

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Promoción del Desarrollo de la Conciencia Emocional desde la Primera Infancia: Una Estrategia Clave para Fomentar Climas de Aula Positivos

Belsy González Latorre

Paola Andrea Quintero Vargas

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Junio de 2016

Nota de las Autoras

La presente tesis fue realizada para optar al título de Magíster en Pedagogía y fue asesorada por Evelyn Díaz Posada, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

Dedicatoria

Dedico este esfuerzo a mis sueños y realizaciones personales y profesionales, a mi hija Mariana, a mi esposo y a mi familia, que con su paciencia, amor incondicional y comprensión cedieron tiempos y espacios para la culminación de este proyecto. A mis estudiantes, cuyos corazones sienten, sufren y anhelan día a día un abrazo, una sonrisa y un “te quiero mucho”.

Primeramente va dirigida a mis hijos, Juan David y Laura Sofía, y a mi esposo Leonardo, que con su paciencia, dedicación y palabras de ánimo hicieron posible que culminara mi investigación y estudio. A la par, se lo dedico a los 25 estudiantes de mi aula, porque sin su colaboración y cariño no se hubiera podido realizar la implementación del proyecto.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por ser aquella mano que me sostiene en las dificultades; a mi compañera Belsy por su compromiso y dedicación; a mi familia por la comprensión y el apoyo para alcanzar una meta más en mi camino. A mi asesora Evelyn por su experticia, acompañamiento y paciencia. A mis estudiantes, quienes fueron el motivo fundamental para iniciar un camino emoción-ante. Agradecemos a la Universidad por acompañar el proceso de formación docente, a la Secretaría de Educación por la oportunidad de actualizarnos y contribuir a nuestro crecimiento profesional de manera tan significativa.

Nada de este esfuerzo, dedicación lo hubiera podido realizar sin la bendición y sabiduría de mi padre celestial, solo a él agradezco mis triunfos. A su vez, agradezco a mi asesora Evelyn por la ayuda, paciencia y compromiso. Le agradezco por habernos guiado, enseñado y hacer posible la terminación de esta investigación. Como a la universidad de la Sabana, por habernos acogido desde hace dos años y al Ministerio de Educación Nacional por tan valiosa oportunidad de formación.

Índice general

Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Planteamiento del problema.....	9
Antecedentes.....	9
Justificación.....	14
Pregunta de investigación.....	17
Objetivos.....	17
Marco teórico.....	19
Estado del arte.....	19
Referentes teóricos.....	25
Metodología.....	56
Enfoque, alcance y diseño.....	56
Población.....	58
Categorías de análisis.....	58
Instrumentos de recolección de información.....	64
Plan de acción.....	68
Resultados y Análisis de investigación.....	71
Resultados o hallazgos.....	71
Conclusiones.....	109
Recomendaciones.....	113
Reflexión pedagógica.....	115
Referencias.....	119
Apendices.....	126

Índice de tablas

Tabla 1. Encuesta realizada por la SED2013.....	9
Tabla 2 Resumen de la evolución emocional infantil.....	32
Tabla 3 Competencias emocionales.....	39
Tabla 4 Conciencia emocional.....	40
Tabla 5 Síntesis del diseño metodológico y sus componentes.....	57
Tabla 6 Definición de variable/categorías.....	59
Tabla 7 Validación de instrumentos.....	66
Tabla 8 Pares académicos y perfil profesional.....	67
Tabla 9 Descripción de las acciones propias para cada fase del proyecto.....	69
Tabla 10. Prueba Wilcoxon.....	77
Tabla 11. Análisis categoría conciencia de las propias de las emociones.....	86
Tabla 12. Análisis categoría nominación de las propias emociones.....	87
Tabla 13. Análisis categoría comprensión de las emociones.....	88
Tabla 14. Análisis categoría conocimiento de normas.....	92
Tabla 15. Análisis categoría sana convivencia.....	94
Tabla 16. Análisis categoría comunicación.....	96
Tabla 17. Análisis categoría relación entre estudiantes.....	99
Tabla 18. Análisis categoría relación entre docentes y estudiantes.....	101
Tabla 19. Análisis categoría relación entre docentes y estudiantes.....	101
Tabla 20. Análisis categoría reconocimiento del trabajo de los miembros.....	103
Tabla 21. Análisis categoría expectativas y percepciones.....	104

Índice de figuras

Figura 1. Copia Dane 2006. Encuesta de acoso escolar.....	11
Figura 2. Copia Dane 2006. Encuesta de comportamiento.....	12
Figura 3. Copia del modelo Pentagonal de las competencias emocionales.....	38
Figura 4. Competencias emocionales.....	41
Figura 5. La habilidad para regular las emociones	43
Figura 6. Etapas de la evaluación.....	46
Figura 7. Clases de clima de aula.....	49
Figura 8. Relaciones estructurales.....	51
Figura 9. Estrategias de clima de aula positivo.....	52
Figura 10. Pretest y postest total recodificado CE.....	76
Figura 11. Pretest y postest total recodificado CA.....	84
Figura 12. Rede semánticas para CE.....	85
Figura 13. Red semántica de clima de aula.....	91

Resumen

¿Qué tan importante son las emociones en el aula?. Las prácticas educativas actuales están replanteando los procesos y las relaciones que se desarrollan al interior de las aulas, apostando a brindar una real importancia a uno de los aspectos fundamentales del ser humano: Las emociones. Con base en esta premisa, el objetivo de este proyecto fue describir los efectos que tuvo la implementación de la secuencia didáctica “Explorando mis Emociones” en el fortalecimiento del desarrollo de la conciencia emocional y el favorecimiento del clima de aula en un grupo de transición del Colegio Rafael Delgado Salguero de Bogotá. Se planteó un enfoque mixto, con predominancia cualitativa y un alcance descriptivo-correlacional, empleando el método de estudio de caso, desde el enfoque cualitativo, y un diseño preexperimental de *pretest/postest* con un solo grupo, desde el cuantitativo. Todo ello, en el marco de una estructura de dimensiones/categorías previamente definidas a partir de las dos variables dependientes (conciencia emocional y clima de aula) las cuales fueron evaluadas a partir de la implementación de la variable independiente que correspondió a una secuencia didáctica previamente validada por expertos y docentes en ejercicio. Los resultados permitieron identificar que la intervención fue eficaz en términos de promover un mayor desarrollo de la conciencia emocional por parte de los niños participantes. De igual modo, demostraron que hubo diferencias significativas entre el antes y el después de la intervención en cuanto a los indicadores de clima de aula. Como discusión, se observa un efecto positivo de la estrategia y se recomienda su utilización en otros escenarios para continuar validando su eficacia. No cabe duda de que es primordial educar a nivel emocional, siendo esto clave para crear ambientes seguros, de sana convivencia, y de comunicación asertiva, lo cual –en consecuencia– propicia mejores procesos de aprendizaje y desarrollo humano.

Palabras clave: primera infancia, educación emocional, conciencia emocional, clima de aula, sana convivencia.

Abstract

How important are emotions in the classroom?, Current educational practices are rethinking processes and relationships that are developed within the classroom, trying to give a real importance to one of the fundamental aspects of the human being "emotions". Based on this premise, the overall objective of the project is intended to describe the effects of the implementation of the teaching sequence "exploring my emotions" in developing emotional consciousness and the classroom atmosphere for a group of transition from Rafael Delgado Salguero School. This investigation arose from a mixed approach, with qualitative predominance and a descriptive-correlational scope, which used the method of case study from a qualitative approach, and a pre-experimental design *pretest/posttest* with one group, from the quantitative approach. All this in the framework of a structure dimensions previously defined from the two dependent variables chosen: emotional consciousness and climate of classroom; categories evaluated from the implementation of the independent variable which corresponded to a didactic sequence previously validated by experts and practicing teachers. The results allowed identifying that the intervention was effective in terms of promoting further development of emotional awareness by children who make up the participant group. Similarly, these showed that there were significant differences between before and after the intervention, in terms of the indicators of classroom climate observed. As discussion, this project demonstrates a positive effect of the strategy implemented and recommends its use in other settings to continue validating their effectiveness. There is no doubt that it is essential to educate emotional level, reaffirming the intrinsic relationship between emotions in processes and relationships classroom atmosphere. Besides, this is key to create safe environments, healthy living, and assertive communication, which promote better learning and human development.

Key words: early childhood, emotional education, emotional consciousness, classroom environment, healthy living.

Introducción

Dentro de las prácticas educativas se suele encontrar una serie de metas pedagógicas que los¹ docentes se proponen, a lo largo del año escolar, tomando como referencia temática, desempeños y competencias de cada nivel, enfocándose en procesos cognitivos, pero dejando de lado, en cierta medida, las competencias emocionales y sociales. En ese sentido, algunos estudiantes están inmersos en climas de aulas negativos, que hacen que sean afectados sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y se presenten agresiones tanto físicas como verbales, falta de interés, discriminación, entre otras problemáticas.

Por tal razón, este proyecto pretende implementar una estrategia pedagógica en donde el desarrollo de competencias emocionales son la base de la formación y se busca contribuir a un mayor bienestar personal y social (Bisquerra-Alzina, 2003), así como al mejoramiento del clima de aula en un grupo de estudiantes de transición del Colegio Rafael Delgado Salguero (Institución Educativa Distrital). Ello, con el propósito de fomentar el desarrollo de la conciencia emocional en términos de identificación y control de las propias emociones y el reconocimiento de estas en los demás, interpretando adecuadamente las funciones de las mismas y mecanismos para su regulación. Se parte de la premisa de que esto generará ambientes de mayor confianza, calidez, respeto e inclusión, lo cual se espera que redunde en mejores procesos académicos y sociales a mediano y largo plazo.

De tal manera, en este informe se presenta el planteamiento del problema que dio origen a esta investigación, los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan la propuesta, el diseño metodológico, los resultados y la discusión realizada en torno a los hallazgos. Al finalizar, se podrán observar también las referencias bibliográficas consultadas y los apéndices que contienen los instrumentos y formatos empleados para la ejecución del diseño metodológico propuesto.

¹ En el presente documento se hará uso del masculino como genérico para facilitar la lectura. Sin embargo, en todos los casos se está haciendo referencia tanto a masculino como a femenino.

Planteamiento del problema

Antecedentes

La Secretaría de Educación del Distrito (SED), en 2013, realizó el análisis de clima escolar y victimización en Bogotá (Bromberg, 2013), para lo cual se encuestaron 120.000 estudiantes entre los grados 6° y 11°, pertenecientes a colegios privados y oficiales. En la localidad Rafael Uribe Uribe participaron 6.734 estudiantes de colegios oficiales, evidenciando algunos temas relevantes para esta investigación, como los que se observan en la Tabla 1.

Tabla 1

Datos extraídos de la encuesta realizada por la SED 2013

Aspecto	Resultado
Interacciones inter-clases entre pares	El 12% de los estudiantes encuestados de los colegios oficiales estipulan que las bromas terminan generando violencia y el 17% llega a situaciones extremas, esto involucra caso a 20.000 encuestados.
Intervención en clases	El 20% de los encuestados sienten temor de participar en clase ante una respuesta inadecuada del maestro, además un 53% reportan que sienten incomodidad al participar en especial al estar frente a los compañeros.
Ambiente de compañerismo	En el 30% de los colegios públicos, el 25% de los encuestados declaró que el ambiente de compañerismo era malo o muy malo.
Peleas en los colegios	El 22% de los colegios oficiales evidencia que es común que haya peleas entre estudiantes. En el 52% de los colegios la percepción de que las peleas son comunes, fue reportada por más de 20% de los encuestados.

Fuente: Boletín de prensa. Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que le afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá.

En suma, dicho estudio, evidencia que según las pruebas PISA- OECD, realizados en 2011, los estudiantes que afirman que hay pocos problemas disciplinarios en sus clases tienen un rendimiento superior en PISA, que los que afirman que una falta de disciplina en sus clases perturba el aprendizaje (Bromberg, 2013, p. 146).

Afirmando lo anterior, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2012), plantea que los colegios oficiales presentan una serie de aspectos que interfieren con el ambiente del aula:

La indisciplina es el comportamiento que más afecta el ambiente en las aulas escolares pues el 84,5% de los estudiantes de grado 5° y el 86,6% de los grados 6° a 9°, así opinan. Para los estudiantes de los grados 10° y 11°, la indisciplina registra un 82,1%, mientras que las agresiones verbales entre compañeros un 54,5% y los chismes un 38,1%. 2. Un 37,2% de los estudiantes de 5° a 11° de establecimientos oficiales informaron que algún compañero de su curso llevó armas blancas al colegio. 3. Frente a la pregunta “en los últimos doce meses ¿Ha visto dentro del colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?”, respondió afirmativamente el 18,9% de los estudiantes de grado 5°; 30,1% de los estudiantes de 6° a 9° y 31,7% de los estudiantes de 10° a 11°. 4. En los grados 6° a 9°, 1,6% de los estudiantes manifestaron haber vendido drogas dentro del colegio, mientras que en los grados 10° a 11° esta proporción aumenta a 2,2%. Por sexo, es mayor la proporción de hombres que han vendido droga en el colegio (2,2%) mientras que la proporción de mujeres señala un 1,1%.

Respeto a la necesidad de promover la generación de ambientes de convivencia, el Concejo de Bogotá en el año 2009, promulgó el proyecto 214, en el que estipula en su artículo 41, que el estado debe “garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los Derechos Humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato” (Concejo de Bogotá, 2009. p. 19). El artículo 43, por su parte, promulga la obligación de las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, de garantizar a los niños y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. En este sentido, los colegios deben:

Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física (p. 19)

Esto fue reglamentado al identificarse la necesidad de estructurar el desarrollo de las habilidades sociales de los niños; en tanto, este se ve afectado por los altos índices de violencia intrafamiliar, abuso conyugal y maltrato infantil. Además de ello, en el acuerdo se referencian los siguientes datos, los cuales conciernen a la presente investigación: Sufren maltrato 242 mujeres y 322 hombres (cuyas edades se encuentran entre 0 y 4 años) y 381 mujeres y 407 hombres (entre los 5 y 9 años de edad).

Las estadísticas presentadas en las Figuras 1 y 2, permiten reflexionar sobre la carencia de un programa de educación emocional que fomente un clima de aula positivo. En consecuencia se muestra que la educación formal ahonda esfuerzos por una educación académica y deja a un lado la educación emocional.

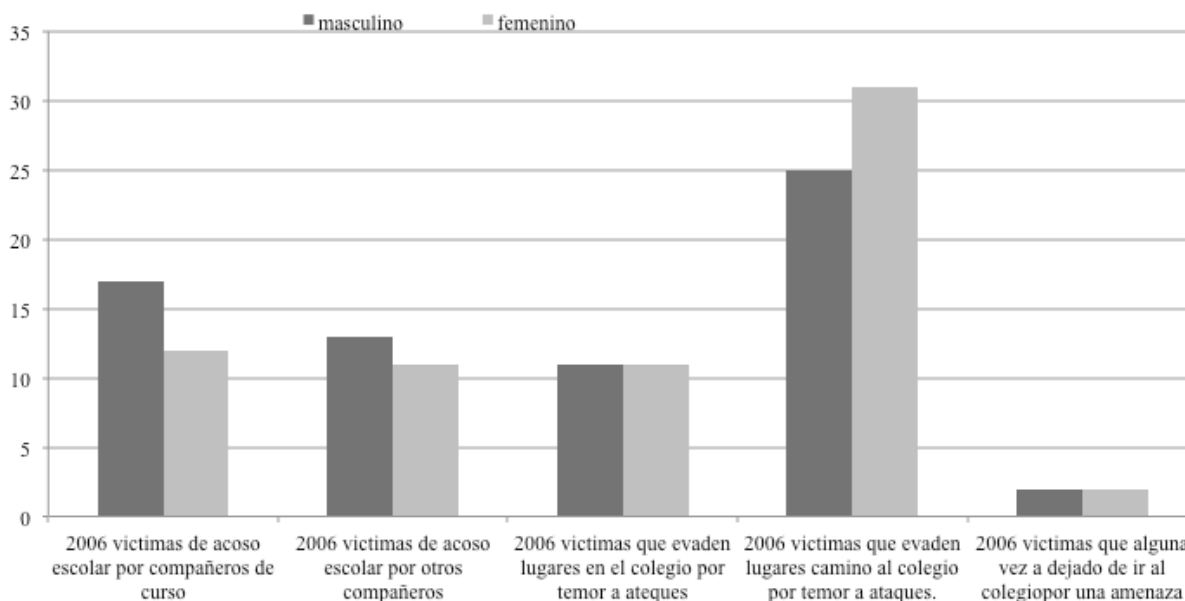


Figura 1. Bogotá: Prevalencia de forma de acoso escolar en entornos escolares por sexo de la víctima. Fuente: Boletín de prensa. Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que le afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, 2011.

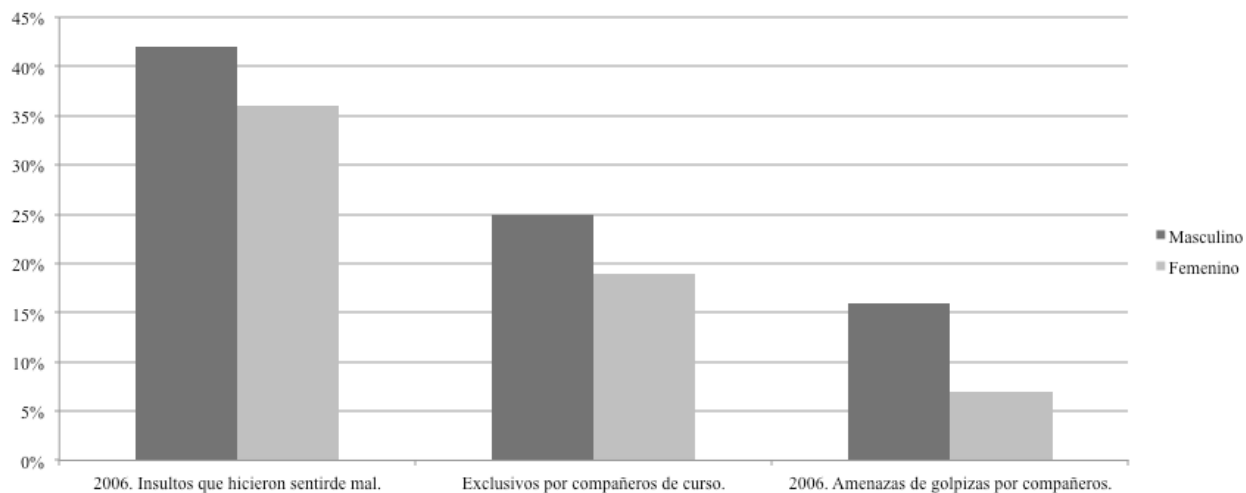


Figura 2. Bogotá: Prevalencia de formas de maltrato emocional en entornos escolares por sexo de la víctima.

Fuente: Boletín de prensa. Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que le afectan, para estudiantes de 5° A 11° de Bogotá, 2011.

No obstante, ante la dificultad, se abren parámetros de solución, una de ellas es el programa HERMES de la cámara de comercio. Este un proyecto de conciliación escolar dirigido a los colegios privados y públicos de Bogotá y Cundinamarca. A través de sus reportes, aclaran que en el año 2014, se han mediado 49.221 conflictos escolares (El Tiempo, 2014), en tanto busca entablar procesos de resolución pacífica de conflictos propios de la vida escolar, lo que requiere de una u otra forma, del desarrollo habilidades sociales, manejo de emociones y un clima favorable para llegar a un buen camino de conciliación,(aspectos importantes en las dos variables a trabajar en este proyecto).

A nivel local, la localidad Rafael Uribe (localidad 18), viene adelantando ciertos proyectos y estrategias en pro de mejorar la convivencia al interior de las instituciones y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Prueba de ello es el tema central del Foro Educativo Local, que reunió a algunos representantes de las instituciones educativas en un debate sobre cómo construir entornos escolares más seguros y relaciones más pacíficas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje llamando a éste Rafael Uribe Uribe reflexiona sobre seguridad y convivencia (SED Local, 2014). Aunque no evidencian estadísticas contundentes, el foro se encaminó a socializar proyectos que se han aplicado al interior de los colegios para

disminuir los alcances de la violencia escolar, destacando entre ellos la experiencia del trabajo ‘Colectivo de jóvenes activos por la convivencia’ del colegio Marruecos y Molinos, Dicha iniciativa es liderada por el profesor Juan Pablo Sáenz, y busca potenciar las capacidades de liderazgo de los estudiantes a través de cuatro valores: liderazgo, empatía, emociones y afectividad; elementos fundamentales que aportan al presente proyecto.

A su vez, el foro presenta de manera constante la preocupación por el manejo inadecuado de las emociones ya que ello conduce a agresiones. Ante ello, la Secretaría de Salud local, en manos del Hospital Rafael Uribe Uribe, y el Subsistema de Vigilancia de la Violencia Intrafamiliar y el Maltrato Infantil, aclaran que la violencia intrafamiliar y las agresiones, en general, vulneran el estado emocional. El documento que presento la localidad reporta 536 de violencia emocional en la etapa de ciclo vital: la Infancia (Hospital Rafael Uribe Uribe, 2012, p. 32).

El mismo documento enfatiza que en la infancia las condiciones sociales y culturales inciden en la generación de violencia. La población infantil de esta localidad es del 23,5%, lo que quiere decir que si no se toman medidas de contención emocional y regulación de las mismas a través de programas de Educación Emocional (EE), los problemas serán a gran escala. De hecho, el Hospital Rafael Uribe Uribe (2012) reporta que la generación de violencia emocional, especialmente el 47,5% desencadena desescolarización, trastornos de conducta, inadecuado manejo de habilidades sociales y déficit en regulación emocional.

A nivel del Colegio Rafael Delgado Salguero, contexto especial de esta investigación, se puede aclarar que se vivencian los reportes expuestos con antelación, que evidencian una falta de educación emocional, evidenciada en la presencia del manejo de las emociones en agresión y desescolarización, lo cual permea los procesos al interior de las aulas, propiciando climas de aula negativos, que no benefician los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso específico de primera infancia, los reportes se manejan al interior de las aulas, directamente con las docentes, y en algunas ocasiones se reporten a orientación. Dentro de las encuestas realizadas a los docentes, directivos docentes y estudiantes en el año 2015 no se evidenciaron problemas de convivencia, sus resultados fueron satisfactorios. Pero lo que se ve al interior de las aulas es totalmente

diferente, los ambientes están cargados de maltratos entre compañeros, uso de palabras ofensivas, de irrespeto de estudiantes hacia los docentes, es decir de climas escolares negativos.

Por lo anterior, es realmente una necesidad presentar programas de EE en los primeros grados de escolaridad, para que se llegue realmente a una formación integral del ser, para que el niño desde las edades de preescolar pueda tener una regulación de sus emociones y pueda respetarse y respetar al otro, favoreciendo el clima de aula.

Justificación

La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, declara la necesidad de partir del pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (MEN, 2000, p. 12).

Así también lo establece la ley 1098 del 2006, artículo 29 del código de la infancia y la adolescencia, cuando se refiere a que en las instituciones educativas se debe garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas, recordando que

la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código.

De este modo, la atención a la primera infancia y el desarrollo integral de los niños y niñas están siendo exaltados enfáticamente desde la política del país y, en concordancia con ello, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2012), hace énfasis en el trabajo que las docentes deben realizar dentro de sus aulas, planteando estrategias que conlleven a desarrollar todas las dimensiones del ser: Ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y

espiritual. Todo esto, en ambientes en que todos los niños sean considerados como sujetos plenos de derechos.

Pero, ¿por qué pensar en una educación emocional al interior del aula?. En primer lugar, las instituciones parecen otorgar poca importancia al manejo de las relaciones que hay entre los mismos estudiantes. Bisquerra-Alzina (2000) afirma que dentro de la juventud hay un analfabetismo emocional, es decir, en muchas situaciones la forma de solucionar las diferencias es a través de la agresividad y la violencia. A su vez, se encuentra en este tiempo un desenfrenado consumo de sustancias psicoactivas debido a los estados de estrés y de ansiedad. Por otro lado, se observa la preocupación por parte de los docentes sobre la baja motivación que tienen los estudiantes hacia los procesos académicos dentro del aula, en ocasiones las experiencias negativas provocan el fracaso escolar. Por último, se encuentran las consecuencias generales los cambios que la sociedad está experimentando, el poco control que se tiene de las nuevas tecnologías por parte de los padres hacia sus hijos, la ausencia de un adulto cuando llegan a sus casas después de la escuela y los grandes ajustes que deben afrontar dentro del contexto familiar (separación de los padres, situaciones económicas). Por todo esto, las emociones están presentes en todas las situaciones y decisiones vitales, y los niños deben ser capaces de reconocerlas, manejarlas y regularlas para tener una mejor calidad de vida lo cual conlleva a una mejor sociedad.

Por esta razón, desde la educación inicial se deben plantear estrategias para desarrollar situaciones de socialización, pedagógicas y recreativas, que lleven a los niños a un pleno manejo de la tolerancia, respeto y solidaridad. Como lo señala Bisquerra-Alzina (2005), la E.E debe ser implementada como una estrategia que prevenga situaciones de violencia, desmotivación, comunicación ineficaz y problemas de convivencia por parte de los niños y jóvenes. Esto debe estar presente en todos los currículos institucionales y formar parte del proceso que los docentes lideran dentro de sus cátedras. Al mismo tiempo, al potenciar el desarrollo de las habilidades involucradas en estas, las personas pueden llegar a tener un control en las situaciones que se les presentan durante toda la vida. Al potenciar sus emociones positiva, dentro del contexto educativo los estudiantes pueden llegar a una regulación de su proceso de aprendizaje lo cual conlleva a una mejor calidad de la educación, no sólo en términos de desarrollo de contenidos sino de formación para la vida.

Uno de los objetivos de la EE es plantear las emociones en términos de valor, más que educar con afecto (Bisquerra-Alzina, 2005). Se trata de trabajar las competencias intrapersonales (conocimiento y manejo de las propias emociones) y las competencias interpersonales (identificación de las competencias de las emociones en los demás, entre otras) con el fin de que los niños y jóvenes puedan llegar a tener herramientas para dar respuesta a las necesidades sociales que se dan dentro de una sociedad.

El conocer los estados emocionales de los y las estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje, puede ayudar al profesor o profesora a organizar de manera más eficaz y eficiente los procesos de aprendizaje-enseñanza (Thompson & Aveleyra, 2004. p. 15). Así se propone trabajar la educación emocional que permite no solo avanzar en los procesos cognitivos, intelectuales y los emocionales en los estudiantes sino que además, mejorar el clima de aula dentro de las instituciones.

Dentro del estudio realizado acerca de investigaciones sobre el trabajo en E.E en la primera infancia, se pudo observar que la gran mayoría de estas se ejecutan desde los grados de primaria, secundaria e incluso en el nivel universitario. Muy pocas se han planteado en los niveles de preescolar y estas se han enfocado principalmente en el desarrollo de la inteligencia emocional. Es una de las razones por lo que la presente investigación se enfoca en trabajar la E.E desde el grado transición.

La presente investigación, a lo largo del documento pretende analizar dos variables que podrían contemplarse como fundamentales en el ámbito escolar y en las relaciones que se generan al interior de las aulas, éstas son: clima escolar y educación emocional. Si se comprende que estos aspectos permean la formación del estudiante y ejercen alguna influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la convivencia que se genera en las aulas, se podrían contemplar diversas estrategias que propendan a mejorar las mismas. Por tanto esa es la premisa sobre la que se parte.

Viendo la necesidad de lo anterior, la Secretaría de Educación Distrital (SED), ha concebido la importancia de la dimensión socioemocional como proceso a través del cual los niños, jóvenes y adultos adquieren los conocimientos, actitudes y habilidades básicas para

reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás. Es esencial lograr relaciones positivas, fomentar la toma de decisiones responsables y enseñar a manejar situaciones difíciles de manera asertiva (SED.2014, pág. 17). En este orden de ideas, se parte del hecho de que las personas puedan aprender a mejorar las condiciones afectivas y es posible generar ambientes de confianza, calidez, respeto e inclusión, disminuyendo sustancialmente las situaciones de discriminación, agresión y violencia. Y a nivel de las políticas del país se establece en el artículo 44 del capítulo 3, numeral 4 del código de infancia y de adolescencia que dentro de las instituciones escolares se debe “garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (Ley 1098 del 2006).

Adicionalmente, la SED apuesta a mejorar el clima de aula y el aspecto emocional en la escuela, a través de los lineamientos de las competencias ciudadanas, entendidas estas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Bonilla, Hernández, Soler, & Sánchez, 2011, p.14), lo que beneficia los procesos personales, emocionales y las relaciones que se generan en el aula. Con base en ello, se ve la necesidad latente de trabajar en estos dos aspectos.

Pregunta de investigación

Con base en los antecedentes del problema mencionados y en las necesidades evidenciadas a través de la justificación, la presente investigación formuló la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer el desarrollo de la conciencia emocional y favorecer el desarrollo de un clima de aula positivo, en un grupo de estudiantes de grado transición, a través de la implementación de una estrategia pedagógica?

Objetivos

General.

Describir los efectos que tiene la implementación de la estrategia pedagógica “Explorando mis Emociones” en el fortalecimiento del desarrollo de conciencia emocional y el

favorecimiento del clima de aula en un grupo de transición del Colegio Rafael Delgado Salguero de Bogotá.

Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de conciencia emocional con que cuentan los estudiantes del grado transición del Colegio Rafael Delgado Salguero antes de aplicar la estrategia de intervención.
- Caracterizar las condiciones de clima de aula que se encuentran presentes en un curso de transición del Colegio Rafael Delgado Salguero, antes de aplicar la estrategia pedagógica.
- Diseñar, validar e implementar la estrategia “Explorando mis emociones”, basándose esta en el establecimiento de objetivos pedagógicos estructurados y basados en los intereses y necesidades de los niños participantes y del grupo en su conjunto.
- Analizar los efectos de la implementación de la estrategia pedagógica “Explorando mis emociones”, en el desarrollo de conciencia emocional y el mejoramiento de clima de aula.

Marco teórico

Estado del arte

Para realizar la presente investigación, se ha elaborado una búsqueda inicial de los antecedentes, para ésta se ejecutó un rastreo bibliográfico cuyo parámetro está entre el 2005 y 2015, con un rango de 10 años de investigación. Este rastreo tuvo en cuenta antecedentes nacionales que presentar avances en estas dos ramas de investigación: el clima de aula y la educación emocional. Así mismo se tuvo en cuenta la lectura de investigaciones latinoamericanas que tomando en consideración, especialmente, los casos de España y Chile, países en los que se ha avanzado en estas dos temáticas, con la clara intención de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo cambios estructurales de forma y de fondo en pro de una educación total e integral. Empero, en el ámbito colombiano no se encontraron estudios que articulen estos dos elementos, a partir de la búsqueda realizada, por el contrario la educación emocional no presenta datos de investigación y en clima de aula se presentan en menor medida; lo que permite desarrollar esta investigación con mayores intenciones.

El estado de arte inicia mencionando algunas investigaciones sobre Educación Emocional y el referente emocional como tal, que deja entrever la necesidad de darle un papel más protagónico a esta dimensión en el manejo o mejoramiento de las prácticas pedagógicas y desde la perspectiva del maestro, el estudiante y la comunidad educativa; dándose cuenta del fortalecimiento en los procesos de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes.

Iniciando en el ámbito emocional, Cubillos (2013), en su estudio realizado en Colombia, resalta la importancia de las emociones y su incidencia en el aspecto académico o educativo, específicamente en la línea de escritura y lectura. Dicha investigación, se realizó en un colegio oficial y buscó rescatar la importancia de vincular en el ciclo inicial, el proceso lector-escritor trabajándola desde la dimensión emocional, brindó autores importantes de referencia utilizando un enfoque cualitativo de corte de investigación-acción.

Por otra parte Faúndez (2013), en su investigación, deja entre ver la necesidad de trabajar con los docentes de primer ciclo, especialmente en su desarrollo emocional. Aunque va dirigida a profesionales, hacen la salvedad de poderse trabajar en cualquier ciclo educativo y con los

estudiantes del mismo. La investigación proporciona información importante frente al uso de las mándalas como estrategia de regulación emocional y su incidencia en el aprendizaje y la enseñanza en la escuela. Proporciona evidencia para poder entender con mayor razón la necesidad de equilibrar las emociones para propender un clima de aula positivo. La investigación se desarrolló bajo el método de la investigación-acción, problematizando el desarrollo emocional del docente y enfatizando en cómo mejorar sus competencias emocionales, siendo ejemplo y parámetro de los estudiantes. El estudio dentro de sus diversas conclusiones, resalta que los docentes participantes reconocen mejor sus propias emociones y llegaron a comprender de mejor manera a sus estudiantes.

En cuanto a la educación emocional, hay una investigación que referencia el tema central de las emociones, aclarando que el ser humano es un ser emocional por naturaleza. Deja ver que el componente racional siempre está presente, y ahonda en un recorrido histórico, pero no desde la emoción, sino en términos filosóficos, razón Vs emoción. Esta investigación de carácter monográfico, presenta un recorrido teórico bastante significativo aportando a esta investigación referentes conceptuales y autores bases para el desarrollo del marco teórico como son Cassasus y Bisquerra-Alzina.

Como principales conclusiones y características deja claro la importancia del papel de las emociones en el aprendizaje, especificando que se facilitan procesos cognitivos y mejora calidad de vida, haciendo énfasis en que lo importante, de educar las emociones son las reacciones posteriores que deben ser conscientes. Paralelamente, realza la importancia del papel del docente como agente generador de una educación emocional y de generar la empatía entre sus estudiantes para facilitar el aprendizaje (León-Moraga, Madariaga-Sepúlveda & Salvo-Valenzuela, 2012).

A su vez, Enríquez-Anchondo (2011), en su investigación, resalta el papel fundamental de las emociones y cómo estas inciden en el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes. Afirma que existen elementos fundamentales que van más allá del intelecto, como las emociones; impulsar la motivación para mejorar su desempeño académico y ser personas proactivas, asertivas y dinámicas, o de lo contrario, alejarlos del propósito educativo y, en su caso, perder el sentido de vida. Planteo una serie de estrategias llamadas el *Mindfulness*, planteando una serie de terapias encausadas a percibir las reacciones o los enfoques inadecuados

de las emociones negativas, pero no para erradicarlas o anularlas, sino para reconocer su valor adaptativo, ya que tienen implícitas en ellas información sobre la necesidad de retomar el comportamiento según las necesidades y valores de la persona.

Enríquez-Anchondo planteó esta investigación mediante un análisis comparativo, inicialmente aplicó cuestionarios sociodemográficos y diversos tipos de escala que median aspectos emocionales. Posteriormente, a nivel de resultados plantea que las reacciones negativas disminuyeron significativamente, gracias a la atención emocional y ajuste emocional que influyen en los demás aspectos emocionales; aclara que aunque se desarrolló en estudiantes universitarios, es plenamente adaptable a todas las edades, y niveles, ya que el desarrollo emocional es esencial en todos los ciclos.

Adicionalmente, Sala-Roca y Bisquerra-Alzina (2003), en su investigación, de la universidad de Barcelona, realizó un estudio empírico, donde analizaban los contenidos de la educación emocional que se presentan en los currículos y dentro de las prácticas educativas. En su marco teórico, en el primer capítulo, hizo un recorrido, sobre el desarrollo emocional, desde la etapa de la primera infancia, la escolarización a la pubertad, y la adolescencia, desde las dimensiones de la comprensión, la creatividad, la expresión y la regulación. En el segundo capítulo trabajó la socialización emocional, el papel de la familia, la escuela y los pares en el desarrollo socioemocional.

En el tercero, describió la inteligencia emocional y la evolución de su concepto; en el cuarto, la educación emocional partiendo de la pregunta: ¿Educar para la inteligencia emocional o educar para el desarrollo emocional? Y llegando a la conclusión de no solo es bueno manejar las habilidades mentales, como lo plantea Mayer y Salovey, sino que debe propiciar el desarrollo integral de los estudiantes. Por último, el capítulo quinto habla sobre el diseño curricular para el trabajo de educación emocional. Para dicha investigación las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la encuesta y la observación de aula y tomó una muestra de 15 colegios de la ciudad de Barcelona de los estratos bajo, medio y alto.

Con respecto a clima de aula, Pérez Carbonell, y López González (2009), referencian una investigación realizada en Málaga y Valencia, España, con el objeto de diseñar un cuestionario

que contribuya a las evaluaciones dentro de las instituciones educativas. Respecto a la muestra, participaron estudiantes de primaria y bachillerato, elegidos de forma aleatoria, es decir, por muestreo probabilístico; lo que lleva a plantear una metodología que se centra en la validación de la información y de la construcción y análisis psicométrico de la escala. Esta última, mide la percepción de los estudiantes con relación al clima de aula, validados por expertos, lo que quiere decir, que es una metodología inmersa en medición educativa, con aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Como resultado, se encuentra la validación por expertos del instrumento así como otros estudios de validez del mismo. Este estudio instrumental representa un aporte a la educación, ya que la escala construida puede ser aplicada y contemplada en diversos contextos.

Por otra parte, Romero-Izarra, G y Caballero-González, (2008). En su investigación, analizan lo concerniente a clima de aula, considerando esencial partir de la reflexión para definir un proceso educativo orientado a la transformación social. Se plantea un proyecto de filosofía para niños, como una posibilidad metodológica que mejora ese clima social, ofreciendo a profesorado y alumnado el ejercicio de un trabajo altamente transformador, que profundiza en los valores de cada relación entre los integrantes del proceso educativo

De igual manera, Murillo y Becerra (2009), en su investigación, resaltan la importancia del clima de aula, desde la visión de los docentes y los directivos docentes, pues estos son los más propensos a contar con cierto grado de estrés y malestar, lo que interfiere con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior del aula. La investigación asume el objetivo de indagar en las percepciones con relación al estado actual del clima escolar, y en los elementos obstaculizadores de éste.

Metodológicamente, la investigación posee un diseño cualitativo-cuantitativo, con empleo de «redes semánticas naturales» en 189 sujetos pertenecientes a instituciones educativas, tanto públicas (municipales), como concertadas (subvencionadas) y privadas (particulares), de la ciudad de Temuco (Chile). Entre los resultados más destacados, se concretó que docentes y directivos mayoritariamente vinculan el clima escolar, a las relaciones interpersonales que tienen lugar, mientras que los estudiantes lo relacionan sólo al contexto de aprendizaje. También se esbozan los obstaculizadores del clima de aula, encontrándose entre ellos los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo, además de problemáticas como la envidia, la intolerancia,

el egoísmo, los rumores y la irresponsabilidad, que a favor, enaltecen la necesidad de entablar relaciones sanas y equilibradas.

Carrasco, Orozco, Pino, y Vargas (2011) dejaron entender una investigación que enmarca la relación que existe entre el clima de aula, el clima emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, logrando aclarar diversos conceptos y referentes teóricos; especificando y plasmando sus propios conceptos. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, al realizar observaciones específicas tanto a docentes como estudiantes (1 docente y 7 estudiantes, como muestra).

Así, se apoyaron en un componente cualitativo, que permitió describir y analizar el rendimiento académico específico de los estudiantes. Como resultados, las investigadoras evidencian que las relaciones que se generan al interior del aula, son esenciales para generar espacios de confianza y respeto que mejoran la enseñanza y el aprendizaje. Otra especificación en los resultados se basa en una de las percepciones esenciales en el clima de aula, el mantener expectativas altas con relación a los estudiantes, a lo que enfatizaron y vieron como aspecto clave.

En cuanto a las investigaciones que relacionan las dos variables de la presente investigación, se encuentra, una que es clave para el documento. Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. 2014. Esta investigación se realizó en ocho centros educativos de Barcelona y Lleida con una muestra representativa de 423 estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. La investigación pretende dar a conocer el impacto del programa en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar en cursos de básica primaria (basados teóricamente en Bisquerra-Alzina y Pérez).

El programa se estructuró de acuerdo con el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) y se utilizó un diseño cuasi experimental *pretest-postest* con grupo control. A hora bien, a parte de la evaluación inicial y final, se efectuó una evaluación de proceso en los centros experimentales. Como instrumento de la investigación se utilizó una

escala del desarrollo emocional para el ciclo inicial. La concluyendo que se pueden ejercitar las competencias emocionales en este grupo de edades a partir de una educación emocional, A su vez, sugieren que se deberían implementar en todos los centros educativos ya que mejora el desarrollo social, afectivo y cognitivo de los estudiantes.

Por último, Muñoz-de-Morales, Ibáñez, y Bisquerra-Alzina (2006), en su investigación de la Universidad del País Vasco, pretendía diseñar, desarrollar y evaluar un programa de educación emocional para prevenir el estrés psicosocial dentro del aula. Para ello, se implementó el programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) y el diseño de la evaluación se basó en CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto). El objetivo de la investigación era observar la eficacia del programa, la interrelación entre el docente y el estudiante y el impacto desde la perspectiva del docente. En la metodología utilizaron un diseño cuasi experimental *pretest y posttest* con un grupo de 609 estudiantes y 34 docentes de centro educativos del país Vasco.

Su pregunta de investigación fue ¿Se podría prevenir el estrés psicosocial desde el ámbito educativo, mediante programas de educación emocional que tengan como finalidad el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y alumnado? La conclusión a la que llegaron fue que la implementación de la estrategia hizo que se fortalecieran las relaciones interpersonales y se redujera el estrés en los estudiantes. Además se vio mejoría en la relación entre docentes y estudiantes en cuanto empatía, motivación, así como en el desarrollo del pensamiento positivo ante las dificultades. Su impacto fue tal que después de dos años de su investigación, los docentes del el grupo experimental continuaron en la misma línea del trabajo de la educación emocional en el aula.

Las investigaciones expuestas anteriormente permiten observar la necesidad de realizar un programa de educación emocional, desde los componentes emocionales, como son: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, comportamiento social y habilidades de vida y bienestar. Y de esta manera, el desarrollo y trabajo de las emociones se articula con el beneficiar el clima de aula en los grados de primera infancia, de formar a los estudiantes no solo a nivel cognitivo sino que también se contribuye a la formación de seres sociales.

Referentes teóricos

Teorías de la emoción

Las emociones, al interior de cada cultura, tienen formas de expresión, comprensión y regulación que le son propias. Estas pautas son transmitidas y aprendidas a través de la socialización en los contextos familiares y escolares, por lo cual se debe fomentar el desarrollo de competencias emocionales en las instituciones educativas. En aras de lo anterior, contribuir a un mayor bienestar personal y social de los educandos (Bisquerra-Alzina, 2003).

Ahora bien, para entender la emoción es importante partir desde su concepto, Según Bisquerra-Alzina, (2003), esta es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12). Es decir; se producen desde una información sensorial que llega al cerebro y como consecuencia se produce una reacción neurofisiológica seguido de una interpretación de esa información.

En este sentido, la emoción se manifiesta en tres dimensiones: Cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo, se parte de la dimensión fisiológica /adaptativa, desde donde, las teorías evolucionistas resaltan el papel de la adaptación de las emociones y la expresión facial. Así lo demostró Darwin (1872) en primer lugar con su estudio dirigido a determinar si las emociones son innatas o adquiridas, utilizando dibujos de expresiones faciales y corporales de diferentes personas, diferentes culturas y con diferentes estados emocionales para concluir que las emociones innatas (vergüenza, modestia, afección, ira, tristeza, frustración, placer, pena, miedo, resignación, desprecio y ansiedad) poseen una caracterización universal a partir de la similitud de sus expresiones. Estas ideas fueron retomadas por otros autores posteriores como Tomkins (1979), Izard (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), y Plutchik (1995) (Citados por Bisquerra-Alzina, 2000).

Por su parte, también de las teorías evolucionistas, Plutchik (1980) destacó ocho funciones principales de las emociones y su lenguaje funcional. Es decir, la forma en que el organismo se prepara para realizar la conducta en relación con los agentes externos. Para el miedo, su lenguaje funcional es la protección; en la ira, es la destrucción; en la alegría, es la

reproducción; para la tristeza, es la reintegración; en la confianza, es la afiliación; en el asco, es el rechazo; para la anticipación, es la exploración y finalmente, para la sorpresa, es la exploración. Así, como se puede observar, las teorías evolucionistas se centran en el estudio de las expresiones de las emociones, en el análisis de las emociones básicas y en las funciones que representan (Chóliz-Montañés, 2005).

De otro lado, en la dimensión conductual/expresiva, se encuentran las teorías conductistas, que estudian los procesos de aprendizaje de las emociones, el comportamiento en los estados emocionales y los estímulos o condiciones que provocan dichas emociones. En cuanto al comportamiento asociado a la expresión de las emociones, Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las mismas: la interacción social que busca manejar o controlar la conducta de los demás y suscitar la conducta pro social. Por ejemplo, la felicidad beneficia los lazos sociales y las relaciones interpersonales, mientras la ira genera comportamientos de enfrentamiento o de evitación. Adicionalmente, la observación del comportamiento de las personas permite saber qué tipo de emoción está experimentando, ya sea a través de las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, o con el movimiento del cuerpo, entre otras manifestaciones (Chóliz-Montañés, 2005; Bisquerra-Alzina, 2003).

Por último, en la dimensión cognitiva/subjectiva se encuentra la teoría cognitiva, cuya principal característica consiste en la realización de una evaluación positiva o negativa de un estímulo concreto. Estas teorías postulan procesos cognitivos que se dan entre el estímulo y la respuesta emocional, los cuales pueden ser: valoración, interpretación, afrontamiento, control percibido y expectativas (Bisquerra-Alzina, 2000). Por ejemplo, el ser humano siente miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones, ya que el componente cognitivo hace que se califique o etiquete un estado emocional y se le designe un nombre.

Desarrollo emocional

Desde de los años noventa, Salovey y Mayer, citados por Bisquerra-Alzina (2005), emplearon por primera vez el término de inteligencia emocional. Sin embargo, fue Goleman (psicólogo de la universidad de Harvard) quien describió la importancia del mundo afectivo en la vida y en el desarrollo de los individuos en mayor medida.

La cultura, la sociedad y el entorno brindan experiencias que hacen que los seres humanos sean personas emocionales, es decir, que expresen sus sentimientos o afectos y al mismo tiempo, respondan ante ellos. En consecuencia las emociones están presentes a lo largo de la vida, pero el desarrollo de las mismas se inicia desde el nacimiento y se completa cuando se llega a la edad de los 6 o 7 años (Del-Barrio, 2002).

De igual modo, autores como Papalia (2000), Bisquerra-Alzina (2005), destacaron que el desarrollo emocional va relacionado con el desarrollo social, debido a que las relaciones interpersonales son incitadoras del desarrollo emocional y, a su vez, las competencias emocionales son indispensables para un óptimo desarrollo social. La comprensión de las emociones de los demás, el manejo de la expresión emocional y la regulación de las emociones de los otros, son fundamentales para establecer buenos vínculos y habilidades sociales.

Ahora bien, para concebir la evolución o desarrollo de las emociones, según Del-Barrio (2002), se deben tener en cuenta tres elementos: El primero es el temperamento, el cual da respuesta a ciertos estímulos con una intensidad, frecuencia y duración y cuya respuesta y conducta emocional pueden tener efectos en la vida personal y social; El Segundo, es la familia, siendo ésta la primera fuente de aprendizaje de las formas de expresión de las emociones; es allí en donde el niño aprende los comportamientos para poder relacionarse con otros. El tercero y último, la sociedad la encargada de exalta o inhabilita ciertas emociones, en función de lo que cada sujeto, cada grupo considera que le pueda servir para convivir.

Por su lado, las emociones se expresan y se responden de manera diferente en cada una de las etapas del desarrollo del ser humano. En respuesta a ello, se dará una breve explicación del desarrollo emocional en tres etapas del ciclo vital: primera infancia, niñez intermedia y adolescencia. Esto, debido a que en estos tres periodos se produce los principales cambios en la vida de los niños y niñas, los cuales condicionan la trayectoria del desarrollo emocional. Es válido resaltar que se hará un mayor énfasis en la etapa de primera infancia, debido a que el presente proyecto se implementará con participantes entre 5 y 6 años de edad cuyas estrategias que se plantearán y se desarrollarán en estas edades.

A medida que los individuos avanzan en su proceso y comprensión del lenguaje se acrecientan las posibilidades de interpretar y valorar las propias emociones y las de sus semejantes. De igual modo, al introducirse en el contexto escolar, aparecen nuevas habilidades emocionales y sociales. En el caso de la adolescencia, éste es un periodo en que se fortalece la personalidad y, a su vez, se ponen a prueba las competencias emocionales adquiridas en las etapas anteriores para afrontar el mundo de los adultos.

Según Bisquerra-Alzina (2000), desde los primeros años de vida, los niños son capaces de reconocer, identificar las emociones positivas y las emociones negativas. Por ejemplo, los niños de ocho meses de edad saben identificar la expresión facial de sus padres, aunque no sean capaces de reconocerlas por su nombre. Así mismo, demuestran empatía y respeto ante las emociones de otros. Posteriormente, hacia los dos años, los niños ya empiezan a identificar las emociones que están implícitas en acciones como llorar y reír. Sobre los tres años, identifican a las personas que pueden suplir sus necesidades emocionales y sus propósitos, es decir, con quien se puede jugar, a quién se le puede pedir ayuda, información, comida, caricias, etc. Ya hacia los cuatro años empiezan a reconocer los sentimientos de sus personajes favoritos de televisión o de cuentos y empiezan a utilizar un lenguaje referido a la emoción como estar feliz, triste, furioso, asustado.

Niñez temprana, primera infancia (3 a 5 años). Generalmente, los niños entre estas edades, inician su etapa escolar, y a través de su cotidianidad suelen identificar y expresar sus emociones primarias (miedo, enojo, alegría, tristeza). Por su lado, la comprensión emocional se desarrolla paralelamente a la habilidad de expresión facial de las emociones y su amplio lenguaje. Es allí donde ese desarrollo de las emociones constituye una parte esencial de sus vidas y hace que su avance sea dado de manera integral y armónica, como lo afirma Vilorio (2005).

Igualmente, durante este periodo se da el desarrollo de la conciencia de sí mismo, y del mundo social que, a su vez, se transforma por el contacto de otros contextos y nuevas personas. Estos nuevos ambientes crean una serie de cambios, se desarrolla y aumenta la comprensión y la regulación emocional, estas varían de acuerdo a las expresiones emocionales y aumentan las manifestaciones de las mismas. Las emociones en los niños de estas edades surgen de manera

progresiva, al igual que se va produciendo el desarrollo cognitivo y allí es donde ellos mismos toma conciencia de sus propias emociones y de las de los demás.

En este orden de ideas, desde los 3 y 4 de años de edad, los niños saben que ciertas situaciones producen ciertas emociones. Por ejemplo: Saben que en el momento en que se “portan mal”, o inadecuadamente, sus padres se enfadan, castigan, y esta situación genera en ellos emociones como tristeza. Además, en estas edades pueden llegar a tener un control de sus emociones, en lo cual se refleja en que, por ejemplo, pueden ocultar su emoción en determinada situación.

A partir de los 4 y 5 años, pueden contextualizar las emociones, saben cómo conseguir las cosas que desean haciendo una manipulación de la emoción, debido a que comprenden la diferencia entre una emoción real y una emoción simulada (Vera- García, 2009). Dada la trascendencia de los procesos de desarrollo en esta etapa, el manejo de las emociones, su regulación y comprensión se deben trabajar con diferentes estrategias, a través del juego, del compartir con otros niños. Esto hace que haya una regulación colectiva de las mismas, para que ellos, de manera cada vez más autónoma, reaccionen y pueden empezar a establecer distinciones y formas de proceder.

En estas edades potenciar el desarrollo socio afectivo es fundamental porque a través de este, se afianza la personalidad, la autoimagen, el auto concepto y la autonomía, considerando, además, la relación que tiene el niño con la familia, amigos y sociedad, en general. Esto hace que tome una posición en la forma de enfrentar la vida, de expresar sus emociones y sentimientos (Viloria 2005). Lo cual hace evidente la importancia de esta dimensión para la socialización, la afectividad y en sí, el desarrollo armónico del niño.

Por otro lado, Del-Barrio (2002) afirma que en estas edades se está a merced de las emociones, ya que empiezan los desajustes que alteran la vida personal y que pueden llegar a interferir en su proceso de convivencia y de bienestar con los semejantes. Es aquí donde se observa que el amor es el que regula la conducta, el miedo detiene y aprender a manejar estas emociones hace que el niño emprenda su proceso de socialización de manera apropiada.

Es así como en este ciclo es de vital importancia que los adultos, =bien sean los padres, maestros o personas a cargo=, ayuden a fortalecer la autoestima, la convivencia con los otros, el respeto de los límites, el acompañamiento en las situaciones que puedan generar enojo y en otros aspectos, la frustración proporcionando alternativas que dan lugar a efectivas respuestas. Como se había mencionado, se debe procurar un adecuado desarrollo socio =afectivo, pues esto implica facilitar la expresión de las emociones negativas (ira, temor, llanto) y las de bienestar que son las emociones positivas (alegría, gozo, amor, entusiasmo), como lo refiere el Ministerio de educación Nacional de Colombia (2014), se ha de facilitar:

La oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás (p. 11).

Niñez intermedia (6-8 años). Los niños y niñas en estas edades aumentan su lenguaje emocional, se inicia el proceso de identificar las emociones secundarias como venganza, culpa, y orgullo. Aquí son capaces de demostrar un mayor control de sus emociones, se presentan los conflictos y el liderazgo, así como también, son capaces de reconocer las situaciones que les generan ansiedad, ira, estrés o miedo y controlarlas a partir de diferentes estrategias. Sus juegos se caracterizan por el animismo (otorgar cualidades a los objetos) y por el deseo de compartir. En esta edad es muy importante el fortalecimiento de la autoestima, porque gracias a esto los niños pueden reconocer sus habilidades y defectos y trabajar algunos aspectos que les desagradan de sí mismos, entre otras cosas (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014).

