



Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

4to A

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula

Docente

Prof. Marisol Cabrera

Estudiante

Lucía Silvera

Maldonado, 25 de febrero de 2022

Resumen

Se pretende en este ensayo mostrar la necesidad y la importancia que tienen las habilidades socioemocionales en el aula, y cómo es necesario mejorar nuestras prácticas de enseñanza para fortalecer estas habilidades en nuestros estudiantes. En este terreno se hace absolutamente imprescindible la colaboración de metodologías, modelos, estrategias, recursos que ayuden al docente a fomentar estas prácticas en la escuela.

Palabras clave: habilidades sociales, educación emocional, emociones, inteligencia emocional, escuela.

Abstract

The aim of this essay is to show the need and importance of social-emotional skills in the classroom, and how it is necessary to improve our teaching practices to strengthen these skills in our students. In this field, the collaboration of methodologies, models, strategies, resources that help the teacher to promote these practices at school is absolutely essential.

Keywords: social skills, emotional education, emotions, emotional intelligence, school.

ÍNDICE

Introducción	4
Marco Teórico	6
Las habilidades sociales en niños y niñas	
Modelos de enseñanza para entender las emociones	
Articulación Teoría-Práctica	14
Análisis de la planificación	
Planificación 3ero C - Área del Conocimiento Social	
Conclusiones	22
Bibliografía	24
Anexos	27
Planificación 3ero C - Área del Conocimiento Social	

Introducción

El presente ensayo titulado “El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula” es requisito de egreso en la formación magisterial. El motivo de la selección de la temática se debe a la necesidad de mejorar nuestras prácticas de enseñanza para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. A partir de la inquietud personal mencionada se abordarán los siguientes tópicos: Las habilidades sociales en niños y niñas, Modelos de enseñanza para entender las emociones (estrategias didácticas, recursos). Esta selección permite un desarrollo teórico que se vincula con un marco legal y curricular en la educación pública.

En Uruguay la Ley General de Educación N° 18.437 en sus artículos establece:

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (2007:11).

El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:26)- menciona que la escuela es “un ambiente plural de difusión y producción cultural y los docentes son al mismo tiempo productores y productos de la historia, enmarcados en su historicidad antropológica y cultural”. Se entiende entonces que la escuela debe ser promotora de la equidad universalizando el conocimiento, rompiendo barreras socioculturales y socioeconómicas. La enseñanza necesariamente debe permitir que los alumnos se sientan queridos, valorados y respetados, es allí donde la labor del docente es de vital importancia. Previo a desarrollar la temática resulta significativo y necesario responder a una de estas interrogantes: ¿Qué es el desarrollo socioemocional?

El desarrollo socioemocional es la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros. Para que los niños puedan adquirir las habilidades básicas que necesitan, tal como cooperación, seguir instrucciones, demostrar control propio y prestar atención, deben poseer habilidades socioemocionales. Los sentimientos de confianza, seguridad, amistad,

afecto y humor son todos parte del desarrollo socioemocional de un niño, por lo que una relación positiva de un niño con adultos que le inspire confianza y seguridad, es la clave para el desarrollo socio-emocional adecuado. Como ocurre en todas las áreas del desarrollo infantil, el aspecto socioemocional se va desarrollando desde los primeros meses en progresiva complejidad y en directa relación con el ambiente y experiencias que rodean al niño.

Según Caballo (2005), las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros. Resulta oportuno recuperar el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:237), (...) el educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se construye día a día”.

Los autores que darán sustento teórico al ensayo son los siguientes: Álvarez (2012), Berrocal (2005), Bisquerra (2003, 2011), Caballo (2005), Díaz Barriga (2006), Fortoul (2017), Goleman (1995), Hoffman (1995), Mels (2018), Moreno (2012), Rodríguez (2017) y Panizza (2018).

Marco Teórico

1, Las habilidades sociales en niños y niñas

El discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales (Caballo, 2002). Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. (Monjas, 1999).

Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe de considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desee lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra.

