pudieran reconocer y comprender el impacto que tiene la emoción antes y después de respirar. No quiere decir que no lo hayan logrado, pero a simple vista fue lo que se observó.

Objetivo sesión #3 Regulación de las emociones: Aprender a gestionar las emociones durante situaciones de conflicto o retos para controlar impulsos.



Fuente: Elaboración propia.

Durante la tercera sesión, los alumnos conocieron la forma en que un mediador puede ser factor esencial para la regulación de las emociones, tomando en cuenta la guía del docente, para así poder en un futuro utilizar la técnica de forma espontánea y autónoma. Un 6% se mantiene como “Excelente” y un 46% en “Bueno”.

Después de visualizar “¿Sienten emociones extremas los niños?” en donde el problema que se visualiza fue ver a Emma molesta porque le arrebatan el juguete. La mayoría de los alumnos se sintieron identificados con este video: *“Si maestra, yo, también yo cuando me quitan con lo que estoy jugando pues también me enojo”, “Maestra, ayer mi hermana me presto un carro para una muñeca, pero después se enojó”, “Yo también maestra, cuando no encuentro mis carritos y mi hermano los tiene le digo a mi mamá, pero me enojo, pero ella le dice”*. Las opiniones anteriores se relacionan con la situación que se genera en el video.

Se les preguntó qué emoción fue la que Emma experimentó a lo que todos comentaron “enojo” y los consejos que ellos le darían serían los siguientes: “Que respire y que está el horizonte”, a partir de esa observación se puede decir que el alumno comienza a darle un sentido a la relajación y que la regulación de las emociones se puede generar a partir de la respiración. Recomendarle aplicar la técnica del cubito de hielo fue un logro muy significativo al inicio de la sesión 3.

Otros consejos que los alumnos mencionaron fueron relacionado a la respiración y al que estuviera atenta y concentrada, esto tiene que ver con la técnica de la sesión 1 donde debían estar concentrados en la descripción de la fruta a partir de la textura y sabor. Los alumnos comenzaban a relacionar las técnicas anteriores con los nuevos problemas que se

presentaban en las siguientes sesiones, esto es otro foco importante de que el aprendizaje y la enseñanza ha sido significativo.

Rendon (2007) menciona que la modulación de estados afectivos para cumplir metas en donde entran los procesos cognitivos y conductuales, mismos que en la técnica de la tortuga se hizo manifiesto. El 46% que participó en la sesión se encuentra dentro del ítem:

- Expresa emociones adecuadas y en ocasiones regula su estado emocional

La técnica de la tortuga se realizó utilizando la problemática del video, sintiéndose en el lugar de Emma e imaginarse que en ellos está la emoción del enojo, misma que los hace sentirse tensos y actuar de forma impulsiva. Se pretende que se generen mejores resultados cuando la situación sea personal y sea algo que realmente experimenten. Los alumnos comenzaron a realizar la técnica, tal cual se describe en el desarrollo de la sesión 3, y estar “en su caparazón” se realizaron las preguntas ¿conseguiste calmarte?, ¿te sientes tranquilo?

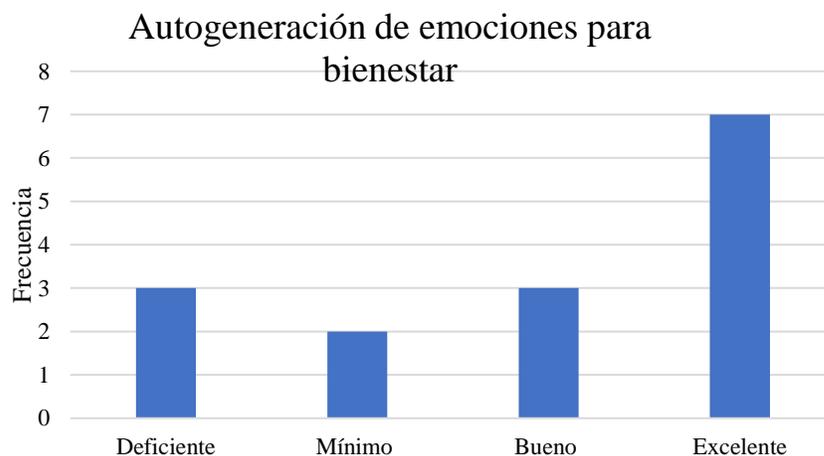
A lo anterior los alumnos comentaron “*si, estamos relajados*”, “*estoy respirando despacito*”, “*no quiero abrir los ojos para concentrarme*”, aquí se concreta lo que Schneider (s/n) que los alumnos dominan la técnica de la tortuga cuando aprenden a controlar sus propias emociones y conductas sin tener a un agente externo que lo haga. Después de “salir de su caparazón” se les planteó la pregunta ¿qué solución darías ahora que estás más tranquilo?, mencionaron lo siguiente: “*le diría a una persona grande que me ayudara*” “*le diría a la niña que me lo diera, pero por favor*”. La respuesta de Emma en el video fue tirarle de los pelos a quien le quitó el objeto, pero la respuesta de los alumnos fue

más acertada, ya que después de encontrar la calma, pedirían las cosas por favor o le dirían a un adulto que si les puede brindar su ayuda para mediar la situación. Siguiendo con lo que Schneider (s/n) comenta y se observa en lo que los niños relatan, la técnica de la tortuga si permitió que los alumnos supieran enfrentar las frustraciones y expresar lo que necesitaban de una manera aceptable y realista, debido a que hubo una regulación previa al impulso.

Al terminar, se practicó la técnica de la tortuga con tres palabras clave “para, respira, piensa y actúa” con las cuales los alumnos pudieron identificar la técnica de forma más rápida y eficaz, esta es una de las razones por las que se encuentran en “Bueno” ya que se requerirá seguir trabajando con está técnica para determinar si se cumple en su totalidad el propósito de gestionar las emociones en situaciones de conflicto.

Objetivo sesión #4 Autogeneración de emociones para el bienestar:

Experimentar emociones no aflitivas de forma consciente para mejorar la calidad de vida y bienestar.



Fuente: Elaboración propia.