Esta etapa de desarrollo en la niñez es comprendida como los años de la primaria (por el nivel de escolaridad al que suelen ingresar los niños) y en estos se desarrollan de manera especial la dimensión física, cognitiva y psicosocial. A su vez, los niños afirman el auto concepto, que se forma continuamente desde la infancia. Lo cual es, el desarrollo cognoscitivo que tiene lugar durante la niñez intermedia, permite constituir conceptos más realistas de sí mismos y de su propio valor, así como también, se favorece el entendimiento y control de las emociones (Santrock, 2007).

Típicamente, los niños de 9 y 10 años se caracterizan por tener más destreza para cooperar y compartir. En sus juegos lo más importante son las normas ya que hacen que se fortalezcan las habilidades interpersonales, tratando en lo posible de que se cumplan. Según Carvajal, Charry-Álvarez, y Galeano-Gallego (2014), los niños de estas edades son capaces de leer los estados emocionales y los motivos de los demás generando amistades permanentes y compartiendo gustos y afinidades. Adicionalmente, son menos impulsivos ante los problemas, (aunque se encuentren en la etapa del pensamiento concreto, según Piaget), se les dificulta pensar en diferentes soluciones para resolver los problemas y llevan a tomar decisiones muy radicales (todo o nada). Por esta razón lo más importante en estas edades es fomentar en ellos la creatividad y el pensamiento crítico de manera que puedan aprender más claramente las diferentes formas de afrontar los problemas cotidianos.

Avanzando en las etapas, se encuentran los pre-adolescentes, cuyas edades están entre los 10 y 12 años, en el plano emocional, pueden identificar emociones más complejas como la frustración, la ansiedad, la decepción o el alivio. Sin embargo, la expresión hábil de éstas depende de tipos de estímulo y acompañamiento que hayan tenido en las edades previas. Por otra parte, la autoestima depende de la aceptación que reciben de terceros y del grado de satisfacción que obtengan con respecto al grupo. La tendencia de actuar en grupo lidera las estrategias comunicativas por lo cual, por ejemplo, cuando quieren hacer daño emplean la ironía y la grosería (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014).

A manera de síntesis, a través de la Tabla 2 se observa un resumen de la evolución de las emociones en las primeras etapas de la vida.

Tabla 2

Resumen de la evolución emocional infantil

Edad	Experiencia reconocimiento
0-12 Meses	Experiencia emociones básicas: Ira, Miedo y alegría.
6-12 meses	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas (tristeza, alegría, amor, enojo y miedo en el cuidador).
18 meses - 2 años	Experiencia de emociones secundarias: Sorpresa, asco, vergüenza.
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas.
2-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio.
4-5 años	Reconocimiento de facilitadores de las emociones básicas propias.
6-7 años	Reconocimiento discriminante de las emociones propias y ajenas.
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido.

Fuente: Tomado textualmente de Del-Barrio (2002).

Adolescencia (13 a 17 años). En estas edades la forma de ver y de interpretar el mundo está especialmente influenciada por el desarrollo biológico y esto influye en sus cambios emocionales de manera determinante. En estas edades, según Piaget, los adolescentes se encuentran en la etapa caracterizada por el pensamiento simbólico o abstracto, por lo que son capaces de interpretar las intenciones del grupo, de ver y de analizar las consecuencias de sus actos. Se presenta el interés de ser reconocidos, respetados y valorados por sus semejantes y por los adultos. Por esta razón, en ocasiones se presentan situaciones de transgresión de las normas, de confrontación a la autoridad y de sobrepasar los límites de la sociedad, para poder conocer la posición del adulto (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014).

Entre los 15 y 17 años, los jóvenes, se interesan por el liderazgo y el reconocimiento de sus pares, a partir de sus cualidades y gustos, las relaciones amorosas y los amigos quienes son los que en mayor medida incrementan la autoestima. En suma, el sentido de la justicia y lo moral

se aumenta, surge un mayor interés por comprender y ser coherentes en sus críticas, especialmente con los adultos, para poder exigir lo mismo de ellos (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014).

Pues bien, lo mencionado en este apartado, permite evidenciar y comprender características básicas del desarrollo emocional en cada una de las primeras etapas del ciclo vital, lo cual se espera que contribuya a generar más y mejores oportunidades para construir programas educativos que potencien y fortalezcan las relaciones entre docentes y estudiantes, entre padres e hijos, etc. Es claro que “es importante aprender a comprender la vida en la complejidad de cada uno de sus momentos y educar a los niños y niñas sin transgredir su propio desarrollo” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 52).

La educación emocional: Su evolución y características

En la actualidad, se ha venido replanteando el papel de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje lo que ha convertido la educación emocional en una de las tendencias que más se ha acercado a la formación integral del estudiante. En tanto, contempla las dimensiones; cognitiva, comportamental y emocional, de manera articulada. Sin embargo, en su recorrido se han postulado varias corrientes que hoy en día se tienden a confundir, las cuales son inteligencia emocional, competencias emocionales y la educación emocional. En sí, en respuesta a ello, el presente apartado pretende evidenciar (a groso modo) las convergencias y diferencias de las mismas, explicitando de manera puntual lo concerniente a educación emocional.

La inteligencia emocional (IE) se trata de un término que originalmente divulgaron Salovey y Mayer (1990), definiéndolo como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Fernández & Extremara, 2002). A partir de allí, Goleman (1995) retoma este concepto y lo define como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, y por último, —pero no por ello, menos importante—, de enfatizar y

confiar en los demás. Es necesario, contemplar este aspecto emocional que sella la vida, la personalidad y la forma de afrontar las vicisitudes de la misma. Es por medio de las emociones que se conciben los aprendizajes y se hacen vívidas las experiencias, las cuales, a su vez, permiten tener éxito en las diversas facetas humanas, abriendo el panorama al trabajo cooperativo, y a reconocer la trascendencia de las emociones, para tener un equilibrio entre lo racional y lo emocional.

La Inteligencia Emocional (IE) , bajo el planteamiento de Salovey y Mayer (1990), tiene cuatro grandes componentes: el primero es la percepción y expresión emocional, que consiste en reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos para ser capaces de asignarle una etiqueta verbal; la segunda es la facilitación emocional entendida como la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la tercera es la comprensión emocional que consiste en integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; la cuarta es la regulación emocional, entendida como la habilidad de auto dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz (Fernández & Extremera, 2000). Cabe aclarar que estas habilidades, enmarcadas en la IE, se retoman más adelante, ya que son las bases para fundamentar las competencias emocionales y la educación emocional en sí misma.

Una teoría relacionada es la formulada en 1984, por Gardner (1994), las inteligencias múltiples (IM), quien contempla que la IE debe entenderse como la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre los sentimientos, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos y utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia. Para ello, él plantea que hay dos tipos de inteligencia que forman el componente emocional, estas son la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. La primera se entiende como aquella capacidad de distinguir un sentimiento, de discriminar adecuadamente, de ponerle su nombre correspondiente y así recurrir a éstos como medio para interpretarlos y orientarlos de la mejor manera en su conducta. Esto quiere decir que es propia del ser, es la puerta a la conciencia y vida emocional.

La segunda, es aquella que, permanece en contacto con el exterior, es la habilidad para distinguir y responder apropiadamente entre las demás personas y sus estados de ánimos,

temperamentos y emociones, (permite, así mismo, leer las de los demás). Estas inteligencias personales, en otras palabras, van dirigidas, una hacia el interior, hacia adentro de la persona, y otra hacia el exterior o hacia afuera. En palabras, según Gardner: “La capacidad de conocerse a uno mismo y de conocer a otros, es una parte de la condición humana tan inalienable como la capacidad de conocer los objetos o sonidos, y merece investigarse lo mismo que estas otras formas "menos cargadas" (Gardner, 1993, p. 191).

Educación emocional. Pues bien ,tras el recorrido previo, se empieza a ahondar en el campo de la Educación Emocional (EE), partiendo de la importancia de educar al ser humano en su faceta emocional, de manera gradual, requiriéndose de un esfuerzo de comprensión del ser humano como tal, sobre sí mismo y sobre su entorno (Casassus, 2006). De esta manera se contempla la EE 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. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra-Alzina, 2005, p. 243).

En tanto son las emociones las que permean los procesos cognitivos, de aprendizaje y de desempeño general en el transcurso de la vida, la EE es un enfoque aplicable a lo largo de la existencia, al contar con una connotación ampliamente social. Para Cassasus (2007), es un proceso transformacional, en donde la persona va explorando en sí misma, tomando como punto de partida la experiencia de su mundo emocional. Desde esta perspectiva queda claro que el ámbito emocional predispone a las personas para generar ciertas respuestas que pueden connotarse positivas o negativas.

Esa respuesta puede ser educada a través de la EE, en donde lo que se busca no es controlar la emoción en sí, sino, fomentar mejores formas para manejar la respuesta o la acción que desencadena dicha emoción, recordando que las emociones son involuntarias, y las respuestas ante ellas son conductas que surgen como producto de las decisiones tomadas por el individuo (Cassasus, 2006). Por dichas razones, la EE, debe lograr crear puentes de conexión

entre lo que le sucede emocionalmente a la persona y la respuesta que emerge de ella, de ahí la importancia de trabajar con la niñez temprana, para que el niño aprenda a emplear adecuadamente sus emociones, a controlarlas y canalizarlas bajo el impulso que les genera pero, sobre todo, a disfrutar y a experimentar las emociones a las que se está expuesto todo el tiempo. Lo que no pretende la EE, es decirle al niño “no sienta”, “esa emoción está mal” o simplemente “eso no se siente”; por el contrario la EE, fomenta el hecho de aceptar y vivenciar la emoción y, a partir de ello, brindar respuestas oportunas y pertinentes para que no ocasionen molestias, ni en ninguna persona de su contexto.

La EE, al ser pensada desde la persona, como ser individual y social, tiene en cuenta diversos aspectos de prevención y desarrollo humano, Como lo expone López-Cassà (2005), atiende a aspectos personales tales como el desempeño en competencias emocionales, conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, autonomía, automotivación, bienestar; y a aspectos sociales como competencias sociales, escucha activa, asertividad, empatía y solución de conflictos (aspectos que más adelante se determinarán a fondo). En varias situaciones, estos asuntos no están suficientemente atendidos por la educación formal o la formación que se realiza en los respectivos hogares u otros ámbitos de desarrollo.

Entonces, cuando de la EE, que pretende abarcar la escuela, toman fuerza debido a las diversas necesidades que presentan las personas en su vida cotidiana, por ende, la imperiosa urgencia de mejorar las distintas circunstancias de orden académico y disciplinar que evidencian algunas instituciones educativas, al no presentarse procesos y ambientes emocionalmente positivos, esto permea de una u otra manera los procesos de aprendizaje y enseñanza y las relaciones interpersonales que se entrelazan en la comunidad educativa. En cuanto a esto, se destaca la necesidad de mejorar la educación no mediante un aumento de la carga intelectual, sino mediante un cambio en la orientación de los objetivos de la educación, de manera que se ponga más énfasis en el mundo de las emociones como factor importante del desarrollo del niño y del adolescente, y como origen de muchos de los éxitos o fracasos que se producen durante el ciclo escolar (Bisquerra-Alzina, 2001, p. 64).

Esto permite retomar los siguientes objetivos básicos en la EE: Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la

habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de auto motivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra-Alzina, 2001). Como objetivos complementarios se formulan: Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos; tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo, potenciar la capacidad para ser feliz, denominar las emociones y adquirir vocabulario emocional, regular las propias emociones, aumentar el umbral de tolerancia a la frustración, aprender a fluir, potenciar la autoestima y fomentar actitudes de respeto y tolerancia (Bisquerra-Alzina, 2001; López-Cassà, 2005).

Estos elementos permiten claridad respecto a que la EE, pretende incrementar los índices de conciencia personal emocional, y llevar a que la persona demuestre mayor coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar. Esto es especialmente relevante en tanto que permite vislumbrar la EE como una respuesta alternativa preventiva, frente a los altos índices de desmotivación, carencia emocional, violencia o agresividad, falta de comunicación o bajos índices académicos, que pueden encontrarse en las instituciones educativas. Esto resaltando que dentro de su procesos, una de sus principales apuestas, es involucrar activamente al formador y/o educador para cumplir dichos objetivos (Bisquerra-Alzina, 2000).

Lo anterior, lo complementa en su postulado Cassasus (2007) sustentando que la EE se da bajo los parámetros del reconocimiento personal; de reconocerse como seres emocionales. Se parte, de que la conciencia y la mente son las herramientas y los instrumentos pertinentes para ahondar y explorar el mundo emocional. Las emociones y los estados de ánimo permean los procesos de comunicación, de lenguaje, de aprendizaje y de enseñanza, corroborando que la EE es un realidad necesaria, cuyo beneficiario principal es el estudiante.

Competencias emocionales. Bisquerra-Alzina (2006), Cassasus (2006) y Cassà (2005), sustentan que, para conseguir realmente los efectos positivos de la EE, es primordial trabajar las competencias emocionales. Estas se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra-Alzina, 2005. p.240). Ello quiere decir que estas competencias deben ser formadas, orientadas, dirigidas y adquiridas como un proceso

continuo y completamente educativo al ser capacidades que se pueden adaptar de manera favorecedora siempre y cuando se cuente con una directriz adecuada. Para definir estas competencias emocionales, como se hace a continuación, se empezará aclarando que están compuestas por cinco bloques observados en la F3 a través del modelo pentagonal de competencias emocionales, propuesto por López-Cassà (2005).

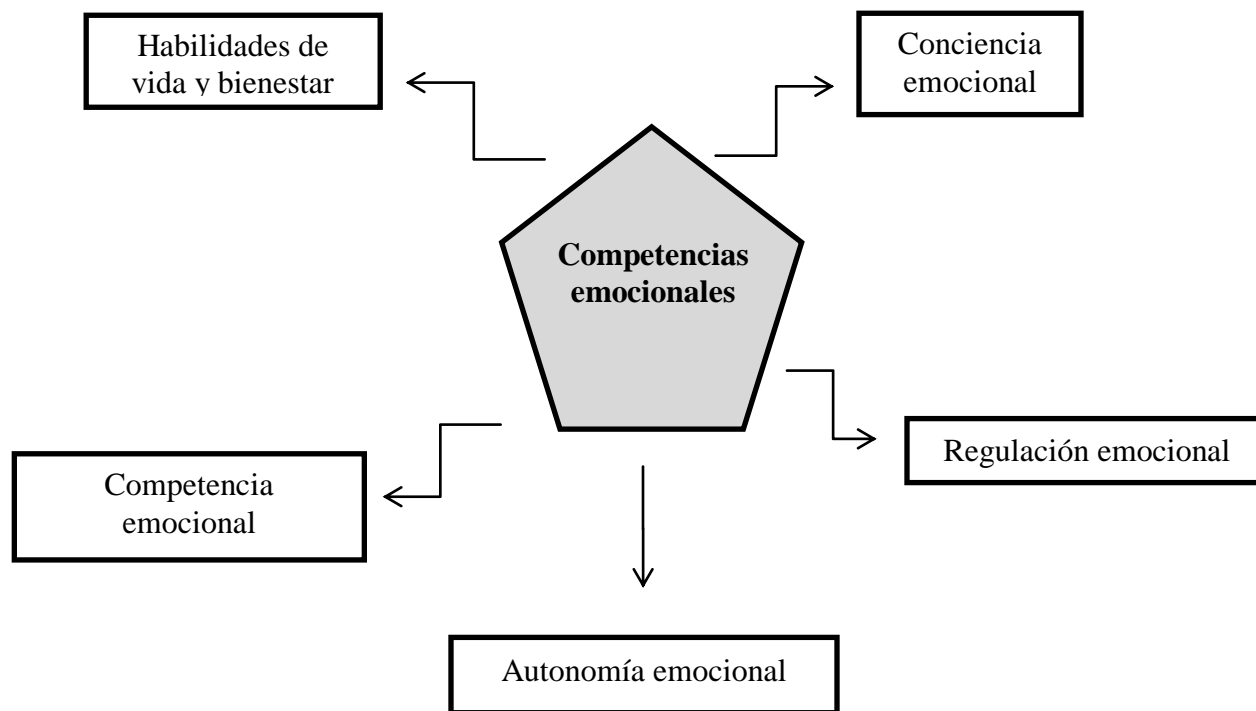


Figura 3. Copia del modelo Pentagonal de las competencias emocionales. Fuente: López- Cassà (2005, p. 26).

En tanto, los objetivos básicos de la EE son: Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de auto motivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra-Alzina, 2001). Por su parte, en la Tabla 3 se exponen las competencias emocionales promovidas por diversos autores que son fundamento de esta investigación, y dentro de la cual se presenta el eje de la estrategia pedagógica que se propone: La conciencia emocional.

Tabla 3

Competencias emocionales

Competencia	Definición
Conciencia emocional	Es aquella competencia que permite tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, expresar con palabras mediante un vocabulario adecuado a cada emoción, poder describirlas a cabalidad y, en especial, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (López-Cassà, 2005). Para Goleman (1995), es el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, lo que permite re-direccionar mejor los comportamientos. La conciencia emocional hace que las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, al saber utilizar las emociones al servicio del pensamiento, estas ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones (Fernández & Extremera, 2002, p. 4).
Regulación emocional	Esta competencia permea la capacidad de manejar, controlar y responder de forma apropiada a las emociones; de expresarlas y afrontarlas asertivamente, adecuarlas de la mejor manera, según la requiera la situación y así autogenerar emociones positivas, lo que para Goleman (1995), sería recuperarse mucho más rápido de los contratiempos y obstáculos de la vida.
Autonomía Emocional	Esta competencia incluye aspectos propios e intrínsecos del ser, como la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva y el análisis crítico de las normas sociales. En cuanto a ello, se resalta la importancia de la autoestima como un factor esencial en la formación del auto concepto, desde sus componentes: cognición, social y emocional. Indudablemente, los niños con una autoestima alta adquieren con facilidad las habilidades sociales, su emoción es estable y aprenden con mayor fluidez, ya que mantienen una actitud positiva y fuerte emocionalmente (Fernández & Extremera, 2000).
Competencia social	Se asocia con mantener buenas relaciones con otras personas, saber escuchar, colaborar, cooperar, tener un comportamiento social asertivo, ser receptivo, prevenir y solucionar conflictos, sobre todo, tener la capacidad para gestionar situaciones emocionales.
Competencia para la vida y el bienestar	Esta competencia se basa en los comportamientos responsables, pertinentes y adecuados para afrontar los pormenores de la vida, fijarse metas, tomar decisiones, ser responsable, crítico, participativo y buen ciudadano. En otras palabras, las experiencias positivas y óptimas gracias a esta competencia se evidencian tanto en la vida personal, profesional y social.

Fuente: Adaptación de contenido expuesto en “La educación emocional en la escuela” (López-Cassas, 2012, p. 27).

Para efecto de esta investigación, dentro de la conciencia emocional se distingue una serie de aspectos que se tomaran como base para la elaboración de los instrumentos de recogida de datos que ayudaran a la verificación y eficacia de la estrategia. Estas son expuestas en la Tabla 4, a continuación.

Tabla 4

Conciencia Emocional (CE)

Subcategoría de la CE	Definición
Toma de conciencia de las propias emociones	Es la capacidad de identificar los sentimientos y emociones, además de saberlos etiquetar. El poder experimentar diferentes emociones de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
Dar nombre a las emociones.	Se refiere al uso de un vocabulario emocional adecuado para designar las emocionales que se experimentan.
Comprensión de las emociones de los demás	Es la capacidad para percibir las emociones de otras personas así como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía.

Fuente: Adaptación de contenido expuesto en “La educación emocional en la escuela” (López-Cassas, 2012, .p. 27).

A sí mismo, Cassasus (2008), considera que las competencias emocionales, con una debida formación, desarrollan la conciencia, la comprensión emocional y éstas, a su vez, generan otro tipo de habilidades y cualidades como son la compasión, la empatía y la perseverancia. Para este autor, las competencias emocionales se desarrollan en siete sentidos, estos son descritos en la Figura 4.

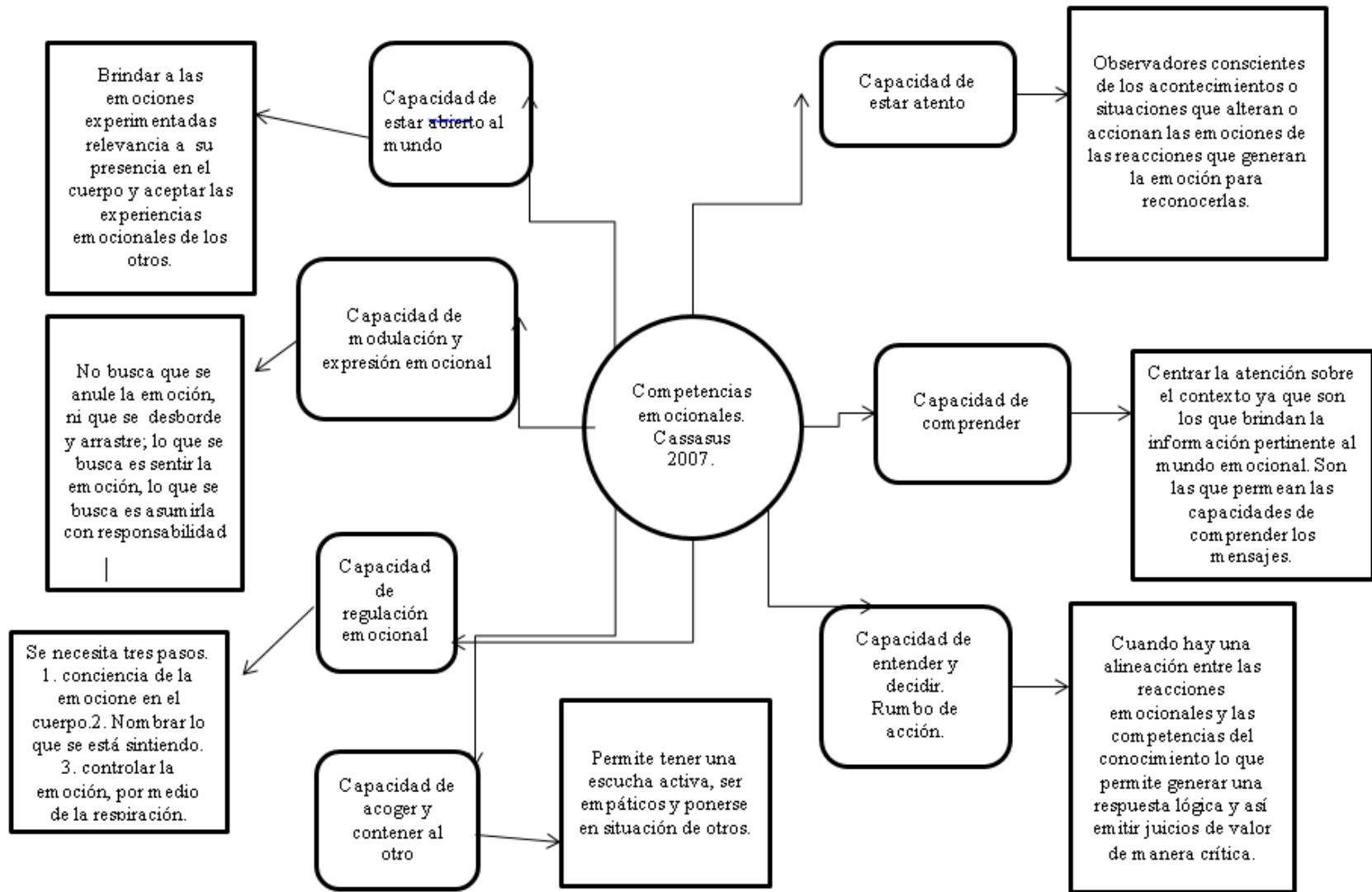


Figura 4. Adaptado, Competencias emocionales. Aprendizaje, emociones y clima de Aula. Revista pedagógica Crítica Paulo Freire, Cassasus (2008).

Habilidades emocionales. Para la EE, aparte de las competencias, se tienen en cuenta las habilidades emocionales, que van de la mano con estas. Dichas habilidades se manifiestan cotidianamente en la vida del ser humano, lo que le permite, a su vez, desenvolverse de forma asertiva y abrir panoramas a su realidad. Estas habilidades se evidencian principalmente en la empatía, en la comprensión de los sentimientos de los demás, lo que lleva a tener respeto por los diversos puntos de vista, comprender las reacciones emocionales ajenas, emitir juicios de valor, colaborar, negociar y participar en la resolución de conflictos (Goleman, 1995). Sin embargo, para Salovey y Mayer (1997), citado por Fernández y Extremera (2005), existen cuatro habilidades que no pueden dejarse por fuera del campo emocional, aunque se complementan con las competencias previamente planteadas.

Estas son: 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 (Fernández & Extremera, 2005, p. 68). Estas habilidades permiten ver y analizar las emociones desde otra perspectiva y estas son explicadas a continuación, a través de la Figura 5.

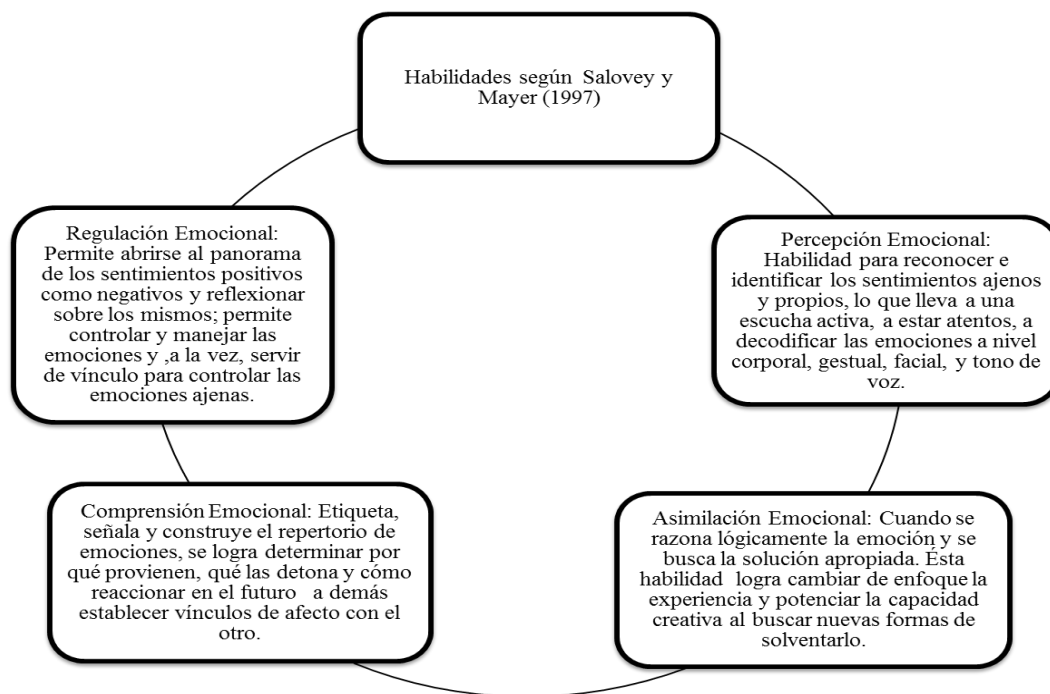


Figura 5. Habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual Adaptación de contenido presentado por Fernández y Extremera (2005, p. 68).

Estrategias en educación emocional. Tras el recorrido en la EE, se plantean ciertas estrategias para trabajar en el ámbito educativo, dichas herramientas buscan que los estudiantes sean más autónomos, que tengan una mayor autoestima, y, sobre todo, que reconozcan y manejen sus emociones, logrando mayor equilibrio entre la cognición, el comportamiento y la emoción. Empero, vale la pena aclarar que estas estrategias además de ser susceptibles de cambio, son elementos de prevención y ayuda.

Dentro de estas se destaca: demostrar a los estudiantes que se les entiende, se les valora y se les respeta su vida emocional; además de mostrar que las halagos que se les realizan son verdaderas, realistas y específicas (Plummer, 2013), ya que si no son ciertas, puede generarse un círculo vicioso, en el que el resultado puede ser poco productivo. Ejemplo de ello se da cuando, ganarse méritos que no corresponden, palabras sin carga emocional, lo que llevaría al estudiante a una errónea formación emocional, ya que éste

toma como punto de partida a su formador o educador. Por otro lado, no podría generar una recuperación emocionalmente sana ya que no entendería qué causa sus estados emocionales.

Adicionalmente, bajo el parámetro de estas estrategias, se enfatiza en el formador, entendiendo a éste como el educador, el padre, las personas cercanas o adultos, pues depende de ellos que se manifiesten reacciones emocionales adecuadas, al ser quienes rodean al niño e influyen sus experiencias cotidianamente (Plummer, 2013). En efecto, el educador debe ser ejemplo de control emocional e igualmente ser sumamente hábil para inhibir el desarrollo de una emoción o estimularla en diversas circunstancias y con diversos actores (Del-Barrio, 2002). Del mismo modo, el docente o el formador debe ser sutil y diestro en reconocer los estados emocionales de los estudiantes, para que puedan a su vez generar procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos y eficaces.

Plummer (2013) propone la importancia de plantear estrategias que le permitan al niño a aprender a conocer y regular sus emociones, estipulando tres pasos: Primero que diga lo que vio, oyó y sintió; luego hacer una hipótesis acerca de los sentimientos y; por último, separar el sentimiento de la acción, lo que le permitirá sentir, conocer, etiquetar y manejar sus emociones de forma cada vez más apropiada.

Por otra parte, López-Cassà (2005) señala la importancia de emplear títeres, música, cuentos y juegos, al ser recursos que permiten al niño reconocer las emociones y en sí mismo y en los demás, etiquetarlas, proyectar soluciones, plantear hipótesis y respetar las vivencias concernientes a cada individuo, pues estas dependen del contexto, la familia y el entorno en el que vive.

Otra estrategia que contempla la EE es la prevención, en tanto, como buen recurso educativo, lo que se busca es fortalecer destrezas, habilidades y competencias emocionales que puedan ser mecanismos de prevención. Según Danham (1998), referenciado por Del-Barrio (2002), se sugiere manejar tres pilares fundamentales; El primero es el modelado, entendido como la actuación del adulto como modelo emocional, lo cual requiere de un nivel de coherencia por parte del mismo; el segundo es el entrenamiento en la repetición

de etiquetas y comportamientos emocionales haciendo que se conviertan en hábitos saludables emocionalmente hablando y; el tercero es la disciplina consistente, haciendo hincapié en los refuerzos positivos y habilidades de resolución de conflictos. Es válido resaltar que estas deben ser retroalimentadas constantemente por diversas técnicas, como la de respiración, para aprender a autoconocerse, tranquilizarse y trabajar cooperativamente.

Otro elemento preventivo fundamental es la escucha activa. Esta estrategia de formación para la EE es fundamental ya que al mantener una escucha activa, especialmente en la interacción con los niños, estos se sentirán altamente valorados, respetados y sobretodo emocionalmente validados.

Evaluación de la Educación Emocional. A lo largo del recorrido de la EE se han planteado diversos modelos que pueden irse aplicando, validando, adaptando y modificando de acuerdo a las necesidades y características propias de las poblaciones con las que se están trabajando. Haciendo referencia los modelos de evaluación, se toma como referencia a Bisquerra-Alzina, (2007), quien desglosa sus componentes, elementos y características.

En primer lugar, este autor retoma el Modelo Global de Atkinson (1979), que se basa en dos preguntas fundamentales: ¿Qué ha hecho el orientador? y ¿Cuáles han sido los efectos de la intervención? Un segundo modelo es el de Alkin (1969), quien se basa en cinco enfoques. Estas son: Elección del problema, selección del programa, implementación del programa, mejora del programa y certificación del programa. Un tercer modelo es CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto). de Stufflebeam a través del cual se realiza una evaluación del contexto y del entorno, una evaluación de entrada, una evaluación del proceso de intervención o aplicación y una de salida o finalización. Un cuarto modelo es el de Pérez-Juste (1992), quien plantea que se deben contemplar tres momentos que corresponden a la evaluación: Del programa en sí mismo, del programa en su desarrollo y del programa en sus resultados. Sin embargo, para Fernández y Extremera (2002), estos modelos brindan los parámetros para realizar una buena evaluación de EE, pero, además de ello, se podrían contemplar las siguientes etapas descritas en la Figura 6.

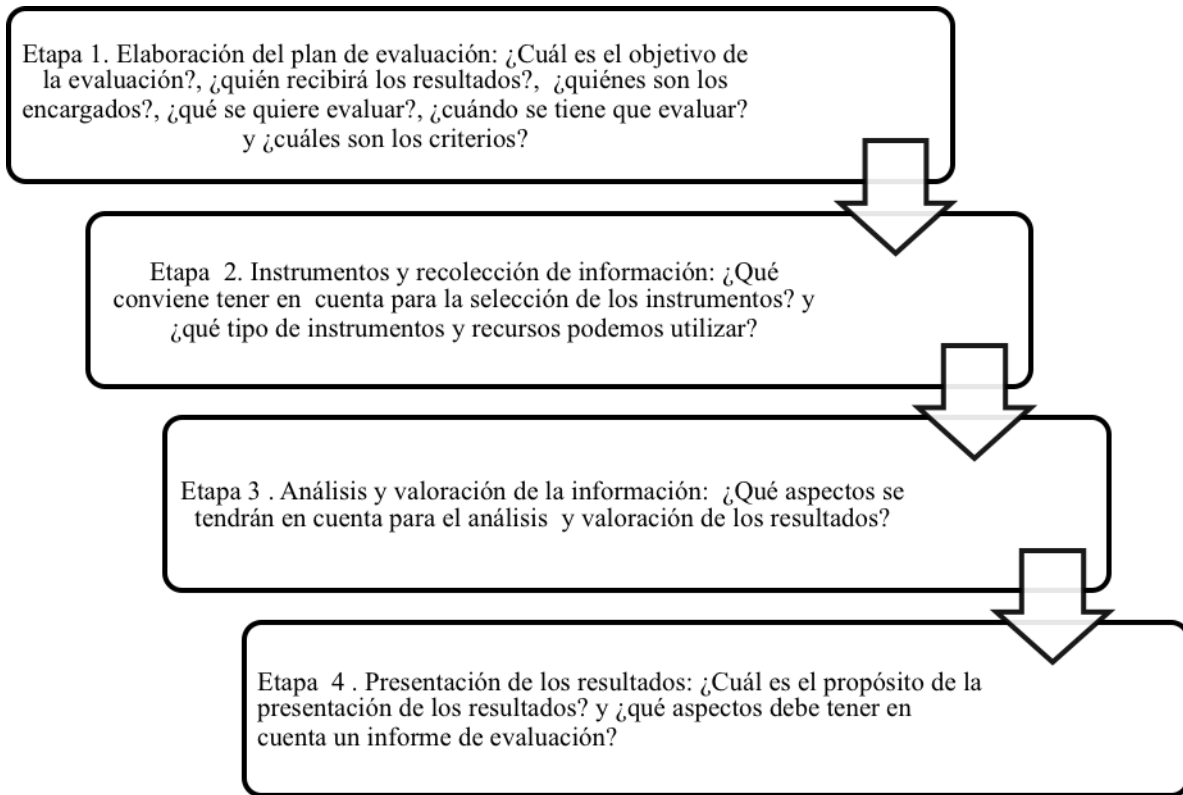


Figura 6. Adaptada de “La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela” (Fernández & Extremera (2002, p. 8).

Ahora bien, aparte de evaluar el programa de EE que se aplica, se debe aclarar que es importante evaluar las emociones que surgen en los niños, a medida que se aplica la intervención. Para este componente se deben tener en cuenta los tres elementos en los que se manifiestan las emociones: el fisiológico, el comportamental y el cognitivo.

Por ende, como consecuencia del programa de evaluación de EE, deben surgir los instrumentos adecuados para dicho fin. Para Fernández y Extremera (2002), deben existir tres grupos de instrumentos base, susceptibles de modificación o variación. El primero es el instrumento para evaluar el programa; el segundo el conjunto de instrumentos para evaluar cada actividad del programa y, finalmente, los instrumentos para medir dimensiones de la educación emocional. Estos elementos son fundamentales, ya que constituyen la evidencia y el registro del programa de EE, por lo que deben ser concretos, coherentes y orientados

adecuadamente. Si esto se lleva de la mejor manera se podrá optimizar y retroalimentar el programa en curso.

No obstante, la evaluación permite asegurar la validez de los instrumentos y la confiabilidad del programa. Gestionar la evaluación, de por sí, no es una tarea fácil y más aún si de por medio están las emociones. Sin embargo, es necesario resaltar que dicha evaluación y sus instrumentos deben tener en cuenta las múltiples variables que influyen a causa de la amplia presencia de factores que intervienen en el mundo emocional, lo que hace que estas mediciones sean complejas y variables.

Clima de aula

Actualmente, el clima de aula ha tomado un gran auge en la escuela, contemplando de una manera objetiva e imparcial las relaciones internas que se producen en la misma y entre sus participantes. Ahora bien, aun cuando se conocen algunos parámetros, se dice que su real dimensión no se ha trabajado a cabalidad.

Para hablar sobre el tema, lo primero que se debe tener en cuenta es ¿para qué generar un clima de aula positivo? Respondiendo a dicho interrogante, lo esencial que viene a la mente es: Para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en últimas son los que cimentan y formalizan la educación. Como segundo planteamiento estaría “¿Son las aulas y las escuelas lugares de relación equitativas, sociales, humanizadoras, donde los contenidos y metodologías con los que se trabaja sirven para una transformación social, cada día más urgente?” (Romero & Caballero, 2008, p.30).

Sin duda, lo primordial es empezar aclarando qué es el clima escolar, entendiendo este como el resultado de las actuaciones y las percepciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Sin este clima favorable no podría entenderse y desarrollarse la institución (Romero & Caballero, 2008). Por otra parte, Ceré (1993; Citado por Mena & Valdés, 2007, p. 30) plantea que el clima de aula es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso

dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

Este clima escolar, permea todo el plantel educativo, sin embargo, para Casassus (2008), el verdadero clima no se genera solamente en la escuela (desde una perspectiva general), sino específicamente en el aula, ya que es la comunidad en donde se establecen relaciones e interacciones orientadas hacia el aprendizaje. “el clima de aula no es el producto de indicadores materiales tales como los textos, inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula” (Cassasus, 2008, p. 90). Teniendo en cuenta lo anterior se podría establecer que uno de los aspectos imprescindibles al interior de las aulas, para la construcción de aprendizajes, es la clase de relaciones emocionales que se generan entre estudiantes y docentes.

Arón y Millici (2011) plantean que el clima de aula se entiende como la percepción que los miembros de la comunidad educativa tienen de los ambientes en los cuales se desenvuelven las actividades diarias, de las normas y las creencias que caracterizan a la institución. Esto quiere decir que dichos climas, al ser susceptibles de percepción, pueden ser modificables y mejorados, mientras se favorece la cohesión social, el mismo ambiente, la experiencia de los individuos y las interacciones; lo que traería climas abiertos, de colaboración, trabajo en equipo, de mejora constante, aprendizajes duraderos y relaciones humanas favorables. Es de destacar que, el clima de aula no centra su función de ser en las normas, valores y hechos, en sí, sino en las interpretaciones que los miembros de la escuela establecen como patrones culturales y propios que han aprendido de la interacción con los otros (Arón & Millici, 2011; Cassasus, 2008).

Clases de clima de aula. Los climas de aula, que son de tipo social, generan ciertos comportamientos que favorecen, promueven, construyen o bloquean comportamientos y percepciones propias y de los demás, lo que de una u otra manera interfiere con la apertura a contextos y espacios de desarrollo para la comunidad. Teniendo en cuenta lo anterior, el clima de aula presenta en sí dos tipos, los positivos o nutritivos y los negativos o tóxicos.

Con respecto a estos, se presenta la siguiente Figura 7, adaptado bajo los planteamientos de Arón y Millici (2011).

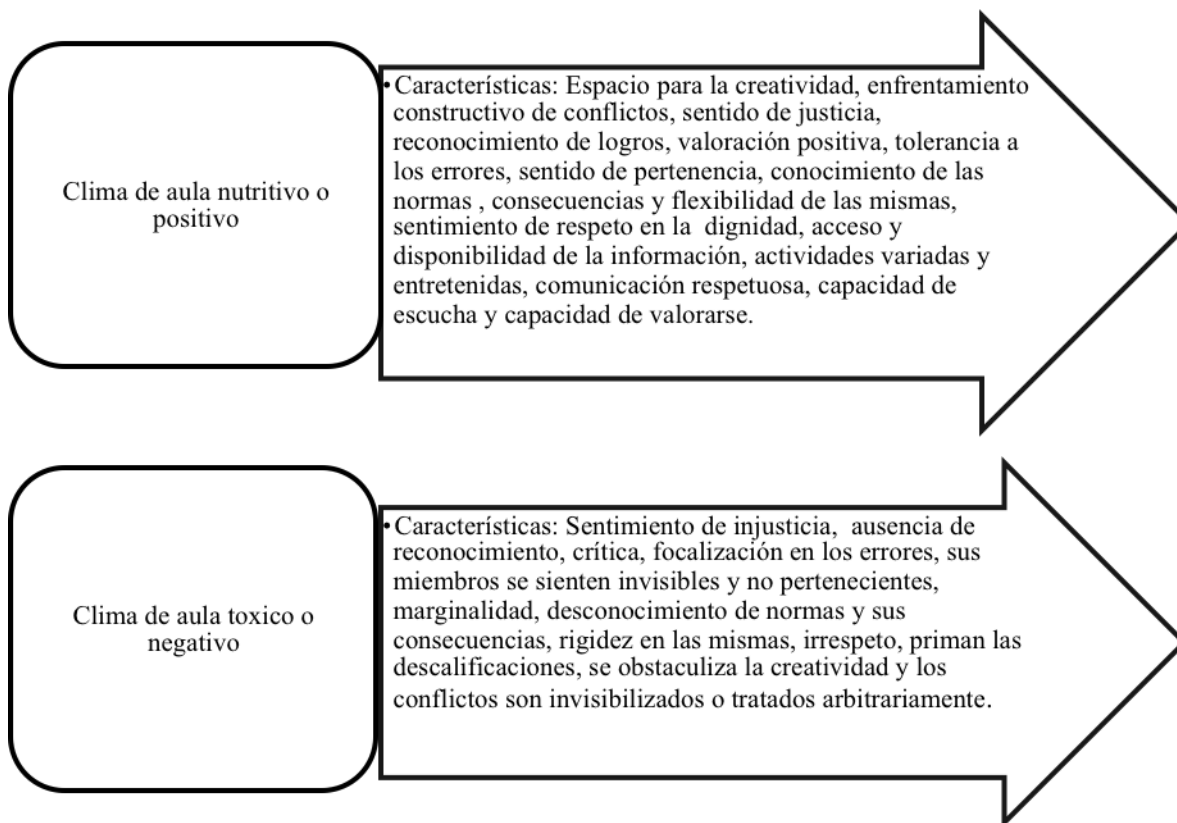


Figura 7. Contenido tomado de “Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS” (Arón & Millici, 2011).

En relación con el clima nutritivo o positivo, este permite que se formen personas sensibles a situaciones difíciles ya sean propias o ajenas y que se fomente la capacidad de dar apoyo emocional. Adicionalmente genera una convivencia social equitativa y positiva, y reduce los niveles de agresión, discriminación o segregación. Además, la persona se siente agradable con su entorno y se le facilita participar, tiene una excelente disposición para aprender y cooperar. He aquí la importancia de generar situaciones en que se potencien las emociones de alegría y tranquilidad, ya que son emociones positivas que ayudarán a los educandos en la construcción de sus sentimientos (Arón & Millici, 2011).

Estos tipos de clima favorecen el desarrollo personal, y facilitan el aprendizaje y la enseñanza, ya que todos los miembros del sistema se sienten agradados, en espacios de confianza y bienestar. En suma, fomentan la creencia en que se pueden hacer las cosas, el sentido de pertenencia con la institución, y, lo más importante, una interacción positiva y sana entre los miembros. Por otra parte, los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Mena & Valdés, 2008).

Por el contrario, los climas de aula o sociales tóxicos, son aquellos que contaminan, bloquean u obstaculizan los ambientes y contagian y afloran las características negativas de quienes interactúan, generando estrés, dificultades de aprendizaje, apatía, desmotivación, así como, miedo al castigo, a la equivocación y a los conflictos.

Relaciones estructurales en un clima de aula nutritivo. Para generar un clima de aula nutritivo o positivo como se estipuló anteriormente, como lo sugieren Cassasus (2008) y Mena y Valdés (2008), es necesario establecer algunas relaciones que se basan en las percepciones que surgen de los implicados en el proceso educativo. Estas, son realmente importantes, y bien desarrolladas y manejadas permiten el progreso sustancial en el desarrollo de competencias sociales. En la Figura 8, estas son explicadas detalladamente.

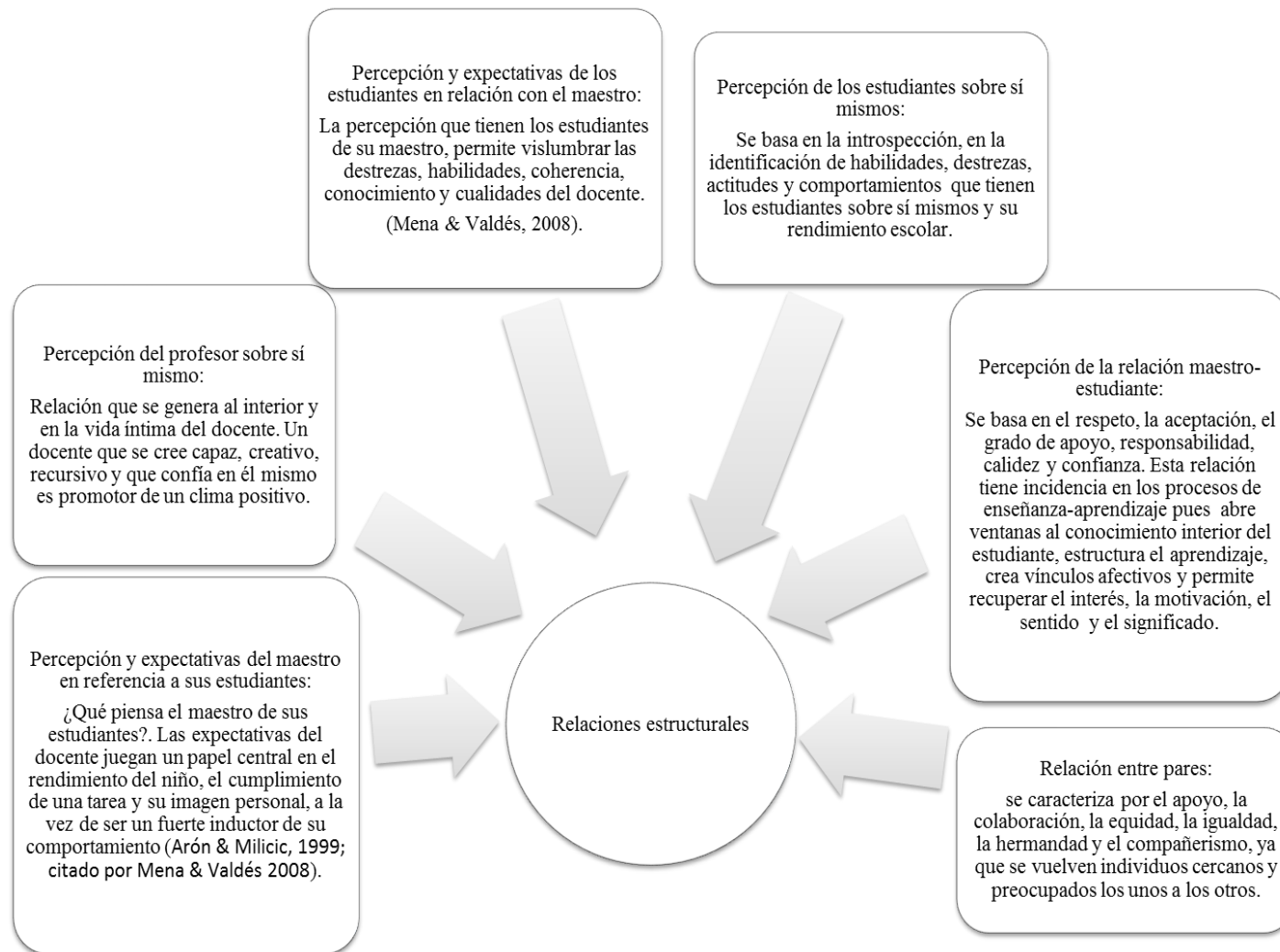


Figura 8. Descripción de lo que se denominan relaciones estructurales. Contenidos tomados de Mena y Valdés (2008, 2011), y Cassasus (2008).

Estrategias de clima de aula. Aunque son múltiples las estrategias que se plantan para clima de aula, lo principal es identificar en qué relación específicamente se está fallando, para poder empezar a establecer una serie de mejoras sistemáticas que propendan por crear un clima positivo o nutritivo de aula. Ahora bien, se dará mayor relevancia a las estrategias planteadas por Mena y Valdés (2011), quienes citan a Casassus (2008) y Arón y Millici (1999), como puntos de partida. Sus características son expuestas en la Figura 9.

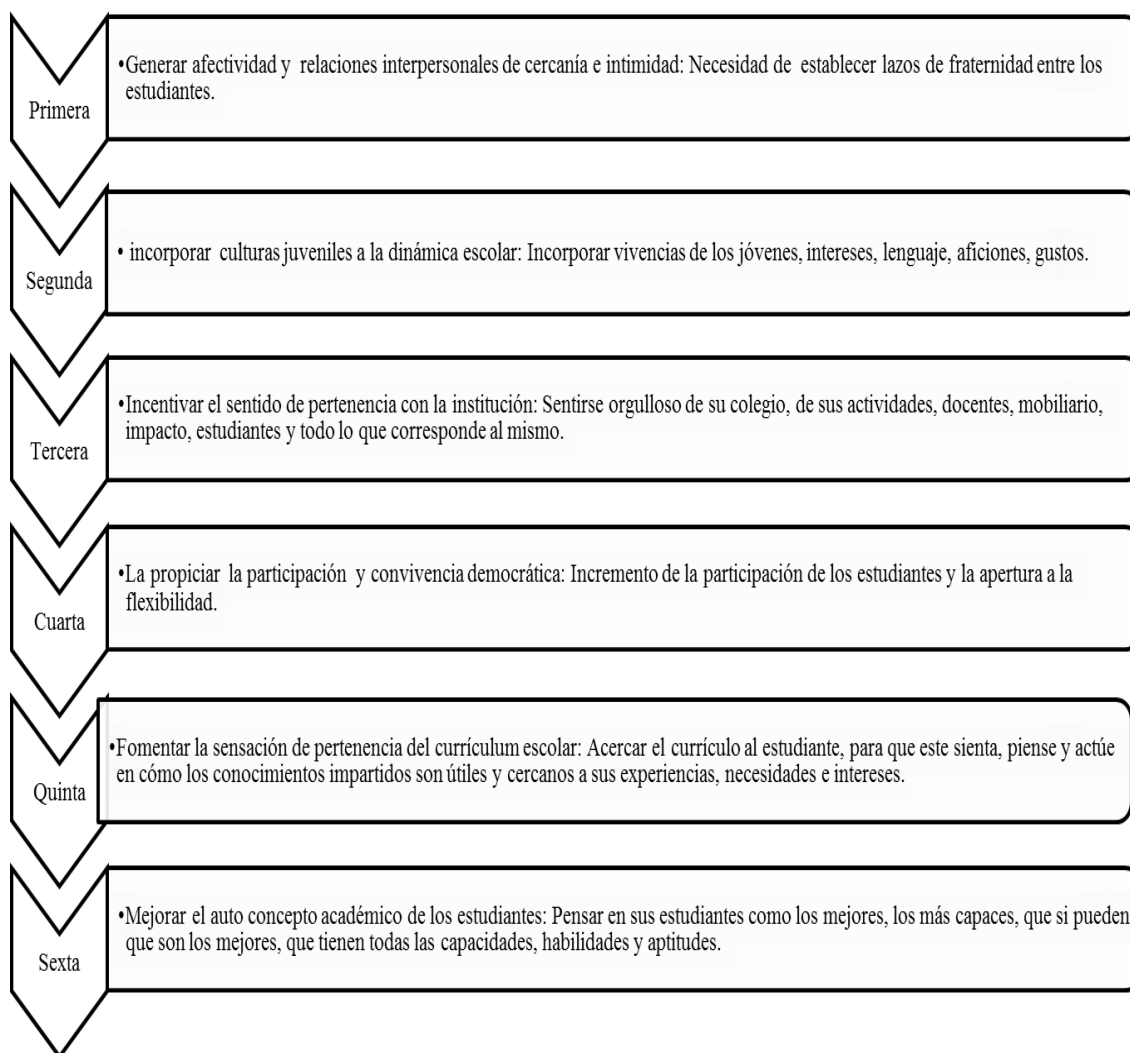


Figura 9. Clima social escolar. Contenidos tomados de Mena y Valdés (2011), quienes citan a Casassus (2008), y Arón y Millici (1999).

Si se logra llevar a cabo estas estrategias, se dará un logro en la escuela, estudiantes y maestros motivados, cercanos, con percepciones sanas, amplitud de la creatividad y lo más importante trabajo en equipo para superar las dificultades y alcanzar las metas (Casassus, 2008).

