

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

**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE PROMUEVE EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE TIPO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y
NIÑAS DE TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARLOS
ARTURO TORRES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA.**



CLAUDIA MARCELA AVILA CASTILLO

Licenciada en Preescolar

CARMEN JULIA RUEDA PEÑA

Licenciada en Básica Primaria.

***INGRID CAROLINA ANZELIN ZULUAGA**

Asesora de tesis

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHIA
DICIEMBRE DE 2015.**

***Profesora**

**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE PROMUEVE EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE TIPO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y
NIÑAS DE TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARLOS
ARTURO TORRES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA.**



CLAUDIA MARCELA AVILA CASTILLO

Licenciada en Preescolar

CARMEN JULIA RUEDA PEÑA

Licenciada en Básica Primaria.

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magister
en Pedagogía**

***INGRID CAROLINA ANZELIN ZULUAGA**

Asesora de tesis

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHIA**

DICIEMBRE DE 2015

***Profesora**

Agradecimientos

“Cumple con la gratitud del peregrino, no olvidar nunca la fuente que apagó su sed, la palmera que le brindó frescor y sombra y el dulce oasis donde vio abrirse un horizonte a su esperanza” (Ricardo Palma).

Queremos presentar nuestro agradecimiento a las personas e instituciones, que hicieron posible este proyecto investigativo, brindando su apoyo, compañía y seguimiento en los diferentes momentos.

En primer lugar a la Secretaría de Educación por brindar esta oportunidad de fortalecimiento en nuestras prácticas docentes en el sector oficial, y a la Universidad de la Sabana por acogernos con ese profundo respeto y valor a nuestra labor brindándonos los mejores espacios y docentes, especialmente a la Doctora Rosa Julia Guzmán por su invaluable calidad humana y profesional y a nuestra asesora por sus valiosos aportes y acompañamiento constante.

A la comunidad educativa de la institución educativa Carlos Arturo Torres por brindar y permitir el desarrollo de la propuesta investigativa. Especialmente a los niños, niñas y padres del grado transición por apoyar el ejercicio investigativo, por su colaboración y participación claves en el proyecto.

A nuestras hermosas familias por su apoyo incondicional y gran comprensión en todos los momentos de intenso trabajo que se presentaron en esta investigación.

Tabla de contenido

Resumen.....	13
Introducción	17
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	19
Pregunta de investigación	28
Objetivos	28
Objetivo general	28
Objetivos específicos	29
Antecedentes investigativos	29
Referentes teóricos	35
Competencias emocionales.	35
Desarrollo de Competencias Emocionales.....	43
El papel de la Escuela en el desarrollo de las Competencias Emocionales	56
Convivencia Pacífica:	63
Estrategias pedagógicas	67
Características del Aprendizaje Cooperativo	73
Referentes legales de soporte a la investigación	74
Capítulo 3 Metodología de la investigación	76
Enfoque	76
Alcance:	77
Diseño	78

Población.....	80
Categorías de análisis	80
Convivencia Pacífica	82
Competencias ciudadanas de tipo emocional.....	83
Práctica Docente	83
Fases de la Investigación	84
Fase diagnóstica.....	84
Fase de diseño e implementación:	85
Técnica e instrumentos de recolección de información.....	86
Consideraciones éticas	91
Capítulo 4. Resultados y análisis de la información.....	92
Fase Diagnóstica.....	92
Contexto Institución Educativa Carlos Arturo Torres.	100
Proceso de observación.....	108
Identificación de emociones propias	111
Manejo de sus emociones	113
Empatía	115
Práctica Docente	118
Fase de diseño	120
Objetivos Pedagógicos de la Estrategia	122

Taller 1. Aprendizaje Cooperativo	125
Taller 2. Expresión de Identificación de Emociones	126
Taller 3 Manejo de las propias Emociones	127
Taller 4 Fomento de la empatía	127
Implementación de la Estrategia.	132
Fase de Sensibilización	132
Fase de implementación	147
Análisis Global de la Estrategia	164
Competencias ciudadanas de tipo emocional	168
Conclusiones	179
Recomendaciones	183
Reflexión pedagógica	184
Referencias bibliográficas	186
Anexos	198

Lista de tablas

Tabla 1: <i>Kohlberg (1992), Seis Estadios de Desarrollo o Madurez.</i>	53
Tabla 2: <i>Condiciones para un sistema de acuerdos</i>	64
Tabla 3: <i>Grupo poblacional Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres</i>	80
Tabla 4: <i>Categorías de la investigación</i>	81
Tabla 5: <i>Instrumentos utilizados en cada fase de la investigación</i>	90
Tabla 6: <i>Plan de acción</i>	131
Tabla 7: <i>Acciones frente a los acuerdos</i>	138

Lista de figuras

Figura 1: <i>Competencias emocionales</i>	39
Figura 2: <i>Elementos del aprendizaje cooperativo</i>	72
Figura 3: <i>Actividades docentes y situaciones de aprendizaje cooperativo</i>	73
Figura 4: <i>Estrategias para el aprendizaje cooperativo</i>	74
Figura 5: <i>Fases y ciclos esenciales de la investigación - acción</i>	79
Figura 6: <i>Distribución de población por localidades Bogotá</i>	95
Figura 7: <i>Estratos socioeconómicos de las familias de la Institución</i>	103
Figura 8: <i>Porcentaje de niños que viven con uno o sus dos padres</i>	104
Figura 9: <i>Concepciones de los niños y niñas sobre convivencia</i>	106
Figura 10: <i>Concepciones de los padres sobre convivencia</i>	107
Figura 11: <i>Porcentaje de agresión en niños y niñas</i>	110
Figura 12: <i>Identificación de las propias emociones:</i>	112
Figura 13: <i>Manejo de sus propias emociones</i>	114
Figura 14: <i>Empatía</i>	116
Figura 15: <i>Organización de los grupos de trabajo cooperativo</i>	129
Figura 16: mural: convivencia es	133
Figura 17: situaciones que afectan la convivencia en el aula	133
Figura 18: una tarde de historias	144
Figura 19: trabajando en equipo	146
Figura 20: diseñando nuestras guías	147
Figura 21: rincón y tarjetas de emociones	151
Figura 22: un baile en familia	154

Figura 23: artistas trabajando en equipo	155
Figura 24: príncipes y princesas I	155
Figura 25: príncipes y princesas II	156
Figura 26: <i>Disminución en porcentajes de agresión</i>	165
Figura 27: <i>Avance en desarrollo competencia de identificación de emociones</i>	169
Figura 28: <i>Avance en desarrollo de competencia manejo de emociones</i>	172
Figura 29: <i>Avance en el desarrollo de la competencia de empatía</i>	174

Lista de anexos

Anexo A. Formato consentimiento informado para rectora del colegio	197198
Anexo B. Formato consentimiento informado para padres de familia	198
Anexo C. Instrumento n° 1: ficha de información personal.	199
Anexo D. Instrumento 2: encuesta a niños ideas previas frente a la convivencia	201
Anexo E. Encuesta a padres sobre convivencia.....	202
Anexo F. Instrumento 3: formato para registro de diario de campo: diagnóstico para manifestaciones de agresión más frecuentes.	203
Anexo G. Tabla de semanas y lugares de observacion.	204
Anexo H. Comportamientos, actitudes y expresiones más relevantes en niños y niñas	205
Anexo I. Guía individual de observación de competencias emocionales.	206
Anexo J. Lista de chequeo.....	207
Anexo K. Taller 1 aprendizaje cooperativo.....	209
Anexo L. Taller no. 2 ¿qué sentimos?.....	214
Anexo M. Taller no. 3 “aprendiendo a manejar mis emociones”.....	217
Anexo N. Taller no. 4 poniendome en el lugar del otro.....	225
Anexo O. Instrumento de registro de observación talleres	232
Anexo P. Instrumento 8: ficha saberes previos sobre convivencia. `	233
Anexo Q. Matriz de interpretación de datos.....	234
Anexo R. Estructura general de la estrategia.....	23635
Anexo	
S.Formatos.....	24544

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS EN EL DOCUMENTO

CEPAL Comisión Económica Para América Latina.