Para esta sesión, y como la que concluía la intervención de la propuesta, se propuso encontrar un “lugar feliz” en donde ellos lo consideraran como el lugar especial para su bienestar. En la tabla se muestra que un 46% de los alumnos pudieran responder a los ítems:

- Reacciona adecuadamente ante situaciones de estrés.
- Reflexiona sobre las consecuencias de los actos.

Los alumnos imaginaron su lugar feliz y lo comenzaron a definir de la siguiente forma: “*es mi casa porque me gusta estar aquí*”, “*el rancho porque juego con mis primos y mis primas*”, “*el mío mi casa porque aquí están todos mis juguetes*” con estas respuestas, se puede dar a entender que la mayoría de los lugares donde los niños se sienten felices es un lugar que involucre a su familia. Durante el desarrollo de la técnica se les pidió imaginar su lugar feliz, y es ahí donde empezarían a estar “Atentos como una rana”.

La mayoría de los alumnos no sintieron alguna emoción aflictiva, sino que comentaban que la narración del audio que guía la técnica los hizo sentirse “*felices y relajados*”. El fin de instruir bajo esta técnica, es que en ella puedan sentirse en paz y busquen el bienestar necesario para impedir la presencia de emociones aflictivas en determinados momentos.

Se puede decir que fue un poco difícil analizar esta técnica debido a que las condiciones en que se llevó a cabo generaron ciertos distractores, por ejemplo, fallaba el audio en algunos de los compañeros, se presentaron abandonos durante la sesión debido a la conexión de internet, y eso requería tiempo de espera por parte del docente para darles acceso nuevamente. Dentro de lo que cabe, la técnica continua su ejecución.

Algunos de los comentarios que se recibieron por parte de los alumnos al término de la técnica fueron los siguientes: *“con el audio me imaginé relajado en mi lugar feliz”*, *“me sentía muy tranquilo y respiraba tranquilo”*, *“yo sentía que estaba feliz, yo me imaginaba que sonreía, pero feliz y respirando”*. Los alumnos pudieron conectar con su mente y su lugar feliz gracias al ejercicio de respiración empleado, mismo que les permitió concentrarse y generar emociones afectivas, que le ayudan a generar un bienestar. La felicidad fue la emoción más mencionada, y la relajación también formó parte de la descripción.

Cuando se les pide que expresen si hubo distractores que los hayan desconectado de su lugar feliz, mencionaron *“si, es que aquí hay ruido”*, *“no maestra, poquito porque si se me olvidaba pensar en mi lugar feliz”*, una de las dificultades fue el ruido que se encontraba en su contexto, mismo que se convirtió en un factor distractor. Fuera de esto, los alumnos encontraron el propósito de la técnica, encontrar la emoción afectiva en su lugar feliz, todos encontraron un momento de felicidad, y se les recalcó que el cuando requieran de ese bienestar o tranquilidad pudieran estar atentos como una rana a su lugar feliz.

En efecto, los alumnos pudieron experimentar el sentimiento de estar seguros, crear un ambiente pacífico, además de que su concentración (Snel, 2013), aun y cuando hubo distractores, ya es más consciente y son capaces de regresar a lo que viven en el aquí y el ahora. El resultado es parcial, pero dentro de la propuesta se puede concluir que los alumnos pudieron experimentar con la técnica el bienestar y que emociones lo hacen sentir bien.

V. Conclusiones

El mindfulness y sus técnicas dentro del aula se constata que puede ser muy beneficioso a la larga para poder cumplir objetivos que estén relacionados con la relajación y la autorregulación de las emociones. El crear ambientes dentro del aula en donde la educación emocional sea también un tema relevante para los alumnos, es y será un cambio importante en la formación integral de los alumnos.

Para los alumnos, los conceptos que tienen que ver con emociones, sentimientos y relajación siguen siendo un tanto complicados de comprender por completo, ya que aún siguen aprendiendo de forma concreta, y tales conceptos son aun muy subjetivos para ellos. Realmente, las emociones son catalogadas con nombres determinados que los niños solo las experimentan por medio de las expresiones faciales y la sensación que ellos experimentan en su cuerpo. A lo largo de la vida van dándole un significado y un nombre a las emociones que van sintiendo.

Hablar de autorregulación emocional, tal cual el nombre lo dice, directamente con los niños será un tanto distractorio para ellos, teniendo que descifrar lo que significa ese concepto. Es por eso, que a lo largo de la intervención se trata de mostrar a la autorregulación emocional por medio de la ejemplificación y la presentación de problemas cotidianos en donde ellos consiguieran identificarse.

Resulta un tanto confuso para un docente ampliar las dimensiones socioemocionales dentro del currículum, complementando con las demás asignaturas que conlleve un grado asignado. Por eso, la propuesta de mindfulness como agente que contribuye dentro de la

educación emocional permite llevar de una forma más dinámica y significativa el que los niños le den la importancia debida a su bienestar y el experimentar emociones afectivas.

A los alumnos se les debe enseñar a darse cuenta del impacto que generan las emociones en otras personas y las reacciones que puedan tener, bien se sabe el dicho “los niños son como esponjitas” porque realmente lo es. Aprovechar la educación en los primeros años de primaria son cruciales para su formación emocional, así como el leer y escribir será esencial en los próximos grados, el conocerse y ser conscientes de su personalidad será de igual forma necesario para su desempeño académico.

Ahora bien, formar en base a temas de emociones para contribuir con su futuro profesional es una tarea de mucha responsabilidad, así como “son esponjitas” también cada uno de ellos tiene su personalidad y no se trata de imponer alguna conducta, actitud o forma de expresarse, ni mucho menos reprimirles los sentimientos. Los niños son muy susceptibles a los cambios emocionales, ya que en edades tempranas están conociendo y van descubriendo su propia identidad, en donde también las emociones son parte de ello.

El docente es y debe ser cuidadoso con la forma de sobrellevar la autorregulación emocional, a tal grado de que los alumnos no lo tomen como una imposición a un cambio en su personalidad y en sus sentimientos, sino que lleguen a comprender que la forma en que actúan y se expresan puede generar un impacto, ya sea bueno o malo, con terceras personas. Por eso el mindfulness permitió a lo largo de las sesiones a parar, a conocerse, a conocer a los demás, a conectar con ellos mismos y la respiración, en donde fueron comprendiendo que por medio de ellas pueden darse cuenta de que se tiene un foco importante en su estado emocional.