Evaluación del clima de aula. La evaluación del clima de aula es fundamental como lo es dentro de cualquier proceso que requiera una mejora continua y que necesite adecuarse a las necesidades, expectativas e intereses de cada institución. En el presente estudio, se destacan las cinco variables estipuladas por Mena y Valdés (2008), la cuales están asociadas al clima social escolar de la institución.

La primera es la estructura de la organización, refiriéndose a aquellos parámetros establecidos en reglamentos, normas, manuales de convivencia. La segunda está asociada con las relaciones humanas, contemplando el compañerismo, la solidaridad, el apoyo que se genera entre los diversos miembros de la comunidad, específicamente entre estudiantes, docentes y pares. Este aspecto plantea la necesidad de revisar o dar un punto más claro a las dificultades y obstáculos personales y grupales que se producen como rivalidades, conflictos o peleas y que afectan la dinámica de la institución y el aula.

Una tercera variable es la revisión de las recompensas (físicas), entendidas como el reconocimiento dado a los actores implícitos en el aula y la escuela. Un cuarto parámetro es el reconocimiento verbal, brindado de un maestro a un estudiante específicamente respecto a su proceso académico y disciplinario. El quinto es la autonomía, potenciado a partir de las percepciones de cada miembro (docentes y estudiantes) frente al desempeño actual y potencial bajo niveles de responsabilidad y cambio.

Relación entre aprendizaje, enseñanza, clima de aula y educación emocional

Romero-Izarra, y Caballero-González (2008) afirman que para poderse dar un ambiente de aprendizaje es necesario tener un buen clima de aula; un ambiente estructurado en todos los factores físicos y humanos, determinados por un marco de aceptación, confianza, respeto mutuo, solidaridad y sinceridad. Así, el aprendizaje tiene un nivel de potencia que estimula el trabajo y la dedicación compartida, generando ambientes seguros y

ordenados; ofreciendo dentro de las aulas las oportunidades de participar y fomentar los trabajos de cooperación y colaboración.

La enseñanza dentro de la escuela, además de darle relevancia a los procesos cognitivos de los estudiantes, debe demostrar el interés por desarrollar capacidades emocionales para que el aprendiz pueda interiorizar sus habilidades de autodirección y autocontrol. Esto quiere decir que se debe llevar a cabo una reflexión pedagógica constante que promueva la comprensión y transformación de la realidad de los niños en las instituciones. Se debe construir un currículo participativo para poder desarrollar en el estudiante una actitud crítica, fomentando el respeto por el otro y creando dinámicas creativas de formación personal.

Esto permitirá que los procesos de enseñanza-aprendizaje mejoren y que las aulas no se conciban como espacios físicos sino como micro sociedades que contribuyen a los ambientes institucional y social. Ello, propiciando una relación socio interactiva que dé a entender los procesos de formación en todas sus dimensiones, que permita evidencias en las formas en que aprenden los estudiantes, reconociéndolos como seres integrales, que tienen sus propias dinámicas de desarrollo identificadas en sus ritmos de aprendizaje y formas de socialización los cuales están influenciadas por las emociones (Romero-Izarra, & Caballero-González, 2008).

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Goleman (2006) y Martínez (2007), dicen que “un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas, lo que es característico de la cultura del “Buen Trato” (citados por Arón, Milicic, & Armijo, 2012. p 807). En ambientes de verdadero aprendizaje se generan oportunidades para que los estudiantes sean más asertivos en sus acciones o en situaciones que se le presentan a lo largo de toda su vida. En consecuencia, elevar el aspecto emocional dentro de las escuelas hace que las personas sean más comprometidas, amables, tengan relaciones sanas, sean más empáticas y, además, sepan regular sus estados de ánimo. En otras palabras, personas que entienden su compromiso social y personal pero que ante

todo, aprenden a ser seres felices sin desconocer sus deberes y los derechos de los demás (Charry-Álvarez, Galeano-Gallego, & Carvajal, 2012).

Por todo lo anterior, la educación emocional y el clima de aula, trabajados adecuadamente en la escuela, propician el desarrollo de competencias en todas las dimensiones. Esta articulación hace posible que los docentes se preocupen por crear ambientes óptimos generando interacciones positivas, ello permite tener como consecuencia estudiantes que desarrollen las competencias necesarias para aprender a hacer, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a actuar en la vida cotidiana, estudiantes que disfruten en hacer lo que hacen, que les gusta aprender y trabajar cooperativa y colaborativamente con otros. Todos estos elementos permitirían aproximarse cada vez más a lo que se promulga como una verdadera educación integral y de calidad.

Metodología

Enfoque, alcance y diseño

Según las características de la presente investigación, el enfoque es de carácter mixto, con predominancia cualitativa y con alcance correlacional, se cuenta con un diseño concurrente de integración, teniendo en cuenta que en este enfoque “se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos” (Pérez-Pereira, 2011, p. 19).

En cuanto al diseño en el enfoque cualitativo, se plantea el estudio de caso, tomándolo como una herramienta que permite observar, analizar y estudiar las problemáticas de los estudiantes de un grado de transición, como lo son: las dificultades que se presentan al interior de las aulas (en el clima) y el poco manejo emocional de los mismos en un contexto específico (Martínez, 2006 & Stake, 2010). El estudio de caso es: una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (p. 174).

En el enfoque cuantitativo se propone un diseño pre-experimental de *pretest-postest* con un solo grupo, aplicando a un solo grupo de transición, un cuestionario (referente a desarrollo emocional y otro de clima de aula) antes de iniciar el programa de educación emocional “Explorando mis emociones”, y al finalizar, con el fin de llevar un seguimiento cuantificable, y poder comparar los resultados obtenidos. Como mencionan Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2014), este tipo de diseño permite contrastar el nivel que tenía el grupo en las variables dependientes, antes y después de la intervención realizada (variable independiente). La Tabla 5 permite una mayor claridad respecto a lo mencionado hasta ahora así como identificar las técnicas de recogida de datos, los instrumentos y las técnicas de análisis propuestas para cada enfoque.

Tabla 5

Síntesis del diseño metodológico propuesto para esta investigación y sus componentes

Información general							
Enfoque		Diseño		Alcance		Estrategia de análisis	
Mixto (cualitativo-cuantitativo)		CUAL + cuan		Correlacional		Integración-Triangulación	
Enfoque cualitativo				Enfoque cuantitativo			
Método	Técnica de recogida de datos	Instrumentos de recolección de información	Técnica de análisis de datos	Método	Técnica de recogida de datos	Instrumentos de recolección de información	Técnica de análisis de datos
Estudio de caso.	Observación semi-estructurada y no estructurada.	Rejilla de observación para las actividades que componen la estrategia. Diario de campo (evaluación continua).	Análisis de contenido (uso de Atlas.ti v. 7).	Diseño pre-experimental de <i>pretest/postest</i> con un solo grupo: O1 X O2.	Observación estructurada (<i>pretest-postest</i>).	Cuestionario de Conciencia Emocional. Cuestionario de Clima de Aula.	Análisis estadístico (uso de SPSS v. 22).
Variables				Categorías y subcategorías de análisis			
Variable Dependiente 1 (VD ₁): Desarrollo Emocional.				Categoría 1: Conciencia Emocional (Subcategorías: Conciencia de las propias emociones, nominación de las emociones, comprensión de las emociones de los demás y conocimiento de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento). Categoría 2: Clima de aula (Subcategorías: Relaciones entre docentes, relaciones entre estudiantes, relaciones entre docente y estudiantes, conocimiento de las normas, sana convivencia, reconocimiento del trabajo de los miembros, percepciones, expectativas y comunicación).			
Variable Dependiente 2 (VD ₂): Clima del aula.							
Variable Independiente (VI): Estrategia pedagógica.							

Población

La población participante corresponde a un grupo de estudiantes pertenecientes al grado de transición. Se trata de 25 estudiantes, con edades comprendidas entre los 5 años de edad, de los cuales 13 son niños y 10 son niñas. El grupo específico con que se aplicará el estudio es Transición 3 y la institución en que se encuentra se denomina Colegio Rafael Delgado Salguero, el cual cuenta con jornada única a partir de 2016 y queda ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe (localidad 18 de Bogotá). Dicha institución cuenta con población estudiantil perteneciente a los barrios Quiroga, Claret, inglés, Tunjuelito, Bravo Páez y de otras localidades como Ciudad Bolívar, Sierra Morena, Potosí y San Joaquín. Sus miembros se encuentran ubicados en viviendas de estrato socioeconómico 1 y 2.

Respecto a los estudiantes del grado transición puede decirse que, en general, son niños con bajo nivel de autonomía y que requieren de acompañamiento o mediación constante. Estas afirmaciones se basan en observaciones informales realizadas por las investigadoras y otros docentes que están en contacto con el grupo. La mayoría de los niños requieren ser guiados por los adultos para resolver sus diferencias aunque son los adultos quienes en ocasiones también llegan a manifestar comportamientos de agresividad acompañados por palabras ofensivas, dificultando el reconocimiento adecuado de las propias emociones y la expresión de las mismas.

Categorías de análisis

En la Tabla 6 se encuentra las variables dependientes (bases del diseño cuantitativo) así como las categorías y subcategorías (bases desde el diseño cualitativo) propuestas para el estudio con sus respectivas definiciones (las cuales fueron desarrolladas a partir del marco teórico).

Tabla 6

Definición de variables dependientes, dimensiones/subcategorías e indicadores observables en cada caso

Variables / Categorías	Definición de variables / Categorías	Dimensiones / Subcategorías	Indicadores comportamentales u observables
Conciencia Emocional (VD₁):	<p><i>Definición conceptual:</i> Esta variable hace referencia a la importancia que tiene la socialización y el aspecto emocional del niño en el desarrollo de sus primeros años de vida (0 - 5 años). El desarrollo emocional del niño afianza su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, el desarrollo emocional va enfocado a vivir, sentir y expresar las emociones, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás (Casassus, 2006).</p> <p><i>Definición operacional:</i> Esta variables será observada a partir del uso del</p>	<p><i>Conciencia de las propias emociones:</i> Es la capacidad para percibir, identificar y etiquetar las emociones propias.</p> <p><i>Nominación de las emociones:</i> Se refiere al uso de un vocabulario emocional adecuado para designar las emocionales que se experimentan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce cuando está alegre. - Reconoce cuando está triste. - Reconoce cuando está enojado - Reconoce qué situaciones le producen miedo. - Identifica las situaciones que le producen agrado. - Identifica las situaciones que le generan desagrado. - Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando esta alegre. - Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando está triste. - Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando siente miedo. - Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando está enojado. - Expresa el vocabulario pertinente cuando se siente amado.

<p>Cuestionario de Desarrollo Emocional formulado por las investigadoras en el marco del presente estudio, la rejilla de observación de situaciones didácticas. Estos dos instrumentos serán descritos más adelante.</p>	<p><i>Comprensión de las emociones de los demás:</i> Es la capacidad para percibir las emociones de otras personas así como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica qué situaciones le producen agrado a sus compañeros. - Reconoce qué situaciones le producen desagrado a los demás. - Identifica los cambios emocionales de sus compañeros. - Se interesas por preguntarle a otros su estado emocional. - Asocia las expresiones corporales de sus compañeros con las emociones de alegría, tristeza, miedo y enojo. - Relaciona las expresiones faciales de sus compañeros con las emociones de alegría, miedo, tristeza y enojo. - Nombra la emoción que siente otro en determinado momento. - Reconoce fácilmente las emociones de los demás. 	
<p>Clima de aula (VD₂)</p>	<p><i>Definición conceptual:</i> Entendido como el marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, la solidaridad, la sinceridad. (Romero, G. & Caballero, A. 2008). Entonces, si se estimulan las condiciones de trabajo, el trabajo compartido, se crea un ambiente que fomenta la cooperación y el trabajo en grupo.</p>	<p><i>Relaciones entre docentes:</i> Se relaciona especialmente en el trato de los maestros entre ellos y su trabajo para alcanzar las metas que como institución se proponen.</p> <p><i>Relaciones entre estudiantes:</i> Se relaciona con el trato entre pares de estudiantes,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay unificación de criterios entre los docentes. - Hay trabajo en equipo por parte de los maestros son cordiales. - Las relaciones entre los estudiantes son agradables. - Los estudiantes colaboran muy bien entre ellos. - A los estudiantes les agrada ayudarse para realizar las actividades.

<p><i>Definición operacional:</i> Esta variables será observada a partir del uso del Cuestionario de Clima de Aula formulado por las investigadoras en el marco del presente estudio y el diario de campo. Estos dos instrumentos serán descritos posteriormente.</p>	<p>evidenciando buen trato, cordialidad, trabajo en equipo y fraternidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se preocupan los unos por los otros.
	<p><i>Relaciones entre docentes y estudiantes:</i> Se manifiesta en las relaciones existentes entre maestros y estudiantes, el buen trato, la cordialidad y la confianza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La relación entre los profesores y los alumnos es cordial. - El maestro es fuente de motivación para sus estudiantes. - Los estudiantes trabajan en equipo para lograr los objetivos. - Los estudiantes tienen confianza en el profesor. - Los profesores muestran respeto por los sentimientos de los estudiantes. - Los profesores se interesan personalmente por cada uno de los estudiantes.
	<p><i>Conocimiento de normas:</i> Hace referencia al conocimiento de las normas y las consecuencias de no cumplir los acuerdos, en donde se evidencia el respeto que se vive en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes conocen las normas de la clase y las cumplen. - Los estudiantes reconocen las consecuencias de no cumplir los acuerdos.
	<p><i>Sana convivencia:</i> Se evidencia en un enfrentamiento constructivo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentan conflictos pero su solución no perdura más de un día. - Se le da solución a situaciones problemáticas que se presentan con asertividad.

conflictos que repercute en una armonía y una sana convivencia en el aula.

- Se percibe un ambiente de armonía y convivencia pacífica.

Reconocimiento del trabajo entre los miembros: El reconocimiento se ve reflejado en la tolerancia a los errores, la realización de una valoración positiva y un reconocimiento de los logros obtenidos por parte de los agentes activos del aula.

- La clase se realiza en un ambiente agradable y los estudiantes lo expresan de manera verbal y no verbal.
- En las clases hay espacio para las nuevas ideas y opiniones.
- Los estudiantes se esfuerzan por realizar muy bien las actividades.
- Los estudiantes reconocen diferentes métodos de enseñanza y variados recursos didácticos que los maestros presentan.

Percepciones: Se relaciona entre las percepciones que se generan entre los maestros y estudiantes y consigo mismos.

- Los estudiantes reconocen sus habilidades, destrezas y aptitudes propias.
- Los alumnos verbalizan su gusto hacia las clases.
- Los estudiantes evidencian sentirse orgullosos de su maestro (hablando bien del mismo entre sí, halagando lo que realiza, sonriendo ante sus comentarios, etc.).
- Los estudiantes reconocen las habilidades y destrezas de los maestros.

Expectativas: Se evidencia en las ideas

- El maestro muestra sentirse a gusto con la actividad de enseñanza.
-

e ideales que se presentan entre los actores del aula.

Comunicación: Es el trabajo de la comunicación respetuosa y la capacidad de escucha entre los actores.

- Los estudiantes expresan sentirse muy bien por lo que han aprendido.
 - El maestro está contento por las calificaciones de sus estudiantes y así se los demuestra.
 - Los estudiantes demuestran interés por el estudio
 - Los estudiantes demuestran aprender lo que se esperaba.
 - Los estudiantes tienen comunicación asertiva con los profesores.
 - Los alumnos demuestran tener una comunicación respetuosa entre ellos.
 - Se evidencia una comunicación clara y respetuosa entre profesores/directivos.
 - Se informa oportunamente de todas los eventos importantes que suceden en el aula.
 - Las actividades cotidianas se cumplen a cabalidad en su mayoría (lo cual evidencia claridad en la comunicación de las mismas y sus instrucciones).
-

Instrumentos de recolección de información

Para beneficio de esta investigación, las técnicas que se emplearon fueron planteadas con el objetivo de recopilar la mayor información pertinente y de calidad por parte de las personas que conforman la muestra y de las fuentes a las que se recurrieron. Partiendo de la técnica de observación, a continuación se describen los instrumentos diseñados según el enfoque. Desde el enfoque cuantitativo son:

Cuestionario de Conciencia Emocional. Se trata de un instrumento estructurado que está compuesto por los indicadores mencionados en la Tabla 7 para cada una de las subcategorías, y que emplea una escala tipo Likert con valores de 5 a 1 que representan las siguientes opciones de respuesta: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca. Este cuestionario fue aplicado a cada uno de los niños participantes razón por la cual dicho proceso se realizó durante 7 días consecutivos antes y 7 días consecutivos después de la aplicación de la estrategia de intervención. Dicha utilización, con base en la técnica de medición *pretest/postest*, busca poner en evidencia las diferencias existentes en el antes y el después en cuanto al nivel de desarrollo de la conciencia emocional (VD₁) para cada uno de los casos.

Es de destacar que el formato contribuye a la generación de datos cuantitativos pero contempla un espacio de “Observaciones” en la última columna por si se quiere que el observador haga notas específicas con relación a cada uno de los ítems. El formato completo del cuestionario, al igual que el de clima de aula, en su versión final fue validado por jueces expertos, se puede consultar en el Apéndice A.

Cuestionario de Clima de Aula. Como en el caso anterior, este un instrumento que emplea la técnica de observación estructurada y que permite la cuantificación de los datos a partir del uso de una escala de respuesta tipo Likert con las siguientes opciones: Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca (en donde siempre vale 5 puntos y 1 vale nunca). De la misma manera que en el cuestionario de la primera variable dependiente, este instrumento cuenta con un espacio de observaciones o comentarios específicos para cada indicador o ítem en caso de que se considere pertinente realizarlos y analizarlos desde la perspectiva cualitativa en algún momento de la investigación (ver formato preliminar en el Apéndice B).

Por su parte, desde el enfoque cualitativo se plantearon los siguientes instrumentos de recogida de datos:

Rejilla de observación semiestructurada. Este instrumento fue diseñado para facilitar el registro de observaciones generadas a partir de la implementación de las situaciones didácticas propuestas en la estrategia de intervención. Por tanto, está enfocado específicamente a las subcategorías propias de la variable/categoría de Conciencia Emocional. El objetivo del mismo es describir aspectos referidos al proceso de aplicación de cada actividad en términos de aciertos, desaciertos, fortalezas y aspectos a mejorar en cada caso (ver formato en Apéndice G).

Diario de campo. Este instrumento no estructurado está diseñado para hacer un seguimiento del proceso en relación con la variable/categoría de clima de aula. Consiste en un cuadernillo que se portará y utilizará durante todo el tiempo de aplicación de la VI (que es la estrategia pedagógica). Se busca que a través de este, y teniendo en mente las subcategorías planteadas, se contribuya a la generación de datos orientados a la identificación del cumplimiento o no del objetivo del estudio y a dar a conocer procesos de reflexión pedagógica con base en los sucesos propios de la cotidianidad (formato disponible en Apéndice H).

Validación de instrumentos

El proceso de validación por jueces, tuvo dos etapas en cada uno de los aspectos a validar. Los primeros elementos de validación fueron los cuestionarios tipo likert correspondientes a la etapa de *pretest-postest* de la implementación y que pertenece al cuestionario de CA y CE. Para dicho proceso se invitó a los jueces a participar de dicho proceso y a revisar los formatos de validación, a nivel de coherencia, relevancia, claridad y suficiencia, (Apéndices A y B); en tanto, esta evaluación de instrumentos fue elaborada por seis (6) profesionales, que dado a la experticia en investigación y educación, permitieron hacer los ajustes pertinentes y poder aplicar los instrumentos. En la Tabla 7 se encuentran el perfil de dichos jueces expertos.

Tabla 7

Jueces expertos que participaron y su perfil profesional

Juez Experto	Perfil
Antonieta Mendoza	Psicóloga experimental, Magíster en Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid (España) y miembro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Marisol Lopera	Licenciada en Biología, Magíster en Educación y candidata a PhD en Investigación Transdisciplinar de la Universidad de Valladolid (España).
María Ximena Mejía	Psicóloga, Magíster en Psicología de la Salud y candidata a PhD en Psicología con orientación en Neurociencia Cognoscitiva Aplicada por la Universidad de Maimónides (Argentina). Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana y gerente de Centro de Desarrollo Infantil Arréboles.
Olga Patricia Torrado	Médico Pediatra, Magíster en Educación y miembros de Máster en la Universidad de Zaragoza (España).
Richard Rosero Burbano	Psicólogo, Magíster en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey. Profesor universitario experto en Psicometría. Gerente de Proyectos en Visión Otri, Universidad de La Sabana.
Fernando Morales Villabona	Psicólogo, Magíster en Ciencias en Psicología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Lausanne (Suiza). Candidato a PhD en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra (Suiza).

Por su parte, para la validación de la secuencia didáctica (variable independiente), se tuvieron dos momentos. En el primero, la validación por expertos estuvo a cargo de la Doctora Neila Díaz, de la Facultad de psicología de la Universidad de la Sabana, experta en desarrollo emocional. Su experticia en la temática, y especialmente en su fomento desde la primera infancia, permitió retroalimentar y construir coherentemente la secuencia. Como segundo momento, la versión definitiva de la estrategia, estuvo validada por 8 pares docentes que con el conocimiento del contexto, las dinámicas de aula y el perfil profesional, permitieron mejorar la estrategia, la cual se puede observar en la Tabla 8. El formato entregado para la validación se puede consultar en el Apéndice D.

Tabla 8

Pares académicos y perfil profesional

Par Académico	Perfil Profesional
Luz Marina Fontecha	Docente de Básica primaria, Colegio Débora Arango Pérez.
Esperanza Torres	Docente de Básica primaria, Colegio Débora Arango Pérez. Magíster en Educación Matemática, Universidad Externado de Colombia.
Patricia Rodríguez	Orientadora de Colegio Débora Arango Pérez, Psicóloga, Licenciada en Educación Básica Primaria, Especialista en Psicología Educativa de la Universidad de La Sabana.
Claudia Romero	Docente de Básica primaria, Colegio Débora Arango Pérez. Especialista en Educación Bilingüe y Magíster en Educación.
Alejandra Pereira	Coordinadora de Primera Infancia, Colegio Débora Arango Pérez. Magíster en Educación, Licenciada en Matemática Aplicada.
Fabio Poveda	Coordinador, Colegio Débora Arango Pérez. Psicólogo, Magíster en Educación.
Andrea Canaval	Docente de Primera Infancia, Colegio Débora Arango Pérez. Psicóloga, Magíster en Educación.
Damaris Rincón	Docente de Preescolar, Colegio Débora Arango Pérez. Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Aprendizaje Escolar, Magíster en Docencia.

Técnica de análisis

Teniendo en cuenta que el enfoque es de tipo mixto, se especificará la técnica de análisis de datos desde como enfoque, como lo plantean Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2014). Desde la perspectiva cualitativa, la técnica de análisis de la presente investigación es análisis de contenido. Esta permite clasificar la información obtenida haciendo uso de los diferentes instrumentos, para describir los contenidos de forma ordenada y metódica (Fernández, 2002). Como lo afirma Creswell (1998), citado por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2014), el desarrollo del análisis cualitativo lo simboliza como una espiral, en la cual se cubren varias facetas desde diversos ángulos de un mismo objeto de estudio. Es decir que, se codificaron los datos para establecer comparaciones y vinculaciones.

Por parte del enfoque cuantitativo la técnica fue estadística, clasificando, analizando, y resumiendo la información de forma numérica. Así, en el caso de los datos de naturaleza cualitativa el análisis fue realizado de forma narrativa, y en el caso de los cuantitativos estuvo dado a partir de método estadístico y la representación gráfica de los datos. Para apoyar dichos procesos de análisis desde ambos enfoques, y como se había anunciado desde la Tabla 3, se hizo uso del software SPSS (para análisis de datos cuantitativos), en su versión 23, y de Atlas. Ti (para análisis de datos cualitativos), en su versión 7.

Plan de acción

El presente proyecto contó con las fases acciones que se detallan en la Tabla 9.

Consideraciones éticas de la investigación

Es de destacar que la institución dio su aval para la implementación del estudio en tanto fue liderado por la docente titular del curso (una de las investigadoras del proyecto) y representaba beneficios para el mismo (que serían evidenciados empíricamente y compartidos a la institución una vez finalizado el proceso). Por su parte, la implementación del programa, como es esperado, estuvo precedida por la presentación de la misma a los padres de familia de los niños participantes y se llevó a cabo el diligenciamiento de los consentimientos informados y asentimientos de los menores de edad, cumpliendo así con los requerimientos éticos propios de la investigación. El formato de dichos consentimientos y asentimientos se puede observar en los Apéndices E y F, respectivamente.

Tabla 9

Descripción de las acciones propias de cada fase del proyecto

Fase	Acciones	Recursos para su desarrollo
Fundamentación y planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del problema a partir de análisis informal del contexto y documentación respecto a antecedentes del mismo. - Formulación de pregunta y objetivos derivados de las necesidades detectadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a contexto de aplicación. - Búsqueda en bases de datos especializadas y registro organizado de información.
Fase de diseño y valoración de instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de cuestionarios para la recogida de datos cuantitativos en cada una de las variables dependientes. - Validación de cuestionarios por parte de 10 jueces expertos tanto en la temática como en metodología de investigación y construcción de instrumentos de medición. Una vez entregados los formatos por parte de ellos, después del 15 de febrero de 2016, se realizará un recuento de sus perfiles profesionales, puntajes asignados en la valoración y comentarios que realizaron. Con base en ello, se realizarán ajustes pertinentes y se producirá la versión final de los cuestionarios. - Diseño y validación de la estrategia pedagógica a implementarse como variable independiente. En el proceso de validación, tres doctoradas expertas en la temática, revisarán cada uno de los contenidos que componen la estrategia y valorarán los mismos haciendo uso del formato destinado para tal fin. De esa manera, la estrategia solo se comenzará a aplicar cuando se añadan los ajustes sugeridos por las expertas y, por ende, se cuente con un 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño inicial de cuestionario sobre Conciencia Emocional (Apéndice A). - Diseño inicial de cuestionario sobre Clima de Aula (Apéndice B). - Formato de validación enviado a jueces expertos (Apéndice C). - Diseño inicial de la estrategia de intervención pedagógica (Apéndice D). - Formato de validación para jueces expertos que evalúan la estrategia pedagógica (Apéndice E). - Diseño inicial de la rejilla de observación de las actividades que componen la estrategia pedagógica (Apéndice F). - Formato para diario de campo (Apéndice G).

	mayor nivel de calidad en la propuesta.	
	- Diseño de la rejilla de observación semi-estructurada y del formato de diario de campo para la recolección de datos cualitativos propios del proceso.	
Fase de aplicación y recogida de datos.	- Implementación de la estrategia de intervención y empleo de los distintos instrumentos de recolección de información en los momentos destinados para ello según sea el caso.	- Formatos, registros, diario de campo. - Software para análisis de datos cuantitativos y cualitativos. - Documentos con transcripciones de datos cualitativos.
Fase de generación de resultados y discusión.	- Sistematización de los datos, análisis cuantitativos y cualitativos, realización de análisis respectivos, contraste de los mismos con base en la teoría y redacción del informe.	- Estructura del informe y estrategias para la difusión del mismo.

Resultados y Análisis

Después de realizar los análisis correspondientes, en la presente sección se presentan los resultados y la discusión correspondiente. Como primera medida se mostrará el resultado cuantitativo y cualitativo, para posteriormente entrelazar y dar respuesta integrada a la pregunta de investigación.

Análisis cuantitativo

A continuación se presenta el resultado general del análisis cuantitativo, presentando solo la gráfica del total recodificado tanto en el *pretest* como en el *posttest*; de tal forma que la lectura de los resultados sea para mayor facilidad del lector. Las gráficas correspondientes a cada subcategoría de CE y CA, se pueden visibilizar en los Apéndices I y J.

En relación con Conciencia Emocional. Esta categoría hace referencia a la importancia que tiene la socialización y el aspecto emocional del niño en el desarrollo de sus primeros años de vida (0 - 5 años). El desarrollo emocional del niño afianza su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, el desarrollo emocional va enfocado a vivir, sentir y expresar las emociones, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás (Casassus, 2006). Es por ello que al contemplar las subcategorías se puede encontrar lo siguiente:

Conciencia de las propias emociones. A partir del análisis del cuestionario se pudo evidenciar que antes de la implementación, el 54,17 % de los estudiantes reconocen algunas veces cuando están alegres y el 45,83 % casi siempre identifica la emoción de la alegría porque es una emoción conocida por todos. Con la intervención en el aula, se observa que los estudiantes tienen mayor claridad sobre la emoción de la alegría; el 95,83 % de los estudiantes pueden identificar con más precisión y un 4,17% casi siempre identifican cuando están alegres. Esto recordando que esta conciencia se concibe como la capacidad para percibir, identificar y etiquetar las emociones propias.

En el pretest, el 50 % de los estudiantes a veces identificaban la emoción de la tristeza, el 37,50% casi siempre y el 12,50% nunca reconocían esa emoción, comentaban que ellos nunca estaban tristes. En el *postest*, el 93,83% de los estudiantes ya conocen con mayor precisión cuando se sentían tristes, con el 4,17 % de casis siempre.

Antes de la intervención el 54,17 % de los estudiantes algunas veces reconocían cuando estaban enojados, el 37,50% casi siempre y el 8,33 % casi nunca. Con la intervención al interior del aula, esto aumentó al 95,83 %, lo que quiere decir que los estudiantes ahora reconocen cuando están enojados y disminuyó el “casi siempre” con un 4,17%.

En el *pretest* el 50 % de los estudiantes identificaban con claridad las situaciones que les produce miedo, mientras que el 37,50% algunas veces. El 8,33 % nunca y el 4,17% casi nunca, porque no identificaban con claridad las situaciones o las confundían con situaciones de tristeza. Al realizarse la intervención, se observó que el 95,83 % de los estudiantes siempre identificaban las situaciones que le generaban miedo y el 4,17 % casi siempre seguían confundiendo la emoción con la tristeza.

Por su lado, se observó que en el *pretest* el 45,83 % de los estudiantes algunas veces reconocían las situaciones que les producía desagrado, el 37,50% casi siempre y el 16,67 % casi nunca. Al finalizar la intervención, se identificó un aumento en el número de estudiantes que siempre reconocían las situaciones que les producía desagrado con el 91,67% y el 8,33 % casi siempre.

Por último, antes de implementar la estrategia, el 54,17 % de los estudiantes algunas veces identificaba las situaciones que le producen agrado, y tan solo el 45,83 % casi siempre. Después de la intervención se observa que el 91,57 % de los estudiantes siempre están identificando las situaciones que les produce agrado y un 8,33 % casi siempre lo hace.

Nominación de las emociones. Es importante recordar que esta subcategoría se refiere al uso de un vocabulario emocional adecuado para designar las emocionales que se experimentan. Al respecto, en el *pretest* se observó que el 75 % de los estudiantes algunas veces reconocían el vocabulario emocional de la alegría, con un 16,67 % casi siempre y con

un 8,33 % casi nunca. Al desarrollar la secuencia didáctica, se observó que ello se aumentó en un 95,83% que utilizan siempre el vocabulario emocional para la alegría y se registró que en el 4,17 % algunas veces los estudiantes lo utilizan como parte de su vocabulario.

Al realizar el *pretest* se encontró que el 62,50 % algunas veces utilizaban el vocabulario para expresarse cuando estaban tristes, solo un 16,67 siempre utilizaba el vocabulario emocional, y al terminar las sesiones de intervención aumentó el manejo de dicho vocabulario para expresar cuando se siente tristeza. Ello con un 95,83 % en que siempre lo hacen y solo un 4,17 % en que algunas veces lo utilizan.

Asimismo, antes de intervenir, el grupo el 66,67 % de los estudiantes algunas veces utilizaban vocabulario emocional para referirse cuando sentían miedo y lo confundían con la emoción de la tristeza. El 12,50 % casi siempre utilizaban correctamente y el 8,33 % nunca utilizaban el vocabulario. Ya con la intervención se halló que el 95,83 % ya está utilizando vocabulario emocional para referirse cuando está triste y un sólo 4,17 % algunas veces utiliza el vocabulario.

En el uso de vocabulario emocional para expresar cuando estaban enojados, el 66,67% algunas veces lo utilizaban porque se referían más a tener furia o a estar bravos, el 25% casi nunca lo usaban para expresar su enojo y tan solo el 8,33 % casi siempre lo hacía. Empero, cuando se hizo la intervención se registró un aumento del 87,50% que utilizan el vocabulario emocional para referirse a cuando están enojados. El 8,33 casi siempre lo utiliza y un 4,17 % algunas veces lo hace.

Por último, el 58,33% de estudiantes algunas veces expresaba con vocabulario pertinente cuándo se sentía amado, el 37,50 % casi siempre y un 4,17 % casi nunca. Sin embargo, al realizar el *postest*, ahora se observa que el 95,83 % de los estudiantes se expresan con un vocabulario pertinente cuando se sienten amados, y solo el 4,17 % algunas veces lo lleva a cabo.

Comprensión de las emociones de los demás. Es la capacidad para percibir las emociones de otras personas así como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía. En cuanto a ello, en el *pretest* el 58,33% de los estudiantes casi nunca

identificaba las situaciones que a sus compañeros les produce agrado, solo el 29,17% algunas veces los identifican, con un 4,17% casi siempre identificaron las situaciones de sus compañeros. Después, con el desarrollo de la estrategia, se pudo notar que aumentó el porcentaje de estudiantes capaces de identificar las situaciones que a sus compañeros les producen agrado. Esto, con el 50 % y con un 45,83% que siempre están identificando tales situaciones.

Se encontró, adicionalmente, que un alto porcentaje –de 58,33%– de estudiantes se les dificultaba reconocer lo que le producía desagrado a los compañeros; y un 16,67% de educandos algunas veces las podían identificar. Con la intervención, el grupo aumentó en el porcentaje de estudiantes que casi siempre identifican ya las situaciones de desagrado de sus compañeros, con un 54,17% y otro gran porcentaje que siempre las identifican, con un 41,57% y una minoría algunas veces.

Por otra parte, en el *pretest* el 54,17% de los estudiantes nunca, y el 8,33% casi nunca, podían identificar los cambios emocionales de sus compañeros. De hecho, solo un 33,33% con 4,17% algunas veces podían hacerlo. Con las sesiones aplicadas, en el *postest* ya los estudiantes podían identificar los cambios emocionales de sus compañeros, se observó un aumento, con el 54,17% casi siempre y con un 41,57% en “siempre”. Solo una minoría de 4,17 % se registró en la opción de algunas veces.

Por su parte, al realizar el *pretest*, el 20,83% de los estudiantes se interesaban por el estado emocional de sus compañeros, contrarrestado con el 50 % casi nunca prestaban ese interés por el otro. Finalizada la estrategia, en el *postest* se encontró que el 50% de los estudiantes siempre conocen y se preocupan por preguntarles a los otros sus cambios emocionales; el 41,83% casi siempre y el 4,17% algunas veces. Hay un aumento significativo respecto a desear conocer al otro.

En suma, en el *pretest* para los niños era muy difícil identificar las expresiones corporales de las emociones básicas de los compañeros. En un 62,50% casi nunca lo hacían y un grupo muy minoritario podía hacerlo (el 25%). Posteriormente, estas mismas expresiones fueron más fáciles de identificar. Después de la intervención se observó que 50% del grupo siempre podía y el 50% restante casi siempre lo hacía.

El 66,67% de los estudiantes antes de la intervención podían identificar las expresiones faciales de las emociones en sus compañeros algunas veces, el 20,83% casi nunca podían hacerlo y únicamente al 4,17% del grupo casi siempre se le facilitaba. Así pues, se destaca que con la intervención el 62,50% de los estudiantes siempre identificaban esas expresiones emocionales en sus compañeros y casi siempre un 37,50%.

De igual forma, en el *pretest* el 37,50% podía nombrar la emoción que sentían sus compañeros algunas veces, pero el 50% de los estudiantes casi nunca. No reconocían las emociones en sí mismos ni en los demás. En contraste, en el *postest*, se pudo ver un aumento: El 41,83% siempre las podían nombrar y el 50% casi siempre lo hacía. Solo una minoría del 4,17% fue señalado en la opción de “algunas veces”.

Por último, en el *pretest* el 54,17% de los estudiantes casi nunca podían identificar las emociones de los demás y solo el 33,33% algunas veces las reconocían. Con la intervención de las sesiones se observó que aumentó el porcentaje de estudiantes, con el 50% en que siempre lo podían hacer, el 45,83% que casi siempre, y el 4,175 que algunas veces lo hacía.

Pues bien, en la Figura 10, se encuentra el total recodificado del cuestionario de CE, en donde se evidencia el nivel de CE antes de la intervención y el cambio que se adquirió al finalizar la implementación. El total recodificado cumple la siguiente tabulación:

1. Nivel Muy Bajo: De 0 a 19 puntos.
2. Nivel Bajo: De 20 a 38 puntos.
3. Nivel Medio: De 39 a 57 puntos.
4. Nivel Alto: De 58 a 76 puntos.
5. Nivel Muy Alto: De 77 a 95 puntos.

Se evidencia, que en el *pretest*, 17 estudiantes se encontraban en nivel medio y 7 estudiantes en nivel alto; después de la intervención, 1 estudiante se encontraba en nivel alto y 23 estudiantes en nivel muy alto.

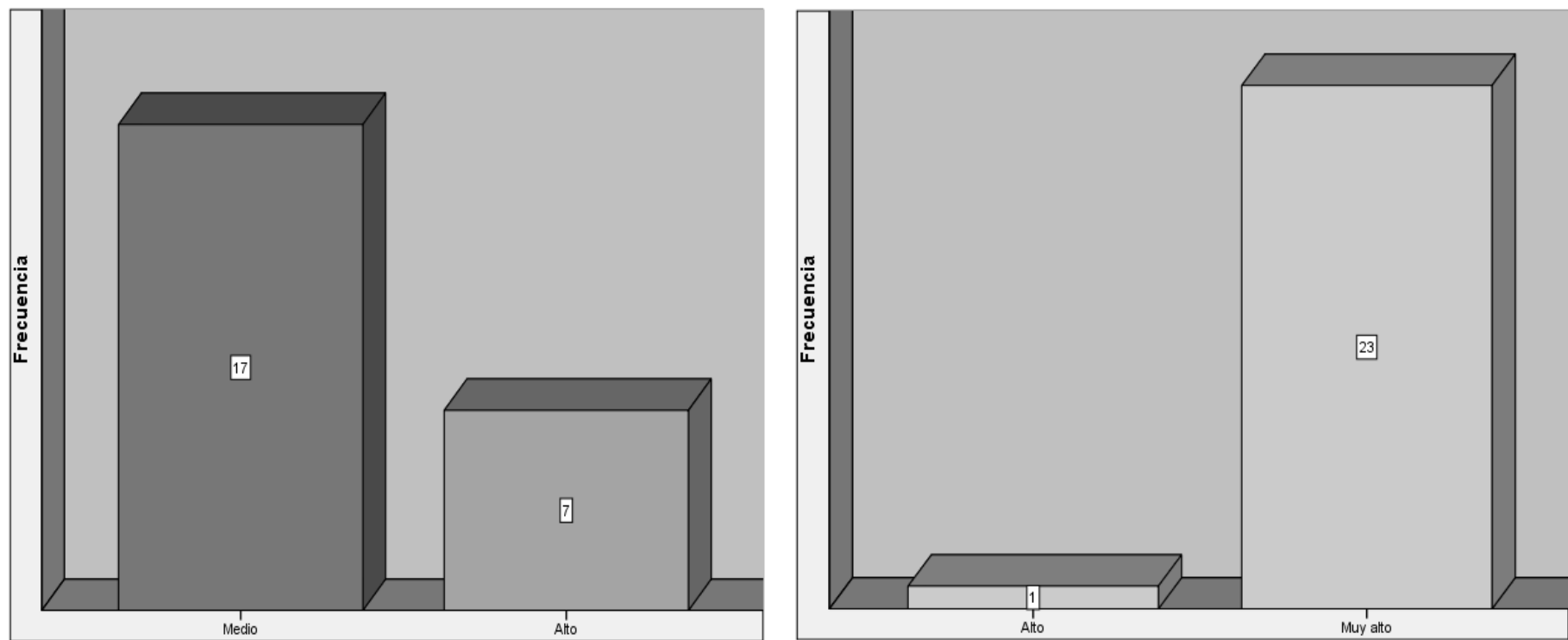


Figura 10. Comparativo entre pretest y posttest total recodificado para CE.

Por último, y en aras de identificar si los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de Wilcoxon, la cual aplica para casos no paramétricos y con muestras relacionadas. A partir de esta, como se observa en la Tabla 10, se puede identificar que efectivamente hubo diferencias significativas estadísticamente, entre el antes y el después de la intervención, en términos de conciencia emocional. Esto, considerando que el valor de significación fue de ,000, habiendo hecho el cálculo al nivel de ,005. Este hallazgo pone en evidencia que la intervención obtuvo resultados satisfactorios y corrobora los análisis descriptivos previamente señalados. Además, el nivel de significación fue el más alto, lo cual pone en evidencia que, aunque no se trató de un estudio experimental puro y con control de variables, es posible que el cambio evidenciado se derive en gran medida de la intervención pedagógica realizada.

Tabla 10

Resultados obtenidos en la Prueba Wilcoxon para el caso de la VD₁

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje posterior - puntaje anterior	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	24 ^b	12,50	300,00
	Empates	0 ^c		
	Total	24		
Estadísticos de prueba				
				Puntaje posterior - puntaje anterior
Z				-4,288 ^b
Sig. asintótica (bilateral)				,000

En cuanto a clima de aula. Esta variable fue entendida como el marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, la solidaridad, y la sinceridad (Romero & Caballero, 2008). Así, desde sus subcategorías, la aplicación del cuestionario a nivel de *pretest* y *posttest*, arrojó lo siguiente.

Conocimiento de normas. Como primera medida, al realizar el *pretest* los docentes identificaron que algunas veces los estudiantes conocían y cumplían las normas de clase (con el 66,67%). Después de realizar la intervención se mejoró en el conocimiento y el cumplimiento de estas, destacándose un “casi siempre” con 66,67% y un “siempre” con 33,37%.

Además, en el *pretest* el reconocimiento de las consecuencias por no cumplir los acuerdos casi siempre se realizaba casi siempre (con el 66,67%). No obstante, en el *postest* esto mejoró al contar con un aumento en tanto, en un 33,37%, siempre los estudiantes identifican las consecuencias.

Sana convivencia. Hace referencia a un enfrentamiento constructivo de conflictos que repercute en una armonía y una sana convivencia en el aula. Por lo tanto, los docentes percibían que los conflictos del aula casi siempre se daban solución durante el día, y muy poco algunas veces; pero con la intervención se observa que la percepción es que por porcentajes iguales se da la solución, algunas veces, casi siempre y siempre con un 33,7% (pero que no se dejan pasar de un día los conflictos).

Se observa que antes de la intervención la solución de problemas por parte de los estudiantes se hacía casi siempre con asertividad, según la percepción del 100% de docentes, pero después de la intervención no se mantuvo sino que hubo opiniones divididas. El porcentaje fue igual para algunas veces, casi siempre y siempre, con un 33,33%.

Los docentes en el *pretest* consideraban que algunas veces se percibía un buen ambiente y convivencia pacífica, pero ya en el *postest* se observa un aumento del porcentaje, con un 100% en el que casi siempre se percibe un ambiente de armonía y de convivencia pacífica.

Reconocimiento del trabajo entre los miembros. El reconocimiento se ve reflejado en la tolerancia a los errores, la realización de una valoración positiva y un reconocimiento de los logros obtenidos por parte de los agentes activos del aula. En cuanto a ello, en el *pretest* los docentes consideraban que casi siempre el ambiente de las clases era agradable, con un 100%. Con la intervención se observó que se mejoró la percepción por parte de los docentes llegando a un nivel que siempre, con un 100% se mantenía el ambiente agradable y que los mismos niños lo expresan.

Por otra parte, al interior de las clases, al presentar el *pretest* se observó que casi siempre, con un porcentaje de 66,67%, se daba la oportunidad de dar nuevas ideas y opiniones por parte de los estudiantes. En el *postest* se ve el aumento ya que en un 100 % de las clases se da un espacio para expresar opiniones e ideas.

Así mismo, en cuanto a si los estudiantes se esfuerzan por realizar a cabalidad sus actividades, no se observó mayor influencia en la aplicación de la estrategia. Se ve que se sigue manteniendo que todos los docentes, a quienes se aplicó la prueba, piensan que casi siempre los estudiantes se esfuerzan por realizar a cabalidad las actividades.

A su vez, la percepción de los maestros en el *pretest*, con un 66,67%, fue que algunas veces los estudiantes percibían positivamente los diferentes métodos de enseñanza y recursos, y un 33,33% casi siempre. En el *postest*, la percepción es que casi siempre, con un 66,67%, los estudiantes perciben esos recursos como variados para el desarrollo de cada clase y un 33,33% algunas veces.

Relaciones entre docentes. En esta subcategoría, el *pretest* evidenció que los docentes percibían que casi siempre hay criterios unificados tanto desde lo académico como desde la convivencia. En el *postest* los docentes mejoraron su percepción, aunque se observó un porcentaje mayor en casi siempre con un 66,67% y un 33,33% en siempre. Por su parte, en el *pretest* los docentes percibían que casi siempre se trabajaba en equipo; en el *postest* se mejoró la percepción en tanto uno de ellos vio mejoras en trabajo en grupo.

Relaciones entre estudiantes. Esta subcategoría se relaciona con el trato entre pares de estudiantes, evidenciando respeto, cordialidad, trabajo en equipo y fraternidad. Se observó que casi siempre las relaciones de los estudiantes eran positivas cuando se aplicó el *pretest*. Ahora bien, en la aplicación del *postest* los docentes observaron un avance del 33,37% verificando que ahora esas relaciones son más agradables.

La percepción de los docentes en el *pretest* es que los estudiantes, algunas veces con el 66,67% y casi siempre con el 33,33%, se colaboran mutuamente. En el *postest* esto mejoró notablemente, casi siempre se observó la colaboración entre ellos con un 100%. De hecho, a nivel de los estudiantes, estos se preocupan más los unos por los otros y la percepción de los docentes en el *pretest* así lo indica en un 100%. Igualmente, con el final de la aplicación, los

docentes mencionaron que se mejoró notablemente la relación de unos con los otros, con un 100% en el “casi siempre”.

Para terminar, en el *pretest* se observa que los docentes percibían que, algunas veces con un 66,67% y un casi siempre de 33,33%, a los estudiantes les agradaba ayudarse en las actividades; pero en el *postest* la percepción de los docentes es que casi siempre esa relación de ayuda de unos con otros aumentó (100%).

Relaciones entre docentes y estudiantes. Se manifiesta en las relaciones existentes entre maestros y estudiantes, el buen trato, la cordialidad y la confianza. Sobre ello, se observa que, en el *pretest*, el 100% de docentes percibía que casi siempre la relación entre maestros y estudiantes era cordial. Sin embargo, en el *postest* se mejoró estas relaciones fueron mejoradas, lo cual se reflejó en un 33,33% en “casi siempre” y un 66,67% en “siempre”.

De la misma forma, en el *pretest* los docentes poco consideraban que los estudiantes reconocieran que son fuente de motivación. Ello, con un 100% en casi siempre, pero en el *postest*, se mejoró esta percepción. Es decir, ya con certeza, el 66,67% siempre consideró que los maestros para los estudiantes son ejemplo de vida.

Igualmente, en el *postest* se mejoró en el trabajo en equipo, casi siempre están ayudando para lograr un objetivo. A su vez, se observa que antes de la intervención en el grupo, los docentes notaban que casi siempre los estudiantes demostraban confianza en ellos. Después, en el *postest*, esa confianza se percibió como en aumento en un siempre en tanto lo expresan más.

En otro sentido, se evidenció que los docentes casi siempre respetaban los sentimientos de los estudiantes, pero después de la aplicación los estudiantes fueron más abiertos a sus sentimientos y ello hizo que los docentes respetaran en todo momento lo que estos sentían.

Percepciones. En el *pretest* se registró que los estudiantes casi siempre (con un 100%) verbalizaban el gusto por las clases. En cambio, en el *postest*, los docentes percibieron que los estudiantes tenían mayor confianza en expresar el agrado y gusto por las clases, con un 33,33% en casi siempre y un 66,67% en siempre. En suma, algunas veces los estudiantes eran

capaces de identificar y reconocer sus propias habilidades, destrezas y aptitudes. Para el *postest*, los estudiantes se empezaron a conocerse a sí mismos dando lugar a mencionar sus habilidades y autoconfianza.

La percepción de los docentes en el *pretest* fue que algunas veces, con un 66,67%, los estudiantes eran capaces de expresar lo que sentían por los docentes. En el *postest*, se mejoró un poco en esta apreciación de los docentes, con un 66.67% en casi siempre.

De igual manera, los docentes aseguran que algunas veces, con un 100%, los estudiantes reconocían las habilidades y destrezas de los maestros; en el *postest*, esa percepción paso a que casi siempre se observa que los estudiantes lo hacen.

Expectativas. Esta categoría se vinculó con las ideas e ideales que se presentan entre los actores del aula. En el *pretest* los docentes se sentían casi siempre a gusto con las actividades que se realizaban en clase, pero se destaca que esa percepción mejoró notablemente, el ambiente de las clases y el trabajo con los estudiantes permitió mejorar.

Asimismo, al realizar el *pretest* los docentes expresaron que algunas veces los estudiantes expresaban estar contentos con lo que aprendían. Dentro del *postest* se destaca que casi siempre, es decir, ya expresan más sus avances y conocimientos adquiridos. Unido a esto, en *pretest* se señaló que casi siempre, con un 66,67%, los profesores expresaban la alegría que les producían cuando sus estudiantes alcanzaban los desempeños de la clase. Luego, con el *postest*, esa apreciación pasó a ser un siempre con el 100% y aseguran que en todo momento lo están expresando.

Además, los estudiantes casi siempre demostraban el interés por las clases, pero en el *postest* se observa que aumentó la apreciación a un siempre con el 33,37%. Se identifica, en adición, que los estudiantes algunas veces (66,67%) o casi siempre (33,33%) demostraban que lo que estaban aprendiendo era importante y de interés de ellos. Lo bueno es que en el *postest* los docentes observaron que esa percepción mejoró a un 100% en casi siempre y expresan lo que están aprendiendo.

Comunicación. En el *pretest* se reconoció que la comunicación que tenían los estudiantes con el docente era algunas veces asertiva, pero dentro del *postest* se observa que esa comunicación asertiva avanzó un 66,67% a casi siempre y un 33,37% a siempre.

En efecto, los docentes percibían que el respeto entre los estudiantes era en ocasiones, se generaban dificultades y se observaban conductas inadecuadas, pero después de la implementación, el nivel de respeto, entre ellos hubo avance a un casi siempre con el 66,67% y siempre con el 33,37%.

Ahora bien, no se observaron avances en la comunicación clara y respetuosa entre maestros y directivos, se mantuvo el porcentaje del 100% de casi siempre, señalándose que la comunicación es clara y respetuosa entre docentes y directivos.

De igual modo, los docentes en el *pretest* casi siempre les informaban a sus estudiantes los sucesos importantes del día pero, después en el *postest*, se notó que los docentes le dieron mayor importancia a comunicarles el orden del día a sus estudiantes.

En la Figura 11, se encuentra el total recodificado del cuestionario de CA, en donde se evidencia el nivel de CA antes de la intervención y el cambio que se adquirió al finalizar la implementación. El total recodificado cumple la siguiente tabulación:

1. Nivel Bajo de 0 a 104 puntos.
2. Nivel Medio de 105 a 138 puntos.
3. Nivel Alto de 139 a 175 puntos.

Lo anterior evidencia que en el *pretest*, 100% de los docentes afirman que el grupo transición 3 se encuentra en un nivel medio, pero en el *postest*, el 100% de los maestros confirma que la intervención favoreció, ya que el grupo se encuentra actualmente en un nivel alto en CA.

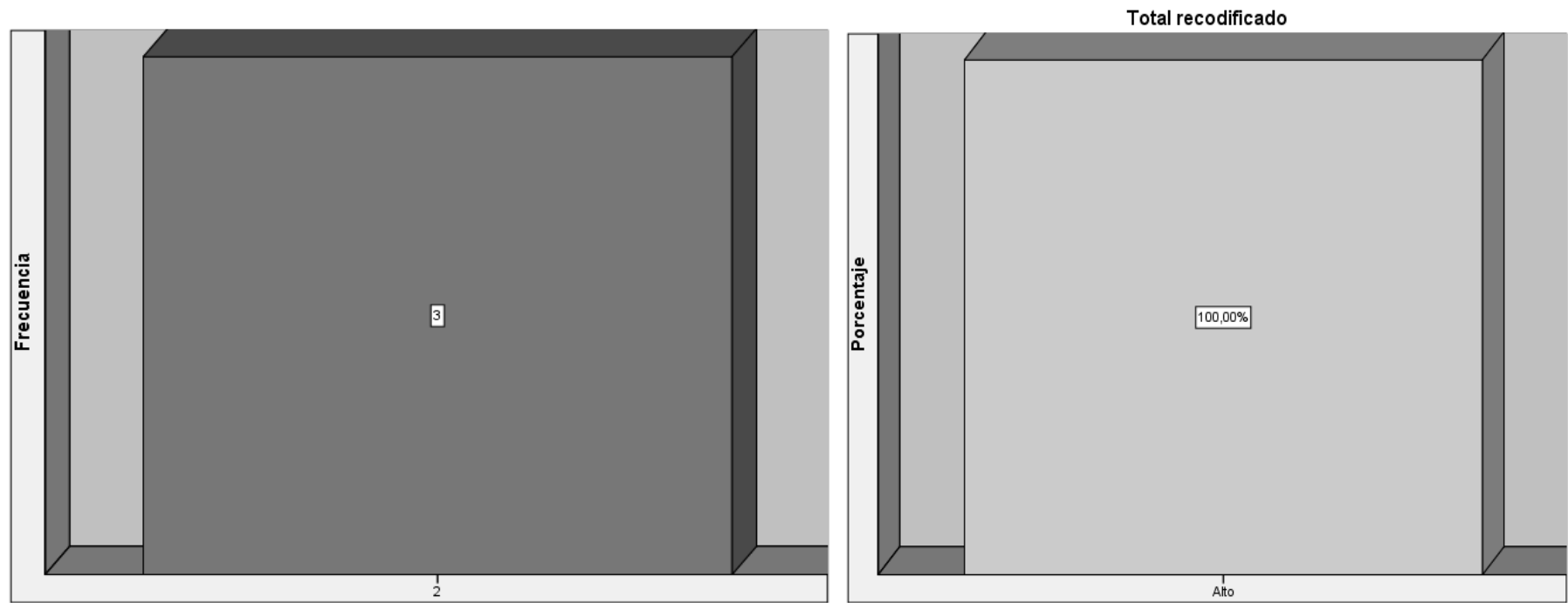


Figura 11. Comparación entre totales obtenidos entre *pretest* y *posttest* (total recodificado para CA).