CONPES Consejo Nacional de Política Social y Económica

DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas

I.E.D Institución Educativa Distrital

M.E.N Ministerio de Educación Nacional

P.E.I Proyecto Educativo Institucional

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, en castellano).

UPZ: Unidad de Planeamiento Zonal.

CAT: Colegio Carlos Arturo Torres.

Resumen.

La investigación que se presenta destaca la importancia de promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional, mediante el diseño e implementación de una estrategia pedagógica con metodología de trabajo cooperativo, para favorecer una convivencia pacífica entre los niños y niñas del grado transición de una I.E.D de la ciudad de Bogotá.

La investigación parte de una caracterización del contexto y de la población estudiada dentro de la práctica educativa cotidiana de una de las docentes investigadoras. Para el desarrollo del presente estudio se utilizó un enfoque metodológico cualitativo dado su interés de valorar cada una de las acciones, vivencias y experiencias de los participantes del estudio a partir del fenómeno a investigar; con un diseño de investigación acción donde se le permite al maestro interpretar la realidad escolar y a través de las vivencias de los protagonistas trazar un camino hacia una posible solución.

Esta investigación se estructura a través de 3 fases: fase diagnóstica, fase de diseño e implementación de la estrategia pedagógica, retroalimentada y avalada por un Profesional especializado en Competencias Ciudadanas del M.E.N, y fase de valoración y análisis de resultados. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos en el proceso investigativo fueron: diario de campo, las fichas de información personal, encuestas a padres y estudiantes, tablas de registro de observación, lista de chequeo y la guía individual de observación de competencias emocionales.

Al final de la implementación de la estrategia, se observó un cambio significativo en la convivencia del grupo. Lo cual se evidenció en una disminución notable en las agresiones físicas y verbales, gracias a un avance en el desarrollo de sus competencias

emocionales, también se evidenció un ambiente áulico más agradable, gracias al trabajo cooperativo y a los acuerdos y acciones reparatorias de aula construidos con los niños y niñas.

Palabras claves: Competencias Ciudadanas, competencias emocionales, Convivencia pacífica, Acuerdos colaborativos, Acciones reparatorias, Estrategia pedagógica, trabajo cooperativo, práctica docente

Abstract

This research presents the importance to promote the development of emotional citizenship skills. By means of the design and implementation of a pedagogical strategy based on cooperative work in order to favor a peaceful co-existence among preschoolers from a public school placed in Bogotá, Colombia.

In this way, the pedagogical strategy starts from the context identification and also the target population. To develop this study, teacher researchers implemented qualitative methods in order to assess both actions and experiences about the target population.

The methodological design is based on action research that allows teacher researchers to interpret the actual situation from preschoolers and also to conduct a possible solution to the problematic situation.

This study consists of three stages: Diagnosis, design and implementation of the pedagogical strategy, which is endorsed and feedback given by a professional in the specific topic of this study directly provided by MEN. The third stage is related to analysis and assessment of results.

The instruments to data collection were Field Diary, information surveys (administered to parents and students), personal information form, Observation chart, checklist and an individual guide to observe emotional competences.

Data analysis was done according to interpret information and also to make triangulation from three categories: Emotional citizenship skills, teaching practice and peaceful co-existence. After that, teacher researchers draw conclusions recommendations and also pedagogical reflection.

At the end of the implementation of the strategy, a significant change was observed in the group living, which it was evidenced by a marked decrease in physical and verbal attacks, thanks to a breakthrough in the development of their emotional competencies, as well as a more pleasant classroom atmosphere, thanks to the cooperative work and the agreements and reparative actions constructed classroom children.

KEY WORDS

Emotional citizenship skills, pedagogical strategy, cooperative work teaching practice, peaceful co-existence.

Introducción

Esta investigación tiene como marco de análisis la convivencia y el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de los grados de preescolar de la Institución Educativa Carlos Arturo Torres, ubicada en la localidad 8 de Kennedy, Bogotá.

El estudio se centra en diseñar e implementar una estrategia pedagógica que promueva el desarrollo de las competencias emocionales en los niños y niñas de preescolar, considerando que existe una necesidad tangible de generar mecanismos de promoción y prevención frente a las situaciones que afrontan los estudiantes, dadas las distintas problemáticas que viven en su cotidianidad en el ámbito familiar y social.

La apuesta que se hace con este trabajo es promover y observar, a través de una investigación-acción, el desarrollo de tres competencias ciudadanas de tipo emocional: I. Identificación de las propias emociones, II. Manejo de las emociones y III. Empatía; como la base para lograr que los niños y niñas de la IED Carlos Arturo Torres puedan desenvolverse y relacionarse socialmente de forma efectiva y positiva, para garantizar a futuro mejores condiciones de vida y de igual manera que al interior de la institución educativa esto genere una convivencia pacífica.

Esta investigación-acción se da a partir de un enfoque cualitativo que busca la interpretación de los eventos y la reconstrucción permanentemente de la realidad para tratar de entenderla desde el papel que cumple cada uno de los actores. Para ello, se realiza la observación a través de la implementación de actividades con sus instrumentos

de recolección de información, que hacen parte de la estrategia pedagógica y que posteriormente son sometidas a reflexión.

Desde la investigación Acción, se busca establecer relaciones de dependencia e interdependencia de los fenómenos para llegar al grado de su interpretación y posteriormente a plantear la acción que dará lugar a la solución del problema. La investigación acción en el contexto educativo toma un papel preponderante por considerar que ésta le permite al maestro interpretar la realidad escolar; las situaciones, creencias y coyunturas en las que está sumergida, en este caso la realidad de los niños y niñas de preescolar o población sujeto de estudio, quienes se convierten en protagonistas principales del proceso investigativo, ya que es a partir de sus propias intencionalidades, decisiones, formas de actuar, pensar y sentir que se decantó no solo el problema, sino el camino para alcanzar su solución.

El estudio se soporta en un marco teórico sobre la revisión de diferentes posturas conceptuales en el desarrollo emocional en la infancia, así como los referentes conceptuales del programa de competencias ciudadanas en el marco de la Política Educativa Nacional.

Finalmente la investigación se centra en el análisis de los resultados de la implementación de las actividades de la estrategia pedagógica y su incidencia en la convivencia de los niños y niñas de preescolar. Además se establecen conclusiones y recomendaciones que la investigación brinda como aportes significativos a los procesos educativos que se desarrollan en la institución Educativa Carlos Arturo Torres, promoviendo estrategias en el abordaje de las competencias emocionales en los niños y niñas. El interés es ante todo, mejorar la convivencia de los estudiantes en el ambiente

escolar, desde la posibilidad que tiene toda persona de aprender a superar las adversidades y a proyectar un futuro mejor.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Las competencias emocionales involucran un conjunto de dimensiones del ser, las cuales le permiten desenvolverse adecuadamente en un contexto determinado. Desde la propuesta de Salovey y Sluyter (citados por Bisquerra & Pérez 2007), “se relacionan con la capacidad que desarrolla el sujeto con respecto a la cooperación, la asertividad, responsabilidad, empatía y el autocontrol” (p. 5). Para Goleman (1995) estas se traducen en dominios los cuales tiene que ver con los niveles de autoconciencia, el manejo de las emociones, automotivación y las habilidades sociales.

Para otros autores como Saarni (citado por Bisquerra & Perez, 2007) “estas competencias se asocian al concepto de autoeficacia, considerándola como la capacidad y habilidad para alcanzar los objetivos o propósitos relacionados con la vida de la persona, ya que existen objetivos personales, laborales, profesionales que llevan implícitos contenidos afectivo-emocionales” (p.6). La autoeficacia tiene que ver con el grado de conciencia que se asume frente a las propias emociones, ubicar en contexto el sentido y significado de las expresiones emocionales tanto las de los demás como la de sí mismo, mantener activo un vocabulario emocional que le permita captar información del contexto social y desempeñarse efectivamente en el mismo, ser capaz de asumir experiencias emocionales tanto positivas como negativas, construir diálogos emocionales consigo mismo y con quienes le rodean.

