

Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar

Intervention Study Based on the Development of Social-emotional Skills for Preschool Students

Serdio López, Andrea

 **Andrea Serdio López** andrea.serdio@ibero.mx
Universidad Iberoamericana Ciudad de México,
México

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
ISSN-e: 2954-4599
Periodicidad: Semestral
vol. 4, núm. 1, 2024
alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 26 Abril 2023
Aprobación: 24 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7774533008/>

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.70>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una intervención enfocada en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes preescolares. A partir de la pandemia del Covid-19 se identificó que el estudiantado estaba perdiendo oportunidades esenciales para su desarrollo integral. Por lo tanto, se implementó un proyecto con el objetivo de fortalecer habilidades como el autoconocimiento, autorregulación, autonomía y empatía para promover el bienestar estudiantil. Los resultados fueron satisfactorios, con avances notables en las habilidades del estudiantado. En el autoconocimiento, se detectó una mejora en la identificación y expresión de emociones, así como una disposición para gestionar emociones aflictivas con el apoyo de adultos. En cuanto a la autorregulación, se observó una interiorización de estrategias como el uso del “frasco de la calma” y la respiración consciente. En autonomía, el estudiantado mostró más independencia al intentar actividades y retos por sí mismos antes de buscar ayuda. Finalmente, en cuanto a la empatía, se observó un mayor reconocimiento de las emociones de los demás y una disposición para acompañarlos mientras atraviesan una emoción incómoda. Este estudio subraya la importancia de las intervenciones socioemocionales para el bienestar estudiantil, en especial en tiempos de crisis como durante la pandemia.

Palabras clave: educación socioemocional, edad preescolar, habilidades socioemocionales.

Abstract: This article presents the results of an intervention focused on the development of social-emotional skills in preschool students. Since the COVID-19 pandemic, it was identified that students were losing essential opportunities for their comprehensive development. Therefore, a project was implemented to strengthen skills such as self-knowledge, self-regulation, autonomy, and empathy to promote student well-being. The results were satisfactory, with notable advances in the students' skills. In self-knowledge, an improvement was detected in the identification and expression of emotions, as well as a willingness to manage afflictive emotions with the support of adults. Regarding self-regulation, an internalization of strategies such as the use of the “calm bottle” and conscious breathing was observed. In autonomy, the students showed more independence by trying activities and challenges on their own before seeking help. Finally, in terms of empathy, a greater recognition of the

emotions of others and a willingness to accompany them while they go through an uncomfortable emotion was observed. This study highlights the importance of social-emotional interventions for student well-being, especially in times of crisis like the pandemic.

Keywords: socioemotional education, preschool age, socioemotional skills.

Introducción

La educación socioemocional ha tomado una gran importancia en el ámbito educativo debido a la creciente preocupación de docentes, administrativas, así como de madres y padres de familia al percatarse de que los modelos educativos tradicionales no toman en cuenta la importancia de desarrollar todas las áreas de la persona y se enfocan únicamente en el aspecto cognitivo. De manera más específica, debido al contexto de violencia, adicciones y falta de cultura de prevención en cuanto a salud mental que se vive en México día a día

se requiere replantear la educación desde una mirada que incluya no sólo la formación intelectual y disciplinar, sino que considere también, dentro del actuar pedagógico y curricular, el papel central que juegan las emociones y la gestión de las relaciones interpersonales para la convivencia y el aprendizaje, y en general para el desarrollo humano y social (Chao, 2018, p. 25).

En México, en 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó un modelo educativo que incluye la educación socioemocional (ESE) como una de sus dimensiones a trabajar para brindar una educación integral a los niños, niñas y adolescentes del país a lo largo de los 12 grados de la educación básica. La SEP, en su documento “Aprendizajes claves para la educación preescolar” explica que la decisión de diseñar e implementar este programa se tomó debido a la necesidad de adoptar una postura más integral en cuanto a la educación, ya que antes se le daba más peso a las habilidades cognitivas y motrices en la escuela y se dejaban las habilidades socioemocionales para el ámbito familiar. La ESE en México tiene como finalidad “que los estudiantes desarrollen y practiquen habilidades para generar un estado de bienestar consigo mismo y con los demás, que comprendan y puedan lidiar con estados emocionales impulsivos o afflictivos y que logren que su vida emocional y sus relaciones sean una fuente de motivación y aprendizaje” (SEP, 2017, p. 518).

Específicamente en preescolar, existen cinco propósitos principales que la SEP busca al trabajar la ESE con los educandos: desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones, trabajar en colaboración, valorar sus logros individuales y colectivos, resolver conflictos mediante el diálogo y respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. Además, estas necesidades toman aún más importancia en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19, por lo cual fue necesario el aislamiento social que derivó en distintos problemas de salud mental como depresión y ansiedad (ONU, 2022).

En este artículo se explica cómo se buscó dar respuesta a esta problemática mediante un programa de ESE cuyo propósito fue desarrollar habilidades

socioemocionales en los estudiantes para mejorar no sólo su rendimiento académico, sino su bienestar en general. El fundamento del presente artículo se encuentra en distintos autores y organizaciones como CASEL (s. f.), Bisquerra (2003), Gershon y Pellitteri (2018), Zakrewski (2015), la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), entre otros, quienes hablan de la importancia de la ESE en todos los niveles educativos, la ESE como prevención en salud mental y problemas sociales, así como la importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia, entre otros temas.

La metodología de este trabajo es cualitativa, con un enfoque en el método de observación participante, de modo que en el diagnóstico se utilizaron como base los indicadores de aprendizajes clave de la SEP (2017) en el área socioemocional para detectar las necesidades de los estudiantes y, con base en eso, se diseñó un programa educativo enfocado a desarrollar el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y la autonomía en el estudiantado a través de cuentos, discusiones guiadas y representaciones artísticas, principalmente. Después, se llevó a cabo una evaluación a través de la observación y la realización de un diario de campo con el fin de reportar los avances de los estudiantes.