Phillips (1978) menciona que las habilidades sociales forman un nexo de unión entre el individuo y su ambiente. Al igual que ocurre con el resto de ramas de la Psicología, dentro de la Psicología del Desarrollo se pueden encontrar varias formas de abordar su estudio. En este sentido, Hoffman y colaboradores (1995) distinguen las siguientes teorías del desarrollo:

Teorías de la maduración

Consideran que el desarrollo está dirigido desde el propio individuo, desde su propio proceso de maduración, de tal manera que el individuo va a desarrollar sus capacidades según el momento del desarrollo en el que se encuentre. El psicólogo más destacado dentro de estas teorías fue el norteamericano Arnold Gessel, el cual afirmaba que la capacidad para aprender nuevas habilidades no aparecía antes de que su proceso madurativo lo permitiera (Gessel, Ilg y Ames, 1940).

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

Considera que el aprendizaje se produce fundamentalmente por imitación, pero admite que existen mecanismos cognitivos implicados en la transmisión de información e interpretación de situaciones, y por tanto un control cognitivo de la conducta (Bandura y Walters, 1974).

Teorías de cognición social

Incluyen las propuestas de Piaget respecto al importante papel de la persona en su propio desarrollo, y la importancia de la cognición en el desarrollo social y de la personalidad. Se centran en la comprensión de los pensamientos, las emociones y el comportamiento, tanto ajenos como propios. Dentro de estas teorías destacan la teoría de Selman de las relaciones entre compañeros (Yeates y Selman, 1989) y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Kohlberg, 1969).

Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Son algunos ejemplos: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás. (García Rojas 2010).

Gresham (1986, 1988) señalaba que en la bibliografía se suelen encontrar tres tipos de definiciones de las habilidades sociales.

a) Definición de aceptación de los iguales

En estas definiciones se usan índices de aceptación de los iguales o popularidad. Se consideran niños socialmente hábiles los que son aceptados o populares en la escuela o en la comunidad. El mayor fallo de estas definiciones es que no identifican los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

b) Definición conductual

Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el reforzamiento o decrecer la probabilidad de castigo o extinción contingente sobre el comportamiento social propio. La

premisa que subyace a este tipo de definiciones es la adquisición de habilidades interpersonales específicas que permiten a uno experimentar relaciones con otros que son personal o mutuamente satisfactorias.

Estas definiciones tienen la ventaja de que se pueden identificar, especificar y operacionalizar los antecedentes y las consecuencias de los comportamientos sociales particulares con fines de evaluación e intervención. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos identificados para la intervención sean de hecho socialmente hábiles o socialmente importantes.

c) Definición de validación social

Según este tipo de definiciones, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas, predicen importantes resultados sociales para el niño, como por ejemplo, aceptación, popularidad o juicios de otros significativos.

Las habilidades sociales son, por tanto, un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social.

La escuela y la promoción de las habilidades socioemocionales

A partir de la década de 1990 y principios del siglo XXI, en gran medida bajo el impulso de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y la OCDE (Evans, Murphy y Scourfield, 2015; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002), surge la idea de que los aspectos socioemocionales no solo pertenecen al ámbito de lo educativo, sino que son imprescindibles para un aprendizaje significativo y para el desarrollo de las personas a largo de todo el ciclo vital. Ya que el ámbito educativo y las instituciones tienen un lugar central para implementar acciones que promuevan la adquisición de habilidades socioemocionales significativas para el desarrollo integral de niños y niñas.

Para planificar la gestión educativa del aprendizaje socioemocional, primero cabe preguntarse, ¿cómo se forman o educan las personas en la escuela? Los contextos en que las personas conviven son los principales agentes formativos de valores, actitudes y

competencias, y las experiencias e interacciones que se viven en el contexto escolar son esenciales para el desarrollo personal, afectivo y social de los estudiantes (Puig, 2012).

El aprendizaje socioemocional es fundamentalmente experiencial, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta para la formación y la enseñanza. Esto hace necesario propiciar y gestionar una cultura y una convivencia escolar, creando un contexto donde prime el respeto, el buen trato, los vínculos profundos, la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad, y un clima seguro y nutritivo (Milicic y Arón, 2000).

A modo de ejemplo, la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional (Ascorra, Arias, Graff, 2003, p. 119). Las interacciones sociales con los profesores y compañeros son de suma importancia para el desarrollo académico y social del niño. Las opiniones que recibe de ellos le condicionan positiva o negativamente sobre su valía personal, lo que repercutirá posteriormente, como menciona García y Doménech (1997), en su motivación y rendimiento académico (en Cid et al., 2008).