De estas competencias emocionales depende el éxito para desenvolverse en el contexto social y cultural, así como el grado de bienestar que afronta la persona. Cuando existe un desajuste en estas competencias, se evidencian grandes dificultades en los sujetos para adaptarse eficientemente a los contextos, para expresar sus emociones, mostrando bajo nivel de tolerancia a la frustración, presentado alteración en los procesos adaptativos; conductas ansiosas, violentas e intolerantes, lo que hace que le sea más complicado generar respuestas asertivas ante situaciones estresantes o ante la resolución de un problema.

Las bases de la competencia emocional se aprenden en el seno familiar, en palabras de Goleman (1995) la familia es “la primera escuela de aprendizaje emocional” (p. 121) gracias a la forma como los padres se relacionan y tratan a los hijos, ellos aprenden a manejar sus sentimientos y emociones, transmitiendo emociones positivas o negativas de forma acertada. De igual manera les es más fácil manifestar abiertamente sus necesidades y a reconocer las emociones y necesidades de los demás, esto contribuye a su vez a que los niños y niñas encausen sus estados de ánimo generando pensamientos de bienestar, forjando sentimientos de alegría, esperanza, aceptación y adaptación social, los cuales se ven reflejados en las diferentes relaciones que suscriben en diversos contextos sociales.

Otros modelos emocionales para los niños y niñas son los maestros y sus pares, convirtiendo la escuela en el segundo eje de desarrollo de las competencias emocionales, ya que es allí, donde el estudiante pone en juego lo aprendido en casa, lo resignifica, reconstruye y le da sentido en la acción social.

Las causas para que exista o se defina un problema en torno a las competencias emocionales suelen ser múltiples; dentro de las más usuales se encuentran los eventos

traumáticos como una violación, una catástrofe natural, un incendio, accidente, calamidades domésticas, sin embargo las que generan mayor arraigo y destrucción en el estado emocional de una persona; en sus procesos madurativos y en el funcionamiento cerebral encargado de procesar las emociones, son los actos violentos, ya que afectan directamente el mundo interpersonal.

López (2002) indica que el sujeto que ha vivido situaciones de maltrato o ha estado en escenarios de violencia cae en un estado de desazón emocional, por lo que “termina desatando respuestas incontroladas, primitivas o impulsivas ante cualquier dificultad, como entidad abstracta desde la cual se generan interacciones aprendidas, que emergen como un saber que evoca distintas violencias” (p.53).

La violencia y el maltrato tienen diversas causas y efectos, en estudios como el realizado en América Latina por Ramírez & Sáenz en el año 2002 (Citados por Hewitt & Ramírez, 2004) sobre la situación de la niñez, se detectó que más del 10% de los niños y niñas son maltratados psicológicamente y cerca del 30% de negligencia.

También, la Unicef (2009) enuncia:

En América Latina y el Caribe, con una población de más de 190 millones de niños, las investigaciones realizadas indican que, además de ser una de las regiones más desiguales del mundo, es la que posee los mayores índices de violencia, que afectan sobre todo a mujeres, niños y niñas (Pinheiro, 2006). Según el estudio del Secretario General, en la región la violencia contra los menores de edad en el interior de las familias se manifiesta principalmente por medio del castigo físico como forma de disciplina, el abuso sexual, el abandono y la explotación económica (p.5).

La UNICEF (2009) ha estimado que en Colombia 2.000.000 de niños son maltratados en sus hogares o viven situaciones de alto riesgo al interior del grupo familiar. En América del Sur se observa que en promedio el 50% de los niños y niñas han sufrido violencia al interior de la familia con una tipología variada, que va desde cachetadas, pellizcos, golpes en brazos, piernas y cabeza, hasta golpes con objetos, latigazos, amenazas e incluso en algunos casos con armas.

Dodge (citado por Chaux, 2012), publicó un estudio que demostró que quienes son maltratados en sus hogares desarrollan modelos mentales hostiles, llevándolos a pensar constantemente que los demás tratan de hacerles daño, viviendo situaciones de alerta constantes que los hacen reaccionar impulsiva y agresivamente en muchos casos. Esto se debe básicamente a que el individuo asume de manera inconsciente el acto mal tratante procesándolo como una realidad constante, latente a su existencia. Al respecto Chaux (Citado por Valenzuela 2008) considera que “la violencia política, el conflicto armado, la delincuencia común, entre otras formas, incrementa la probabilidad de que un niño o niña sea maltratado y así mismo, se convierta en maltratador” (p. 153)

Las secuelas que deja la violencia en los niños y niñas son innumerables, existiendo en muchos casos no solo repercusiones físicas, sino psicológicas como baja autoestima, estados de depresión, tristeza, inseguridad, temor, ansiedad y bajo desempeño social. La UNICEF (citado por Gómez, 2010) señala:

Aunque no se les ponga la mano encima, presenciar o escuchar situaciones violentas tiene efectos psicológicos negativos en los hijos. Aunque no sean el objeto directo de las agresiones, padecen violencia psicológica, que es una forma de maltrato infantil y que la Convención Internacional de los Derechos del

Niño, considera una forma de maltrato infantil y la recoge el artículo 19 como “violencia mental”.

Sin embargo, los niños y niñas especialmente en el caso colombiano, no solo son víctima de violencia en sus hogares, el conflicto armado que vive el país ha generado distintas modalidades de violencia política, cultural, social, barrial o local, afectando la vida de la población infantil y a su vez concibiendo otro tipo de violencias como la escolar.

En una investigación realizada por la Alcaldía de Bogotá, la Universidad de los Andes y el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) en el 2006, se encontró que existen altos niveles de violencia escolar, evidenciando que la violencia verbal es la más usual en los colegios tanto privados como públicos con un porcentaje de 30 y 40% respectivamente. De igual manera que de cada 10 estudiantes, 3 de ellos han presenciado agresiones físicas al interior de las instituciones, y que 1 de cada 10 acepta haber generado agresión en contra de un compañero.

Siendo evidente lo anterior en localidades con mayores grados de pobreza y dificultad socioeconómica, donde se privilegian situaciones de pandillismo, drogadicción, delincuencia común y maltrato intrafamiliar. En un estudio con adolescentes realizado en 2004 Díaz, Aguado, Martínez Arias y Martín (citados por Díaz 2005) reflejan, cómo los agresores escolares son aquellos quienes muestran de privación afectiva (materna especialmente), baja tolerancia a la frustración, bajo rendimiento escolar, relaciones negativas con adultos, lo cual agudiza sus dificultades para disponer de estrategias no violentas en la resolución de los conflictos. De igual manera es evidente en ellos, el no cumplimiento de las normas, dificultades para situarse en el lugar de los demás, y poseer una tendencia vengativa y punitiva, como característica importante en este tipo de

agresores está la incitación a formar grupos con disposición a la violencia, muchos de estos grupos toman auge en la institución escolar dando origen a fenómenos como el bullying o matoneo escolar.

Valencia (citado por Pinzón 2015) sostiene en estudios sobre el conflicto y la violencia escolar en Colombia, que ésta se presenta desde dos grandes tendencias, la primera desde factores exógenos asociados a la influencia que ejercen las condiciones sociales que son externas a la escuela y que son replicados en su interior, dentro de las cuales se tipifican; la delincuencia común, el pandillismo, el fenómeno de la barras bravas, la drogadicción, el alcoholismo, los índices de homicidios etc. La segunda tendencia se refiere a los factores endógenos, aquellos que se desencadenan dentro de la escuela, a partir de sus propias dinámicas y dialécticas. (p.17)

De acuerdo con lo anterior, el bullying o matoneo escolar está tipificado dentro de los factores endógenos, es decir, parte de las dinámicas que se viven al interior de las instituciones, no obstante el papel que asumen sus diversos actores, la relación entre víctima – victimario están directamente asociadas a las características de cada uno de ellos, a su vez siendo el resultado de procesos de crianza y de educación en la familia. En el bullying o acoso escolar, la relación de víctima – victimario no es igualitaria, ya que una de las características del matoneo es que siempre hay desigualdad de poder, por diferentes razones, entre la víctima y el victimario.

La violencia es entonces una realidad que se evidencia en distintos sectores de la capital e instituciones educativas, a la cual no queda ajena la Institución Educativa Carlos Arturo Torres, ubicada en la localidad de Kennedy, de acuerdo al Diagnóstico Local 2014 concentra un alto nivel de población en estado de pobreza, ocupando el

segundo lugar dentro de las 19 localidades urbanas del Distrito, con un total de 81.523 personas en esta condición, enfrentando serias dificultades económicas, afectivas, sociales, familiares y con altos índices de delincuencia común.