El objetivo general de la intervención fue que al término del curso, los estudiantes desarrollaran habilidades socioemocionales de autoconocimiento, autonomía, autorregulación y empatía a través de distintas actividades para la mejora de su bienestar en general. Del mismo modo, se establecieron objetivos específicos por cada habilidad, los cuales fueron:

- *Autonomía*: que los estudiantes desarrollen la capacidad de agencia a partir del diseño de un espacio para sí mismos, donde puedan tomarse un momento cuando sientan alguna emoción aflitiva.
- *Autoconocimiento*: que los estudiantes identifiquen lo que les gusta, lo que no les gusta, sus fortalezas y áreas de oportunidad a través de distintos cuestionamientos.
- *Empatía*: que los estudiantes reconozcan la importancia de apoyar empáticamente a otros compañeros.
- *Autorregulación*: que los estudiantes apliquen distintas estrategias de autorregulación al experimentar emociones aflitivas.

Debido a que dicha intervención se implementó en el ciclo escolar 2020-2021, es decir, durante la pandemia del Covid-19, el contexto sociocultural que se estaba viviendo dio aún más relevancia al trabajo que se hizo con los estudiantes, y, por otro lado, afectó en la manera en la que se implementó el programa, ya que se tuvo que llevar a cabo en el aula virtual.

Marco teórico-conceptual

La ESE es el proceso en el que las personas adquieren competencias, conocimientos, actitudes y habilidades que les ayudan a desarrollar su identidad, manejar emociones, cumplir sus metas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer relaciones sanas y tomar decisiones responsables, considerando a todos los implicados (CASEL, s. f.). Según Bisquerra (2003), los programas de ESE son procesos educativos realizados mediante programas, dirigidos al desarrollo

integral de la persona a través del aprendizaje y práctica de aspectos sociales y emocionales.

Del mismo modo, es imperativo aclarar que la ESE es de orden meramente pedagógico y no psicológico, por lo que, en estos procesos, el diagnóstico y la intervención que se hace es meramente educativa, no de corte clínico. Lo que se persigue es que tanto el profesorado como el estudiantado trabajen en el área personal y social para que puedan experimentar mayor bienestar y plenitud en sus vidas.

Con base en CASEL (s. f.), SEP (2017) y Bisquerra (2003) podemos identificar ciertas competencias que son el “común denominador” de varios programas de ESE, algunas de éstas son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, relaciones sociales y toma de decisiones.

La importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en preescolar

Gershon y Pellitteri (2018) explican que, debido a que el preescolar es la base fundamental para el desarrollo posterior de niñas y niños, numerosos estudios han apoyado el vínculo entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y un buen funcionamiento académico y social en el futuro. En específico, la ESE es relevante porque, si pensamos en que la educación está diseñada para formar personas que puedan desenvolverse en la sociedad, es importante preparar a nuestras y nuestros estudiantes en habilidades que son valoradas hoy en día, es decir, las llamadas habilidades blandas (*soft skills*), como la colaboración y la autorregulación.

Además, la ESE no sólo ayuda a predecir un buen desarrollo académico, sino que también está asociado con una buena salud mental a través de cultivar habilidades como la empatía, la compasión, la mejora de las relaciones interpersonales y la resiliencia, entre otras (Brackett *et al.*, 2012; Jones *et al.*, 2015).

Del mismo modo, desde edades muy tempranas, el cerebro recibe e interpreta información del medio ambiente que le ayuda para empezar a formar su sentido del “yo”, el cual determina la manera en que la persona se desarrolla a lo largo de los años. Si bien es cierto que el cerebro puede cambiar gracias a su plasticidad neuronal, los años críticos en los que la persona empieza a internalizar la información que después le ayudará a dar sentido a lo que pase dentro de sí y en su contexto, es en la primera infancia (Shonkoff y Phillips, 2000).

Si sabemos que la ESE está relacionada con todos los beneficios mencionados, es conveniente enseñar a las generaciones futuras a nutrir estas habilidades desde edades tempranas para que sus esquemas mentales se vayan formando con base en estas competencias emocionales y entonces les sea más fácil relacionarse con el mundo.

Justificación

La necesidad de trabajar el área de desarrollo socioemocional parte del concepto de que la educación debe ser integral. Si como primer paso entendemos que la escuela nos tiene que preparar para la vida, entonces las habilidades

socioemocionales (HSE) como empatía, autoconocimiento y autorregulación, por mencionar algunas, son indispensables en el currículo educativo, porque son necesarias para relacionarnos mejor tanto con nosotros mismos como con el mundo que nos rodea.

Zakrezewski (2015), citando a Keltner (2010), explica que los sentimientos como la compasión y la admiración son contagiosos y nos ayudan a sacar lo mejor tanto de nosotros como de los demás. Del mismo modo, ha habido muchos estudios que nos demuestran que estamos hechos para conectar y ayudarnos entre nosotros, tal es el ejemplo del estudio de Warneken y Tomassello (2009), donde comprueban que bebés de 18 meses buscan ayudar a personas que pretenden estar en una encrucijada, por ejemplo: tiran algo y no lo pueden levantar, no pueden abrir una puerta, etcétera.

Lamentablemente, estas competencias altruistas son opacadas por el foco que se da en el sistema educativo a la competencia, el castigo y los procesos de admisión a universidades que sólo están basadas en el interés individual (Zakrezewski, 2015). Por lo tanto, la ESE busca que el individuo entienda mejor sus procesos emocionales, para después responder a los retos de la vida diaria de la mejor manera posible.

Además, recordando que el mayor número de conexiones neuronales se forman en los primeros años de vida a través de las relaciones, experiencias y el medio, es indispensable que los niños tengan un espacio específico para desarrollar sus HSE, ya que las interacciones a temprana edad preparan el escenario para el desarrollo sano del cerebro, la falta de desarrollo socioemocional predice el fracaso escolar tanto a corto como a largo plazo y la intervención temprana puede prevenir una intervención en un futuro que sea de mayor costo (Center for Early Childhood Mental Health Consultation, s. f.).

En el caso de México, en el ciclo escolar 2018-2019 se implementó una reforma educativa enfatizando ciertos aprendizajes clave para brindar educación de calidad. El objetivo de dicha reforma fue “mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida” (SEP, 2017, p. 13). Uno de los elementos más importantes de la reforma fue la incorporación de la educación socioemocional al currículo educativo. Según la SEP (2017), la decisión de incorporar la ESE parte de la necesidad de desarrollar en el estudiantado la dimensión sociocognitiva y emocional, con el fin de priorizar el bienestar de los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos.