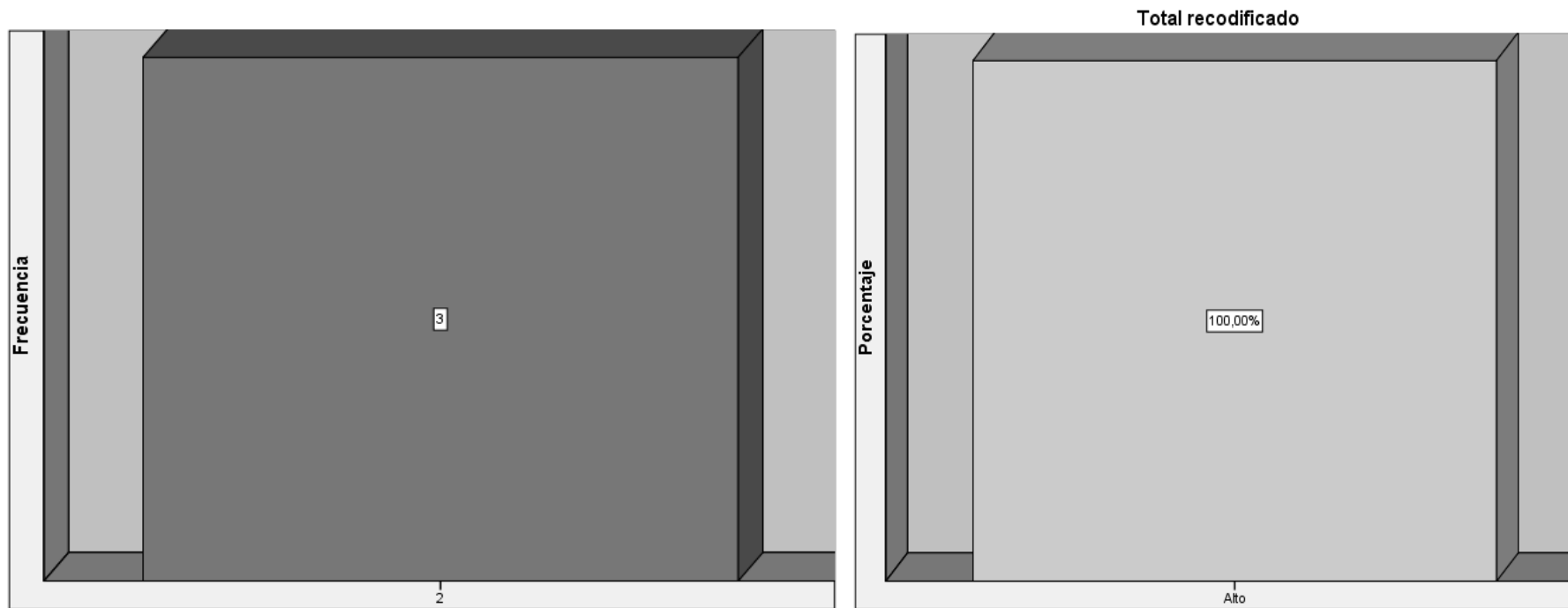


Figura 11. Comparación entre totales obtenidos entre *pretest* y *postest* (total recodificado para CA).

Análisis cualitativo

Los resultados que se analizan en esta sección corresponden a los datos recogidos a través de la Rejilla de Observación (RO), que buscaba describir y recopilar información de los estudiantes a nivel de la categoría Conciencia Emocional (CE), y el Diario de Campo (DC), dirigido a observar el Clima de Aula (CA). En cuanto a la primera, se analizaron diversos aspectos en correspondencia a las subcategorías presentes, como lo son nominación de las emociones, conciencia de las propias emociones y comprensión de las emociones de los demás.

En cuanto al DC, el objetivo era recoger información sobre CA, cuyas subcategorías son: Relaciones entre docentes, relaciones entre estudiantes, relaciones entre maestros y estudiantes, conocimiento de normas, sana convivencia, reconocimiento del trabajo de los miembros, percepciones, expectativas y comunicación. Con base en lo anterior, se procederá a analizar la información recolectada y se parte del uso de las redes semánticas generadas haciendo uso del software Atlas.ti, las cuales representan el significado de las relaciones brindadas entre subcategorías (ver Figuras 12 y 13).

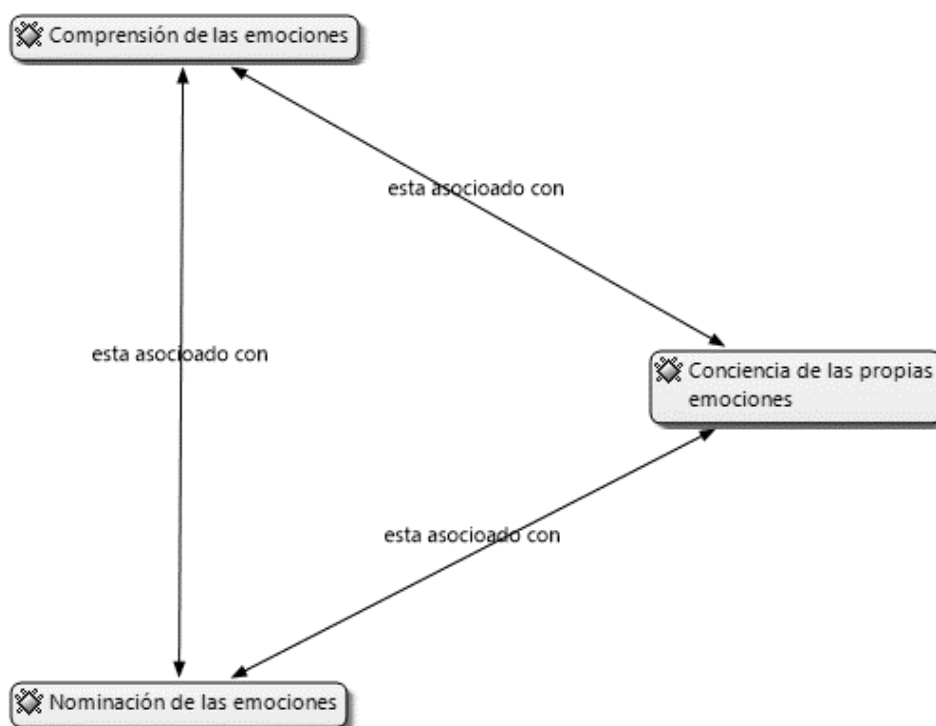


Figura 12. Mapa de relaciones semánticas para CE.

Es decir, la red semántica de CE permite ver las asociaciones presentes entre las tres subcategorías, y cómo se articulan entre sí, para cimentar y conformar la categoría de CE.

Tabla 11

Análisis categoría conciencia emocional. Subcategoría: Conciencia de las propias de las emociones

Categoría	Subcategoría	Sesión	Citas
CE	Conciencia de las propias emociones	Abril 1 de 2016 (sesión 1)	“Cada niño tuvieron la oportunidad de hablar de qué cosas le producían alegría, tristeza, enojo, miedo”. “Se observó que la actividad fue de motivación para que los niños hablaran libremente.
		Abril 4 de 2016 (sesión 2)	Escuchaban qué situaciones les producían las emociones de sus compañeros y en algunas decían “yo también” compartían la situación y la emoción” “En el manejo del enojo cada uno de los estudiantes identifican las situaciones que le producen enojo con preguntas claves”
		Abril 11 de 2016 (sesión 2)	“Los estudiantes identificaron las situaciones que les producen enojo con preguntas claves Juan David dijo parezco un toro (hizo el sonido y la cara de toro); Samuel, no respondo me quedo callado; Julián Ch, no contesto y a veces pego; David Alejandro , me pongo furioso y pego; Emily en casa cuando estoy enojada tomo un vaso de leche y me calmo”.
		Abril 15 de 2016 (Sesión 2)	“Se ha observado la forma como abren su corazón con mayor facilidad para hablar de las situaciones que les genera la emoción”.
		Abril 19 de 2016 (Sesión 2)	“Se ha observado la forma como abren su corazón con mayor facilidad para hablar de las situaciones que les genera la emoción”. “La tristeza es una de las emociones que los niños identifican muy fácilmente al igual que lo que les producía tristeza”. “El miedo lo relacionan con lo que les produce susto”. “Cada una la denominaban por su nombre. En el momento de la socialización del cuento con los demás cursos se observó una apropiación de las mismas en identificarlas”.

En la subcategoría de conciencia de las propias emociones, esta es entendida como aquella capacidad para percibir, identificar y etiquetar las propias emociones (Bisquerra-Alzina, 2011). En tanto, en el transcurso de la secuencia didáctica se evidencian los siguientes aspectos. Para los niños hablar de las emociones se convierte en una necesidad, ya que les permite hablar de aquello que están viviendo con otras personas, sentirse escuchados, valorados y respetados en sus emociones; elementos que afloraron mediante las estrategias adecuadas, las preguntas orientadoras y las directrices pertinentes; lo que evidencia la importancia de educar en las emociones. Se evidencia notoriamente que las emociones requieren de una adecuada educación emocional, y una importancia en la primera infancia, ya que en el transcurso de la secuencia didáctica se resalta la facilidad que van adquiriendo los estudiantes para identificar sus emociones y reconocer sus propias reacciones emocionales.

Tabla 12

Análisis de subcategoría: Nominación de las propias emociones

Categoría	Subcategoría	Sesión	Citas
CE	Nominación de las propias emociones	Abril 1 de 2016	“Introducir la palabra emoción no fue fácil, no identificaban el concepto”.
			“Se observó la dificultad de darle el nombre a dos de las emociones: Felicidad y contento para alegría; furia, bravo, de mal genio para enojo; la tristeza y el miedo los identifican en cuanto vocabulario emocional”.
		Abril 7 de 2016	“Algunos estudiantes confunden lo que sienten en algunas situaciones, ellos mismos decían: me siento triste cuando en la noche se me aparece el payaso para asustarme, la noche me produce tristeza y me escondo debajo de las cobijas de mis papá”.
		Abril 11 de 2016	“Al estar hablando siempre están utilizando el nombre de cada emoción”.
		Abril 15 de	“Ellos expresaron la tristeza que les dio no haber

2016	ganado y además de no tener el premio en sus manos”.
Abril 19 de 2016	“Al referirse a la emoción de miedo siempre la llamaban por su nombre”.
	“Nombraban cada emoción por su nombre y explicaba ellos mismos como poderlas controlar”.

La nominación de las emociones, es entendida como el uso de un vocabulario emocional adecuado para designar las emocionalidad que se experimentan (Bisquerra, 2011), en tanto para esta subcategoría se evidencian los siguientes aspectos. La importancia de educar en emociones desde la primera infancia, ya que al tratarse de algo intrínseco del ser humano requiere de orientación y constancia.

Los estudiantes, aún cuando se disponían para la secuencia y la temática como tal, manifiestan cierta dificultad para etiquetar y reconocer las emociones independientemente; en consecuencia, cuando se realizó la secuencia didáctica para hacer educación emocional en la categoría de conciencia emocional, se ven resultados favorables. Ya que los estudiantes lograron nominar las emociones, reconocerlas e identificarlas a totalidad.

Tabla 13

Análisis de categoría conciencia emocional. Subcategoría: Comprensión de las emociones

Categoría	Subcategoría	Sesión	Citas
CE	Comprensión de las emociones	Abril 1 de 2016	“Escuchaban qué situaciones les producían las emociones de sus compañeros y en algunas decían “yo también” compartían la situación y la emoción”.
			“Al tiempo, como maestra, producía tristeza conocer situaciones y pensar que muchas de esas experiencias los padres no tienen conocimiento”.
		Abril 4 de 2016	“Empezaron a conocer las situaciones que a otros les producen enojo. Había comentarios como yo no sabía, ¿de verdad!, ¡a mí también!”.
		Abril 7	“La alegría, es una emoción que los niños la identifican muy

de 2016	fácilmente, al realizar las preguntas orientadoras, los niños la identificaban fácilmente y podían hablar sin dificultad la reconocían en sí mismos y en los miembros de su familia”.
Abril 11 de 2016	“Ya con el desarrollo de las actividades han empezado a identificar la emoción de los demás. Dentro de las asambleas la gran mayoría está atento y escuchan las situaciones de los demás”. “Los compañeros hablaban de las situaciones que les producía tristeza, ellos siempre estaban afirmando yo también”.
Abril 15 de 2016	“Cuanto más hablaban de sus vivencias, de sus situaciones y experiencias, se veían asombrados que a otros la misma situación o cosa les producía miedo. Aprendieron a conocerse por las experiencias. No dejaban de hablar de la emoción”.
Abril 19 de 2016	“Se observa que las situaciones de regulación de la emoción o del cómo manejarlas les ha dado herramientas para sentirse más fuerte y seguros”. “En los momentos de descanso los mismos niños le ha enseñado a otros niños cómo pueden controlar su enojo en las situaciones de juego”.

En la subcategoría comprensión de las emociones, ésta es entendida como la capacidad para percibir las emociones de otras personas así , como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía (Bisquerra-Alzina, 2011), considerando lo anterior en las rejillas de observación se puede determinar que la emoción de la alegría, es una emoción con la que se identifican rápidamente, y permite a su vez reconocer y percibir fácilmente en los demás, las experiencias similares para esta emoción evidencian un ambiente de confianza y armonía en la que pueden comunicarse tranquilamente.

En emociones como la tristeza, el enojo y el miedo, los estudiantes se sienten identificados por las experiencias, en tanto, se evidencia que al escuchar las experiencias emocionales de sus compañeros, les permitió como compañeros de curso reconocerse y

conocerse en otras facetas, y fortalecer su autoestima, sintiéndose más seguros. Se evidencia adicionalmente, que la comprensión de las emociones de los demás implica como base involucrarse en las experiencias emocionales de los compañeros, siendo éstos referentes emocionales o espejos de situaciones emocionales que entretengan las redes de empatía y reconocimiento del otro; lo que permite una escucha activa, respeto propio y a los demás y a las emociones que se presentan.

Adicionalmente, para la docente a cargo del grupo, la comprensión de las emociones de los otros, en este caso de los estudiantes, aflora la necesidad emocional de continuar con la estrategia didáctica a lo largo del tiempo; ya que conocer las situaciones que les afecta, especialmente del hogar y que repercuten en el estado emocional de los estudiantes, permean los procesos educativos y se establecen lazos de confianza entre maestra y estudiantes.

Por otra parte, al tener conocimiento de las experiencias por parte de la maestra, ha permitido enfocar las estrategias de regulación de las emociones y practicarlas constantemente, aspectos que se ven referenciados en su hogar con los miembros de su familia, los compañeros de aula y otros cursos y con los maestros que eventualmente llegan a sus aulas. Lo que permite reconocer que la emoción y el manejo de las emociones son temas concurrentes entre los miembros de la institución.

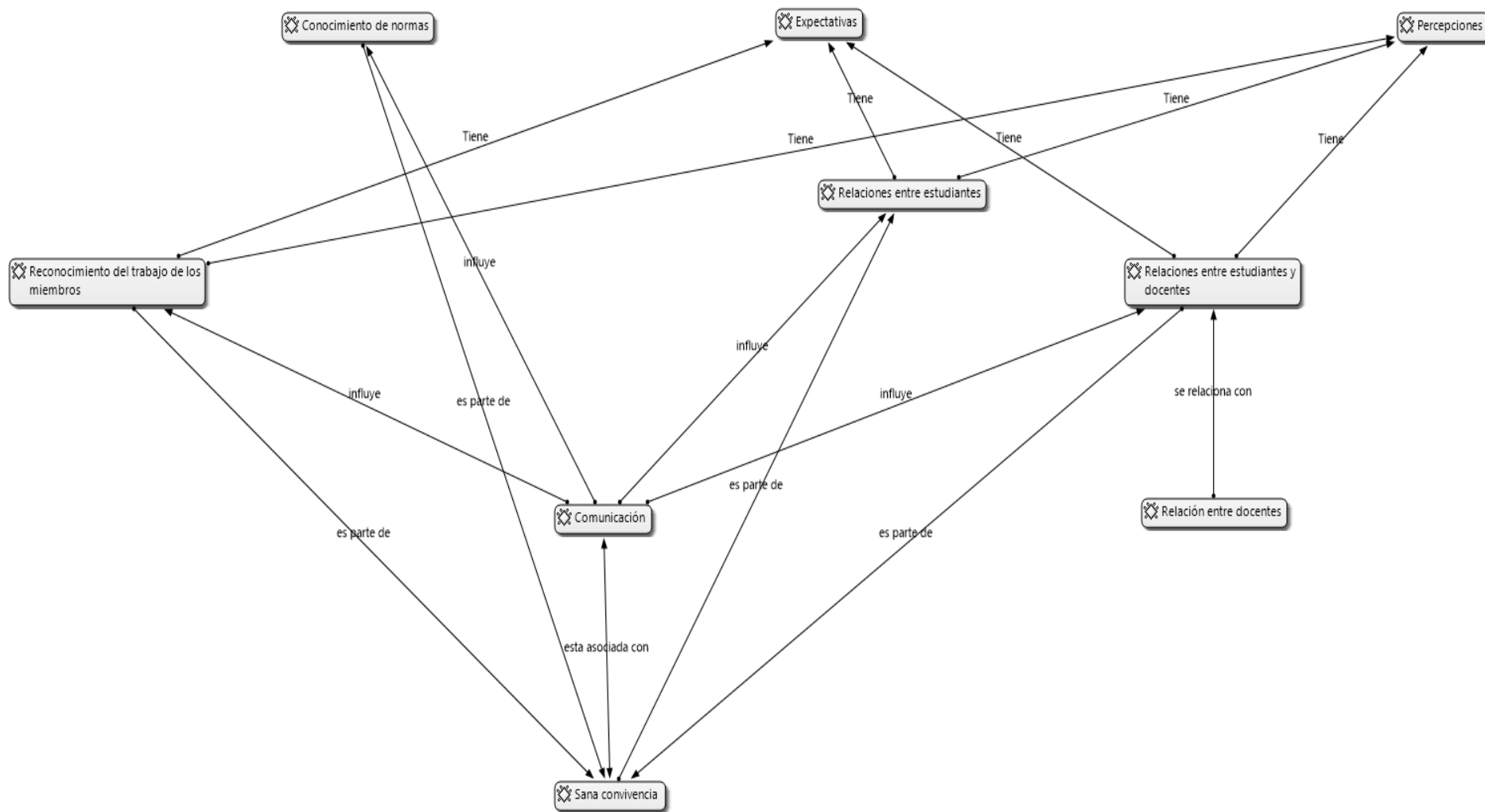


Figura 13. Red semántica generada para la variable de clima de aula.

La red semántica de CA, mostrada en la Figura anterior, permite vislumbrar las relaciones existentes entre las subcategorías, plasmando como el punto de llegada es la comunicación y la sana convivencia; lo que quiere decir, que las relaciones existentes entre las percepciones, expectativas, conocimiento de normas y reconocimiento del trabajo de los miembros, influyen entre las relaciones de los estudiantes, las relaciones entre maestros y docentes y las relaciones entre maestros, lo que hace parte fundamental y precisa de la comunicación y la sana convivencia.

Tabla 14

Análisis categoría clima de aula. Subcategoría: Conocimiento de normas.

Categoría	Subcategoría	Fecha	Citas
CA	Conocimiento de normas	Febrero 2 de 2016	“Al inicio de la secuencia se presentó a los niños específicamente los pasos a seguir”.
			“En del grupo 10 estudiantes se les llama la atención constantemente por estar molestando y no poner atención a las indicaciones”.
		Febrero 10 de 2016	“Se debe trabajar las normas dentro del salón, los estudiantes no están acostumbrados a escuchasen entre sí”.
			“Los estudiantes a quienes se les llamaba la atención presentaban dificultad de seguir los pasos y realizar las actividades indicadas”.
		Abril 1 de 2016	“Algunos niños no realizaron las actividades en el tiempo determinado por estar jugando en la mesas o simplemente hablando con sus compañeros.”
		Abril 4 de 2016	“Al respecto se le llamó la atención al estudiante y se puso a reír y a decir en mi casa somos así”

“Las normas que se llevan en casa, el respeto y el buen hablar se ha perdido”.

Abril 15 de 2016 “Se dio inicio a la lectura del cuento, mientras se leía algunos niños no dejaban escuchar (Samuel, José, Emily y Melissa)”.

“El estudiante José Ángel empezó a pegarle a los compañeros estando en la asamblea y se tuvo que interrumpir la actividad más de tres veces por esta situación”.

“Se le hizo ver el malestar que estaba produciendo en el salón y el tomo la actitud de desviar la mirada y no poner atención luego pasó a esconderse debajo del puesto”.

“Se debía constantemente repetirles a los estudiantes Samuel, Luna, Yina el poner atención y escuchar a los compañeros cuando están hablando”.

“Por grupos de mesas pasarían por los obstáculos con los ojos vendados mientras que el resto del grupo haría total silencio y solo se escucharía los sonidos”.

La subcategoría “conocimiento de normas”, es entendida como el estar enterado de las normas y las consecuencias de no cumplir los acuerdos, en donde se evidencia el respeto que se vive en el aula (Cassasus, 2007). Al respecto, se evidenció la relación presente entre el conocimiento de normas, con la comunicación y la sana convivencia, ya que si se manifiestan las reglas o los acuerdos a seguir desde un inicio, se convierten en rutinas que al ser trabajadas sistemáticamente permite aflorar un ambiente favorable en el aula. Sin embargo, cabe anotar que el docente orientador debe ser persistente con el cumplimiento de los acuerdos, pues esto se verá reflejado poco a poco en la convivencia, disciplina y la comunicación.

Se notó que aquellos estudiantes que no seguían las instrucciones y los acuerdos, presentaban dificultades a la hora de ejecutar las actividades específicas y solicitaban repetición de la instrucción o se convertían en pequeños grupos de indisciplina, que entorpecen las actividades de la clase. Se manifestó que el conocimiento de normas y las consecuencias de las mismas, también es producto de la formación que el niño ha recibido en casa en cuanto este aspecto, lo que se manifiesta y aflora en el transcurso de la convivencia en el aula.

Tabla 15

Análisis de subcategoría: Sana convivencia

Categoría	Subcategoría	Fecha	Citas
CA	Sana Convivencia	Febrero 2-5 de 2016	“Los estudiantes a quienes se les llamaba la atención presentaban dificultad de seguir los pasos y realizar las actividades indicadas”.
			“Los niños que no realizaron las actividades en el tiempo determinado, por estar jugando en la mesas o simplemente hablando con sus compañeros”.
		Abril 1 de 2016	“Se debe trabajar las normas dentro del salón, los estudiantes no están acostumbrados a escuchasen entre sí”. “En uno de esos juegos dos compañeras se pegaron entre sí”.
			“El estudiante José Ángel empezó a pegarle a los compañeros estando en la asamblea y se tuvo que interrumpir la actividad más de tres veces por esta situación”
		Abril 4 de 2016	“Se debe trabajar más la escucha actividad y aprender a respetar cuando otros hablan”. “En uno de esos juegos dos compañeras se pegaron entre sí, cada una empezó a llorar cuando llegaron a contar lo que había sucedido, dieron la explicación y se les hizo

notar cómo solucionar el problema”.

Abril 7 “Se trabajó muy bien con el grupo pero falta el aprender a
de 2016 poner atención y escuchar al otro”.

Abril 11 “Los estudiantes hicieron cara de sorpresa, pero se
de 2016 mantuvieron en silencio para poder desarrollar la
actividad”.

“Al momento de exponer nuestros trabajos los niños
estuvieron muy pendientes de los demás”.

Abril 19 “En la actividad no se presentó ninguna dificultad, todos
de 2016 trabajaron en grupo y participaron. Ya en esta actividad
José se integró al grupo”.

“Se ha observado avance en el conocimiento de la norma
de aprender a escuchar al otro”

“Luego se pasó a realizar el collage, se observó buen
comportamiento, todos realizaron lo que tenían que hacer,
no se presentaron conflictos”

“Hacer actuaciones de situaciones que nos produce enojo,
esta actividad les gusto, lo demostraron con su
comportamiento y actuación”.

“Los niños compartieron sus pensamientos e ideas, los
estudiantes están aprendiendo a escuchar a sus
compañeros”.

“No se presentaron problemas, al contrario compartieron
sus dibujos y entre ellos hablaban qué cosas habían
dibujado”.

“Se ha observado cambio en el grupo, hablan con más
confianza, están dispuestos a realizar actividades diferentes
del trabajo en el cuaderno”.

“los demás estudiantes tuvieron la libertad y confianza de
compartir sus escritos. José, Stephanie, realizaron dos
cartas para diferentes compañeros.

Por su lado, “sana convivencia” fue la subcategoría con mayor fundamentación y densidad, se entiende como aquel enfrentamiento constructivo que repercute en una armonía y sana convivencia (Aron & Millici, 2011). Con respecto a esta, se manifiesta a pesar de ser un grupo accesible y dispuesto a las actividades, se presentan brotes de indisciplina, agresión, poca escucha los unos a los otros y maltrato entre los estudiantes, lo que permea el ambiente, los procesos de aprendizaje y enseñanza y el grupo como tal de estudiantes.

Tabla 16

Análisis de subcategoría: Comunicación

Categoría	Subcategoría	Fecha	Cita
CA	Comunicación	Febrero 2 de 2016	“Se debe trabajar las normas dentro del salón, los estudiantes no están acostumbrados a escuchasen entre sí”.
		Abril 1 de 2016	“En uno de esos juegos dos compañeras se pegaron entre sí, cada una empezó a llorar cuando llegaron a contar lo que había sucedido, dieron la explicación cada una por aparte y se les hizo notar cómo solucionar el problema”.
		Abril 4 de 2016	“Se dio inicio a la lectura del cuento , mientras se leía algunos niños no dejaban escuchar (Samuel, José, Emily y Melissa)” “Se debe trabajar más la escucha actividad y aprender a respetar cuando otros hablan”.
		Abril 7 de 2016	“El grupo pidió hablar con el curso de alado para que le bajaran el volumen porque también no dejan trabajar”. “ Se empezó a realizarles unas series de preguntas en donde la gran mayoría participó”. “Se debía constantemente repetirles a los estudiantes Samuel, Luna, Yina el poner atención y escuchar a los compañeros cuando están hablando”.
		Abril 11 de 2016	“Se trabajó muy bien con el grupo pero falta aprender a poner atención y escuchar al otro”.

	“Si se nota que perturba mucho la disciplina del salón el ruido del curso que queda al lado”.
15 de abril de 2016	“Al momento de exponer nuestros trabajos los niños estuvieron muy pendientes de los demás, con la excepción de Elemí quien juzgó el trabajo de los compañeros de feo y bonito e hizo sentir mal a los compañeros. En el momento los niños le dieron a conocer su emoción y ella pidió perdón”.
19 de abril de 2016	“Se ha observado avance en el conocimiento de la norma de aprender a escuchar al otro. “Los niños compartieron sus pensamientos e ideas, los estudiantes están aprendiendo a escuchar a sus compañeros”. “No se presentaron problemas, al contrario compartieron sus dibujos y entre ellos hablaban que cosas habían dibujado”. “Al realizar la actividad fue muy interesante como el grupo participó primero con el silencio y la disciplina”. “Se trabajaron solo 3 presentaciones porque se tuvo que cortar la actividad por el ruido de los otros grupos o salones no nos dejaban escuchar”. “Se debe recordar todas las veces el respetar al otro cuando hablan, pero, ya se escuchan más”. “He observado cambios en José se han notado, ahora es más respetuoso, más colaborador”. “Se vio la participación de todos los estudiantes, especialmente en la del enojo, tristeza y miedo”.

En la categoría de clima de aula se presenta una subcategoría clave, la comunicación, entendida como aquella comunicación respetuosa, atención y escucha entre los miembros presentes en el aula, (Cassasus, 2008), en tanto en el transcurso de estrategia pedagógica se

pudo evidenciar los siguientes aspectos. La estrecha relación que existe entre los procesos de comunicación y el conocimiento de normas, ya que la escucha resultó siendo un factor de suma relevancia antes, durante y después de la estrategia pedagógica.

Al inicio, ya que los estudiantes en ciertos rasgos por la edad y en otros por los patrones de educación previa, la escucha prácticamente estaba ausente. El escuchar a sus compañeros de aula era algo que no corroboraba sentido, e impedía el desarrollo de las actividades. En tanto, al tratar de establecer en las asambleas los patrones de escucha, fue progresando sistemáticamente, aunque se deja claridad que se debe seguir trabajando en ello.

Se presenta una fuerte relación entre la comunicación y la sana convivencia, ya que al escuchar al otro y respetar sus opiniones, las dificultades entre los estudiantes se redujeron, se establecen tiempo de diálogo para solucionar las diferencias, y paralelamente se crea un ambiente de respeto y escucha, que al ser interrumpido por terceros, se hace la exigencia de la escucha activa. Por otra parte, se manifestó que al entablar espacios de buena comunicación, escucha y respeto la participación de los estudiantes fue mayor; ayudó a cohesionar las actividades y a darle importancia a las opiniones de los demás, al igual que a mejorar los procesos de disciplina en el grupo.

Esta subcategoría se entiende como el trato entre pares de estudiantes evidenciando un buen trato, cordialidad, trabajo en equipo y fraternidad (Mena y Valdés, 2011). En cuanto al diario de campo, se puede evidenciar que, antes de la secuencia didáctica, se presentaba un grupo fragmentado, distribuido en pequeños grupos de “amigos”, en el que se presentan agresiones constantes, peleas o pequeñas riñas entre compañeros. A su vez, se identificaba falta de escucha con el otro y algunos estudiantes empleaban palabras ofensivas; lo que ameritó reflexionar la necesidad de compactar el grupo y fomentar el trabajo en equipo, la aceptación y el respeto mutuo.

Al transcurrir la secuencia didáctica, el grupo tuvo un comportamiento diferente, empezaron a relacionarse de manera diferente. Ello, evidenciando que el acompañamiento de la docente, la constancia en las rutinas de comportamiento y la insistencia en la escucha activa, permeó a los estudiantes y permitió un trato fraterno, armonioso y de diálogo entre ellos.

Tabla 17

Análisis de subcategoría: Relación entre estudiantes

Categoría	Subcategoría	Fecha	Cita
CA	Relación entre estudiantes	Febrero 2 de 2016	“Dentro del grupo 10 estudiantes se les llamaba la atención constantemente por estar molestando y no poner atención a las indicaciones”.
		Febrero 5 de 2016	“En uno de esos juegos dos compañeras se pegaron entre sí, cada una empezó a llorar”.
		Febrero 10 de 2016	“De un momento a otro un estudiante se puso de mal genio con otro porque se hizo en su mesa y no lo dejó trabajar, y empezó a utilizar un lenguaje no apropiado (groserías) para decirle que lo dejara trabajar solo y que no se metiera con él, además de usar sus manos para agredirlo tirándolo al piso”.
		Abril 1 de 2016	“El manejo de lenguaje de algunos estudiantes es inadecuado, al referirse con otros compañeros”.
		Abril 4 de 2016	“Se debía constantemente repetirles a los estudiantes Samuel, Luna, Yina el poner atención y escuchar a los compañeros cuando están hablando”.
		Abril 7 de 2016	“Luego se pasó a realizar el collage, se observó buen comportamiento, todos realizaron lo que tenían que hacer, no se presentaron conflictos”.
		Abril 11 de 2016	“Al momento de exponer nuestros trabajos los niños estuvieron muy pendientes de los demás”.
		Abril 15 de 2016	“No se presentaron problemas, al contrario compartieron sus dibujos y entre ellos hablaban qué cosas habían dibujado”.
			“Se ha observado cambio en el grupo, hablan con más confianza, están dispuestos a realizar actividades diferentes del trabajo en el cuaderno”.

Abril 19 de 2016 “Se pudo observar que a pesar de las indicaciones de no colaborar, José trataba de ayudar a los compañeros cuando se encontraban perdidos en los obstáculos o cuando se caían”.

“Julián Camilo se puso enojado porque sus amigos no quisieron pasar con él y le tocó pasar con una compañera (Samanta), estando enojado pasó pero no ayudó ni con palabras ni con la mano, entonces José tomó de la mano a Samanta y la ayudó, cuando le tocaba el turno a Julián con los ojos vendados, a pesar de todo Samanta le ayudó, no hubo reproches”.

“Al hacer este proceso se sintieron felices, y empezaron a gritar....Lo vencimos, lo vencimos..... unánimemente”.

“La gran mayoría de las cartas lo que decían era que gracias por ser los mejores amigos y que los querían”.

“Se pasó a hacer el círculo de la confianza y trabajar con la lana para hacer la telaraña, pero como no estaban todos los niños. Faltaron 8 niños entre todos se quedó que esta actividad querían que la hiciera entre todos, que estuvieran los amigos a quienes ellos querían expresarles sus amistad”.

El grupo evidenció trabajo en equipo y fraternidad fomentándose los lazos de amistad, lo que redundó en ambientes de confianza, apoyo y unanimidad de festejo frente al logro obtenido. Se aceptan las diferencias y se respetan, permitiendo a los compañeros vivir las situaciones al interior del aula con respeto.

Con referencia al reconocimiento del trabajo de los miembros, como su nombre lo indica, este es entendido como el reconocimiento que se ve reflejado en la tolerancia a los errores, la realización de la valoración positiva y reconocimiento de logros por parte de los agentes del aula (Arón & Millici, 2011). En este sentido se logró ver lo siguiente.

Tabla 18

Análisis de subcategoría: Relación entre docentes y estudiantes

Categoría	Subcategoría	Fecha	Cita
CA	Relación entre docentes y estudiantes	Febrero 5 de 2016	“Me sorprendió la estudiante que al no haberse terminado el llamado de atención, entra en un llanto inconsolable y el de “pataleta” no ir a la clase siguiente, asumió un castigo que ella misma se había impuesto”.
		Abril 15 de 2016	“Me sorprendió porque no les produjo miedo sino un reto y en algunas actividades inseguridades, solo Stephanie le produjo miedo”.

La subcategoría de relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en las relaciones existentes entre maestros, estudiantes, buen trato, cordialidad y confianza (Mena y Valdés, 2011), lo que permite ver que la relación entre esta subcategoría, el reconocimiento del trabajo de los miembros, y las percepciones son frecuentes y estrechas. Se evidencia una relación de confianza y respeto bidireccional entre estudiantes y maestra, al poder los estudiantes y la maestra hablar de sus experiencias y no sentirse juzgados, ni rechazados. Se brinda el espacio de expresarse con tranquilidad.

Tabla 19

Análisis de subcategoría: Relación entre docentes y estudiantes

Categoría	Subcategoría	Fecha	Cita
		Abril 4 de 2016	“El grupo pidió hablar con el curso de alado para que le bajaran el volumen porque también no dejan trabajar”.
		Abril 7 de 2016	“El trabajo de las actividades se ven afectadas por el ruido producido por el salón adjunto, y en ocasiones es imposible el trabajo”.
		Abril 15 de 2016	“Se trabajaron solo 3 presentaciones porque se tuvo que cortar la actividad por el ruido de los otros grupos o salones no nos dejaban escuchar”.

Las relaciones entre docentes se manifiestan en el trato de los maestros entre ellos y su trabajo por alcanzar metas que como institución se proponen (Mena y Valdés, 2011). Sin embargo, en el transcurso de la estrategia pedagógica es poca la información que se recolecta en los diarios de campo aplicados en este estudio, lo que significa que las relaciones entre docentes no se pudieron observar claramente. Al respecto, hubo dos situaciones, la primera en las que otros docentes iban a visitar el grupo y, en consecuencia, preguntaban por las actividades que se desarrollaban. Sin embargo, no hubo experiencia alguna que permitiera un análisis profundo en esta subcategoría.

La segunda situación fue el ruido constante del salón vecino. Esto, en tanto el exceso de ruido permea varias actividades e, incluso, las obstaculiza, elementos que permitieron evidenciar otras actitudes del grupo, y que se evidencia en el análisis de otras categorías. Allí, a pesar de varias solicitudes por bajar el volumen para desarrollar las actividades, tanto la maestra como los estudiantes del salón vecino hicieron caso omiso y tomaron actitud de indiferencia (lo que muestra que aún no se pudo unificar esfuerzos para una meta en común). Complementando lo anterior, se aclara que se contempla esta subcategoría para no olvidar su relevancia, sin embargo, en el contexto de aplicación no tuvo mayor influencia y no se intervino, ya que los maestros que comparten alguna área del conocimiento con el grupo transición generalmente tienen buenas relaciones y se comunican favorablemente frente a la meta del grupo.

En el reconocimiento del trabajo de los miembros, este se ve reflejado en la tolerancia a los errores, la realización de la valoración positiva y un reconocimiento de logros por parte de los agentes del aula (Arón & Millici, 2011). Al respecto se logró ver lo que se expone en la Tabla 20.

Por su lado, el avance de José, quien se manifestaba como un niño indisciplinado, un tanto agresivo, poco colaborador y respetuoso. Sin embargo, al transcurrir las secuencias se logra entrever un avance y un buen reconocimiento a nivel grupal. Adicionalmente, se manifiesta la importancia de reconocer aspectos positivos en el grupo, resaltando fortalezas y avances significativos entre los mismos; se nota cohesión de grupo, confianza, libertad de opinión y fraternidad entre el grupo.

Implícitamente, una forma de reafirmar este reconocimiento entre los miembros, se manifestó cuando, al no ser solicitado, los estudiantes dieron cuenta del trabajo que iba

ejecutando la maestra, cuando sus pares académicos ingresaban al salón y solicitaban algún tipo de información sobre el trabajo. De igual manera, la maestra lo hizo sobre sus estudiantes, lo que llevó a que se fortalecieran los lazos de confianza y fraternidad en el grupo junto con la docente.

Tabla 20

Análisis de subcategoría: Reconocimiento del trabajo de los miembros

Categoría	Subcategoría	Fecha	Cita
CA	Reconocimiento del trabajo de los miembros	Abril 1 de 2016	“En la actividad no se presentó ninguna dificultad, todos trabajaron en grupo y participaron. Ya en esta actividad José se integró al grupo”.
		Abril 4 de 2016	“Luego se pasó a realizar el collage, se observó buen comportamiento, todos realizaron lo que tenían que hacer, no se resolvieron conflictos”.
		Abril 7 de 2016	“Al momento de exponer nuestros trabajos los niños estuvieron muy pendientes de los demás”. “cuando alguien externo está dentro del salón los niños se ponen a explicarles los rincones del monstruo de colores y les dan a conocer las formas como pueden regular su emoción”.
		Abril 15 de 2016	“Julián camilo se puso enojado porque sus amigos no quisieron pasar con él y le correspondió con una compañera (Samanta), estando enojado paso pero no ayudó ni con palabras ni con la mano, entonces José tomó de la mano a samanta y la ayudó, cuando le tocaba el turno a Julián con los ojos vendados, hay si samanta le ayudo”. “He observado cambios en José se ha notado, ahora es más respetuoso, más colaborador”. “Al terminar la secuencia didáctica se observa un cambio de comportamiento en los estudiantes”.

Tabla 21

Análisis de subcategoría: Expectativas y percepciones

Categoría	Subcategoría	Fecha	Cita
CA	Expectativas y percepciones	Febrero 5 de 2016	“Pero una de las niñas se atacó a llorar por el llamado de atención, y no trabajo en la clase siguiente (Educación Física) asume un castigo que ella misma se había impuesto”.
		Febrero 10 de 2016	“Me sorprendió la estudiante, no había terminado el llamado de atención cuando la estudiante entra en un llanto inconsolable y de “pataleta” decide no ir a la clase siguiente”.
		Abril 1 de 2016	“En palabras de la misma estudiante “no quiero trabajar, no me gusta que me llamen la atención”.
		Abril 4 de 2016	“Se le hizo ver el malestar que estaba produciendo en el salón y el tomo la actitud de desviar la mirada y no poner atención luego pasó a esconderse debajo del puesto”.
		Abril 7 de 2016	“El comportamiento de José es de todos los días, creo por la situación familiar que vive, es un niño que se la pasa en la calle cuando regresa del colegio. No tiene una figura de autoridad en casa. Se la pasa al cuidado de la señora dueña de casa. La mamá no está con él y el padre viaja mucho”.
		Abril 15 de 2016	<p>“Las normas que se llevan en casa, el respeto y el buen hablar se ha perdido”.</p> <p>“Hacer las actuaciones de situaciones que nos produce enojo, esta actividad les gusto, lo demostraron con su comportamiento y actuación”.</p> <p>“Se ha observado avance en el conocimiento de la norma de aprender a escuchar al otro.</p> <p>“Al realizar la actividad fue muy interesante como el grupo participó primero con el silencio y la disciplina”.</p> <p>“La ayuda de él y la colaboración llamó la atención de todo el grupo”.</p>

En cuanto a la subcategoría de expectativas, esta fue entendida como las ideas o ideales que se presentan entre los actores del aula (Arón & Millici, 2011). Ante ella, se pudo observar lo siguiente: Se presentó una estrecha relación entre expectativas, percepciones, relaciones entre docentes y estudiantes, y relación entre estudiantes. Esto hizo que se entretujeran ciertos aspectos y se generaran ideas o ideales que presentan los miembros activos del aula. En cuanto a la subcategoría de percepciones, como aquella percepción que se genera entre los maestros, estudiantes y consigo mismos (Mena & Valdés, 2011), a través del diario de campo, se pudo manifestar una relación de doble vía continua entre maestra y estudiantes. En donde se conocen recíprocamente a través de comportamientos, actitudes y expresiones verbales que dan paso, a su vez, a la aceptación mutua. Por otra parte, las percepciones de la maestra se vieron influenciadas por el conocimiento de la realidad familiar que viven los estudiantes, lo que permeó la percepción de ella hacia sus estudiantes. Adicionalmente, se evidenció que la percepción y las expectativas de la maestra hacia sus estudiantes fueron frecuentemente positivas, ya que reconoce en ellos el trabajo, sus avances y sus progresos.

Otros resultados

Todos los resultados obtenidos fueron derivados de los instrumentos establecidos para la investigación. Empero, resultó uno que se dio como consecuencia de la implementación y que no estaba inicialmente contemplado. Los padres de familia comentaron que vieron el cambio en los niños en sus comportamientos en casa, en reuniones del colegio mencionaron que sus hijos podían ser más expresivos, compartían con ellos cómo se podían regular las emociones contando sobre las estrategias brindadas por la docente. Además, los invitaban a realizar los ejercicios.

Se observó, adicionalmente, que el nivel académico de los niños mejoró notablemente. Los padres se encontraron satisfechos de la implementación y esto hizo que los niños se vieran más contentos y felices en el colegio y con todo lo que allí hacían.

Discusión

A partir del análisis de los instrumentos cualitativos y cuantitativos, en las respectivas categorías planteadas (clima de aula y conciencia emocional), se puede establecer que antes de iniciar la intervención los estudiantes presentaban –en su mayoría– dificultad para reconocer la palabra emoción y las emociones básicas; manteniendo entre algunas de ellas una confusión constante. Esto, sin duda, obstaculizaba el proceso de educación emocional en los niños, pues los estudiantes participantes en esta investigación están en la edad pertinente para identificar las emociones básicas (alegría, enojo, tristeza, miedo y calma) en sí mismos, nominar cada emoción e identificar cada una de ellas con claridad en las situaciones o experiencias que viven los estudiantes (así como afirma Bisquerra-Alzina (2009)). Esto es muy significativo siendo esto el primer paso para poderse dar una educación emocional, la cual se fundamenta en las necesidades sociales; elemento que fue superado paulatinamente en el transcurso de la estrategia pedagógica.

Por otra parte, se evidenció que al presentarse complicaciones para ser consciente de las propias emociones, y nominarlas, estas traen como consecuencia la dificultad de reconocer y comprender las emociones de los demás, en este caso de los compañeros de aula. Siendo esta comprensión un elemento clave para fomentar actitudes de respeto y tolerancia, escucha activa, comunicación y sana convivencia, así como tener mayor tolerancia a la frustración ante situaciones propias y ajenas. Este último es, claramente, un parámetro fundamental para la educación emocional y el clima de aula (Bisquerra-Alzina, 2001; López-Cassà, 2005).

En tanto, la CE se sustenta bajo los parámetros del reconocimiento personal, de reconocerse como seres emocionales, y entender que los demás seres humanos tienen un mundo emocional que merece ser aceptado, respetado y valorado a la misma vez. En palabras de Casassus (2007), la conciencia y la mente son las herramientas y los instrumentos pertinentes para ahondar y explorar el mundo emocional que las emociones generan. A lo largo de la intervención, se logró ver un cambio significativo respecto a la etapa anterior a la intervención y la etapa posterior a la misma.

Ello evidencia que la estrategia pedagógica brinda espacios esenciales, asertivos y pertinentes para que el estudiante se conozca a sí mismo, que se permita reconocer la emoción en el momento mismo en que aparece, para así mismo re-direccionar mejor sus

reacciones y sus comportamientos. Como lo afirma Goleman (1995), reconocer la emoción de los demás genera un proceso de empatía, que colinda en relaciones fraternas, colaborativas, ambiente de confianza, respeto y aceptación, siendo elementos claves para la generación de ambientes de aula nutritivos; aspectos que se destacan claramente al finalizar la intervención.

Por otra parte, a nivel de CA, se pudo establecer que antes de la intervención los estudiantes tenían parcialmente conocimiento de las normas de clase y del conocimiento de las consecuencias de no cumplirlas, lo que de una u otra manera interviene u obstaculiza el desarrollo favorable de las jornadas académicas. Es claro que el respeto, la escucha activa y la sana convivencia, de no ser tratados óptimamente, se convierten en elementos de clima de aula tóxicos que impiden un ambiente favorable para el aprendizaje (Arón & Millici, 2011). De ahí la importancia de promover una sana convivencia desde este nivel escolar.

Después de la intervención, el aula participante se percibe como un espacio de armonía, pero donde la resolución de conflictos se debe seguir trabajando para no entorpecer los otros procesos. Cabe anotar que el enfrentamiento constructivo de conflictos es un proceso que requiere claridad y adecuada regulación emocional, en tanto esta relación debe tener un engranaje asertivo.

Adicionalmente, se logró ver avances en el reconocimiento del trabajo de todos los miembros, tanto de docentes como estudiantes, viéndose afectada de manera positiva después de la aplicación de la estrategia. Se observó que mejoró el ambiente en donde se desarrollan las clases porque los estudiantes cumplen con sus actividades a cabalidad, hay espacios para que puedan expresar sus ideas, sentimientos, emociones, experiencias y opiniones, gracias a la estrecha relación de confianza que se generó entre el grupo y –en especial– con la maestra, al implementar diversas estrategias y recursos, que a su vez repercutieron en una buena comunicación y relación entre los mismos. Además, con lo anterior, los integrantes sienten disposición para aprender y cooperar, he aquí la importancia de generar situaciones en que se potencien las emociones de alegría y tranquilidad, ya que son emociones positivas que ayudan a los educandos en la construcción de sus sentimientos (Arón & Millici, 2011).

Al implementar la estrategia pedagógica, se pudo fortalecer las relaciones entre los estudiantes, siendo este un factor de relevancia, ya que antes de la implementación, estos poco se colaboraban entre sí, se generaban brotes de conflictos y agresión, y se notaban

varios subgrupos en el aula. Posterior al desarrollo de la metodología, los estudiantes demostraron un avance significativo, cooperando entre ellos en distintas actividades, lo que favorece sustancialmente el CA, puesto que la formación en CE permite que se formen personas sensibles a situaciones diarias, complejas o difíciles, ya sean propias o ajenas, lo que propende a formar personas capaces de dar apoyo emocional, que generen convivencia social equitativa y positiva, reduciendo los niveles de agresión, discriminación o segregación, tal y como lo afirman Aron y Millici (2011).

Al tener en cuenta los factores anteriores, y la red que se genera entre la CE y el CA, es fundamental enmarcar las expectativas y percepciones presentes entre los maestros y los estudiantes, considerando que el papel del maestro es esencial y determinante, especialmente en las edades de los participantes de esta investigación. El rol que el docente desempeña permite que los estudiantes se sientan protegidos, acompañados, seguros y queridos (Mena & Valdés, 2008).

Indudablemente, lo que piensa el maestro de sus estudiantes juega un papel central a nivel emocional, en el desempeño académico, siendo, adicionalmente, un fuerte inductor de su comportamiento (Aron & Millici, 1999; citado por Mena & Valdés, 2008), y reflejo de conciencia y control emocional adecuado y pertinente. En la implementación de la estrategia la maestra a cargo pensaba a sus estudiantes como ganadores, triunfadores, capaces de lograr las metas y ver la potencialidad de ellos. Desde esa perspectiva, los niños, después de la estrategia, tienen claro que superar las dificultades son oportunidades para ser mejores personas y compañeros.

Para finalizar, se exaltan las emociones como fuente fundamental en los procesos y relaciones de clima de aula. Este estudio pone en evidencia que las formas de aprender, comunicarse, expresarse y relacionarse son diversas, pero orientadas y educadas de manera adecuada permiten desarrollar ambientes seguros y de confianza. Entornos en que los estudiantes no se sientan juzgados, por el contrario, sean validados y valorados como seres humanos integrales. Cada uno tiene sus propias dinámicas de desarrollo identificadas en sus ritmos de aprendizaje y formas de socialización, lo cual está influenciado por las emociones (Romero-Izarra, & Caballero-González, 2008), y elevar el aspecto emocional al interior del aula procuró que los estudiantes sean comprometidos, amables, tengan relaciones sanas, sean más empáticos y, además, se acerquen a regular sus estados de ánimo y ayudar a los compañeros a hacerlo.

En otras palabras, se trata de formar personas que entienden su compromiso social y personal pero que, ante todo, aprenden a ser seres felices sin desconocer sus deberes y los derechos de los demás (Charry-Álvarez, Galeano-Gallego, & Carvajal, 2012). Los estudiantes de transición que aquí participaron presentaron una retroalimentación constante y paralela entre la promoción de CE y el fortalecimiento de CA, elementos que son fundamentales en el desarrollo integral y que trajeron hallazgos fundamentales a la investigación.

Conclusiones

Se pudo identificar que la estrategia de CE, realmente afectó el CA del grado transición, de hecho, se trató de una influencia bidireccional y no lineal, lo cual fue uno de los principales resultados de este estudio. Es decir, se encontró un hallazgo fundamental, y es que las variables dependientes que se plantearon en la investigación, tras la implementación de la estrategia pedagógica como variable independiente, tuvieron un desarrollo paralelo, encontrando que se influyen y se retroalimentan mutuamente, manteniéndose una correlación vital y permanente.

En términos generales, y como ya se describió antes, se encontraron avances significativos en las relaciones entre estudiantes, entre maestros y estudiantes, mejorándose la escucha activa y la comunicación, el conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias. Todo esto colinda en ambientes de sana convivencia, de respeto y de aceptación del otro. Sin embargo, cabe anotar que en este grado, las expectativas y las percepciones provienen más por parte de los docentes que de los estudiantes, lo que –a su vez– genera que el reconocimiento de los miembros sea también esencial.

Se entablaron espacios de buena comunicación, escucha, respeto y participación, lo que permitió cohesionar al grupo en las actividades, brindando relevancia a las opiniones y emociones de los demás, al igual que mejorar la disciplina del grupo. Como aspecto adicional, cabe mencionar que aquellos estudiantes con dificultad para comunicarse, relacionarse, con timidez o aislamiento voluntario, empezaron a dialogar e integrarse más en el grupo. También, aquellos con dificultades comportamentales, que generaban momentos de indisciplina, agresión, conflictos en el aula y, como consecuencia, ritmos académicos bajos, paulatinamente fueron adquiriendo mayor concentración, observación, autocontrol y comprensión de sus reacciones o acciones.

Esto trajo como resultado un incremento en sus relaciones interpersonales y sociales así como en el rendimiento académico. En consecuencia, promover el desarrollo emocional al interior del aula hizo a los estudiantes más comprometidos, amables, con relaciones sanas, más empáticas y, además, con mayor capacidad para regular sus estados de ánimo. En otras palabras, personas que entienden su compromiso social y personal pero que, ante todo,

aprenden a ser seres felices sin desconocer sus deberes y los derechos de los demás (Charry-Álvarez, Galeano-Gallego, & Carvajal, 2012).

Por otra parte, presentar las normas, sus consecuencias de no cumplimiento o llegar a acuerdos de grupo, son estrategias que crean una relación estrecha en la comunicación y la sana convivencia. Si se manifiestan las reglas o los acuerdos a seguir desde un inicio, se convierten en rutinas que, al ser trabajadas sistemáticamente, permiten aflorar un ambiente favorable en el aula. Sin embargo, cabe señalar que el docente orientador debe ser persistente con el cumplimiento de los acuerdos, pues esto se verá reflejado poco a poco en la convivencia, disciplina y la comunicación.

