



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO
HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR
EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA
UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA
COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO,
TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-
2020.**

PRESENTA:

Lic. Fernando García Flores

Directora:

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Codirectoras:

Dra. Josefina Rodríguez González

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Zacatecas, Zac. a 31 de mayo de 2022

RESUMEN

La educación socioemocional tiene gran énfasis en la actualidad, ayudando al alumnado a actuar de manera ética, ante las diversas situaciones que pueden suscitarse en las instituciones. Así, esta intervención educativa se llevó a cabo en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, en Tepetongo, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2019-2020, buscando favorecer el desarrollo de cada uno de los ámbitos de la educación socioemocional en el estudiantado, los cuales, están presentes en el plan de estudios vigente. Lo anterior, con el propósito de ayudar a disminuir o erradicar el acoso escolar en la institución, a través de diversas actividades y estrategias en el aula.

PALABRAS CLAVE: Educación socioemocional, acoso escolar, escuelas unitarias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. UN ANÁLISIS DE LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZACATECAS	18
1.1 Antecedentes y características de las EU en México	19
1.2 La comunidad de Arroyo Seco de Abajo, Tepetongo, Zacatecas.....	33
1.3 La escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”	37
CAPÍTULO II. EL ACOSO ESCOLAR Y EL NIVEL DE EDUCACION SOCIOEMOCIONAL EXISTENTES EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZACATECAS	42
2.1 Diagnóstico.....	43
2.2 Los problemas de la institución y posibles soluciones	58
2.3 La importancia de la educación socioemocional en la educación básica	61
2.4 ¿Qué son las emociones?.....	64
2.5 ¿Qué plantea la Secretaría de Educación Pública para que los niños, niñas y adolescentes dejen de ser personas violentas?.....	67
CAPÍTULO III. HACIA UN APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA ELIMINAR Y/O ERRADICAR EL ACOSO ESCOLAR	70
3.1 Estrategias de intervención	70
3.1.1. Estrategia 1. El monstruo de colores	74

3.1.2 Estrategia 2. El emociómetro	77
3.1.3 Estrategia 3. Dado de las emociones	81
3.1.4 Estrategia 4. Técnica de la tortuga	84
3.1.5 Cinco pasos para la paz	87
3.1.6 Paleta de emociones	93
3.2 Resultados	95
CONCLUSIONES	100
REFERENCIAS.....	104
ANEXOS	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Organización de escuelas multigrado.....	20
Tabla 2. Escuelas de educación básica pública en México.....	27
Tabla 3. Promedio en PLANEA Matemáticas 2015, sexto de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas, indígenas y comunitarias, en condiciones multigrado y no multigrado.	31
Tabla 4. Número de alumnos y alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” por grado y sus edades.	40
Tabla 5. Propósitos de la educación socioemocional en educación primaria.....	63
Tabla 6. Rúbrica de evaluación.....	96
Tabla 7. Concentrado de la evaluación.....	97

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cuestionario sobre AE adaptado a nivel primaria de (Vega, 2018).	47
Gráfico 2. ¿Cómo te trata tu profesor?	49
Gráfico 3. ¿Cómo te tratan en tu familia?	50
Gráfico 4. Número de alumnos y alumnas que reconocieron cada emoción.	54
Gráfico 5. Número de alumnos y alumnas que identificaron 4 o más emociones.	54
Gráfico 6. ¿Cómo regulo mis emociones?	56
Gráfico 7. Cantidad de alumnos y alumnas según la emoción identificada, a partir del cuento "Cinco minutos de paz" de Jill Murphy.....	57
Gráfico 8. Desempeño de los y las estudiantes en las estrategias de intervención	99

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ubicación extraída de la aplicación de Google Maps.....	36
Imagen 2. Iglesia de la comunidad.....	37
Imagen 3. Salones de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”	39
Imagen 4. Escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” vista desde la cancha de la escuela.....	39
Imagen 5. Lámina de vocabulario visual. Emociones.....	53
Imagen 6. Aula adaptada	71
Imagen 7. Madre de familia protegiendo del Covid-19 a su hijo.....	73
Imagen 8. Aula adaptada	74
Imagen 9. Lectura El monstruo de colores	76
Imagen 10. Evidencia de El monstruo de colores	77
Imagen 11. Emocionómetro	78
Imagen 12. Identificando la emoción.....	81
Imagen 13. Dado de las emociones	82
Imagen 14. Aventando el dado.....	84
Imagen 15. Evidencia de un alumno de segundo grado	87
Imagen 16. Evidencia de un alumno de sexto grado.....	87
Imagen 17. Cinco pasos para la paz	90
Imagen 18. Situaciones de AE	92
Imagen 19. Producción de la estrategia Cinco pasos para la paz.....	93
Imagen 20. Alumno utilizando la paleta de las emociones.....	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Interrelación entre los ámbitos de la Educación Socioemocional..... 65

ÍNDICE DE ANEXOS

A. Cuestionario breve de acoso escolar por pares en México.....	108
B. Cuestionario sobre acoso escolar adaptado a nivel primaria de Vega Cauich (2018).....	110
C. Cuestionario sobre conductas en el hogar.....	112
D. Instrumento sobre conocimiento y aplicación de la educación socioemocional de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”.....	114
E. Instrumento sobre conocimiento de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”	116
F. Instrumento sobre autorregulación de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”	118
G. Instrumento sobre empatía de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”	120
H. Instrumento sobre colaboración con el uso de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”.....	124
I. Cuento de la tortuga que fortalece la autonomía.....	126

ACRÓNIMOS

AE	Acoso escolar
CFE	Comisión Federal de Electricidad
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
ES	Educación Socioemocional
EU	Escuelas Unitarias
IE	Inteligencia Emocional
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

La Educación Socioemocional (ES) en el ámbito educativo, es un tema que se ha estado desarrollando y ha experimentado, un notable crecimiento en el país con la nueva reforma educativa emitida en el 2017, titulada *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*; aunque, en otras naciones, es un tema trabajado ya, desde hace varios años. La ES se considera fundamental en la formación integral de una persona desde los primeros años de vida, en tanto que, se considera vital que una persona esté educada en sus emociones y, así, tenga autocontrol cuando se presenten situaciones, que puedan incidir en la generación de un conflicto.

La presente investigación se realizó durante el ciclo escolar 2019-2020, durante el periodo de inicio de la pandemia sanitaria, ocasionada por el virus covid-19. La aplicación de los instrumentos se vio limitada, pero logró superarse, implementándose acciones que ayudaron a mitigar la propagación del virus en el alumnado en el que se trabajó, porque se tomaron en cuenta las medidas sanitarias propuestas por la Secretaría de Salud.

En la investigación se abordan tres palabras clave, entre las cuales, se encuentra el de escuelas unitarias (EU), ya que, se tomó en cuenta porque la institución en la que se centra la investigación tiene ese tipo de organización, la cual se describirá más adelante. La segunda palabra central en este trabajo fue Acoso Escolar (AE), problemática que se vive en la escuela primaria unitaria señalada, al igual que en muchas otras del país; finalmente, el tercer término clave fue la ES, puesto que, fue lo que se buscó lograr en las y los alumnos del plantel.

Para el desarrollo de esta investigación, se revisó bibliografía que aportó sustancialmente. En este sentido, a nivel internacional, se retomó a Goleman, (1995), quien en su libro *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*, expone la teoría de la Inteligencia Emocional (IE). Esta fuente muestra las distintas esferas emocionales del ser humano, la importancia que tienen en la vida cotidiana, lo que generan al cuerpo y mente. El autor menciona que éstas tienen mente propia, refiriéndose a que, si no se sabe cómo controlarlas, pueden llegar a dominar por completo las reacciones en situaciones de enojo, alegría, desesperación o estrés (Goleman, 1995).

De acuerdo con Goleman (1995), las personas tienen dos cerebros, dos mentes; lo que importa no es solo el cociente intelectual, sino también la IE. Este autor, hace una fuerte aclaración de lo que se debería hacer con los alumnos y las alumnas, para lograr que tengan éxito en su vida laboral y personal.

La aportación de Goleman (1995) a esta investigación fue lograr identificar esas esferas emocionales del alumnado, con el propósito de fijar parámetros en los que los alumnos y las alumnas puedan situarse, porque si tienen una buena ES pueden tener una vida más saludable y equilibrada, o bien, el presentar deficiencia en el reconocimiento de sus emociones podría llevarles a actuar de manera violenta, generando AE dentro de la institución. De acuerdo a esta fuente, el averiguar el nivel de ES de cada estudiante, servirá para tener un punto de partida y lograr un avance en la disminución del AE.

Trabajar la IE en las instituciones de educación básica se ha vuelto indispensable, debido a los problemas sociales que se presentan en la actualidad,

como la excesiva violencia con la que viven las y los jóvenes; así, se necesita un cambio inmediato, el cual tiene que lograrse desde el ámbito de la educación. Fernández (2002), en su artículo titulado “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”, publicado en España, explica la importancia de la IE en la educación y la razón, por la cual muchos de los y las estudiantes con un alto coeficiente intelectual, no llegaron a ser las o los mejores profesionistas de su campo laboral, debido a su falta de ES.

En este texto, se da una introducción al modelo de habilidades emocionales de Mayer & Salovey (1990), que consta de cuatro componentes, de los cuales, algunos se retomaron en la aplicación de estrategias del presente documento, a saber: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Fernández, 2002). El desarrollo de los puntos anteriores, como referencia en las estrategias diseñadas para los alumnos y las alumnas de esta investigación fue bueno, para poder potenciar sus habilidades emocionales.

La interacción socioemocional entre el estudiantado es muy importante para la presente investigación, por lo tanto, se analizó a Pena & Repetto (2008), quienes en la investigación publicada en España titulada “Inteligencia Emocional en el ámbito educativo”, describen cómo hicieron uso de la IE para identificar las relaciones que existían entre pares, los problemas de los rasgos de género entre los alumnos y las alumnas, el por qué reaccionan diferente ante distintas emociones y la adaptación socio-escolar; además de incluir una amplia lista de referencias, que fueron utilizadas para su elaboración.

El estudio del documento anterior toma importancia, porque recae en los procesos de interacción de los y las estudiantes, dichas relaciones emocionales dan un amplio panorama sobre la diferencia que existe entre el dominio de las emociones entre las alumnas y los alumnos. De esta manera, dentro de las diferencias de género en la IE, las mujeres tienen un mayor reconocimiento de sus emociones y las viven con mayor intensidad, mientras que los hombres son más cerrados en la expresión de ellas (Pena & Repetto, 2008).

Dentro de las fuentes analizadas a nivel nacional, destaca la investigación de Murrieta, Ruvalcaba, Caballo & Lorenzo (2014), en su artículo “Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales”, aplicado en Guadalajara, México. En el texto, se expone un proyecto en el que se incluye el programa “Comunidades amigas de la infancia”, que ofrece una serie de estrategias que pudieron ser utilizadas en la presente investigación, acorde a la normalización de la violencia en el entorno escolar.

El programa tenía como objetivo medir el cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de los niños y las niñas, después de participar en él. De acuerdo con este texto, los mecanismos más eficaces para prevenir la violencia, son aquellos que utilizan como base el desarrollo de las habilidades sociales. Como lo mencionan, Murrieta, Ruvalcaba, Caballo & Lorenzo (2014), una de las formas por las que las habilidades socio emocionales ayudan a disminuir el AE es el reconocimiento y manejo de las emociones, para responder de manera asertiva a los conflictos, fortaleciendo relaciones constructivas

de interacción empática, resistencia a presión extrema en un problema social y búsqueda eficiente de apoyo.

La segunda fuente analizada fue Ayala & Carrillo (2015), en su artículo “Violencia escolar: un problema complejo”, realizado en la Universidad Autónoma Indígena de México, en el que realizan una investigación para definir la violencia escolar, ya que, muchas veces se asocia con *bullying* o AE, que es un eje central en la presente investigación. No obstante, los dos anteriores son solo una parte de los diferentes factores de violencia que concurren dentro de una institución, hace referencia a estadísticas de los últimos 10 años, sobre los índices de violencia más comunes en el país. Otro dato interesante del artículo es que maneja las edades de la población encuestada, que coinciden con la muestra en la que se aplicó la presente investigación.

La tercera fuente fue Tirado, González & Ventura (2018), en un artículo titulado “Los maestros ante la violencia escolar”, el cual, se llevó a cabo en el estado de Guerrero. En este trabajo, se estudiaron los factores que generan violencia en los alumnos y las alumnas de educación básica. El estudio es importante, debido a que describen a partir de la historia cómo la violencia escolar se ha normalizado, a tal punto de verla como algo cotidiano y, sin efectos, ante la vista de docentes, padres, madres de familia y los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA).

Este artículo es relevante para la presente investigación, porque hace un análisis sobre la historia de la violencia escolar ejercida por parte del profesorado, demostrando un AE llevado a cabo por las y los profesionales de la educación. De esta forma, el texto manifiesta cómo se hacían los correctivos a los alumnos y las

alumnas en el pasado, por parte del colectivo docente de educación básica. Así, de acuerdo con Tirado, González & Ventura (2018), el castigo físico llegó a ser bien visto por padres y madres de familia, en virtud de que aplicaban correctivos similares, o, en algunos casos más severos en sus hogares.

Si se toman en cuenta los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018), en su estudio “Violencia feminicida en México”, se puede observar un desenfrenado crecimiento en este problema, dato que se puede incluir en la investigación, debido a que en Zacatecas, en los últimos dos años, la problemática se ha elevado en 10 veces su número. De este modo, es importante retomar esta información, ya que, está en las manos de los y las docentes, el desarrollo integral del alumnado, intervenir desde temprana edad, para disminuir los índices de violencia en los entornos escolares.

Una cuarta fuente que se tomó en cuenta, fue el libro *De la violencia de género a la educación de la equidad social*, de Quintero, Velázquez & Padilla (2018), porque habla sobre la violencia de género que se vive en los contextos escolares. La obra menciona que la violencia es multifactorial y se ve influenciada de aspectos socioculturales, personales e institucionales, los cuales, están arraigados por la cultura patriarcal en la que se vive. Lo anterior se torna preocupante, porque es un problema internacional del que no se salva ningún país. Uno de los sectores más afectados por la violencia escolar es el pedagógico, en el que las consecuencias van desde una deserción escolar, hasta la persistencia de los índices de analfabetismo de algunas regiones (Quintero, Velázquez & Padilla (2018).

Esta fuente ofrece siete estrategias de prevención de la violencia, de las cuales, solo se retomaron algunas de ellas, que son las que más se adaptaban al presente trabajo, una fue desarrollar relaciones sanas y estables; otra fue cambiar algunas normas sociales y culturales que propician la violencia. Todo esto se intentó lograr con el acercamiento y práctica de habilidades emocionales, para contribuir a la eliminación de la normalización del AE dentro de la escuela (Quintero, Velázquez & Padilla, 2018).

En el estado del arte local, la primera fuente que se considera es la tesis de maestría de García (2011), titulada *El bullying o acoso escolar entre estudiantes. Nuevos tipos de violencia escolar, identificación de la problemática para intervenir y limitar su impacto*. En este trabajo, se expone una investigación sobre el *bullying* o AE existente en una escuela secundaria del estado de Zacatecas y, su influencia a largo plazo en las acciones de la sociedad.

El objetivo principal en esta investigación fue concientizar a los alumnos y las alumnas, el colectivo docente; así como, a padres y madres de familia sobre la situación actual de la problemática, para así disminuir la misma (García, 2011). El trabajo tiene importancia para la presente investigación, porque aporta contenidos conceptuales sobre el AE y realiza un trabajo de campo con las madres y los padres de familia, que deriva en estrategias de recolección de datos, que fueron de gran utilidad en el desarrollo de la intervención educativa.

Una segunda fuente es Gaytán (2017); en su intervención educativa titulada *Alfabetizar en y para la inteligencia emocional*, la investigación se realizó en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos titulándose por mención

honorífica, ésta se aplicó en la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, en ella se destaca una estrategia interesante, el RULER o mediador emocional, que consiste en que las y los alumnos, al tener conocimiento de lo que son las emociones, logren identificar la emoción en la que se encuentran, agradable o desagradable y la intensidad con la que lo están experimentando.

La anterior es una estrategia pertinente, debido a que desarrolla el reconocimiento de las emociones y su impacto en cada uno de los y las estudiantes; no obstante, se tendrían que realizar bastantes modificaciones, debido al nivel cognitivo del alumnado de primaria unitaria, porque es muy diferente al de nivel preparatoria; se pueden realizar materiales más llamativos y menos complicados, para que sea entendible a su nivel y lograr que lo identifiquen, se debe comenzar por la adquisición de los conceptos de la ES.

La tercera fuente analizada en este estado del arte local fue la de Gutiérrez, Rodríguez & Román (2018) denominada “Violencia en los contextos escolares: una reflexión necesaria para la calidad educativa”. En esta investigación, se describen cuatro tipos de violencia, los cuales son física, psicológica, sexual y económica; dentro de ellos se desprende el término de AE que pertenece a uno de los ejes de la presente investigación. En este trabajo se precisa que los cuatro tipos de violencia “no sólo no son excluyentes, sino que difícilmente se presentan de manera aislada” (Torres, 2001, p. 58. Cit. en Gutiérrez, 2018, p. 274).

La investigación es importante para el desarrollo de este documento, debido a que presenta los tipos de violencia que se existen dentro de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, y que llegan a afectar al alumnado de la escuela

unitaria, en la que se llevó a cabo el trabajo; invita a reflexionar sobre los procesos que pueden generar actos violentos en los y las estudiantes. Asimismo, hace referencia al lugar que ocupa el país en violencia y proporciona un dato desalentador: 44 de cada 100 alumnos y alumnas de primaria en México, dice haber sido víctima de algún tipo de violencia por parte de algún compañero o compañera, entendiendo que la violencia generada entre estudiantes se denomina AE, y un poco menos de la mitad de la población estudiantil en México ha sufrido en alguna ocasión esta desagradable experiencia (Gutiérrez, Rodríguez & Román, 2018).

La cuarta fuente analizada en el estado del arte fue la tesina de Claudia Iveth Pinedo estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente titulada “Educación socioemocional para lograr equidad de género en nivel primaria. Caso de estudio: centro educativo “Nunutzi”, en Zacatecas. Sexto grado, ciclo escolar 2018-2019”, en la que se hace un análisis de alumnos y alumnas de primaria de sexto grado, sus referentes teóricos son interesantes debido a que retoma la importancia de la ES en el plan y programa de estudio del 2017.

Nos habla sobre el porque se retoma a la ES y no es que los y las docentes no se preocuparan por el cuidado de las emociones, si existía una educación humanista, no obstante, siempre se le ha dado mayor énfasis a las habilidades cognitivas y motrices de los alumnos y las alumnas, tanto así que se llega a descuidar el bienestar emocional de los y las estudiantes (Pinedo, 2021). En esta reforma educativa se le da mayor interés, sin embargo, aún no existe un espacio dedicado a la evaluación de las emociones en las boletas de educación primaria,

tampoco un espacio para hacer una descripción sobre el control de las emociones que tiene cada uno de los alumnos y las alumnas.

El perfil de egreso que se maneja para los alumnos de primaria indica que deben tener capacidad de atención, identificar y poner en práctica fortalezas personales para regular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros (SEP, 2017). Por lo tanto, como nos dice la información anterior la autorregulación es la clave para el desarrollo personal y social de los niños y las niñas, al tener dominio interior, son capaces de mejorar su comportamiento (Pinedo, 2021).

La presente intervención educativa buscó lograr que el grupo de estudiantes de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, adquirieran herramientas para resolver los conflictos violentos presentes a causa del AE existente en la institución, mediante estrategias que tenían el objetivo de fortalecer los ámbitos que se incluyen en el perfil de egreso referente a ES, los cuales son: el autoconocimiento de las emociones, la autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

El documento describe la intervención educativa desarrollada en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, ubicada en la comunidad de Arroyo Seco de Abajo, en el municipio de Tepetongo, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2019-2020. En este sentido, se desarrollaron estrategias relacionadas con la ES, que resultaron exitosas, para generar una disminución o erradicación del AE dentro de la institución.

El interés por desarrollar el tema surgió a raíz de la observación de conductas relacionadas al AE entre los y las educandas, manifestándose agresiones de tipo verbal, o física que llegaban a generar un ambiente no favorable, para la convivencia y el aprendizaje entre las niñas y los niños de las edades de 6 a 12 años. Debido a la organización unitaria de la escuela primaria y a la matrícula estudiantil de 9 alumnos y 2 alumnas, se optó por estudiar a toda la población estudiantil.

Durante el ciclo escolar en el que se trabajó con los alumnos y las alumnas, se logró identificar que no habían recibido una ES adecuada, de acuerdo con lo establecido por el plan y programa de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017), el cual, marca una serie de actividades y aprendizajes esperados, en los cuales los y las educandas no tenían dominio o conocimiento, solo sabían de la existencia de la materia.

En el trabajo diario con los alumnos y las alumnas, se observó que las situaciones de AE seguían presentes, por lo que no se sabía cuáles eran los niveles de AE de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”. Así, se elaboró una encuesta, a través de la cual, se pudiera medir el nivel de AE. Por consiguiente, se realizó una adaptación de un cuestionario sobre AE, tomado de Vega (2018), el cual está destinado para nivel secundaria, por lo que se modificaron los términos de las preguntas a palabras simples, de tal forma que los y las estudiantes pudieran comprender.

En el avance de la investigación, se observó que los y las estudiantes no eran conscientes de algunas de sus emociones, si bien, las habían sentido alguna vez, no sabían conceptualizarlas, tampoco cómo manejarlas, por lo que se diseñaron

algunos instrumentos, basados en el plan de estudios de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, para saber qué era lo que conocían realmente y qué herramientas habían adquirido en su educación para sobrellevarlas.

Por ello, surgió el interés de indagar las acciones que favorecieran el desarrollo del conocimiento y las habilidades relacionadas con la identificación y manejo de sus emociones, para contribuir a que reflexionaran e identificaran las situaciones del AE presentes en la institución; así como, las repercusiones negativas que se generan a costa de éste, en especial, en las relaciones con sus compañeros y compañeras.

Para identificar lo anterior, se estructuraron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el contexto de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”? ¿Qué nivel de conocimiento tienen los alumnos y las alumnas de la institución “Josefa O. de Domínguez”, sobre lo que significa la ES en nivel primaria y qué tanto conocen sobre el AE? ¿Qué estrategias sobre ES deberían ser implementadas para que ayuden a disminuir o erradicar el AE en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”?

A continuación, se plasma la hipótesis, la cual sostiene lo siguiente:

Las estrategias diseñadas sobre ES, basadas en el estudio del diagnóstico del alumnado y el contexto de la escuela primaria unitaria “Josefa O. De Domínguez”, pueden ayudar a disminuir o erradicar el AE, con el propósito de generar una sana convivencia en el estudiantado.

El objetivo general de la investigación fue el siguiente: Desarrollar la ES en las y los alumnos escolares de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”,

con el propósito de ayudar a la disminución o erradicación del AE en su entorno educativo.

Derivado de lo anterior, se plantean tres objetivos particulares, a saber: Delimitar el contexto escolar, de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, mediante el conocimiento del contexto social, económico y cultural de la comunidad; Obtener el diagnóstico de los y las alumnas acerca del nivel de conocimiento sobre la ES y el AE existente en la escuela Primaria unitaria; y, Aplicar y analizar estrategias de intervención, enfocadas en el desarrollo de la ES, que permitieran incidir en la disminución del AE.