Se entiende que las habilidades socioemocionales impactan en el proceso de aprendizaje a partir del autoconocimiento de las habilidades y destrezas, la comprensión de las normas sociales, el reconocimiento de la escuela y la familia como un recurso en el cual apoyarse, comunicarse con claridad, cooperar, superar conflictos, pedir ayuda cuando es necesaria y para el cuidado de sí y de los otros (Weissber y otros, 2015).

Estudiantes con desafíos cognitivos particulares —por ejemplo, por dificultades de aprendizaje o bajo coeficiente intelectual— son beneficiados cuando presentan niveles mayores de habilidades socioemocionales, ya que estas actúan como moderadores en la relación entre sus competencias cognitivas y su rendimiento académico (Duckworth y Seligman, 2005).

A la vez, las habilidades socioemocionales presentan un potencial para la compensación o superación de determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante, que suelen asociarse con bajos desempeños académicos (Munist y Suárez Ojeda, 2007). La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, en tanto la adquisición de habilidades o competencias socioemocionales se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones adversas (Bisquerra, 2003).

2. Modelos de enseñanza para entender las emociones (estrategias didácticas, recursos).

La educación emocional es definida por Bisquerra (2009) como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 243). La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimos negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En años anteriores la educación sólo estaba orientada a la asimilación de los contenidos que marcaba cada programa educativo dejando de lado el desarrollo de competencias para la vida, enfocando toda la atención del profesorado en el desarrollo cognitivo y dejando de lado el desarrollo emocional. Afortunadamente en la actualidad esta definición ha cambiado y se ha brindado a la inteligencia emocional (IE) la importancia que requiere para formar alumnos exitosos, con conocimiento de sí mismos y con el desarrollo asertivo de habilidades sociales.

Salovey y Mayer (1990) proponen el modelo de capacidad de inteligencia emocional. Los autores definen la inteligencia emocional como la capacidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminando entre las dos cosas y utilizando estos conocimientos para dirigir

los propios pensamientos y acciones. El modelo que proponen consta de cuatro ramas interrelacionadas que son: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y finalmente, la regulación emocional. El modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997) resalta la modificabilidad de la inteligencia emocional, destacando la posibilidad de desarrollarla a lo largo de la vida. La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, citados por Aranda y Berrocal, 2008: p.429).

Se entiende entonces que las habilidades socioemocionales pueden ser aprendidas a través de la experiencia, se pueden enseñar y por ende desarrollar.

Respecto al modelo anteriormente mencionado, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) expresan, “es una visión más restringida (...) que conciben a la Inteligencia Emocional (IE) como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en el pensamiento”.

Siguiendo esta línea de análisis, un elemento central que diferencia y caracteriza dicho modelo de aquellos llamados mixtos, radica en la concepción de la inteligencia emocional “como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones”, siendo esta “independiente de los rasgos estables de personalidad” (p.68). Esta característica supone que todos los sujetos, más allá de sus características personales, tienen la capacidad de desarrollar estas habilidades. El eje central es el procesamiento de la información emocional, de forma tal que razón y emoción contribuyan a una mejor adaptación al medio, posibilitando la resolución de problemas y toma de decisiones. Daniel Goleman (1995) considera y propone en su modelo acerca de las emociones que la inteligencia emocional consiste en: conocer las propias emociones, manejar las propias emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y finalmente, establecer relaciones (Bisquerra, 2019).

De esta manera se entiende que la inteligencia emocional es una meta-habilidad que debería enseñarse en el sistema educativo para así preparar a niños y jóvenes para la vida, más allá de los conocimientos concretos de las asignaturas incluidas en el currículum escolar. Para Goleman (2000) un individuo que posee un buen nivel de inteligencia emocional no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que el primer concepto sólo indica la potencialidad que tiene la persona para el uso de habilidades inter e intrapersonales como lo indica en el siguiente extracto: "una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente" (Goleman, 2000: 33).

El modelo Bar-On, propuesto en los años 80 pero que en su momento pasó desapercibido y fue retomado posteriormente al publicar la primera versión del test Emotional Quotient Inventory en el 2000, mide el coeficiente emocional. Bar-on utiliza la expresión Inteligencia Emocional, que define como el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio, para explicar su modelo. El modelo se estructura a partir de: el componente intrapersonal, el componente interpersonal, el componente de adaptabilidad, la gestión del estrés, y el estado de ánimo general. (Bisquerra, 2019).