En lo que respecta a la CE, es contundente afirmar que las emociones requieren una adecuada educación siendo esto de vital importancia en primera infancia. En el transcurso de la secuencia didáctica se resalta la facilidad que van adquiriendo los estudiantes para identificar sus emociones, reconocer sus propias reacciones emocionales y responder a la emoción con otra perspectiva y enfoque; siendo esto punto de partida para cimentar bases sólidas a nivel emocional, social, cognitivo, comportamental y social. Asimismo, interiorizar algunas estrategias de autorregulación emocional (Goleman, 1995), permitió a los estudiantes verse, sentirse y creerse capaces de ser apoyo para otros compañeros a nivel de manejo de emociones.

Esto facilita que los conflictos se afronten de manera constructiva y se propicien espacios de resolución pacífica de conflictos, en concordancia con lo expuesto anteriormente, Sobre ello, Goleman (2006) y Martínez (2007), dicen que “un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas, lo que es característico de la cultura del “Buen Trato” (citados por Arón, Milicic, & Armijo, 2012, p. 807).

Es de destacar que estos resultados dependieron de emplear una estrategia adecuada desde el arte, el contacto y la expresión corporal; ya que fue una secuencia didáctica pensada y ejecutada desde la necesidad emocional de los estudiantes, y organizada por sesiones, para dar respuesta a los objetivos planteados. Todo ello permitió que los aprendizajes de los estudiantes trascendieran a sus hogares, maestros y compañeros de otros cursos. Adicionalmente, la estrategia empleada permitió notar cambios significativos a nivel de autoestima, autoimagen, contacto entre compañeros y comunicación. Al ser una experiencia

significativa, les permitió también reconocer sus limitaciones y flaquezas, para así mismo aprender a pedir ayuda y brindarla consecuentemente. Esto quiere decir que formando las competencias emocionales (Entre ellas la CE), se desarrollan la conciencia, la comprensión emocional y estas, a su vez, generan otro tipo de habilidades y cualidades como son la compasión, la empatía y la perseverancia (Cassasus, 2007).

Como elemento adicional, que no estaba previsto en la investigación, la implementación de la estrategia trajo consigo una mejoría en el rendimiento académico del grupo en general, logrando resultados óptimos y favorables en los procesos cognitivos y las dimensiones trabajadas en el grado transición. Ello quiere decir que se generó un ambiente de aprendizaje estructurado y favorable, que tuvo en cuenta factores físicos, humanos y emocionales que determinaron un marco de aceptación, confianza, respeto mutuo, solidaridad y sinceridad. Así, el aprendizaje tiene un nivel de potencia que estimula el trabajo y la dedicación compartida, generándose ambientes seguros y ordenados; ofreciéndose dentro del aula oportunidades de participar y fomentar los trabajos de cooperación y colaboración (Romero-Izarra & Caballero-González, 2008) .

En consecuencia, generar estos entornos seguros y de confianza en esta etapa de primera infancia, requiere un rol del maestro de formación continua en educación emocional, considerando que este tema es fundamental y esencial en el desarrollo integral del estudiante. El maestro, al orientar los procesos permanentes en esta dimensión, debe proyectar sus pensamientos, su experiencia y sus conocimientos irradiando, desde su cuerpo, sus emociones en acciones, actitudes y tonalidades. A través de ella el docente entusiasma o aburre, se acerca o se distancia, crea confianza o desconfianza (Cassasus, 2007). Estos aspectos hacen que el maestro sea un engranaje vivo en emociones, pues no deja de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla (Cassasus, 2006).

Adicionalmente, por ser una estrategia asertiva en emociones y clima de aula, lo aquí desarrollado ha tenido un alcance significativo fuera de la población de estudio. Esta será implementada en otros cursos de la misma institución, ya que han notado una baja de agresión en los estudiantes de transición (población de este estudio) y mejoría a nivel de convivencia. Por otra parte, al ser validada por docentes externos a la institución Rafael Delgado Salguero, ha sido contemplada para trabajarse desde el campo de orientación en el primer ciclo del Colegio Débora Arango Pérez.

En términos de limitaciones, se consideran tres significativas: La primera es la brevedad del tiempo de implementación, ya que hubiese sido más enriquecedor y transformador de lo que fue si se hubiese podido ejecutar la estrategia durante más tiempo. Segundo, la falta de seguimiento de todos los estudiantes, ya que ingresaron a destiempo al aula, aun cuando ya se había empezado la implementación (o la inasistencia marcada en ciertos estudiantes). En tercer lugar se encuentra el exceso de ruido del aula contigua, ya que en ciertos momentos obstaculizaban los procesos de interiorización e introspección de los estudiantes, viéndose afectada la secuencia de las sesiones.

Para concluir, queda claro que la educación emocional y el clima de aula, trabajados adecuadamente, promueven el desarrollo de competencias en todas las dimensiones. Esto, brindando un camino de doble vía donde el maestro se preocupa por diseñar, planear y ejecutar estrategias que generen ambientes óptimos de interacciones positivas, permitiendo a los estudiantes que desarrollen las competencias necesarias para aprender a hacer, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a actuar en la vida cotidiana. Facilita que los estudiantes disfruten hacer lo que hacen, que les guste aprender y trabajar cooperativa y colaborativamente con otros. Sin lugar a dudas, todos estos elementos permitirían aproximarse cada vez más a lo que se promulga como una verdadera educación integral y de calidad (Aron & Milici, 2011).

Recomendaciones

Al finalizar la presente investigación, quedan entre el tintero variadas recomendaciones susceptibles de investigaciones futuras. Como punto de partida, sería interesante formar al docente en habilidades y competencias emocionales, desde la formación preuniversitaria, esto con el fin de que el maestro tenga dos puntos de llegada, la primera hacia el bienestar personal del maestro, para que emocionalmente sea competente y pueda afrontar su labor diaria, que a su vez es un poco desgastante y confrontativa; y segundo para poder implícitamente formar a sus estudiantes con una sana emocionalidad y en competencias emocionales desde sus propias áreas del conocimiento, de tal manera que sea una dimensión que pase de estar plasmada en el papel y de uso frecuente a nivel discursivo, para ser una dimensión viva y activa en los procesos escolares.

Como segunda recomendación, se considera realizar una formación de educación emocional como proyecto transversal a todas las áreas del conocimiento, empezando desde la primera infancia, hasta culminar la etapa escolar, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo emocional, y en consecuencia, plantear el debido diagnóstico, las pertinentes orientaciones y estrategias, que permitan al estudiante afrontar constructivamente las diversas situaciones que experimentará en el transcurso de toda su existencia, integrando así las dimensiones y propendiendo a la formación emocional.

Una tercera recomendación, estaría fuertemente enraizada en optimizar a nivel sensorial o a través de las artes los procesos de formación en EE, puesto que éstos permiten expresar más espontáneamente las emociones presentes en el ser humano, brindando a su vez espacios de creatividad, conexión grupal, diálogo, escucha activa y se fortalecen canales de comunicación no verbal; otorgando así un lugar esencial a las emociones.

Una cuarta recomendación, sería trabajar paulatinamente y en incremento las competencias emocionales, siendo graduales de transición a básica primaria, generando un proceso en espiral que se retroalimenta año a año y que permite cimentar las bases emocionales para las etapas de la adolescencia, la juventud, y la adultez.

Por otra parte, se sugiere vincular a los padres de familia en la formación emocional y competente de los mismos, como orientaciones básicas de formación de nuevos ciudadanos y de ser los primeros formadores en competencias emocionales de sus hijos, ya que en la

familia se generan los primeras aprobaciones o desaprobaciones emocionales, que traen como consecuencia comportamientos en el aula que ameritan un trato o un seguimiento especial por parte de las docentes; por otra parte, para el contexto propio de esta investigación, sería edificante tener procesos paralelos de formación en educación emocional tanto en el hogar como en la escuela.

Adicionalmente, se recomienda realizar bases diagnósticas de clima de aula al iniciar cada año escolar, lo que permitiría ver con claridad las fortalezas y debilidades presentes en los componentes de clima de aula, para reforzar o contrarrestar dichos procesos que permean los procesos educativos, que en consecuencia brindarán planes de mejoramiento y así tener climas de aula nutritivos que brinden espacios para la creatividad, la seguridad, la confianza, el respeto y el trabajo en equipo.

Por otra parte, sería pertinente desarrollar un estudio de relación entre el clima de aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje y el mejoramiento del rendimiento académico en los estudiantes, ya que teniendo el clima de aula componentes amplios, se lograría evidenciar cómo el clima de aula incide en el rendimiento académico del estudiante, lo que haría que se replanteen estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas.

Reflexión pedagógica

“Aquel día descubrí que mi único rival, eran mis propias debilidades, y que en éstas es la única y mejor manera de superarnos” (Walt Disney).

Pensar en las propias prácticas pedagógicas, trae consigo, aquella brecha que hay entre la teoría y la práctica y es donde se ponen a flote realmente esos “egos” cognitivos, que hacen pensar que todo lo que se hace en educación está bien; pensar desde la teoría hace que uno recite la importancia de las emociones, del clima de aula, de las relaciones y otros aranceles pertinentes de estas temáticas, pero al iniciar aquel proceso de investigación, hace que el maestro se detenga, pare y reflexione por un momento y realice su debido proceso de introspección, y se dé cuenta si realmente sabe desde la teoría y si realmente hace tan bien eso que dice.

Realizar esta investigación trajo de la mano un mundo de conocimientos teóricos, que en pocas situaciones compaginaba con los presupuestos teóricos y prácticos que se vivían en el aula; empezar el recorrido fue el primer paso para ver las propias limitaciones y los propios errores como seres humanos (como maestras), que desestabilizaron en cierta medida aquellas prácticas pedagógicas que circundaban la profesión docente. Sin embargo, este paso, permitió indagar, buscar, contrastar y dimensionar las emociones desde otra perspectiva, que podían ser educadas, aspecto clave y sorprendente.

Así que mientras se leían los teóricos, y se abría un panorama de ideas por trabajar, era inevitable entrar en el proceso de analizar y evaluar aquellas prácticas pedagógicas, pero no pensadas solamente desde el crecimiento personal y profesional, sino en enriquecer emocionalmente los procesos académicos y poder brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para su propio crecimiento personal, social y académico; de allí la importancia de trabajar desde la primera infancia y darle fundamento y valor a esta edad que emocionalmente es tan rica, diversa y variada. Pero, al querer otorgar esas herramientas, era necesario, observar, identificar y reconocer las propias emociones, ¿qué tan consciente soy de mis propias emociones y reacciones como maestra?, ¿soy capaz de regular mis propias emociones? eran las preguntas de fondo de las investigadoras, lo que a su vez evidenciaba qué tipo de relaciones se entretejían en el aula, con los otros maestros, con los padres de familia y las dinámicas propias de la cotidianidad de la escuela; al traspasar ese primer eslabón, era inevitable reformular nuevas metas, estrategias y dinámicas al interior del aula,

que propendiera a mejorar el ambiente de trabajo tanto para las maestras como para los estudiantes.

En un segundo peldaño, que fue pensar fuera de sí, para pensar en los estudiantes, así que se inició con las lecturas de las políticas Colombianas educativas, para saber en dónde se estaba cimentando el proyecto de investigación; con cierta melancolía tras reconocer los documentos, se evidenciaba que se menciona la importancia de la dimensión socio-afectiva, y de todos los beneficios que trae consigo contemplarla e implementarla, más sin embargo, la realidad educativa no lograba encajar aquellos presupuestos teóricos con las prácticas y el desconocimiento emocional se refuerza, desde que los únicos planes de mejoramiento, son realizados para mejorar los resultados de lectura, matemáticas o el ICFES, convirtiéndose únicamente en lo válido y valorado por las políticas públicas, necesidades imperiosas a nivel institucional, local, distrital, nacional y mundial; lo que quiere decir que la dimensión cognitiva cobra un valor inquebrantable en la educación.

Con base en lo anterior, la idea de trabajar las emociones, tomaba mayor fuerza y apostarle a un ser humano integral, era apostarle a un ser humano que es emocional por naturaleza; y que trabajando en ellas, se mejorarían las otras dimensiones que lo conforman, y las relaciones sociales, se verían afectadas de una manera favorable, entonces, trabajar el clima de aula fue una prioridad por potenciar los procesos de comunicación y brindar espacios de sana convivencia, aspectos que requerían intervenir teniendo en cuenta el diagnóstico del grupo.

Con la conciencia puesta en estos elementos y con el embalaje teórico, se venía la etapa del diseño de la estrategia, momento que fue frenar en seco, para replantearla una y otra vez, pues aunque la teoría estaba en la mente, faltaba pasarla por el filtro del corazón; las asesorías, las ayudas extras fueron bienvenidas y empalmar poco a poco la estrategia, trajo consigo, involucrar aquella faceta de las artes, el cuerpo, la exploración, el trabajo en grupo y la escucha activa, poner en práctica la teoría resultaba un desafío y un reto personal y profesional.

Al momento de implementar, todo tomó sentido, ver las respuestas de los estudiantes frente a las actividades, cómo se iban mejorando ciertos aspectos, a paso lento pero seguro, observarse a sí mismo para ser un espejo lúcido y reluciente para los estudiantes, hacia que como maestras se reafirmara la convicción de que las emociones y el clima de aula merecen

ser el centro de una educación verdadera, dejando a un lado tanto conocimiento, y formalismo académico; ya que éstas vienen por añadidura cuando el estudiante se siente motivado, seguro, tranquilo, confiado y sobre todo feliz, en su escuela y con sus compañeros y maestra, sentirse aceptado, validado, y dignificado logra vencer cualquier proceso cognitivo de compleja adquisición.

Con la frente en alto, y con la satisfacción del deber cumplido, se llegó la etapa del análisis y la confrontación con los teóricos, en donde se permitió corroborar y verificar que aquello que se plasmaba en el marco teórico, era contundente y certero, darse cuenta de la validez de la investigación y de los efectos que trajo, permite insistir por parte de las investigadoras en la necesidad de trabajar las emociones y de brindarles la importancia que requieren. Lo que trae como consecuencia, que como maestras, se modifiquen las prácticas y se brinden espacios de expresión de emociones, opiniones y sentimientos; se generen momentos de asamblea que requieran escuchar al otro, conocerlo, reconocerlo y comprenderlo, pues son los primeros pasos para formar la empatía, la generosidad y el trabajo cooperativo.

Con el orgullo de presentar la investigación y sus resultados, se puede afirmar entonces que, la CE afecta rotundamente el CA, al establecerse avances significativos en las relaciones entre estudiantes, entre maestros y estudiantes, la escucha activa y la comunicación, el conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias que colindan en ambientes de sana convivencia, de respeto y aceptación del otro, siendo estos elementos que permiten cohesionar al grupo en las actividades, brindando relevancia a las opiniones y emociones de los demás, al igual que mejorar la disciplina del grupo; como aspecto adicional, vale la pena mencionar que la mejoría sustancial de ciertos estudiantes a nivel académico y convivencial, formó un grupo que se integró con mayor facilidad y determinación, lo que disminuyó los momentos de agresión y de conflictos en el aula, pues tener autocontrol y comprensión de las reacciones o acciones facilita las relaciones interpersonales, sociales y el rendimiento académico.

En lo que respecta a la CE, es contundente afirmar que las emociones requieren una adecuada educación y una vital importancia en primera infancia; puesto que en esta edad se presenta la facilidad para identificar sus emociones, reconocer sus propias reacciones emocionales y responder a la emoción con otra perspectiva y enfoque; en consecuencia los niños en esta edad pueden cimentar las bases para verse, sentirse y creerse capaces de ser

apoyo para otros a nivel de manejo de emociones, y ser conciliadores en los conflictos, pues los asumen de manera constructiva y deciden resolver sus conflictos en formas no violentas.

En síntesis, la transformación que se evidenció a nivel de emociones y clima de aula en los estudiantes del grado transición, son solo el espejo de transformación real e intenso que se produjo al interior de la mente, el corazón, el hacer y el pensar de las investigadoras, aquel remezón intelectual y práctico, hace que las prácticas no sean las mismas, y que al momento de concebir a los estudiantes, primero se conciba la emoción y su estado emocional tan latente en la infancia.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra-Alzina, R., Fita, E., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 2(18), 587-599.
- Aron, A. M., & Milici, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Barrera, M. L, Donolo, D. S., Acosta, L. S., & González M. M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 63-81.
- Bisquerra-Alzina, R. (2006) Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra-Alzina, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar* (6ta ed.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra-Alzina, R., Filella, G., Martínez-Pérez, N. (2001). *Diseño y Evaluación de programas de Educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bonilla-Gutiérrez, A., Hernández-Rodríguez, J. (dir.), Soler-Barón, J. E. & Sánchez-Santos, A. J. (coord.). (2011). *Desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela* (1ra ed.). Bogotá, D.C.: Corporación Opción Legal.
- Bromberg-Zilberstein, P. (2013). Clima Escolar. En A. F. Ávila-Martínez, P. Bromberg-Zilberstein, B. Pérez-Salazar, & M.E. Villamil-Peñaranda (Autores), *Clima escolar y victimización en Bogotá* (pp. 93-205). Bogotá, D.C: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cadena-Rojas, A., Quiñones-Albarracín, H., & Guerrero-Palacio, S. L. (2012). *Hospital Rafael Uribe Uribe. Diagnóstico Local rafael Uribe*. Bogotá D.C.: Vigilancia en Salud Pública. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cappi, G., Christello, M., & Marino, M. C. (2009). *Educación emocional*. (1ra ed). Buenos Aires: Bonum.

- Carrasco-Plaza, N., Orozco-Araya, M.P., Pino-Silva, S., & Vargas-Araneda, V. (2011). *¿Qué relación existe entre clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año básico de una escuela municipal de Cerro Navia?* (Tesis de Pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/552/Tesis%20Tpba%20167.pdf?sequence=1>
- Carrillo-Monsalve, A.H., Guerrero-Cuan, L., Porras-Torrente, K., Solano-Salinas, R., & Velásquez-Hoyos, Y. (2013). *Lineamientos pedagógicos. Educación para la ciudadanía y la convivencia* (1ra Ed). Bogotá, D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cassasus, J. (s.f.). *El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. Santiago de Chile. Recuperado de http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/El_campo_emocional_en_la_Educacion_Cassasus.pdf
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de Aula. *Revista pedagógica Crítica Paulo Freire*, 6(7), 1-15.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional* (1ra ed.). Santiago de Chile: Cuarto propio/Indigo.
- Castro-Jiménez, J. M., Segura-Olaya, L., Alarcón-Rodríguez, S. A., & Amador-Báquiro, J. C. (2014). *Ciencias Sociales. Una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico. Ambientes de aprendizaje con énfasis en socio afectividad* (1ra ed.). Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Céspedes-Calderón, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida*. (2da ed.). Santiago de Chile: Ediciones B.
- Charry-Álvarez, H., Galeano-Gallego, A., & Carvajal, S. M. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos* (1ra Ed). Bogotá D.C.: Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Charry-Álvarez, H., Galeano-Gallego, A., & Carvajal, S. M. (2014). *Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá D.C.: Autor.
- Chóliz-Montañés, M. (2005). *Psicología de la Emoción el Proceso Emocional*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/=cholz>
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luís Carlos Galán. Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/category/editorial-dcpublisher/bogotá-instituto-para-el-desarrollo-de-la-democracia-luís-carlos-galán>
- Concejo de Bogotá. (2009). *Proyecto de Acuerdo 214*. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=36062>
- Cortés-Hernández, M. d. P., León-Moreno, Moya-Luque, L., & Puentes-Ávila, G. E. (1998). *Preescolar, Lineamientos Curriculares*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>
- Cubillos-Moreno, A. C. (2013). *Una aventura escrita en la expresión de las emociones. Articulación Entre la Expresión Emocional y la Escritura Creativa en Niños de Grado Segundo del Colegio Atabanzha I.E.D.* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9378/Andrea%20Carolina%20Cubillos%20Moreno%20%20\(TESIS\).pdf?sequence=1](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9378/Andrea%20Carolina%20Cubillos%20Moreno%20%20(TESIS).pdf?sequence=1)
- Da-Silva, R, Calvo-Tuleski, S. (2014). Actividad infantil y desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- DANE. (2012). *Boletín de prensa. Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que le afectan, para estudiantes de 5° A 11° de Bogotá 2011*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_ConvivenciaEscolar_2011.pdf

- Del-Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución y prevención* (1ra Ed). Madrid: Pirámide.
- El Tiempo. (2014). *Casi 50.000 conciliaciones por líos en colegios en Bogotá. de los 70.000 conflictos en los que la Cámara de Comercio medió este año, el 70% son escolares. Por Justicia*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/conciliaciones-por-lios-en-colegios/14912537>
- Enríquez-Anchondo, E. A. (2011). *Inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf?sequence=1>
- Faúndez, J. (2013). *Uso de los Mándalas en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una Experiencia de investigación-acción* (Tesis de Maestría). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1153/tmede%2007.pdf?sequence=1>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(19), 63-93.
- Fernández-Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación *Revista de Ciencias Sociales*. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53.
- Fernández-Domínguez, M., & Terruel-Melero, M. (2005). La Educación Emocional una revolución pendiente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.

- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, (26), 125-147.
- García-Renata, J. A (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples* (2da Ed). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional* (1ra Ed). Barcelona: Vergara.
- González, M., Padilla, M., & Palacios, J. (2004). Conocimiento social y desarrollo de normas entre los 6 años y la adolescencia. En C. Coll, A. Marchesi, Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- López-Cassà, E. (2005). La educación Emocional en la Educación Infantil. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 3(19),153-167.
- López-Cassà, E. (2012). *La educación emocional en la escuela, actividades para la educación infantil 3 a 6 años* (1ra Ed). México D.F.: Alfaomega.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista pensamiento & gestión*, 3(20), 165-193.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). *Clima social escolar. Documento Valoras UCI*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Milicic, N., & Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123.
- Moraga-León, C. F., Madariaga-Sepúlveda, N. G., & Salvo-Valenzuela, M. D. (2012). *Emociones y aprendizaje: un estudio monográfico* (Tesis de Pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/809/TPDIF%2036.pdf?sequence=1>

- Murillo-Esteba, M., & Becerra-Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399.
- Obiols-Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 3(19), 137-152.
- Oros. L. B, Manucci-Richaud-de-Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y educadores*, 14(3),496-509.
- Palomero-Pescador, J. E. (2005). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 19(3), 9-13.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo* (11ma ed). México, D.F.: McGraw Hill. Interamericana.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., & López-González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, (350), 221-252.
- Pereira-Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 16(1), 15-29.
- Plummer, D. M. (2013). *Cómo ayudar a los niños a superar el estrés y la ansiedad* (1ra Ed). Madrid: Narcea, S.A.
- Rodríguez-Morril, E. I., & Pérez-Ruvalcaba, S. L. (2009). El cambio de cuerpo estresado a cuerpo relajado, a través de la respiración, la visualización y la danza en un ambiente de protección acompañada. *Educación Física y Ciencia*, 11, 81-91.

Romero-Izarra, G., & Caballero-González, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3(11), 29-36.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.

Santrok. (2007). *Desarrollo infantil* (11ava ed.). Nueva York, NY: McGrawHill.

Secretaría de Educación - Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Artículos Rafael Uribe Uribe reflexiona sobre seguridad y convivencia*. Bogotá, D.C.: Autor. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/es/?option=com_content&view=article&id=3532:rafa

Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

Vera-García, M. d. M. (2009). Desarrollo Emocional de los niños. *Innovación y experiencias Educativas*, 15, 1-10.

Viloria, C. d. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124.

Apéndice A

Promoción del Desarrollo de la Conciencia Emocional desde la Primera Infancia: Una Estrategia Clave para Fomentar Climas de Aula Positivos

Cuestionario para la medición de la Variable Dependiente 1: Conciencia emocional

Nombre de quien aplica el cuestionario: _____

Fecha en que se inicia la observación y registro: _____

Fecha en que se finaliza la observación y registro: _____

Identificación del participante²: _____

Sexo del participante: F _____ M _____

Edad del participante: Años _____ Meses _____

Subcategoría	Ítem / Indicador	Siempre (5)	Casi siempre (4)	Algunas veces (3)	Casi Nunca (2)	Nunca (1)	Comentarios
1. Conciencia de las propias emociones. Es la capacidad para percibir, identificar y etiquetar las emociones propias.	Reconoce cuando está alegre.						
	Reconoce cuando está triste.						
	Reconoce cuando está enojado						
	Reconoce qué situaciones le producen miedo.						
	Identifica las situaciones que le producen agrado.						

² Por cuestiones de confidencialidad de los datos personales, se utilizarán nombres ficticios, siglas o símbolos específicos para la identificación de los casos. Bajo ninguna circunstancia, los cuestionarios e informes contendrán los datos verdaderos del niño o niña participante.

	Identifica las situaciones que le generan desagrado.						
2. Nominación de las emociones. Se refiere al uso de un vocabulario emocional adecuado para designar las emocionales que se experimentan.	Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando está alegre.						
	Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando está triste.						
	Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando siente miedo.						
	Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando está enojado.						
	Expresa el vocabulario pertinente cuando se siente amado.						
3. Comprensión de las emociones de los demás. Es la capacidad para percibir las emociones de otras personas así como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía.	Identifica qué situaciones le producen agrado a sus compañeros.						
	Reconoce qué situaciones le producen desagrado a los demás.						
	Identifica los cambios emocionales de sus compañeros.						
	Se interesa por preguntarle a otros su estado emocional						
	Asocia las expresiones corporales de sus compañeros con las emociones de tristeza, enojo, alegría y miedo.						

	Relaciona las expresiones faciales de sus compañeros con las emociones de alegría, enojo, miedo y tristeza.						
	Nombra la emoción que siente otro en determinado momento.						
	Reconoce fácilmente las emociones de los demás.						
Total							

Comentarios adicionales del observador:

Apéndice B

Promoción del Desarrollo de la Conciencia Emocional desde la Primera Infancia: Una Estrategia Clave para Fomentar Climas de Aula Positivos

Cuestionario para la medición de la Variable Dependiente 2: Clima de aula

Nombre de quien aplica el cuestionario: _____

Fecha en que se inicia la observación y registro: _____

Fecha en que se finaliza la observación y registro: _____

Número total de estudiantes en el aula: _____

Edad promedio del los niños que integran el aula: _____

Subcategoría	Ítem / Indicador	Siempre (1)	Casi siempre (4)	Algunas veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)	Comentarios
Conocimiento de normas.	Los estudiantes conocen las normas de la clase y las cumplen.						
	Los estudiantes reconocen las consecuencias de no cumplir los acuerdos.						
Sana convivencia.	Se presentan conflictos pero su solución no perdura más de un día.						
	Se le da solución a las situaciones problemáticas que se presentan con asertividad.						
	Se percibe un ambiente de armonía y convivencia						

	pacífica.						
Reconocimiento del trabajo entre los miembros.	La clase se realiza en un ambiente agradable y los estudiantes lo expresan de manera verbal y no verbal.						
	En las clases hay espacio para las nuevas ideas y opiniones.						
	Los estudiantes se esfuerzan por realizar a cabalidad las actividades.						
	Los estudiantes reconocen diferentes métodos de enseñanza y variados recursos didácticos que los maestros presentan.						
Relaciones entre docentes.	Hay unificación de criterios a nivel académico y convivencial entre los docentes.						
	Hay trabajo en equipo por parte de los maestros.						
Relaciones entre estudiantes.	Las relaciones entre los estudiantes son agradables.						
	Los estudiantes se colaboran entre ellos.						
	A los estudiantes les agrada ayudarse para realizar las actividades.						
	Los estudiantes se preocupan los unos por los otros.						
Relaciones entre docentes y estudiantes.	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.						
	El maestro es fuente de motivación para sus estudiantes.						

	Los estudiantes trabajan en equipo para lograr los objetivos.						
	Los estudiantes tienen confianza en el profesor.						
	Los profesores muestran respeto por los sentimientos de los estudiantes.						
	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de los estudiantes.						
Percepciones.	Los alumnos verbalizan su gusto hacia las clases.						
	Los estudiantes reconocen sus habilidades, destrezas y aptitudes propias.						
	Los estudiantes evidencian sentirse orgullosos de su maestro (hablando bien del mismo entre sí, halagando lo que realiza, sonriendo ante sus comentarios, etc.).						
	Los estudiantes reconocen las habilidades y destrezas de los maestros.						
Expectativas.	El maestro muestra sentirse a gusto con la actividad de enseñanza.						
	Los estudiantes expresan sentirse muy bien por lo que han aprendido.						
	El maestro está contento por las calificaciones de sus estudiantes y así se los demuestra.						
	Los estudiantes demuestran interés por el estudio.						
	Los estudiantes demuestran aprender lo que se						

	esperaba.						
Comunicación.	Los estudiantes tienen comunicación asertiva con los profesores.						
	Los alumnos demuestran tener una comunicación respetuosa entre ellos.						
	Se evidencia una comunicación clara y respetuosa entre profesores/directivos.						
	Se informa a los estudiantes oportunamente de todas los eventos importantes que suceden en el aula.						
	Las actividades cotidianas se cumplen a cabalidad en su mayoría (lo cual evidencia claridad en la comunicación de las mismas y sus instrucciones).						
Total							

Comentarios adicionales del observador: _____

Apéndice C

Estrategia pedagógica “Explorando mis emociones”

Descripción de la estrategia pedagógica

La estrategia (aplicada a manera de Variable Independiente) recibe el nombre de “Explorando mis emociones” y plantea como meta que los estudiantes reconozcan y generen conciencia respecto a sus emociones y las demás personas como un mecanismo para generar un mejor clima de aula. Su propósito es brindar herramientas a los niños de transición para que tomen conciencia respecto a las emociones básicas, sus expresiones faciales, funciones y sus expresiones comportamentales así como posibles mecanismos para su regulación e identificar la manera en que ello permite mejorar el clima del aula. Esta, tendrá una duración aproximada de 6 semanas, iniciando la semana del 14 de marzo y finalizando la semana del 29 de abril del año en curso. Para su implementación, se contará con 2 horas semanales, distribuidas en 20 minutos para el encuadre y 100 minutos para desarrollar cada actividad. Es decir, se realizarán 1 actividades por semana, de 2 horas.

Se contará con sesiones didácticas en la que se tenga en cuenta a todos los niños y niñas del aula y se contemplen sus características particulares. Además, se tomarán como base principal los cuatro pilares de la educación inicial establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) que son: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. De tal forma, se favorecerá el aprendizaje haciendo uso de experiencias didácticas caracterizadas por la participación activa individual y en trabajos en equipo lo cual permitirá trabajar tanto el desarrollo de la conciencia emocional como de habilidades sociales y la creación de vínculos afectivos y un clima de confianza, respeto y seguridad. Es importante recordar que la estructura general de la estrategia con sus respectivas actividades y materiales requeridos.

Fases, secuencias y actividades

Fase 1

Introducción a la exploración de las emociones

Sesión 1.1.: “El monstruo de colores” (Llenas. A, 2012)

Objetivos:

1. Introducir el tema de la competencia emocional.
2. Explorar las distintas emociones.
3. Diferenciar las distintas emociones.

Desarrollo:

1. El docente reunirá al grupo en asamblea y procederá a leer el cuento “Un monstruo de colores” (Llenas, 2012).
2. Al realizar la lectura, se presentará el Monstruo de colores (tipo muñeco) con lana de colores enredada en él, representando cada color de la lana una emoción diferente (alegría, miedo, tristeza, enojo) de acuerdo a la secuencia del texto.
3. A medida que se narra el texto, se irán comentando cada una de las emociones que tenía el monstruo, haciendo énfasis en que en el inicio de la historia estaban hechas un lío. Se irá interactuando con los estudiantes de acuerdo a la respuesta de los niños en el transcurso de la historia, y se planteará en ellos cómo se podría ayudar a desenredarlo y a ubicar cada emoción en su lugar.
3. Posteriormente, se procederá a desenredar las emociones del monstruo, según la secuencia del texto. Acto seguido se hará una lluvia de ideas o percepciones de los estudiantes.
4. Sin embargo, para beneficio del proyecto, se invita a los estudiantes a enredar de nuevo al monstruo con lana de color representativo,

según el texto, y a medida que se enrede los estudiantes podrán verbalizar alguna experiencia en la que han sentido esa emoción. de tal manera que el monstruo permanece enredado y a medida de la secuencia didáctica se irá desenredando para ponerlo en calma.

5. Acto seguido, se distribuye a los estudiantes en cinco grupos, en éstos, se les entregará un dibujo del monstruo de acuerdo a la expresión de cada emoción, según el texto. Los niños lo pintarán con la técnica del vinilo y crema. Éstos empezarán a formar el rincón de las emociones en el aula.

6. Con ayuda de rompecabezas, que se les darán a los estudiantes por mesas de trabajo, se visualizarán diversas expresiones de cada emoción. Éstos rompecabezas tienen imágenes de personas reales y algunas fotos de los niños manifestando alegría, tristeza, miedo y enojo. Después de organizados, éstos serán ubicados al lado del monstruo de colores, de acuerdo al rincón de cada emoción.

Paulatinamente los niños van pegando esas imágenes la maestra refuerza, decorando el rincón con imágenes que representan acciones de las emociones.

7. Por último, se le presentará el “termómetro de las emociones o emocionómetro”, teniendo en cuenta los colores del texto y el grupo dispondrá el sitio en donde se ha de ubicar, pues se convertirá en el tesoro.

NOTA: *Antes de cada actividad se realizará el encuadre. Esto quiere decir que se dispondrá de un lugar en donde diariamente deberá el estudiante, con el termómetro de las emociones; ubicar su foto o rótulo en el color de la emoción que siente al iniciar y al finalizar la jornada. Se dará un tiempo para que compartan su emoción con el grupo. Para este momento se dispondrá de música de relajación y aroma de jazmín, mientras se realiza la actividad.*

Materiales: Cuento (ver al final), rompecabezas en cartulinas, pegamento, termómetro de las emociones, vinilos, cartón, muñeco monstruo, lana, frascos.

Fase 2
Manejo de las emociones

Sesión 2.1. “El enojo y su manejo”.

Objetivos:

- Reconocer situaciones que me generan la emoción del enojo.
- Descubrir e identificar estrategias de control de manifestaciones del enojo.

Desarrollo de la actividad: : 1 hora y 30 minutos

Encuadre. 20 minutos.

1. Con el mural del monstruo de colores, se dará inicio, con una lluvia de preguntas para los niños niños y niñas, éstas son orientadoras, para encaminar la meta de la sesión, y conectar el texto presentado en la sesión anterior, con las situaciones de los estudiantes, algunas son: ¿Qué es el enojo?, ¿Por qué la gente se enoja?, ¿Cómo reacciona la gente cuando se enoja?. Entre otras, que se irán decantando en el transcurso de la actividad. Inicialmente comentan sus respuestas por parejas.
2. El docente pedirá que cada pareja realice la representación o dramatización de una situación que les produce enojo. Esto para visualizar experiencias similares, diferentes, puntos en común y manifestaciones de los estudiantes ante esta emoción.
3. Posteriormente, se realizará un collage con recortes de revistas sobre diferentes situaciones que les produce enojo.
4. Al terminar el collage, se socializa ante todo el grupo, y en este punto se hace énfasis a los estudiantes en que todos tenemos **derecho de**

sentir enojo y a sentirme enojado; y que hay diversas formas de saberlo controlar y una de ellas es a través de la canción “del enojo”.

Se les enseñara la canción.

5. Para finalizar se realizará una actividad como estrategia de regulación: el control del enojo con la “respiración”, orientados por la maestra con ayuda de música de relajación. y se explicará a los niños que el enojo no debe reprimirse sino buscar formas apropiadas de responder ante este.
6. Como cierre, se ubicará al grupo en asamblea y se les dirá que así como nosotros ya sabemos sentir, expresar y controlar la emoción del enojo, así mismo el monstruo lo logró. Entonces se desenreda del monstruo la lana de color rojo y se ubica en su frasco correspondiente y éste se ubica en el rincón del emocionó metro

NOTA: *Con relación a los derechos, en la cartelera del salón, se irán ubicando los derechos de los niños a nivel de las emociones, bajo el título “tengo derecho a:”. de acuerdo a cada sesión trabajada.*

Materiales: mural, revistas, pegante, música, canción del enojo (ver al final), tijeras, derecho.

Sesión 2.2. ¡La sonrisa, es especial!

Objetivos:

1. Reconocer situaciones que surjan de la emoción alegría.
2. Practicar la relajación como estrategia central de control de emociones.

3. Reconocer cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.
4. Identificar las cualidades de los demás.

Desarrollo de la actividad: 1 hora y 30 minutos

Encuadre. 20 minutos.

1. Con el mural del monstruo de colores, se dará inicio, con una lluvia de preguntas para los niños niños y niñas, éstas son orientadoras, para encaminar la meta de la sesión, y conectar el texto presentado en la sesión anterior, con las situaciones de los estudiantes, algunas son: ¿Qué es la alegría?, ¿Por qué la gente se pone alegre?, ¿Cómo reacciona la gente cuando se pone alegre? Entre otras, que se irán decantando en el transcurso de la actividad. Inicialmente comentan sus respuestas por parejas.
2. De manera individual se invita a cada niño a representar en plastilina diferentes situaciones que le genere alegría.
3. Luego se hace una exposición de los trabajos, lo que permite ver situaciones en común o permitirse experimentar una emoción de alegría de una persona ajena, y podrán expresar lo que les genera. Mientras que los estudiantes están realizando su actividad la maestra hará una sesión de fotos divertidas en grupos, o con los trabajos y sus expositores, o fotos espontáneas de la exposición.
4. Se irán mostrando las fotos tomadas por la docente, mediante la conexión a un televisor, y así los estudiantes se puedan verse a sí mismos y a los otros alegres y expresando alegría, puedan sentir e identificar la situación que están experimentando y las explican para construir comprensión de la totalidad.
5. Se dará a conocer **el derecho de sentir alegría y a sentirme alegre.**
6. Para finalizar se realizará una actividad como estrategia de regulación: el direccionamiento de la alegría mediante una relajación dirigida por la maestra con ayuda de música de relajación. y se explicará a los niños que la alegría no debe reprimirse sino buscar formas

apropiadas de responder ante este.

7. Como cierre, se ubicará al grupo en asamblea y se les dirá que así como nosotros ya sabemos sentir, expresar y controlar la emoción de la alegría, así mismo el monstruo lo logró. Entonces se desenreda del monstruo la lana de color amarilla y se ubica en su frasco correspondiente y éste se ubica en el rincón del emocionómetro.

NOTA: *Con relación a los derechos, en la cartelera del salón, se irán ubicando los derechos de los niños a nivel de las emociones, bajo el título “tengo derecho a:”. de acuerdo a cada sesión trabajada.*

Materiales: plastilina, cámara fotográfica, cable de datos y televisor.

Sesión 2.3. La tristeza y su manejo.

Objetivos:

1. Reconocer situaciones en las que surjan emociones como la tristeza.
2. Identificar la función de la tristeza como emoción que permite la introspección.

Desarrollo de la actividad: 1 hora y 30 minutos

Encuadre. 20 minutos.

1. Con el mural del monstruo de colores, se dará inicio, con una lluvia de preguntas para los niños niños y niñas, éstas son orientadoras, para encaminar la meta de la sesión, y conectar el texto presentado en la sesión anterior, con las situaciones de los estudiantes, algunas son: ¿Qué es la tristeza?, ¿Por qué la gente se pone triste?, ¿Cómo reacciona la gente cuando se pone triste?.
Entre otras, que se irán decantando en el transcurso de la actividad. Comentan sus respuestas en asamblea.
2. Se procederá a realizar un juego de carreras en el patio, en donde el que llegue de primeras entre todo el grupo ganara un premio especial, cada niño competirá siguiendo una serie de reglas
3. Con base en el punto anterior, poco a poco y de manera muy sutil se realizan preguntas como ¿qué has perdido?, ¿cómo te sientes cuando pierdes (situaciones mencionadas en la pregunta anterior)?, ¿cómo reaccionas?, ¿a quién buscas?, ¿pides ayuda?, entre otras, que se irán presentando de acuerdo a las respuestas de los niños., la respuesta a estas preguntas son voluntarias.
4. Se procede a invitar a los niños a pensar y recordar a la luz de su intimidad, en aquellas situaciones que le producen tristeza, lo que plasmarán en un dibujo de forma muy personal. Estos dibujos lo realizará debajo de las mesas con el material que ellos deseen, invitando a que sea un momento personal y de reencuentro consigo mismo. Mientras pintan se sugiere completo silencio y la escucha activa de una melodía previamente escogida.
4. Socialización por pares de los dibujos lo que permite en el grupo entender al otro y vislumbrar que se pueden tener situaciones similares.
5. Se dará a conocer **el derecho de sentir tristeza y sentirme triste.**
6. Posteriormente finalizar se hará una actividad de regulación de la emoción: el abrazario, dónde se plantean diversos tipos de abrazos, invitando al niño a la importancia de buscar apoyo, y sentirse apoyado. La orientación de la maestra inicialmente es la de sugerir diversas formas de abrazar (según anexo), posteriormente se dejará a libertad de los estudiantes inventar sus propios tipos de abrazos y proponerlos al grupo. Como parte central, se finalizará esta sesión de abrazos con un abrazo grupal, en donde prime el cariño, el apoyo y la aceptación. Se invita a los estudiantes que mientras se trabaja esta actividad se mantenga en la medida de lo posible en silencio.
7. . Como cierre, se ubicará al grupo en asamblea y se les dirá que así como nosotros ya sabemos sentir, expresar y controlar la emoción de la

tristeza, así mismo el monstruo lo logró. Entonces se desenreda del monstruo la lana de color azul y se ubica en su frasco correspondiente y éste se ubica en el rincón del emocionómetro.

NOTA: *Con relación a los derechos, en la cartelera del salón, se irán ubicando los derechos de los niños a nivel de las emociones, bajo el título “tengo derecho a:”. de acuerdo a cada sesión trabajada.*

Materiales: Hojas, pinceles, crayolas, lápices de colores, papel, grabadora, frasco y lana.

Sesión 2.4. No debo temerle al miedo.

Objetivos:

1. Reconocer situaciones en las que surjan emociones como el miedo.
2. Comprender de qué forma se manifiesta el miedo y qué función tiene para la vida diaria.
2. Practicar la visualización creativa como estrategia para el control de las sensaciones asociadas al miedo.

Desarrollo de la actividad: 1 hora y 30 minutos

Encuadre. 20 minutos.

1. Se realizará una actividad tipo “travesía de obstáculos”, en donde los estudiantes en un primer momento tendrán los ojos vendados y

pasarán un camino muy corto y despacio, dirigidos por la maestra. En un segundo momento se tomarán de la mano con el compañero que está más cerca y formarán parejas, se ponen de acuerdo y uno de los dos se quitará el tapaojos, de igual manera harán el recorrido caminando por el sendero que se organizó bajo la dirección del compañero, y finalmente harán el recorrido todos con los ojos sin vendar.

Nota: Para mayor contención en la parte inicial, se distribuirá el grupo en subgrupos de 5 personas, pero los otros estudiantes no podrán visualizar el recorrido, y estarán aislados, se invita que el silencio debe primar en la actividad. Adicionalmente durante el recorrido, escucharán diversos ruidos, deben tocar diversos objetos y pasar con dificultad algunos tramos. El espacio a utilizar es la ludoteca.

2. Los estudiantes hablarán de la experiencia, y de lo que sintieron durante el recorrido.
3. Con el mural del monstruo de colores y la experiencia del juego, se dará inicio a realizarle a los niños y niñas preguntas orientadoras, como: ¿Qué es el miedo?, ¿Por qué la gente siente miedo?, ¿Cómo reacciona la gente cuando siente miedo?.
4. Reconocer las señales físicas que el miedo nos provoca. Pensando en aquello que nos provoca miedo; intentaremos revivir esa emoción, observando nuestro cuerpo y fijándonos en nuestras sensaciones físicas. Lanzamos dos preguntas al grupo: 1- ¿Dónde localizas el miedo en el cuerpo?. Se lleva en papel continuo una silueta humana dibujada y cada persona va señalando con rotulador dónde localiza su emoción. 2- ¿Qué sientes en esa parte del cuerpo? Se pide que lo verbalicen.
5. Se realizarán pequeños títeres de dedo con ayuda de los niños y por parejas crearán e imaginaran situaciones que les genere la emoción de miedo.
6. Socialización con todo el grupo.
7. Con base en la socialización se da a conocer **el derecho de sentir miedo y sentirme con miedo.**
8. Se termina la actividad con una actividad de regulación: Visualización creativa tomando como eje central un personaje guerrero o superhéroe, que frente al miedo lo hace más pequeño y por eso lo logra controlar. La idea es que cada uno se visualice como el guerrero que lleva dentro. Se hace con el fin de mostrarles que los miedos son más pequeños que nosotros y podemos sentirlos pero que los podemos manejar y controlar.

9. Como cierre, se ubicará al grupo en asamblea y se les dirá que así como nosotros ya sabemos sentir, expresar y controlar la emoción del miedo, así mismo el monstruo lo logró. Entonces se desenreda del monstruo la lana de color negro y se ubica en su frasco correspondiente y éste se ubica en el rincón del emocionómetro.

NOTA: Con relación a los derechos, en la cartelera del salón, se irán ubicando los derechos de los niños a nivel de las emociones, bajo el título “tengo derecho a:”. de acuerdo a cada sesión trabajada.

Recursos: gimnasio de espuma, figura humana, pañoletas, hojas, colores, grabadora, música.

Fase 3

Mis emociones y tus emociones

Sesión 3.1. Nos relacionamos....

Objetivos:

1. Desarrollar la capacidad de atención y escucha cuando nos hablan.
2. Respetar las expresiones emocionales de los demás.
3. Construir valoraciones positivas de las diferencias entre las personas..
4. Compactar el grupo a nivel emocional.

Desarrollo de la actividad: 1 hora y 30 minutos

Encuadre de 20 minutos.

1. Para esta última etapa, empezaremos evidenciando que el monstruo ya está en calma y puede relacionarse mejor con otros semejantes y que mejor que entablar lazos de amistad, aceptación y respeto. Por ello se invita a los niños a que sean los nuevos amigos del monstruo, y a aceptarlo tal y como es. Y con esta reflexión, se sugiere al estudiante a pensar en sus compañeros de salón y en ver lo bonito o positivo de cada uno de ellos. Para esto tendrán un tiempo en silencio y música de fondo pertinente para el momento.
2. Como punto de partida de esta reflexión, los estudiantes podrán adquirir diversos papeles y con ellos se permitirán dibujar y escribir (con subtítulos de la escritura de la maestra), cualidades, aspectos bonitos, o agradecimientos a sus compañeros, de tal manera que al finalizar se introducen en un buzón, y posteriormente la maestra (el cartero) se dispondrá a entregar cada papelito a su dueño correspondiente, y se permitirá un abrazo entre los compañeros.
3. Cuando cada niño tenga sus papelitos o cartas, se dispondrán a observar con atención lo que le dibujaron y se les pedirá que piensen en comunicar un agradecimiento al grupo y a todo el recorrido de las emociones trabajadas previamente. Lo que comunicarán mediante la estrategia de “la tela de araña”, que consiste en que los estudiantes sentados o de pie, forman un círculo. La maestra dará instrucciones al grupo sobre la actividad. Mostrará una madeja de lana. Explicará que al recibir la madeja de lana la persona deberá decir: yo ____ (nombre) agradezco a mis compañeros por: XXXXX.. La profesora se acercará a uno de los estudiantes y le entregará una madeja de lana. Acto seguido, ésta se presenta en voz alta y dando los datos sugeridos. A continuación, sujetando una punta del ovillo, arrojará la madeja a otra persona del círculo que a su vez deberá presentarse y sujetar el hilo de lana al tiempo que arroja la madeja a otro participante y así sucesivamente. El ir y venir de la madeja hace que los hilos se entrecrucen formando una telaraña. Lo que al finalizar la maestra explicará que esta telaraña simboliza la construcción de lazos de unión, conexión, trabajo en equipo y fraternidad.
4. Y para el cierre del proyecto y afianzar el trabajo en equipo y lo construido en la telaraña, los estudiantes con orientación de la maestra organizarán una obra de teatro, con base en el texto el “monstruo de colores” a los otros grados de transición. Y se les mostrará “Los

derechos de los niños a nivel de las emociones, bajo el título “tengo derecho a:”. de acuerdo a cada sesión trabajada.”.

Materiales: papeles de colores, buzón, cartero, lana, colores, marcadores, crayolas.

Recursos empleados en algunas de las sesiones

Cuento “El monstruo de colores”

El monstruo de colores, Anna Llenas. 2012 (Cuento)

El monstruo de colores no sabe qué le pasa. Se ha hecho un lío con las emociones y ahora toca deshacer el embrollo. ¿Será capaz de poner en orden la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma? Este es el monstruo de colores. Hoy se ha levantado raro, confuso, aturdido... No sabe bien que le pasa. ¿Ya te has vuelto a liar? No aprenderás nunca... Menudo lío te has hecho con las emociones. Así, todas revueltas, no funcionan. Tendrías que separarlas y colocarlas cada una en su bote. Si quieres, te ayudo a poner orden. Cuando estás alegre, ríes, saltas, bailas, juegas... y quieres compartir tu alegría con los demás. La alegría es contagiosa. Brilla como el sol, parpadea como las estrellas. Cuando estás triste, te escondes y quieres estar solo... y no te apetece hacer nada. La tristeza siempre está echando de menos algo. Es suave como el mar, dulce como los días de lluvia. Cuando estás enfadado, sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar la rabia en otros. La rabia arde al rojo vivo y es feroz como el fuego... que quema fuerte y es difícil de apagar. Cuando sientes miedo, te vuelves pequeño y poca cosa..., y crees que no podrás hacer lo que se te pide. El miedo es cobarde. Se esconde y huye como un ladrón en la oscuridad. Cuando estás en calma, respiras poco a poco y profundamente. Te sientes en paz. La calma es tranquila como los árboles, ligera como una hoja al viento. 30 ... y ordenadas funcionan mejor. ¿Ves que bien? Ya están todas en su sitio. Estas son tus emociones, cada una tiene un color diferente..., Pero... ¿y ahora se puede saber qué te pasa?(versión corta)

<https://drive.google.com/file/d/0Bzy92zLZbAKaTURzT1hlaDBDV0k/view>

Canción “Me tranquilizo”

Respiro muy deprisa cuando me enfado, si me tranquilizo respiro más despacio, hablo muy deprisa cuando me enfado, si me tranquilizo hablo más despacio, y cuando me enfado cuento hasta diez, 1,2,3.....10, si vuelvo a enfadarme se tranquilizarme.

Ando muy deprisa cuando me enfado, si me tranquilizo ando más despacio, me duele la cabeza cuando me enfado, si me tranquilizo se me va pasando, y cuando me enfado 1, 2, 3.....10, yo me tranquilizo y si vuelvo a enfadarme 1, 2, 3,....10 se tranquilizarme.

Pierdo los papeles cuando me enfado, sí me tranquilizo los voy encontrando, salen mal las cosas cuando me enfado, sí me tranquilizo mejora el resultado, , y cuando me enfado 1, 2, 3.....10 , yo me tranquilizo y si vuelvo a enfadarme 1, 2, 3,....10 se tranquilizarme.

Canción infantil me tranquilizo para niños TDAH modificación de conducta.

<https://www.youtube.com/watch?v=aixHCo0HIP4>

Keating Kathleen. (1997). Abrázame 2. El maravilloso lenguaje de los abrazos. Vergara Editor. Grupo Zeta. Argentina

Posibles ritmos musicales (según la emoción):

- * Música para el enojo: Nuba, pasión for percussion / Cowboys fromhell, pantera.
- * Música para la tristeza: Chopin, F. (1832). Tristesse. Estudio Op.10, nº3.
- * Música para la alegría: Traino, M. (2015). All about that bass.
- * Música para el miedo: Williams, J. (1975).Tiburón, E.T. Banda sonora Jaws, tiburón.

Apéndice D

Formato de validación del programa de Educación Emocional:

“Explorando mis emociones”

Estimado(a) experto(a),

Agradecemos su amable colaboración y le pedimos que, por favor, califique cada una de las sesiones del programa a partir de los criterios destinados para ello y utilizando el número 1, 2, 3, 4 o 5 según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 5 el mayor. Recuerde que los aspectos a tener en cuenta en su valoración son: 1) Organización y claridad en los contenidos; 2) Creatividad e innovación; 3) Coherencia y pertinencia de cada actividad a desarrollar y; 4) Suficiencia y usabilidad de los recursos didácticos propuestos.