Respecto al marco conceptual es necesario destacar lo que se entiende por AE, el cual, se refiere al ejercicio de la violencia en un contexto escolar, dándose sólo entre los y las estudiantes, se enfoca en el maltrato físico o psicológico entre pares. Entre los principales tipos se enuncian los siguientes. Físico: en él se pueden presentar empujones, patadas, agresiones utilizando objetos, entre otros que engloben un daño físico. Verbal: puede presentarse en forma de insultos, menosprecio y, los agresores o las agresoras tienden a resaltar los defectos físicos. El más habitual es el psicológico, en éste, la persona que lo ejerce trata de disminuir o dañar la autoestima, fomentan sensación de temor, etc. Y, por último, el acoso social, en el que se trata de aislar a la víctima del resto del grupo (Rodríguez, Gutiérrez, & Román, A, 2018).

El AE en la presente investigación, se puede considerar como un sinónimo de bullying, no obstante, se dio preferencia a este concepto, debido a su pertinencia en un estudio que se lleva a cabo, en un contexto cuyo idioma predominante es el

español. Las definiciones de ambos términos muestran gran relación, porque hacen referencia a la violencia ejercida entre pares en las instituciones educativas, ya sea de manera verbal, psicológica, social o física.

En episodios de acoso escolar, el agresor daña a su víctima al exhibir cualquier forma de hostigamiento (agresión verbal, agresión relacional, agresión directa, ciberbullying, o conducta antisocial) y se define como un conducta agresiva que se emite frecuentemente hacia un alumno que elige el agresor; es decir, se focaliza hacia un compañero de escuela en particular y el comportamiento es aversivo para la víctima; dicha interacción se caracteriza por el desequilibrio de poder entre la víctima y sus acosadores, favoreciendo exclusivamente a los agresores (Aguilera, 2013. Cit. en Mendoza, Cervantes & Pedroza, 2016, pp. 62-63).

La presente investigación se desarrolló en una escuela primaria de organización unitaria, por lo que es necesario aclarar que este tipo de instituciones son:

Caracterizadas por la atención de un solo profesor, quien, como ya es sabido, atiende en un solo grupo escolar a niños de todos los grados posibles; por si fueran pocos los compromisos docentes, el profesor multigrado suele ser también responsable de las tareas administrativas de la escuela, realizando funciones de director, que lo distraen, saturan y vulneran en su ejercicio profesional docente (Weiss, 2000, pp. 57-76. Cit. en Ibarra, Jacobo & Cano, 2018, p. 18).

Las EU adquieren gran importancia, ya que, permiten llevar la educación escolarizada a diversas regiones del país, debido a su modalidad adaptable a las condiciones de las comunidades, que se encuentran en situaciones especiales, por su ubicación geográfica y número de habitantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019, p.48). La mayoría de estas escuelas, se encuentran en lugares con condiciones marginales, donde pueden llegar a presentarse diversas complicaciones, tales como: dificultades para acceder o llegar al lugar del destino donde se encuentra la institución, infraestructura poco favorable, falta de servicios básicos como agua, luz, drenaje, etcétera.

De acuerdo con otro de los términos del marco conceptual de la presente investigación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define a la ES como un proceso de aprendizaje, en el que NNA trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades, que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los y las demás; así como, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

La ES también tiene descripciones desde otras visiones, como la de Bisquerra (2001), quien la define como potenciador del desarrollo emocional y, complemento indispensable en el desarrollo cognitivo:

La educación emocional como la define Bisquerra (2001) representa un proceso educativo continuo y permanente que pretende potencializar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo y de la personalidad integral. Propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar los retos que le plantea la vida cotidiana, cuyo objetivo es aumentar el bienestar personal y social y cuyo reto imprescindible será saber educar más allá de los contenidos conceptuales, desarrollar por igual las estrategias cognitivas que emocionales, mejorando la dimensión social y afectiva del aprendizaje (Cit. en Hernández, 2019, p. 4).

Con base en todo lo anterior, los temas revisados dan un panorama claro sobre los índices de AE que existen en México y sus cifras alarmantes, debido a que la mayoría de los alumnos y las alumnas de las escuelas primarias unitarias, han participado de manera directa o indirecta en situaciones de AE; además, puede observarse que en los documentos sobre Inteligencia Emocional (IE) el hecho de que aún falta mucho por llegar a una ES en la educación básica y que el alumnado

llegue a ser consciente de sus emociones, sepan cómo controlarlas y logren empatizar con los seres humanos a su alrededor.

Acorde a la metodología empleada en la investigación, se realizó un estudio mixto que comprende el método cualitativo y cuantitativo. En cuanto a la investigación cualitativa, Latorre (1996) señala que los fenómenos educativos son más complejos, esto debido a su carácter interpretativo, porque son subjetivos e implican un análisis más profundo, en áreas como los valores y creencias, los cuales, no pueden experimentarse o cuantificarse como en el método cuantitativo (Schuter, Puente, Andrada & Maiza, 2013).

Asimismo, sobre el método cualitativo, se tomó en cuenta el conocimiento empírico previo sobre ES que demostraron los alumnos y las alumnas, debido a que es un tema que puede tornarse subjetivo, porque no tienen un conocimiento conceptual exacto sobre la ES y lo hicieron desde su interpretación personal, pues cada persona ve las emociones de diferente manera, de acuerdo con su contexto familiar y social.

Dentro del método cuantitativo se encuentra que está sumergido en la corriente positivista, en donde se tiende a comprobar los hechos mediante pruebas como en las ciencias. Fue necesario retomarlo porque se realizó una medición cuantificable, para identificar el nivel de AE que existía en el estudiantado, así como, también para lograr registrar qué tanto conocían de ES. Esto fue posible gracias a instrumentos como cuestionarios y actividades, de modalidad cierto o falso que ayudaron a cuantificar cómo se encontraban los alumnos y las alumnas, en cuanto a conocimientos sobre las variables (Schuter, Puente, Andrada & Maiza, 2013).

Este trabajo se organizó en tres capítulos, cada uno con diversos apartados. De esta forma, el primero titulado “Un análisis de la escuela primaria Unitaria “Josefa O. de Domínguez” de Arroyo Seco de Abajo, Tepetongo, Zacatecas”, en el que se muestra una investigación que gira en torno al origen de las EU y el contexto de la comunidad y de la institución en la que se aplicó la estrategia de intervención.

El segundo capítulo denominado “El acoso escolar y el nivel de educación socioemocional existentes en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” de Arroyo Seco de Abajo, Tepetongo, Zacatecas”, proporcionó la evaluación diagnóstica del alumnado, en torno a las dos variables que son AE y ES.

Finalmente, en el último capítulo, que lleva por nombre “Hacia un aprendizaje de la educación socioemocional para eliminar y/o erradicar el acoso escolar”, se describe la realización de las estrategias de intervención; así como, los resultados derivados de cada una de ellas.

En la última parte del presente documento, se exponen las conclusiones en las cuales se muestran los logros obtenidos a partir de las hipótesis, las reflexiones y algunos retos que quedan pendientes para una siguiente investigación; también, se muestran los anexos que servirán de guía durante la lectura del documento, los cuales contienen información relevante sobre los instrumentos y actividades de diagnóstico que se adaptaron para el grupo de estudio.

CAPÍTULO I. UN ANÁLISIS DE LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZACATECAS

En este primer capítulo se considera el origen y las características de las instituciones multigrado, abarcando un periodo que comprende desde finales del siglo XIX y hasta la actualidad. En este sentido, se tomaron en cuenta los principios de la escuela pública y su reestructuración durante el Porfiriato, así como el periodo posrevolucionario, en el cual, se consideraron los retos para instituir las escuelas de organización completa y los que se siguen presentando en la actualidad. Asimismo, se retomaron cifras de las instituciones multigrado existentes en el siglo XXI.

En el segundo apartado del capítulo, se analizó a la comunidad de Arroyo Seco de Abajo, tomando en cuenta sus orígenes, quiénes fueron los primeros propietarios y propietarias, su ubicación geográfica y considerando cómo se encuentra en la actualidad. Asimismo, dando cuenta de sus principales actividades económicas, costumbres, festividades religiosas y planteles educativos. Lo anterior, para tener un referente sobre el estado actual de la comunidad.

Finalmente, en el tercer apartado, se retomó el contexto actual de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, aludiendo a algunas de sus características y al contexto escolar de la institución.

1.1 Antecedentes y características de las EU en México

Las escuelas multigrado son aquellas en las que los y las docentes tienen que impartir varios grados a alumnos y alumnas durante la jornada laboral; en la mayoría de los casos en la misma aula. Este tipo de organización se divide en cinco tipos, la primera es la unitaria, en la que solamente hay una o un docente para atender a toda la matrícula; es importante señalar que este tipo de organización es en la que se desarrolla la presente investigación.

Los siguientes cuatro tipos de organización multigrado son las escuelas bidocentes, donde el colectivo docente son dos profesionistas y uno o una de ellas tiene también a su cargo el área administrativa. Tridocentes se refiere a que existen tres figuras docentes en la institución y, una de éstas se encarga del trabajo de oficina. Tetradocente alude a que la institución cuenta con cuatro maestros o maestras y, una figura docente se encarga de realizar las tareas administrativas. Por último, la organización pentadocente refiere que en el plantel laboran cinco profesores o profesoras, y una de estas personas atiende también un cargo directivo. En la siguiente tabla se ilustra esto.

Tabla 1. Organización de escuelas multigrado

<u>Cantidad de profesores y profesoras en la institución por tipo de organización</u>				
<u>Unitarias</u>	<u>Bidocentes</u>	<u>Tridocente</u>	<u>Tetradocente</u>	<u>Pentadocente</u>
<u>1 docente</u>	<u>2 docentes</u>	<u>3 docentes</u>	<u>4 docentes</u>	<u>5 docentes</u>
<u>De la cantidad de docentes por institución los y las que cuentan con cargo directivo, y atienden grupo.</u>				
<u>1 es director</u>	<u>1 con cargo de dirección</u>			

Fuente: Elaboración propia.

El origen de las EU en México data del siglo XIX, cuando aún no se tenían las condiciones para crear planteles con grupos que fueran homogéneos, refiriéndose a su grado escolar. Este tipo de instituciones fueron una alternativa diseñada, para abarcar a los sectores rurales más alejados a un bajo costo.

Durante el Porfiriato, se comenzó a regularizar la educación para hacerla llegar a todo el país, por lo que una prioridad fue establecer escuelas graduadas, pero el contexto no lo permitía, por lo que se estableciendo instituciones multigrado en los lugares de difícil acceso y zonas más alejadas. Así, en el transcurso del siglo XIX, poco a poco se fue abandonando esta tradición del maestro y maestra únicos y se fue generando el modelo de la escuela graduada (Rockwell & Molina, 2014).

En México, se comenzó a formalizar la educación buscando una homogeneidad entre los y las alumnas y, así, poder establecer los aprendizajes que se deberían de tener para pertenecer a los diferentes grados de educación primaria, instituyendo también un proceso evaluativo, con el cual, podrían regirse para

obtener los estándares que el alumnado tendría que cumplir, para poder pasar al siguiente grado escolar:

El cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según algún criterio de “homogeneidad”, que sería el de edad o el de los conocimientos, o alguna combinación entre ambos. Junto con la instalación de grados, se establecieron las características de lo que Vincent (1994) ha llamado la “forma escolar”: un programa anual, con un término obligatorio de evaluación y promoción/reprobación al finalizar el año escolar. El modelo graduado formalizó, así, una pauta “normal” de aprovechamiento en relación con el tiempo, norma casi imposible de cumplir aún en las mejores condiciones (Rockwell & Molina, 2014, p. 4).

La escuela graduada se impuso como la norma para todas las instituciones, incluso las que no estaban en condiciones de realizarla, marcando la pauta considerada óptima por los sistemas educativos “modernos” (Rockwell & Molina, 2014). En la actualidad, sigue existiendo una situación de planteles rurales que no pueden cumplir con los estándares previstos por los planes y programas de estudio, ya que están basados en el modelo de escuela graduada, lo que impide relacionar la realidad que aún atañe a nuestro país (Rockwell & Molina, 2014).

Los planteles educativos del siglo XIX tenían algunas características peculiares, una de las principales es que existían problemas, porque los y las docentes contaban con una matrícula elevada de estudiantes, por lo que citaban al grupo en diferentes horarios, o si la infraestructura lo permitía les separaban en distintas aulas, ya fuera por ciclos, edades, comportamiento, entre otras cosas. El profesorado experimentaba una serie de estrategias, para que el aprendizaje fuera adquirido por los y las alumnas de la mejor manera posible (Rockwell & Molina, 2014).

Durante el Porfiriato, las escuelas de educación básica enfrentaron serias problemáticas de infraestructura, debido a la falta de apoyo por parte del gobierno,

no se proporcionaron espacios aptos y tampoco materiales para cumplir con el quehacer docente. En la capital del estado de Zacatecas, los centros educativos rurales fueron los que llevaron la peor parte, porque se impartían clases en lugares insalubres, sin material y en viviendas a punto de caer; siendo peligroso para los alumnos y las alumnas (Gutiérrez, 2013).

De esta forma, fue complicado hacer que los niños y las niñas asistieran a las escuelas, había una matrícula pequeña que no coincidía con la población en edad estudiantil, todo ello porque tenían carga laboral o tareas en el hogar (Gutiérrez, 2013). Los padres y madres de familia preferían mandar a sus hijos a ganar dinero a las minas de Zacatecas, para ayudar a sostener a la familia, que mandarlos a que aprendieran en la escuela primaria, argumentando que la escuela no les daba a ganar nada refiriéndose al dinero, esto influyó en los índices de analfabetismo del Porfiriato como lo explica la siguiente cita:

González Navarro indicó que el porcentaje nacional de alfabetismo en el Porfiriato era el siguiente: “el 14% de la población del país sabía leer y escribir en 1895, y el 20% en 1910; el 3% sólo sabía leer en 1895, y en 1910 el 1.8%. Más hombres que mujeres sabían leer y escribir: el 17% en 1895 y el 22% en 1910, contra 11% y 17%, respectivamente (González, 1973, p. 532. Cit. en Gutiérrez, 2013, p. 169).

A finales del siglo XIX, los padres y madres de familia no comprendían la importancia de la educación de sus hijos e hijas, debido a factores sociales y principalmente, económicos, porque la situación en los hogares era de extrema pobreza y, en muchas ocasiones, la prole era parte esencial para el sostén del hogar (Gutiérrez, 2013).

Enrique Rébsamen fue uno de los pedagogos más destacados de la época del Porfiriato, en ese tiempo tenía a su cargo la dirección de la Normal de Jalapa,

recomendó que en las EU el maestro clasificara a las y los alumnos en grupos homogéneos y diera la lección a cada grupo sucesivamente, “ocupando a los niños de los demás grupos con trabajos en silencio” (Rockwell & Molina, 2014).

Carlos A. Carrillo también se pronunciaba por la escuela graduada y la homogenización de los grupos. Consideraba que era “enteramente imposible” que un solo maestro diera clases a un mismo tiempo a alumnos de distintos grados; el único medio que adoptaría un maestro de varios grupos sería darles clases a unos primero y a otros después (Rockwell & Molina, 2014, p. 7).

Es difícil calcular cuántas instituciones conseguían trabajar según el modelo graduado antes de la Revolución de 1910. Como evidencia del número de escuelas de un solo maestro o maestra, se apela a un índice indirecto, dividiendo el total de maestros y maestras del país, entre el total de escuelas para calcular el número promedio de los y las educadoras por institución. Hacia 1910, este índice apenas sí pasaba de la unidad por centro educativo, indicando que la gran mayoría de las escuelas era unitaria. Así, es probable que se continuaran utilizando métodos diversos hacia los primeros años del siglo XX, “muy a pesar de los adelantos teóricos” (Carrillo, 1964. Cit. en Rockwell & Molina, 2014, p. 8).

La educación en México siguió avanzando, hacia una educación donde una maestra o maestro pueda atender a alumnos y alumnas de un solo grado escolar. De esta forma, en 1922, se estimaba un índice de 1.2 maestros y maestras por escuela; entre 1934 y 1939, el promedio oscilaba entre 1.2 y 1.6 profesoras o profesores por institución, es decir, con pocas excepciones, todos los centros educativos aún eran multigrado y muy pocos ofrecían los seis grados de primaria (Rockwell & Molina, 2014, p.10).

La Asamblea Nacional de Educación de 1930 ratificó el modelo de la escuela graduada y se pronunció por un renovado esfuerzo, por uniformar los programas y los libros (Rockwell & Molina, 2014). En los años treinta, especialmente con la educación socialista (1934-1940), se favoreció más el modelo de solamente una persona experta pedagoga por grado, concentrando a más maestros y maestras en las escuelas “completas” de las cabeceras. En 1934, se estableció el sexto grado como norma nacional, elevando la edad obligatoria de asistencia escolar. A partir de entonces, se empezó a opacar la educación rural de los años veinte y prevaleció la tendencia a completar las escuelas urbanas con profesores y profesoras en cada grado (Rockwell & Molina, 2014).

En 1940 al asumir el cargo de presidente Manuel Ávila Camacho, México ya había superado la pérdida demográfica de la época revolucionaria, la población era de 20,000,000 aunque aún era un país en su mayoría rural, con comunidades entre 50 y 5,000 personas. Al ser designado Octavio Vejar Vázquez como titular de educación, se buscó una reconciliación entre la escuela católica y la educación, proponiendo un proyecto humanista, basado en los años de Vasconcelos, la llamada “Escuela del amor”, concretó un nuevo modelo educativo ajeno al odio y la división entre las y los mexicanos. Con esto, exhortaba a los y las docentes a retomar un papel de misioneros y misioneras; no obstante, su gestión se caracterizó por malas relaciones con el magisterio y su rechazo, en particular al maestro y maestra rurales (Greaves, 1997).

En el año 1940, solo el 44% de la población escolar estaba inscrita en 21,784 escuelas primarias oficiales, más de tres cuartas partes eran rurales y solo atendían

al 40% de la inscripción total. En su mayoría, eran planteles de 2 ó 3 grados y únicamente 2% llegaba a 6°, solo 4 de cada 100 niños y niñas lograba completar sexto año. El medio rural era muy difícil de trabajar, ya que, los calendarios escolares no se adaptaban a las actividades culturales y religiosas de las comunidades, las instituciones se veían prácticamente solas en periodos de siembra o actividades religiosas, la inasistencia, las excesivas obligaciones de las y los alumnos y su poca preparación, orillaban a los y las docentes a tener niveles muy bajos de eficiencia (Greaves, 1997).

Los cambios aplicados al sistema educativo siguieron su curso, los partidos de extrema derecha e izquierda, provocaron el descontento de grupos sociales, públicos y privados, por lo que urgía realizar un cambio en materia educativa, para lograr una educación uniforme en el país; para lograr esto, Martín Luis Guzmán presidió la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, anunciando que serían obligatorios, lamentablemente, la sociedad no estuvo de acuerdo, argumentando que dicha propuesta era anticonstitucional, antipedagógica y antidemocrática, porque se enseñaría a todos los y las alumnas de la misma manera (Greaves, 1997).

Al finalizar el mandato de Adolfo López Mateos en 1960, se habían distribuido 114, 000, 000 de libros de texto y cuadernillos de trabajo, cumpliendo así con el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) 1917, garantizando la gratuidad. Fue un logro de gran relevancia, debido a que nunca se había logrado entregar tantos en el país. Cada uno tuvo un costo de 2.45 pesos de 1960 a 1963 (Greaves, 1997), lo que realizando el cálculo representó un gasto total de 279, 300, 000 millones de pesos.

En la educación multigrado esto no fue de gran ayuda, porque a pesar de que se tenían los libros de texto y materiales de trabajo para toda la república mexicana, se pedía uniformidad en los aprendizajes de los y las alumnas, lo que claramente representó un reto mayor para el colectivo docente, porque tenían que adaptarse a un sistema que estaba basado en escuelas de organización completa y tenían que cumplir con ciertos estándares educativos (Greaves, 1997).

Esta contradicción entre las normas y la realidad se expresó sobre todo en las áreas rurales. Con la unificación curricular la escuela rural perdió el apoyo de años atrás. Lo que anteriormente se hacía con la mayor libertad, ahora había quedado normado o prohibido en nombre de un sistema educativo coherente y uniforme que buscaba la moderación. El papel del maestro, pieza central del cambio, se modificó. De líder social pasó a limitar su actividad al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela (Greaves, 1997, p. 213).

En México, los centros educativos multigrado representaban el 44.3 por ciento de las escuelas públicas (Rockwell & Molina, 2014). Este tipo de organización en las escuelas de educación básica, han proporcionado la posibilidad de impartir educación en zonas rurales y marginadas de México. Acorde al dato anterior, existe una actualización en la que hasta el ciclo 2016-2017, este tipo de organización escolar sigue representando el 34.5% de las escuelas de educación básica, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2019.

Otro dato que complementa lo mencionado es un cuadro de EU y multigrado, que se puede encontrar en el Nuevo Plan de Estudios 2017 llamado *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, elaborado por la SEP. La tabla siguiente muestra el número de alumnos y alumnas, profesorado y las escuelas existentes de cada tipo de organización en México al año 2017.

Tabla 2. Escuelas de educación básica pública en México

ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA			
TIPO DE ESCUELA	ESTUDIANTES	DOCENTES	ESCUELAS
ORGANIZACIÓN COMPLETA	19 715 553	853 679	91 026
	84.49%	81.49%	46.08%
MULTIGRADO	UNITARIA	837 101	58 624
		3.59%	29.67%
	BIDOCENTE	247 636	14 360
		1.06%	3.63%
	TRIDOCENTE O MÁS	2 534 313	120 873
		10.86%	20.62%
TOTAL	23 334 603	1 047 536	197 560

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 78.

En muchas ocasiones, se ha intentado desaparecer a las instituciones multigrado, pero la realidad del contexto mexicano no lo ha permitido, debido a que siguen existiendo muchas zonas rurales y marginadas en varios estados de nuestro país, destacando en primer lugar Zacatecas con el 55.6%, que equivalía a 850 escuelas de un total de 1,528 instituciones primarias públicas generales (INEE, 2019).

Estos datos dan muestra de un escenario preocupante, porque hace notar y sentir el gran atraso educativo que existe en la entidad, aunque realmente también tiene mucho que ver con el atraso económico en el que Zacatecas está.

Las escuelas multigrado, que en un principio se veían solo como una alternativa temporal, han continuado ya como una realidad hasta la fecha, la SEP

elabora una estadística llamada 911, en la cual los y las docentes aportan datos de su situación laboral, tales como los siguientes: si se encuentran en una escuela de organización completa o si pertenecen a una institución multigrado, su número de alumnos y alumnas y cuántos grados atienden.

Dicha estadística 911 reveló que las EU, desde del ciclo escolar 2000-2001 hasta el 2016-2017, han mantenido su condición multigrado (INEE, 2019). Esto quiere decir que tienen 16 ciclos escolares sin tener un crecimiento, con el que puedan convertirse a una escuela de organización completa y están lejos de superarlo.¹

Una de las principales características de las EU es su ubicación geográfica y su demografía, en virtud de que pertenecen a zonas rurales, de difícil acceso o marginadas con contextos sociales complicados, con poca densidad de población. Este tipo de escuelas siguen siendo una opción económica, para hacer llegar la educación hasta los lugares más complicados del país. En el ciclo escolar 2016-2017 del total de escuelas primarias multigrado, 9 de cada 10 estaban en el ámbito rural, 38.8% en localidades de muy alta marginación y 67.1% en áreas aisladas (INEE, 2019).