Con el cambio de administración y los nuevos programas sectoriales de educación 2020- 2024, la ESE sigue siendo prioridad. Como menciona la SEP (2019) en el documento de la Nueva Escuela Mexicana, una de las prioridades más importantes del nuevo modelo son los valores como: la empatía, la conciencia social, la cultura de la paz, así como el desarrollo individual y la responsabilidad para usarlos en favor de su comunidad. Aunque dicho modelo no entró en vigor al momento de la intervención, el documento exponía las metas educativas del gobierno actual. Por ello, la ESE cobra aún más importancia, dado que es prioridad a nivel legislativo en México desde la administración pasada.

Por otro lado, la pandemia causada por el Covid-19 ha traído consigo una modalidad nueva de aprendizaje a la que estudiantes y docentes de todos los niveles han tenido que adaptarse. De acuerdo con Boldt *et al.* (2021), esta crisis

mundial ha ocasionado muchas consecuencias para niñas, niños y jóvenes como la pérdida de libertad de movimiento y oportunidades para jugar, sentimientos de aislamiento de los grupos sociales a los que pertenecen, estrés familiar y conflictos domésticos, impacto en el trabajo de los padres y rezago académico, entre otros.

Dado que los niños están en una etapa de vida muy importante, en la que cualquier situación puede tener un impacto fuerte en su desarrollo, es de suma importancia realizar intervenciones de prevención y salud mental, como lo son las intervenciones en educación socioemocional.

Metodología

La intervención fue llevada a cabo en una escuela privada en la zona norte de la Ciudad de México; 34 estudiantes conformaron la población estudiada, de sexo masculino y femenino entre 5 y 6 años, de nivel socioeconómico medio-alto, todos mexicanos excepto una estudiante chilena. Como se mencionó previamente, para esta investigación se utilizó la metodología cualitativa y, más específicamente, el método de observación participante. Kawulich (2005) sostiene que la observación participante (OP) es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Del mismo modo, observar se entiende como la producción de datos sobre las prácticas sociales mientras acontecen, así como el registro de éstas en el diario de campo, sin mediación de terceros ni de instrumentos de evaluación (Jociles, 2018, citando a Labov, 1976).

Con base en lo anterior, se escogió el método de OP por varias razones: primero, la investigadora era docente en el preescolar donde se realizó la intervención, por lo que ya estaba introducida en la comunidad, y su presencia y observaciones eran algo a lo que, tanto el estudiantado como el resto del equipo docente, ya estaban acostumbrados. Aunado a esto, los niños ya tenían un vínculo emocional con la investigadora, lo que ayudó a que estuvieran más abiertos a trabajar cuestiones socioemocionales con ella. Por último, por cuestiones institucionales, no fue posible realizar algún otro método de recolección de datos, como entrevistas o aplicación de instrumentos, por lo que la OP era la única opción para llevar a cabo la intervención.

El diagnóstico se hizo en el primer mes del semestre inicial del ciclo escolar 2020-2021. Se tomaron en cuenta algunos indicadores de la SEP (2017) que se mencionan en el documento de aprendizajes clave, de los cuales se hablará más adelante, para identificar qué tan desarrolladas estaban las HSE de autoconocimiento, autorregulación, empatía y autonomía en el estudiantado. Con base en el diagnóstico, se diseñó el plan de intervención, el cual constaba de 14 sesiones de 30 minutos, dedicadas a desarrollar y fortalecer alguna de las cuatro habilidades socioemocionales elegidas para la intervención. Paralelamente, se llevó un diario de campo en el cual se iban anotando los avances, complicaciones y cambios observables del estudiantado. Estas observaciones se hicieron tanto en las sesiones de educación socioemocional, como en las clases de las otras asignaturas, a partir de poner atención en cómo estas competencias se iban manifestando en los niños.

El análisis de la información involucró la comparación sistemática de los objetivos de la actividad con los indicadores correspondientes que reflejaban los resultados deseados para el estudiantado. Además, se llevaron a cabo análisis comparativos de las observaciones realizadas junto con los indicadores con el fin de identificar qué tan desarrolladas estaban estas habilidades en el estudiantado.

Es importante mencionar que, debido a la pandemia del Covid-19, las clases eran de manera virtual. Los estudiantes se conectaban tres horas al día a sus diferentes clases, la investigadora impartía algunas de estas clases y, en las materias donde ella no era la docente (como expresión artística), entraba a acompañar al estudiantado para observarles en contextos diferentes de los de su clase. En mayo de 2021, la escuela decidió que se regresaría a clases presenciales, por lo que las observaciones fueron hechas en dos situaciones diferentes: en clases en línea (enero-mayo) y en clases presenciales (junio).

Debido a que se aprovechó que la escuela estuviera intentando incorporar la educación socioemocional a su modelo educativo y que la investigadora ya era docente de un grado, no hubo una selección de estudiantes, sino que todos los integrantes de ambos grupos en los que enseñaba la docente se vieron beneficiados por la intervención.

Cuidado ético

Debido a que la investigadora también era docente de la población con la que se trabajó, hay un grado de subjetividad que no se puede ignorar. Sin embargo, se tomaron las siguientes medidas para que las observaciones fueran lo más precisas posibles: socializar las interpretaciones de las observaciones con las otras maestras, tomando en cuenta su punto de vista acerca de los avances, obstáculos y retrocesos encontrados, así como recibir retroalimentación de sesiones particulares por parte de la supervisora de tesina y la psicóloga de la escuela. El consentimiento se dio por parte de las autoridades de la escuela de manera oral con la condición de que no se usara el nombre ni la imagen de los niños ni del colegio donde se llevó a cabo la intervención.

Fases de la investigación

Diagnóstico

En esta primera fase se observó a los estudiantes en el aula virtual con base en los indicadores de desarrollo socioemocional que escogieron las maestras a principio del ciclo escolar 2020-2021, basándose en el programa de aprendizajes clave en educación preescolar de la SEP. Estos indicadores fueron:

Autoconocimiento

- Reconoce emociones básicas (miedo, tristeza, alegría, enojo, asco) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.
- Identifica y nombra características personales, como: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?