El contexto de vulnerabilidad en los que viven los estudiantes de la Institución Educativa Carlos Arturo Torres, ha generado al interior de la institución y de las aulas diversas problemáticas y conflictos, algunos como réplica de aquellos modelos violentos instaurados en la familia, el barrio, los grupos sociales con lo que conviven diariamente, creando en ellos formas de violencia física y verbal, aspectos que han marcado una pauta importante para que al interior del ambiente educativo se afecte la calidad de las relaciones entre los estudiantes, su desempeño social y académico.

Varios estudios han demostrado que los estudiantes con mayores problemas de agresión tienen una probabilidad mayor de deserción escolar, Cairns, Cairns & Neckerman (1989), Farmer, Estell, Leung, & Otros (2003) French & Conrad (2001), Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin & Vitaro (2006). De igual manera que la tendencia a la agresión tiende a prolongarse en el transcurso de sus vidas. Es decir, quienes son más agresivos en la niñez tienen una mayor probabilidad de ser más agresivos en la edad adulta Farrington (1993), Huesmann (1984). Citados por: Carreras M. Braza p&brazaf (2001).

Lo anterior se deriva de la tendencia a naturalizar la violencia como una forma de interacción, para Schwartz & Proctor (2000) la violencia a la que están expuestos los niños en sus barrios promueven fantasías agresivas, creencias que legitiman la agresión, encausando expectativas positivas frente al uso de la fuerza física, no sólo como factor que asiduamente genera admiración, sino que conlleva fácilmente a conseguir lo que se desea.

Para Melgarejo y Ramírez (2010), “no sólo la violencia en el barrio o en la familia inciden en el desarrollo de comportamientos agresivos de los escolares, sino que al ser expuestos a la violencia, emanan también un sentido de victimización” (p.8), es decir, los vuelve más propensos a la sumisión, al temor y al engaño. Dodge, Bates & Pettit (citados por Chaux, 2012) indican que es natural para los niños y niñas maltratadas generar representaciones en las cuales los demás tienden a hacerles daño, les cuesta identificar eficientemente intencionalidades que se salen del margen del comportamiento violento. De allí que en sus interacciones promuevan la agresión reactiva, es decir, una agresión como respuesta a la cercanía o la relación que buscan establecer los demás hacía y con ellos.

Sin embargo, esto puede prevenirse si se actúa a tiempo, especialmente en los primeros años de vida cuando los niños y niñas están creando representaciones mentales de las relaciones sociales, las cuales les permiten desarrollar la confianza en los demás. Cuanto más rápido se actué frente a las dificultades emocionales de los escolares, más rápidos y precisos serán los cambios generados, Grotberg (1995) ha demostrado que los niños y niñas de menor edad muestran mayor capacidad de resiliencia, es decir, de superar las adversidades de la vida, incluso para transformarlas en aspectos positivos en sus vidas.

Por lo anterior, toma relevancia la presente investigación al considerar que todas las acciones, propuestas y estrategias pedagógicas que se puedan desarrollar a favor de promover el desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas del grado de preescolar de la IED Carlos Arturo Torres, les brindará herramientas para establecer mejores relaciones interpersonales lo cual les permitirá fortalecer la convivencia escolar. De allí que sea importante incidir en esta edad especialmente, ya que es una etapa en la cual se pueden generar procesos sociales de forma más efectiva, además porque en estas edades

se hace un tránsito vital de pasar del primer núcleo de socialización que es la familia, al segundo que es la escuela, esto supone un proceso de adaptación y ajuste al contexto social, a sus normas y particularidades.

Por ello la presente investigación retome como base la situación actual de violencia física, verbal, social y reactiva que manifiestan los niños y niñas de grado preescolar, a diario en el aula, para desarrollar una estrategia pedagógica que les permita promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional, tratando de esta manera generar mejores condiciones de vida y propiciar al interior de la institución una convivencia pacífica.

Dichas agresiones se definen según Little, Jones y Hawley, citados por Chau en “Educación, convivencia y agresión escolar” (2012) así:

La agresión física: son las acciones que buscan hacer daño físico a sus compañeros o a sus pertenencias, por ejemplo: patadas, puños cacheladas, mordiscos, romper el cuaderno de otro, golpes con objetos entre otros.

La agresión Verbal: entendida como hacer daño con palabras ofensivas como insultos o burlas que hacen sentir mal al otro.

La agresión Social: utilizan gestos o movimientos corporales ofensivos como las miradas agresivas o señales con sus dedos.

La agresión Reactiva: cuando reaccionan a una ofensa previa, como una mala palabra, golpe, entre otros.

Se hace necesario abordar este tipo de temáticas y problemáticas en el contexto escolar, desde la premisa de que la escuela debe dar al estudiante las herramientas indispensables para ser feliz, es decir, para alcanzar un estado emocional desde el cual sienta bienestar y satisfacción personal. Aunque no se pueda desligar la realidad que

viven muchos niños y niñas en sus hogares de vulnerabilidad, marginalidad y pobreza, la institución educativa tiene como compromiso social trabajar sobre los problemas emocionales de los estudiantes, ya que estos no solo dificultan sus relaciones e interacciones sociales, sino sus procesos de pensamiento y aprendizaje. Piaget (citado por Kohlberg, 1983) considera que no puede haber conocimiento sin afecto y afecto sin conocimiento, para ello retoma como aspectos importantes; la interacción y el interés, el cual se manifiesta como sentimiento. Para este autor tanto el afecto como lo cognitivo deben desarrollarse paralelamente.

Pregunta de investigación

El proceso investigativo busca dar respuesta a la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo promover el desarrollo de tres competencias ciudadanas de tipo emocional: identificación de emociones, manejo de emociones y empatía, a través de la implementación de una estrategia pedagógica para favorecer una convivencia pacífica en los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica para promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional: identificación de las propias emociones, manejo de las emociones y empatía, en los niños y niñas de transición de la IED Carlos Arturo Torres con miras a favorecer la convivencia pacífica al interior del aula.

Objetivos específicos

1. Identificar las manifestaciones de agresión más reiterativas en el grupo objeto de estudio y sus posibles causas.
2. Delimitar y diseñar una estrategia pedagógica acorde a las necesidades, realidades y expectativas de la población, para posteriormente promover en los niños y niñas el desarrollo de las competencias ciudadanas de tipo emocional: identificación de emociones, manejo de emociones y empatía.
3. Implementar y evaluar la estrategia pedagógica estableciendo su incidencia en el desarrollo de las competencias ciudadanas de tipo emocional y el cambio generado en la convivencia de los niños y niñas del grado preescolar del colegio Carlos Arturo Torres a partir de su aplicación.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se abordan los elementos de referencia conceptual para fundamentar la investigación. Para ello se presentan en el primer subtema, algunos antecedentes investigativos que se encontraron relevantes en cuanto aportan elementos, que se tiene en cuenta en el diseño de la misma y en el segundo subtema, se destacan aportes conceptuales que dan soporte a la misma.

Antecedentes investigativos

El tema de desarrollo de competencias emocionales es hoy en día de amplio abordaje. Diferentes investigaciones ponen en el ámbito académico la discusión sobre su origen, desarrollo, transformaciones, problemáticas y realidades. De igual manera la relación existente entre dichas competencias y la convivencia pacífica.

En una investigación realizada por Echeverría & Yuver (2010), con los estudiantes del colegio INEM Santiago Pérez en la ciudad de Bogotá, tuvo como objetivo central analizar el sentido de prácticas sociales que se presentaban en la institución, tomando como referente teórico el concepto de ciudadanía y los valores democráticos del diálogo y la participación, implementado una propuesta formativa desde la cual se generara un ambiente democrático a partir del diálogo y la participación en el aula. Como resultado de este proceso se dio el diseño de una propuesta de formación ciudadana para la institución, la cual se planteó como eje transversal de muchos ambientes académicos.