Las EU carecen de un plan de estudios del cual puedan apoyarse, las y los docentes ven con temor a los centros escolares unitarios, debido a la excesiva carga de trabajo puesta sobre sus hombros, provocada por la carga administrativa y la

¹ En la zona escolar donde se realizó la investigación, de acuerdo con los datos de las preinscripciones, para el ciclo escolar 2021-2022 existen 4 escuelas en riesgo de desaparecer o bien de convertirse de una organización bidocente a unitaria, debido a que ya no hay alumnos y alumnas cerca para poder hacer crecer un poco más la matrícula y contribuir a la formación de una institución de organización completa, en el caso del plantel que se estudió, la matrícula subió a 15 estudiantes, aún insuficiente para mandar a otro u otra docente el siguiente ciclo escolar.

asignación de un grupo que es muy heterogéneo en cuanto a aprendizajes y edades. Cada ciclo escolar, se otorga la posibilidad a los y las docentes para que participen en cambios de centros de adscripción. Cuando suceden estos cambios, en general se buscan estar cerca de sus hogares, pero en ocasiones prefieren seguir estando en lugares alejados, para no pertenecer a una escuela multigrado.

Actualmente, las escuelas multigrado siguen siendo uno de los eslabones más fuertes del sistema educativo nacional, sin estas instituciones la educación no llegaría hasta los lugares apartados y de difícil acceso, además que no se cumpliría con las metas planteadas en el artículo 3 de la CPEUM (1917), que establece que toda persona tiene derecho a recibir educación laica, gratuita y obligatoria.

En la actualidad, en escuelas multigrado, donde algunos de los y las docentes tienen problemas de matrícula elevada, el profesorado sigue experimentando estrategias, con el fin de que el aprendizaje sea adquirido por los alumnos y las alumnas de la mejor manera posible, aunque el contexto escolar y las condiciones sociales no lo permitan, además, en ocasiones el apoyo gubernamental no llega por falta de recurso, cuando se requiere de más maestros y maestras para ayudar a atender al estudiantado.

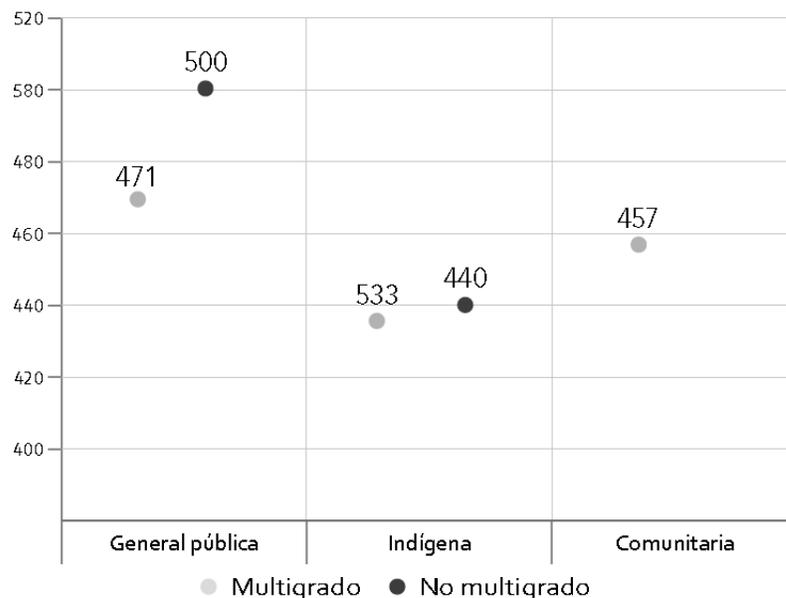
Las instituciones multigrado tienen muchas deficiencias, en cuanto a los aprendizajes adquiridos por las y los educandos, en exámenes estandarizados o competencias entre zonas escolares. En la mayoría de los casos, el alumnado de escuelas de organización completa destaca en aprendizajes y habilidades, de acuerdo con datos tomados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), realizado en el 2015, siendo el concentrado más reciente

a nivel nacional, lo que da una pauta para pensar que las y los alumnos efectivamente aprenden más en las escuelas de organización completa. Los resultados en escuelas multigrado son más bajos, si se comparan con una institución de organización completa.

Durante el tiempo de servicio realizado en una comunidad lejana de difícil acceso en Valparaíso, Zacatecas, muchos maestros y maestras prefirieron renunciar a sus lugares de base, para no llegar a ofrecer sus servicios a una institución de organización multigrado, porque el trabajo es difícil y claramente se obtienen menores resultados educativos con los alumnos y las alumnas, con una mayor carga de trabajo, aunado a esto el sueldo que se recibe es el mismo que las y los profesionales de la educación que laboran en una cabecera municipal.

En la siguiente tabla, se muestra la diferencia en el aprovechamiento de las y los educandos de escuelas primarias de organización completa y alumnado de escuelas multigrado, tomando en cuenta sus diferentes tipos de organización; también pueden destacar las escuelas indígenas y las comunitarias que serían las apoyadas por el programa de Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE). La puntuación de la tabla se refiere a los datos obtenidos en el examen PLANEA en el año 2015.

Tabla 3. Promedio en PLANEA Matemáticas 2015, sexto de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas, indígenas y comunitarias, en condiciones multigrado y no multigrado.



Fuente: INEE, 2019, p.186.

La educación en un ámbito multigrado, no es claramente lo más difícil que se puede encontrar en un contexto educativo, acorde a los años de experiencia dentro de la educación unitaria, cuando se encuentran las estrategias más adecuadas; de acuerdo con la forma de trabajo de los y las alumnas es posible generar un gran cambio, utilizando al alumnado como personas monitoras para agilizar el trabajo en el aula, todo depende de los recursos humanos que te rodean y de la disposición hacia la educación que les inculquen sus padres y madres. La formación docente de las escuelas normales difícilmente acerca a sus egresados a los contextos rurales.²

² Durante mi preparación docente en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, solamente en una ocasión se realizó servicio en una institución multigrado, la institución era bidocente en una comunidad cercana a Zacatecas, con un contexto social y escolar muy agradable para desempeñar el trabajo, pero realmente no fue nada comparado al trabajo en la sierra del municipio de Valparaíso, Zacatecas, una comunidad sin edificio escolar, a 6 horas de la capital del estado, en un contexto violento, donde la mayoría de los y las alumnas no sabían leer ni escribir.

La educación normalista dota de herramientas para trabajar en escuelas de organización completa, tal vez en una escuela multigrado, pero tendría que ser una institución en donde no existan carencias, una institución modelo en la que se basan los planes y programas de estudio, sin ninguna problemática que entorpeciera la labor docente.

Al llegar a un contexto rural y precario, se genera desesperación y frustración, porque no se pueden ejercer todos los conocimientos adquiridos durante la formación profesional y entregar todo lo que se debería al estudiantado. En este sentido, diariamente se hace una lucha por hacer que la planeación coincida por lo menos un poco, y que los alumnos y alumnas comprendan lo que necesitan aprender, por ello:

La pedagogía multigrado puede tener una serie de ventajas respecto al modelo graduado. Sin embargo, para que éstas se materialicen, hace falta una serie de condiciones, entre las cuales destacan: que los docentes tengan una formación específica para utilizar un modelo pedagógico multigrado, y que el currículo y los materiales de clase estén diseñados *ad hoc* para dicho modelo. Cuando no es así, trabajar en grupos multigrado puede significar que se va a contracorriente respecto a lo que los materiales curriculares y la formación docente indican (Rockwell & Rebolledo, 2016. Cit. en INEE, 2019, p. 186).³

En la actualidad, las escuelas multigrado necesitan un plan y programas que pueda regir los aprendizajes esperados y las competencias que los y las alumnas deben desarrollar. Esta situación disminuye los niveles de logro que la sociedad espera del sistema educativo, generan más carga de trabajo a los y las docentes que atienden

³ Al comenzar con el servicio profesional, los y las docentes se encuentran con una realidad bastante dura sobre la educación en México, son lugares de 6 a 8 horas de viaje desde la capital del estado de Zacatecas, no hay edificios escolares o no están aptos para la labor y no existe manera de comunicarse; ningún niño o niña merece menos la educación que otros u otras, y eso es lo que motiva a quedarse, a pesar de las condiciones.

a más de un grado, debido a que las planeaciones tienen mayor tiempo de elaboración y aplicación. Datos recabados del INEE (2019), respaldan lo mencionado:

En la actualidad son escasas las acciones federales para las escuelas multigrado y no es posible hacer alusión a una política específica. Estas escuelas cuentan con un modelo educativo cuyos componentes son homogéneos, es decir, un plan, programas y materiales educativos graduados (con excepción de la educación indígena) sin adaptaciones curriculares para las escuelas multigrado. Por otro lado, los docentes multigrado reciben, en su mayoría, la misma formación inicial y continua que reciben los docentes de escuelas regulares graduadas, sin una consideración de las necesidades particulares de su práctica (p. 206).

En contextos como Zacatecas sería necesario replantear la formación de los y las docentes en las escuelas normales, así como, en otras instituciones formadoras de profesionales de la educación, ya que, es necesario una formación que se centre en las habilidades y actitudes que se deben fortalecer, para desempeñar un buen papel en EU y multigrado, debido a que el estado cuenta con un gran número de ellas y, así, podría favorecerse el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

1.2 La comunidad de Arroyo Seco de Abajo, Tepetongo, Zacatecas

La comunidad de Arroyo Seco de Abajo, se encuentra a aproximadamente a 10 kilómetros de la cabecera municipal de Tepetongo, Zacatecas, se ubica al borde de la carretera, por lo que puede considerarse de fácil acceso, debido a que solamente se tienen que recorrer 2 calles, con un pavimento en buen estado para llegar al pleno centro de la localidad. Su primer nombre fue San José de Arroyo Seco de Abajo. Esta comunidad data de principios del siglo XVII, su primer dueño fue Don Mateo del Río. Posteriormente, Don Cristóbal de la Torre compró las tierras en 1697

a Doña Juana Gamboa, quien las había adquirido a las y los herederos de su dueño original (González, 2016).

En el siglo XIX, la comunidad de Arroyo Seco tenía una población mayor a las de El Cuidado y Buenavista (actualmente son las de mayor tamaño), lo que le da una gran importancia histórica, en virtud de que fue de las primeras comunidades de la región. Ahí festejan a la Virgen de la Purísima Concepción el 8 de diciembre, la población cuenta con un grado alto de creencias religiosas católicas, por lo tanto, dicha festividad se realiza con una gran fiesta, en donde asisten bandas, mariachis y tamborazos.

Al igual que otras comunidades, cuando se realizan las festividades religiosas se ponen puestos de juguetes, trastes y comida, en los que las y los habitantes disfrutan al máximo, quemando pirotecnia, comprando flores para la virgen, rezando, cantando y bailando, los niños y las niñas disfrutan de correr, comprar juguetes y comer en los puestos de la comida de su preferencia. La comunidad cuenta con poca población, y tienen servicios de electricidad, agua potable, drenaje, teléfonos, escuela primaria y telesecundaria. Sus autoridades aún son ejidales, y la población reporta sus representantes municipales (González, 2016).

Arroyo Seco de Abajo fue una de las primeras comunidades rurales en el municipio de Tepetongo, incluso, llegó a ser una de las más grandes en el siglo XIX (González, 2016). Sin embargo, la migración a los Estados Unidos de América ha provocado que poco a poco disminuya su población, así como, también la seguridad. Tiene una estructura similar a la mayoría de las comunidades pequeñas, cuenta con la iglesia al centro, alrededor de ella se encuentran las viviendas y

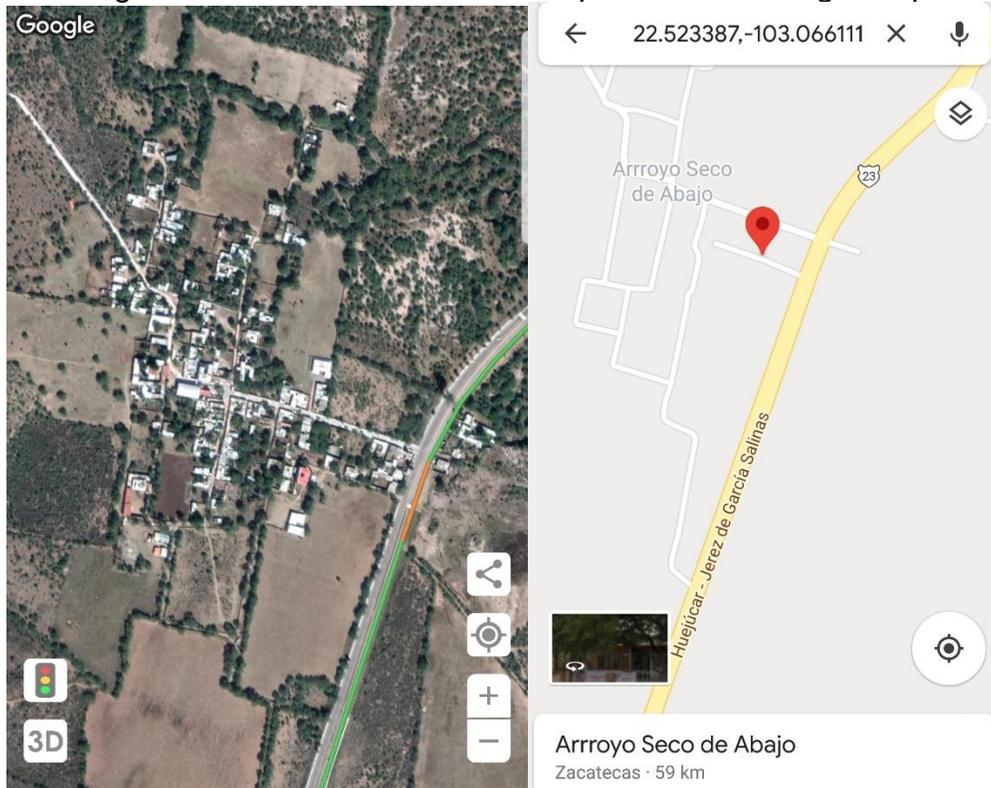
algunas tiendas de abarrotes. Su calle principal se encuentra pavimentada, lo que la hace tener un fácil acceso.

En cuanto a la población, la comunidad en el año 2020 contaba con 155 habitantes, de los cuales, 82 eran hombres y 73 eran mujeres;⁴ se contabilizaron 51 viviendas, las cuales, cuentan con todos los servicios básicos como agua potable, luz eléctrica, drenaje, alumbrado público y señal de teléfono fijo y celular (INEGI, 2020). Lo anterior indica que por lo menos en la comunidad no hay carencia de servicios básicos para el pleno desarrollo de los y las personas.

Las principales actividades económicas de los y las habitantes de la comunidad son la agricultura y la ganadería, no obstante, hay personas que trabajan en Tepetongo en distintos empleos como servidoras y servidores públicos de la presidencia, hay docentes, herreros, mecánicos, comerciantes y albañiles; sin duda, trabajos muy diversos, debido a la falta de oportunidades dentro de la comunidad, que no es muy grande en extensión, ni en recursos.

⁴ El dato fue tomado del último Censo del año 2020, encontrado en una página web llamada "Pueblos américa".

Imagen 1. Ubicación extraída de la aplicación de Google Maps



Fuente: Aplicación Google Maps, 2020.

La relación entre los y las habitantes de la comunidad es muy buena, pues son muy organizados para realizar faenas y para trabajar en las fiestas patronales, en sus tiempos libres están con su familia y no hay índices altos de alcoholismo. La localidad cuenta con una cancha de usos múltiples con domo, en el que se juntan por las tardes a jugar futbol como recreación diaria y a platicar afuera de sus casas, salen a andar a caballo, a caminar y son una comunidad sumamente católica, no hay creyentes de otras religiones y la mayoría de la comunidad asiste los domingos puntualmente a misa.

Imagen 2. Iglesia de la comunidad



Fuente: Telepaisa, 2014.

1.3 La escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”

La escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” fue fundada en 1974, según la placa de la institución, como organización multigrado de tipo tridocente. En esa época, la afluencia de alumnos y alumnas era muy grande para el tamaño de la comunidad, esto se sabe por platicas de los padres y madres de familia que estudiaron ahí, además, tiene salones de sobra para la matrícula de los y las escolares en la actualidad. La institución fue construida sobre un terreno de 640 metros cuadrados, en tierras que aparentemente eran de siembra. En sus inicios solo tuvo 3 aulas y sanitarios con letrinas; posteriormente, a lo largo de los años se fue adaptando para tener servicio de drenaje.

En infraestructura, la institución cuenta con 3 aulas, que pueden funcionar para impartir clase, de las cuales, únicamente se utiliza 1, debido a la cantidad de alumnos y alumnas que alberga la escuela. La institución cuenta con 4 sanitarios (2 para hombres y 2 para mujeres), de los cuales solamente se utilizan 2, cuenta con servicio de bebederos desde el 2017, que lamentablemente no funcionan,

ocasionado por una falla eléctrica en el sistema de la Comisión Federal de Electricidad (CFE).

Como espacio recreativo, la escuela está dotada con una cancha que cumple con las dimensiones de una profesional de basquetbol, aunque no se encuentra en excelentes condiciones, pero es funcional para cualquier actividad. El plantel tiene material didáctico suficiente como pelotas, conos, cartulinas, cuerdas, pinturas, acuarelas, resistol, hojas blancas tamaño carta, impresora, computadoras, figuras geométricas, alfabeto móvil, casilleros, papel cascarón, entre otros.

La escuela fue beneficiada hace algunos años con el programa “Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo”, el cual tiene como finalidad contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión, para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad. Con este recurso de aproximadamente 500 000 pesos, la escuela suministró sus aulas con equipos de cómputo, proyector, instalación de internet, material didáctico, microondas, casilleros, bases para garrafón, equipo de jardinería para las faenas y reconstrucción de los techos, todas fueron acciones para mejorar la calidad del servicio educativo.

Imagen 3. Salones de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”



Fuente: Fotografía del autor.

Imagen 4. Escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” vista desde la cancha de la escuela.



Fuente: Fotografía del autor.

Actualmente, la institución es de organización unitaria, debido a la poca población estudiantil, la cual es de 9 hombres y 2 mujeres. La mayoría de este alumnado vive en un radio de 300 metros alrededor de la escuela, solamente 2 alumnos que son

hermanos viven aproximadamente a 2 kilómetros de distancia, cruzando la carretera. Algunos alumnos y alumnas son hermanos o hermanas, por lo que se tienen pocos padres y madres de familia, que puedan apoyar en actividades relacionadas con fechas cívicas, faenas y cooperaciones monetarias para festivales.

Tabla 4. Número de alumnos y alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” por grado y sus edades.

Grado	Hombres	Mujeres	Edad
1	3	0	6
2	1	1	7
3	1	1	8
4	1	0	9
5	3	0	10
6	1	0	11

Fuente: Elaboración propia.

El contexto social dentro de la institución es preocupante, dado que los y las alumnas tienden a faltarse al respeto, haciendo alusión a su estado físico, color de piel o su estado cognitivo. Esta situación ha pasado a ser alarmante durante el ciclo escolar 2019-2020, porque en varias ocasiones llegaron a situaciones de violencia física. Esto se trató con padres y madres de familia, pero en la mayoría de las ocasiones hicieron caso omiso y, no atendieron la situación en sus hogares.

El nivel socioeconómico de las familias que pertenecen a la institución es de clase media baja, la mayoría de los padres y madres tienen casa propia en terrenos

heredados por sus padres y madres y tienen empleos fuera de la comunidad. Varias personas trabajan en una fábrica de arneses automotrices que está en Jerez, Zacatecas. Todos y todas cuentan con aparatos domésticos en sus casas como estufa, lavadora, microondas, televisión. Solamente una de las familias tiene internet en su casa. Las y los alumnos tienen una estructura familiar de papá y mamá, excepto en un alumno que, por situaciones relacionadas por la violencia social, vive con su abuela.

Las familias profesan la religión católica, hay una iglesia al centro de la comunidad, justamente en la calle principal; son personas devotas de la Virgen de la Purísima Concepción, todos los domingos van a misa y en cada fiesta patronal se organizan, para llevar las mañanitas a la virgen. Asimismo, organizan eventos como rodeos, jaripeos, o bailes de dónde sacan fondos para la iglesia. Toda la comunidad apoya en estos eventos y el dinero recaudado se utiliza a lo largo del año en actividades religiosas.

En la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” existe una problemática que involucra la violencia entre los y las estudiantes, es preciso hacer una intervención, tomando en cuenta las situaciones que a lo largo del ciclo escolar 2019-2020 se han presentado entre los y las alumnas, como golpes, empujones, y la más presente, la violencia verbal, que dificulta la convivencia entre los y las educandas.

CAPÍTULO II. EL ACOSO ESCOLAR Y EL NIVEL DE EDUCACION SOCIOEMOCIONAL EXISTENTES EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZACATECAS

La presente investigación aborda una de las problemáticas actuales que se ha tornado recurrente en los contextos escolares, el AE es un comportamiento agresivo que tiene varias causas. Existe evidencia científica de que el contexto familiar influye en los comportamientos agresivos de los y las educandas (Mendoza, 2017). El estudio se centra en nivel básico, específicamente, en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, ubicada en la comunidad de Arroyo Seco de Abajo, Tepetongo, Zacatecas.

En este capítulo, se abordó la realización de las actividades diagnósticas, que abarcaron las variables de ES y AE, las cuales fueron una construcción a partir de estrategias realizadas y, algunas otras de elaboración propia, con el fin de conocer las habilidades y conocimientos de los y las estudiantes en las áreas antes mencionadas, tomando en cuenta en gran medida los ejes de la ES, que marca el plan de estudios de educación básica del 2017 para educación primaria: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Se realizó un diagnóstico a las y los 11 alumnos de la institución, para buscar detectar los índices de AE que presenten. Durante el trabajo realizado de agosto de 2019 a marzo de 2021, se pudieron observar actitudes violentas como empujones, insultos e, incluso, golpes entre los alumnos y alumnas del plantel. Por lo que se decidió investigar sobre el tema.

Las y los alumnos contestaron un instrumento diseñado por Vega (2018), el cual se mostró en la investigación, así como, las adaptaciones que se vieron pertinentes para que los resultados dieran a conocer el índice de AE existente. Asimismo, durante el estudio, se vio la necesidad de incluir instrumentos sobre la vida familiar de los y las educandas, para poder entender mejor la problemática.

El estudio busca una solución al problema antes citado, mediante la ES, se pretende dar a los y las alumnas las herramientas que les faciliten lidiar con sus comportamientos violentos y los de sus compañeros y compañeras; para ello, fue necesario detectar en un principio la ES que poseen, por lo que se diseñaron una serie de instrumentos a partir del plan de estudios 2017, para la educación básica *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* en México del 2017, que ayudaron a detectar el nivel adquirido, a través de las clases presenciales del ciclo escolar 2019-2020.

Con base en los resultados del diagnóstico, se propusieron una serie de estrategias, para lograr mejorar la ES en los y las niñas de la institución, para así buscar una solución a la problemática de AE. A continuación, se describe todo lo mencionado de una manera más detallada, describiendo el propósito de cada una de las estrategias e instrumentos, previo diagnóstico.

2.1 Diagnóstico

El estudio diagnóstico tiene gran relevancia, para poder identificar las problemáticas existentes en el centro educativo de la actual investigación, por lo que quiere desarrollar dos variantes discutidas con anterioridad en el capítulo I, el AE o *bullying* y el nivel de ES de los y las educandas. Como primer punto, se identificó el nivel de

AE que se desarrolla en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, mediante un test que está dirigido a alumnos y alumnas de nivel secundaria, tomado de Vega (2018).⁵ Con base en él, se modificaron las preguntas, para adaptarse al contexto de primaria.