Fase	Sesión	Actividades	Materiales	Criterios para calificación				Observaciones / Sugerencias específicas
				Organización y claridad de contenidos	Creatividad e Innovación en la sesión propuesta	Coherencia y pertinencia de actividades	Suficiencia y usabilidad de materiales	
1. Introducción a la exploración de	1.1.	El monstruo de colores	Cuento, fotocopia en cartulinas,					

Fase	Sesión	Actividades	Materiales	Criterios para calificación				Observaciones / Sugerencias específicas
				Organización y claridad de contenidos	Creatividad e Innovación en la sesión propuesta	Coherencia y pertinencia de actividades	Suficiencia y usabilidad de materiales	
las emociones			colores, palos de paleta, pegamento, baúl.					
	1.2.	Me conozco y te conozco a través del arte	Láminas con imágenes, papel, témperas, cinta, láminas, bolsa, espejos, grabadora, USB, cintas de colores.					
2. Manejo de las emociones	2.1.	El enojo y su manejo.	Película, peluche, espejos, peluche, tula de					

Fase	Sesión	Actividades	Materiales	Criterios para calificación				Observaciones / Sugerencias específicas
				Organización y claridad de contenidos	Creatividad e Innovación en la sesión propuesta	Coherencia y pertinencia de actividades	Suficiencia y usabilidad de materiales	
			boxeo, grabadora, aceites.					
	2.2.	¡La sonrisa, es especial!	Peluche, video, disfraces, papel craft, grabadora, vinilos, crayolas, colores, chocolates.					
	2.3.	La tristeza y su manejo	Rompecabezas, peluche, hojas, colores, dibujos, grabadora, globos.					
	2.4.	No debo	Balde, espuma,					

Fase	Sesión	Actividades	Materiales	Criterios para calificación				Observaciones / Sugerencias específicas
				Organización y claridad de contenidos	Creatividad e Innovación en la sesión propuesta	Coherencia y pertinencia de actividades	Suficiencia y usabilidad de materiales	
		temerle al miedo	sorpresa, figura humana, guantes de látex, papeles de colores, espejos.					
3. Cómo me relaciono	3.1.	Todos somos diferentes	Peluche, telas, video beam, fichas de colores.					
	3.2.	Mis grandes tesoros	Objeto en forma de disco, botella y agua, fotos. Lámina de árbol genealógico, cinta.					

Comentarios adicionales:

¡Muchas gracias por su colaboración!

Fecha: 12 / 02 / 2016.

Firma del evaluador:

Nombre:

C.C.

Apéndice E



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía número _____, expedida en _____ doy mi libre consentimiento para que mi hijo (a) _____ identificado (a) con documento de identidad número _____ participe en un ejercicio académico que incluye la aplicación de un cuestionario sobre conciencia emocional y la aplicación de una estrategia pedagógica. Con la intervención a cargo de las estudiantes de Maestría en pedagogía de la Universidad de La Sabana: Paola Andrea Quintero 201424439, y Belsy González Latorre 201423976. Es válido resaltar que todo el proceso estará bajo la supervisión de Evelyn Díaz Posada, Docente de cátedra, Facultad de Educación Investigadora, Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana

Declaro que he sido informado (a) de lo consignado en los siguientes puntos.

- A. La participación en el proceso tiene un carácter voluntario.
- B. La finalidad de este ejercicio académico es realizar un proceso del conocimiento y manejo de las emociones.
- C. Durante el proceso se realizarán observaciones.
- D. El proceso tendrá una duración de 6 semanas aproximadamente.
- E. Los procedimientos que serán aplicados no implicarán riesgo físico o psicológico para el (la) participante.
- F. La participación en este proceso no representa ningún gasto, así como tampoco algún tipo de remuneración económica.

G. Se da la garantía al participante de retirarse libremente y en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

H. Conforme a lo anterior, declaro que entendí y estoy de acuerdo.

Firma del Acudiente

CC.

Fecha:

Belsy González Latorre

Código 201423976

Paola Andrea Quintero

Código 201424439

Apéndice F



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ASENTIMIENTO DEL MENOR DE EDAD

Nosotros somos estudiantes de Maestría en Pedagogía, una post grado que se dedica buscar mejores formas de ayudar en los procesos pedagógicos y vamos a realizar un trabajo en el cual tú nos puedes ayudar. Si aceptas ayudarnos en nuestro trabajo, te haremos algunas preguntas y también haremos algunas actividades divertidas.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento y confiar en nosotros. Además, puedes dejar de ayudarnos cuando tú quieras, sin que nadie te regañe.

Si firmas este papel quiere decir que entendiste y estás de acuerdo.

Firma y/o huella del menor de edad participante.

Fecha

Apéndice G

Rejilla de Observación

Actividades realizadas en el marco de la estrategia “Explorando mis emociones”

Foco de observación: Conciencia Emocional de cada niño participante

Nombre de observador: _____

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____

Sesión de la estrategia: _____ **Actividad:** _____

Subcategoría	Observaciones
Conciencia de las propias emociones	
Nominación de las emociones	
Comprensión de las emociones de los demás	
Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	
Comentarios del observador	

Apéndice H**Formato para diario de campo****Proyecto “Promoción del Desarrollo de la Conciencia Emocional desde la Primera Infancia: Una Estrategia Clave para Fomentar Climas de Aula Positivos****Foco de observación: Clima de Aula**

Nombre de observador: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

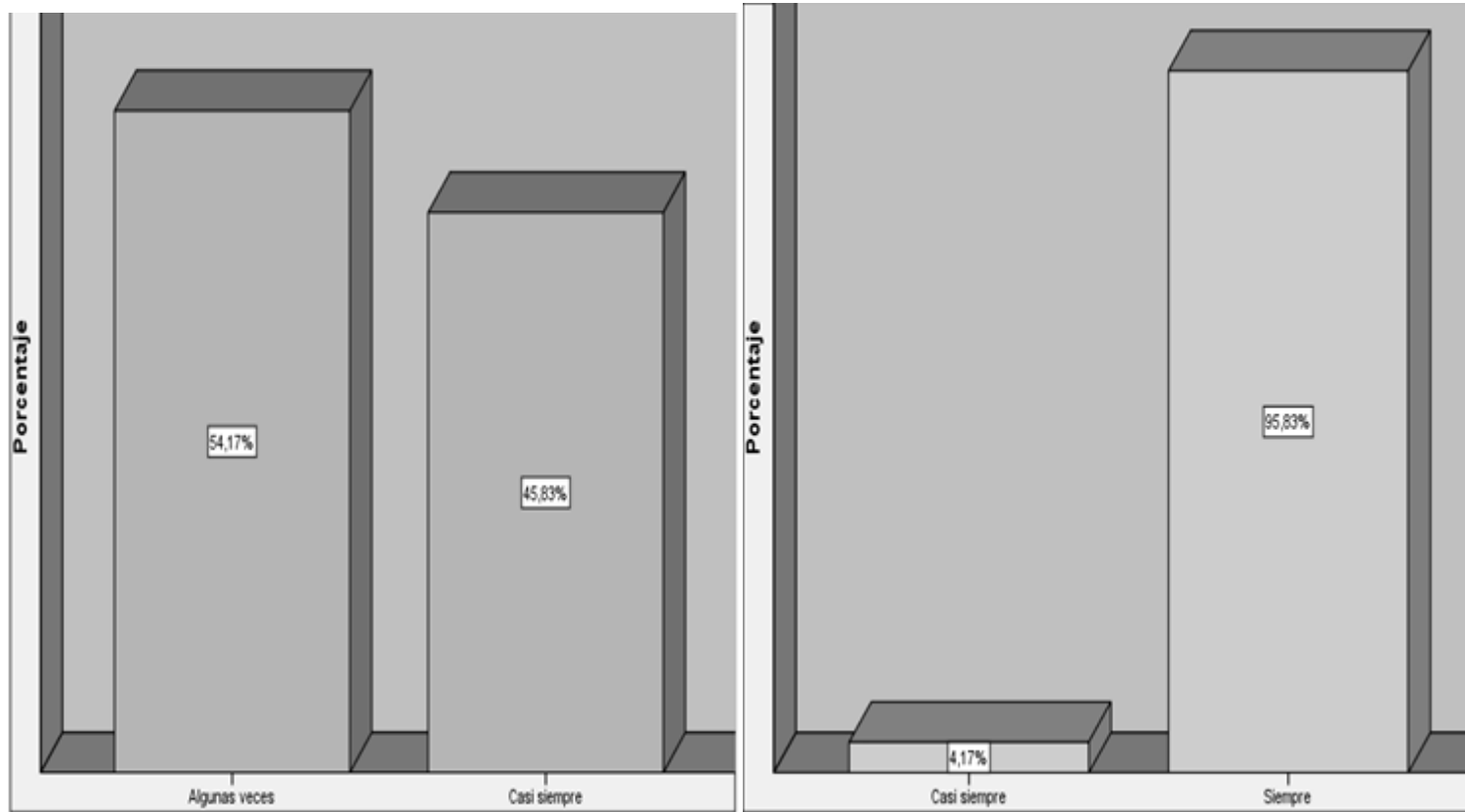
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Observaciones	Detalles altamente relevantes
Subcategorías a las que aporta esta observación	Comentarios del observador (Interpretaciones)
<input type="checkbox"/> Relaciones entre docentes. <input type="checkbox"/> Relaciones entre estudiantes. <input type="checkbox"/> Relaciones entre docentes y estudiantes. <input type="checkbox"/> Conocimiento de las normas. <input type="checkbox"/> Sana convivencia. <input type="checkbox"/> Reconocimiento del trabajo de los miembros. <input type="checkbox"/> Percepciones. <input type="checkbox"/> Expectativas. <input type="checkbox"/> Comunicación.	

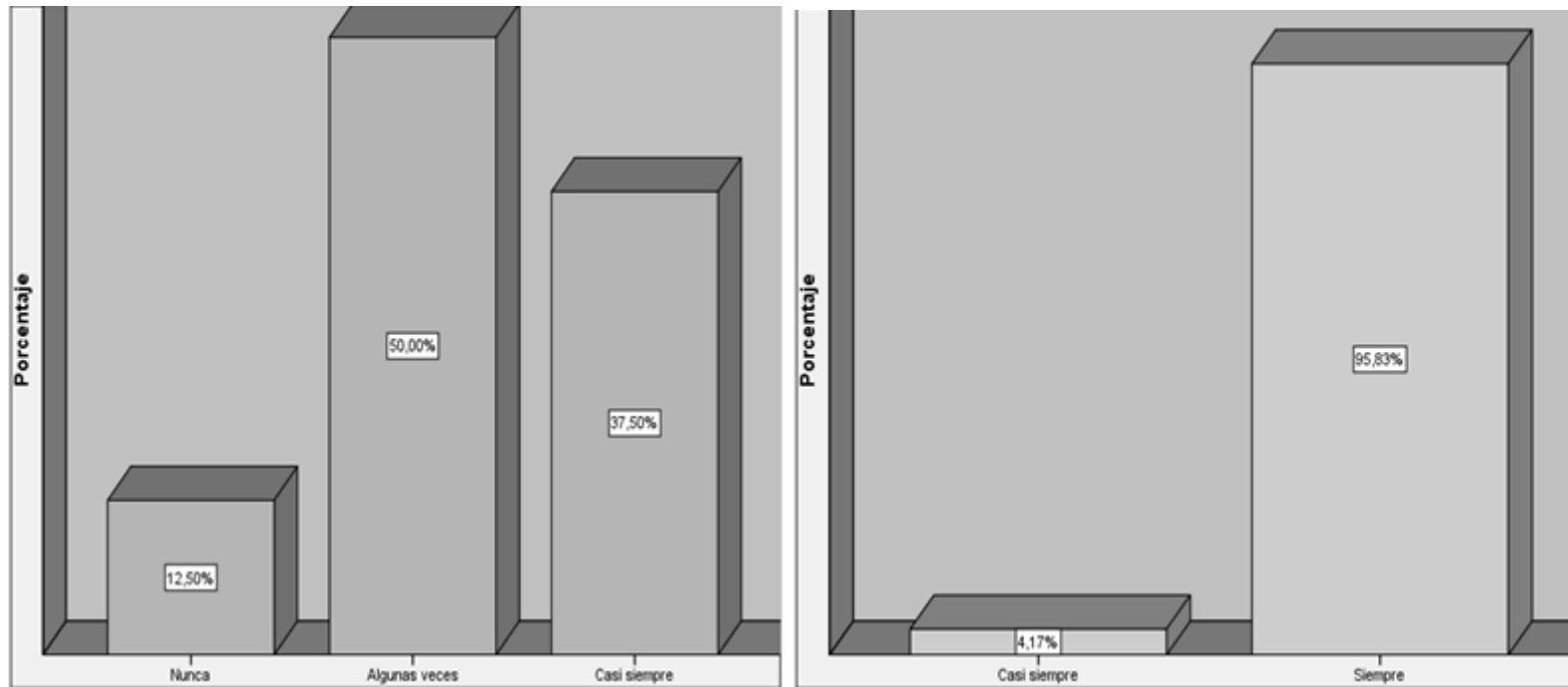
Apéndice I

Resultados del pre test y pos test de la categoría de conciencia emocional.

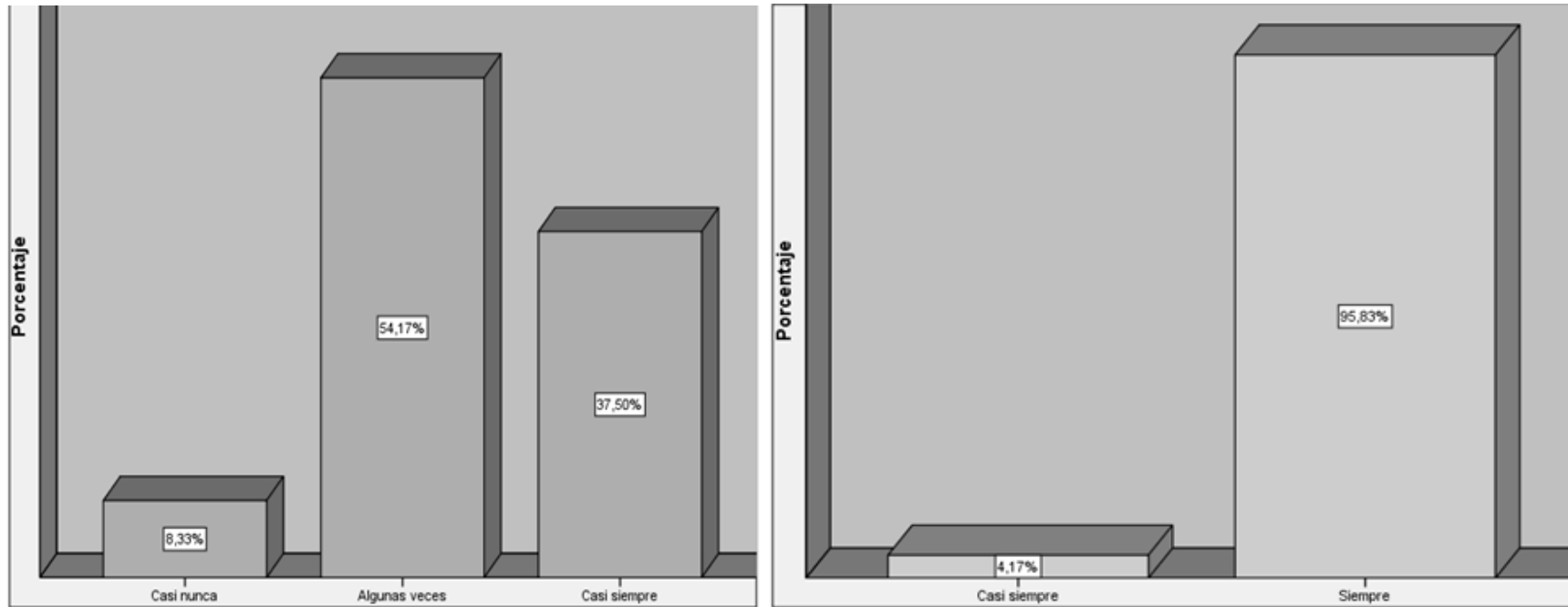
Pre test y pos test: Reconoce cuando está alegre.



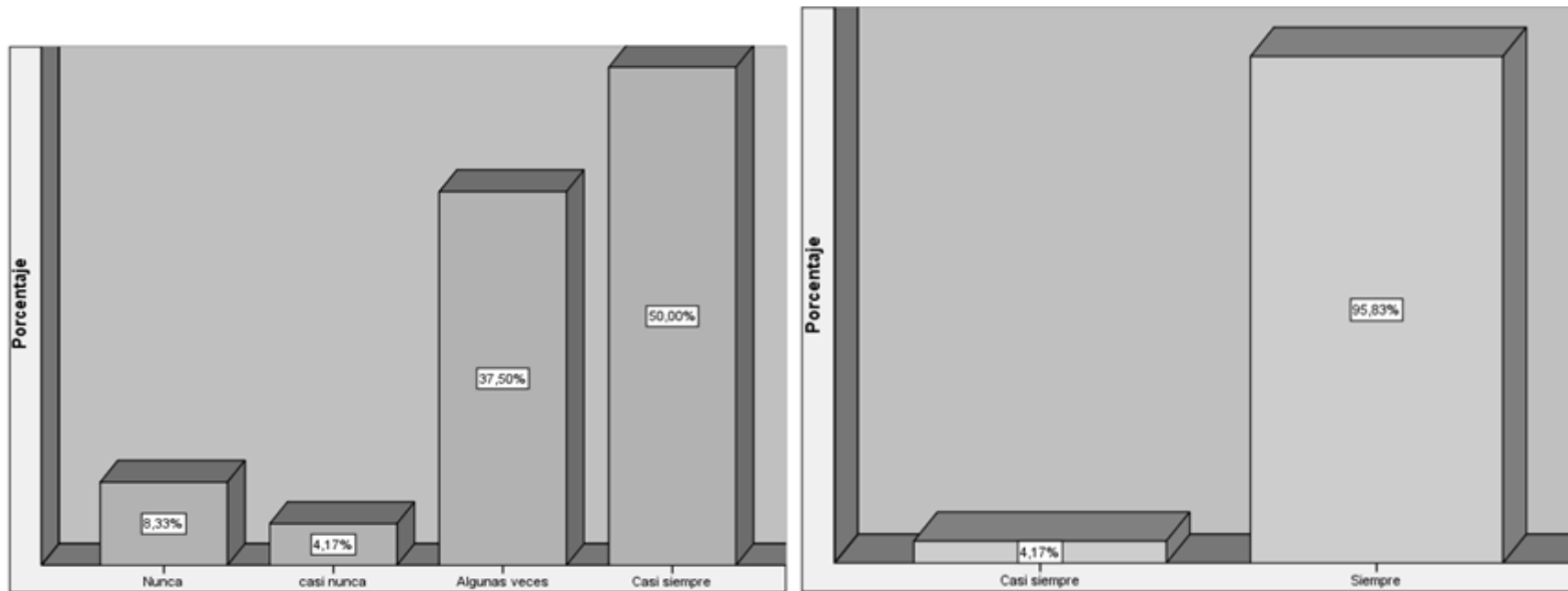
Pretest y posttest: Reconoce cuando está triste



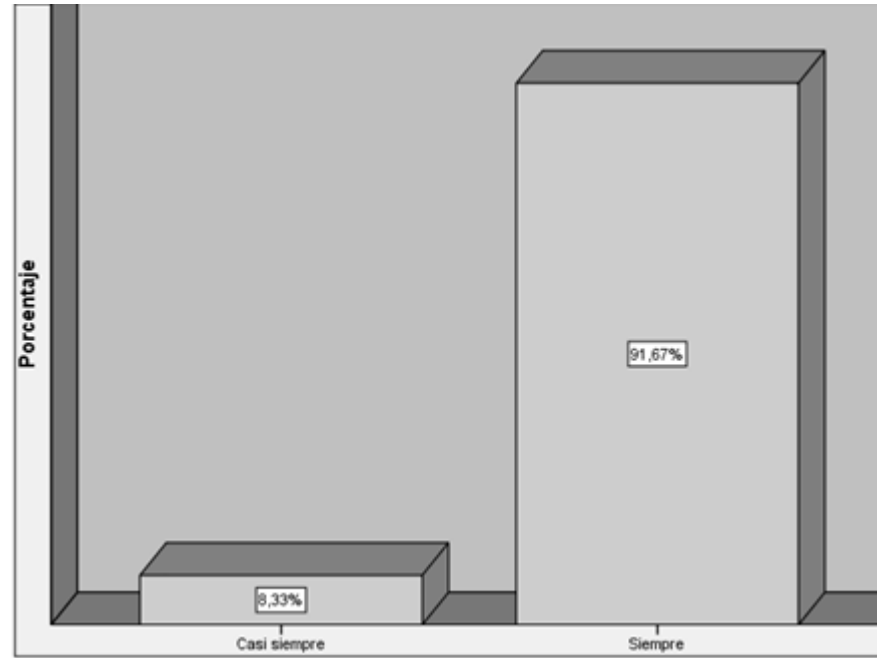
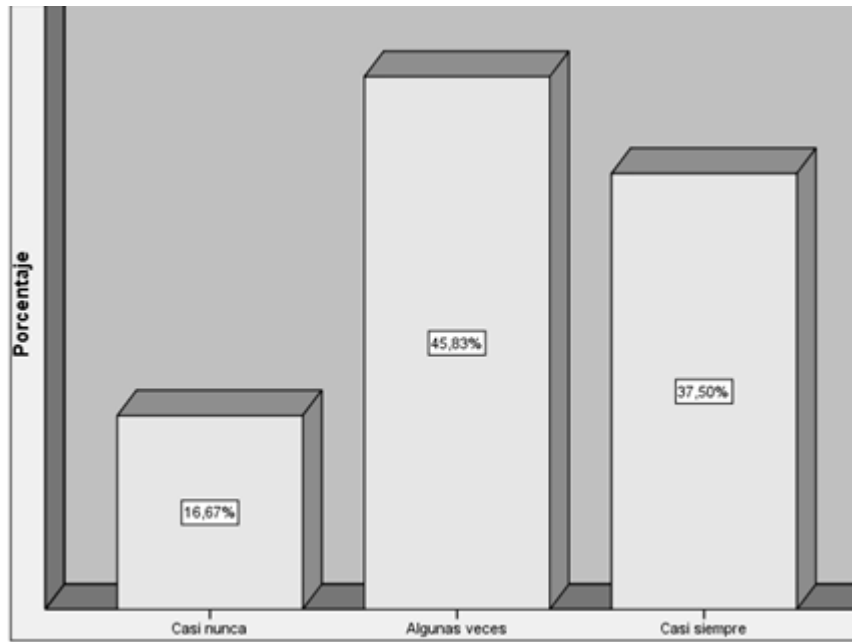
Pretest y pos test: Reconoce cuando está enojado



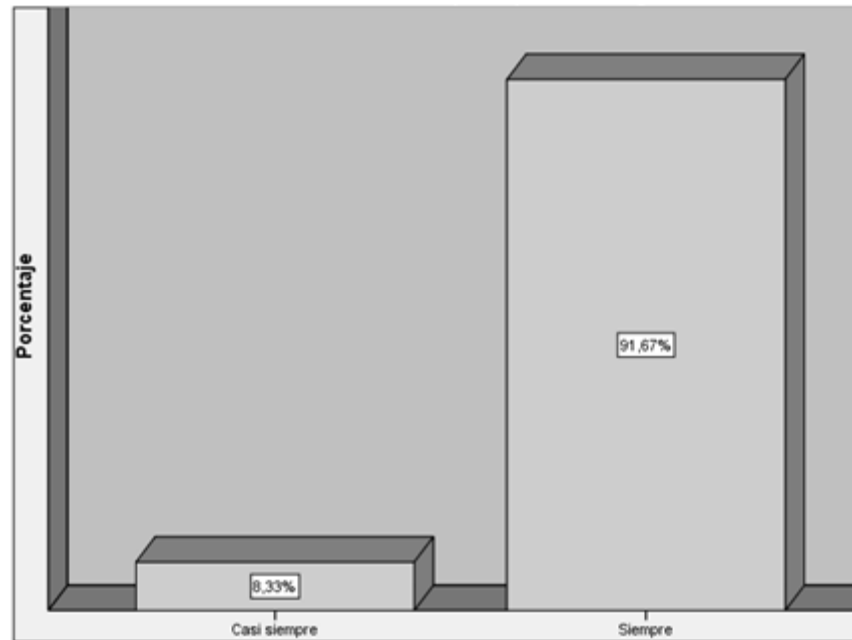
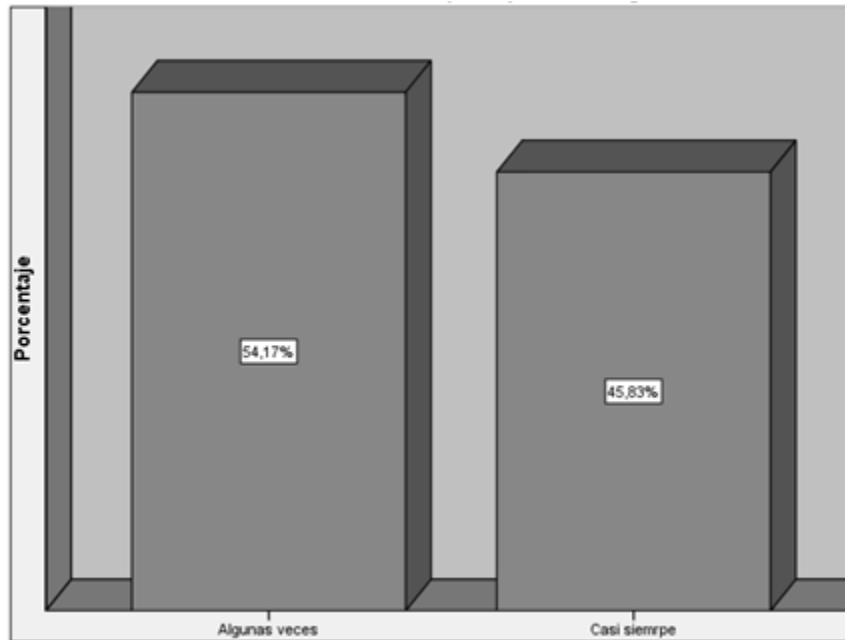
Pretest y posttest: Reconoce qué situaciones le producen miedo



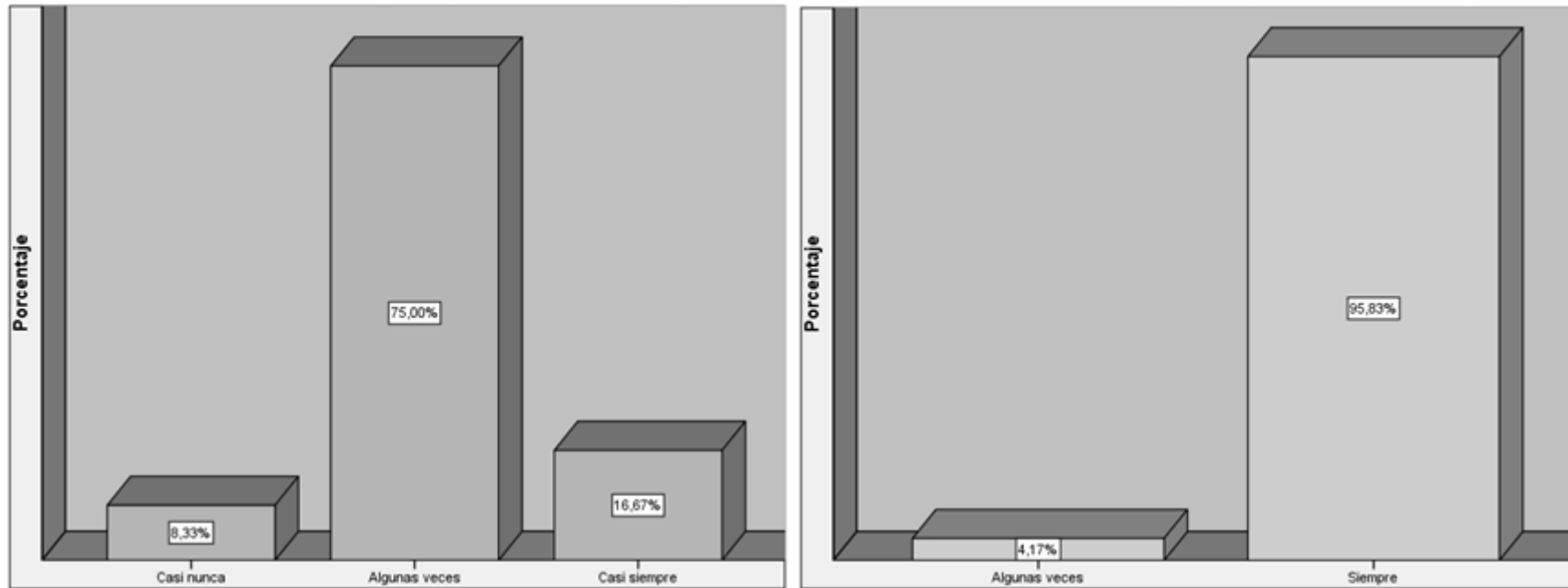
Pretest y postest: Identifica las situaciones que le generan desagrado.



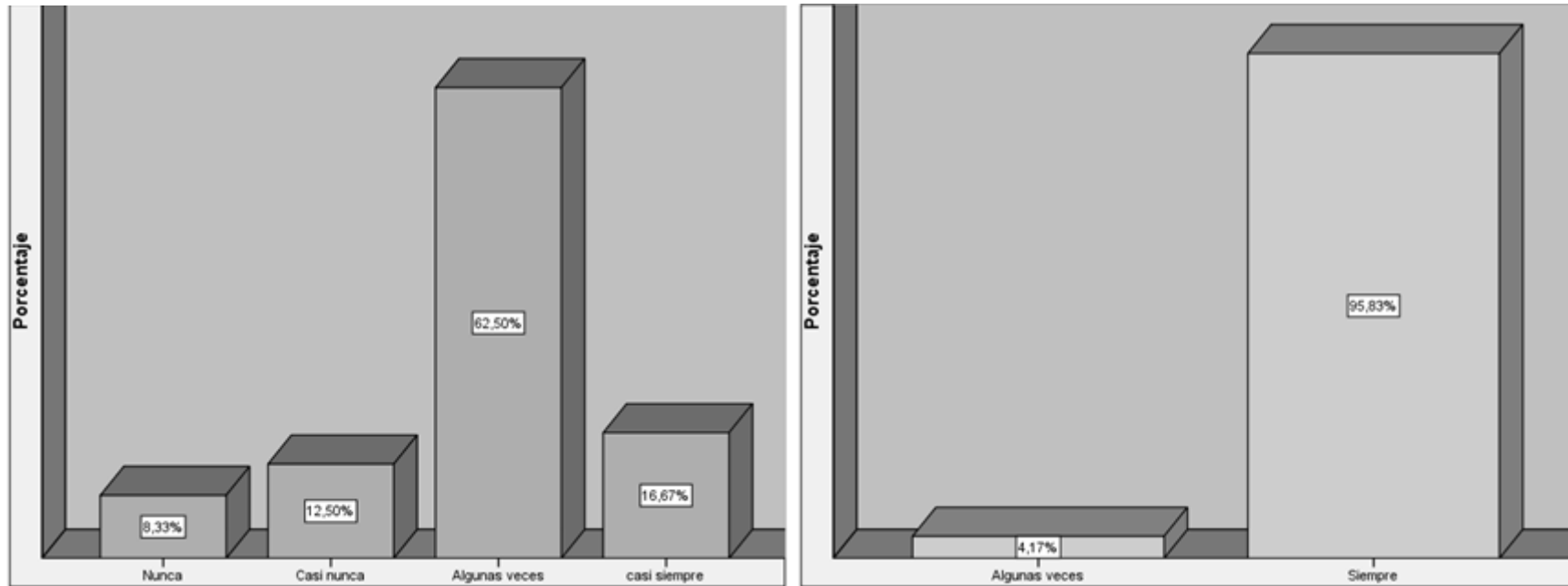
Pretest y postest: Identifica las situaciones que le generan desagrado.



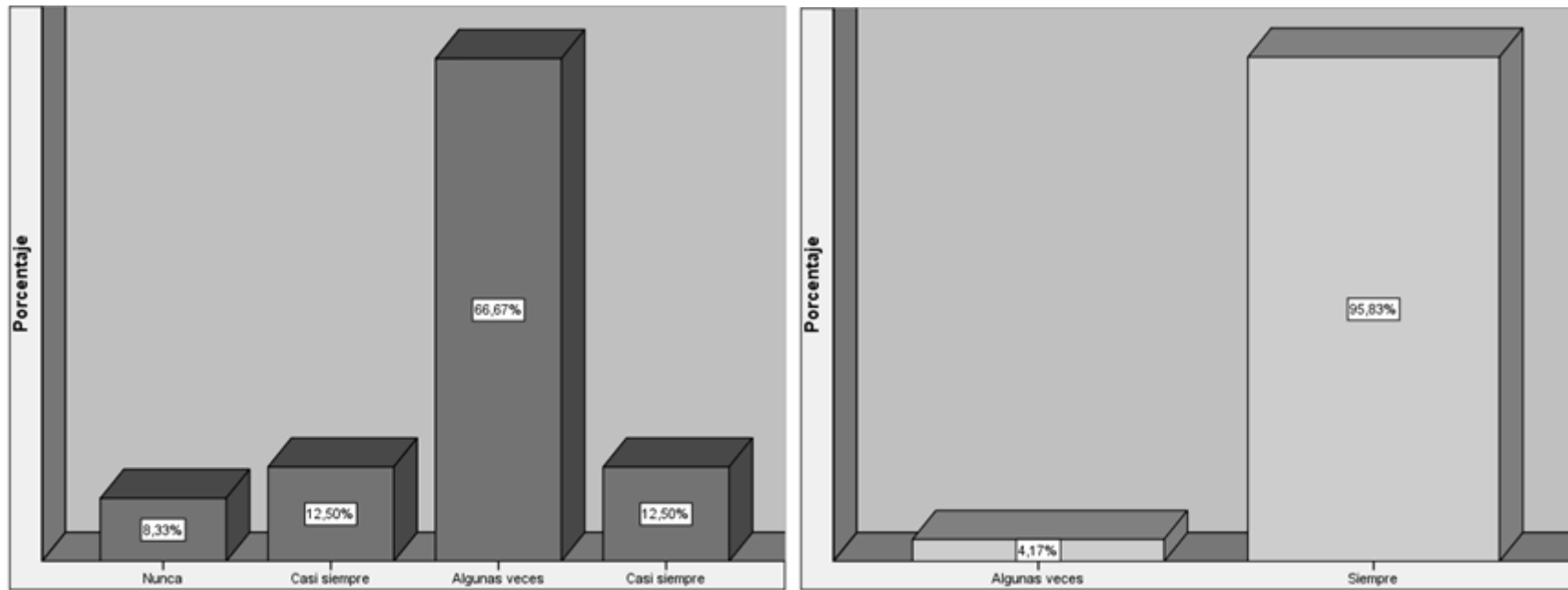
Pre test y posttest. Utiliza vocabulario emocional para expresarse cuando está alegre



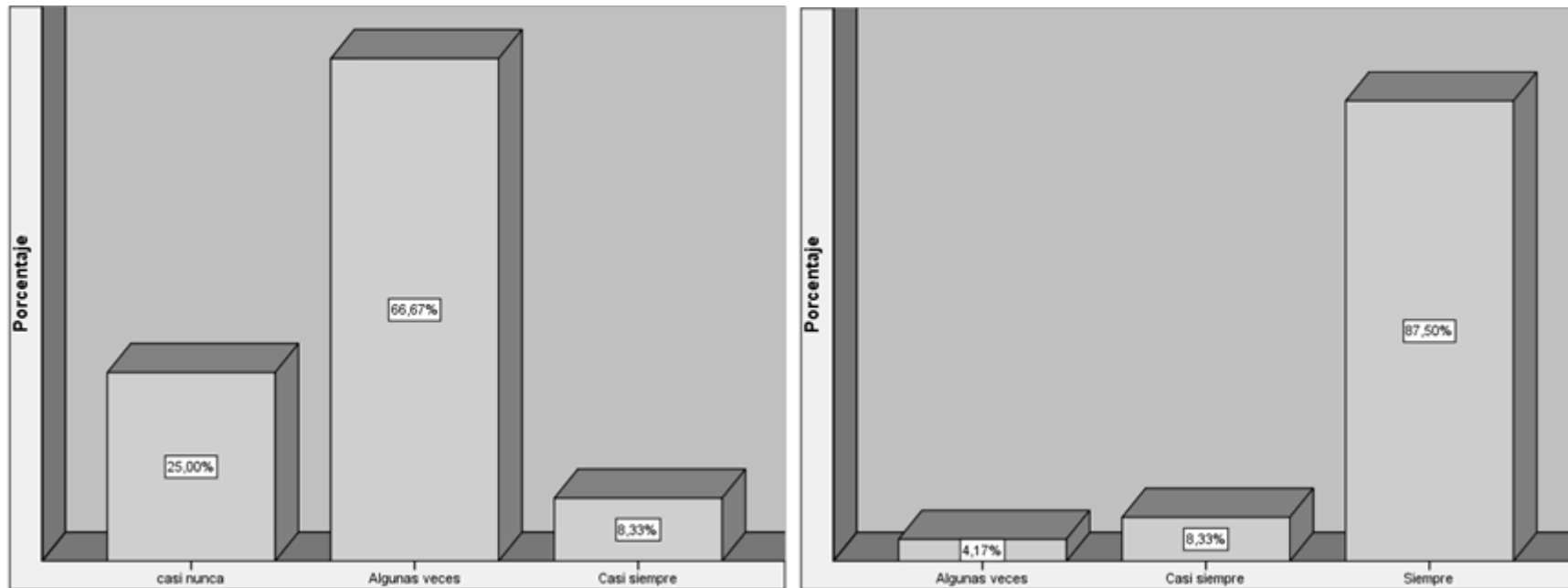
Pretest y posttest: Utiliza vocabulario emocional para expresarse cuando está triste



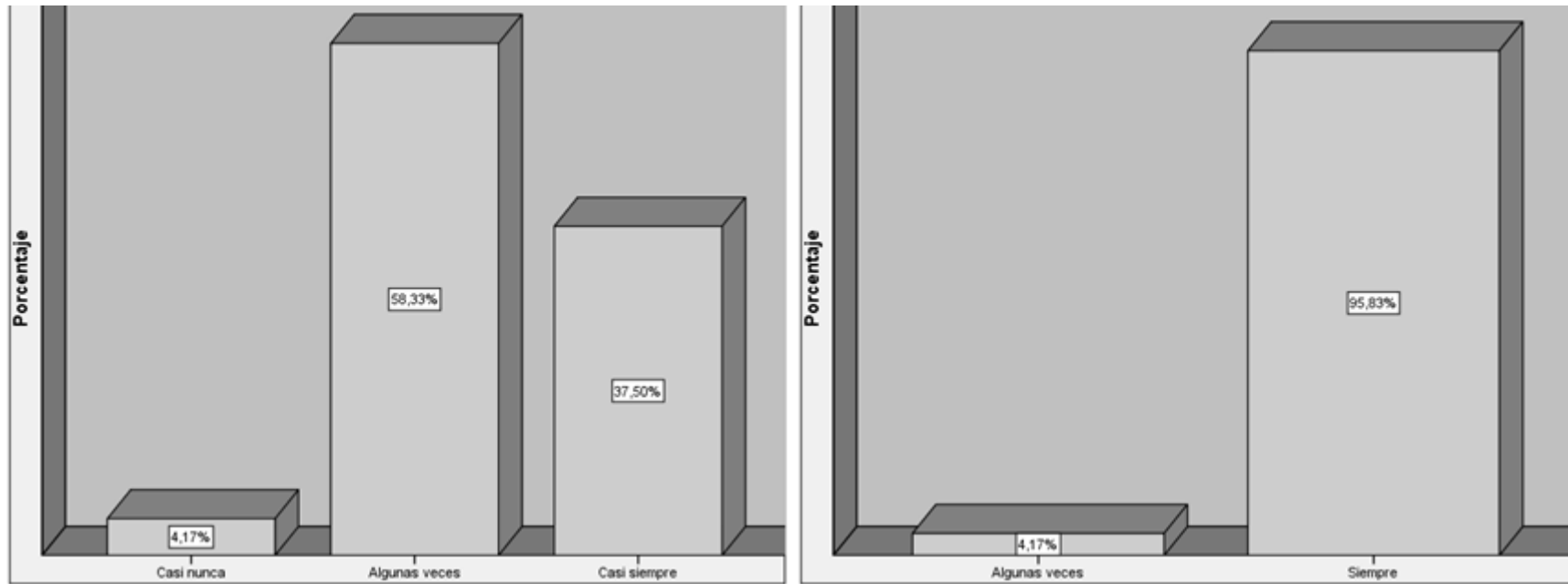
Pretest y postest: Utiliza vocabulario emocional para expresar cuando siente miedo



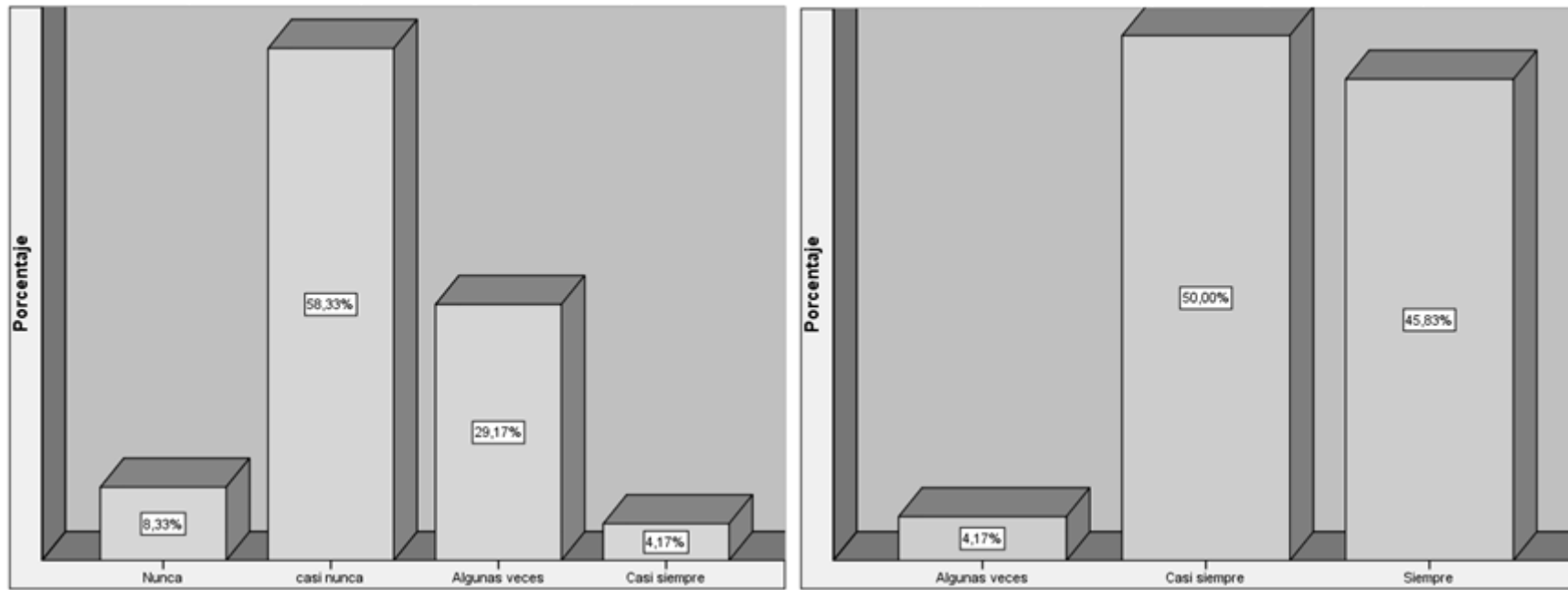
Pretest y postest: Utiliza lenguaje emocional para expresar cuando está enojado



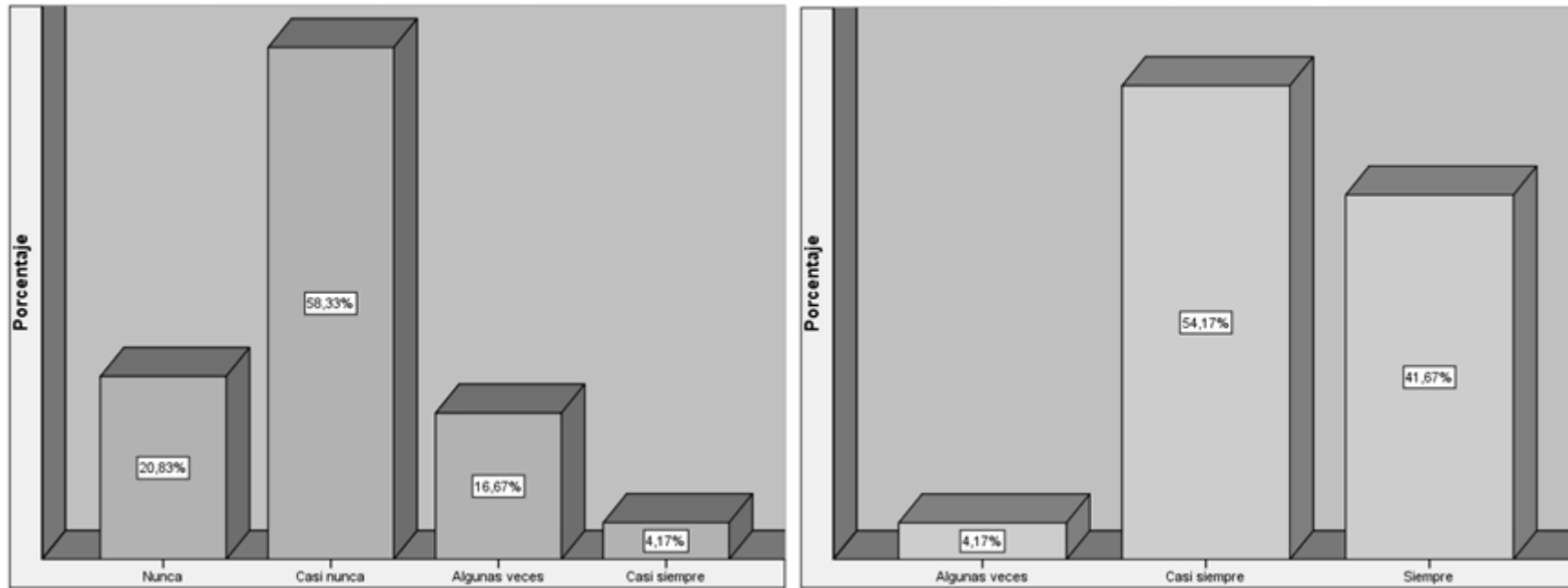
Pretest y postest: Expresa el vocabulario pertinente cuando se siente amado



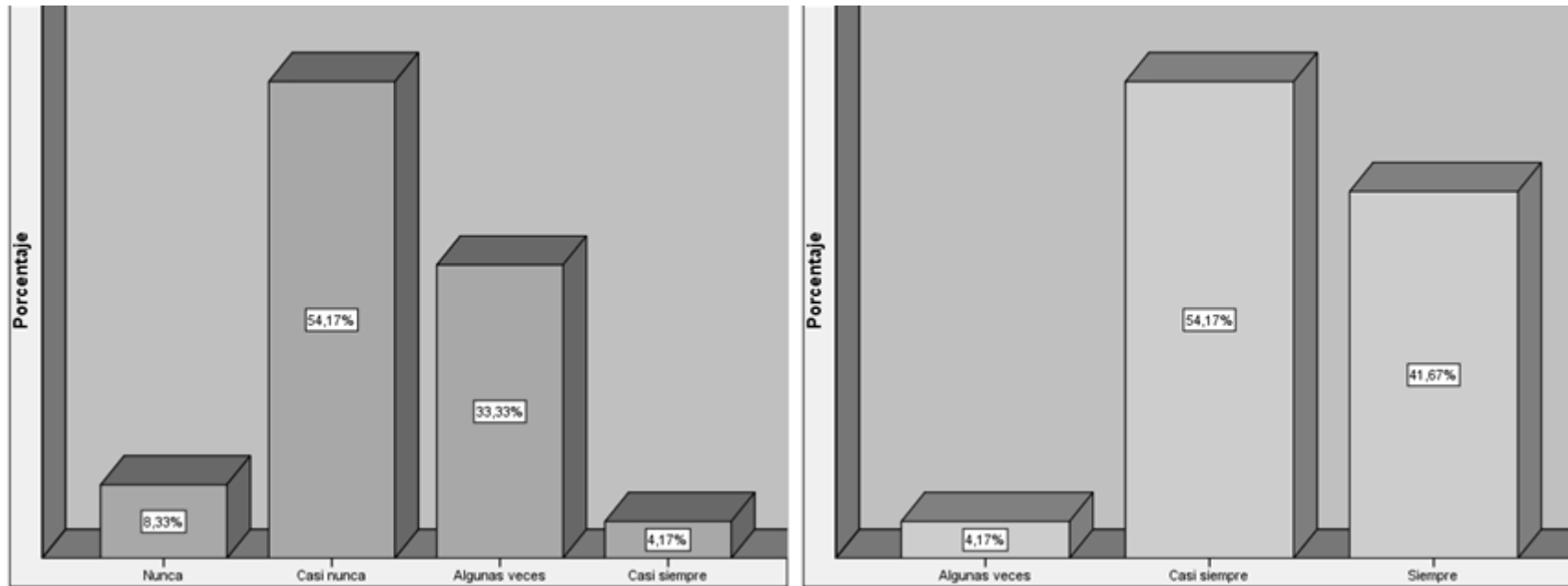
Pretest y postest: Identifica qué situaciones le produce agrado a sus compañeros



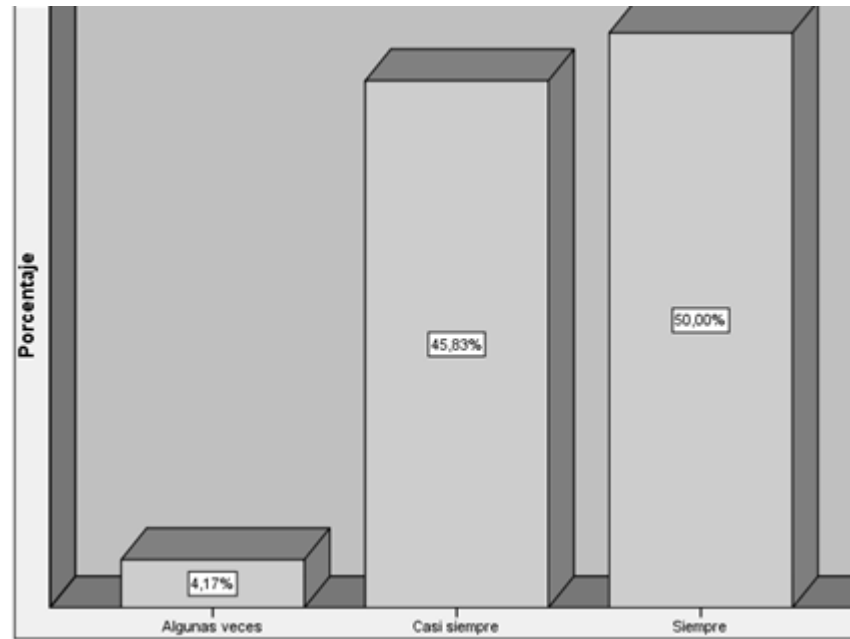
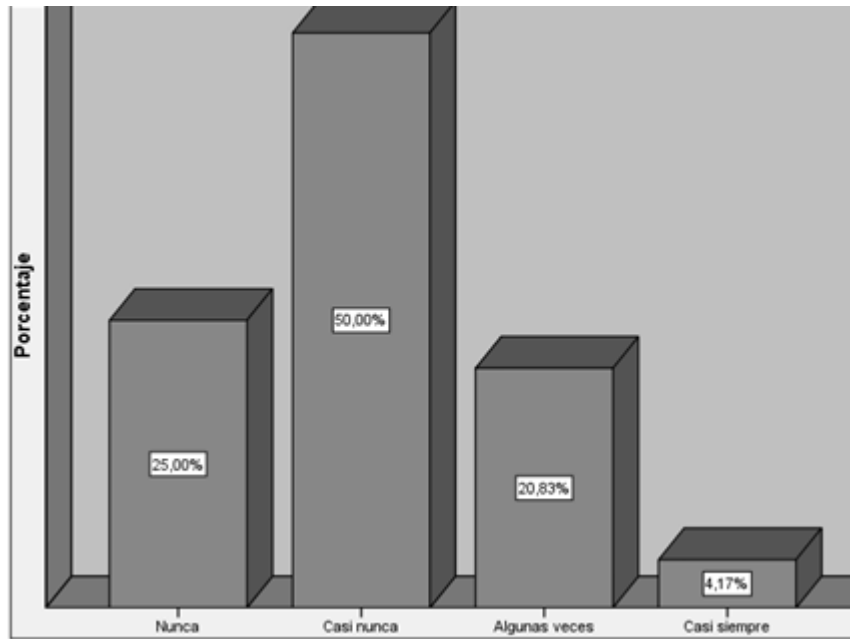
Pretest y postest: Reconoce que situaciones les producen desagrado a los demás