Es oportuno mencionar que la propuesta es un acercamiento muy grande a lo que se quisiera trabajar formalmente día con día o en ocasiones más recurrentes con el mindfulness, debido a lo que se presentó por la contingencia sanitaria del 2020 creció el interés de trabajar aspectos emocionales en las clases impartidas por docentes, pero de forma más significativa. Este proyecto es esa oportunidad que permite acercarse e innovar en la forma que se enseña educación socioemocional y el impacto que las técnicas de relajación pueden tener dentro del aula.

Una de las limitantes más significativas a lo largo de la aplicación fue el medio por el que se impartieron las sesiones. La virtualidad ha sido un medio importante para generar comunicación en los planteles públicos, pero también una barrera para quienes no tienen la posibilidad de adquirir algún aparato electrónico para tomar sus clases en línea. A pesar de que se llevó a cabo la intervención, se desea que en un futuro se pueda volver a realizar la intervención de manera presencial y que se de un mayor fruto en los resultados esperados.

Los agentes educativos, docentes y alumnos deben de comprender que el mindfulness es un mediador importante para la autorregulación emocional y que sus técnicas son amigables, las cuales permiten la relajación y comprensión de uno mismo de manera efectiva.

VI. Referencias

- Agulló, J. G., Parra-Meroño, M. C. & Bueno, M. Á. (15 de septiembre 2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, 1-17.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 35. Núm. 1. 1-9.
<https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bisquerra, A. R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, p. 7-43.
- Colmenares E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 3 No.1. 102-115.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020) “10 Sugerencias para la Educación Durante la Emergencia por COVID-19”. Ciudad de México. 13 de abril 2020.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La Escuela Ausente, la Necesidad de Replantear su Significado. En *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. (págs. 19-30). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Diego-Rasilla, F.J. (2007). La investigación-acción como medio para innovar en las ciencias experimentales. *Revista PULSO*. Vol. 130. 103-118.
- Estrada, F. O. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. Centro de Estudios Educativos A.C.
- Fernández Díaz, L. (2014). La relación entre los contextos familiar y escolar: la realidad de un centro educativo en Cantabria (tesis de maestría). Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.

- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- García, M. V. (2003). *La Educación Emocional: Conceptos Fundamentales*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gutierrez, H. [SM España] (2020). “Aprendemos sobre educación socioemocional”. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ABXSryvh9Xk>
- Laorden Gutiérrez, C., Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista PULSO*. Vol. 25. 133-146.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Mayer, A. N., Cantú, J. T., Rius, E. B., González, C. d. & Garza, R. M. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Obtenido de Secretaria de Educación Pública: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE
- Mendiola, G. Á. (16 de abril de 2020). Covid-19. Cambiar de paradigma educativo. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Mokhtar Noriega, F. (2015). *CREANDO ESPACIOS DE APRENDIZAJE CON LOS ALUMNOS PARA EL TERCER MILENIO*. *Bordón* 68 (1). 61-82.
- Nhat, T. (2015). *Plantando semillas: la práctica del Mindfulness con niños*. *NIÑOS Y NIÑAS. Psicología, Ciencia y Profesión: Afrontando la Realidad*, 67-73.
- Pacheco, N. E., López, S. M. & Gómez, M. S. (2019). *La Importancia de la Inteligencia Emocional del Profesorado en la Misión Educativa: Impacto en el Aula y Recomendaciones de Buenas Prácticas Para su Entrenamiento*. *Voces de la Educación*.

- Pérez, S. (2017, 30 mayo) Entrevista con Rafael Bisquerra Alzina. “México podría ser país puntero en educación emocional: investigador.” Ibero, Ciudad de México. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/mexico-podria-ser-pais-puntero-en-educacion-emocional-investigador>
- Renata, J. A. (2012). La Educación Emocional, su Importancia en el Proceso de Aprendizaje. *Revista Educación*, 1-24.
- Rendón Arango, María Isabel Regulación emocional y competencia social en la infancia *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 349-363 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia
- Rojas, A. (15 de abril 2020) “Retos de la Educación en México Radican en Inteligencia Emocional” *NotiExpress*.
- Salzar Mora, Z., Prado Calderón, J. E. (2013). Importancia de la Planificación Sobre la Recolección de los Datos: Aprendizajes a Partir de una Experiencia de Investigación. *Revista Ciencias Sociales* Vol. 141, 35-37.
- Schoeberlein, D., y Sheth, S. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*. Móstoles: Neo Person.
- Sevilla, D. H., Serrano, A. C., & Ortega, F. L. (2016). *DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA. UN ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE*
- UNESCO (2020) Biblioteca digital: “Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis” *Notas Temáticas del Sector de Educación*. UNESDOC

Anexos

Anexo 1: Cuestionario para entrevista semiestructurada Entrevista a docentes de primaria.

Fecha: 20/10/20.

La siguiente entrevista se realiza con fines académicos cuidando el anonimato de cada participante. Toda respuesta será utilizada solamente para el desarrollo del trabajo.

Objetivo: Conocer cómo se percibe desde el punto de vista del profesor el desenvolvimiento emocional de los alumnos dentro de contexto áulico y el nivel de habilidad que se observa en su autorregulación emocional.