Autorregulación

- Reconoce y nombra situaciones que le generan tristeza, felicidad, miedo y enojo.
- Utiliza estrategias para regular emociones como el miedo, enojo o la tristeza.
- Lleva a cabo distintos intentos para realizar una actividad que se le dificulta.

Autonomía

- Identifica y nombra sus fortalezas.
- Reconoce lo que puede hacer con y sin ayuda.
- Solicita ayuda cuando lo necesita.

Las observaciones se iban anotando en un diario de campo y, posteriormente, se analizaban en conjunto con las demás docentes del grado en cuestión.

Intervención

En esta fase se decidió agregar la empatía como otra HSE para trabajar durante el programa, debido a que en el diagnóstico se encontró una falta de desarrollo en dicha habilidad. Los indicadores que se eligieron para la empatía fueron:

- Habla sobre sus conductas y las de sus compañeras y compañeros en situaciones de desacuerdo.
- Reconoce lo que sienten él/ella y sus compañeros en diferentes situaciones.

La intervención constó de 14 sesiones, de 30 a 45 minutos cada una, en las que, a través de actividades lúdicas como cuentos, juego de roles, videos cortos y actividades plásticas, se trabajaron las habilidades previamente mencionadas. El orden de las sesiones se detalla en la tabla 1.

Tabla 1.
Orden de las sesiones de intervención

 Cuadro 1. Orden de las sesiones de intervención

Número de sesión	Nombre de la sesión	Habilidad a trabajar	Objetivo	Descripción	Modalidad
1	Me gusta lo que hago.	Autoconocimiento	El estudiante identifica qué actividades le gusta realizar a través de una representación gráfica.	Los estudiantes realizaron un dibujo representando lo que más les gusta hacer. Posteriormente, representaron con mímica lo que habían dibujado y reflexionaron la importancia de identificar lo que nos gusta.	Virtual
2	Las diferencias nos hacen valiosos y únicos.	Empatía	El estudiante valora la importancia de las diferencias como un factor positivo de la diversidad.	La facilitadora organizó a los niños en parejas y se les pidió que se dibujaran entre ellas y ellos. Se hizo hincapié en que dibujaran las características que hacen especiales a sus compañeros, por ejemplo: si usan lentes, su tipo de cabello, la playera que usan de su personaje favorito, etc. Por último, se reflexionó acerca de la importancia de valorar las diferencias de otras personas.	Virtual
3	Mi familia es única y especial	Autoconocimiento	El estudiante reconoce las características que hacen a su familia especial.	A través de un organizador gráfico, los niños escribieron las características de su familia como: qué se come, cuáles son las tradiciones que tienen, cómo pasan el tiempo juntos, etc. Posteriormente, se reflexionó acerca de la importancia de valorar a la familia de cada quién.	Virtual
4	Me cuido	Autonomía	El estudiante reconocerá la importancia de llevar a cabo conductas de autocuidado para desarrollar una autoestima adecuada.	Se entregó una hoja a cada una de los estudiantes con imágenes que representan conductas riesgosas y conductas de autocuidado. Posteriormente se llevó a cabo una discusión acerca de qué puede pasar si no nos cuidamos.	Virtual
5	Te cuido	Empatía	El estudiante reflexiona acerca de la importancia de la empatía a través de un cuento.	Se contó el cuento de "por cuatro esquinitas de nada" y se hicieron los siguientes cuestionamientos: ¿por qué está triste cuadrado?, ¿crees que pueda cambiar su forma y volverse redondo como le dicen sus amigos?, ¿crees que sea buena idea cortar las esquinas a cuadrado? ¿por qué? Por último, se compararon las soluciones que dieron los niños con la solución del libro y se cuestionó acerca de cómo se siente la gente cuando la excluyen y qué pueden hacer ellas y ellos para que todos se sientan incluidos.	Virtual
6	Cuidado de los seres vivos	Empatía	El estudiante reconoce la importancia del cuidado de todos los seres vivos a través de una discusión guiada.	Se hizo un ejercicio de atención plena llamado "imaginando que soy un árbol". Posteriormente, se hizo un ejercicio para analizar qué necesitan los árboles y otros seres vivos para su cuidado, y cuál es la importancia de cuidar a todos los elementos de la naturaleza.	Virtual
7	Mis super poderes	Autoconocimiento	El estudiante valora la importancia de desempeñar nuestros roles de amistad, familia, estudiantes, de la mejor manera posible.	Se contó una historia donde los estudiantes iban a la luna, conocían a un marciano y éste les daba superpoderes. El objetivo era poder desempeñar de mejor manera roles que les importan como, por ejemplo: ser mejor amigo, ser buen estudiante, ser buen hermano, etc. Al final, todos y todas compartieron qué representaron y por qué.	Virtual
8	Conozco mis emociones	Autoconocimiento	El estudiante reconoce cómo experimenta cada emoción en su cuerpo a través de un ejercicio de atención plena.	Se hizo un ejercicio de representación de emociones a través de una meditación guiada de escaneo corporal y una representación artística. Posteriormente se reflexionó acerca de la importancia de identificar cómo nuestro cuerpo reacciona ante diferentes emociones.	Virtual
9	Regulo mis emociones	Autorregulación	El estudiante pone en práctica distintas estrategias de autorregulación.	Se contó el cuento de "El príncipe enojado". Posteriormente, se compartieron tres estrategias para regular el enojo: Rayar una hoja con crayolas. Respiración ancla. Empujar la pared.	Virtual
10	Frasco de la calma	Autorregulación	Los estudiantes ponen en práctica una estrategia de autorregulación utilizando el frasco de la calma.	Se contó el cuento "Moody Cow" donde una vaca que se enoja constantemente aprende a regular sus emociones con la ayuda del frasco de la calma. Posteriormente, los niños hicieron su propio frasco de la calma.	Virtual
11	Rincón tranquilo	Autonomía/ autorregulación	El estudiante diseña su propio espacio para favorecer la autorregulación.	Se explicó qué era y para qué servía el rincón tranquilo. Posteriormente, los niños fueron armando, con ayuda de un adulto, su rincón tranquilo con diferentes materiales como: crayolas, peluches, crema para manos, los carteles de la metodología de rincón tranquilo, etcétera.	Virtual
12	Rincón tranquilo	Autonomía/ autorregulación	El estudiante representa la metodología del rincón tranquilo a través de dibujos.	Se explicó cómo se trabaja la metodología: 1. Yo estoy <input type="checkbox"/> Los niños van a su rincón tranquilo para identificar cómo se sienten. 2. Me calma <input type="checkbox"/> Hacen las respiraciones (pretzel, estrella, ancla). 3. ¿Cómo me siento? <input type="checkbox"/> Identifican sus expresiones faciales en el cartel o en el espejo. 4. Escogen <input type="checkbox"/> Escogen una estrategia de autorregulación como las crayolas para rayar en el papel, abrazar un peluche, observar el frasco de la calma, hacerse un masaje con la crema, leer un libro, aplastar la pelota antiestrés. 5. Resuelvo! <input type="checkbox"/> Regresan a convivir con los demás. Paralelamente, el estudiantado realizó dibujos para ejemplificar la metodología y pegarla en su rincón tranquilo para tenerla presente en su día a día.	Virtual
13	Cierre		El estudiante pone en práctica sus habilidades emocionales adquiridas a lo largo del curso a través de preguntas de reflexión	A través de situaciones tanto hipotéticas como anecdóticas, los estudiantes comentaron cómo reaccionarían al sentir diferentes emociones con todo el conocimiento y habilidades que adquirieron a lo largo del curso.	Presencial
14	Cierre		El estudiante pone en práctica sus habilidades emocionales adquiridas a lo largo del curso a través de preguntas de reflexión.	A través de situaciones tanto hipotéticas como anecdóticas, los estudiantes comentaron cómo reaccionarían al sentir diferentes emociones con todo el conocimiento y habilidades que adquirieron a lo largo del curso.	Presencial