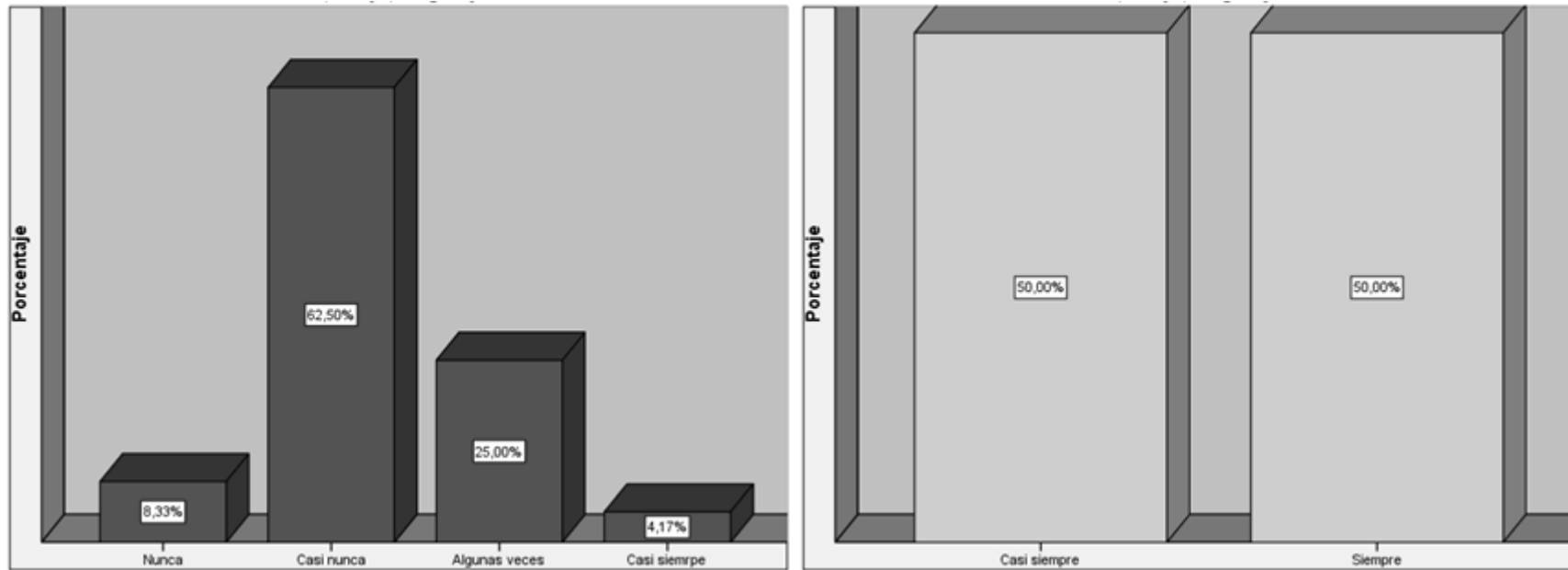
Pretest y posttest: Identifica los cambios emocionales de sus compañeros



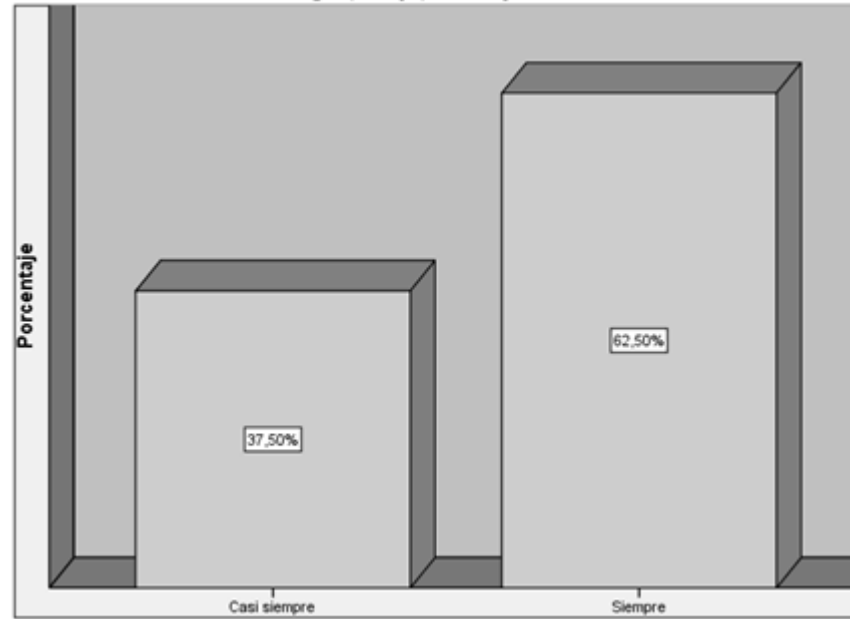
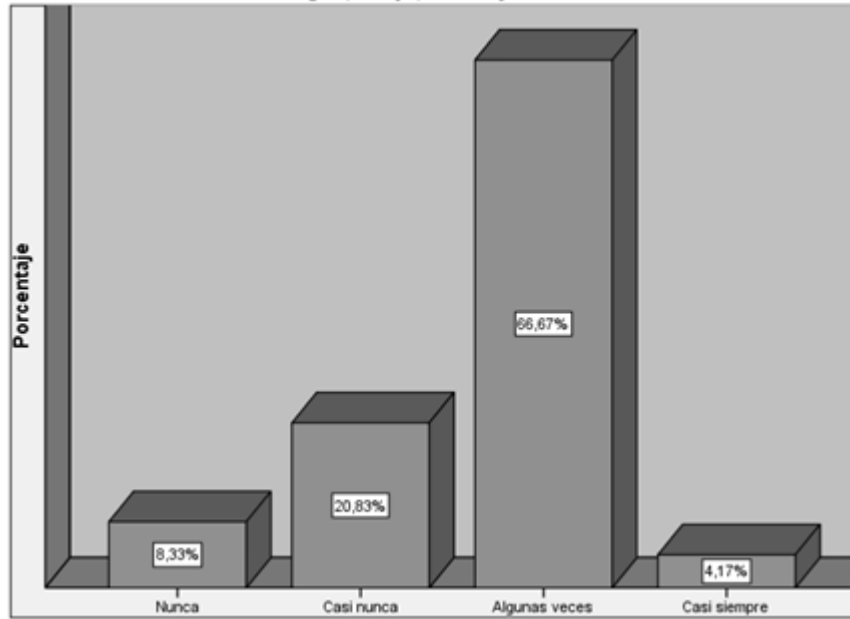
Pretest y postest: Se interesa por preguntarles a otros su estado emocional



Pretest postest: Asocia las expresiones corporales de sus compañeros con las emociones



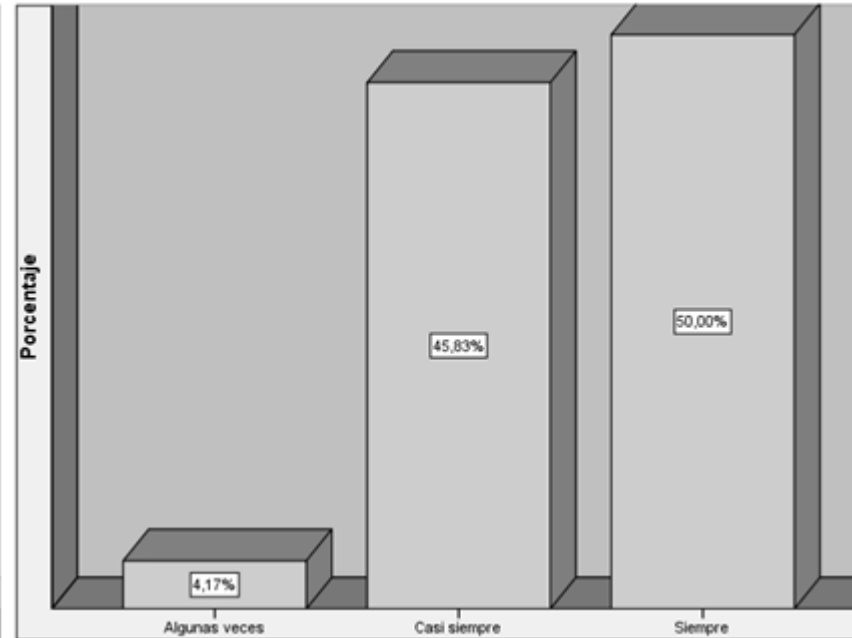
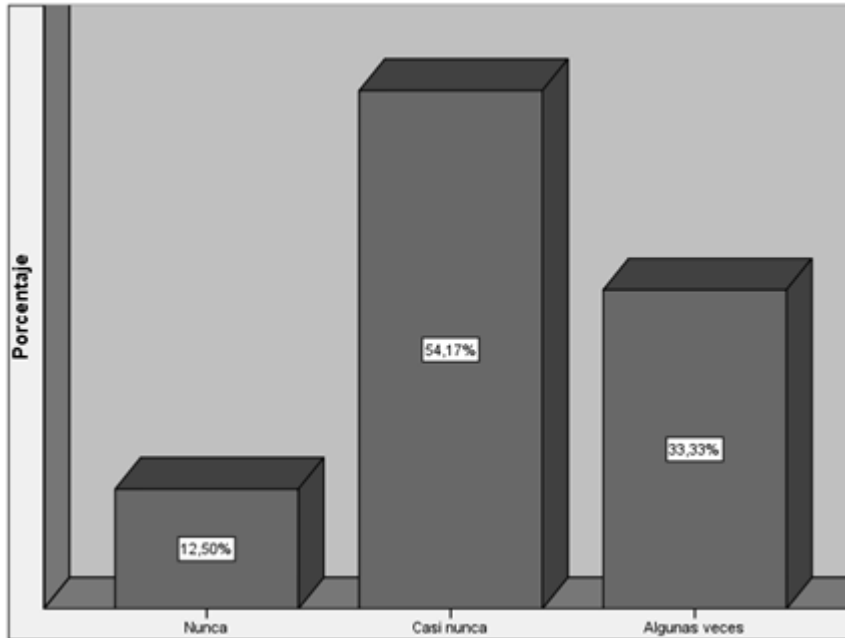
Pretest y postest: Relaciona las expresiones faciales de sus compañeros con las emociones



Pretest y postest: Nombra las emociones que siente otro en determinado momento



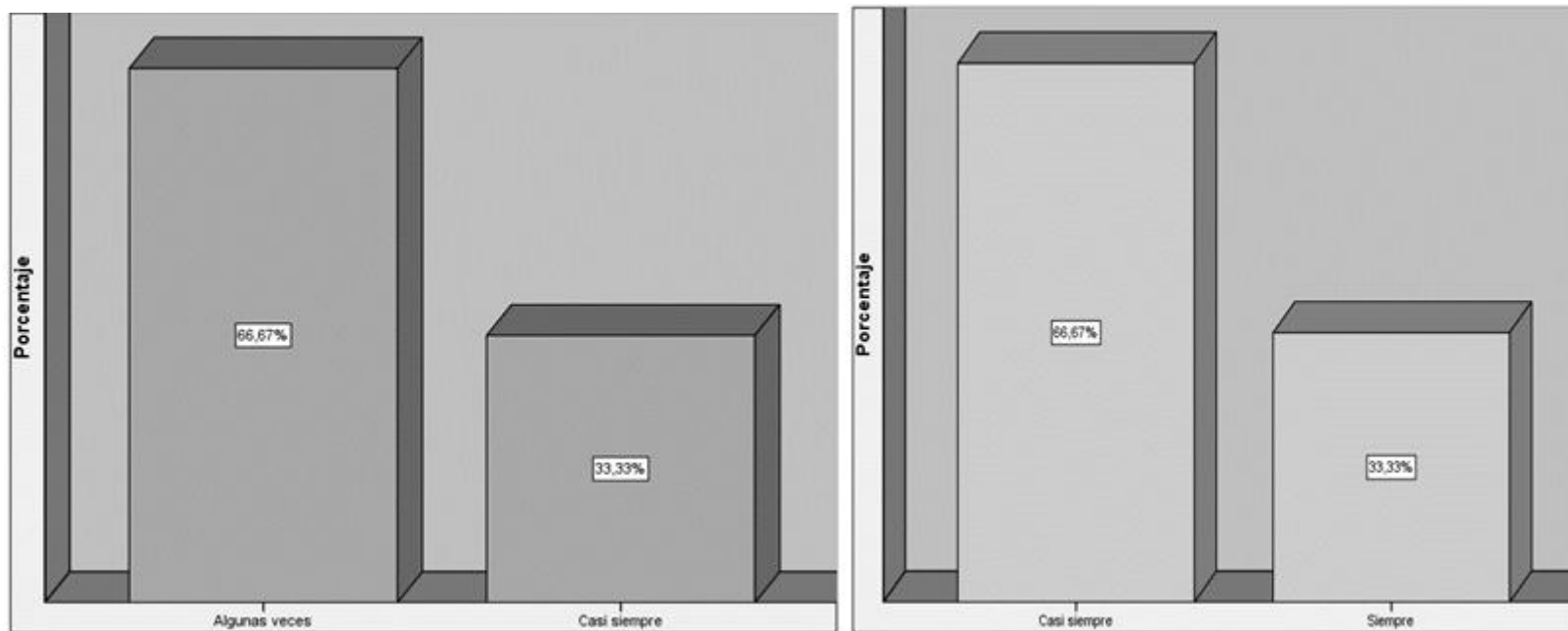
Pretest y postest: Reconoce fácilmente las emociones de los demás .



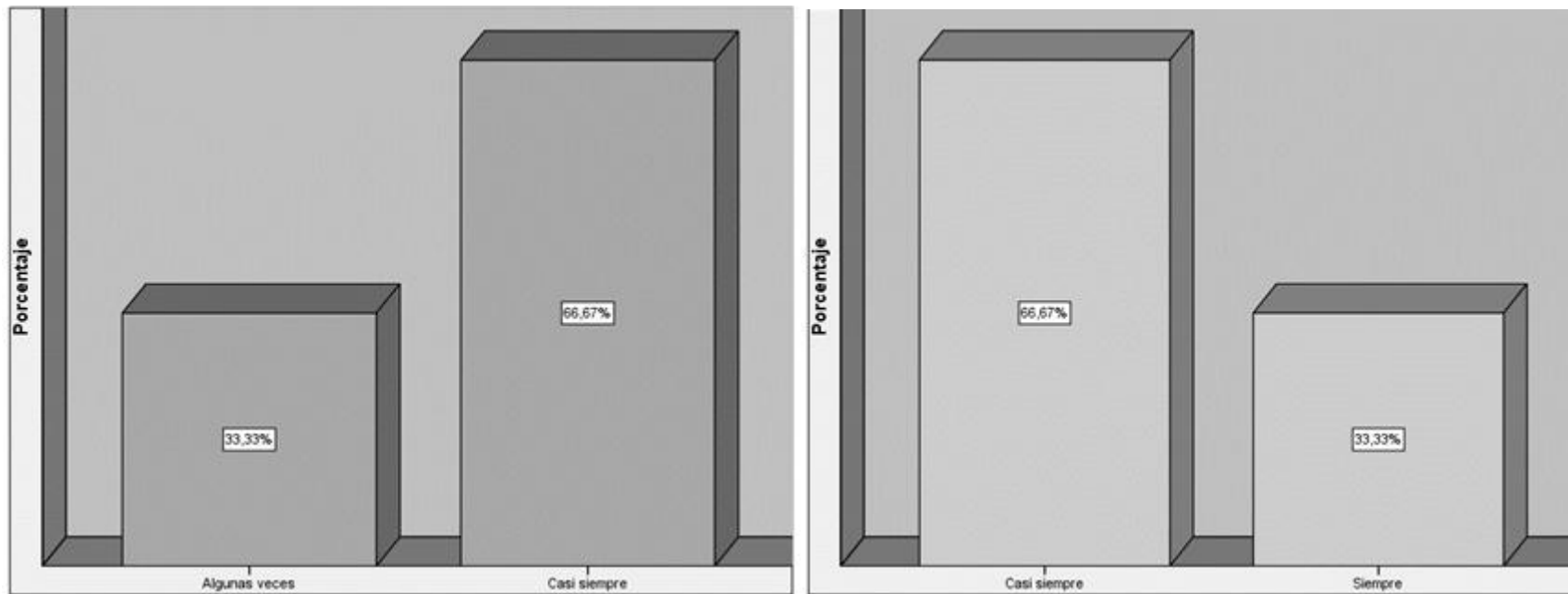
Apéndice J

Resultados del pre test y pos test de la categoría de clima de aula.

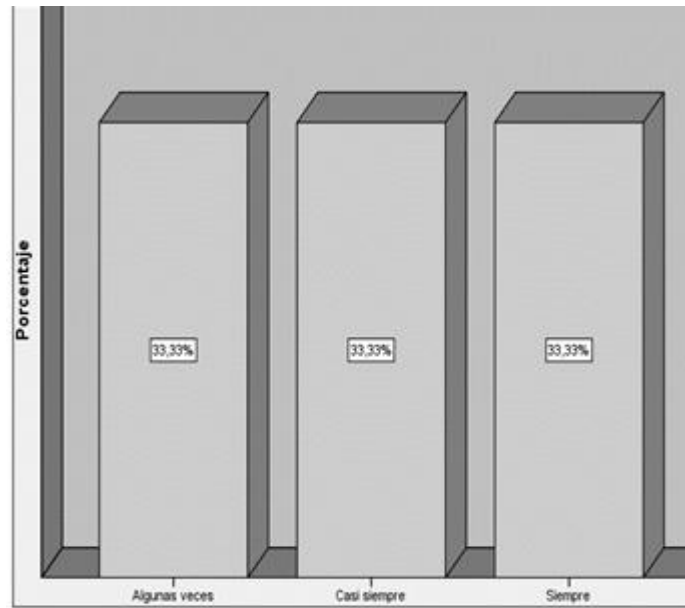
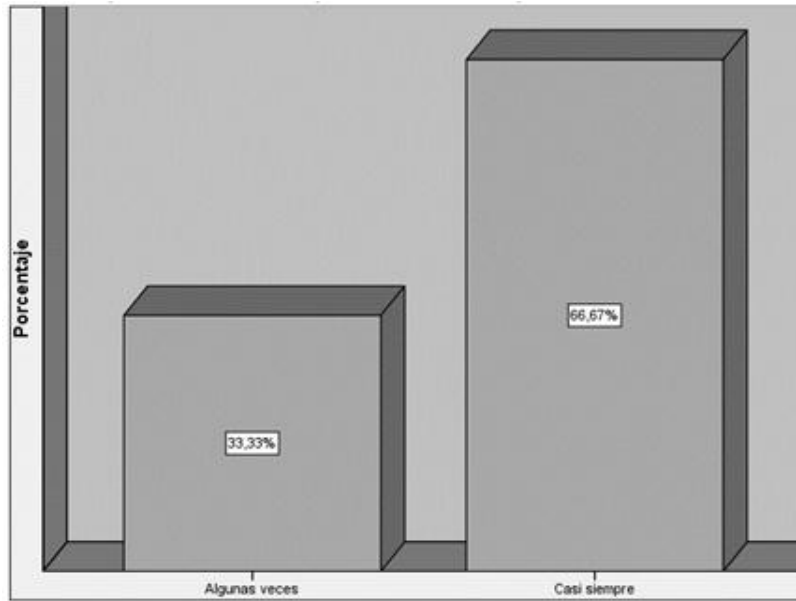
Pretest y postest. Los estudiantes reconocen las normas de las clases.



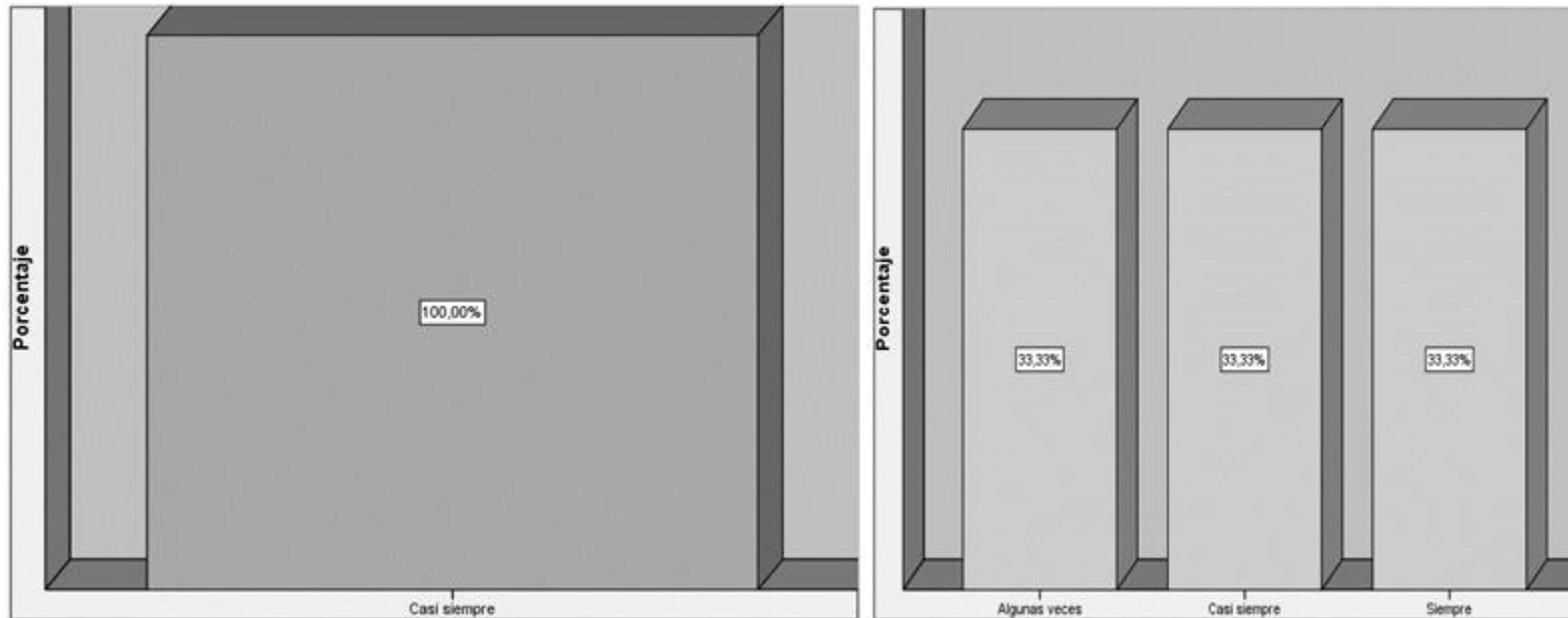
Pretest y Postest. Los estudiantes reconocen las consecuencias de no cumplir los acuerdos.



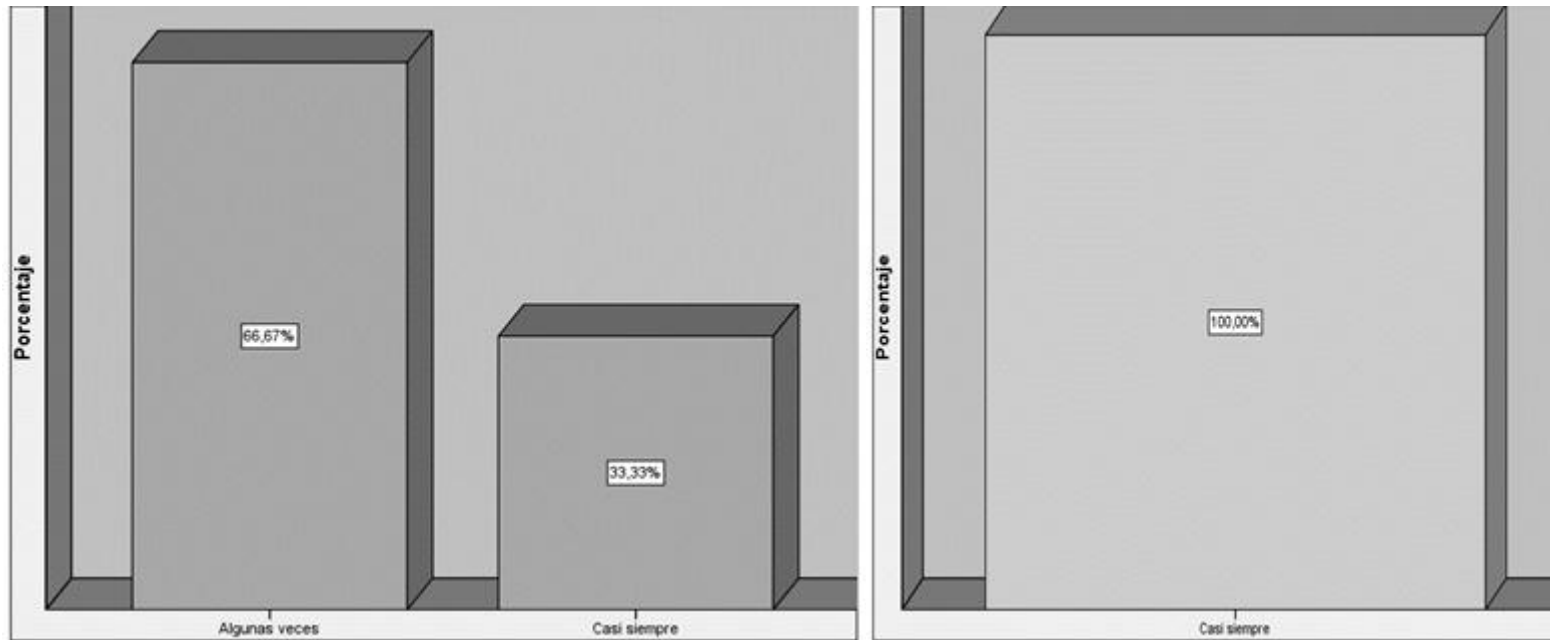
Pretest y postest. Se presentan conflictos pero su solución no perdura más de un día.



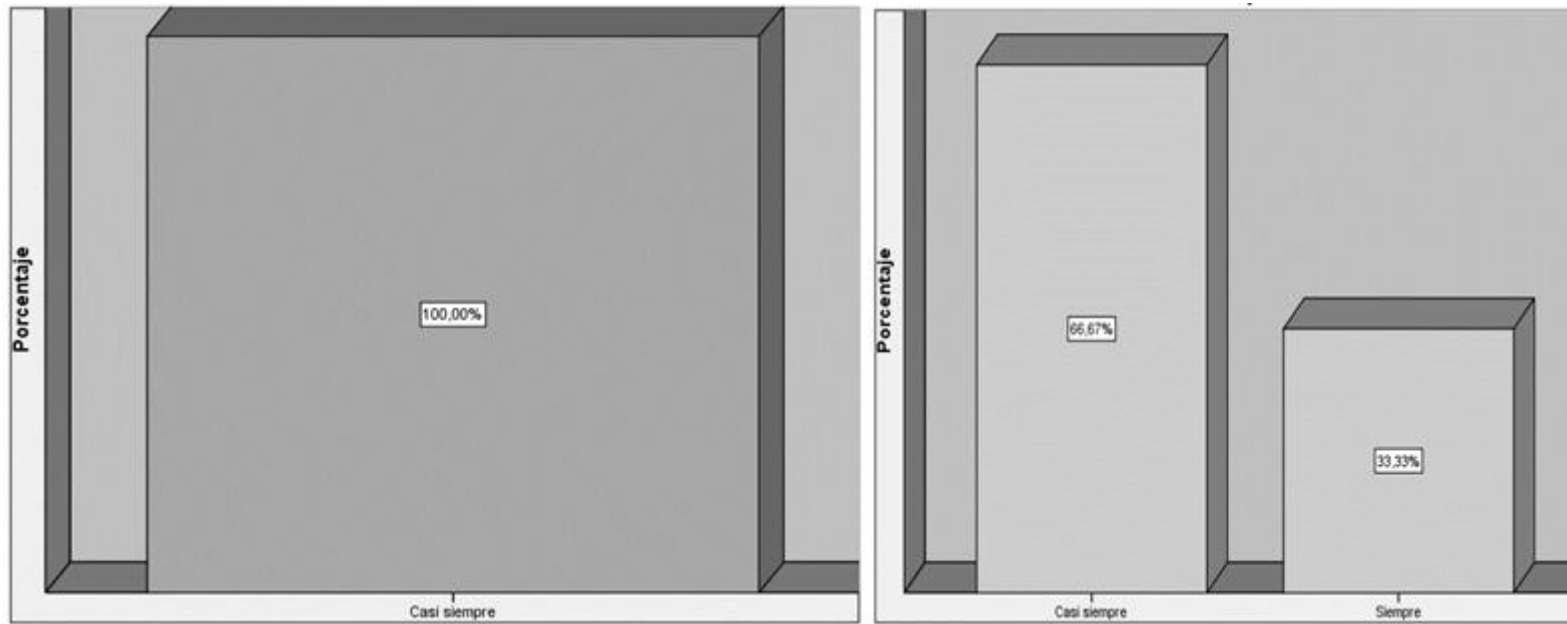
Pretest y postest. Se le da soluciones problemáticas que se presentan con asertividad.



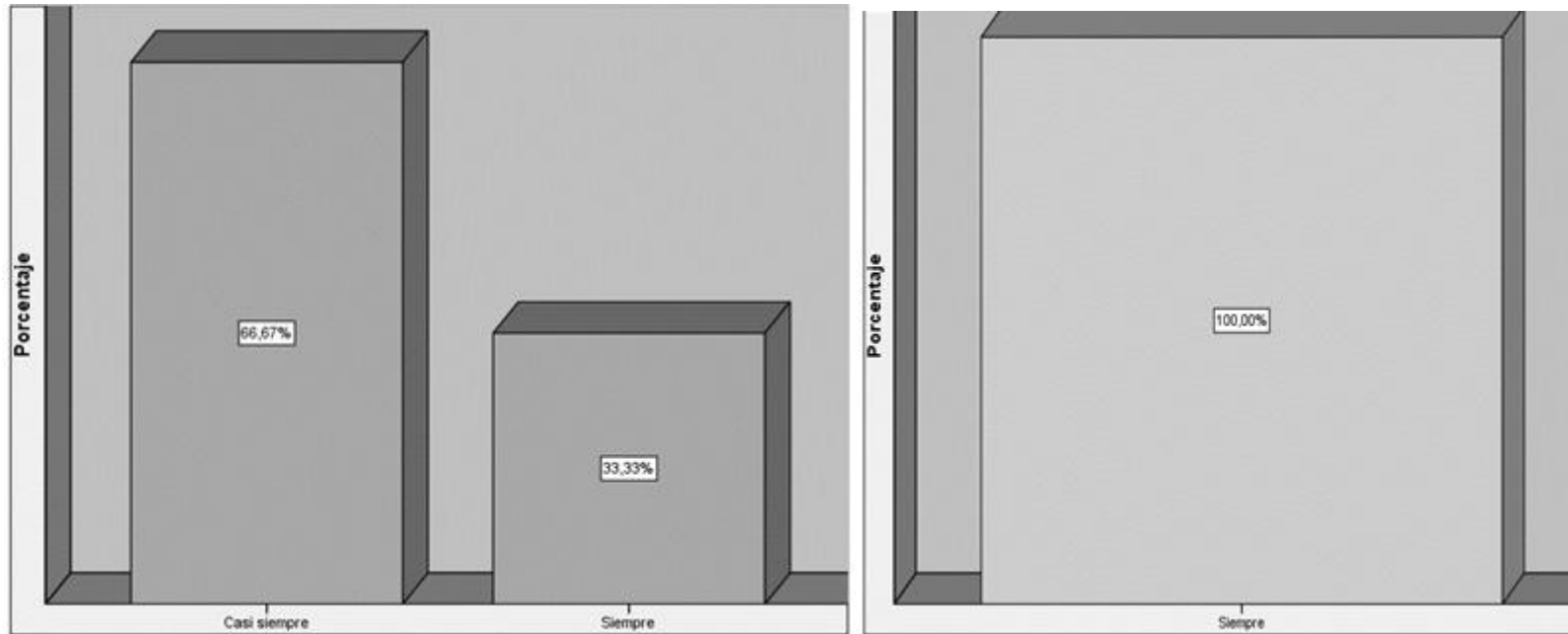
Pretest y postest. Se percibe un ambiente y convivencia pacífica.



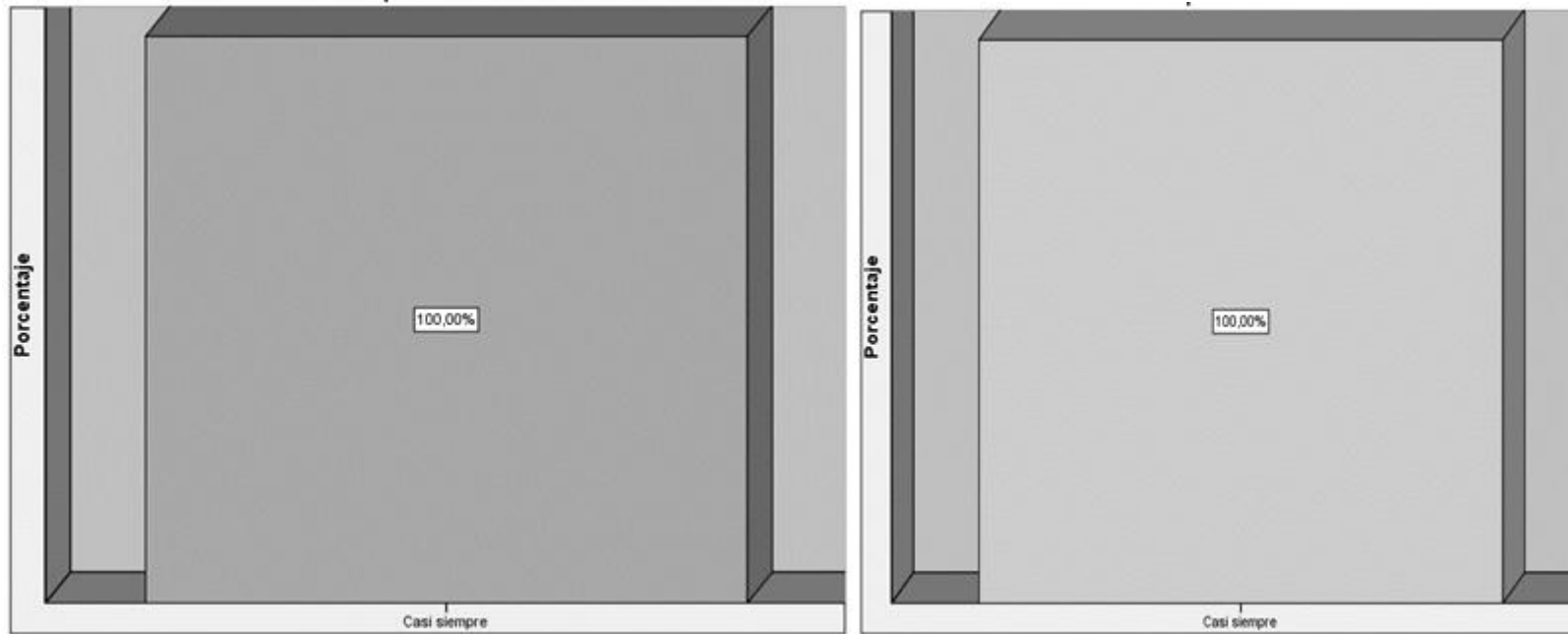
Pretest y postest. La clase se realiza en un ambiente agradable y los estudiantes lo expresan de manera verbal y no verbal.



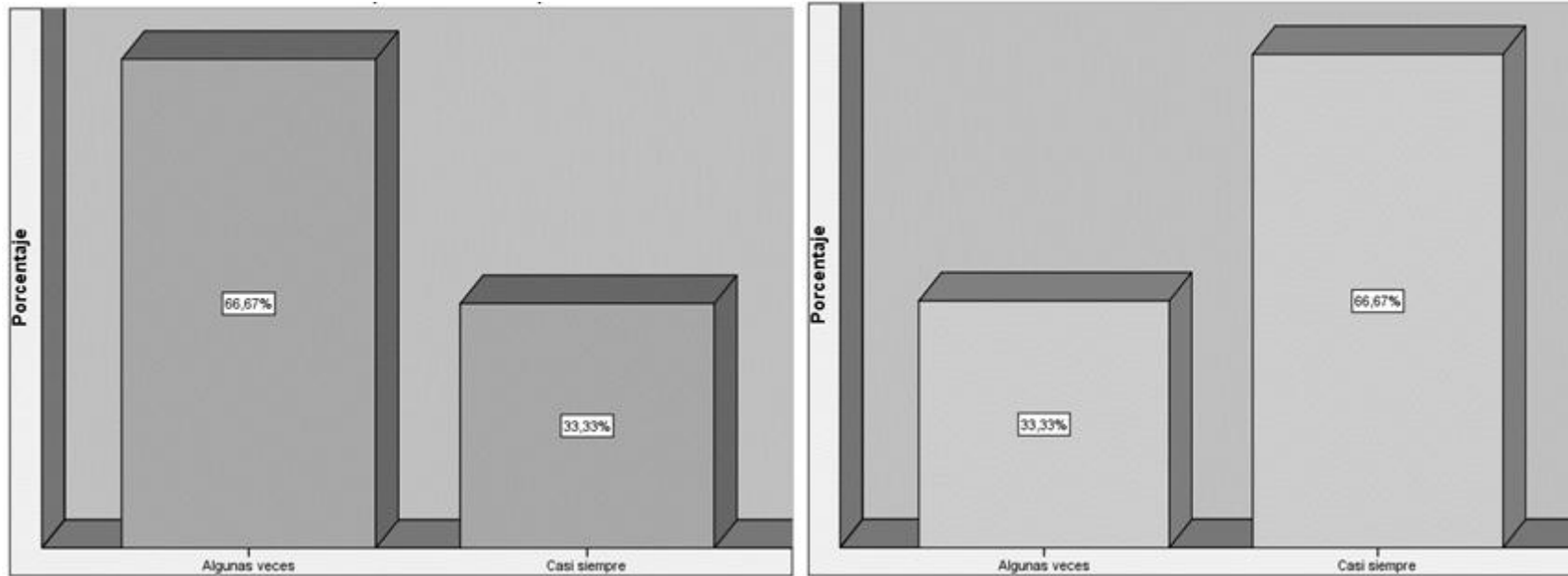
Pretest y posttest. En las clases hay espacio para las nuevas ideas y opiniones



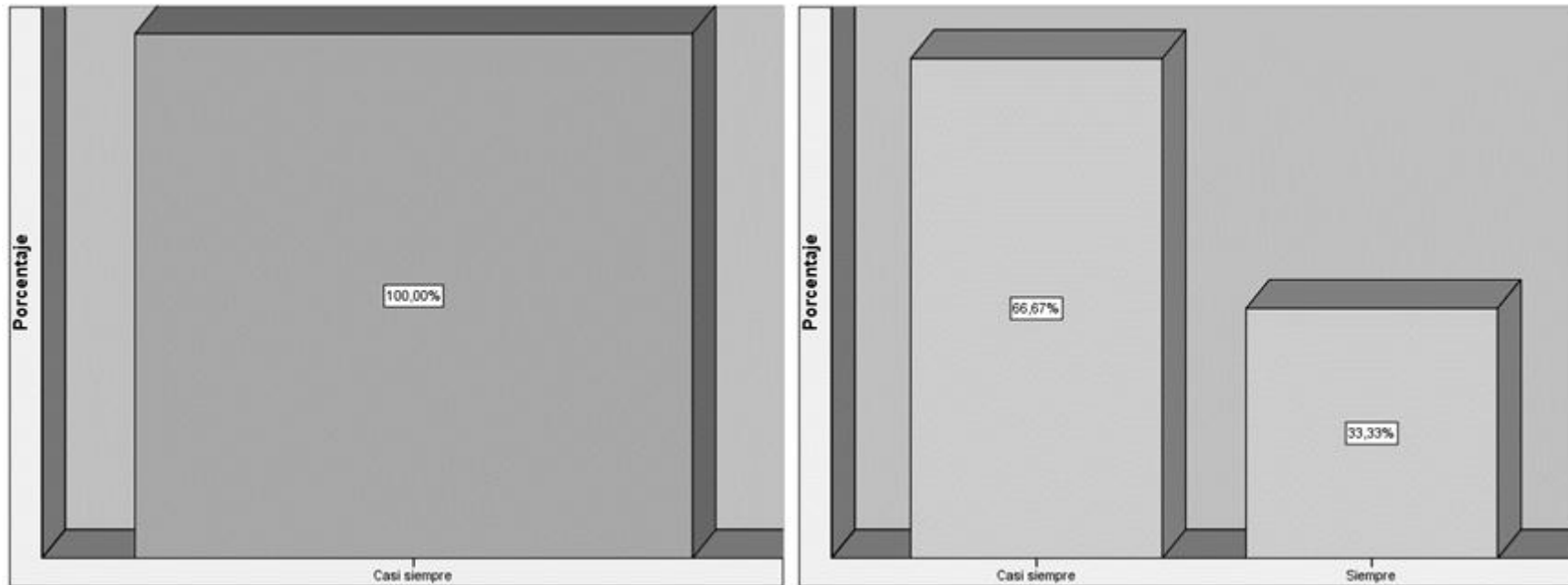
Pretest y postest. Los estudiantes se esfuerzan por realizar a cabalidad las actividades



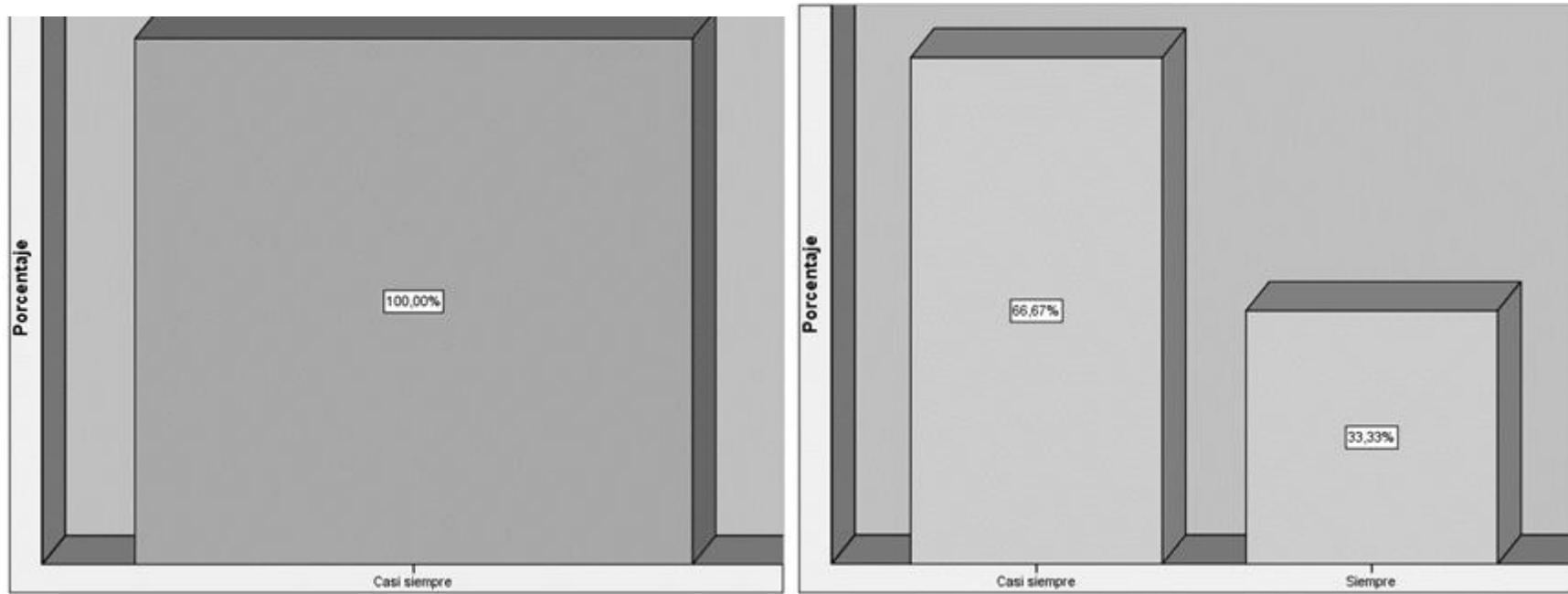
Pretest y postest. Los estudiantes reconocen diferentes métodos de enseñanza y variados recursos didácticos que los maestros presentan.



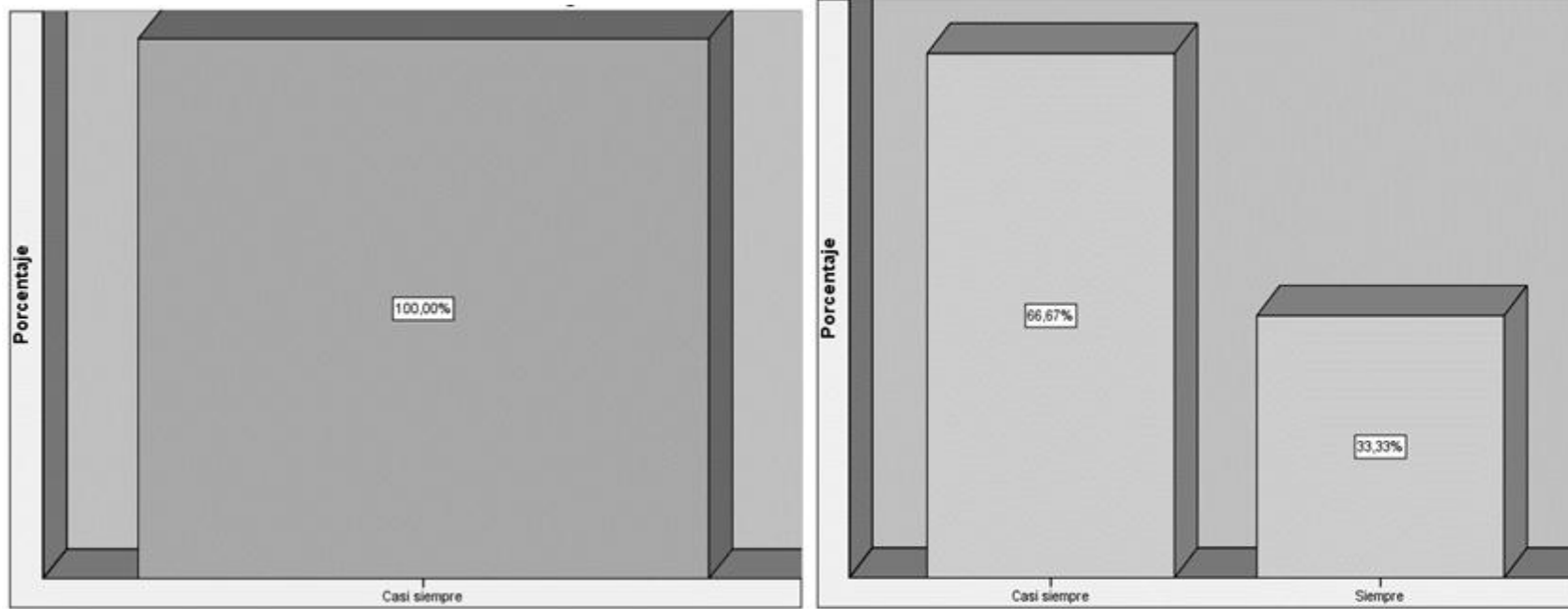
Pretest y postest. Hay unificación de criterios a nivel académico y con vivencial entre los docentes



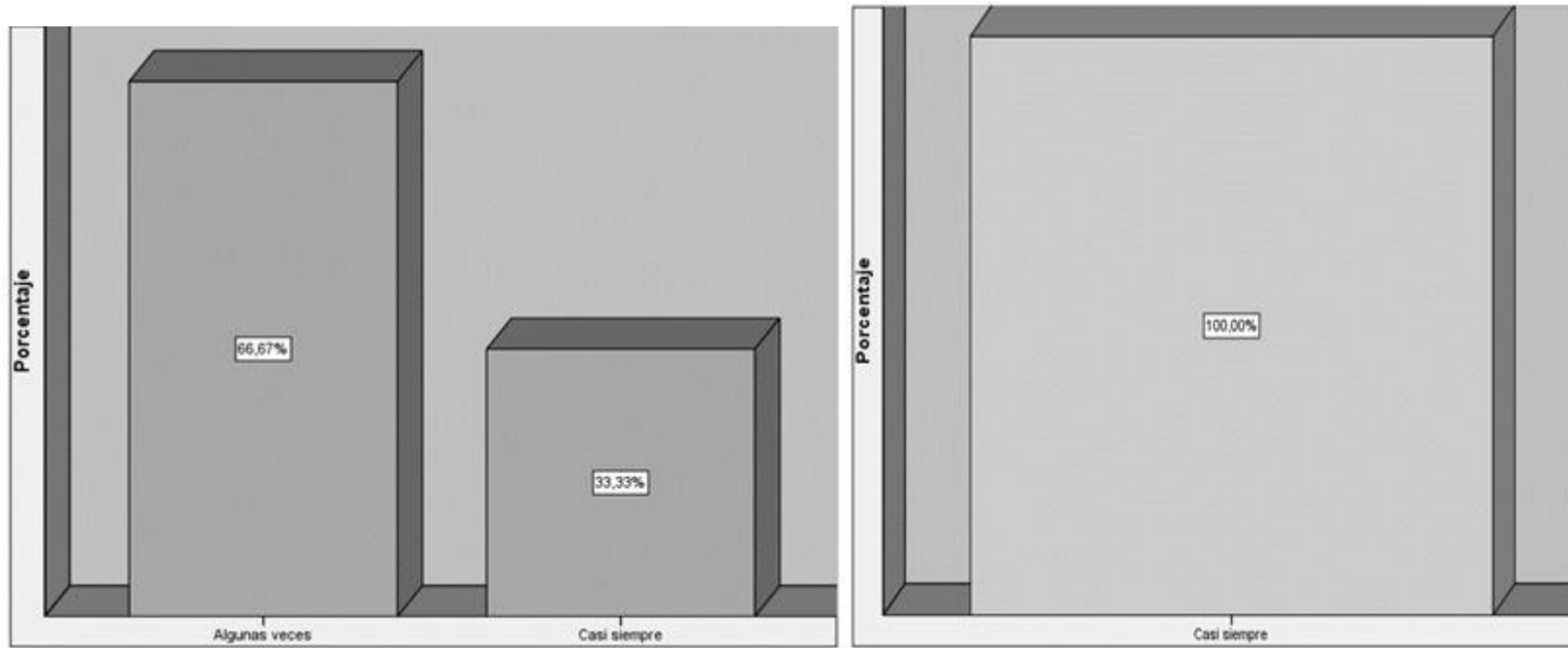
Pretest y postest. Hay trabajo en equipo por parte de los maestros.



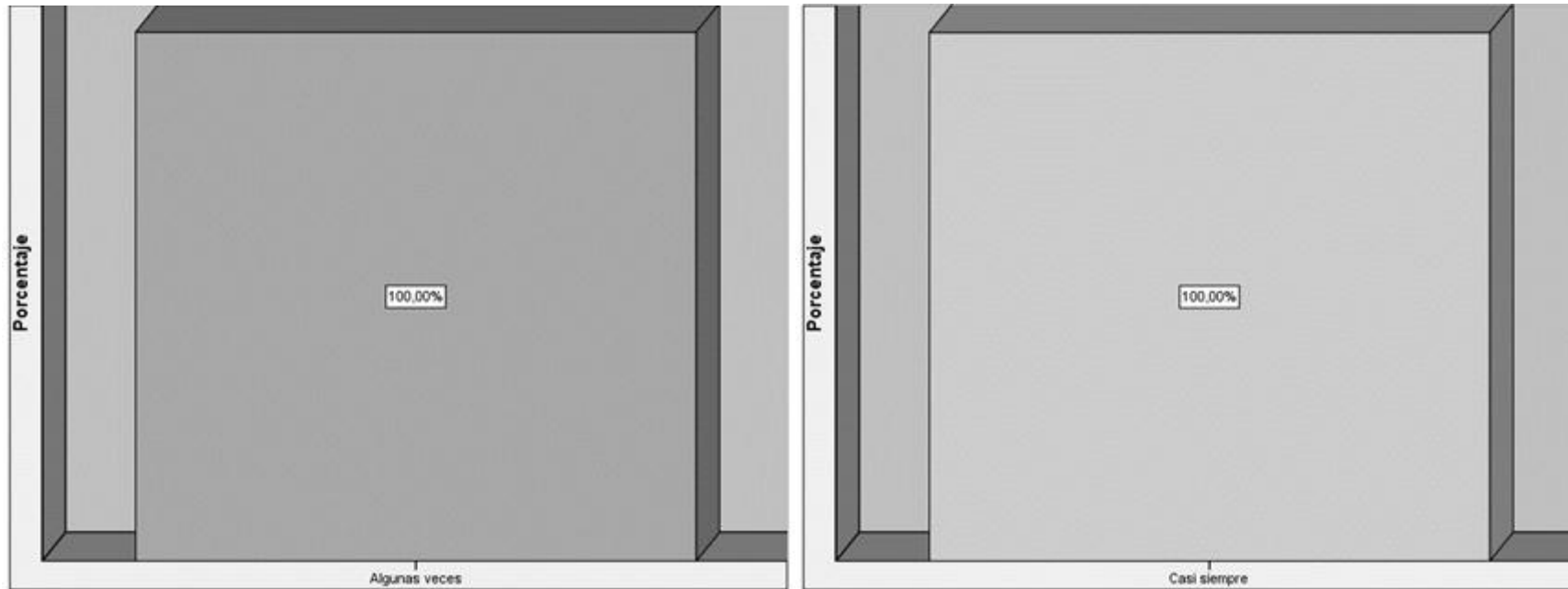
Pretest y Postest. Las relaciones entre los estudiantes son agradables.