Como segundo punto se analizó el nivel de ES con el que cuenta el alumnado de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, para tener un parámetro fiable que pueda ser utilizado y hacer la estrategia de intervención, la cual fue de gran ayuda, para que la comunidad escolar mejore sus habilidades socioemocionales; que puedan aplicarlas en la convivencia con sus compañeros y compañeras y, así, lograr disminuir o erradicar los índices de AE.

En este diagnóstico participó la población estudiantil completa de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, la cual está conformada por 9 hombres y 2 mujeres, pertenecientes a distintos grados, debido a la organización unitaria que define al plantel. Es importante resaltar, que pese a la contingencia ocasionada por el COVID-19, la aplicación de los instrumentos fueron en modalidad presencial, con un cronograma de horarios, para respetar las disposiciones de sanidad que fueron dispuestas por la Secretaría de Salud; no obstante, previendo algunas situaciones de pánico con padres y madres de familia de la comunidad escolar, se consideró la posibilidad de implementarlos a través de la plataforma en línea “*Google Meet*”, mediante una videollamada.

⁵ Se utilizó el instrumento de Vega (2018), debido a su confiabilidad para identificar situaciones de AE, en él se incluyen 10 preguntas, en las que indaga directamente sobre problemas de *bullying*; además, ya fue diseñado para el contexto mexicano, por lo tanto, su Alpha de Cronbach es de .86, por lo que considero que es confiable.

Dentro del primer tema a diagnosticar, el AE, es importante enfatizar el concepto, así como sus implicaciones en las conductas de quienes lo padecen, para posteriormente, comprender de una mejor manera el instrumento que se aplicó. En el cuestionario validado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se provee una conceptualización que es importante resaltar, a la letra dice: “La victimización escolar entre pares puede definirse como “una forma de abuso entre iguales, en la cual un menor es blanco frecuente de agresión por sus pares” (Kochenderfer & Ladd, 1996, p. 1305. Cit. en Vega, 2018, p. 2).

De igual forma, define el AE de la siguiente manera: “puede ser considerado como un subtipo de victimización entre pares, donde el desbalance de poder, hace de este tipo de victimización especialmente relevante, debido a sus consecuencias negativas a largo plazo” (Vega, 2018, p. 2). El AE es muy común en los centros escolares de México y del mundo, es una práctica que daña las relaciones entre las y los escolares, dificultando el bienestar en las escuelas. En seguida se comparte una definición:

El acoso escolar, llamado bullying en inglés, se refiere al uso repetido y deliberado de agresiones verbales, psicológicas o físicas para lastimar y dominar a otro niño, sin que hayan sido precedidas de provocación y en el conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse (Albores, Saucedo, Ruiz, & Roque, 2011, p. 221).

Con base en esto, es de vital importancia identificar los rasgos de violencia entre pares o AE, para poder disminuirla o erradicarla, por medio de la ES. En el estudio citado, se ha encontrado que la victimización en los planteles puede repercutir de forma negativa en la vida escolar de quienes lo padecen, con canales de relación no adecuados, lo cual, influye directamente con el

desempeño educativo del estudiantado. Se ha visto que quienes sufren la victimización, se sienten con menor satisfacción con la escuela (Vega, 2018).

El instrumento de Vega (2018), como ya se mencionó, es un cuestionario dirigido al alumnado de secundaria, por lo que se le hicieron algunas adecuaciones en los ítems para utilizarlo en educación primaria. Dichas modificaciones serán principalmente en el uso del lenguaje, porque se requiere una forma más simple de expresar la información, para que no llegue a confundirles. A continuación, se presenta el instrumento.

El breve cuestionario sobre victimización representa un Alpha de Cronbach de ($\alpha = .86$), lo que refleja su confiabilidad y, al ser aplicado, es útil su valoración para el contexto en donde se realiza la investigación. Asimismo, las preguntas incluidas en el instrumento tienen una escala nominal con respuestas dicotómicas de “sí” o “no”, lo que es apropiado para la población estudiantil de educación primaria (véase Anexo A).

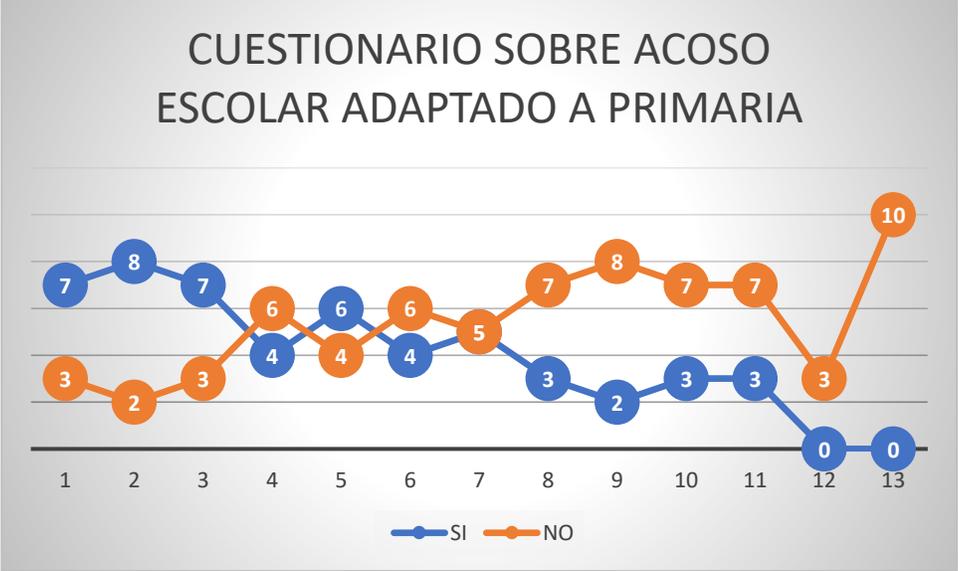
En seguida, se presenta el cuestionario adaptado para primaria, con base en el que se hizo el diagnóstico de esta investigación. Es importante resaltar que se revisó la viabilidad de excluir la última pregunta del formato original de secundaria (véase Anexo A), ya que, habla sobre violencia sexual,⁶ este problema es menos común en las escuelas primarias, debido a la edad de las y los educandos y también considerando el contexto rural en el cual se han desarrollado. No obstante, se llega a dar en casa o en la escuela, aunque los hechos pueden ser un poco más aislados;

⁶ De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres en el documento violencia sexual (definición 2007, p. 1) “Cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o sexualidad de la víctima y que por tanto atente contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto”.

en las zonas rurales, los y las alumnas están sujetas a un inicio de la pubertad más tardía, debido a factores del ambiente donde viven, como la diferencia en el estilo de alimentación, nivel socioeconómico y estimulantes del ambiente (Osorio, 2012).

A continuación, se presentan los datos recabados del instrumento (véase Anexo B), en donde se puede observar la presencia de AE dentro de los y las alumnas de la escuela primaria unitaria, ordenadas en la parte de abajo por el número de pregunta, de color azul las respuestas afirmativas de la presencia de la problemática y con color naranja las negativas. El cuestionario lo respondieron 10 de los 11 educandos y educandas, debido a que uno de ellos se encontraba fuera de la comunidad desde que comenzó el ciclo escolar.

Gráfico 1. Cuestionario sobre AE adaptado a nivel primaria de (Vega, 2018).



Fuente: Elaboración propia.

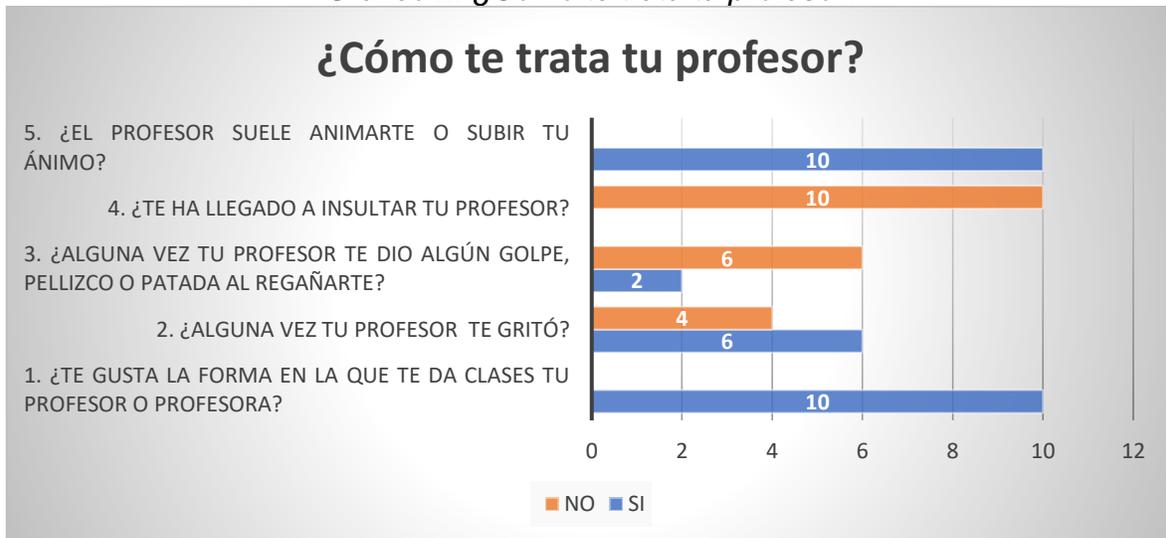
Los resultados se analizaron por orden de preguntas mostradas por el instrumento; la pregunta 1 reflejó que el 70% de los y las estudiantes han recibido burlas dentro

del salón de clase por parte de sus compañeros y compañeras; 2, al 80% le han puesto apodos; 3, al 70% le han inventado rumores o mentiras; 4, al 40% no le han juntado en actividades por sus gustos, su físico o su ropa; 5, al 60% les han escondido objetos personales para molestarles; 6, al 40% les han ejercido violencia física; 7, al 50% en alguna ocasión le han robado alguna pertenencia; 8, al 30% le han quitado cosas a base de violencia; 9, el 20% ha recibido amenazas; 10, el 30% ha sido extorsionado para que se le deje en paz; 11, el 70% no cuenta con un teléfono celular, del 30% que tiene este aparato tecnológico ninguno ha sido víctima de ciberacoso; 13, ninguno de las y los estudiantes ha sufrido acoso sexual.

Con el fin de recoger la mayor cantidad de datos posibles, que puedan ser útiles a la investigación, se realizó un segundo instrumento, para identificar la relación familiar que llevan con sus padres y madres, con preguntas sencillas sobre la forma en que se dirigen hacia ellos y ellas, si hay presencia de violencia física y verbal. También en ese mismo instrumento, se anexa una tabla de preguntas sobre él o la docente, para identificar si ejerce algún tipo de violencia hacia las alumnas y los alumnos (véase Anexo C).

En los siguientes gráficos, se muestran los resultados sobre la relación de los alumnos y alumnas con su profesor y con su familia. En la primera parte del instrumento, los y las educandas reflejan que las clases de su maestro les agradan, al 60% alguna vez les han gritado en clase, el 20% coincide que han recibido violencia física por parte del docente, ninguno y ninguna ha recibido insultos del profesor y siempre les da motivación en clase.

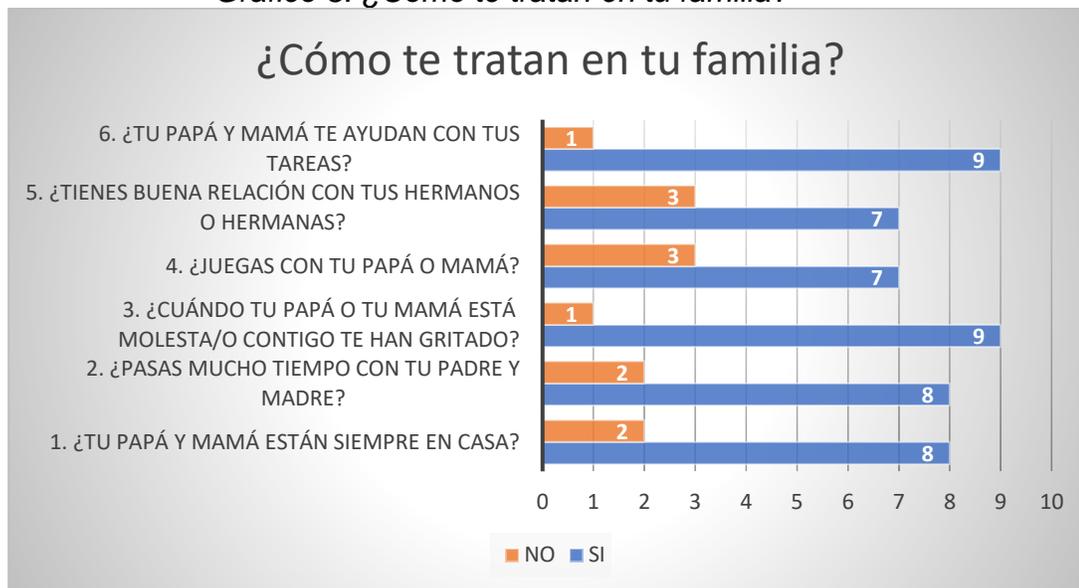
Gráfico 2. ¿Cómo te trata tu profesor?



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra la gráfica referente al ambiente familiar, en donde el 80% de los alumnos y las alumnas perciben que sus padres y madres siempre están en casa, y desde luego, ese mismo porcentaje pasa mucho tiempo con ellos y ellas. Al 90% les ha gritado su papá o mamá cuando se encuentran molestos, el 70% juega con sus familiares y se lleva bien con sus hermanos y hermanas; por último, al 90% de los y las estudiantes los ayudan con sus tareas.

Gráfico 3. ¿Cómo te tratan en tu familia?



Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos anteriores reflejan que no existe un gran índice de violencia familiar o escolar impartida por el profesor y que en su mayoría, los padres y las madres de familia, tratan de estar con su prole apoyándoles en tareas, y pasando tiempo de calidad. Tanto en la encuesta para identificar la violencia por parte del docente y la familiar, destacan los gritos para ejercer regaños o representar la molestia.

Para la aplicación del diagnóstico sobre ES, se buscó localizar el nivel de habilidades y autoconocimiento de emociones en el que se encuentran los y las alumnas; para la realización del instrumento, se tomarán como base los aspectos y cualidades que busca el plan y programas de estudio de educación básica *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017).

El ámbito socioemocional en el plan de estudios 2017, toma un papel central en la educación dentro de los campos formativos, sin duda, debido a la situación

actual del país, en la que prepondera la violencia y los malos tratos. Por consiguiente, la educación de los NNA requiere un enfoque humanista, para revertir las conductas violentas presentes en nuestra vida cotidiana. Los principales valores que se requieren fomentar para lograrlos son el respeto a la vida, a la dignidad humana, a la igualdad de derechos y justicia social, diversidad cultural y social, sentido de solidaridad humana, la equidad y la responsabilidad compartida de un futuro en común. Para ello, la escuela debe adoptar una visión integradora, en la que la educación contenga aspectos cognitivos, emocionales y éticos (SEP, 2017).

Para la elaboración del instrumento sobre ES, el plan de estudios 2017 identifica como sus principales prioridades cinco dimensiones socioemocionales básicas en el aprendizaje: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración. Cada una de éstas, se desarrolla a partir de las habilidades específicas que las componen; en los siguientes párrafos, se describen con mayor claridad; así como, los elementos que contribuirán al instrumento.

La primera estrategia para recoger información para el diagnóstico es el instrumento sobre el conocimiento y aplicación de la ES en el alumnado (véase anexo D). Con base en el análisis de las respuestas, se ha llegado a la conclusión de que los y las alumnas no saben en qué consiste la ES, la mitad del alumnado no entienden para qué sirve o cómo pueden hacer uso de ella, el 80% de los y las educandas han identificado que tuvieron clase de ES, el otro 20% no recuerda haberlas tenido o no fueron significativas. La mayoría no ve importante la ES, y no entienden lo que es la cultura de la no violencia, por lo tanto, los datos reflejan que no saben cómo prevenir los actos violentos.

El autoconocimiento que implica conocerse y comprenderse a sí misma o a sí mismo, saber cuáles son las propias motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones, conocer cuáles son las fortalezas, limitaciones y potencialidades, la importancia del conocimiento propio lleva a la persona a saber cómo actuar ante situaciones de la vida cotidiana, que le pueden causar estrés o enojo, porque conoce cómo funcionan sus emociones y sabe cómo interpretarlas, para darles un uso en su autorregulación y no incurrir en algún acto violento hacia él o ella, o a sus compañeros y compañeras (SEP, 2017).

Para identificar el autoconocimiento, se realizó un pequeño ejercicio de relacionar, que servirá para identificar las emociones que conoce el alumno o la alumna mediante caras y gestos ilustrados, tomados de una lámina de emociones de la editorial GEU (España). Con base en ésta, se elaboró una hoja de trabajo en la que los y las alumnas tendrán que relacionar cada cara con la emoción correspondiente, para poder constatar que las reconocen correctamente (véase Anexo E).

Imagen 5. Lámina de vocabulario visual. Emociones



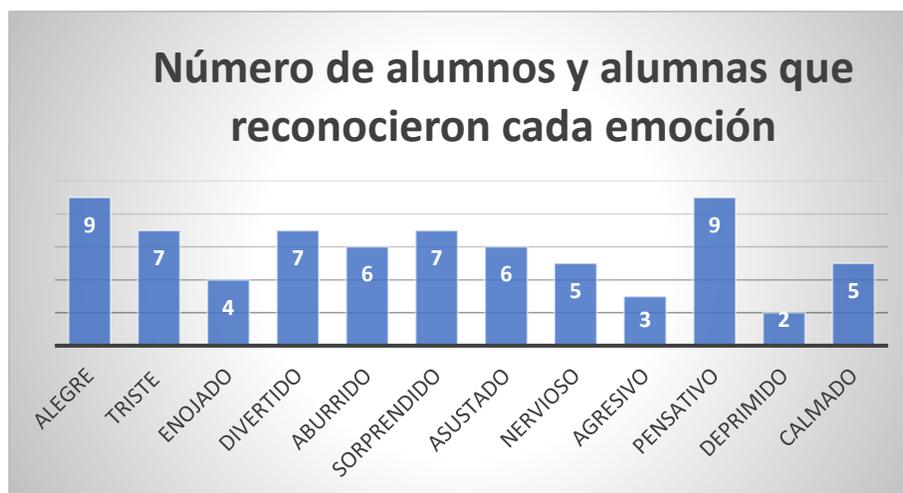
Fuente: Editorial Geu, 2020.

Para la recolección de datos, se tomó en cuenta 12 puntos posibles, uno por cada una de las emociones a reconocer; para lograr analizar los datos, se elaboraron 2 gráficos, en los cuales es visible cuántas emociones conocen los alumnos y alumnas y, en el siguiente, se identifica cuáles son las que más se lograron identificar, debido a que son más comunes o es posible que por los recursos extras que tenían los rostros, como en el caso de la cara pensativa con signos de interrogación.

En el gráfico 4, se muestra que el 60% de los y las alumnas lograron identificar 6 emociones o menos, lo que expone la falta de dominio en el reconocimiento de ellas; posteriormente, en el gráfico 5, las emociones que tuvieron

mayor número de aciertos fueron la alegría, por ser una de las más comunes y la cara pensativa, ya que, incluía unos signos de admiración, en donde demostraba que estaba pensando en algo. A continuación, se presentan los gráficos 4 y 5.

Gráfico 4. Número de alumnos y alumnas que reconocieron cada emoción.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Número de alumnos y alumnas que identificaron 4 o más emociones.



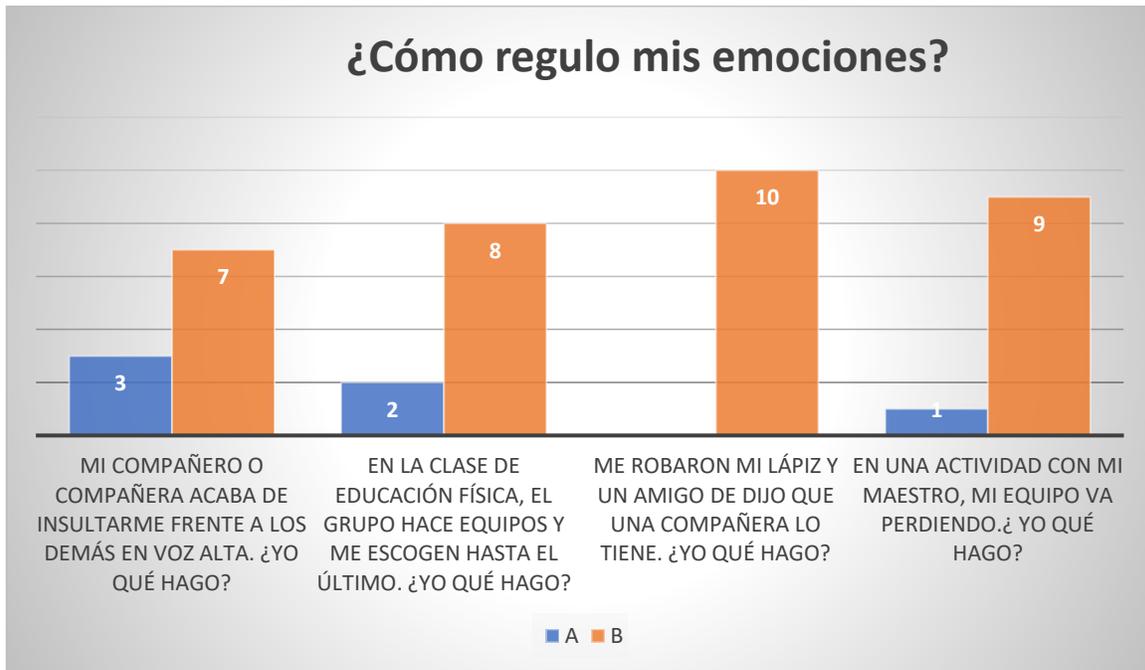
Fuente: Elaboración propia.

En seguida, se presenta el instrumento de la autorregulación, la cual, es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para lograr expresar emociones de manera adecuada. Ésta es una de las dimensiones más importantes, debido a que ayuda a resolver conflictos de manera pacífica, porque comprenden el impacto que puede tener la expresión de las emociones en ellos y ellas mismas, como en otras personas (SEP, 2017).

El instrumento que se utilizó en esta dimensión fueron situaciones problema, en las que se pidió a los y las alumnas que respondieran cómo actuarían ante la problemática que se les presenta, dando a escoger entre dos opciones, para calificar entre lo correcto y lo incorrecto, revisando así también su autonomía ante situaciones problema. Se presentaron conflictos comunes que suelen pasar dentro de la escuela, como el robo de objetos, agresiones físicas, verbales, accidentes, entre otros (véase Anexo F).

Los resultados reflejaron que la mayoría de los y las alumnas prefieren el diálogo al momento de tener problemas con alguno o alguna de sus compañeras. En las primeras 4 preguntas, la respuesta correcta fue la opción “b”, por lo que un promedio del 85% de los y las estudiantes contestaron correctamente. En la pregunta número 5, la respuesta correcta fue la “a”, teniendo a un 70% en esa opción, los y las educandas muestran un buen nivel de regulación en sus emociones; no obstante, eso es el reflejo en un papel, tal vez enfrentándose a una situación cotidiana sea diferente. En la gráfica siguiente se exponen los datos obtenidos.

Gráfico 6. ¿Cómo regulo mis emociones?



Fuente: Elaboración propia.