La inteligencia emocional-social incluye las habilidades de reconocer, entender y utilizar las emociones, de relacionarse con otras personas, de adaptarse a los cambios, de resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, y de afrontar eficientemente las demandas y desafíos de la vida diaria (Bar-On, 2006). La educación emocional debe ser vista, conceptualizada y puesta en marcha para procurar que los y las educandos se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, se respeten, respeten a los otros y al entorno donde viven, de manera que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad como requisito para la construcción de la felicidad.

La sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos tanto para la escuela como para los docentes que han cuestionado en profundidad los principios y los objetivos educativos vigentes. En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas

integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana” (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2009: p.42).

Las habilidades son componentes sumamente importantes dentro del perfil profesional del personal docente, porque facilitan el ejercicio adecuado de sus funciones en el trabajo diario con sus estudiantes, y ayudan al bienestar en el aula mediante la respuesta en su acontecer diario, tal y como lo menciona Bisquerra (2009). El profesorado necesita el desarrollo de habilidades como la empatía, la cual, junto con la escucha y la comprensión, se destaca como la estrategia principal utilizada por el personal docente en el trabajo con las niñas y los niños en el ámbito emocional.

La práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, que contemplen la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades. Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene tener presente la teoría del aprendizaje social de Bandura, que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje. Se aprende a partir de lo que vemos hacer a las personas que son modelos de referencia. Esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y pone el énfasis en analizar cómo los modelos (madre, padre, maestros, familiares, compañeros, etc.) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos de los niños y niñas (Bisquerra, 2011).

Cuando el maestro se relaciona con el niño es esencial que permita la libre expresión de pensamientos y sentimientos del infante, no deben minimizar o inhibir la experimentación de las diferentes emociones, y deberán recordarles que no existen emociones positivas y negativas; el miedo, la angustia, y la vergüenza, entre otras, son emociones naturales del ser humano. El maestro debe generar espacios de interacción con el niño para hablar con total fluidez y naturalidad sobre las emociones, haciendo énfasis en estrategias para el control emocional, los puntos de vista y sentimientos de las otras personas, la aceptación del error y el fracaso (Bisquerra, 2011).

Los recursos juegan un papel primordial en el trabajo que realiza el profesorado, tanto en el ámbito académico, como en el emocional; los recursos materiales que se utilizan para realizar

las actividades de educación tienden a lograr una experiencia de aprendizaje exitosa, al bienestar o satisfacción del profesorado en relación con la escuela y el vínculo que establecen con sus estudiantes (Falus, 2011):

[...] un Maestro (así con mayúscula, llámese maestro, profesor, educador, adulto) es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se transmite pero sobre todo con el vínculo que se establece (Martinis, 2006: p.6).

Articulación teoría-práctica

Podemos entender la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general (Álvarez, 2012: p. 11). En este sentido, las reflexiones en torno a la educación, compartidas por Marx, Lenin, Gramsci y Althusser (citadas en Buenfil, 1991), muestran que las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales. De acuerdo a estos autores, la educación es considerada como una práctica social que interviene en forma determinante y específica en dos sentidos: por una parte como conformadora del sujeto revolucionario (a excepción del caso de Althusser) en la medida en que incide en la constitución de una conciencia crítica, constructiva y transformadora; y por otra parte conformadora del sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes. Este sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa es ponderada, en el sentido de que su manera de pensar y de actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas. Es conveniente tener en cuenta que no podemos quedarnos solo con uno de los dos apartados: lo teórico o lo práctico, sino que ambos deben estar entrelazados y en un constante diálogo para lograr ir a la par, ya que, el uno no tiene razón de ser sin el otro (Moreno, 2012).

Análisis de la planificación

El análisis que se presentará a continuación se encuentra basado en los tópicos abordados anteriormente en este ensayo.

- Las habilidades sociales en niños y niñas.
- Modelos de enseñanza para entender las emociones (estrategias didácticas, recursos).

El ámbito educativo y las instituciones tienen un lugar central para implementar acciones que promuevan la adquisición de habilidades socioemocionales significativas para el desarrollo integral de los niños/as. Existe una multiplicidad de emociones y sentimientos a los cuales niños y niñas se enfrentan diariamente en el ámbito educativo: miedo a equivocarse, el no ser capaz de, no ser aceptados, no tolerar la frustración frente al error, etc.

Se considera necesario trabajar sobre las emociones a través de contenidos que generen dinámicas relacionales que posibiliten ponerlas en juego, brindando herramientas que faciliten una adecuada gestión de las mismas, y que contribuyan a que los alumnos logren un mejor posicionamiento frente a las situaciones de socialización y aprendizaje.