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Evaluación

La evaluación fue hecha con base en la información recabada del diario de campo, donde se iban registrando los cambios de los estudiantes, así como las pláticas informales que se tenían con las docentes, madres y padres de familia acerca de los niños en cuanto a cambios actitudinales y conductuales observables. Asimismo, se repitió un procedimiento parecido al de la evaluación diagnóstica, es decir, se cotejaron los objetivos de cada actividad con los indicadores correspondientes a los logros deseados y, al mismo tiempo, se hizo una comparación detallada de los cambios actitudinales y conductuales del estudiantado para determinar si los objetivos se habían alcanzado.

Resultados

Resultados del diagnóstico

De manera sintética, se muestran los resultados en la tabla 2.

Tabla 2.
Resultados de la fase diagnóstica

 Cuadro 2. Resultados de la fase diagnóstica

Habilidad	Indicador	Resultado encontrado
Autoconocimiento	Reconoce emociones básicas (miedo, tristeza, alegría, enojo, asco) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.	La mayoría del estudiantado identifica la alegría, la tristeza, el enojo, la sorpresa y el miedo, así como las situaciones que las detonan.
Autoconocimiento	Identifica y nombra características personales, como: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?	Todas y todos identificaron cuales son las actividades para las que son buenos, así como las actividades que disfrutan. Sin embargo, les costó mucho trabajo identificar sus propias áreas de oportunidad y retos, ya que decían comentarios como "soy bueno para todo" o "a mí nada me cuesta trabajo".
Autorregulación	Utiliza estrategias para regular emociones como el miedo, enojo o la tristeza.	Se encontró una gran necesidad de trabajar dicha habilidad de manera puntual, debido a que a la mayoría de los niños les costaba trabajo esperar su turno para hablar. Cuando experimentaban alguna emoción aflictiva, tenían dificultades al expresarse de una manera respetuosa y productiva. Por ejemplo: si en clase la docente no les daba la palabra, algunos estudiantes lloraban y ya no querían participar, en ocasiones entraban llorando a clases y expresaban que ya no querían continuar con la escuela en línea pues preferían regresar al colegio.
Autonomía	Reconoce lo que puede hacer con y sin ayuda.	Se encontró que la mayoría de los estudiantes necesitaban de mucho acompañamiento por parte de los adultos que les acompañaban para traer su material, seguir instrucciones en actividades de mediana duración, prender su micrófono, y otras actividades del día a día.
Autonomía	Solicita ayuda cuando lo necesita.	Se observó que varios de los estudiantes que ya mostraban habilidades de autonomía, al estar frente a actividades que les representaban un reto importante, preferían pedir ayuda al adulto que los acompañaba antes de intentarlo por sí mismos.

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Es importante recalcar que todas las habilidades se trabajaron de manera de transversal junto con los otros contenidos curriculares, sin embargo, en la autonomía se hizo especial hincapié ya que es una de las habilidades principales que se favorece en el modelo educativo de la escuela; de modo que si algún estudiante buscaba demasiado acompañamiento de la maestra para realizar sus actividades, se le invitaba primero a que lo intentara solo y, posteriormente, se le decía que si no lo podía lograr habiéndolo intentado primero, entonces pidiera ayuda.

Como se mencionó previamente, la empatía no estaba incluida en el diagnóstico inicial, sin embargo, la necesidad de incluirla en el programa partió de la preocupación de las maestras al observar la poca amabilidad con la que algunos compañeros se hablaban entre sí. Por ejemplo: en ocasiones se burlaban cuando un compañero decía mal una palabra, hacían comentarios como “no puedo creer que no sepas eso”, cuando alguien hacía una pregunta, expresaban que no querían trabajar con una persona porque les caía mal, etcétera.

En el proceso de evaluación se incorporaron indicadores adicionales, además de los previamente seleccionados para el diagnóstico, debido a que el estudiantado había participado en el programa de educación socioemocional. La premisa era que dicha participación les habría permitido desarrollar las HSE de manera más completa.

Preguntas orientadoras para entender el impacto del Covid-19

Del mismo modo, se incluyeron una serie de preguntas que sirvieron para orientar la interpretación de la investigadora tomando en cuenta los efectos de la pandemia del Covid-19 en el desarrollo socioemocional del estudiantado. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué influencia tiene el encierro en las emociones aflictivas del estudiantado?
- ¿En qué medida afecta emocional y socialmente a los niños la falta de convivencia presencial con sus pares?
- ¿Cuáles fueron las emociones de los estudiantes ante la pandemia, y cómo manifestaron dichas emociones?
- ¿Cómo influyeron los cambios en las modalidades de enseñanza-aprendizaje (es decir, el tener que incorporar el aprendizaje a distancia) en el desarrollo socioemocional de los estudiantes?
- ¿Qué elementos fueron los más importantes para lograr experiencias de educación socioemocional exitosas a distancia?