El siguiente instrumento busca identificar la empatía, que es la fortaleza esencial para construir relaciones interpersonales y es fundamental en la educación, porque el aprendizaje se da a partir de las interacciones con el profesorado o entre el alumnado. Esta habilidad ayuda a “ponernos en los zapatos del otro o la otra” y entender lo que siente, es el detonante para fortalecer la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana (SEP, 2017).

Para trabajar la empatía, se incluyó en el diagnóstico de ES, un cuento en el que el alumnado tuvo que escuchar o leer, para posteriormente señalar qué emoción creen que tenía el personaje principal. Lo que se pretendió recabar con esta parte del instrumento fue saber si él o la educanda, comprendían e identificaban la emoción, siendo empáticas y empáticos, al sentirse como el

personaje del cuento (véase Anexo G). Con base en las respuestas, se observa que identificaron diversas emociones para la mamá elefante, que se sentía aburrida de su rutina diaria y quería hacer algo diferente. Enseguida, se muestra el gráfico con las emociones que identificaron los y las estudiantes.

Gráfico 7. Cantidad de alumnos y alumnas según la emoción identificada, a partir del cuento "Cinco minutos de paz" de Jill Murphy.



Fuente: Elaboración propia.

En la última parte del instrumento, se incluyeron tres situaciones problema, en las que se advirtió si el alumnado identifica la colaboración a través de las emociones, para llegar a una meta concreta en equipo, (véase Anexo H); se buscó saber si los y las educandas pueden dejar de lado el individualismo, para acertar a las respuestas correctas que les guíen para lograr metas en conjunto, si pueden dejar de lado intereses personales para un bienestar colectivo (SEP, 2017).

Enseguida, se muestran los resultados obtenidos del instrumento anterior, en los cuales, los alumnos y las alumnas reflejaron que existe una resistencia al trabajo

en equipo y demuestran ser individualistas dentro del salón de clase. El 40% de los y las educandas prefieren cambiar de equipo en los trabajos si se llevan mal con alguno o alguna de las integrantes, el 50% prefiere pedir al maestro un cambio de equipo, antes que buscar soluciones para desarrollar el trabajo en colectivo y, por último, el 10% de los y las estudiantes insulta a sus compañeros o compañeras para no colaborar.

Con el instrumento anterior, se concluye el diagnóstico que se utilizó en la elaboración de las estrategias para disminuir o erradicar el AE en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”. Como se comentó, a causa de la pandemia, se implementó de manera individual con cada alumno o alumna. Los resultados fueron recopilados y analizados para identificar el nivel de ES que reflejó el grupo; así como, los índices de AE que arrojó el instrumento (véase Anexo A) y el instrumento completo sobre ES (Anexos B al H).

2.2 Los problemas de la institución y posibles soluciones

De acuerdo con lo comentado, en los Consejos Técnicos Escolares del ciclo escolar 2018-2019 de los y las docentes de educación primaria, se ha observado un considerable índice de violencia dentro de los salones de clase, principalmente, agresiones de tipo verbal entre estudiantes y, en algunos casos, de tipo físico. Es muy frecuente escuchar que se están generando acciones violentas entre los y las educandas, provocando situaciones incómodas que terminan por dañar el ambiente de aprendizaje en función a una planeación, la cual, trata de abarcar los intereses de los alumnos y las alumnas, para generar una sana convivencia.

Regularmente, dentro del trabajo que se lleva a cabo en el aula, los y las alumnas tienden a demostrar una conducta violenta hacia sus compañeros y compañeras de clase, sus padres y madres y, en algunos casos, con su profesorado. En ocasiones, este tipo de acciones están determinadas por el contexto familiar y social en el que se desarrollan, por ello, es importante adoptar acciones para tratar de disminuir este problema.

A partir de lo anterior, surgió el interés de trabajar en función de la ES, para tratar de reducir los índices de violencia en alumnas y alumnos escolarizados de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”, ubicada en la comunidad de Arroyo seco de Abajo, Tepetongo, Zac. durante el ciclo escolar 2019-2020. Como ya se comentó en líneas anteriores, este plantel cuenta con 11 alumnos y alumnas de los seis grados escolares, por ser de modalidad unitaria, en la que una sola figura docente les atiende. Esta forma de trabajo tiende a generar mayor rose verbal y físico entre el alumnado, debido a la diferencia de edades, que se encuentran en un rango de 6 a 12 años.

En la presente investigación, se buscó realizar una intervención a partir de la ES de los y las estudiantes de educación primaria, para intentar disminuir o eliminar los índices de violencia que se dan entre pares. Los tipos de violencia que se manifiestan en las instituciones con mayor frecuencia son: física, que puede ir desde empujar a un compañero o compañera hasta llegar a los golpes; puede ser que el maltrato sea visible o no.

Existen diferentes tipos de violencia, como la física, verbal, psicológica y sexual. La violencia física es la que más se manifiesta, es aquella en la que se

produce daño en el cuerpo de la víctima, ya sea por golpes, pellizcos y arañazos entre otros, algunos pueden no dejar marca. La violencia psicológica produce daños en la esfera emocional por medio de insultos, es aquí donde también hace aparición la violencia verbal, las dos llegan a causar confusión, incertidumbre, humillación burla y chantajes. La violencia sexual se da cuando a la persona se le obliga a realizar prácticas sexuales no deseadas, esta última se da con más frecuencia en mujeres que en hombres, debido a una cuestión de género (Gutiérrez, 2018). No todos los tipos de violencia mencionados se dan en las instituciones, no obstante, pueden llegar a aparecer y, es importante conocer estas tipologías de la violencia, algunas de las cuales, pueden surgir debido al estrés, enojo o desacuerdo de opiniones entre los alumnos y las alumnas de la escuela.

Lo más común en las instituciones es que el o la docente aplique algún tipo de correctivo, para evitar que las conductas violentas se tornen repetitivas, pero ¿Cuáles son los tipos de violencia que se presentan entre los y las escolares? ¿Los niños y las niñas son conscientes de sus emociones y saben cómo controlarlas? ¿Qué hacer para que los alumnos y las alumnas identifiquen sus emociones? ¿Qué necesitan para controlar sus emociones? ¿Qué ejercicios llevar a cabo para que las alumnas y los alumnos sepan identificar la violencia? ¿Cómo hacer para que sean conscientes de que han actuado violentamente?

Tener en cuenta estas preguntas, nos ayuda a encaminar acciones para lograr que el alumnado sea consciente de sus actos violentos, que sepan reconocer y dominar sus emociones en situaciones de enojo, estrés o diferencia de ideas, que

comprendan que es un sentir pasajero y logren identificarlo correctamente, para saber cómo actuar en cada situación que se presente en su vida cotidiana.

Ayudar a los alumnos y las alumnas a identificar correctamente sus emociones contribuye, en gran medida, a disminuir la violencia que se vive dentro de los salones de clase, es una manera, en la cual, se educaría a niños y niñas más equilibradas y competentes, para desarrollar tareas en su vida cotidiana, evitando que las emociones les desvíen de sus metas educativas.

Es una intervención, a la cual, se le ve una gran trascendencia social, debido a que, si se generan personas capaces de manejar situaciones que les provoquen estrés y, posteriormente, producir actos violentos en cualquiera de sus manifestaciones, se logra un mayor avance en sus relaciones de convivencia dentro y fuera del aula, así como, en su vida académica y social.

2.3 La importancia de la educación socioemocional en la educación básica

La ES no viene planteada en los planes y programas anteriores al 2011, no obstante, en el año 2012, se apostó por comenzar una reforma educativa que transitara hacia la calidad educativa y, así, abonara a la construcción de un país más libre, justo y próspero, al que los y las NNA pudieran acceder. Esto se llamó el “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, fue elevado a nivel constitucional y puso los cimientos para crear una supuesta educación de calidad, incluyendo la ES (Hernández, 2019).

El primer plan y programa de estudios que incluye la ES en México es el denominado *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. El contenido del plan

se organiza a partir de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, lo que en el plan de estudios anterior del 2011 se denominaba competencia, dando también pauta a los y las docentes de tener autonomía curricular, que significa tener capacidad de discriminar cuáles elementos deben trabajarse con mayor énfasis y, así, no tener que cumplir exactamente con la estructura del plan si el contexto no lo permite.

La educación actual en México demanda una educación humanista, por lo tanto, ahora las habilidades socioemocionales ocupan 1 de 11 ámbitos que el plan de estudios propone para una educación integral con equidad y calidad. Para lograrlo, se debe de ir más allá del aprendizaje académico convencional, se deben construir aspectos cognitivos, emocionales y éticos de manera conjunta, para lograr la perspectiva integral que se pretende.

Anteriormente, los y las maestras se preocupaban por las emociones de los estudiantes; no obstante, se buscaba con mayor énfasis el desarrollo de habilidades cognitivas y, el aspecto emocional se dejaba como una responsabilidad correspondiente a las familias. La ES es un proceso de aprendizaje, en el que los y las NNA trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades, que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los y las demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

Tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones de manera constructiva y ética es una de las habilidades principales, que beneficia

directamente a la disminución o erradicación de la violencia entre el alumnado, ésta en conjunto con el manejo adecuado de sus emociones y cuidado hacia los y las demás, pueden llegar a cambiar el rumbo del ambiente del aula y la mejora en sus relaciones personales.

La ES contribuye a que los y las estudiantes alcancen sus metas, establezcan relaciones sanas entre ellos y ellas, con su familia y comunidad y, mejoren su rendimiento académico. La ES ha ayudado a prevenir conductas de riesgo en los y las estudiantes, que la han desarrollado y también se ha asociado con el éxito profesional, salud y participación social, ya que, un ser humano empático y con conocimiento de cómo enfrentar situaciones mediante sus emociones es un ser equilibrado (SEP, 2017). Los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* tienen los siguientes propósitos:

Tabla 5. Propósitos de la educación socioemocional en educación primaria.

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.
2	Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3	Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4	Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5	Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6	Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

Fuente: *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, 2017, p. 520.

2.4 ¿Qué son las emociones?

La emoción es un componente de la psicología humana. La SEP (2017) lo define como los elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva como la ira, la alegría, la tristeza, el miedo o la sorpresa que conforman las emociones básicas. Estas emociones se expresan de manera consciente e inconsciente; también existen las emociones secundarias, que se aprenden y son moduladas por el entorno sociocultural y guardan una estrecha relación con el contexto; estas son la gratitud, el respeto, el perdón, la benevolencia, la contemplación, la envidia, los celos, la frustración y la venganza, entre otros (SEP, 2017).

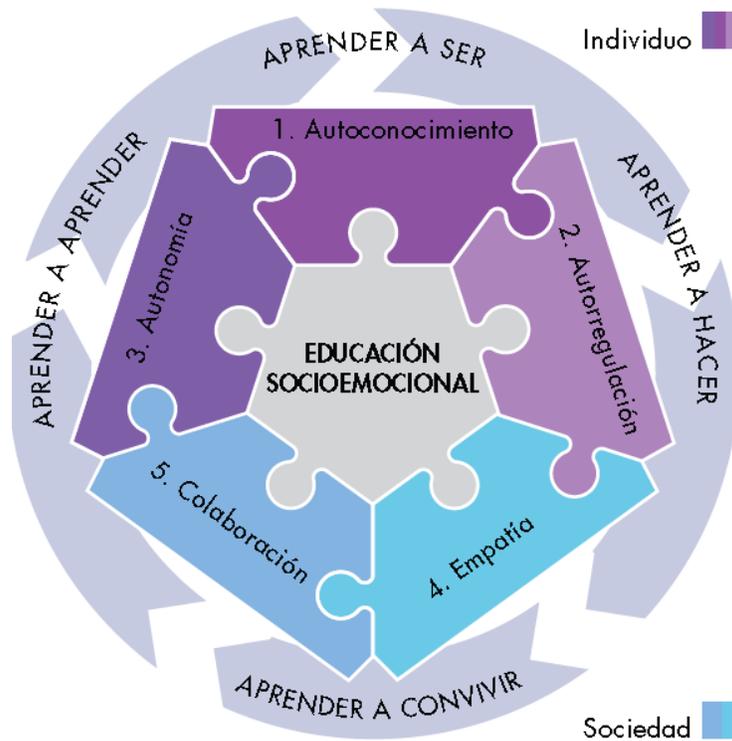
Las emociones están clasificadas acorde al efecto que producen en el cuerpo, las positivas que producen un estado de bienestar y las negativas, que producen uno de malestar. El tratar las emociones en la educación primaria no tienen que ver directamente con ensayos clínicos, ni es una herramienta terapéutica, únicamente busca proveer herramientas a los alumnos y las alumnas, para mejorar las interacciones que ocurren dentro del aula y para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar (SEP, 2017). En este tenor, se cita lo siguiente:

Se busca que los alumnos de este nivel escolar, desarrollen habilidades y estrategias para la expresión e identificación consciente de las emociones, la regulación y gestión de las mismas, el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; así como adquirir estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración y lograr postergar las recompensas inmediatas. Con ello se busca que los alumnos comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y logren hacer de la vida emocional un detonante para la motivación, el aprendizaje y la construcción de relaciones sociales respetuosas y positivas a través del diálogo (SEP, 2017, p. 525).

La propuesta de ES planteada en el programa de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, se divide en 5 dimensiones, para guiar el enfoque pedagógico

y las interacciones educativas. Cada una de ellas de igual importancia, para moldear a una persona que sea empática, colaborativa y con buen control de sus emociones. A continuación, se presenta este esquema.

Figura 1. Interrelación entre los ámbitos de la ES.



Fuente: SEP, 2017, p. 537.

El autoconocimiento implica que el alumno y alumna se conozcan, se comprendan, tomen conciencia de sus propias motivaciones, necesidades pensamientos y emociones propias; así como, también el cómo se involucran las emociones en sus conductas y en sus interacciones con los y las demás. Es importante, porque el alumnado puede tomar la responsabilidad de su mundo interno y poder hacer correcciones para actuar correctamente (SEP, 2017).

La autorregulación implica moderar impulsos, tolerar la frustración; esta última es esencial para prevenir conductas violentas, pueden manejar la intensidad y duración de sus emociones y pueden llegar a lograr experimentar emociones afectivas, como aflitivas de manera voluntaria. Cuando una persona no sabe autorregular sus emociones, puede actuar de manera confusa, desorganizada, irracional, y errática, lo que dificulta la toma de decisiones de manera responsable (SEP, 2017).

La autonomía es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de manera responsable, en bien de sí misma o de las y los demás. La empatía es una fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, porque permite conocer las emociones, los sentimientos y necesidades de las personas, tiene una relación directa con el respeto hacia ellas, tomando como base el entendimiento de sus situaciones personales (SEP, 2017).

La colaboración es la capacidad de la persona para establecer relaciones interpersonales armónicas, que lleven a cumplir metas grupales, implica la construcción de un sentido del “nosotros o nosotras”, que supera la percepción de las necesidades individuales (SEP, 2017). Estas dimensiones pueden llevar a los alumnos y las alumnas hacia una visión completamente diferente de su entorno, en la que sean capaces de resistir estrés, frustración, tristeza, y euforia; les llevará a ser comprensivos y comprensivas con su grupo, teniendo así, buenas relaciones interpersonales.

2.5 ¿Qué plantea la Secretaría de Educación Pública para que los niños, niñas y adolescentes dejen de ser personas violentas?

Durante toda la historia, la violencia ha sido un tema recurrente en la educación, existieron, existen y lamentablemente seguirán existiendo actos violentos entre pares en las instituciones, es una realidad que perjudica el ambiente laboral y educativo en las escuelas del siglo XXI. El contexto general del país es violento, muchas veces, debido a la inseguridad o a prácticas sociales violentas que son adornadas con el dicho “siempre hemos sido así”, pero no se toma la decisión de mejorar.

Sin duda, el problema central es la formación que se recibe desde distintos espacios y contextos, en términos de cómo se normalizan los actos de violencia, ya que, como sociedad hay un problema estructural muy grande, que tal vez solo pueda ser solucionado con un cambio de raíz desde las reformas educativas, o bien, desde una educación completa y basada en valores desde el hogar, mitigando algunas tradiciones en las que se violenta al ser humano.

La violencia se presenta en cuatro modalidades o tipos, física, psicológica, sexual y económica. En una institución educativa, se pueden presentar todos los tipos; sin embargo, en este trabajo sólo se retomó el concepto de *bullying* o AE, que se refiere al hostigamiento o agresiones entre pares. La siguiente cita menciona el concepto de una manera más completa:

El acoso escolar se refiere al ejercicio de violencia en un contexto escolar, pero sólo entre los y las educandas, es decir, hace alusión, particularmente, al maltrato físico o psicológico de que es objeto un alumno o alumna por parte de sus pares. Entre los principales tipos del *bullying* se enuncian los siguientes: Físico: empujones, patadas, agresiones con objetos, etc. Verbal: insultos, motes, menosprecios en público, resaltar defectos físicos, etc. Es el más habitual. Psicológico: minan la autoestima, fomentan sensación de

temor. Social: pretende aislar (*a la víctima*) del resto del grupo (Gutiérrez, 2018, p. 4).

En el actual plan de estudios, la SEP apuesta fuertemente a la sana interacción entre los y las educandas, impulsando con la ES prácticas de convivencia saludables, que apuntan a una mejora de los aprendizajes, al hacer que el alumnado se sienta tranquilo dentro y fuera del aula, para lograr realizar todas sus actividades de manera cómoda, fortaleciendo los vínculos entre los y las estudiantes (SEP, 2017).

La SEP propone un modelo de estudio, en el que los alumnos y las alumnas interactúen con el aprendizaje de los procesos emocionales, las reconozcan, las manejen y las controlen, con el fin de crear personas capaces de responder de manera ética ante las problemáticas a las que se enfrentan en el contexto social, familiar y escolar. Tiene como meta dotar de valores éticos y competencias emocionales a las y los estudiantes.

En las instituciones, los y las docentes dedicaban su mayoría del tiempo efectivo a fortalecer las capacidades motrices y cognitivas de los y las estudiantes, por lo que el aspecto ético y emocional se descuidaba, porque hasta hace poco tiempo, se pensaba que solo dependía del hogar y las prácticas que ahí se desempeñan; ahora, de acuerdo a lo que establece el plan y programa de estudio, se debe de poner mayor atención a los procesos emocionales y éticos del estudiantado.

Dialogar sobre las emociones y estados emocionales de los y las estudiantes, como reconocer las causas y efectos tanto negativos como positivos en las interacciones, puede ayudar a que se generen relaciones positivas en las alumnas

y los alumnos, con el propósito de que puedan conducirse de manera más afectiva y puedan autorregularse de manera autónoma y segura, evitando conflictos que puedan generar violencia de cualquier tipo (SEP, 2017). Al respecto, se enuncia lo siguiente:

La Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico. Se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social (SEP, 2017, p. 518).

Los propósitos generales de la SEP propone a la ES como punto de partida, para lograr fortalecer la conducta positiva y los vínculos que se establecen con otros y otras, autorregular sus emociones para así, evitar comportamientos violentos, vivir de manera pacífica, desarrollar la empatía para comprender a sus compañeros y compañeras. Sin duda, son muchos los retos a los que se enfrenta el logro de las habilidades socioemocionales, no obstante, con un buen seguimiento y fortalecimiento de éstas, se podría lograr una mejora importante (SEP, 2017).

CAPÍTULO III. HACIA UN APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA ELIMINAR Y/O ERRADICAR EL ACOSO ESCOLAR

El presente capítulo tiene como propósito principal la aplicación y evaluación de las estrategias de intervención, cuya finalidad es ayudar a los y las estudiantes a fortalecer la ES, la cual ya se imparte en la institución. Cada una de las actividades están enfocadas a fortalecer cinco aspectos básicos para el campo formativo de la ES: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Para comenzar, se describe cómo se abordó cada una de las actividades, qué materiales se utilizaron y en qué modalidad se aplicaron con los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”. Asimismo, el capítulo muestra un análisis sobre la aplicación de cada estrategia, lo cual permite identificar los campos en donde el estudiantado observó logros y un mayor avance, de acuerdo con el diagnóstico realizado. Por último, se exponen los resultados, en los que se mencionan los aspectos que se lograron con cada una de las estrategias.

3.1 Estrategias de intervención

En un principio, la aplicación de las estrategias se tenía planeada para realizarse en una modalidad presencial. No obstante, ocasionado por la contingencia sanitaria por COVID-19, se tuvieron que elaborar algunas adaptaciones para la aplicación de las mismas. Debido a que los alumnos y las alumnas no tenían permitido desempeñar actividades dentro del edificio escolar, se decidió adaptar la parte

trasera de una camioneta con todo lo necesario para las estrategias: un escritorio, una pizarra pequeña, caretas para el alumnado; así como, cubrebocas, gel antibacterial y sanitizante, para garantizar el máximo cuidado de los niños y las niñas.

La primera visita para comenzar la aplicación de las estrategias de intervención, se realizó debajo de un frondoso árbol que se encuentra afuera de la institución educativa, con el objetivo de garantizar un lugar seguro y cómodo para la elaboración de las actividades. El material se elaboró con elementos manipulables como foami, cartulina e impresiones, buscando colores que fueran llamativos.

Imagen 6. Aula adaptada



Fuente: Fotografía del autor.

Las madres y padres de familia podían estar presentes para supervisar las acciones de sus hijos o hijas; así como, también las del profesor. No obstante, únicamente los y las acompañaron sus madres; en estas situaciones, se vislumbra lo fuertes que pueden llegar a ser los roles de género asignados por la sociedad, a través de los cuales, se designa el papel que deben desempeñar tanto los varones como las

mujeres, en el caso femenino otorgándoles un papel afectivo y amoroso hacia sus hijos e hijas, dejando de lado una vida profesional y laboral próspera. En el caso de los hombres, siendo únicamente el proveedor de gastos y protector de la familia, omitiendo el papel afectivo hacia sus descendientes. Funciones establecidas por antiguas generaciones que llegan a afectar a ambos sexos (Gutiérrez, 2016).

El sexismo en la sociedad es una forma de discriminación, que toma como base de criterio el sexo, asignándole capacidades, valoraciones y significados a través de la vida social. Esta actitud discriminativa limita las posibilidades de las y los individuos, niega algunos comportamientos, dejándole la peor parte a las mujeres, porque las deja en una posición de inferioridad y dependencia respecto de los hombres. La igualdad de género requiere de una aculturación de la sociedad, para cambiar costumbres y prácticas que a lo largo de los años han sido aprendidas (Castillo, 2013).

Es por ello que los y las docentes tienen un papel importante en la deconstrucción de estereotipos de género e ideas patriarcales en la institución, la educación con perspectiva de género puede contribuir a destruir roles impuestos a lo largo del tiempo, en actividades cotidianas tan simples como realizar el aseo del aula, en donde las niñas barren mientras los niños limpian los escritorios, o en el receso, cuando los alumnos usan las canchas, mientras las niñas conversan. Las maestras y los maestros tienen la obligación de formarse en la educación con perspectiva de género, para poder ofrecer una formación integral que cuente con inclusión, competencias emocionales y el reconocimiento de las estructuras que dañan a la igualdad de género (Martínez, 2020).

Imagen 7. Madre de familia protegiendo del Covid-19 a su hijo



Fuente: Fotografía del autor.

Para comenzar con las actividades con el alumnado, se les aplicó gel antibacterial en sus manos; posteriormente, se les dio un cubrebocas empaquetado y sellado, para que cada quien se lo colocaran. Enseguida, se les entregaron las caretas ya desinfectadas, para que pudieran subir a la parte trasera de la camioneta, la cual había sido adaptada para la realización de las actividades. Se les proporcionaron colores, los que se desinfectaban cada vez que se daba por terminado un turno.