Si se promueven experiencias que permitan disfrutar del acto de conocer y aprender, que generen emociones y sentimientos que sean de satisfacción y motivación, nos posicionamos mejor con respecto a las situaciones de aprendizaje y al conocimiento. Sin embargo, esto hace necesario que debemos abordar también el manejo de emociones como la ansiedad, el miedo o la frustración en las situaciones de aprendizaje.

En esta línea es importante reconocer que lo emocional actúa como soporte de la autopercepción, del vínculo que establecemos con los demás y con las experiencias de aprendizajes. Por esta razón resulta imprescindible promover el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el ámbito educativo. Esta propuesta pretende generar una serie de acciones que permitan conectar emociones con socialización y aprendizajes. Se considera pertinente aclarar que la realización de la planificación abordada fue llevada a la práctica en el mes de agosto, la misma se basa en el Área del Conocimiento Social, contenido: *La actitud violenta como respuesta a otra actitud violenta*. Perteneciente a la disciplina: Construcción de la Ciudadanía.

Para poder analizar el siguiente cuadro se adjunta el desarrollo de la planificación (anexos).

Cuadro de análisis de la planificación			
Tópicos	Teoría	Práctica	Teoría y práctica
Habilidades sociales	conductas resolución de problemas	conocimiento de las emociones	concepción integral
Modelos de enseñanza	desarrollo emocional	problematización	adquisición de habilidades

Planificación 3ero C - Área del Conocimiento Social

Como se mencionó anteriormente, la planificación realizada para la articulación de la teoría-práctica de este ensayo se encuentra dentro del Área del Conocimiento Social; Campo Disciplinar: Construcción de Ciudadanía. La misma tiene como propósito promover la reflexión de posibles soluciones frente a un problema o situación particular en el ámbito escolar.

Para llevar a cabo dicha planificación, inicialmente se visualiza un video en el cual se pueden reconocer las emociones; A partir del mismo surge la siguiente interrogante: ¿Por qué es importante conocer nuestras emociones?. Por consiguiente, se genera una instancia de diálogo entre el alumnado y la maestra practicante, donde cada niño expone su opinión.

El alumnado expresa que es importante conocer nuestras emociones para: “saber qué nos pasa”, y “ cómo manejar las emociones”.

En el abordaje de la actividad se plantean diferentes situaciones que suceden en la escuela, la maestra practicante escribe dichas situaciones en el pizarrón: “Dos compañeros se pelean a golpes en el patio de la escuela”; “Un compañero es insultado por un grupo de niños”; “Una niña es discriminada por su vestimenta”; “Discriminan a un niño porque tiene dificultades para leer”; “Hay niños que no cumplen las normas y responden de forma violenta a los adultos”. Se van tomando en cuenta cada una de los enunciados, y de manera ordenada, cada

alumno expresa qué emoción le es provocada si presenciara esas situaciones. La mayoría del alumnado concuerda con que la emoción dominante es “tristeza”.

En una segunda instancia, se propone imaginar que son partícipes de una de esas situaciones, en este caso, el generador, y se procede a identificar las emociones. En esta ocasión surgen diferentes emociones, “furia”, “tristeza”. Para una última instancia, la maestra practicante propone que los alumnos se pongan en el lugar de los actores que, en esas situaciones planteadas, han sido discriminados, ya sea por su vestimenta, o por presentar dificultades para leer. Las emociones que surgen de esta instancia son “miedo”, “tristeza”, “furia”.

Para finalizar, se presentaron las siguientes interrogantes: ¿Qué significa ponerse en el lugar del otro?; ¿Para qué existen las normas?; ¿Por qué es importante el diálogo y controlar los impulsos?; ¿En qué nos beneficia?. Se generó el reconocimiento de distintas soluciones frente a determinados conflictos; Como por ejemplo, el hablar de lo que nos pasa con personas adultas, como “mamá”, “papá”, “la maestra”, “la directora”. El ayudar a otros compañeros si vemos alguna de estas situaciones; Ayudar a que ese compañero no se sienta excluido. Escuchar, preguntar, darse espacio si es necesario. Cabe destacar que las interrogantes planteadas fueron claves para llevar a cabo el siguiente contenido: “Las emociones que evocan determinadas situaciones: actitudes violentas”.