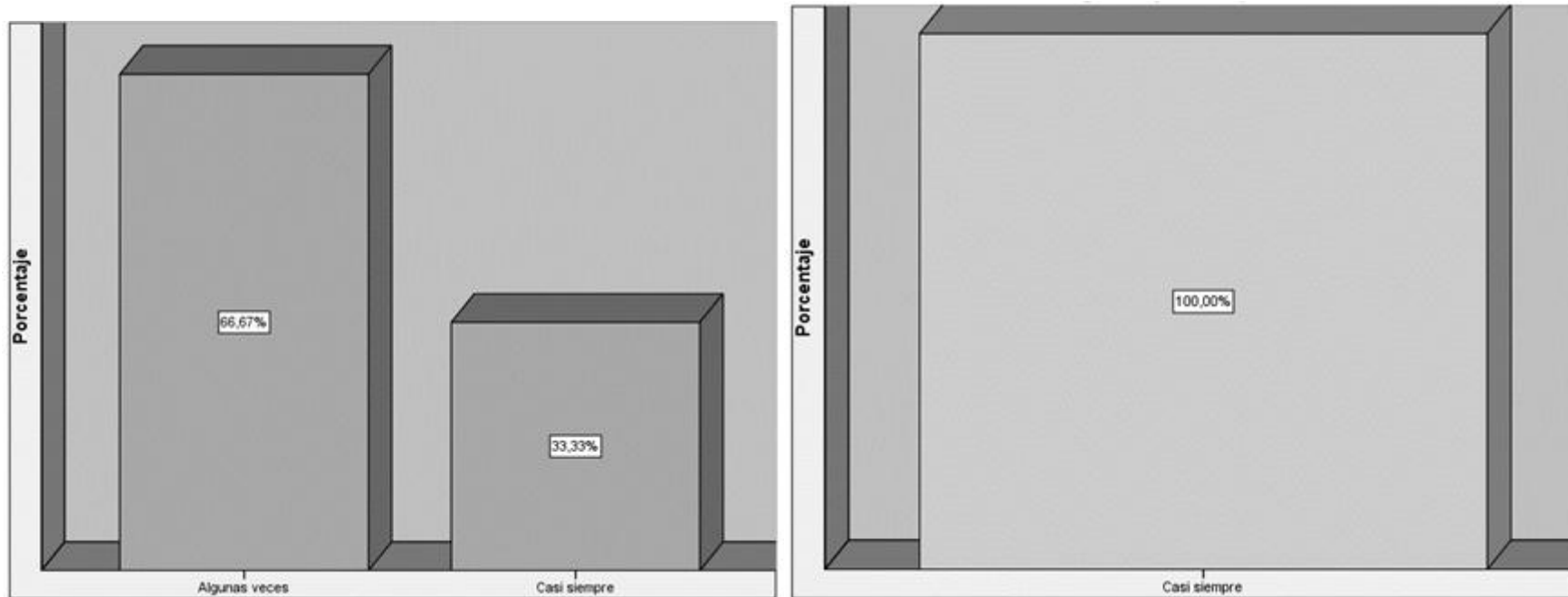
Pretest y Postest. Los estudiantes se colaboran entre ellos.



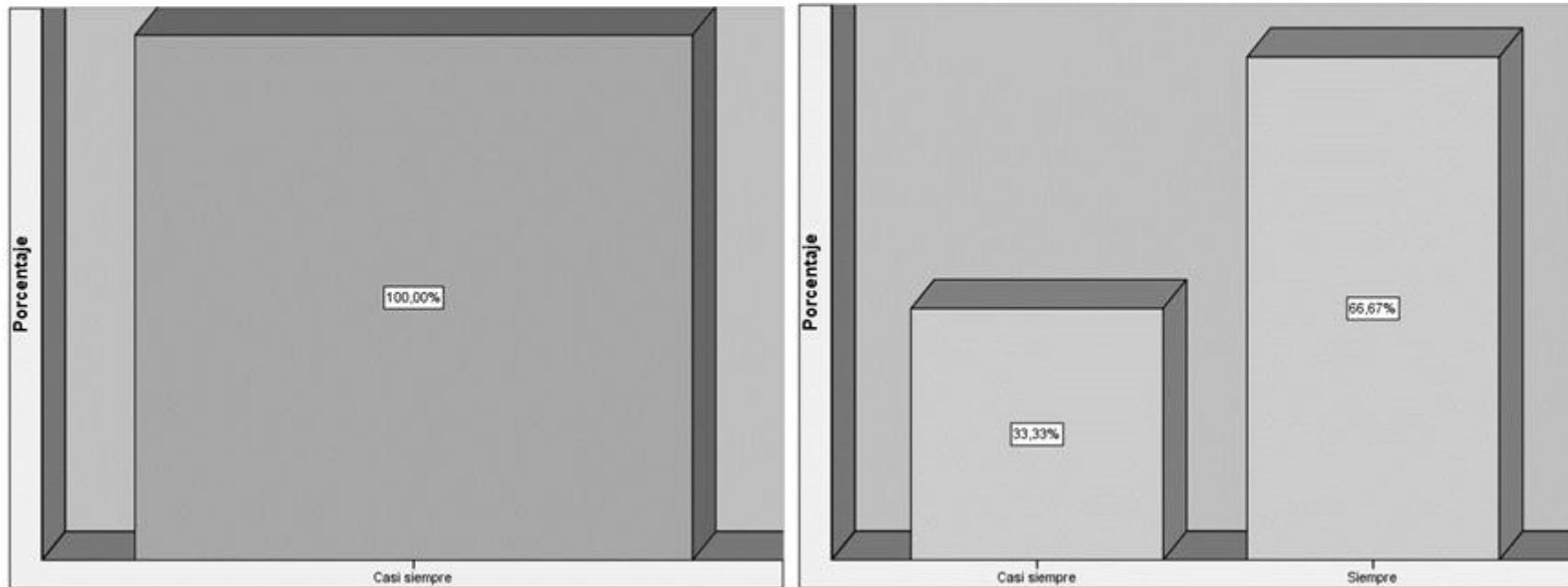
Pretest y Postest. Los estudiantes se preocupan los unos por otros.



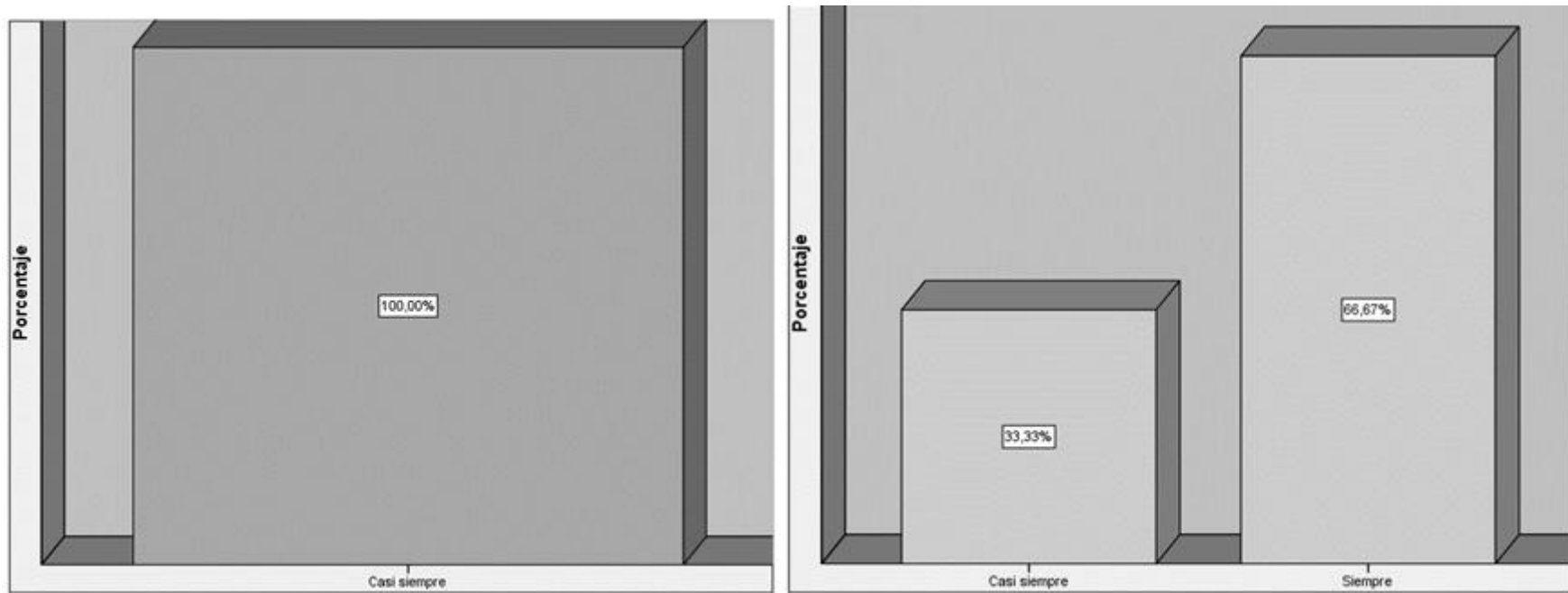
Pretest y Postest. A los estudiantes les agrada ayudarse para realizar las actividades.



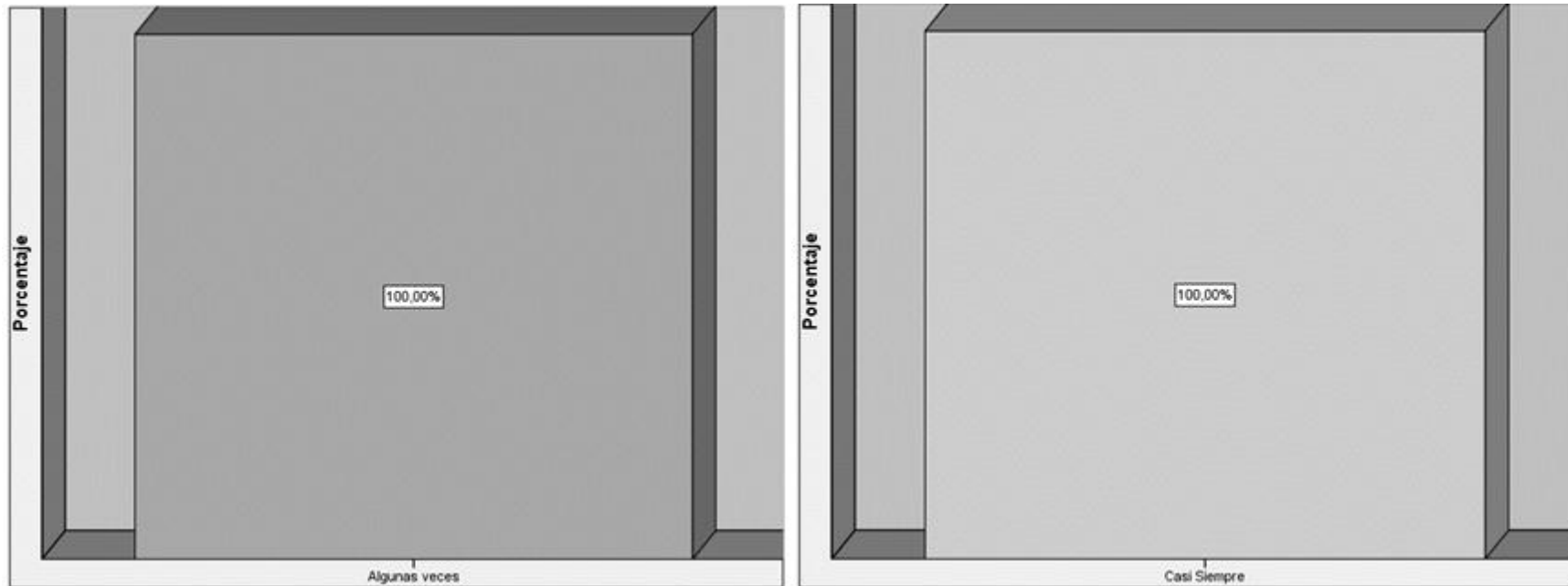
Pretest y Postest. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.



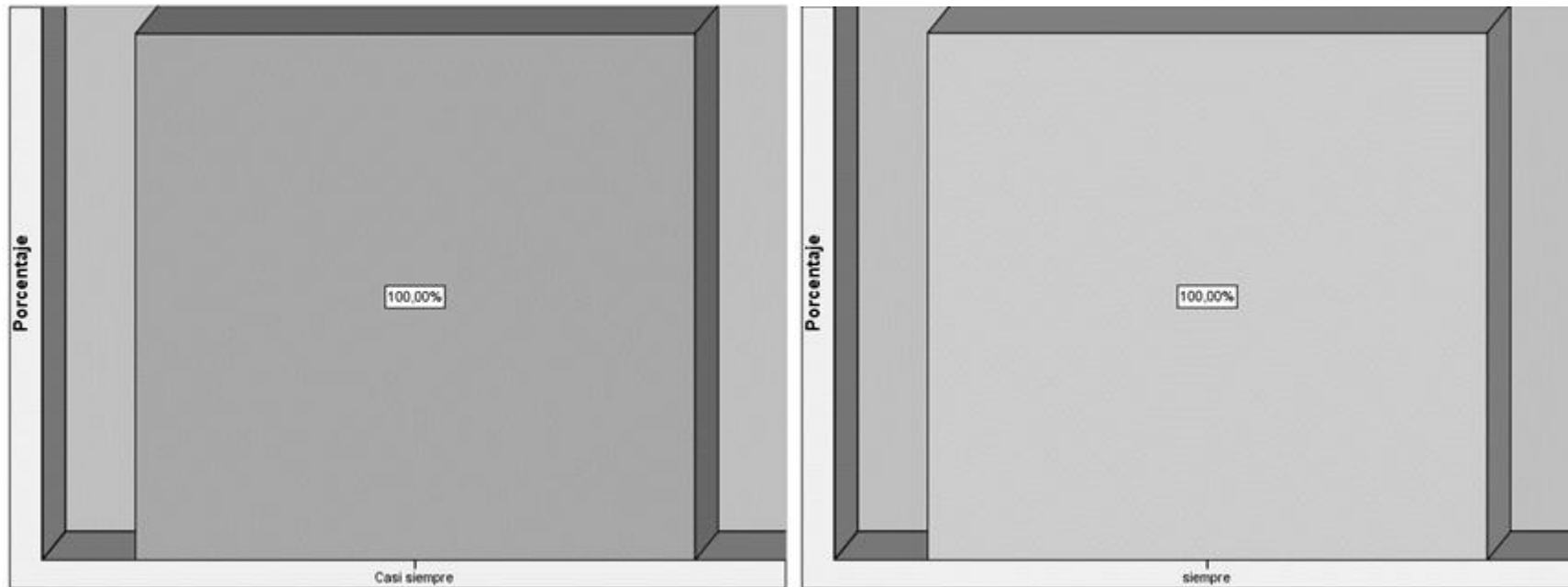
Pretest y Pos test. El maestro es fuente de motivación para sus estudiantes.



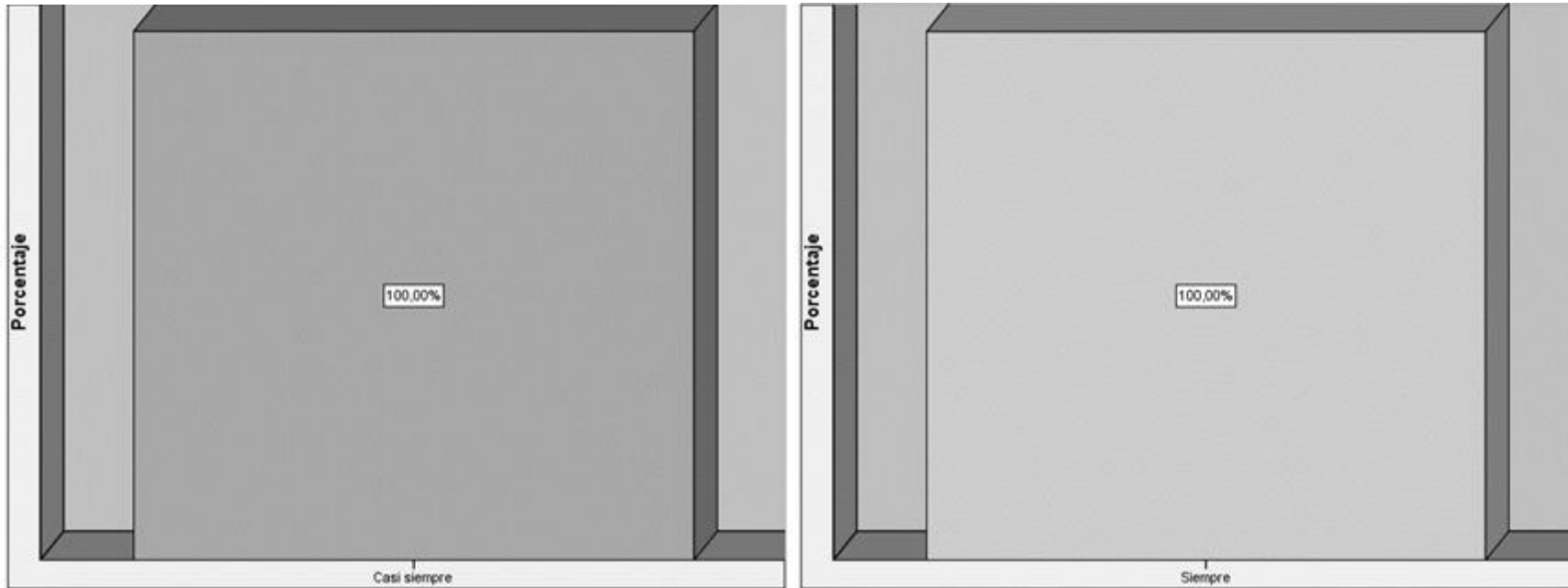
Pretest y Postest. Los estudiantes trabajan en equipo para lograr los objetivos.



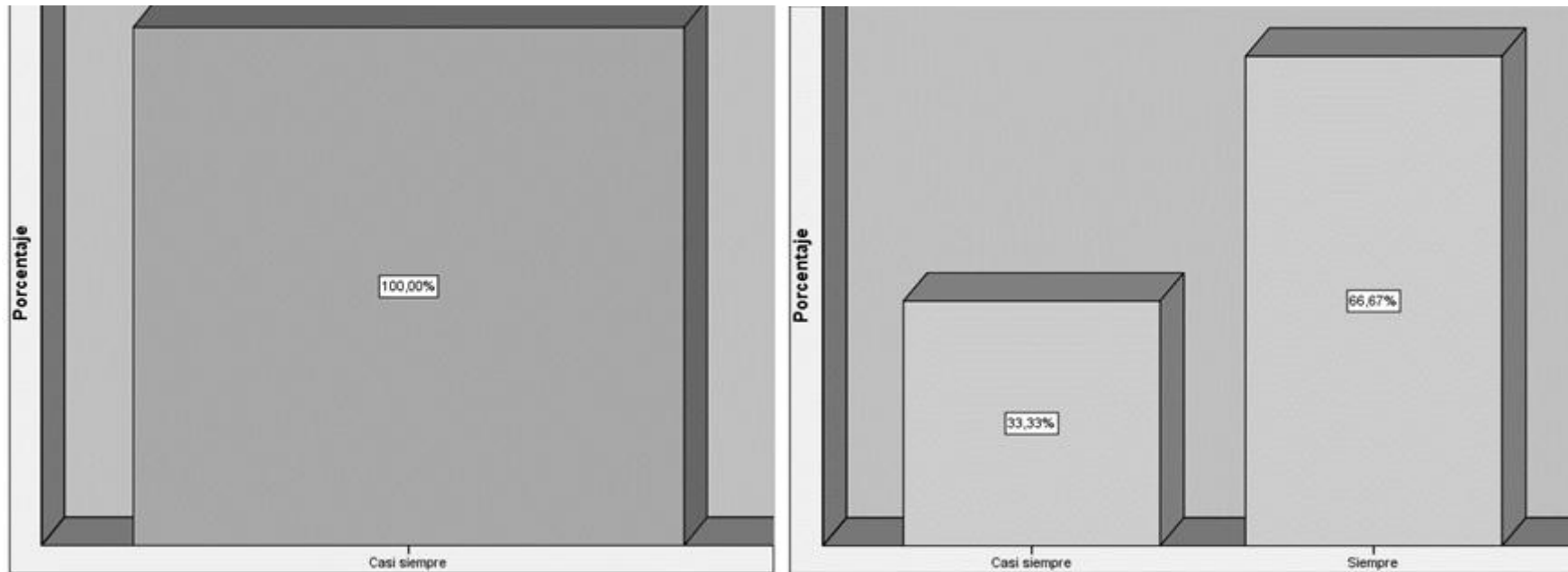
Pretest y Postest. Los estudiantes tienen confianza en el profesor.



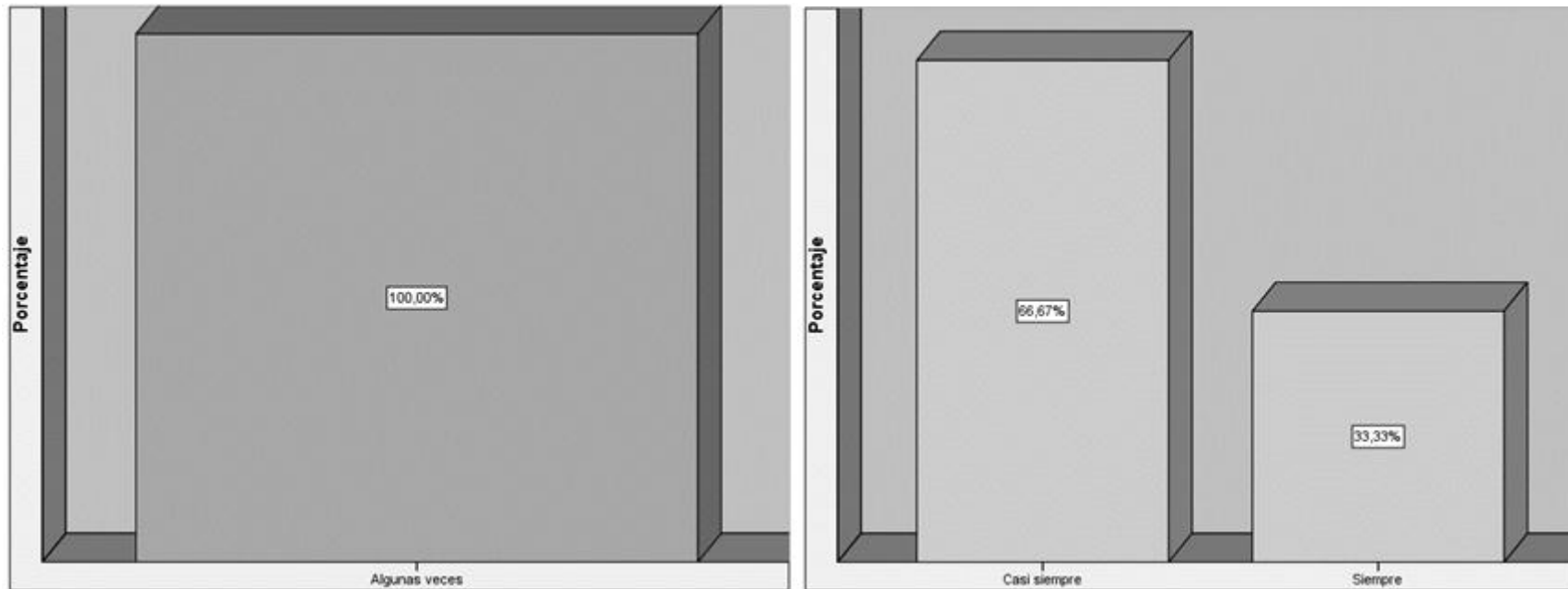
Pretest y posttest. Los profesores muestran respeto por los sentimientos de los estudiantes.



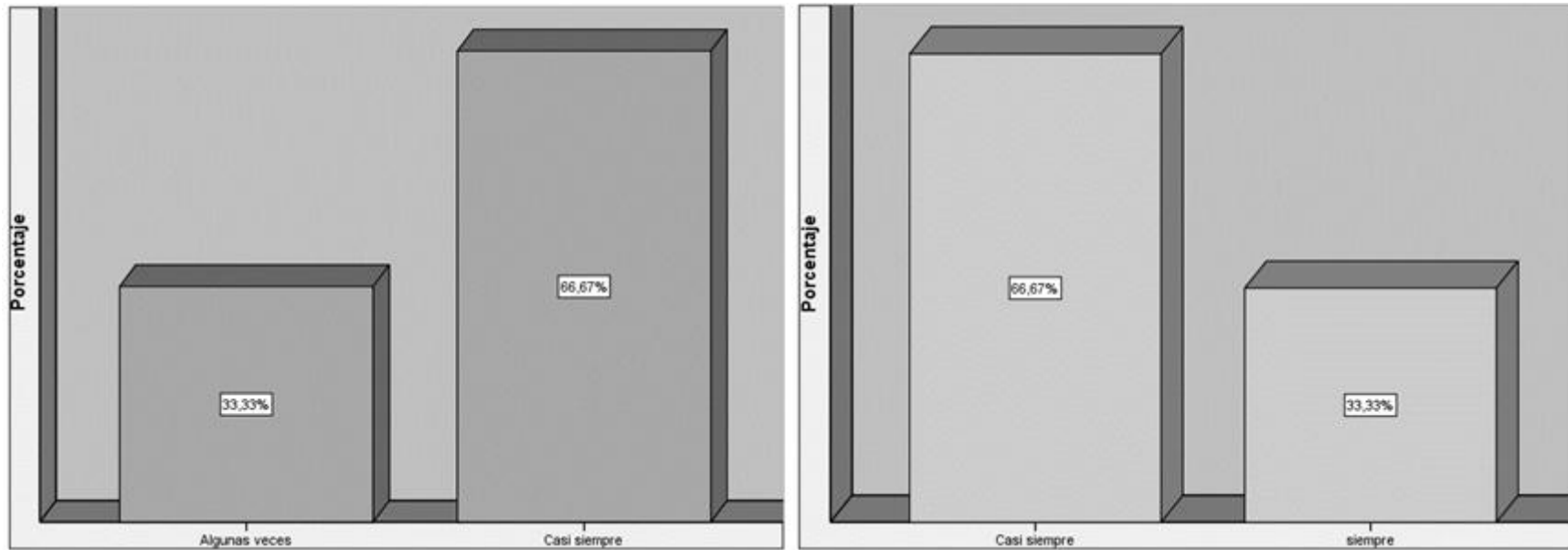
Pretest y Postest. Los alumnos verbalizan su gusto hacia las clases.



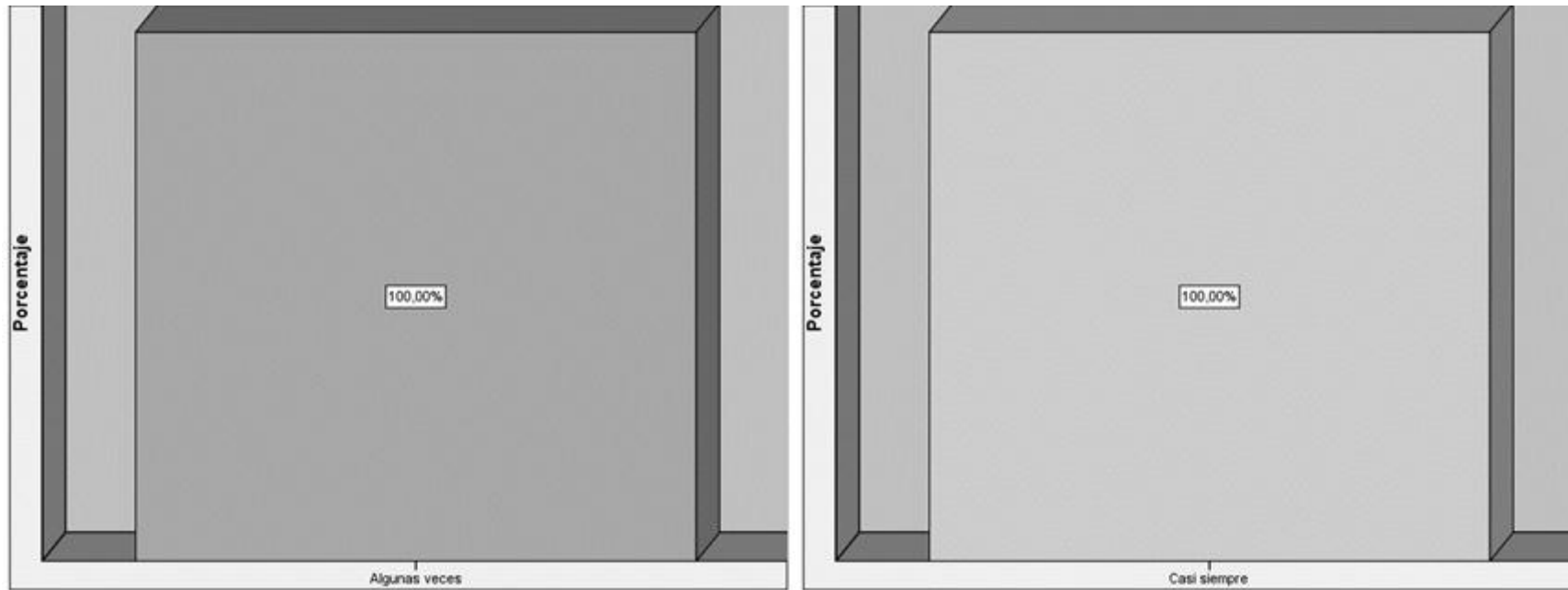
Pretest y Postest. Los estudiantes reconocen sus habilidades, destrezas y aptitudes.



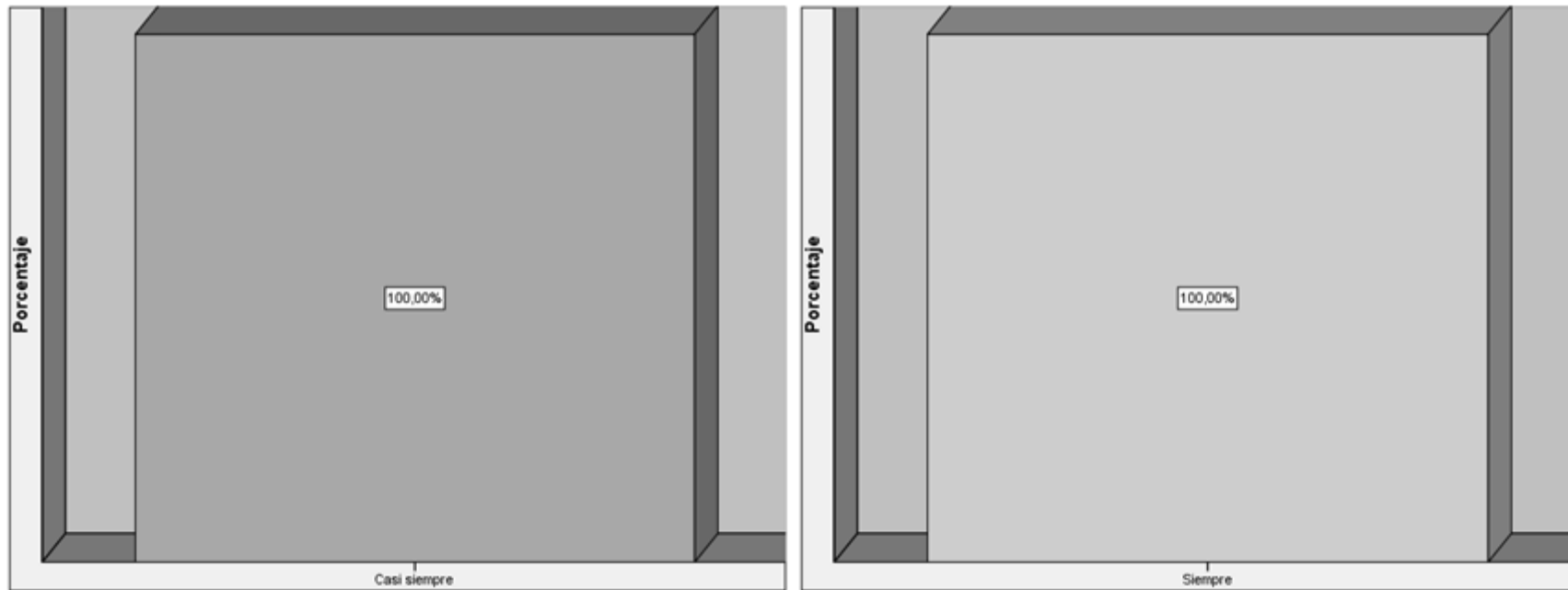
Pretest y postest. Los estudiantes evidencian sentirse orgullosos de su maestro.



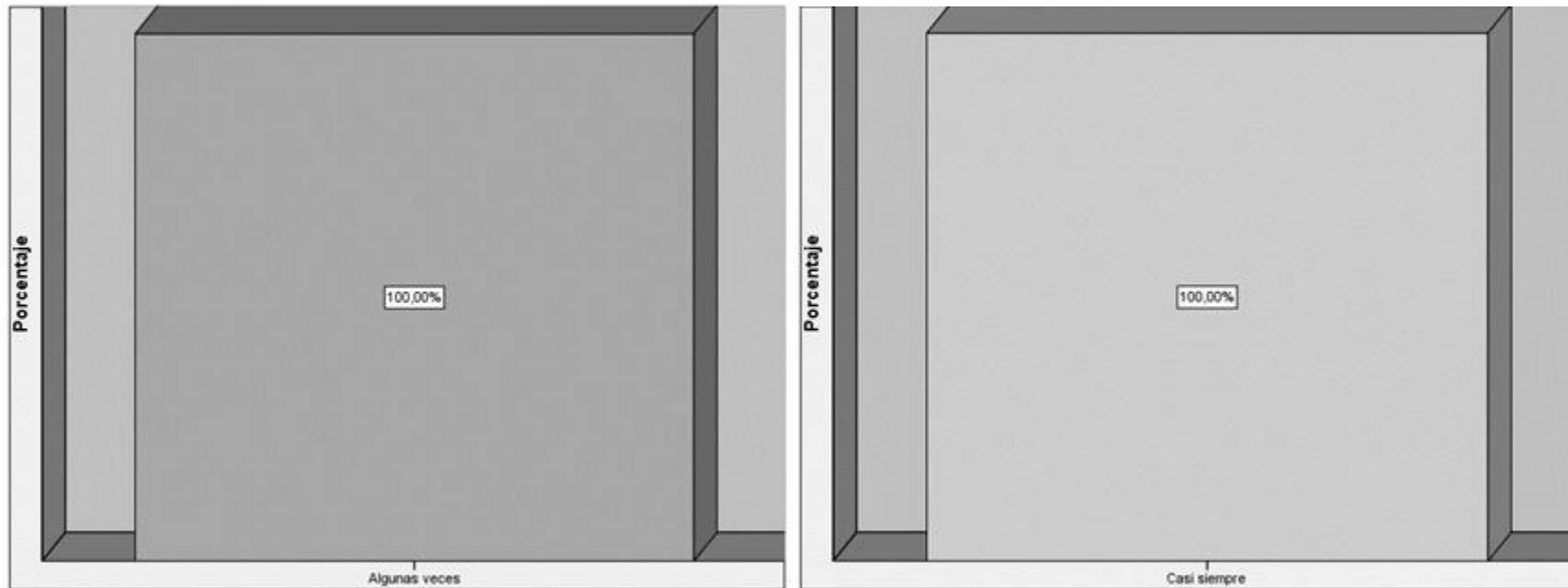
Pretest y Postest. Los estudiantes reconocen las habilidades y destrezas de los maestros.



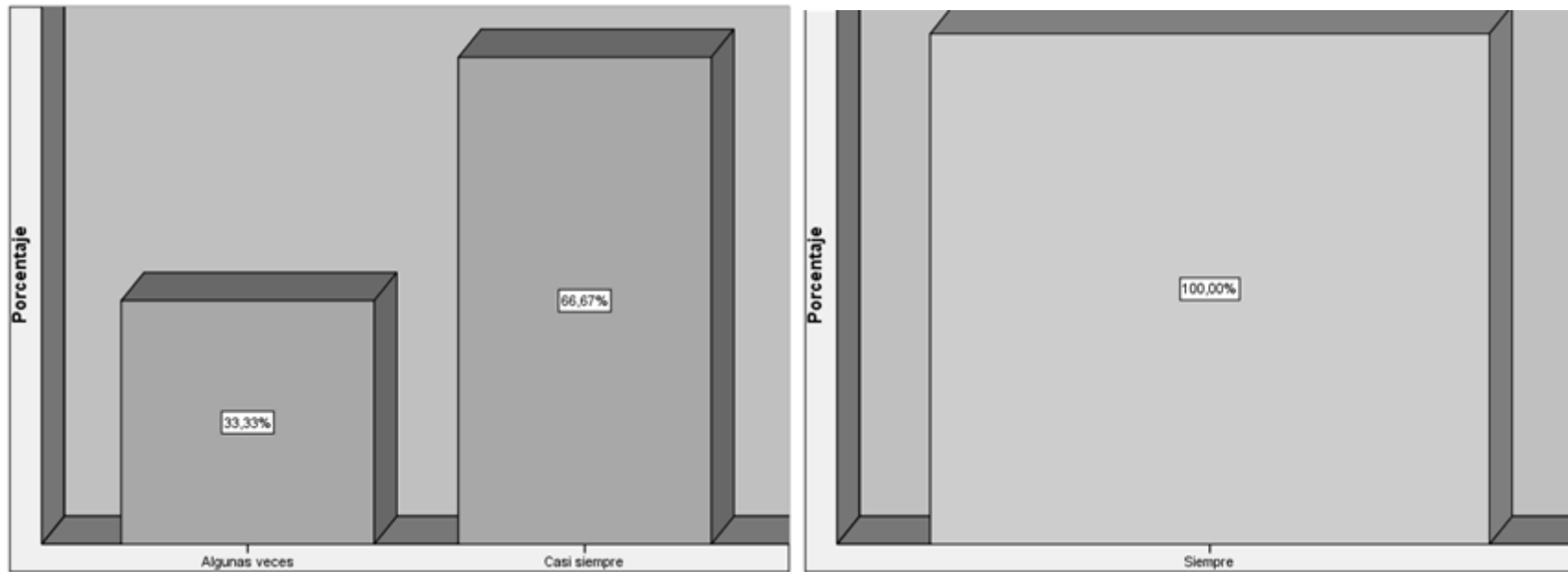
Pretest y Postest. El maestro muestra sentirse a gusto con la actividad de enseñanza



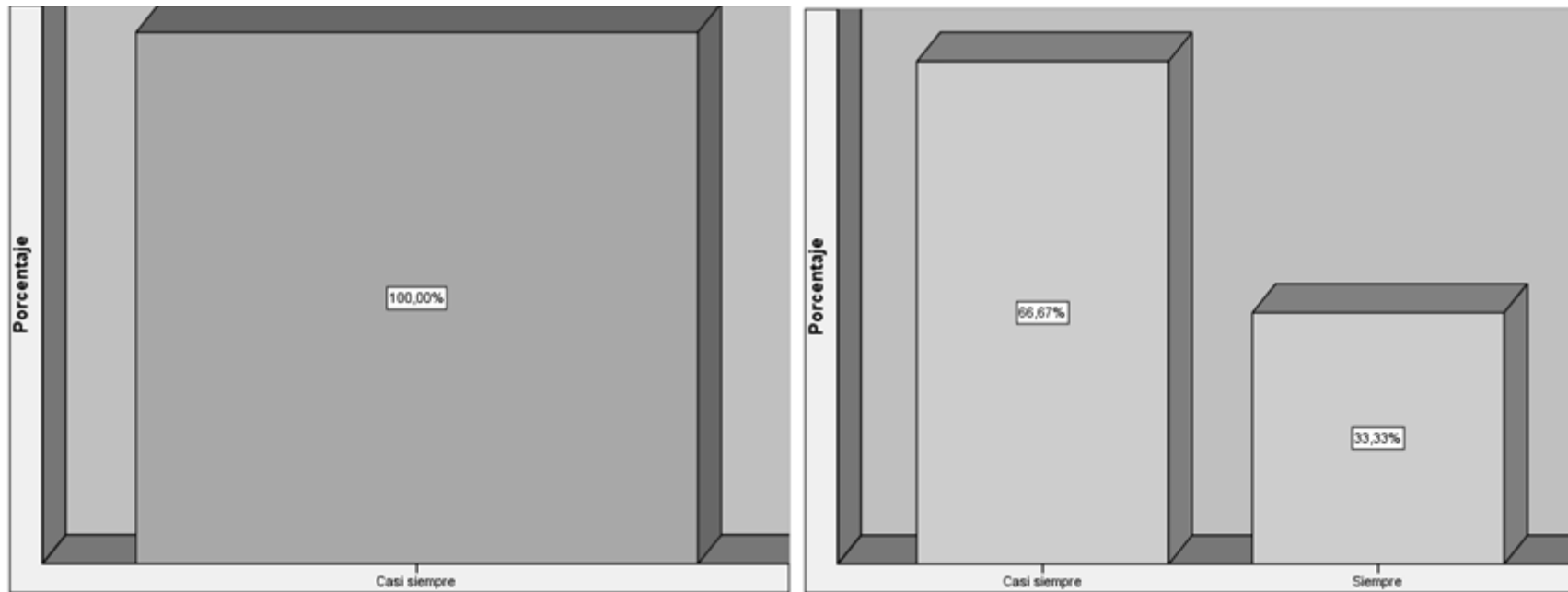
Pretest y Postest. Los estudiantes expresan sentirse muy bien por lo que han aprendido.



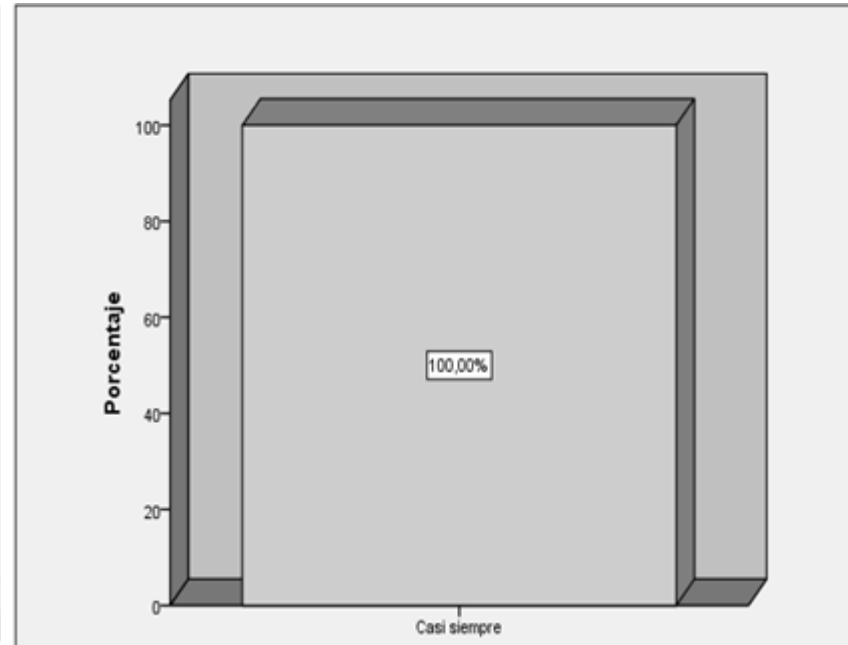
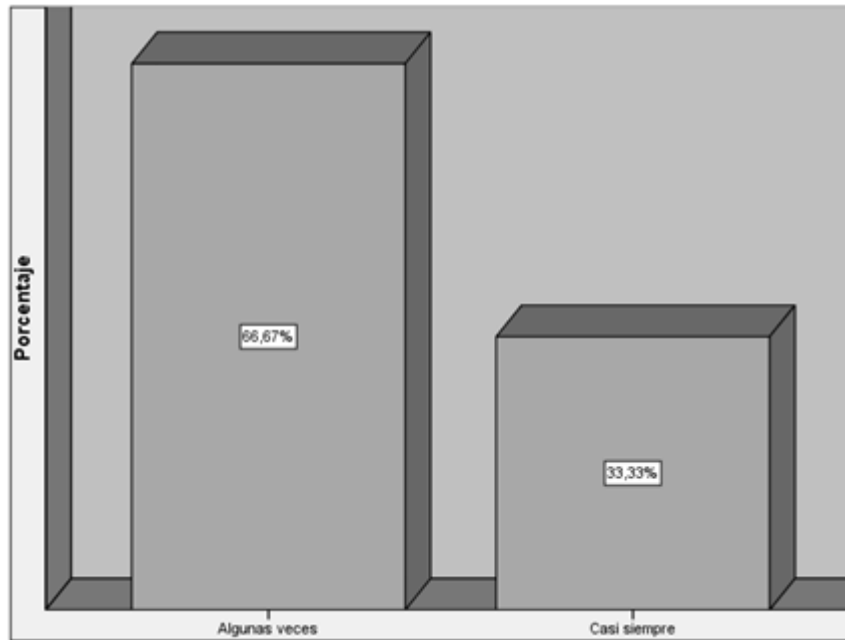
Pretest y postest. El maestro está contento por las calificaciones de sus estudiantes y así se los demuestra.



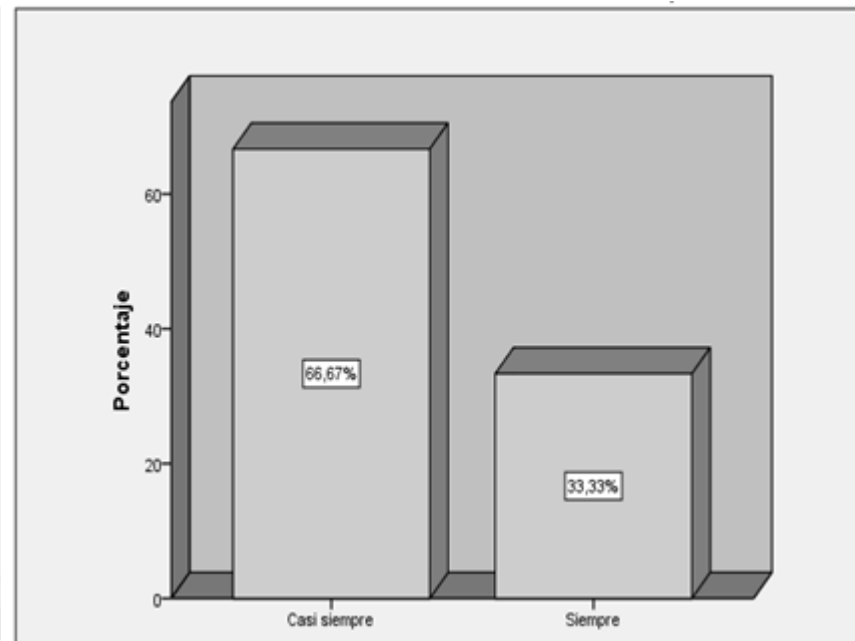
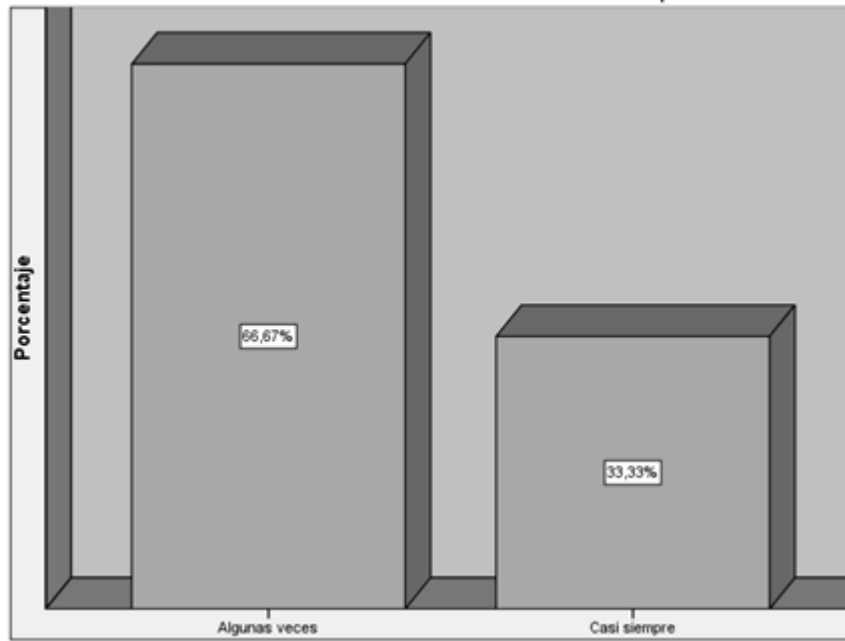
Pretest y Postest. Los estudiantes demuestran interés por el estudio.



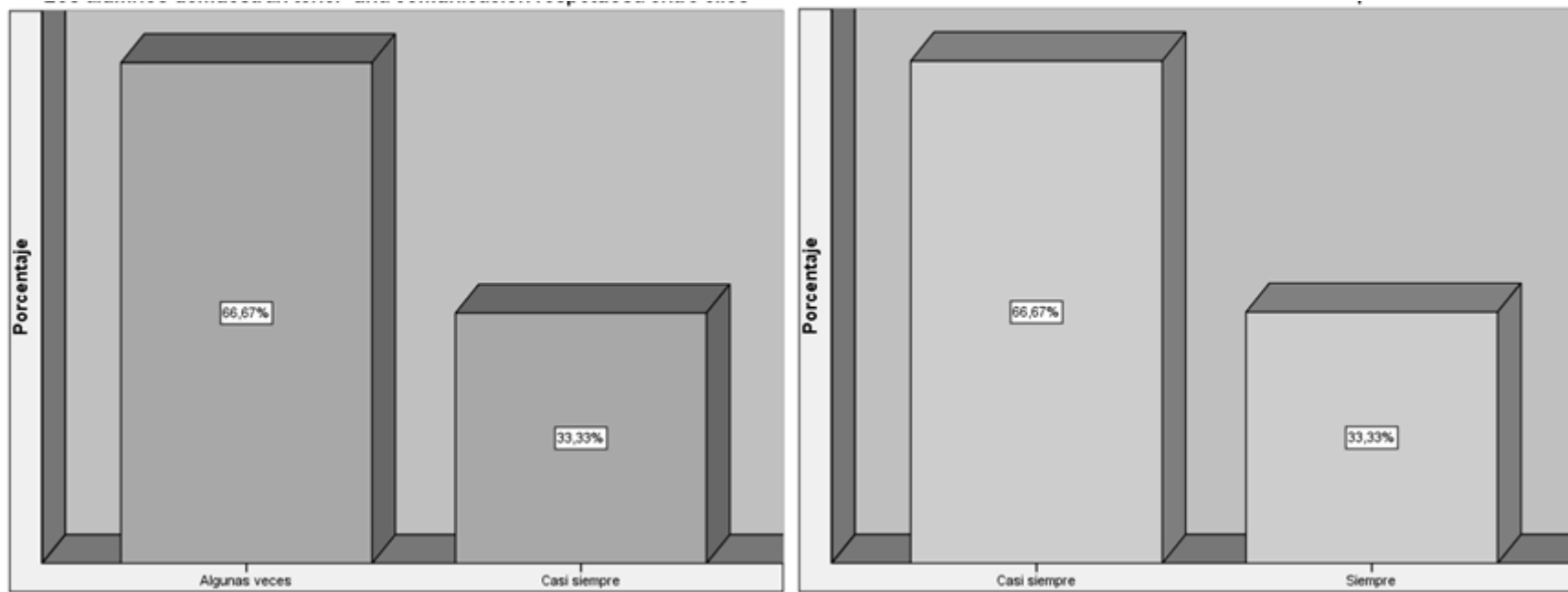
Pretest y Postest. Los estudiantes demuestran aprender lo que se esperaba.



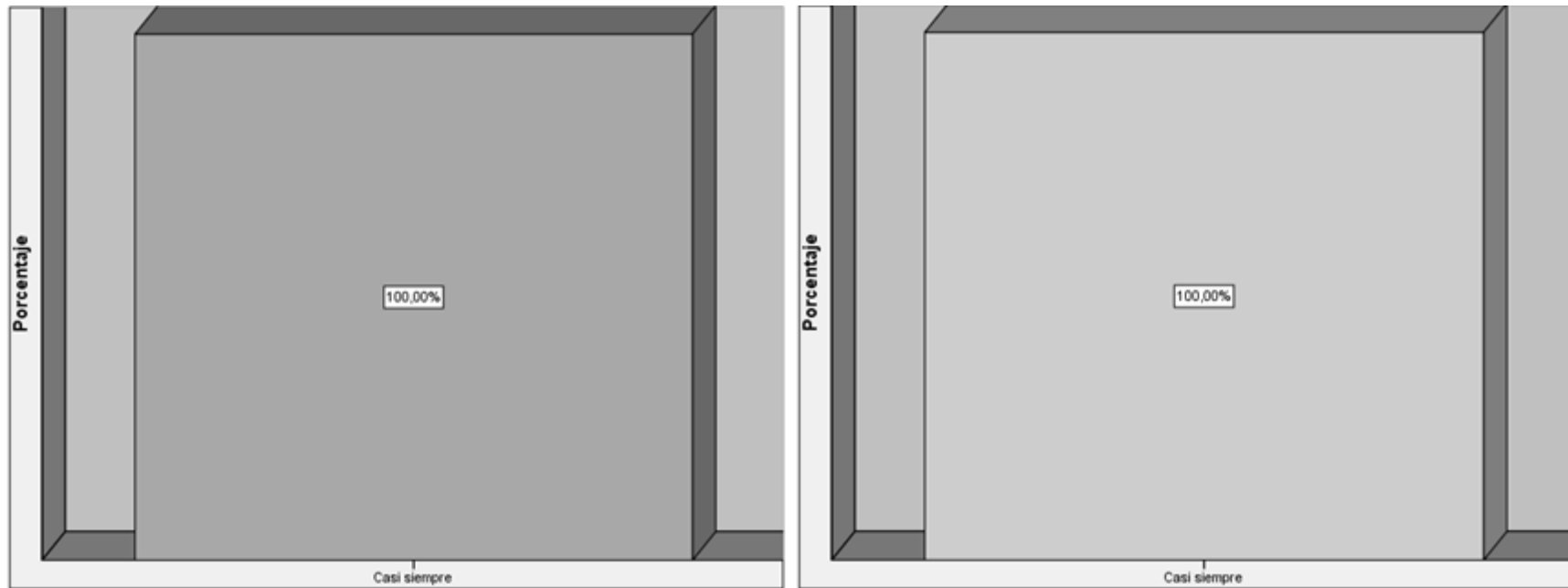
Pretest y Postest. Los estudiantes tienen comunicación asertiva con los profesores.



Pretest y Postest. Los alumnos demuestran tener una comunicación respetuosa entre ellos.



Pretest y postest. Se evidencia una comunicación clara y respetuosa entre profesores/ directivos.



Pretest y postest. Se informa a los estudiantes oportunamente de todos los eventos importantes que suceden en el aula.