Imagen 8. Aula adaptada



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.1. Estrategia 1. El monstruo de colores

La primera estrategia de intervención fue la lectura del cuento *El monstruo de colores*. Esta actividad tuvo el propósito de que el alumnado aprendiera a identificar las emociones, mediante la trama del cuento. En el contenido del texto infantil, se hace referencia a la historia, cuyo personaje principal es un monstruo que no sabe distinguir entre sus emociones; en pocas palabras, no sabe lo que siente. En el desarrollo de la narración, él comienza a identificar cada emoción, lo cual, pretende provocar en los alumnos y las alumnas empatía hacia el personaje.

El monstruo de colores es un relato de la autora Ana Llenas, que permite identificar cada una de las emociones, dando una explicación de cómo se puede llegar a sentir cuando experimenta cada una de éstas, y representando con ello, las expresiones faciales por las cuales se representan. En el cuento, el monstruo cambia de color, dependiendo de su emoción actual. Cuando el monstruo se muestra enfadado, está completamente de color rojo, lo cual indica su furia y enojo. Cuando se siente feliz, cambia a color amarillo y, claramente, su rostro toma forma con una gran sonrisa. El color verde representa la tranquilidad, la cual va

acompañada por una expresión facial de completa serenidad. El miedo, es una expresión que se muestra obscura, debido a la gran incertidumbre que hace sentir, por eso su color; a modo de observación es posible que deba cambiarse, porque el color negro se ha asociado con todo lo negativo y puede ser objeto de racismo y discriminación. Por último, la tristeza, la cual se distingue por su color azul y una cara triste (Llenas, 2012).

La actividad comenzó con la lectura del cuento de forma individual, con cada uno de los educandos y las educandas, pidiendo que identifiquen el color de cada emoción; además de lo anterior, se pidió que trataran de explicar cómo se sentían en cada una de ellas. Al final, se les solicitó que repasaran el cuento, para lograr identificar de manera correcta cada una de las emociones.

3.1.1.1 Aplicación

La aplicación de esta estrategia de intervención comenzó con la lectura del cuento *El monstruo de colores*, una actividad que con cada estudiante se realizó de manera divertida; e hicieron preguntas sobre cada una de las emociones, tales como las siguientes: ¿cuál color pertenece a cada una? y ¿Cómo se distinguen cada una de las emociones? Para que al estudiantado le quedara claro en qué consisten cada una de ellas. Los dibujos que incluye el texto *El monstruo de colores*, son muy llamativos y atrapan la atención del público lector.

Imagen 9. Lectura El monstruo de colores

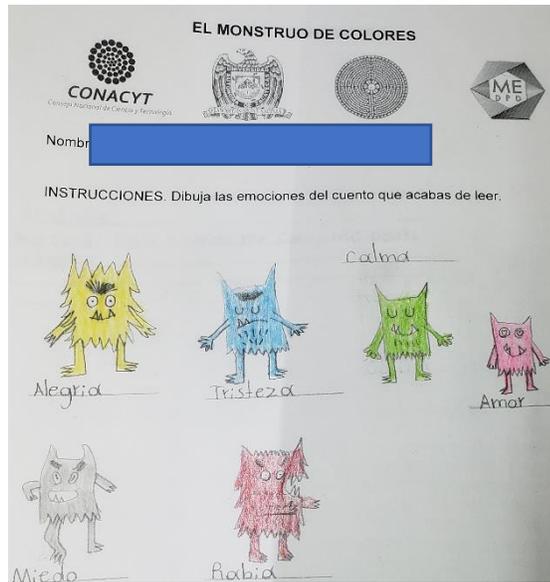


Fuente: Fotografía del autor.

Como evidencia de esta lectura, se pidió al estudiantado que realizaran dibujos de cada una de las emociones, obteniendo productos muy llamativos y congruentes con las emociones que se representan en el cuento. Los alumnos y las alumnas afianzaron su aprendizaje sobre las emociones al dibujarlas y colorearlas, lo que les tomó cerca de 10 a 20 minutos por turno. Cada dibujo fue valorado en conjunto con el alumnado, para identificar si los gestos coincidían con la emoción que habían dibujado.

Esta estrategia de intervención fue la que tuvo más demora, debido a que fue difícil para el alumnado crear dibujos, con las características de cada una de las emociones que se describen en el cuento. Fue aún más complicado, para quienes cursaban los grados de segundo y tercero de primaria, pues mencionaron que el dibujo se les dificultaba. No obstante, se observó muy buen trabajo por parte de toda la población estudiantil.

Imagen 10. Evidencia de *El monstruo de colores*



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.2 Estrategia 2. El emocionómetro

El emocionómetro es un material elaborado con fomi y papel cartulina, en el cual se ubican de forma lineal-horizontal las figuras de las emociones, identificada cada una por un color específico y con su respectivo nombre, utilizando las mismas representaciones del cuento *El monstruo de colores*, a través del cual los alumnos y las alumnas pudieran colocarse en la emoción que estaban sintiendo en el momento.

Debido a la situación provocada por el virus COVID-19, los educandos y las educandas debieron situarse frente al material de manera individual, con la finalidad de evitar cualquier tipo de contacto y, de esta manera, prevenir contagios; se les proporcionó una pequeña ficha rectangular de papel cartón (tipo cascarón), en la cual debían poner su nombre con un marcador permanente de color negro. Los nombres permanecieron en esa posición hasta la siguiente aplicación de las estrategias, y podrían cambiarlo dependiendo de la emoción que fueran sintiendo,

en cada una de las actividades siguientes. Por ejemplo, si un niño o niña se sentía feliz, pondría la tarjeta con su nombre en la emoción correspondiente.

Lo que se pretendía con la estrategia era que las alumnas y los alumnos aprendieran a identificar en qué emoción se encontraban en el momento; la lectura anterior de *El monstruo de colores* tenía como objetivo que pudieran ayudarles a conocerlas y manejarlas. Fue una actividad básica para el autoconocimiento de las emociones, pues el educando o la educanda aprendió a reconocerlas en sus propios sentimientos; lo que se considera un excelente aprendizaje para la vida.

Imagen 11. Emocionómetro



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.2.1 Aplicación

El emocionómetro es una estrategia de intervención que resultó muy interesante, debido a que los alumnos y las alumnas debían de situarse en la emoción que estaban sintiendo en ese instante. El material se colocó adherido al vidrio trasero de la camioneta, de tal manera que los y las estudiantes pudieran tenerlo visible en todo momento, y observar las características de cada una de las emociones, representadas con el mismo personaje del cuento.

La mayoría de los y las estudiantes se colocaron en las emociones de alegría y calma; nadie se ubicó en la "tristeza". Es de suponer que este tipo de emociones, se manifiestan en la actividad debido a que encontraron un momento de

relajamiento y alegría, después de vivir durante varios meses un proceso de aislamiento y modificación de sus actividades y de convivencia escolar por causa de la pandemia; vivir en condiciones de encierro prolongado tiene graves complicaciones para la salud mental de la población, lo que también ha incidido en un aumento de las situaciones violentas hacia los niños y las niñas, ponderándose la importancia de un manejo de las emociones:

Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión (CEPAL & UNESCO, 2020, p. 14).

En la actividad, sorprendió que una de las alumnas dijo que se sentía “amorosa”; su justificación giraba en torno a que se sentía “amada”, porque su hermana y su mamá la estaban acompañando en ese momento. El reconocimiento de esa emoción es muy interesante, debido a que es común que la confundan con “alegría”. Esta fue una percepción general, ya que, como parte de la estrategia, también se solicitó que contestaran la pregunta: ¿Por qué te sientes de esa manera? Expresaron que se sentían alegres porque estaban realizando las actividades, pues debido a la contingencia ocasionada por COVID-19 se limitó en un 100% las actividades entre el profesorado y alumnado dentro de la institución educativa, por lo tanto, el alumnado se sentía feliz de interactuar con sus compañeros y compañeras y con su profesor.

Dentro de esta actividad, a uno de los alumnos le costó mucho trabajo identificar por qué se sentía “calmado”; decía que podía sentir “tranquilidad”, pero no sabía por qué. Ante tal situación, se le preguntó lo siguiente: ¿Qué es lo que te gusta del momento que estás viviendo ahora? ¿Qué te parece el clima? ¿Te gusta la sombra y la forma en que estás trabajando? ¿Tienes otras preocupaciones por las que no quieras estar aquí? ¿Te sientes cómodo? Todas las preguntas fueron orientadas a que el niño pensara en qué era lo que lo hacía sentir “calmado”, para que identificara cómo se sentía la emoción llamada “calma”.

Otra respuesta que resultó muy interesante fue la de un alumno que dijo sentirse “alegre”, asociado a que estaba trabajando como si estuviera “presencialmente”. Cabe destacar que, esta respuesta fue de un niño de sexto grado, por lo tanto, por cuestiones de madurez cognitiva y su edad, mostró un mayor entendimiento de lo que implicaba tener que salir de la rutina de la modalidad presencial, a estar alejado de su grupo y su maestro; además, el estudiante siempre ha mostrado un gran gusto por la escuela y de propia voluntad no le gustaba faltar ni un solo día a clases.

Imagen 12. Identificando la emoción



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.3 Estrategia 3. Dado de las emociones

El propósito de esta estrategia fue trabajar la autorregulación y el autoconocimiento de las emociones; se realizó un juego, con el uso del dado de las emociones. Se trató de un dado, en el cual, cada una de sus caras representaba una emoción. Con las mismas ilustraciones trabajadas en el cuento *El monstruo de colores*, los alumnos y las alumnas tiraron el dado y, dependiendo de la cara que apareció en la parte superior, escribieron situaciones en las cuales experimentaron la emoción correspondiente. Se utilizó como un recurso extra la grabación de la actividad, para no perder un solo dato en cada una de las actividades.

La redacción de la evidencia debe de incluir una descripción de cómo se sintió el alumnado al experimentar la emoción y también mencionar qué hicieron para salir de ella, en caso de ser un sentimiento de enojo o tristeza. Se realizó dentro de esta estrategia una actividad de repaso, la cual consistió en una serie de gestos que se escogieron, dependiendo de lo que indicara el dado después de tirarlo, y se calificó si identifica correctamente cada uno de ellos. Para esto, tuvieron que retirar

de su rostro un momento su cubrebocas; no obstante, aunque la actividad fue al aire libre, debieron mantener su careta en posición, cuidando la sana distancia. Se llevó una libreta para anotar los resultados de cada uno de los alumnos y las alumnas.

Imagen 13. Dado de las emociones



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.3.1 Aplicación

El dado de las emociones fue la estrategia de intervención más esperada por el estudiantado, porque desde que observaban el dado, querían utilizarlo y les pareció un material muy atractivo. La actividad consistió en que los alumnos y las alumnas lanzaran el dado de las emociones en 3 ocasiones. Lo que se pretendía con la actividad era que escribieran alguna anécdota, en la cual se hubieran sentido de esa manera. Si les tocaba que el dado quedara con la parte hacia arriba con la

emoción de tristeza, tenían que escribir alguna historia breve, en donde se hubieran sentido tristes; podían recurrir a cualquier recuerdo. Lo que se trataba de identificar era si el alumnado tenía la capacidad de interpretar la emoción correspondiente, con algún recuerdo y de forma correcta.

En esencia, tirar el dado de las emociones dio resultado en la población estudiantil; identificaron las emociones que les tocaron y relacionaron la emoción de “calma”, con sentirse “tranquilos”. Tres respuestas coincidieron con esta emoción, debido a que había dos alumnos, quienes son hermanos, y dijeron sentirse “calmados” cuando se suben a su hamaca, su papá les colocó una entre dos árboles en su casa. Una situación que llamó la atención fue que otro de los alumnos también tiene una hamaca y, curiosamente, ésta fue como relacionaron la “calma”.

Las reacciones de “rabia” que se identificaron también fueron correctas, debido a que los alumnos y las alumnas lo asociaron con el “enojo”, lo cual es cierto; suelen sentirse así cuando alguien les grita, les insulta, les quita sus objetos personales, o les dan algún golpe. La institución se encuentra inscrita en el programa de sana convivencia, y en el material que se otorga a los y las estudiantes, se manejan los conceptos de AE o *bullying*, por tal motivo reconocen tales situaciones.

En general, reconocieron bien las emociones, aunque continuaron sintiéndose apenados por hablar del “amor” o sentirse “amorosos”. Fue notorio y, hasta cierta forma interesante, que fue la única emoción con la cual se detectó que había un problema, principalmente, por parte de los varones; esta situación se puede correlacionar con el contexto “machista”, en el cual está inmersa la

comunidad. Es necesario que a los hombres no se les reprima en el aspecto de lo afectivo y la expresividad de emociones, debe fortalecerse como parte de su condición humana (Gutiérrez, 2016).

Se infiere que algunos alumnos tienen vergüenza de hablar de la emoción de “amor”, debido a que lo relacionan directamente con la relación al sexo opuesto; no identifican que las muestras de amor pueden ser un abrazo, una frase de aliento, o un “te quiero”, por parte de alguna o algún familiar, amiga o amigo e, incluso, rápidamente se sonrojan cuando hablan sobre el amor. Además, algunos alumnos y alumnas se encuentran en una etapa de la pre-adolescencia, lo cual influyó en la manera de percibir y expresar sus emociones hacia las y los demás.

Imagen 14. Aventando el dado



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.4 Estrategia 4. Técnica de la tortuga

El autocontrol emocional o autorregulación emocional es una actitud que los niños y las niñas pueden asumir en diversas situaciones. Algunos o algunas reaccionan

de manera agresiva, impulsiva, con molestia o, con emociones que no son adecuadas, para resolver algún conflicto. El alumnado debe de aprender a resolver problemáticas en la convivencia, de manera pacífica, y la técnica de la tortuga, puede ayudarles a entender cómo autorregularse (Sánchez, 2016).

La técnica consistió en leer un cuento, el cual mostró al alumnado la historia de una tortuga, a la que le gustaba jugar, y como a cualquier niño o niña, le gustaba convivir, pero sus compañeros y compañeras la molestaban a menudo, porque se enojaba con facilidad. Un día fue al bosque y se encontró con una tortuga vieja y sabia, la cual, le ayudó a controlar sus emociones, enseñándola a meterse en su caparazón y a pensar en tres cosas básicas: alto, respirar profundo y preguntarse ¿Cuál es el problema? (Sánchez, 2016).

El cuento es muy interesante, puesto que ayuda a que los y las estudiantes aprendan a controlar sus emociones; primero, sugiriéndoles que se alejen del problema, lo cual fortalece su autonomía; después, recomendarles que se tranquilicen e identifiquen el problema, para posteriormente tratarlo con serenidad, a través del diálogo con el compañero o compañera involucrado y, así, dar una solución pacífica al inconveniente.

3.1.4.1 Aplicación

En el cuento de la tortuga se puso mucho énfasis en la lectura del cuento, debido a que habla de la autorregulación de las emociones, principalmente la rabia, la cual, como dice el cuento *El monstruo de colores* “cuesta mucho apagar”. Los alumnos y las alumnas olvidaban los pasos que se tenían que seguir, para no reaccionar de manera violenta en contra de sus compañeros y compañeras.

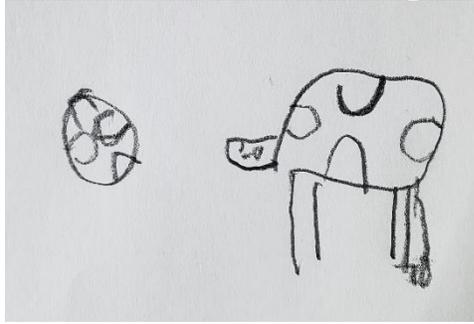
La técnica de la tortuga consistió en enseñarles a “meterse a su caparazón”, y en la explicación que se le dio al alumnado, se hizo una comparación en la vida cotidiana: no podemos meternos en el caparazón cada que tengamos algún problema, porque no contamos con uno; no obstante, podemos alejarnos del problema. Así, comprendieron a qué se refería la metáfora de “meterse dentro del caparazón”.

El siguiente paso de la técnica fue respirar profundamente hasta calmarse. En esta etapa no hubo ningún problema para entenderlo, incluso, hubo comparaciones con la técnica de contar hasta 10 para tranquilizarse. Y el paso final de la técnica consistió en preguntarse ¿Cuál es el problema? Pero los alumnos y las alumnas no lo dejaron ahí: la solución que dieron enseguida fue correcta, porque sugirieron que después de saber cuál fue el problema, debían de hablarlo con una persona adulta.

En esta actividad se les pidió que escribieran los pasos de la técnica de la tortuga, para que no la olvidaran. Los alumnos de segundo grado,⁷ aún no completan su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, lo cual les dificultó el avance en las actividades. Se pidió a esos estudiantes que solamente dibujaran los pasos que dicta la técnica y, como aplicador, el docente escribió el significado del dibujo para complementar la evidencia de trabajo.

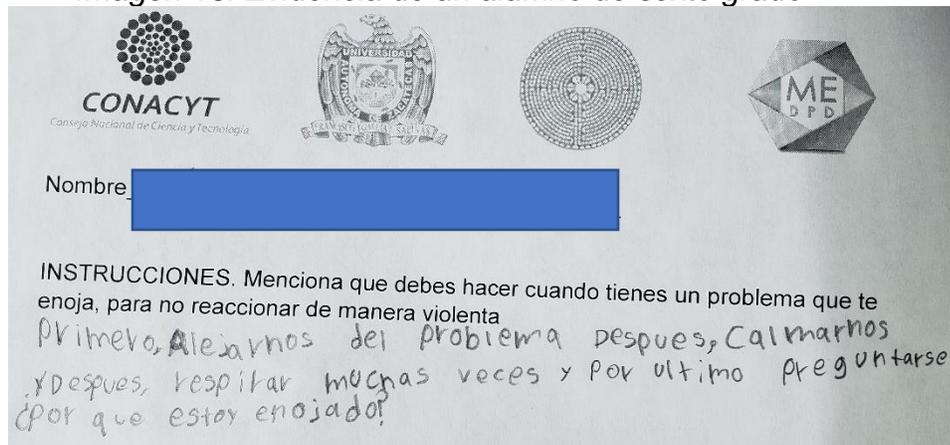
⁷ Se habla solo de alumnos, debido a que en segundo grado son solo hombres, y no hay matrícula inscrita en primer grado.

Imagen 15. Evidencia de un alumno de segundo grado



Fuente: Fotografía del autor.

Imagen 16. Evidencia de un alumno de sexto grado



Fuente: Fotografía del autor.

3.1.5 Cinco pasos para la paz

La siguiente estrategia tuvo como propósito ayudar a los niños y las niñas, a reconocer una situación de AE y pudieran utilizar diferentes alternativas, para resolverlo de manera pacífica. Para el desarrollo de esta actividad, se tomó como base una ficha de trabajo del fichero cultura de la paz, proporcionado por la SEP en el 2020, al que se le hicieron las adaptaciones pertinentes para aplicar en nivel primaria, ya que, estaba originalmente diseñado para educación preescolar. En este tenor, es oportuna la siguiente cita:

La UNESCO promueve una cultura de la paz por medio de la educación, apoyando a los Estados Miembros para que impartan una educación de calidad e inclusiva que fomente la paz, los derechos humanos, la tolerancia, el entendimiento intercultural, la democracia, la no violencia y el respeto (Artavia, 2015, p. 105).

La paz no es sólo la ausencia de guerras, sino que es un conjunto de valores como el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la educación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, o el respeto al medio ambiente. Todos estos valores forman la cultura de la paz, cuyo objetivo es realizar acciones acordes con estos valores, para alcanzar la paz entre países y personas. Para que todas las personas conozcan y participen de la cultura de la paz, se necesita la implicación de familias, políticos, políticas, profesorado, periodistas, médicos, médicas y muchas otras personas profesionales (Mayor & Rodríguez, 2012).

La cultura de la paz conlleva valores, actitudes, conductas y formas de vida, implica un cambio en la perspectiva de vida, para lograr una convivencia pacífica entre las personas; implica actuar con justicia, cooperación, solidaridad y cuestionar la discriminación, intolerancia e indiferencia (Esquivel, 2018). Educar en la cultura de la paz refiere que los y las docentes fomenten en el alumnado, la práctica de habilidades y valores que les ayuden a enfrentar situaciones de conflicto, en las cuales traten de buscar soluciones pacíficas (SEP, 2017).

Cuando en el aula o la institución se manifiesta un conflicto entre dos o más estudiantes, los y las docentes, así como padres y madres de familia tienden a mostrar una reacción negativa ante el problema, por lo que erróneamente trata de evitarse o terminarlo de inmediato; no obstante, puede tomarse como una excelente oportunidad para poder ayudar a los alumnos y las alumnas a resolver los

problemas de manera ética utilizando el diálogo, y contribuir así a la cultura de la paz.

La ficha utilizada se titula “5 pasos para la paz”, los cuales son respirar y recobrar la calma, buscar ayuda de una persona adulta, usar el diálogo para escucharse entre sí, proponer soluciones y elegir la solución que sea la más conveniente para todas las personas involucradas. La lista de pasos se plasmó en un pequeño cartel con imágenes, para que los alumnos y las alumnas pudieran visualizarlo de manera más atractiva.

Se dio una pequeña introducción al tema de AE, en la cual, el docente explicó su definición y las formas en que puede manifestarse dentro del salón de clase y la institución; enseguida, los y las educandas tuvieron la oportunidad de reflexionar y mencionar algún caso de AE que haya sucedido en su escuela.

Las tarjetas que muestran las situaciones sobre AE se colocaron en el escritorio con la imagen hacia abajo, para crear una pequeña dinámica de selección, que buscaba generar algo de incertidumbre en el alumnado y, así, captar su interés en la actividad. Las acciones presentadas en las tarjetas fueron las siguientes: una niña que estaba jugando pacíficamente con un balón y llega un niño a molestarla y quitarle la pelota, un alumno tirando del cabello de una alumna, entre otras que tendrían que describir en un pequeño texto. Enseguida, los alumnos y las alumnas realizaron un dibujo, en el cual tenían que plasmar una situación de AE que hubieran experimentado en la escuela y mencionar si en aquel momento realizaron algún paso para la paz.

3.1.5.1 Aplicación

Durante la aplicación, a los alumnos y alumnas se les dio una introducción, en la que se realizó un repaso sobre el nombre de las emociones, cómo se manifiestan y, en relación al cuento *El monstruo de colores*, volvieron a plasmar sus emociones en el emocionómetro, en el cual, algunos y algunas cambiaron su emoción actual. En su mayoría, cambiaron de calma a alegría y viceversa, más adelante, se platicó sobre la estrategia en cuestión, titulada *Cinco pasos para la paz*, en la cual, de manera puntual se analizaron cada una de sus etapas.

Imagen 17. Cinco pasos para la paz



Fuente: Fotografía del autor.

Se tuvo una charla sobre el AE, definiendo el concepto e impartiendo la información sobre cada uno de los tipos que existen, los cuales son: físico, verbal, psicológico y social. La definición tuvo que tomarse fuera del plan de estudios que normalmente llevan los alumnos y las alumnas, porque en dicho plan solo se habla de violencia. El programa de *Aprendizajes clave para la educación integral* en la educación primaria, marca una serie de aprendizajes relacionados con la cultura de la paz para la eliminación de la violencia en contextos escolares, a partir de cuarto grado en adelante.