Los recursos de enseñanza son elementos de suma importancia en el momento enseñanza-aprendizaje, estos brindan el soporte material de modo que permiten dar cumplimiento a los objetivos, favoreciendo a que los estudiantes se puedan apropiarse del contenido de manera reflexiva y consciente. Según Marquez (1996) “los medios de enseñanza se clasifican en materiales convencionales, audiovisuales y nuevas tecnologías. Entre estos dos últimos se encuentra una modalidad de amplio uso en la sociedad moderna: el video”.

El uso del video, es un recurso que facilita la construcción de un conocimiento significativo, dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras

para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los alumnos.

Como estrategias se emplea el trabajo colaborativo, que en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente.

Las numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para mejorar: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos. En función de lo cual, en los años 90 el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible (Díaz-Aguado, 2006).

La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizar de manera negativa (Díaz-Aguado, 2006).

El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo que exige sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Desde esta perspectiva motivacional, se ha observado que el aprendizaje cooperativo logra mejorar el rendimiento cuando la evaluación cumple dos condiciones: se recompensa el trabajo grupal, y la evaluación procede de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (Díaz-Aguado, 2006).

El Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1988; Gresham y Lemanek, 1983; Ladd y Asher, 1985, entre otros).

Siguiendo una perspectiva constructivista, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997).

Es por lo anteriormente mencionado que dicha estrategia es fundamental en tanto funciona como herramienta para reflexionar sobre los propios aprendizajes, logrando de este modo que los alumnos se entiendan como protagonistas del proceso de aprendizaje, y que al mismo tiempo se propicie el logro de aprendizajes significativos.

En la búsqueda de articular la teoría con la práctica, resulta oportuno recuperar el Programa de Educación Inicial y Primaria donde se expresa lo siguiente: “(...) educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se construye día a día “(2008:237).

Continuando con este lineamiento, Bisquerra (2003) expresa que la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, en tanto la adquisición de habilidades o competencias socioemocionales se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones adversas.

La inteligencia emocional es una meta-habilidad que debería enseñarse en el sistema educativo para así preparar a niños y jóvenes para la vida, más allá de los conocimientos concretos de las asignaturas incluidas en el currículum escolar. En las etapas de la infancia, pubertad y adolescencia, la persona vive un intenso proceso de desarrollo y maduración biológica en sus dimensiones física, cognitiva y emocional, el que es propio del organismo

humano y de sus etapas evolutivas. En cada una de estas etapas se abren oportunidades y posibilidades para que el niño amplíe sus capacidades y herramientas para interactuar con los demás y para comprender el mundo que lo rodea. Si bien es cierto que este desarrollo biológico se gatilla y ocurre de manera espontánea, como parte de una programación bioquímica que está escrita en la genética humana, hoy en día sabemos que el ambiente en el que crece la persona y las experiencias que vive influyen de manera poderosa en la trayectoria, intensidad y profundidad del desarrollo (Céspedes, 2008).

El aprendizaje socioemocional se escribe sobre las bases biológicas del desarrollo humano. En cada una de las etapas, estos aprendizajes tienen que ver con los conocimientos, habilidades y actitudes que la persona podrá utilizar para comprender y autorregular su dimensión emocional y social.

Incorporar esta dimensión al trabajo formativo con los estudiantes complementa el aprendizaje académico. Trabajar intencionadamente el aprendizaje socioemocional busca que los estudiantes reconozcan y expresen sus emociones, sean empáticos y se comunican asertivamente con los demás. Esto implica la valoración de las diferencias, la tolerancia a la frustración y evaluar distintos puntos de vista, lo cual favorece un diálogo constructivo y comprensivo hacia el otro.

Desde la edad de un año pueden detectarse en los niños conductas utilizadas intencionadamente para conseguir algo de los demás. La primera de estas estrategias sociales suele ser el llanto, y su desarrollo próximo consiste en pedir o proponer directamente lo que se pretende, una de las estrategias más frecuentes que los niños emplean con sus padres. Su evolución posterior se produce al ir incorporando progresivamente argumentos para apoyar lo que se pide y superar así los obstáculos que implica.

Las relaciones entre iguales suelen suponer un fuerte impacto en la adquisición de estrategias sociales. Con sus compañeros, los niños descubren con frecuencia que para conseguir un objetivo no basta con pedirlo directamente. Así, desde los 6 años, la mayoría de los niños llega a darse cuenta de la necesidad de dar algo a cambio; y más tarde, la de considerar la perspectiva del otro para llevar a cabo estas negociaciones.