Resultados de la evaluación

Se muestran los resultados de la fase de evaluación de forma sintética en la tabla 3.

Tabla 3.
Resultados de la fase de evaluación

 Cuadro 3. Resultados de la fase de evaluación

Habilidad	Indicador	Resultado encontrado	Interpretación de la investigadora
Autoconocimiento	Reconoce emociones básicas (miedo, tristeza, alegría, enojo, asco) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.	En repetidas ocasiones, los estudiantes expresaban a sus maestras que ya no querían realizar actividades de lectoescritura o matemáticas, ya que se sentían cansados y que conectarse al Zoom les hacía sentir enojados; junto con las maestras, llegaban a acuerdos para completar la actividad, pero también tener un tiempo de juego durante la clase. Gran parte de las situaciones que el estudiantado comentó que les generaban emociones afectivas, fue el no ir a la escuela y no poder ver a sus amigos y amigas.	Se vio un avance en cuanto a la identificación y expresión de emociones, ya que manifestaban su sentir ante distintas situaciones con mayor libertad. La pandemia fue causa de la mayor parte de las emociones afectivas en los niños, ya sea de manera directa o indirecta. Fue difícil abordar este problema ya que todos y todas estábamos viviendo la situación por primera vez, por lo que no necesariamente teníamos las herramientas para compartirlas con el estudiantado.
Autoconocimiento	Identifica y nombra características personales, como: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?	La mayoría de los estudiantes identifican sus rasgos tanto físicos como de personalidad, lo que les gusta y no les gusta, y para lo que son buenos. Cuando se les cuestionaba acerca de sus defectos, solían dar respuestas como "no sé" o "soy bueno para todo".	Hubo una mejora en la identificación de características personales, sobre todo en la descripción física. Sin embargo, sigue existiendo cierta reticencia a identificar y describir sus áreas de oportunidad.
Autoregulación	Reconoce y nombra situaciones que le generan tristeza, felicidad, miedo y enojo.	Se observó que el estudiantado identificaba las actividades que preferían realizar y se lo compartían a su maestra de manera respetuosa, por ejemplo: al pedir que fueran al jardín para tener más tiempo de recreo o al preguntar que si terminan rápido la actividad, pueden jugar con la "masita". Del mismo modo, expresaban su descontento por las clases de Zoom y preguntaban constantemente que cuándo íbamos a poder regresar a la escuela, pues extrañaban jugar con sus amigos y amigas.	Uno de los factores más importantes que contribuyen a que el estudiantado pueda no sólo reconocer, sino expresar las situaciones que le generan distintas emociones es el rapport que se tiene con sus maestras, por lo que es importante fortalecer la relación con el estudiantado para lograr procesos de educación socioemocional significativos. Fue difícil ayudarles a regular la frustración acerca de las clases de Zoom ya que no se podía cambiar la situación ni llegar a un punto medio, así que se tuvieron que encontrar otras alternativas.
Autoregulación	Utiliza estrategias para regular emociones como el miedo, enojo o la tristeza.	Se identificó una mejora en la disposición del estudiantado para transformar emociones afectivas con el acompañamiento de algún adulto. Por ejemplo: en la mayoría de los casos, cuando se encontraban en situaciones incómodas, buscaban a la docente y le pedían ayuda debido a que se sentían mal. Del mismo modo, hubo una interiorización de las estrategias de autoregulación compartidas, como: el uso del frasco de la calma, empujar la pared para regular el enojo, rayar una hoja con crayolas, entre otras. Esto se observó durante las clases, cuando se presentaba una situación complicada y alguno de los estudiantes pedía un tiempo para poder realizar la estrategia de su elección.	Esta mejora en la autoregulación también generó un ambiente más ameno en el aula pues se llegaba a acuerdos de manera más fácil entre los estudiantes, así como con la docente, lo cual es sumamente difícil de lograr en ambientes virtuales.
Autoregulación	Lleva a cabo distintos intentos para realizar una actividad que se le dificulta.	Esta habilidad está relacionada con la autonomía; como se menciona a mayor profundidad más adelante, la mayoría del estudiantado intentaba realizar las actividades de manera autónoma, sin embargo, los padres, madres o tutoras que los acompañaban, intervenían para que la actividad se les facilitara más.	Esta intervención de los padres y madres de familia merecía el avance en la autonomía de los niños, ya que se acostumbraban a que un adulto interviniera en sus actividades en todo momento.
Autonomía	Identifica y nombra sus fortalezas.	La mayoría del estudiantado identifica al menos una fortaleza en sí mismo.	A los estudiantes de carácter más introvertido les costó trabajo identificar sus fortalezas sin ayuda. Por otro lado, quienes se mostraban más extrovertidos, decían que eran "buenos para todo" y les costaba identificar sus áreas de oportunidad.
Autonomía	Reconoce lo que puede hacer con y sin ayuda.	En repetidas ocasiones, se observó, en una parte del grupo, que los niños intentaban llevar a cabo las actividades por sí solos, pero sus mamá, papá o adultos que les acompañaban intervenían en el proceso y les daban las respuestas o resolvían el problema al que el estudiantado se enfrentaba. Sin embargo, en la otra parte del grupo, el que sus madres y padres trabajarán, les obligó a que encontraran soluciones ante distintas dificultades, como conseguir el material que se pedía, el conectarse a las clases a tiempo por sí solos o hacer el trabajo en casa, debido a que no había ningún adulto que les acompañara.	La autonomía es una habilidad muy contrastante entre el estudiantado. En una gran parte del grupo, hay oportunidades significativas de mejora debido a la intervención innecesaria de los adultos en sus actividades. Esto probablemente generó que no desarrollaran lo suficiente su autonomía, la cual es una habilidad fundamental en los primeros años escolares. Por otro lado, en la otra parte del grupo, las condiciones de la pandemia, como la necesidad de las madres y padres de familia de trabajar, favoreció el que los niños desarrollaran más su autonomía.
Empatía	Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros y compañeros en situaciones de desacuerdo.	La competencia académica entre los niños es bastante común entre estudiantes que tienen facilidad para la lectoescritura y/o las matemáticas; por ejemplo, decían comentarios como: "yo soy mejor que tú escribiendo, no puedo creer que no sepas eso, ¿a poco no sabes? Esto está facilísimo para mí".	Esta competencia obstaculiza la empatía ya que, en estos casos, cuando a alguien le está costando trabajo alguna actividad o pregunta, quienes suelen ser más competitivos interrumpen a sus compañeros para ellos dar la respuesta correcta y continúan haciendo comentarios poco amables. En esos casos se ha parado la actividad, se ha reflexionado acerca de cómo creen que se sientan los compañeros que están recibiendo esos comentarios, y se pide que reparen el hecho pidiendo disculpas. Sin embargo, es importante mencionar que estas actitudes se adjudican más a ser propias de la edad que por la situación de la pandemia.
Empatía	Reconocen lo que sienten él/ella y sus compañeros en diferentes situaciones.	La mayoría del estudiantado reconoce las emociones que ven en sus compañeros y, cuando uno de ellos expresa una emoción afectiva, el resto le pregunta si puede ayudar en algo, además de darle palabras de aliento. Del mismo modo, una gran parte de la generación busca ayudar a sus compañeros y compañeros o maestras cuando se dan cuenta de que necesitan apoyo, por ejemplo: cuando no pueden compartir pantalla o no recuerdan qué se vio la clase pasada. Una situación muy favorable que se observó a la hora del recreo fue que, si alguien se encontraba solo o sola, los demás le invitaban a jugar, y si alguien no quería participar en juegos con pelotas o que involucraran correr, algunas y algunos estudiantes cambiaban el juego para que todas y todos pudieran jugar en conjunto.	La mejora en la empatía generó una mayor cohesión grupal que, a su vez, favoreció la tutoría entre pares y creó un ambiente de aprendizaje más ameno.