Posterior a la explicación del tema, se realizó la siguiente pregunta: ¿Alguna vez te han hecho AE o *bullying*? Los educandos y las educandas contestaron afirmativamente al cuestionamiento, excepto uno de los niños, debido a que contestó lo siguiente: “A mí no me han hecho, pero yo sí les he hecho a mis compañeros, cuando los golpeo o les digo cosas feas”. La respuesta del estudiante fue satisfactoria para el estudio y para su reflexión personal, porque él mismo comprendió que no estaba bien, lo aceptó honestamente y fue un día de mucho aprendizaje para él. Para reafirmar lo aprendido sobre el concepto, se les mostró situaciones de AE de diferentes tipos, en los que el alumnado tenía que nombrar cada uno de ellos, dependiendo de la situación (véase imagen 18).

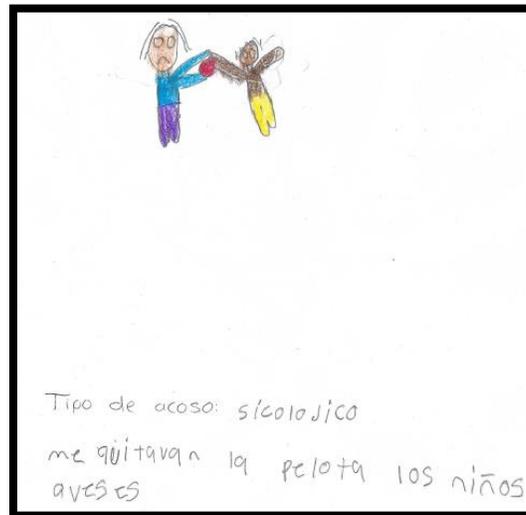
Imagen 18. Situaciones de AE



Fuente: Fotografía del autor.

Se pidió a los alumnos y alumnas que pensaran en una situación de AE, por la que hubieran pasado en la institución, ya sea que ellos o ellas fueran la persona que ejercía o recibía el *bullying*; en la actividad debían incluir su nombre, una descripción de su dibujo y qué tipo de AE representaba. Se obtuvieron buenos productos, que reflejan la situación de la escuela en cuanto al AE en el presente documento, pero también se reflejó la asimilación sobre la existencia del problema por parte del estudiantado.

Imagen 19. Producción de la estrategia Cinco pasos para la paz



Fuente: Evidencia de una niña de 8 años.

En la imagen anterior, la alumna identificó una de las situaciones que pasan con más frecuencia fuera del salón de clase, en la que los alumnos no las dejan jugar tranquilamente y se asocia con el tipo de AE psicológico; según la estudiante, “no hubo golpes, pero llegaban a quitarme la pelota para jugar con ella lejos de las niñas”. La relación con la explicación dada en la actividad anterior, tuvo un efecto positivo en la asociación de lo aprendido, con las vivencias personales de la alumna.

3.1.6 Paleta de emociones

Es un material manipulable elaborado con papel cascarrón, cartulina e impresiones con los dibujos de las emociones del cuento *El monstruo de colores*, las cuales son: alegría, tristeza, enojo, miedo, calma y amor. La idea de la paleta de las emociones fue tomada de un blog italiano, que se encuentra en la siguiente URL: www.maestra-nella.blogspot.it, se hizo una adaptación para incluir las imágenes de *El monstruo de colores*, con el motivo de que tuviera más significado para el estudiantado. La

actividad tuvo como finalidad, que los alumnos y las alumnas representaran la emoción que consideraban que estaba experimentando, cada uno de los personajes en las situaciones de AE planteadas.

Es una estrategia en la que se busca la reflexión de los alumnos y alumnas, frente a situaciones de AE comunes en las instituciones de educación primaria. La actividad consistió en escribir 10 situaciones de AE, en recortes de papel doblados 2 veces, para no dejar al descubierto su contenido; los y las estudiantes tenían que tomar un papel a la vez, el cual entregaron al profesor, para que le diera lectura, mientras analizaban la problemática. Se les hizo una serie de cuestionamientos, para llevar a la reflexión de las posibles emociones que se manifestaban en lo que se planteaba en los escritos, utilizaron la paleta de las emociones, respondiendo a las interrogantes realizadas por el maestro.

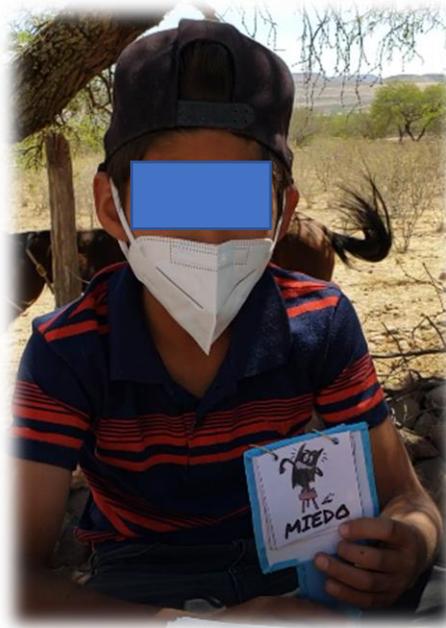
3.1.6.1 Aplicación

En la actividad, los alumnos y las alumnas respondieron a las preguntas del docente, las cuales estuvieron enfocadas al sentimiento de cada uno de los personajes de las situaciones de AE, descritas en los recortes elaborados para la actividad. Un dato interesante sobre las respuestas de los y las estudiantes tuvo lugar en la siguiente situación: “José todos los días le pega a Samuel dentro y fuera del salón, sus compañeros y compañeras lo observan, pero no le dicen nada a José o al maestro”. Los y las estudiantes respondieron diferente, acorde a su edad.

La primera pregunta fue ¿Cómo creen que se siente Samuel? Todos y todas contestaron que con tristeza o rabia; la discrepancia ocurrió al realizar la siguiente pregunta: ¿Cómo crees que se sienten los compañeros y las compañeras que no

dicen nada? Las respuestas variaron dependiendo de la edad, los y las estudiantes de segundo y tercer grado contestaron que sentían tristeza y el alumnado de mayor edad contestó que sentían miedo e ira; se infiere que la respuesta fue diferente, porque los y las mayores anticipan las reacciones negativas del agresor o agresora hacia las personas espectadoras que delatan el hecho.

Imagen 20. Alumno utilizando la paleta de las emociones



Fuente: Fotografía del autor.

3.2 Resultados

En este apartado, se muestra el análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de las estrategias de intervención educativa, durante el periodo de febrero y marzo de 2021, la recopilación de los resultados de las estrategias de intervención, se realizó con la ayuda de una rúbrica de evaluación, que englobó los ejes trabajados, tanto en ES, como en AE; se plasmaron aspectos descriptivos

sobre las habilidades que se esperaba que aprendiesen, así como, su aprendizaje conceptual en las áreas de trabajo. Dicha rúbrica se presenta a continuación.

Tabla 6. Rúbrica de evaluación

Identifica los y nociones trabajados durante las estrategias de intervención.	Excelente 10	Satisfactorio 9-8	Regular 7- 6	Puede mejorar 5
Autoconocimiento de las emociones (El monstruo de colores).	Identifica cuáles son las emociones, sus características o cómo se manifiestan en su entorno además dibuja todas las emociones.	Identifica todas las emociones mostradas en el cuento y cómo se manifiestan en el entorno. Confunde colores o gestos de las emociones.	Identifica algunas emociones, confunde los gestos de algunas y no las dibujó correctamente.	No identifica las emociones.
Autoconocimiento de las emociones (Emocionómetro).	Identifica la emoción que siente en ese preciso momento, y entiende porque experimenta el sentimiento a lo largo de las sesiones.	Identifica la emoción que tiene en ese momento, pero no explica porque la siente en las primeras sesiones.	Identifica la emoción que siente en ese momento, pero no explica en ninguna sesión porque se siente de esa manera.	No identifica la emoción que siente en ese momento y se deja llevar por la colocación del nombre de sus compañeros o compañeras.
Autoconocimiento Autorregulación (Dado de las emociones).	Reconoce la emoción correspondiente al tiro del dado y la relaciona con una situación real que lo haya hecho sentir de esa manera. Reproduce gestos faciales acorde a la emoción correspondiente.	Reconoce la emoción correspondiente al tiro del dado, pero en algunas emociones no encuentra situaciones que lo hayan hecho sentir de esa manera. Reproduce algunos gestos faciales acorde a la emoción correspondiente.	Reconoce la emoción correspondiente el tiro del dado, pero no describe situaciones que lo hayan hecho sentir de esa manera. No reproduce los gestos faciales acorde a la emoción correspondiente.	No reconoce la emoción correspondiente al tiro del dado, por lo tanto, tampoco describe situaciones que lo hayan hecho sentir de esa manera. No reproduce los gestos faciales acorde a la emoción correspondiente.
Autorregulación de las emociones (Técnica de la tortuga).	Reconoce los pasos de la técnica de la tortuga y pone	Reconoce los pasos de la técnica de la tortuga, pero no	Reconoce algunos de los pasos de la	No reconoce los pasos de la técnica de la tortuga.

	ejemplos para su aplicación.	sabe cómo aplicarlos.	técnica de la tortuga.	
Autorregulación de las emociones (Cinco pasos para la paz).	Nombra los 5 pasos para la paz, menciona qué es el AE y sus formas de manifestación e identifica las situaciones donde se presenta el AE en las imágenes.	Nombra algunos pasos para la paz, entiende lo que es el AE, pero no identifica todos sus tipos y reconoce solo algunas situaciones de AE en las imágenes.	Nombra algunos pasos para la paz, comprende qué es el AE, pero no diferencia sus tipos, y no reconoce situaciones de AE en las imágenes.	No recuerda los pasos para la paz, no entiende que es el AE y no identifica situaciones de este tipo de violencia en las imágenes.
Empatía (Paleta de las emociones).	Reconoce el sentimiento que provocan las situaciones de AE y lo manifiesta de manera correcta con la paleta de las emociones.	Reconoce algunos sentimientos que provocan las situaciones de AE y lo manifiesta de manera correcta con la paleta de las emociones.	No identifica de manera correcta los sentimientos de las situaciones de AE.	No identifica la emoción que provocan las situaciones de AE.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la rúbrica de evaluación, que integra las estrategias, se realizó una tabla que concentra a cada uno de los alumnos y las alumnas y sus resultados en cada actividad, generándoles una puntuación acorde al rubro cumplido, los y las estudiantes se presentan sin nombre, únicamente se les asignó un número, con el propósito de mantener la confidencialidad.

Tabla 7. Concentrado de la evaluación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Promedio
El monstruo de colores	10	8	8	10	8	10	10	10	10	10	10	9.45
El emocionómetro	10	6	10	9	10	10	10	10	10	8	6	9
Dado de las emociones	10	10	10	9	10	10	10	10	10	7	7	9.36
Técnica de la tortuga	10	7	9	6	8	8	9	8	10	9	8	8.36
Cinco pasos para la paz	10	8	10	7	9	10	10	8	10	10	9	9.18
Paleta de las emociones	10	9	10	8	10	10	10	10	10	10	10	9.72

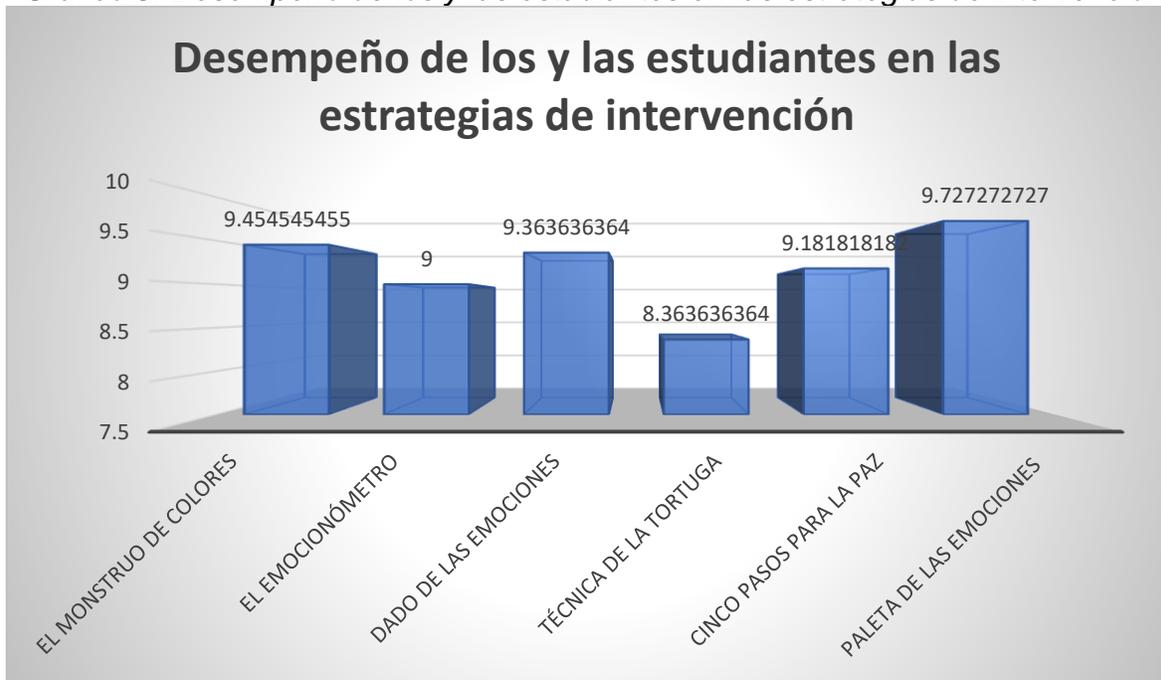
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se muestran los resultados de los y las alumnas en las estrategias aplicadas; se advierte de color verde quienes tuvieron mayor puntuación, enseguida en amarillo los alumnos y las alumnas que tuvieron algunos errores, y de rojo donde no fue favorable el desempeño. La actividad en la que se mostraron mayores dificultades fue en la técnica de la tortuga, se piensa que tal vez el texto no generó el impacto que se esperaba en los y las estudiantes, no obstante, los resultados generales indicaron una buena adquisición de los aprendizajes.

La actividad con los resultados más altos fue *La paleta de las emociones*, lo cual, pudo haber sido porque fue la última estrategia y, por lo tanto, ya se habían reforzado los aprendizajes en las sesiones pasadas; además, la instrucción no fue compleja, ya que, solo se tenía que mostrar el material en la emoción correcta, dependiendo de la pregunta que se hiciera sobre la situación de AE.

En general, el grupo tuvo un desempeño mayor a nueve en cinco de las pruebas, este es un resultado satisfactorio en el aprendizaje de la ES, la apropiación del concepto de AE y su tipología, cultura de la paz, y empatía. A continuación, se presenta un gráfico de barras que muestra el desempeño en cada una de las pruebas realizadas por los alumnos y las alumnas.

Gráfico 8. Desempeño de los y las estudiantes en las estrategias de intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Cada una de las estrategias mostradas en el apartado anterior tuvieron como finalidad educar a los y las estudiantes en el ámbito de la ES, buscaron fortalecer el autoconocimiento de las emociones, el autocontrol de las mismas, la empatía y la colaboración. En cuanto al AE, las actividades se centraron en el reconocimiento del concepto, la identificación de situaciones relacionadas con el AE y la empatía, que pueden llegar a mostrar los niños y las niñas mediante las emociones.

CONCLUSIONES

En la presente intervención educativa, se analizó el contexto escolar de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez” durante el ciclo 2019-2020, perteneciente a Arroyo Seco de Abajo, en el municipio de Tepetongo, Zacatecas. Se revisó también la relación existente entre los procesos educativos en el ámbito de la ES, y su uso para la disminución o erradicación del AE.

En este tenor, fue necesario indagar sobre cómo afecta la modalidad unitaria en la problemática, ese fue el motivo de que se hablara de la educación formal en México, como se tomó la decisión de trabajar en modalidades unitarias y en otros tipos de organización diferentes a la organización completa, que de manera común se conoce, porque en las cabeceras municipales es la que prevalece.

Se realizó un análisis acerca del contexto violento en el que se encuentra inmersa la población estudiantil, lo que ayudó a comprobar la primera hipótesis, la cual indicaba que a partir del conocimiento del entorno, se podrían diseñar estrategias adecuadas, para elaborar las herramientas de intervención. En primer lugar, se tuvo que realizar una actividad diagnóstica, que lograra descubrir los índices de AE existentes en la institución, así como, el nivel de ES con el que contaban los alumnos y las alumnas.

El desarrollo del diagnóstico fue un punto fuerte de apoyo para la realización de las estrategias de intervención, debido a que los datos arrojados por éste ayudaron a conocer en qué aspectos se debía centrar la investigación, al descubrir la presencia de AE en la institución y mostrar un manejo deficiente del campo emocional; esto se aclaró mediante las pruebas de reconocimiento de las

emociones, situaciones de AE por parte de compañeros y compañeras o, incluso, ejercido por los y las docentes, así como, algunos cuestionarios sobre los conceptos de ES y AE.

En dichas pruebas se obtuvieron resultados medibles, no obstante, se cree que faltó hacer uso de una prueba más confiable en el caso de la ES, debido a que la elaborada dejó lagunas intuitivas en algunas preguntas, en donde los alumnos y las alumnas podían jugar a adivinar un poco las respuestas, aun así, los resultados del diagnóstico aportaron en gran medida, a la realización de las estrategias de intervención.

De acuerdo con la última hipótesis, se pudo generar en los alumnos y las alumnas el desarrollo de la ES, porque pudieron comprender el concepto de AE y las maneras en que se manifiesta, fueron empáticos ante situaciones de AE, mejoraron en sus habilidades de autoconocimiento y regulación de sus emociones, para poder responder de manera ética y controlada ante situaciones desafiantes como el AE. No obstante, la conjetura no pudo comprobarse por completo, debido a que no hubo interacción que pudiera ser observable y medible, para la comprobación del efecto de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas, a causa de la pandemia ocasionada por el virus Covid-19 que afectó a todo el mundo.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se logró delimitar el contexto de la institución, con base en la investigación y el trabajo de campo, también se realizó el diagnóstico, para conocer los índices de AE y el nivel de ES, y, por último, gracias a las estrategias de intervención, se logró desarrollar el conocimiento sobre

el AE y sus tipologías, también que los y las estudiantes sintieran empatía por las situaciones que se les presentaban y el desarrollo de la ES. Sin embargo, no se pudo observar si los índices de AE disminuyeron, porque los educandos y las educandas no habían tenido interacción.

La metodología empleada fue adecuada, debido a que hubo un seguimiento sistemático con las alumnas y los alumnos; al principio, se buscó conocer todo lo posible sobre su contexto, sus prácticas, sus costumbres, sus relaciones familiares, cómo viven, dónde viven, entre otras cosas. A partir de la aplicación de la prueba diagnóstica, los y las estudiantes lograron enfocarse en el tema que se iba a tratar durante la investigación.

Las estrategias pudieron realizarse conforme a la intervención que se realizó mediante el diagnóstico, por lo tanto, quedaron acordes a las necesidades de los niños y las niñas; los resultados se obtuvieron a partir de las producciones de los alumnos y las alumnas, siendo analizadas mediante la rúbrica que abarcaba todo lo que se tenía que aprender de cada actividad, reflejando así el aprendizaje del estudiantado.

La investigación aportó mucho al campo educativo, aún más en contextos violentos, las estrategias de intervención que se aplicaron fueron funcionales y contribuyeron a formar hombres y mujeres que saben reaccionar ante situaciones problemáticas, en tanto que aportan a la sociedad, mediante la transmisión de las actitudes y valores otorgados por la ES, creando una convivencia armónica entre las y los individuos cercanos.

Los y las estudiantes tuvieron un gran progreso en el desarrollo de las actividades, no obstante, deberían ser tomadas como actividades permanentes en la institución, con el mismo peso que las asignaturas principales como español y matemáticas, debido a que un ser equilibrado emocionalmente tiene todas las herramientas para adquirir cualquier aprendizaje, saber dominar las emociones, para que no afecten en el ámbito educativo y personal es benéfico, tanto para los y las estudiantes, como para los y las docentes.

Durante la aplicación de las actividades, se pudo observar que los niños y las niñas aprendieron con facilidad nociones básicas sobre ES, también lograron adquirir el concepto de AE, es por ello, que se infiere que si este tipo de educación tuviera más peso desde nivel preescolar y se le diera la importancia que se requiere, se tendría al alumnado listo para poder aprender en cualquier momento.

En un futuro sería bueno que las estrategias mostradas se pudieran complementar, creando actividades alternas de cada una de ellas, juegos en los que se ponga en práctica el dominio de las habilidades socioemocionales, para fortalecer mucho más la formación de los y las estudiantes, poder crear en este mundo digital y globalizado, aplicaciones en donde los niños y las niñas puedan jugar y, así, fortalecer sus conocimientos.

REFERENCIAS

- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S., & Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, Vol. 53, Núm. 3, pp. 220-227.
- Artavia, A. (2015). Los retos de la educación superior: entre la formación académica y la convivencia solidaria. El derecho a una cultura de paz. *Reencuentro*, Vol.1, Núm.70, pp. 97-112. Recuperada el 13 de marzo de 2022 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812007>.
- Ayala, C. & Carrillo M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, Vol. 11, Núm. 4, pp. 493-509.
- Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). Vinculación de la educación de género. *Actualidades investigativas en educación*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 1- 16.
- Contreras, J., Bott, S., Guedes, A. & Dartnall, E. (2010) *Violencia sexual en Latinoamérica y el Caribe: análisis de datos secundarios*. Iniciativa de investigación sobre la violencia sexual. América Latina y el Caribe: Iniciativa de investigación sobre la violencia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf, fecha de consulta 13 de mayo de 2021.
- Esquivel, C. & García, M. (2018). La educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista justicia*. Vol.33, Núm. 23, páginas 256-270. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, Vol. 1, Núm. 29, P. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- García, P. (2011). *“El bullying o acoso escolar entre estudiantes”*. Nuevos tipos de violencia escolar, identificación de la problemática para intervenir y limitar su impacto. (Tesis Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gaytán, O. (2017). *Alfabetizar en y para la Inteligencia Emocional*. (Tesis de maestría). Zacatecas: Maestría en Humanidades y Procesos Educativos.

Orientación Aprendizaje de la Historia de la UAZ. Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Vol. 4. Buenos Aires, Argentina: J. Vergara Ed.
- González, J. (2016). *Monografía de Tepetongo*. Zacatecas, México: Sin editorial.
- Greaves, C. (1997a). La búsqueda de la modernidad. En *Historia de la lectura en México*. (pp. 188-216) México: El Colegio de México.
- Greaves, C. (1997b). La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. En *Historia de la lectura en México*, pp. 338-372. México: El Colegio de México.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. México: BENMAC-UAZ.
- Gutiérrez, N. (2016). Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea. En González, A., & Gutiérrez, N. (Coords.). *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa*. (pp. 48-61). México: UAZ.
- Gutiérrez, N., Rodríguez, J. & Román, A. (2018). Violencia en los contextos escolares: una reflexión necesaria para la calidad educativa. En *La obra perdurable de Marx. A 200 años de su Natalicio*. (pp. 272-284). Zacatecas: UAZ.
- Hernández, B., Carmen, M. & Ramírez, V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, Vol. 3., Núm. 5, pp.129-144. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>.
- Ibarra, E., Jacobo, H. & Cano, A. (2018). Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias. En Cano, A. & Aguirre, E. (Ed.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, (pp. 17-32). México: Nomada. Recuperado de: <http://www.escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>
- Jaisteko, I., (2020, noviembre,). Manualidad de juego de cara emocional. Recuperado de: <https://hhjarduerak.blogspot.com/2020/11/emozioen-aurpegiko-jolasa-eskulana.html?m=1>, (12, febrero, 2021).
- Lámina de vocabulario visual. Emociones. (s. f.) en www.editorialgeu.com. Recuperado de <https://www.editorialgeu.com/es/areas-trabajo/pedagogia->

terapeutica-pt/30013753-lamina-de-vocabulario-visual-emociones-8436548130633.html.

- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores* (Ed. 2). España: Flamboyant.
- Marchan, A. (2016, abril 25). Dado de las emociones El monstruo de colores. Recuperado de: <http://rincondeunamaestra.blogspot.com/2016/04/dado-de-las-emociones-el-monstruo-de.html?m=1>, Fecha de consulta 23, septiembre, 2020.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 82, Núm. 2, pp. 27-45. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8223596>.
- Mayor, F. & Rodríguez J. (2012). *Declaración sobre una cultura de paz*. (Ed. 4). UNESCO: Fundación Cultura de Paz, Fundación Ciudadanía.
- Mendoza, B., Cervantes, A. & Pedroza, F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, Núm. 67, pp. 62-70 DOI: <https://doi.org/10.33064/iycuaa2016672277>.
- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación educativa*. Vol. 17, Núm. 74, pp. 125-141.
- Mendoza, M. (2018). *Abraza tu miedo*. Colombia: Panamericana Editorial.
- Murphy, J. (2017). *Cinco minutos de paz*. Londres: Kalandraka.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N. A., Caballo, V. E., & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, Vol. 22, Núm. 3., pp. 569-584.
- ONU (2018). Violencia feminicida en México. Infografía. Recuperado en: <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2019/05/infografia-violencia-feminicida-en-mexico>.
- Osorio, M., González, A., Mora, M., & Olivero, J. (2012). Pubertad en adolescentes de áreas rurales y urbanas. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, vol. 38, Núm. 2, pp. 214-220.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6., Núm.15, pp.400-420. Recuperada 29

de mayo de 2008 de
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/537/Art_15_244.pdf?sequence=1.

- Pinedo, C. I. (2021). *Educación socioemocional para lograr equidad de género en nivel primaria. Caso de estudio: centro educativo "Nunutzi", en Zacatecas. Sexto grado, ciclo escolar 2018-2019*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Quintero, M., Velázquez, E. & Padilla, S. (2018). *De la violencia de género a la educación de la equidad social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Reginatto, B., (2020 febrero 4). Emocionometro. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/140806227724300/>.
- Rockwell, E., & Molina, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 2, Núm. 3, 1-24.
- Sánchez, A., (2016, septiembre 5). Autocontrol emocional: Técnica de la tortuga para el control de las emociones. Recuperado de: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/autocontrol-emocional.html>, (21, septiembre, 2020).
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada & Maiza, M (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica iberoamericana de educación en Ciencia y tecnología*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 109-139. Recuperado el 4 de octubre de 2021, de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%2007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- Tirado, E., González, E., & Ventura, E. (2018). Los maestros ante la violencia escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, Vol. 5, Núm. 10. Pp. 1-14.
- Vega, J. (2018). Validación del cuestionario breve de victimización escolar por pares en México. *Acta de investigación psicológica*, Vol. 8. Núm.1, p. 72-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.1.07>

ANEXOS

ANEXO A

A. Cuestionario breve de acoso escolar por pares en México



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA "JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ" DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

Cuestionario breve de acoso escolar por pares en México

Nombre: _____ **Edad:** _____

Sexo: () Hombre () Mujer

INSTRUCCIONES

I. Lee las preguntas y, en seguida, de cada una contesta con un "SI" o "NO", dependiendo de lo que te haya pasado en tu escuela.

En el último ciclo escolar...

CUESTIONARIO BREVE DE ACOSO ESCOLAR POR PARES EN MÉXICO J.I. Vega Cauich		
1. ¿Alguien se burló de ti, te ha puesto apodos hirientes, ha esparcido rumores o mentiras de ti, o te ha excluido por tus gustos, tu físico o tu ropa?	SI	NO
2. ¿Alguien ha dañado o escondido intencionalmente tus objetos personales como mochila, bicicleta, ropa, artículos electrónicos, herramientas de trabajo?	SI	NO
3. ¿Alguien con malas intenciones ha lastimado tu cuerpo, ya sea mediante jalones de cabello, empujones, pellizcos, golpes, entre otros, provocándote dolor físico, moretones, cortadas, quemaduras o fracturas, etcétera?	SI	NO
4. ¿Alguien, sin que te des cuenta, te ha robado alguna pertenencia?	SI	NO
5. ¿Alguien te ha arrebatado tus cosas con violencia o te ha obligado a entregarle alguna de tus pertenencias con algún otro tipo de agresión física o verbal?	SI	NO
6. ¿Alguien te ha intimidado (amenazado) con lastimarte físicamente a ti o a algún familiar o amigo?	SI	NO
7. ¿Alguien te ha exigido dinero, objetos o favores para que dejes de molestarte o te deje hacer tus actividades?	SI	NO
8. ¿Alguien ha distribuido un mensaje de texto, imagen o video de tu persona sin tu consentimiento para chantajearte, acosarte o humillarte?	SI	NO
9. ¿Alguien te ha tocado o intentado tocar alguna parte de tu cuerpo y te hizo sentir mal?	SI	NO
10. ¿Alguna vez has tenido algún encuentro sexual indeseado o alguien te ha obligado o intentado obligar a ver o realizar alguna práctica sexual?	SI	NO

Fuente: (Vega, 2018, p. 76).

ANEXO B

B. Cuestionario sobre acoso escolar adaptado a nivel primaria de Vega Cauich (2018).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

CUESTIONARIO SOBRE ACOSO ESCOLAR ADAPTADO A NIVEL PRIMARIA DE VEGA CAUICH 2018

El objetivo del siguiente cuestionario es conocer información relevante sobre las relaciones entre los alumnos y alumnas que demuestren la existencia de acoso escolar en la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

I. Lee las preguntas, y en seguida de cada una contesta con un “SI” o “NO” dependiendo de lo que te haya pasado en tu escuela.

En el último ciclo escolar ¿Qué me ha pasado?

1. ¿Alguien se burló de ti en el salón de clases o en la escuela?	SI	NO
2. ¿Te han puesto apodos que te hagan sentir mal?	SI	NO

3. ¿Han dicho mentiras sobre de ti?	SI	NO
4. ¿Alguna vez no te han juntado por tus gustos, tu físico o tu ropa?	SI	NO
5. ¿Alguien ha dañado o ha escondido tus objetos personales como mochila, bicicleta, ropa, artículos electrónicos, herramientas de trabajo?	SI	NO
6. ¿Alguien en la escuela, ha lastimado tu cuerpo, ya sea mediante jalones de cabello, empujones, pellizcos, golpes, entre otros, provocándote dolor físico, moretones, cortadas, quemaduras, fracturas, etcétera?	SI	NO
7. ¿Alguien, te ha robado alguna pertenencia?	SI	NO
8. ¿Alguien te ha arrebatado tus cosas con violencia o te ha obligado a entregarle alguna de ellas utilizando la agresión física o verbal?	SI	NO
9. ¿Alguien te ha asustado o amenazado con lastimarte físicamente a ti, o a algún o alguna familiar, amiga o amigo?	SI	NO
10. ¿Alguien te ha pedido dinero, objetos o favores para que deje de molestarte o te deje hacer tus actividades?	SI	NO
11. Si tienes teléfono celular contesta la pregunta 12. En caso de no tener aparatos electrónicos pasa a la pregunta 13.	SI	NO
12. ¿Alguien ha escrito un mensaje, o puesto alguna imagen de tu persona sin tu permiso para chantajearte, acosarte o humillarte?	SI	NO
13. ¿Alguien te ha tocado o intentado tocar alguna parte de tu cuerpo y te hizo sentir mal?	SI	NO

Fuente: Elaboración propia a partir de (Vega, 2018, p. 76).

ANEXO C

C. Cuestionario sobre conductas en el hogar.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

CUESTIONARIO SOBRE CONDUCTAS EN EL HOGAR, ELABORACIÓN PROPIA

El objetivo del siguiente cuestionario es conocer información relevante sobre la calidad de las relaciones entre el alumnado y sus familias. Para identificar un posible impacto, en sus conductas en el aula.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

II. Lee las preguntas y, en seguida, de cada una contesta con un “SI” o “NO” dependiendo de lo que te haya pasado en tu casa.

1. ¿Tu papá y mamá están siempre en casa?	SI	NO
2. ¿Pasas mucho tiempo con tu padre y madre?	SI	NO
3. ¿Cuándo tu papá o tu mamá está molesta/o contigo te han gritado?	SI	NO
4. ¿Juegas con tu papá o mamá?	SI	NO

5. ¿Tienes buena relación con tus hermanos o hermanas?	SI	NO
6. ¿Tu papá y mamá te ayudan con tus tareas?	SI	NO
1. ¿Te gusta la forma en la que te da clases tu profesor o profesora?	SI	NO
2. ¿Alguna vez tu profesor te gritó?	SI	NO
3. ¿Alguna vez tu profesor te dio algún golpe, pellizco o patada al regañarte?	SI	NO
4. ¿Te ha llegado a insultar tu profesor?	SI	NO
5. ¿El profesor suele animarte o subir tu ánimo?	SI	NO

ANEXO D

D. Instrumento sobre conocimiento y aplicación de la educación socioemocional de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

Instrumento sobre conocimiento y aplicación de la educación socioemocional de los y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”

El objetivo del siguiente cuestionario es identificar el conocimiento que tienen los alumnos y las alumnas sobre la educación socioemocional y su aplicación en situaciones de la vida cotidiana.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

I. Lee las siguientes preguntas y contesta acorde a lo que tú sabes.

1. ¿Qué entiendes por educación socioemocional?
2. ¿Para qué crees que sirve la educación socioemocional?

3. ¿Has tenido alguna clase de educación socioemocional en clases presenciales o por televisión?
4. ¿Crees que es importante la educación socioemocional? ¿Por qué?
5. ¿Sabes que es la cultura de la no violencia?
6. ¿Sabes cómo prevenir la violencia?

ANEXO E

E. Instrumento sobre conocimiento de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

Instrumento sobre conocimiento de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”

El objetivo del siguiente cuestionario es identificar el conocimiento que tienen los alumnos y las alumnas sobre las emociones.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

I. ¿Conoces tus emociones? Une cada emoción con su respectivo gesto.



Alegre



Triste



Enojado



Divertido

Aburrido



Sorprendido



Asustado



Nervioso



Agresivo

Pensativo



Deprimido



Calmado



ANEXO F

F. Instrumento sobre autorregulación de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

Instrumento sobre autorregulación de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”⁸

El objetivo del siguiente cuestionario es identificar la autorregulación que tienen los alumnos y las alumnas sobre las emociones.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

I. Lee los siguientes problemas y contesta lo que tú harías en cada caso.

¿Cómo regulo mis emociones?

1. Mi compañero o compañera acaba de insultarme frente a los y las demás en voz alta. ¿Yo que hago?

⁸ No se incluye lenguaje con perspectiva de género, puesto que al momento de aplicar la encuesta tenían a un maestro.

- a) Discuto con mi compañero o compañera, lo insulto y peleo.
b) Hablo con él o ella pacíficamente para resolver el problema.
Otra: _____
2. En la clase de educación física, el grupo hace equipos y me escogen hasta el último. ¿Yo que hago?
- a) Me molesto y ya no juego.
b) Soy paciente y me incluyo a jugar sin enojarme.
Otra: _____
3. Me robaron mi lápiz y un amigo me dijo que una compañera lo tiene. ¿Yo que hago?
- a) Llego y peleo con mi compañera para quitárselo.
b) Hablo con ella y con el profesor para aclarar el asunto.
Otra: _____
4. Me resulta difícil platicar con mis amigos o amigas sobre lo que me gusta hacer ¿Qué es lo que hago?
- a) Hago que mis amigos o amigas jueguen solo lo que a mí me gusta.
b) Intento jugar lo que les gusta a los y las demás para que después jueguen conmigo.
Otra: _____
5. En una actividad con mi maestro, mi equipo va perdiendo. ¿Yo que hago?
- a) Acepto que voy perdiendo y entiendo que es un juego.
b) Me enojo y le grito a mi equipo.
Otra: _____

ANEXO G

G. Instrumento sobre empatía de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

Instrumento sobre empatía de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”

El objetivo del siguiente cuestionario es identificar la empatía que muestran los alumnos y las alumnas sobre el personaje principal del cuento.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

I. Lee con atención el siguiente cuento, después menciona qué emoción crees que siente la mamá elefante.

Empatía

Cinco minutos de paz, de Jill Murphy.

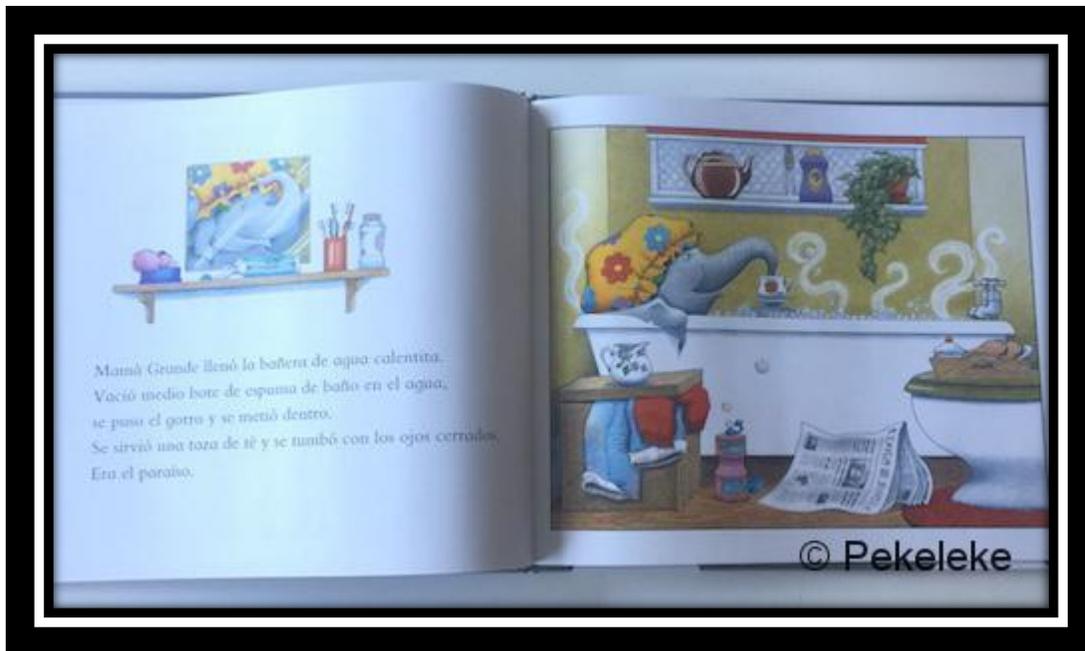


Los niños⁹ estaban desayunando y aquello no era un espectáculo agradable. Por eso Mamá Grande, decidió agarrar una bandeja del armario y puso en ella una tetera, una jarra con leche, su taza favorita, un plato de tostadas con mermelada y un pastel que había sobrado del día anterior. Metió el periódico en su bolsillo y se fue hacia la puerta.

Pero, como te podrás imaginar, no llegó muy lejos y enseguida los niños le preguntaron a dónde iba con aquella bandeja, ellos se ofrecieron a acompañarla, pero mamá grande les pidió que se quedaran abajo jugando.

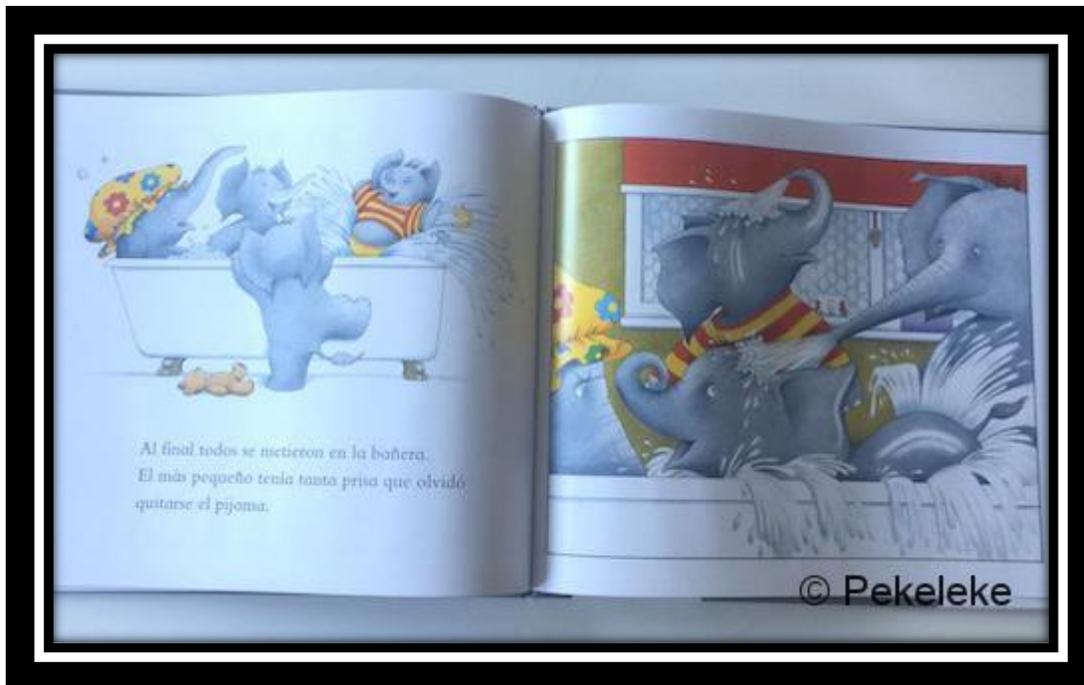
Mamá grande llenó la bañera de agua calentita, vació medio bote de espuma de baño en el agua, se puso el gorro y se metió dentro. Se sirvió una taza de té y se acostó con los ojos cerrados, para ella era el paraíso.

⁹ El cuento se tomó de manera textual, por lo que no se pondrá lenguaje con perspectiva de género.



Mamá Grande llenó la bañera de agua calentita.
Vacío medio bote de espuma de baño en el agua,
se puso el gorro y se metió dentro.
Se sirvió una toza de té y se tumbó con los ojos cerrados.
Era el poraño.

¿Cuánto crees que duró la paz?, efectivamente, no llegó a cinco minutos porque enseguida apareció Lester su hijo, para tocarle una canción con su flauta, después entró Laura, para leer con ella una página de su libro de lecturas, y por supuesto, finalmente entró el pequeñín de la familia, con un montón de juguetes. Al final todos se metieron en la bañera y el más pequeño tenía tanta prisa que olvidó quitarse el pijama.



Entonces mamá grande se salió de la bañera, se secó, se puso la bata y se dirigió a la cocina. ¿Cuánto le duró la soledad?, exactamente tres minutos y cuarenta y cinco segundos de paz, antes de que todos volvieran junto a ella.

II. Lee la pregunta y colorea el cuadro de la emoción para responderla.

¿Cómo crees que se sintió la mamá elefante?

Alegre	Triste	Enojada	Divertida	Aburrida
Sorprendida	Deprimida	Calmada	Pensativa	

ANEXO H

H. Instrumento sobre colaboración con el uso de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR Y/O ELIMINAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA “JOSEFA O. DE DOMÍNGUEZ” DE LA COMUNIDAD DE ARROYO SECO DE ABAJO, TEPETONGO, ZAC., EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020.

Instrumento sobre colaboración con el uso de las emociones de los alumnos y las alumnas de la escuela primaria unitaria “Josefa O. de Domínguez”¹⁰

El objetivo del siguiente cuestionario es identificar la colaboración que muestran los alumnos y las alumnas ante el trabajo en equipo con el uso de las emociones.

Nombre: _____ **Edad:** ____ **Grado:** ____
Escuela: _____
Sexo: () Masculino () Femenino
Fecha de la aplicación: _____

INSTRUCCIONES

I. Lee las siguientes preguntas y contesta lo que tu harías en cada situación.

¹⁰ No se incluye lenguaje con perspectiva de género, puesto que al momento de aplicar la encuesta tenían a un maestro.

Colaboración

1. En un trabajo en equipo, la mayoría vota por trabajar un tema que a mí no me gusta ¿Yo que hago?

- a) Sigo trabajando con ellos y ellas y hacemos el mejor trabajo.
- b) Busco cambiarme de equipo a un tema que me guste.

Otra: _____

2. En el equipo donde me tocó trabajar dos de mis compañeras o compañeros no tienen buena relación y comienzan a pelear entre sí. ¿Yo que hago?

- a) Decirle al maestro que me cambie de equipo.
- b) Hablar con mis compañeras o compañeros para llegar a un acuerdo y terminar el trabajo.

Otra: _____

3. Estoy en una actividad con los niños o niñas de otra escuela, y siento que a uno de ellos o ellas le caigo mal, yo que hago...

- a) Le insulto porque le caigo mal y no quiero cooperar con él o ella.
- b) Trato de conocerle y hablo con él o ella para realizar la actividad.

Otra: _____

ANEXO I

I. Cuento de la tortuga que fortalece la autonomía.



Cuento de la tortuga



Érase una vez, una pequeña tortuga a la que le gustaba mucho jugar sola o con sus compañeros y compañeras, le gustaba mucho ir al cine, ver la televisión y jugar en el parque, pero a la hora de ir a la escuela no parecía que la pasara muy bien.

A esa tortuguita, le costaba mucho trabajo permanecer sentada y ordenada, no le gustaba escuchar a sus maestros y maestras, algunas veces sus compañeros y compañeras jugaban quitándole sus lápices o lo empujaban, la tortuguita se enfadaba, se ponía de mal genio y no tardaba en pelearse e insultar fuertemente a sus amigos y amigas de la clase.

Lo malo de esta situación, es que sus compañeros y compañeras no tardaban en excluirlo de sus juegos y poco a poco se iba quedando solo, todo debido a la agresividad mostrada por la tortuguita. Siempre estaba muy molesta y de mal genio,

furiosa, confundida y también muy triste, porque no podía tener control sobre sus acciones cuando se molestaba por situaciones tontas y tampoco sabía cómo resolver ese problema.

Un día se fue al bosque y encontró en un pequeño lago una tortuga vieja, ella tenía por lo menos 300 años y vivía en ese lago en medio del bosque, casi al otro lado del pueblo, entonces le pregunto:

– ¿Qué es lo que puedo hacer? La escuela no me gusta. No puedo portarme bien y por más que trato y trato, nunca lo consigo.

Entonces la vieja tortuga le responde:

– La solución al problema está en ti misma, cuando estés muy rabiosa, molesta, y sientas que ya no puedes controlarte, métete en tu caparazón y ahí dentro podrás calmarte. Cuando yo me meto a mi caparazón me pongo a pensar en tres cosas, primero hago un alto, luego respiro profundo todas las veces que sea necesario y tercero, me pregunto a mí misma ¿Cuál es el problema?

Juntas las tortugas se pusieron a practicar dentro de sus caparazones, cuando al fin la tortuguita estuvo lista, estaba inquieta porque llegara el siguiente día y poder aplicar esta técnica del caparazón en la escuela y probar que tan buena era.

Al día siguiente la tortuguita estaba en la escuela cuando un niño comenzó a molestarle y, apenas comenzó a sentir ira y molestia, se sintió agresivo, supo que iba a reaccionar mal y recordó lo que la vieja tortuga le había dicho en el lago, entonces, se metió dentro de su caparazón y vio que su maestro estaba contento.

La tortuguita practicó una y otra vez, hasta que la técnica quedó perfecta y esta es la historia de cómo la tortuguita consiguió replegarse en su caparazón cada vez

que era molestaba o iba a reaccionar agresiva ante cualquier situación externa.

Fuente: Sánchez, 2016.