De Souza (2010) través de su tesis doctoral “Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos Interpersonales en el Aula” analiza el conflicto interpersonal, para ello identifica las competencias emocionales implicadas en las interacciones. Su marco de referencia teórico, muestra la relación entre inteligencia, educación y desarrollo emocional, así como el concepto de conflicto, las categorías que emergen de éste y las transformaciones que genera. A través de un diseño metodológico empírico llega a la conclusión, de que la falta de capacidad para regular, expresar y comprender las emociones es la causa de muchos conflictos interpersonales que culminan en situaciones de violencia. Considerando que una persona que desarrolla sus competencias emocionales comprende el conflicto de manera positiva transformándolo en una oportunidad para mejorar sus emociones y generar de igual manera, afrontándolo desde estrategias conciliadoras, dialógicas y de reconciliación.

Otra investigación que ha generado grandes aportes ha sido la desarrollada por Sanabria (2011), docente de la institución educativa Estrella Del Sur, su trabajo se centró en el estudio de las políticas públicas de formación en ciudadanía, específicamente en

los estándares de competencias ciudadanas y en las concepciones que al respecto tenían las maestras de la jornada mañana de primer ciclo. Para ello retomó los estándares diseñados por el MEN, el proyecto Educativo Institucional y el análisis de las concepciones de ciudadanía de las docentes de la institución.

Por medio del análisis de discursos, logra delimitar que el discurso sobre ciudadanía se nutre de fundamentos relacionados con los contextos socio-culturales, políticos y económicos, lo que refleja los estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, en los cuales se brinda la oportunidad de enseñar en las aulas de clase los derechos, deberes y obligaciones de la persona, fomentando la participación y la creación de acuerdos a los derechos y las obligaciones del individuo, además de las formas de participación, organización y de creación de acuerdos de convivencia en un contexto determinado.

De igual manera considera que la formación en ciudadanía debe ser una preocupación de las instituciones educativas teniendo en cuenta las orientaciones educativas nacionales, es decir, no solo la normatividad, sino los distintos proyectos educativos institucionales y los parámetros que enuncia el MEN en cuanto al desarrollo de las distintas competencias enmarcadas en los Estándares de Calidad Nacional e Internacional.

Con respecto a la convivencia pacífica y las competencias ciudadanas Díaz, Gómez, & Gómez, (2009) de la Universidad de la Sábana en su investigación “El desarrollo de Competencias Ciudadanas a través del Arte” realizada en la Institución Educativa Distrital Sotavento, con estudiantes del grado 102, a partir de la cual diseñaron una estrategia de enseñanza para desarrollar competencias ciudadanas, específicamente las comunicativas y emocionales utilizando como medio fundamental el arte, desde la teoría de Chauv sobre competencias ciudadanas, llegan a la conclusión de que las artes

plásticas son una herramienta potencial que permite a los niños y niñas desarrollar conocimientos y habilidades que les permiten actuar de manera constructiva en una sociedad democrática.

Conviene citar la investigación realizada por Ortiz, López, y otros (2008), sobre “La generación de una convivencia pacífica mediante el manejo adecuado de conflictos en el aula”. Su objetivo fue la aplicación de talleres como estrategia metodológica, para mejorar la convivencia en el aula de grado segundo de primaria en las instituciones Juan Pablo II, escuela El café, y la institución José Antonio Galán en el municipio de Cartagena del Chaira, Dicha propuesta contó con aportes significativos para los estudiantes, padres de familia y docentes, para que sean agentes de construcción de una sociedad pacífica, mediante la formación en valores participativos y democráticos. Finalizado el proceso concluyen que se creó un ambiente más agradable en clase, lo cual favorece la estadía de los estudiantes en la institución. Además se demostró que es posible que el estudiante disfrute de las clases, sin perder su objetivo y que se puede acabar con la rutina en clases monótonas y el nuevo rol del docente convirtiendo los problemas diarios en temas de aprendizaje.

A nivel internacional la investigación de Hazas & Cerezo (2010), de la Universidad Complutense de Madrid “Estrategias de resolución de conflictos en Preescolares” identifica la variedad de estrategias de resolución de conflictos que permea la vida de los niños y niñas entre los 3 y 5 años, tanto afiliativas como agonísticas. La afiliativas relacionadas con esa necesidad y deseo de tener amigos, de generar relaciones recíprocas, o cooperar con los demás y las agonísticas por la predominancia y lucha que se da en diferentes momentos de actuación, las dos constituyen una base importante de las relaciones y del ajuste social, pudiendo en un conflicto, lograr una solución

equitativa para las partes involucradas. Esta investigación muestra formas de trabajo para promover en el futuro índices socio-métricos que podrían resultar productivos en el estudio de las relaciones y de los conflictos sociales entre pares, analiza la posible relación con las características propias del individuo y sus relaciones, al menos en esta etapa tan importante en el desarrollo social, escolar y psicológico de los niños y de las niñas.

Rutter & Sroufe (2000, citados por Cuervo A. 2010) llevaron a cabo una investigación en la cual abordaron las contribuciones de los estilos y prácticas de crianza de la familia en el desarrollo emocional durante la infancia y su relación con problemas de comportamiento. Se demostró a partir de ésta, que niños y niñas que presentan falta de atención en su núcleo familiar demostraron ser más vulnerables ante situaciones estresantes.

Mestre, Samper, Tur & Diez (citados por Cuervo, 2010) en sus investigaciones sobre los estilos de crianza y desarrollo pro social de los hijos, evidenciaron la importancia de la dimensión afectiva en las relaciones familiares, en el desarrollo de los hijos. Destacan que la relación entre padres e hijos deben ser adecuadas a su edad o nivel de desarrollo.

Estas investigaciones sirven de referentes importante para el presente estudio considerando que muestran bases teóricas y conceptuales que pueden ampliar la temática, afianzar el diseño metodológico y el tratado de las variables. De igual manera permiten estimar la relación que existe entre competencias emocionales y convivencia pacífica, estableciendo relación entre los términos de convivencia pacífica, competencias ciudadanas y resolución de conflictos. Lo que pone en contexto la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas al interior de las instituciones como base para

transformar los ambientes académicos, las dinámicas de los actores, las situaciones o realidades institucionales y desde luego la necesidad de convertir el aula y la escuela en espacio aptos para el desarrollo de la investigación educativa.

De esta manera estas investigaciones abren paso al abordaje de las variables de competencias emocionales y de convivencia pacífica, mostrando su relevancia en el contexto educativo actual.

En una investigación realizada por Chaux & Gómez (2013) la cual se centró en la agresión relacional y la agresión física en una muestra de 77 niños y niñas de grado de preescolar cuyas variables retomadas fueron las cognoscitivas y las emocionales. Dentro de las cognoscitivas retomaron las creencias frente a la agresión y las teorías de la mente y en cuanto a las emocionales se enfatizaron en el manejo de la ira en los niños y niñas.

El estudio se llevó a cabo en un colegio privado, mixto, ubicado en Bogotá de nivel socioeconómico medio-alto y alto, los resultados de la investigación no mostraron diferencias significativas entre niños y niñas en los niveles de agresión física o de agresión relacional, ya que los que acuden a la agresión física, también utilizan la agresión relacional en sus interacciones.

De igual manera el estudio mostró que los niños de Transición tenían valores más bajos de empatía en comparación a los de Kinder, pero no se evidenciaron diferencias significativas por cursos en el control emocional de la ira. Sin embargo la investigación si muestra que el control de la ira es una variable importante para entender la agresión en los niños de preescolar.

De acuerdo con el marco referencia de la investigación Holodynski y Friedlmeier (Citado por Chaux & Gómez 2013) afirman:

Que el proceso de adquisición del control de emociones hace que los niños sean cada vez más conscientes del efecto que tiene la expresión de sus emociones en los demás y de la necesidad de ajustar esta expresión dentro del contexto social. La agresión se relaciona con el control de emociones negativas, principalmente con el control de la ira (Berkowitz, 1990). Los niños están aprendiendo a aplazar la satisfacción de sus necesidades y este aplazamiento incluye el manejo de la ira y de la frustración. (p. 43)

Esta investigación muestra una relación directa con el presente proyecto por cuanto retoma las competencias emocionales para dar explicación al desarrollo de la agresión relacional en los niños y niñas de preescolar, permitiendo a su vez estimar la importancia de estas competencias para mejorar los niveles de convivencia escolar.