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Cierre

Del mismo modo, en el cierre, los niños compartieron distintos comentarios, por ejemplo:

Me gustó la clase para saber cosas del corazón.

Aprendí que no tengo que enojarme tanto y pegar porque eso lastima a mamá y a mis amigos, y yo no quiero lastimarlos.

Me gusta empujar la pared cuando estoy enojado, porque después de empujarla, ya se me olvida [el enojo].

La clase de dibujar nuestros superpoderes fue mi favorita porque me gusta saber para qué soy buena.

Mi rincón tranquilo es mi lugar favorito porque es sólo para mí, ahí puedo ir cuando no me siento tan bien y después, ya me siento mejor.

Me gusta usar mi frasco de la calma antes de dormir porque así duermo mejor.

Evidencias de aprendizaje (Imágenes 1, 2a y 2b, 3 y 4)

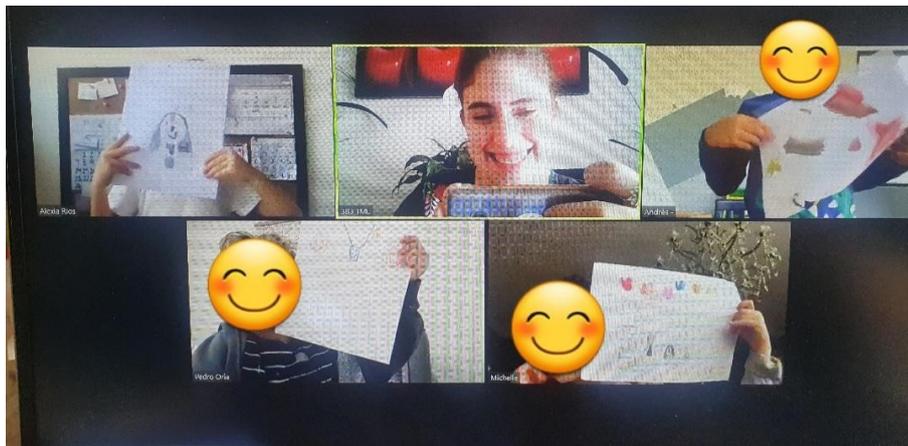


Imagen 1.

Escaneo corporal e identificación de emociones

Fuente: archivo fotográfico de la intervención.



Imágenes 2a y 2b.

Frasco de la calma

Fuente: archivo fotográfico de la intervención.

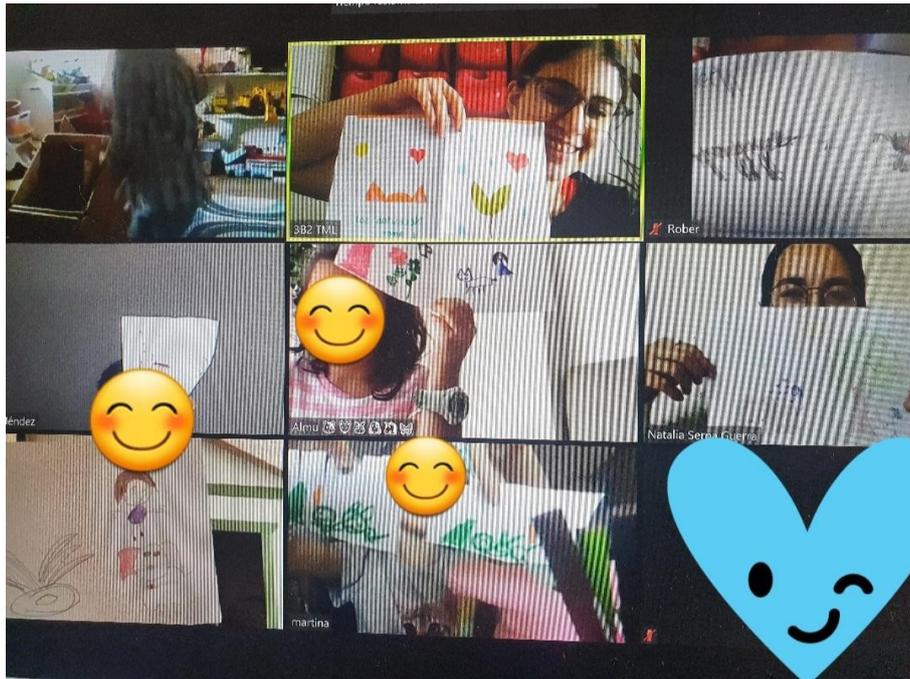


Imagen 3.
Cuidado de los seres vivos
Fuente: archivo fotográfico de la intervención.