1. Desde su punto de vista como docente ¿cree que es importante forjar la educación emocional en los alumnos dentro del aula? ¿Por qué?
2. ¿De qué forma se han sentido los alumnos durante el aislamiento social?
3. ¿Qué actitudes han tomado sus alumnos durante el aislamiento de las aulas?
4. ¿Ha notado actitudes de preocupación y estrés en sus alumnos dentro del aula por diferentes situaciones?
5. ¿Ha notado actitudes de preocupación y estrés en sus alumnos durante el aislamiento social?
6. ¿Ha notado en sus alumnos alguna reacción negativa ante distintas situaciones que no son de su agrado?
7. ¿De qué manera los alumnos tienden a controlar sus impulsos, preocupaciones, estrés o reacciones negativas?
8. ¿Ha tenido oportunidad de charlar con los padres de familia para analizar la situación emocional que viven sus alumnos?
9. ¿Qué técnicas o estrategias utiliza para llevar a cabo la educación emocional dentro de su grupo?
10. ¿Cuál es la respuesta que tienen los alumnos a dichas actividades propuestas?
11. En cuanto a la autorregulación emocional, ¿se ha trabajado el desarrollo de esta habilidad dentro del aula? ¿de qué forma?
12. ¿Considera que la autorregulación emocional es fundamental para el bienestar emocional de un individuo? ¿por qué?
13. ¿Considera que sus alumnos viven una atención plena de su vida? (si viven el presente)

- **Entrevista a docente 1**

Entrevistador: Cómo ver a sus alumnos este por todo esto de la pandemia y pues su inteligencia emocional cómo evalúan a simple vista y así etcétera entonces vamos a ver qué podemos rescatar mira la primera vez desde tu punto de vista como docente crees que es importante forjar la educación emocional en los alumnos dentro del aula y por qué

Docente 1: Bueno sí sí es importante porque para mí es como qué la base de toda la interacción entre grupos entre compañeros con el maestro y aparte también que pues las emociones son la base de todo, que el niño esté bien poniendo atención, participe o platique con sus compañeros, niño que no está bien emocionalmente no va a poder desenvolver en nada porque para mí la las emociones si son lo más importante, desde que entras al salón debes estar emocionalmente bien dentro de lo que cabe, para poder trabajar.

Entrevistador: bueno muy bien ahorita a ver si puedo meter ahí un comentario la segunda pregunta es de qué forma se han sentido tus alumnos durante el aislamiento social o sea bueno no tanto social sino bueno sí primero social o sea lo interactuar con sus amigos, no convivir con toda su familia o salir al parque como siempre, te han platicado ellos o que has podido saber.

Docente 1: De los que se que se cumplen el aislamiento me han dicho que pues obviamente como son niños se sienten aburridos, estoy muy aburrido en mi casa estoy desesperada ya no sé qué hacer aparte De hecho me han dicho que también como que se pelean con sus hermanos más que antes y también que con sus papás o sea como que todo el tiempo es puro regaño. Para ellos si es una situación muy difícil para ellos, que aparte de que están aburridos, batallan con pleitos en su casa.

Entrevistador: Y referente a las escuelas, o sea el no asistir al salón de clases

Docente 1: Oyendo a las clases lo que me dicen es que se ponen pues sí tiene mucho estrés porque dicen que obviamente aunque sus papás la mayoría de las veces los que sí cumplen les ayudan con las tareas me dicen no es lo mismo porque yo no puedo preguntar todo lo quieras me quedan dudas mis papás a veces ya no saben que están y me empiezo a estresar mucho y De hecho me dicen maestros que ya no sé qué hacer no le entiendo entonces es cuando yo les explico y me dicen siempre hay como quisiera estar en la escuela para que

usted me explique bien porque también sus papás se desesperan y ya no les quieren ayudar a veces, entonces pues sí es como que estrés me imagino yo que frustración por el hecho que no puedes y si por más que nada es un hecho casi no mencionan los amigos aunque es más que nada el hecho de que se frustran no poder hacer bien las cosas las actividades.

Entrevistador: y entonces ellos si saben identificar cuando sienten estrés... ósea porque los míos son de primer grado y dicen sentir estrés, pero en ocasiones no saben lo que es experimentar estrés...

Docente 1: si los míos me han dicho estrés no sé si sea realmente estrés, pero, como lo describen ellos es como que estoy preocupado, por así decirlo, me duele la cabeza maestra, y ahí yo digo bueno si a lo mejor si es estrés como ellos dicen, yo creo ya lo identifican más por los papás que les han de decir si es estrés.

Entrevistador: siguiendo con la entrevista, has notado bueno sí ya me respondiste anota actitudes como preocupación o estrés en los alumnos bueno mejor más que nada dentro del aula o sea ahorita pues obviamente fuera del aula pues sí lo han sentido, pero cuando hemos estado en contacto con los alumnos o sea tú has sentido como que ellos han vivido estrés o han vivido preocupación

Docente 1: Sí cuando igual cuando no entienden un tema se empiezan a desesperar empiezan con lo mismo me duele mucho la cabeza y pues a veces llegan hasta llorar porque dicen que no lo entiende y ahí es cuando es que lo que te decía, que se me hace muy importante trabajar eso de lo socioemocional, las técnicas de que respira, relájate vuelve a respirar o sea para que te calmes no llores y entonces pues sí o sea cuando no puedes es cuando te estresas, ahí es cuando aplica lo que les enseñas y si funciona porque a mí me ha funcionado hasta con niños de segundo, una niña también le hacía así y ya ella solita empezaba después voy a respirar y respiraba y si se calmaba entonces para mí si me ha ayudado trabajar lo socioemocional.

Entrevistador: Ay qué padre o sea con los niños pequeños lo aplicaba, con mis alumnos del año pasado de también de primer grado pues llegaban del recreo y era todo un show o sea en que se sentarán, que se calmaran mejor dicho, entonces también como que les aplicaba así en general que a ver vamos a estirar los brazos abordar sin les hace respirar y

les gustaba o sea en realidad no es algo así como que raro para ellos o que lleguen a decir “maestra que está haciendo”, pero en realidad sí dicen que si sienten en ellos como que la calma que tú quieres que ellos se encuentren para poder seguir con el día entonces si buscar buenas estrategias son importantes.

Entrevistador: Entonces ok ahora has notado que algunos alumnos tienen como reacciones pero emociones negativas en cuanto no se agresividad este sí que lleguen a contestar mal que a lo mejor no puedan interactuar este pues sí sanamente con sus compañeros o sea has notado eso dentro del salón o bueno ya me dijiste que tus alumnos se ahorita te han dicho que a lo mejor sí pelean más con sus hermanos este ahí podemos decir que fuera del aula por cuestiones del aislamiento social este pues sí o sea si ha notado sí han tenido como que esas reacciones negativas pero dentro del salón o sea tú llegaste a ver que habían algunos que de plano decías no manches ósea no puede controlarse o a lo mejor en situaciones casuales que ellos reaccionan, pues más negativamente...