Para evaluar el conocimiento que los niños tienen sobre estrategias de relación con iguales, suele preguntarse cómo pueden resolverse diversas situaciones conflictivas. Las estrategias que proponen los niños más aceptados por sus compañeros reflejan un conocimiento mucho mayor de la peculiaridad de estas relaciones, suponen mejores consecuencias para todos los niños implicados y permiten resolver con más eficacia el conflicto por el que se pregunta. Los niños rechazados por sus compañeros suelen proponer, por el contrario, estrategias más simples y directas, de carácter más negativo y menos eficaces para alcanzar el objetivo propuesto.

Conclusiones

La formación integral y el aprendizaje socioemocional plantean la urgencia por superar el paradigma educativo que separaba la emoción de lo cognitivo y que ponía mayor énfasis en el aspecto intelectual del desarrollo y del aprendizaje. Toda la evidencia científica disponible en la actualidad confirma que hay una relación estrecha e indisoluble entre emoción y cognición (Izard, 2009). Todo aprendizaje es social, es cognitivo y emocional al mismo tiempo, por lo que la educación escolar debe repensar sus prácticas y estrategias.

En un mundo cada vez más cambiante, complejo y diverso, las habilidades sociales y emocionales son fundamentales para la participación de la persona en la sociedad. Estas habilidades están relacionadas con una variedad de indicadores de bienestar individual y social, tales como educación y éxito académico, empleo e ingresos, salud y autocuidado (Chernyshenko, Kankaraš, Drasgow, 2018). La institución escuela ha priorizado en sus esfuerzos por operar sobre los aspectos intelectuales y académicos por sobre los emocionales, en un orden jerárquico que deja de lado -o al menos en un segundo plano- aptitudes vinculadas al desarrollo de habilidades socioemocionales para resolver o transitar lo mejor posible los avatares vitales, así como también y específicamente la relación de estos con el proceso de aprendizaje.

Evaluar las experiencias de aprendizaje en clave de procesos implica analizar un conjunto de habilidades que se ponen en juego como la motivación, la perseverancia, la tolerancia a la frustración, lo cual nos permite visualizar cómo cada niño enfrenta las situaciones de aprendizaje en diferentes momentos, más allá de los resultados educativos que logre alcanzar. Como se planteó al comienzo, lo que los demás dicen sobre nuestras propias capacidades incide en lo que nosotros creemos acerca de ellas. Por lo tanto es importante poder decir y expresar lo que vamos viendo -como educadores- con el ánimo de acompañar a otro que va construyendo la valoración de sí mismo en estas experiencias de aprendizajes como parte importante de su identidad.

Se considera a nivel general que las instituciones educativas se encuentran en el pasaje del cambio de paradigma, donde el educando es objeto del derecho, a otro donde se incorpora la

perspectiva de este, como sujeto de derecho, en este caso, de la educación. Históricamente el estudiante fue considerado un objeto de la educación; sus intereses poco importaban; la obediencia, el disciplinamiento y la posibilidad del castigo estructuraron el vínculo de las generaciones anteriores con la educación formal. El cambio supone la idea de que no hay educación posible sin sujetos activos, responsables y protagonistas. Lograr que los niños y niñas sean sujetos de su propia educación implica prestarle atención a sus intereses y motivaciones: lo que les gusta, lo que les da alegría, lo que les da miedo y lo que les frustra, así como lo que les permite darse cuenta de este proceso y gestionarlo. El conocimiento de uno mismo, de los demás y de las percepciones acerca de las capacidades propias impacta positivamente tanto en los procesos de socialización como en los procesos de aprendizaje.

Para finalizar, es fundamental ofrecer las herramientas necesarias a docentes y educadores para trabajar en la dimensión socioemocional de los aprendizajes. Es necesario darle mayor importancia a la incorporación de contenidos específicos vinculados a la promoción de habilidades socioemocionales.

Bibliografía

ANEP – CEIP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Rosgal.

ANEP. CEIP. (2010). Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y Documentación de experiencias educativas.

Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 30(2), 383-402. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>

Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 2005, 63-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

Bisquerra, R. (2019). Modelos de inteligencia emocional. Barcelona: RIEEB.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para maestros y familias. Madrid: Desclée de Brower.

Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6º Edición). Madrid: Siglo XXI.