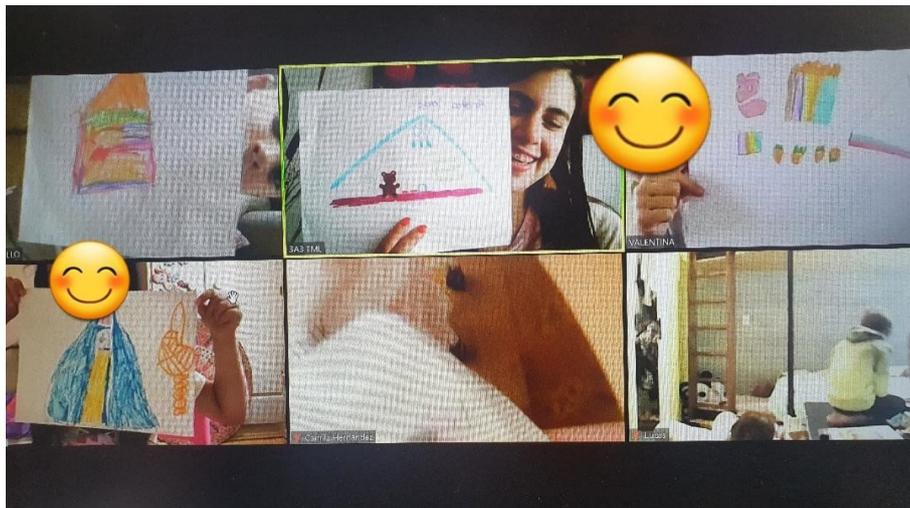


Imagen 4.
Rincón tranquilo
Fuente: archivo fotográfico de la intervención.

Discusión y conclusiones

Conclusiones y discusión a partir de conductas observables

Como se puede ver en las observaciones posteriores a la implementación del programa educativo, la mayoría de los estudiantes lograron presentar un avance en cuanto al autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, habilidades que mejoran la manera en la que los niños se relacionan consigo mismos y con su

entorno. Por las condiciones de la pandemia, cuando la mayoría del estudiantado tenía más ayuda para resolver las dificultades de la vida diaria por parte de algún adulto, la autonomía es una habilidad que aún falta mucho por trabajar en gran parte de la generación.

Es importante mencionar que los niños que contaban con mamás y papás que estaban enteradas de lo que se trabajaba en las sesiones socioemocionales fueron los que integraron de manera más orgánica las estrategias de autorregulación, ya que si tenían algún episodio en el que experimentaran emociones aflictivas, las mamás les recordaban poner en práctica estas estrategias. Como se mencionó previamente, debido a condiciones institucionales, no fue posible aplicar instrumentos cuantitativos ni entrevistas a los niños que se beneficiaron de la intervención, tampoco a los padres y madres de familia, lo cual hubiera sido enriquecedor para la investigación, por lo que se sugiere que este programa educativo pueda ser implementado en otros contextos, recolectando los datos con métodos mixtos, de modo que se pueda obtener información desde diferentes ángulos y se pueda hacer análisis cuantitativo, además del cualitativo.

Conclusiones y discusión a partir de la interpretación de la investigadora

Mediante el análisis de la interpretación de la investigadora se pudo concluir que el programa de ESE ayudó a que los estudiantes desarrollaran y fortalecieran sus competencias en educación socioemocional. Debido a que la pandemia fue un contexto extraordinario que trajo situaciones sumamente retadoras y extraordinarias para toda la comunidad educativa, fue acertado haber diseñado un espacio de aprendizaje para favorecer habilidades que ayudan al bienestar de los niños.

Por otro lado, hay que recalcar que, para que realmente se desarrollen competencias emocionales, es importante que los niños tengan un espacio dedicado en especial a la práctica de éstas, de alrededor de 30 a 45 minutos cada semana. Se sugiere que estas sesiones empiecen desde el principio de ciclo escolar y se les dé la misma importancia que cualquier otra asignatura.

Del mismo modo, gran parte del avance que se vio en el desarrollo de HSE de los niños fue gracias a la actitud positiva con la que entraban a las clases y la motivación que mostraban hacia éstas. Por ello, dado que estos temas pueden volverse abstractos y requieren de mucha reflexión por parte del estudiantado, es importante utilizar recursos didácticos propios de su edad como cuentos infantiles que hablen de los temas que se están trabajando, materiales sensoriales, expresión a través del arte, juego de roles y movimiento corporal, entre otros.

Aunado a esto, es indispensable que las intervenciones de educación socioemocional sean sistémicas, es decir, además de que el estudiantado cuente con sesiones específicas para trabajar en estas habilidades, las maestras, administrativas, madres y padres de familia o tutores reciban formación en educación socioemocional para que también integren este conocimiento en su práctica docente y crianza, para así modelar el comportamiento que quieren ver en sus estudiantes o hijos y compaginar lo que se enseña en la escuela con lo que se enseña en casa.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Boldt, K., et al. (2021). Interventions to ameliorate the psychosocial effects of the covid-19 pandemic on children – a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2361), 1-29.
- Brackett, M. A., et al. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- CASEL (s. f.) *SEL is...* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Center for Early Childhood Mental Health Consultation (s. f.). *Research findings about the importance of social and emotional health.* https://www.ecmhc.org/tutorials/social-emotional/mod1_1.html
- Chao, C. (2018). Educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI. *Didac*, (72), 25-28.
- Gershon, P., y Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *The International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150 <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Jones, S. M., et al. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2).
- ONU (2022). La pandemia de Covid-19 dispara la depresión y ansiedad. <https://news.un.org/es/story/2022/03/1504932>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación preescolar*. México: SEP.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academies Press.
- Warneken, F., y Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471
- Zakrezewski, V. (2015). Social Emotional Learning, why now? *APA Style Blog*. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/social_emotional_learning_why_now