Docente 1: Que el año pasado tenía segundo año, el niño reaccionaba muy mal cuando no le dábamos oportunidad de participar cuando él quería, si yo me brincaba porque a lo mejor ya lo había escuchado una vez y quería escuchar a alguien más, él se daba cuenta que me lo brincaba obviamente, y se ponía... o sea se enoja bastante y se le ponía la cara bien roja, se le notaba el enojo, estaba así morenito y aun así se notaba super roja su cara, ya te imaginarás el coraje que hacía... le decía ahorita te doy oportunidad de participar dejar los demás primero y después tu, pero no! Me decía “ya no voy a participar” y se cruza de brazos y yo “no, haber ya dime lo que vas a decir” y solo decía “no ya no quiero, ya no quiero” y se volteaba y así duraba toda la clase hasta que le volviera a... como por así decirlo a dar la palabra en algunos casos, y entonces intentaba trabajar con él, como que platicar como “mira debes darle oportunidad a los demás, los demás también quieren participar” y así pero la verdad el niño si tenía muchos problemas en el manejo de la... de la ira, sí más que nada de la ira porque también a veces se enojaba por otra cosa con alguien y los empujaban nos decía cosas, así, no era el extremo agresivo pero no sabía controlar el enojo o más bien el hecho de que alguien me dijera que no cuando él quería que fuera si a fuerza.

Entrevistador: ok, y tu hacías algo para que cambiara esa actitud, tú lo hacías haciéndolo participar en otra actividad, pero él por su propia cuenta decía, “no ya voy a tratar de cambiar mi enojo, ¿ya voy a tratar de estar más en paz con lo que sucedió o no?”

Docente 1: No, el no trataba, o sea para mí si fue muy difícil, al final ya estaba... antes de marzo porque terminamos en marzo, ya estaba más o menos como que agarrándome la idea de que debería dejar los demás, pero así nada más cuando yo hablaba con él, o sea todavía no llegué al punto de que logrará que el solo dijera “no, si debo de dejar a los demás hagan cosas” así, pero si el niño si estaba teniendo como mucho problema con eso, pero, bueno no sé si vaya a hacer otra pregunta pero viene por los papás, porque el papá si era igual, de hecho él era muy atento conmigo y en general estando “bien” por así decirlo era muy atento y te ayudaba y todo, y su papá era igual, pero nada más que se enojan y órale, te sacó todo lo que no te saque todo el rato, entonces yo creo ahí también es como de familia.

Entrevistador: si influyen los papás, si, bueno de hecho la siguiente pregunta va como encaminado a eso, que si tú tuviste la oportunidad de platicar con los papás, por ejemplo de él que tenía esos problemas como de ira, o a lo mejor con otro alumno en otra situación, o si también has tenido la oportunidad de platicar con los papás ahorita, o sea este para ver cómo ellos observan a sus hijos pues con todo esto de las clases virtuales y no asistir al salón...

Docente 1: Pues los papás me han dicho lo mismo o sea que ven que los niños se desesperan y sienten que no pueden hacer bien las cosas, la otra mitad si me dice como que no pues le está yendo bien no cree que batallan, y me dicen “no maestra de hecho..” creo que más que nada los que son muy tímidos son los que me dicen que todo bien en su casa porque pues, están en su casa, no es un lugar en el que tenga que interactuar con los demás, pero aparte de los de ellos pues si, que igual que se desespera, que se enojan y que no quieren hacer nada se entonces pues desde lejos de hecho yo les digo, “dígame eso o dígame que se relaje” que porque no quieren trabajar y así, pero pues para mí es muy difícil desde lejos también hablar con el niño entonces no puedo decir con confianza que oye por qué te pones así platica, no sé, con alguien, pero si pasa mucho eso.

Entrevistador: Y no te han comentado de algo que hayan hecho para mejorar eso “he hecho esto, pero no funciona o hecho esto y sí ha mejorado” cosas así o sea que ellos

mismos implementen cosas, no tanto de que tú les des la idea, como decías que descansar 5 minutos, sino que salga de ellos, de los papás.

Docente 1: Pues así platicarlo no, pero así en las actividades que son de socioemocional donde les pongo que describan que hacen cuando se pelean por ejemplo con sus hermanos, me pone de que no pues este me fui de ahí donde estaba con mi hermano me fui un ratito y se me pasó el enojo o no pues nada más respire y pensé así literal que respiré y pensé todo va a estar bien y se me pasa entonces ese tipo de cosas si me las han puesto no sé si en realidad lo practiquen pero al menos si están conscientes de que existen como técnicas estrategias para calmarse...

Entrevistador: Entonces si conocen algo, tienen noción de algo... ahora de tu parte cuáles son las técnicas o estrategias que has utilizado para llevar a cabo la educación socioemocional, por ejemplo, en sus actividades, en las clases... no sé si ya hayas hecho clases virtuales y hayas dado clases sobre esto virtualmente.

Docente 1: De educación socioemocional así virtual no, más que las actividades... si pues en la libreta... lo que sí hago es tomar como que tiempos para comentarlo indirectamente porque nada más tenemos una clase de 40 minutos entonces lo meto, así como indirecto de que cómo se sintieron con esto? ¿Cómo le hicieron para resolver eso? como así, o sea les hago preguntas de cómo se sienten y cómo lo resuelve, aunque no diga que es el tema de socioemocional, entonces ya ellos ahí son cuando empiezan “ah no si, yo batallé” o me explican “ah no yo me estresé” esa es la forma que he estado aplicando la educación socioemocional, pero la verdad si he pensado en meter más dinámicas en línea pues porque si lo necesita.

Entrevistador: aunque si es de meterle más innovación, porque solo decirles la actividad narrada o literalmente platicarlo, pues si es un poquito complicado para los niños de primaria. Entonces hacerlo más dinámico o visual para que comprendan a lo que quiero llegar o lo que les quiero transmitir y que quiero que conozcan. Pero entonces lo que has hecho es tener como una plática con ellos.