Referentes teóricos

Competencias emocionales.

Describir la capacidad que tiene una persona para expresar lo que siente o sienten los demás, es hablar de competencias emocionales. A continuación se relacionan los diferentes conceptos de competencias emocionales desde la política educativa nacional y diversos autores.

El término *competencias* es definido desde el MEN (2003) como aquellas capacidades que posibilitan los “haceres “saberes” y el “poder hacer”, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con otros, con sus entornos y con ellos mismos. La experiencia reorganizadora se refiere a un funcionamiento cognitivo que marca momentos importantes.

En el marco de la implementación de la Política Educativa el Ministerio de Educación Nacional viene impulsando el programa de competencias ciudadanas¹ con el propósito de desarrollar competencias en los estudiantes, para contribuir a la construcción de una cultura democrática que posibilitará la práctica real de los derechos constitucionales con las responsabilidades que ello implica y la búsqueda del bien común.

Las Competencias Ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, estas competencias se evidencian en la práctica. Dentro de estas se establecen cuatro tipos de competencias ciudadanas: La cognitivas, comunicativas, *emocionales* e integradoras. Se hará referencia a las emocionales por ser las relacionadas con la siguiente investigación.

Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.

Desde algunos autores las competencias emocionales se consideran como la capacidad del sujeto de actuar en correspondencia con sus propias emociones. La emoción toma relevancia, siendo un vocablo del *satri emotio* que se define en el diccionario de la Real Academia de la Lengua como "estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión" que además ha sido analizado a lo largo de la

¹ La apuesta pedagógica del sector educativo desde el año 2003, dirigida a responder a los retos que plantea la formación para el ejercicio de la ciudadanía, ha sido el desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que las ciudadanas y ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática

historia desde diferentes perspectivas, dentro de las cuales se encuentran; la perspectiva filosófica, evolucionista, psicofisiológica, conductista y cognitivista.

Perspectivas que desde algunos autores como Souza, Skinner, Watson, Garder, entre otros, alucen la relación existente entre el dolor y el placer, las conductas emocionales que desempeñan una función social vital, la inteligencia intrapersonal e interpersonal y los cambios fisiológicos, no se convierten en sentido para este estudio. Pues las emociones no son solo formas de sentir estas perspectivas mencionadas, sino creaciones sociales que van permitiendo interpretar experiencias de manera que tengan sentido para una comunidad educativa como la IED Carlos Arturo Torres y pueda ser compartida a otras instituciones.

Para Goleman (1995) son las emociones las que se hacen latentes cuando nos enfrentamos a cualquier situación sea buena o mala, ya que de alguna manera estas nos predisponen para actuar de determinada forma, esto hace que lo racional se desborde para dar cabida en muchos momentos a las emociones. Desde este autor, la inteligencia emocional se consolida como una capacidad que hace posible que las personas puedan controlar sus impulsos, generar mecanismos de automotivación, superar las frustraciones o pérdidas y regular el estado anímico. La presencia de este tipo de inteligencia se vuelve aún más decisiva, en muchos casos opacando el propio coeficiente intelectual, de allí la relevancia que ha tomado en investigaciones y en el desarrollo del y para el sujeto.

Lo anterior vislumbra lo que plantea Gardner (1983) a partir del desarrollo de las inteligencias múltiples, cuando describe que no solo se posee una sino varias inteligencias lo que hace posible que el individuo genere capacidades adaptativas, las cuales se logran a partir de procesos de estimulación y de la experiencia.

De esta manera tanto Goleman como Gardner, han marcado una pauta importante para que se empiece a concebir la inteligencia emocional como una de las más importantes para el sujeto, especialmente en el escenario científico, siendo autores que se han preocupado por dar relevancia académica al tema. Tanto la teoría de la inteligencia emocional de Goleman como la de las inteligencias intra e interpersonal de Gardner, puntualizan en el contexto, la discusión e importancia de las emociones, de descubrir esa necesidad tangible de cómo el sujeto se relaciona con sus propios sentimientos y pensamientos, cómo actúa de conformidad con ellos y a partir de allí, cómo comprende el mundo de los otros.

Goleman (1995), suscribe en el desarrollo hacia una competencia emocional dos grandes factores; la competencia personal que se traduce en el auto reconocimiento de sí mismo, (conciencia de sí) y la competencia social que subyace de las habilidades sociales que se van desarrollando a medida que crecemos y reconocemos el mundo. La empatía ocupa allí un lugar importante y privilegiado ya que según este autor, gracias a ella somos competentes emocionalmente, somos capaces de entender los sentimientos de los otros y actuar de conformidad con ello. Para él, este tipo de competencias se desarrollan en la infancia a través de experiencias subjetivas, es decir, desde el sentido y referencia que se le otorga desde la infancia a las relaciones, sentimientos y emociones, lo que constituyen la base para generar la representación de ese otro en uno mismo.

Desde este marco de referencia surge el término de competencia emocional, asociado al desarrollo de un conjunto de habilidades que llevan implícito no sólo lo actitudinal, sino lo procedimental, es decir, la manera como se obra de acuerdo a un contexto determinado. Cuando se habla de competencias emocionales éstas tienen que ver con la habilidad que posee una persona para comprender, expresar, regular y relacionarse de

forma apropiada de acuerdo a los fenómenos emocionales, aquellos que tienen que ver con los cambios suficientes y necesarios que se dan en un episodio emocional y los cuales están circunscritos a estímulos externos o internos o a un evento que es significativo para la persona.

Bisquerra (2002) asocia dos grandes procesos al concepto de competencias emocionales; el primero a la capacidad de autorreflexión y el segundo a la habilidad para reconocer lo que los demás piensan y sienten. En un marco más amplio, Salovey & Sluyter (citados por Bisquerra, 2002) han identificado "cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol" (p. 4), estos aspectos mencionados por estos autores Goleman (1995) los sintetiza en su teoría de la inteligencia emocional.

Otros autores que han marcado una pauta importante en el abordaje de esta temática han sido Mckee & Boyatzis (2002; citados por Bisquerra, 2007) quienes se dieron a la tarea de plantear cuatro dominios que hacen viable el desarrollo de dieciocho competencias emocionales, estos son conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social, y gestión de las relaciones (p.5), las competencias se expresan en la gráfica que se presenta a continuación:



Figura 1: Competencias emocionales

Fuente: *Tomado de Dieciocho Competencias Emocionales de acuerdo a los cuatro dominios de Mckee& Boyatzis (2002)*

Saarni (2000) considera que las competencias emocionales están asociadas más con el término de autoeficacia que se da en el marco de las transacciones sociales, es decir, de esa capacidad que desarrolla el individuo de reconocer y hacer viable el control de sus emociones para alcanzar los objetivos o metas propuestas en un momento determinado. Este autor plantea que para ello es indispensable que el sujeto ponga en juego sus principios morales, ya que para él, lo moral y lo ético juegan un papel importante en la manera como la persona genera respuestas emocionales.

Lo planteado por Saarni (citado en Bisquerra y Pérez, 2007) prepondera como base fundamental el contexto en el que interactúan esas emociones, lo que en su teoría referencia como “transacciones sociales” las cuales tienen que ver con el carácter moral y los valores éticos que ubica el sujeto en el contexto de la actuación social. Para este autor, la competencia emocional se refleja en ocho competencias básicas;

“1. La conciencia del propio estado emocional, 2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás, 3. Habilidad para utilizar un vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura, 4. Capacidad para implicarse empáticamente, 5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, 6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol, 7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas, 8. Capacidad de autoeficacia emocional” (p. 6).

Para Graczyk (2000), Payton (2000) & Casel (2007; (citados por Bisquerra, 2007), las competencias emocionales se definen desde términos como: “toma de conciencia de los sentimientos, manejo de los sentimientos, tener en cuenta la perspectiva, análisis de normas sociales, sentido constructivo del yo, responsabilidad, cuidado, respeto por los demás, identificación de problemas, fijar objetivos, solución de problemas, comunicación receptiva y expresiva, cooperación, negociación y buscar ayuda” (p. 8).