Carbajal Rodríguez, N. (2016). La formación de los profesionales docentes en relación a la enseñanza de la Ética. De los Planes y Programas a las prácticas educativas. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 3, núm. 6, pp. 281-298.

Céspedes, A. (2008) Educar las emociones. Educar para la vida. Santiago: Ediciones B.

Díaz-Aguado, M. (2006) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, McGraw-Hill Interamericana.

Fortoul Ollivier, M. (2017). Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 13, núm. 47, pp. 171-196.

Hoffman, L. Paris, S. y Hall, E. (1995). Psicología del desarrollo hoy. Madrid: McGraw-Hill.

INEEd (2018), Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de Educación primaria, INEEd, Montevideo. Recuperado de:
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

Ley 18.437 de 2009. Ley General de Educación. 16 de enero de 2009. D.O. N° 27654.

Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Ibero-Americana de Educación, núm. 32, pp. 17-34.

Meirieu, Ph. (2016). Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Argentina: Buenos Aires, Paidós.

Monjas, M. (1998). Las Habilidades Sociales en el Currículo. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, España. Recuperado de:
https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades_sociales_curriculo_mec.pdf

Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267.

Puig, J.M. (2012) *Cultura moral y educación*. Barcelona: Editorial Grao.

Rodríguez, S. (2017). “La formación magisterial: Algunas ausencias y retiradas”.

Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

<https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-11/Formaci%C3%B3n%20magisterial%20Soledad%20Rodr%C3%ADguez%20Morena.PDF>

Sanz, C. [TEDx Talks] (2018, Diciembre 13) La importancia de la educación emocional

[Archivo de video] Recuperado de <https://youtu.be/T8WgJKXtVsE>

UNESCO. Naciones Unidas. (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. New York y Ginebra. Recuperado de:

https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf

Anexos

Anexo 1. Primera planificación

MAESTRA: Mariana Bueno. PRACTICANTE: Lucia Silvera. CLASE: 3er año. FECHA: 03/08/21.	
	ÁREA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL.
CAMPO DISCIPLINAR:	Construcción de ciudadanía.
CONTENIDO:	La actitud violenta como respuesta a otra actitud violenta.
ASPECTO:	Las emociones que evocan determinadas situaciones: actitudes violentas.
PROPÓSITO:	Promover la reflexión de posibles soluciones frente a un problema o situación particular.
	DESARROLLO DIDÁCTICO
INICIO:	<ul style="list-style-type: none">- Visualizar el siguiente video: Emociones Básicas - Película: Intensamente.- Pregunta disparadora: ¿Por qué es importante conocer nuestras emociones? <p><i>“Hoy vamos a trabajar con algunas actitudes que tenemos como respuesta a conflictos que ocurren en la clase, ya sea dentro del salón o en el recreo..”</i></p>
DESARROLLO:	<ul style="list-style-type: none">- Presentar en el pizarrón las siguientes situaciones:

	<p><i>Diferentes situaciones que suceden en la escuela:</i></p> <p>“Dos compañeros se pelean a golpes en el patio de la escuela”</p> <p>“Un compañero es insultado por un grupo de niños”</p> <p>“Una niña es discriminada por su vestimenta”</p> <p>“Discriminan a un niño porque tiene dificultades para leer”</p> <p>“Hay niños que no cumplen las normas y responden de forma violenta a los adultos”</p> <p>- Reflexionar de manera colectiva sobre las distintas situaciones cuestionando: ¿Qué significa ponerse en el lugar del otro?; ¿Para qué existen las normas?; ¿Por qué es importante el diálogo y controlar los impulsos?; ¿En qué nos beneficia?</p>
CIERRE:	Puesta en común reconociendo distintas soluciones frente a determinados conflictos.
RECURSOS:	Video - Pizarrón.
ESTRATEGIAS:	Trabajo colectivo. Uso de la pregunta. Reflexión. Problematización.
ESPACIO PEDAGÓGICO:	Salón de clase.
TIEMPO:	45 minutos.
BIBLIOGRAFÍA:	<p>Oficial: CEIP “Documento base de análisis curricular”.</p> <p>CEIP “Programa de Ed. Inicial y Primaria”.</p> <p>DÍAZ AGUADO, M.J., “Convivencia escolar y Prevención de la violencia”, en Instituto de Tecnologías Educativas, Educación [en línea]. Disponible en Internet: http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html</p>