Docente 1: si, eso realmente, porque estrategias bien la verdad no conozco más que los juegos, o sea que, a través de los juegos, con las reglas o igual con preguntas, pero fuera de eso de los juegos, por así decirlo, o así... pues si de los juegos o dinámicas no conozco.

Entrevistador: Y por ejemplo, cuando si has hecho la charla con tus alumnos, si se muestran interesados o con ganas de platicar lo que sienten, o no dicen nada.

Docente 1: de los que he tenido, ponle tú una cantidad 3 de 5 si se expresan bien, o sea si platican lo que sienten y todo... y a veces se sueltan a platicar otras cosas, pero los otros 2 son como los más tímidos son los que casi no quieren decir cómo se sienten, pero si les preguntas y si te cuentan. De hecho, creo que tengo muy buena respuesta en ese sentido, porque si ellos si han tenido confianza de decirme lo que sienten o viven, entienden lo que sienten, sea bueno o malo.

Entrevistador: ¿Muy bien, y ahora en cuanto a la regulación emocional... tú has trabajado el desarrollar esta habilidad?

Docente 1: Pues, ahorita virtual... igual con las estrategias, les paso videos de a lo mejor otros niños, de hecho, una vez les puse uno donde los niños platicaban como ellos habían calmado su enojo y del video les pongo preguntas, por ejemplo, tu qué harías para esto? O aplicando lo de los niños, ¿qué hiciste? ¿O implementaste otra estrategia diferente?

Entrevistador: y ellos que han plasmado, que han escrito, por ejemplo, ¿en una actividad que haya hablado sobre eso?

Docente 1: me pusieron que si respiraban... si suelen usar la técnica de respiración...

Entrevistador: O sea ¿Para clamar esas emociones que tiene, autorregular eso que sienten? Porque pues, creo que es en situaciones complicado, porque en muchos países también viven cosas similares, en encuestas que les han hecho a los alumnos de que se sienten estresados, con miedo y tristes por lo que viven en algunas ocasiones y más con esto del confinamiento, y pues estas técnicas si permiten autorregular sus emociones y de escucharse a si mismos y buscar la forma de buscar sentirse bien...

Docente 1: Otra cosa que me pasa con una niña, siempre que me pregunta dudas, porque me mandan mensajes a mi WhatsApp, siempre que me pregunta se disculpa, pienso que

siente que me molesta, porque me pone “disculpe por preguntar” “perdone porque le pregunté esto” y yo le digo no, o sea soy tu maestra y estoy par ayudarte, pero siempre es lo mismo, como que me pide perdón y me dice muy como que “ay perdóneme maestra, no quiero molestarla” y hasta eso yo creo que sienten raro, como que no sienten que sea parte de nuestro trabajo el estar ahí, eso creo yo que es también algo extraño para ellos...

Entrevistador: Y por último, tu piensas que los alumnos saben autorregular sus emociones, que son competentes ante esta habilidad, y que de verdad incluye en su estabilidad emocional, para que se sientan bien...

Docente 1: yo pienso que no... que no la tienen desarrollada o no la tienen al 100%, siento que las están conociendo y conociendo que es autorregularse, o que estrategias ellos pueden usar para ya no sentir lo malo que sienten, cuando se sienten mal, o hasta para sentirse feliz... pero no, no creo que al 100% porque siguen teniendo demasiadas situaciones en las que no saben que hacer y se acercan llorando o enojados, creo que están en medio del proceso o apenas están conociendo cómo aplicar técnicas para sentirse mejor.

Entrevistador: ¿Y tú crees que... mejor, tu si crees que deban conocer y dominar la habilidad de autorregulación emocional para sentir ese bienestar?

Docente 1: Si, porque aparte de que lo desarrollen o lo apliquen en la escuela o cuando están niños, lo aplicarán cuando estén adultos, o sea cuando estén grandes lo aplicarán y les va a servir pues literal, para siempre. Si es importante que aprendan que es la autorregulación y saber cómo desarrollarla o fortalecerla... porque si le preguntas a un niño ahorita, en estos tiempos a lo mejor si te dice, te dice “ah, sí, respirar” pero no lo aplica, porque si puede pasar que sepan que si existen técnicas para relajarte y sentirte mejor pero no las usen, o porque no saben cómo o simplemente por el hecho de no usarlas, pero pues si son efectivas.

- **Entrevista a docente 2**

Entrevistador: Hola Docente 2, gracias por aceptar la entrevista. Desde tu punto de vista como docente, ¿crees que es importante forjar la educación emocional en los alumnos dentro del aula?, y ¿por qué?

Docente 2: Si es importante, porque es una parte fundamental el saber que la emoción del niño, para poder tener una eficiencia en los contenidos, temas o en si en el aprendizaje del niño.

Entrevistador: Entonces, ¿tú crees que si no están bien emocionalmente no rinden igual en las clases?

Docente 2: Si, no rinden igual

Entrevistador: Bueno, ¿Tú cómo has sentido a los alumnos durante este aislamiento social?

Docente 2: En la parte emocional, siento que están ahorita decaídos en el aspecto que siento que les falta atención

Entrevistador: de los papás

Docente 2: Si, de parte de los papás

Entrevistador: ¿Y no te han llegado a platicar sobre cómo se sienten por ya no poder salir de la misma manera, o que se necesita salir con cubrebocas y la sana distancia?

Docente 2: Sí, me dicen que se sienten frustrados en el aspecto que ya no pueden saludar, dar abrazos o tener muestras de afecto con sus abuelitos, que en algunos casos son sus abuelitos con los que pasan la mayor parte de su tiempo, y eso les causaba sentimiento y frustración

Entrevistador: Muy bien, y en cuanto al aislamiento en las escuelas donde ya no van, no están en el salón y no tienen al maestro ahí

Docente 2: De hecho, tengo un alumno que es de educación especial que fue a la escuela por los libros, y él quería sentir que su casa era como la escuela, decía que su casa no era la

escuela, entonces tuvo que tomar algo, en este caso un banco, y se lo llevo a su casa para sentir que estaba presente en la escuela

Entrevistador: ¿Enserio? ¿él qué problema tiene?