Para Chaux, Lleras & Velásquez (2004) las competencias emocionales son capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. En los últimos años las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchas investigaciones han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en la sociedad. Las competencias emocionales se relacionan con la identificación de las propias emociones, el manejo de las propias emociones, la empatía y la identificación de las emociones de los demás.

Por todos los referentes anteriores y para efectos de la presente investigación se toma como categorías las competencias emocionales planteadas desde el programa de Competencias Ciudadanas del M.E.N (2003) , ya que además de ser los referentes nacionales que se utilizan para orientar los proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en los niveles de preescolar básica y media, son los referentes para la construcción de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a través de las pruebas saber. De tal manera, que promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en el nivel preescolar garantiza una mejor convivencia pacífica y

asegura el desarrollo de las competencias ciudadanas que serán evaluadas posteriormente en el grado tercero. Dichas competencias son:

- Identificación de las propias emociones como la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Para esto es importante reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad que pueden tener mis emociones y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes en mí.
- El Manejo de las propias emociones: esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable. En cambio se trata de que las personas puedan manejar la manera cómo responden ante sus emociones, es decir que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. El miedo y la rabia son dos ejemplos de emociones frente a las cuales perder el control puede llevar a que las personas le hagan daño a otros o a sí mismas.
- Empatía: es la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros. Esta competencia es fundamental entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Adicionalmente la empatía también se refiere a sentir algo similar o compatible con lo que sienten los animales, y esto parece estar relacionado con evitar el abuso y promover el bienestar de los animales.

La empatía; directamente asociada al reconocimiento de las emociones ajenas y las relaciones sociales, lo que explica claramente Chauv, Leras & Velásquez (2004):

“Esta competencia es fundamental porque ayuda a evitar que las personas maltraten a otro, es menos probable se yo cause ese dolor. Si le he causado es más probable que quiera hacer algo para reparar el daño, por ejemplo buscando el perdón y la reconciliación. Cuando se ve una persona sufriendo, es más probable que se sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento. Por estas razones no es sorprendente que se haya encontrado que las personas que más intervienen para ayudar a otros, sienten más empatía y que aquellas que abusan o maltratan a otros sienten menos empatía. Adicionalmente la empatía también se refiere a sentir algo similar o compatible con lo que sienten los animales, y esto parece estar relacionado con evitar el abuso y promover el bienestar de los animales” (p. 23).

Desde la teoría de Goleman (1995) el grado de empatía que desarrollan los niños y niñas está directamente asociado con la educación que los padres les proporcionan. Los niños y niñas suelen ser más empáticos cuando han logrado identificar y estimar el sufrimiento ajeno, cuando se les explica la influencia de sus actos de una forma positiva y afectiva, es decir, mostrándoles con ejemplos cómo sus acciones tienen consecuencias y efectos positivos o negativos de acuerdo a sus intencionalidades, de esta manera, ellos van ampliando el repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite.

Desarrollo de Competencias Emocionales.

Las competencias emocionales se desarrollan en los primeros años de vida, siendo los cuidadores, padres o familia los encargados de suministrar la información afectivo-emocional que servirá de base para que el niño o la niña pueda desarrollar la

autoconfianza y la autoestima. Según Bowlby (citado por De Souza, 2010) los lazos afectivos, así como su formación y desarrollo servirán de base en el comportamiento del ser humano en la edad adulta.

De acuerdo con Goleman (1995) la inteligencia emocional se desarrolla a través de los procesos de estimulación y experiencia subjetiva. Esto se inicia desde el momento del nacimiento, ya que los niños y niñas utilizan el llanto para comunicar sus necesidades, posteriormente construyen otros canales de comunicación que se hacen inicialmente de forma instintiva, pero poco a poco van asumiendo mayor complejidad y cierto grado de dinamismo social.

A medida que el niño o la niña crece, el significado de las señales emocionales cambia; el llanto se asocia a un grado de inconformidad o necesidad y la sonrisa a niveles de aceptación o agrado. Izard (citados por Papalia, 2001) en una investigación con bebés (3 a 6 meses de edad) logró determinar, a través de filmaciones, indicios sobre algunas emociones como alegría, tristeza, interés, temor, ira, sorpresa y disgusto desde luego no se puede asegurar si realmente eran las emociones que tenían en ese momento los infantes, ya que sus respuestas eran delimitadas por las expresiones faciales que asumían en un momento determinado. Al respecto es importante precisar, que las expresiones faciales no son la única forma de medir una emoción ya que existen factores como la actividad fisiológica, motora y el lenguaje corporal que permiten estimar un grado de cambio emocional.

Broude (Citado por Papalia, et. al., 2001), “en estudios observacionales de laboratorio en los que confrontaron las respuestas emocionales de bebés chinos, con americanos y japoneses expuestos a los mismos condicionantes emocionales, evidenció que los primeros eran menos expresivos que los de los otros dos grupos. Como conclusión de

este proceso se estima que existen unas variantes de crianza que se convierten en condicionantes del desarrollo emocional” (p. 201).

Los estudios de corte neurológico han mostrado que el desarrollo emocional está asociado a la proliferación de las vías neuronales a nivel cerebral, adquiriendo así un papel importante la maduración neurológica. Papalia, et al (2001) consideran que existen tres cambios fundamentales en el desarrollo de las emociones, el primero tiene que ver con el grado de funcionalidad que alcanza la corteza cerebral en los tres primeros meses de vida, el segundo cuando los lóbulos frontales maduran y las estructuras límbicas como el hipocampo se vuelven más grandes, lo que hace que se procese mayor información sensorial y haya una interconexión entre el hipocampo y la corteza frontal, esto se da alrededor de los 9 o 10 meses. El tercer cambio importante ocurre al segundo año de vida, en el cual los bebés inician con el desarrollo del yo, las emociones autoconscientes, posterior a ello, a los tres años se produce un cambio hormonal a nivel cerebral y dejan de actuar de forma central el sistema nervioso autónomo simpático para dar paso a la activación más regulada del sistema nervioso parasimpático, desde el cual se da un equilibrio de las emociones.

Otro aspecto importante en lo emocional, es el desarrollo del lenguaje y con ello el grado de funcionamiento del hemisferio izquierdo, ayudando a generar la interacción social de los niños o niñas y a obtener conciencia de quienes le rodean, padres o cuidadores.

Los padres o cuidadores deben estar en sintonía emocional con sus hijos, es decir, tratando de comprender sus emociones, interpretándolas, esto parte sustancialmente de entender los cambios en sus estados de ánimo, sus necesidades emocionales y reforzar respuestas positivas frente a los mismos.

Para Goleman (1995):

“Cuando los padres fracasan reiteradamente en mostrar acogida y empatía hacia una determinada gama de emociones de sus hijos, ya sea la risa, el llanto o la necesidad de ser abrazado, el niño dejará de expresar e incluso dejará de sentir ese tipo de emociones. Es muy posible que, de este modo, muchas emociones comiencen a desvanecerse del repertorio de sus relaciones íntimas, especialmente en el caso de que estos sentimientos fueran desalentados de forma más o menos explícita durante la infancia” (p.68).

La falta de sintonía emocional con los padres como lo expresa Goleman, lleva a los niños y niñas a una orfandad emocional, para aquellos que sufren abuso en sus hogares o que son víctimas de situaciones violentas, humillaciones o apegos traumáticos, tienden a estar atentos a las emociones de los demás, no con el ánimo de interpretarlas, sino de responder ante situaciones amenazantes, esto los lleva a mostrar grados de volubilidad, inconstancia o tendencia a cambiar abruptamente de estados de ánimo en la edad adulta.

Ezpeleta (2005) realizó investigaciones con hijos de pacientes psiquiátricos que presentaban en sus entornos problemas conyugales, estos referenciaban estrés, riesgo de abuso, maltrato o rechazo hacia los hijos, este estudio y el desarrollado por Gracia, Lila & Musitu en el 2005 (Citado por Cuervo, 2005) mostraron la relación que existe entre el rechazo, comportamientos de indiferencia y hostilidad en los padres con niveles de ansiedad, depresión, baja autoestima, agresividad, conducta disocial y problemas somáticos que presentan los hijos.