Docente 2: Es un problema en su motricidad, y un poco de dislexia

Entrevistador: ¿Motricidad en cuanto a qué? ¿No puede caminar bien?

Docente 2: Sí, no puede caminar bien y no tiene buena motricidad en sus brazos

Entrevistador: ¿Y le dieron el banco para que el sintiera que estaba en la escuela?

Docente 2: Sí, porque él lo pidió

Entrevistador: ¿Él cómo les dijo que quería llevárselo?

Docente 2: Pues empezó a decir que quería llevarse su banco sintiendo una necesidad de querer trabajar de esa manera, como que eso le daba una seguridad de sentir que estaba en la escuela. En esos casos los niños lo que quieren más es estar en la escuela que en su casa, muchos decían, como son de bajos recursos, que sus papás estaban borrachos, y como estaba el lugar donde daban comida y sus padres al estar tomados no les daban la comida, entonces ellos preferían estar en la escuela porque les daban comida al estar en tiempo completo. Entonces en realidad les gusta estar más tiempo en la escuela que en sus casas, como que se sienten con atención, queridos y que les dan una mayor importancia.

Entrevistador: Bueno, anteriormente cuando aún asistíamos a la escuela, ¿Notaste que tus alumnos tienen sentimientos de estrés o preocupación, o emociones negativas no tanto que sucedan en el salón como por que algún compañero los molesto, sino que sea un sentimiento que traigan desde afuera

Docente 2: Sí, como un enojo interior, pero tal vez es porque se proyectan desde casa y sienten como un enojo de no poder solucionar o remediar la situación

Entrevistador: y cuando hay situaciones de agresividad, como que un niño se pelea con otro o alguna situación que haga que ellos se sientan de tal forma, hablando del as emociones negativas, ¿Tú has percibido que emociones ellos han experimentado? Por

ejemplo, que estaban jugando a algo y era su turno y perdió y estallo un problema, ¿y qué haces para controlar esas emociones?

Docente 2: sí, y ha habido situaciones en las que se han ido directo a los golpes al estar en desacuerdo o peleándose

Entrevistador: ¿tú por qué razón crees que llegaba a los golpes el niño que lo hacía?

Docente 2: Porque el veía en su casa como su papá golpeaba a su mamá y todo eso, él tenía ese aprendizaje en casa y venía a la escuela a demostrarlo.

Entrevistador: Que fuerte. Y cuando llegaban a haber situaciones donde un niño se encontraba enojado, muy triste, o incluso hubo una agresión, ¿has visto alguna situación en las que ellos encuentren la solución ellos mismo, no tanto en la forma en donde intervengas, sino que ellos solucionen su problema?

Docente 2: Sí, me ha tocado un alumno que se enojaba mucho y lo que hacía era decir “no me hablen ni nada” se iba a tranquilizar y luego ya regresaba, esa era su manera de solucionar ese conflicto, tomarse unos minutos para calmarse.

Entrevistador: Pues en parte es bueno, pero, así como que no me hables, si es un poco extraño

Docente 2: Él decía que escuchaba las voces de los que lo habían hecho enojar y le daba más coraje, entonces se apartaba un momento, y como que escuchaba su voz interior, se tranquilizaba, pensaba y analizaba lo que paso y regresaba con los demás.

Entrevistador: Sí, es una manera buena, no se va enojado, sino que lo reflexiona para resolverlo y volver.

Docente 2: exacto

Entrevistador: Muy bien, ¿Has tenido oportunidad de platicar con los padres de familia cuando pasan este tipo de situaciones, o sea en algún caso en especial?

Docente 2: Si me ha tocado hablar con los papás de alumnos que han agredido, y eso era lo que comentaban, que vivían agresión en casa y por eso el alumno lo veía y lo reflejaba en el salón de clase.

Entrevistador: ¿Ellos en algún momento te llegaron a platicar lo que hacían como papás para que no existieran esas actitudes en los niños o lo dejaban pasar diciendo que así es su forma de ser?

Docente 2: No, ellos decían que, si los castigaban, les quitaban las cosas que les gustaban. Usaban el castigo.

Entrevistador: ¿Llegaron a platicarte que sucedía después de castigarlos?

Docente 2: Si, llegaban a decir que al niño no le importaba el castigo, entonces ya lo tomaba como algo normal.

Entrevistador: Okey, gracias. Ahora tú como maestra, ¿Qué técnicas o estrategias utilizabas para llevar a cabo la educación emocional en tu grupo?

Docente 2: Pues utilizaba mucho las dinámicas, juegos, el autoconocimiento, como se sentían ellos si fueran algunas personas, videos, obras tipo “sketchs”, dinámicas donde ellos se identificarán con esos personajes para buscar soluciones a su manera viendo como los personajes resolvían sus problemas

Entrevistador: ¿Cuándo les ponías los videos, agregabas alguna actividad extra o solo era el momento de reflexión?

Docente 2: Les ponía actividades como que dibujaran que les pareció el video y como se sintieron que podían llegar a solucionar el problema o en que les ayudo y sirvió la dinámica

Entrevistador: y ¿qué actitudes o respuestas tenían los alumnos a esas actividades, si eran buenas o no ponían de su parte?

Docente 2: Eran buenas, porque muchos eran tímidos y no reflejaban sus problemas ni lo decían, entonces de la manera escrita era como ellos plasmaban sus sentimientos y se expresaban.

Entrevistador: Entonces ¿si les gustaba y motivaban las dinámicas para participar y decir cómo se sentían en el momento?

Docente 2: Sí, hacían dibujos que realmente reflejaban la tristeza que ellos sentían, llegaban a plasmar cosas fuertes que ellos habían vivido

Entrevistador: ¿Cómo cuánto tiempo le dedicabas a ese tipo de actividades?

Docente 2: Unos treinta minutos, dos veces al día

Entrevistador: Muy bien, ya ves que esta la educación socioemocional y lo que la SEP propone son dimensiones, que son cinco dimensiones y cada dimensión tiene su nombre, que son: el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, etc. Cada una de estas dimensiones tiene habilidades. El proyecto en el que estoy trabajando esta especialmente enfocado en la autorregulación emocional, y las habilidades más características de esta dimensión van encaminadas a que ellos después de conocer sus emociones que conozcan como controlarlas, o sea cual es el momento adecuado para expresar cierta emoción, o cómo manejar cuando tienen algún episodio de ira o enojo, saber cómo manejar esa situación para no reaccionar, sino pensar y actuar, porque reaccionar es lo que haces inconscientemente y actuar es lo que hacen cuando se reflexiona y piensan en lo que están viviendo. Esto que es la autorregulación emocional, ¿lo has trabajado dentro de clase o solo te has enfocado en el autoconocimiento, enfocándote en cómo se sienten, ¿qué es la ira, etc.?

Docente 2: Realmente si es difícil trabajarla, como dices, es difícil marcar la pauta para hacerlo, y simplemente decirles sobre controlarse no lo hacen, es muy difícil, siento que las cinco son importantes y es complicado. En mi caso trabajaba más lo que era tratar de ser más empáticos, la autorregulación si la llegue a trabajar, pero fue difícil, se necesita de tratar de conocer un poco más sobre la vida del alumno para buscar que tenga ese autocontrol.

Entrevistador: Y, ¿Tú consideras que desarrollar esta habilidad, la autorregulación emocional, es fundamental para el bienestar de ellos hablando emocionalmente, o sea que si no la tienen no van a tener un bienestar completo y por qué?

Docente 2: Sí, van a tener problemas en la vida cotidiana

Entrevistador: Pues sí, en la vida cotidiana, y puede llegar a perjudicar su desenvolvimiento futuro y su formación profesional. Ahorita platicaba con una maestra que

entreviste antes que si a lo mejor los papás ven situaciones y dicen como “maestra no hagas esto porque nunca gana y él siente que no le va bien y a todos sí”, pues es que en la vida no todo es color de rosa y no siempre vas a ganar o te va a ir bien en ciertas situaciones, pero que ellos tienen que saber cómo manejar esa emoción para que no perjudique su vida cotidiana. Deben estar consciente de que las situaciones adversas no te deben agobiar y estar siempre pensando que siempre todo les sale mal, porque su salud también se perjudica, entonces si es fundamental para sentirse bien con lo que hacen y lo que sienten ellos mismos.

Bueno, ¿tú sientes que tus alumnos si tienen una atención plena?, o sea, que cuando estén realizando una actividad ellos tengan su atención y concentración en la actividad o que no estén enfocados y estén pensando en otras cosas.

Docente 2: No, hay alumnos que no están prestando atención en lo que estamos haciendo en ese momento, están enfocados en otras cosas y no en las actividades que se realizan.

Entrevistador: ¿Cómo manejas esas situaciones y haces que el niño puede concentrarse en la actividad?

Docente 2: Pues al percibirlo me acerco a darle una atención personalizada a ver que está pasando y por qué no se está concentrando, en que puedo ayudar al alumno, o si se le hizo difícil y quieren tomarse unos minutos para analizarlo, que sepan que no hay prisa para realizar el trabajo y que cuando ellos estén seguros y que lo que ellos piensen es lo que se va a hacer. O sea, tratar de ayudarlo y apoyarlo, no intimidarlo, porque si lo intimidas pues se va a quedar con el mismo problema o ya no va a tener la misma confianza de decirnos.

Entrevistador: ¿Alguna vez has aplicado técnicas de relajación encaminadas a la respiración?

Docente 2: Sí, en la mañana cuando llegamos a clase a primera hora, porque a veces si llegaban muy acelerados, así se relajaban y trataba de que se concentraran en lo que se hacia dentro del salón de clases

Entrevistador: Muy bien, excelente. Muchas gracias por tus aportes me dio gusto que aceptaras y formarás parte de este proceso.

Anexo 2: Observación participante. Lista de cotejo para observación participante.

LISTA DE COTEJO PARA DIAGNÓSTICO			
ASPECTOS OBSERVABLES	LO CONSIGUE	EN PROCESO	NO LO CONSIGUE
Genera un pensamiento reflexivo al observar lo que siente, porque lo siente y como lo expresa.			
Anticipa su respuesta para dar solución a un problema.			
Es consciente de la emoción que experimenta durante algún problema que afronta.			
Reflexiona antes de actuar para dar solución a un problema.			
Toma en cuenta a los demás para emitir una respuesta o una solución.			
Es consciente del impacto que puede provocar una expresión emocional.			
Genera calma ante una situación de alerta o problema.			
Pueden gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.			
Puede afrontar retos y situaciones de forma pacífica sin lastimarse o lastimar a otros.			
Autogenera emociones para el bienestar (alegría, amor, humor) de forma consciente, incluso en momentos de adversidad.			
Aleja pensamientos que no lo hacen sentir bien.			

Anexo 3: Lista de cotejo para la intervención de la propuesta didáctica.

	Deficiente (1)	Mínimo (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> - No genera dialogo con sus compañeros para presentar alternativas y no coopera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se aparta y deja que los demás resuelvan el problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Media entre los compañeros para encontrar solución a problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y acepta las opiniones de los demás. - Escucha para enriquecer los propios procedimientos para resolver un problema.
Expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - No entiende que sus actos están determinados por sus estados anímicos y emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - No conoce las emociones, pero si responde a una explicación de estas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe que emociones experimenta y por qué. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las emociones que está experimentando y lo que generan en uno mismo y en los demás.
Regulación de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Predominan los pensamientos irracionales. - Actúa impulsivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las emociones, pero en situaciones no sabe regularlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa emociones adecuadas y en ocasiones regula su estado emocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa emociones, tiene habilidad y capacidad para regular las emociones y afrontar retos.
Autogeneración de emociones para bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - No tiene paciencia ni un buen manejo de las conductas en las diferentes situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Por si solo no es capaz de mostrarse tranquilo sino lo contrario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe que cosas hacen que mantenga el control y le proporcione tranquilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciona adecuadamente ante situaciones de estrés. - Reflexiona sobre las consecuencias de los actos.