Oliva, Montero & Gutiérrez (2006 Citados por Cuervo 2005) mostraron que existe una relación directa entre el estrés generado por los padres, con el estrés que presentan

los niños de 4 y 6 años de edad. Estos autores también lograron identificar que una de las causas más reiterativas que propicia estrés en la pareja y familia son las dificultades económicas, y que este a su vez aumenta con la edad de los hijos.

Las pautas de crianza se consideran como una fuente inspiradora para el desarrollo emocional de los niños y niñas. Una investigación etnográfica desarrollada por Levine (1974) en la que se compararon las pautas de crianza en sociedades preindustriales e industrializadas, determinó que en las primeras los padres se preocupaban por mantener a su hijos con ellos y responder rápidamente a sus necesidades, mientras los de las sociedades industrializadas impulsaban a los menores a la interacción social y la estimulación sensorial con el ánimo de prepararlos para un mundo competitivo. Los dos grupos mostraban diferencias importantes, no obstante el primero asoció comportamientos de apego y de confianza en comparación con el segundo.

De igual manera Shapiro (1997) sostiene que los niños se ven afectados en gran medida por la falta de atención familiar frente a su desarrollo emocional, convirtiéndolos en personas más susceptibles de sufrir situaciones estresantes. Por su parte la Unicef (2004) ha hecho énfasis en la importancia del papel que cumplen el padre, la madre y la familia en la crianza y el desarrollo psicosocial, influyendo determinadamente no sólo en los procesos de socialización del niño y la niña, sino en su desarrollo cognitivo, en el aprendizaje.

En una investigación desarrollada por Minzi en 2005 (Citado por Cuervo 2010) se indica que: “Las familias democráticas promueven afrontamientos adaptativos y protectores ante la depresión y la soledad, mientras que las familias autoritarias generan inseguridad, evitación de los problemas, afrontamientos, depresión, además, la soledad está asociada al rechazo y al desinterés por parte de los padres”. (p.116)

De acuerdo a los estudios referenciados se logra determinar que el aprendizaje de la competencia emocional está relacionado con las pautas de crianza en la niñez, en la relación que se suscribe entre el hijo, con los padres y la familia, cuando existen condiciones de poco afecto o de inatención emocional los niños pueden generar conductas agresivas, problemas de atención y aprendizaje. Cuando la crianza parental se sostiene bajo modelos autoritarios y restrictivos, éstas generan en el niño o niña estados de depresión, ansiedad y en algunos casos aislamiento.

Lo anterior es soportado de igual manera por los estudios de Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma & Van den Wittenboer (2008) quienes se enfocaron en analizar la emocionalidad, encontrando que las pautas de crianza en las que los niños y niñas disfrutaban de apoyo, afecto e interacciones positivas, eran niños y niñas con un alto grado de desarrollo cognitivo y psicosocial y los que crecían con modelos permisivos y autoritarios tendían a sufrir de bajo rendimiento escolar, hostilidad y dificultades en la comunicación.

Benítez (2004) indica que cuando las relaciones con los padres fallan o los lazos afectivos que se crean con sus hijos son débiles se van creando deprivaciones afectivas (falta de cariño, amor, comprensión, apego) en las pautas de crianza, generando en los hijos características como el temor, la inseguridad, la desconfianza, la sensación de desamor, de abandono y el rencor, como resultado, el crecimiento de niño o niña incapaz de sostener buenas interacciones sociales y de generar vínculos afectivos sostenidos o perdurables.

Por consiguiente lo que viven y evidencian los niños y niñas en sus hogares servirá de base para desenvolverse en su entorno social, sus competencias emocionales son la fuente primaria para el desarrollo de la moralidad, Kohlberg (1992), sostiene que el

juicio moral es un proceso cognitivo a través del cual se reflexiona sobre los valores, se ordenan y jerarquizan de acuerdo a una situación o condición determinada. La raíz de este proceso, es la asunción de roles, es decir, la capacidad de reaccionar ante los demás, como uno mismo reaccionaría, ante una conducta determinada.

López (2002) reporta que el afecto, los valores, la conciencia de sí, la empatía, se construyen a través de las vivencias que se generan en el hogar y de los modelos que se establecen con la figura paterna y materna, por factores de imitación y afirmación de la personalidad, aspectos sustentados desde el enfoque psicoanalítico (p. 59). De igual manera las teorías del aprendizaje social consideran que el ambiente en el que se desenvuelve el niño y la niña es vital en el desarrollo de las habilidades emocionales.

El enfoque cognitivo - evolutivo, determina que un sujeto desarrolla un orden moral a partir de la adquisición de las reglas y del aprendizaje de las leyes universales lo que suele o mejor debe ocurrir en la familia como primer centro de socialización.

Desde el enfoque cognitivo, Piaget (1974) considera que a medida que los niños y niñas maduran, van adquiriendo mayor experiencia del mundo, creciendo con ellos la capacidad para entender las relaciones, haciéndose más aptos para ver el mundo como es. Desde su teoría de los estadios de desarrollo cognitivo plantea dos funciones invariantes; la organización y la adaptación, la primera enmarca la forma como van sistematizando los procesos, es decir, formando sistemas y relaciones coherentes, la segunda, se asocia a cómo ellos van cualificando los aprendizajes según las condiciones del medio ambiente en el que se desarrollan.

Los estadios según Piaget (1974), permiten descubrir las posibilidades cognitivas y emocionales que enraízan el pensamiento y el sentimiento en un momento de desarrollo. En el estadio pre operacional característico de los 2 a 7 años, edades dentro de las cuales

se encuentra la población objeto de estudio de la presente investigación, los niños y niñas están en un momento de representación interna de los actos externos, esto supone que sus procesos de pensamiento tienen dificultades para ver las cosas desde diferentes puntos de vista, existiendo dos momentos importantes a saber:

1. Las funciones simbólicas, es decir, cuando adquiere un nivel de representación de un objeto, situación o relación.

2. Pensamiento intuitivo, en el cual surgen las preguntas sobre ¿por qué? y ¿para qué? ese deseo incontrolable del niño de obtener conocimiento sobre el mundo, es un momento de la vida en el cual tiene auge la heteronomía o el realismo moral.

Para entender con claridad esa relación estrecha entre lo emocional y lo cognitivo, es preciso retomar lo que Piaget (1974), enuncia frente a la relación entre cognición y afecto, fundamentando que no puede existir conocimiento sin afecto y afecto sin conocimiento, ya que el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto. Esta teoría la respalda desde algunos principios:

1. Principio de interacción, el cual tiene la función de búsqueda activa de las partes del medio, de la realidad.

2. El principio de interés que se experimenta como sentimiento.

3. El afecto, al que se le da sentido a través de la estructura cognitiva.

De lo anterior se deriva, que este autor piense que la relación entre conocimiento y afecto se explicita tácitamente a través del juicio moral, siendo una estructura cognitiva en la cual el niño o la niña aprende cómo siente que debe tratar a los otros y cómo los demás lo deben tratar. Por ello, niño o niña que esté emocionalmente aislado o que haya sufrido situaciones que afecten negativamente su desarrollo emocional, presentará

dificultades cognitivas. Siendo interdependiente esta relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Hay que tener en cuenta que el desarrollo social implica conocimiento y afecto, de allí que se deban desarrollar paralelamente.

Piaget en 1994 (Citado por Fuentes, Gamboa, Morales & Retamal, 2012) afirma que “existen tres factores que influyen en el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, que es el más importante ya que facilita que los otros dos actúen, las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la autoridad de las normas de los adultos. Esta teoría plantea ese proceso de desarrollo moral en 3 estadios, que se dan partir de los dos años ya que antes, según él, no se puede hablar de moral propiamente dicha” (p. 53).

Kohlberg (1992), comparte con Piaget la creencia de que la moral se desarrolla en los seres humanos pasando por etapas y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a unas posteriores. Los niños, según Kohlberg, pasan a la vez por el proceso de desarrollo cognitivo y de juicio moral, no separan su experiencia del mundo físico, del social, ya que juegan y piensan en y con objetos concretos, y a la vez reconocen a otras personas a su alrededor. Sin embargo, delibera que el conocimiento de cómo se estructuran las relaciones con los demás, es más complejo, que el conocimiento del mundo físico.

El aporte de Kohlberg a la psicología moral, ha sido aplicar los estadios de la teoría de Piaget para estudiar los procesos de pensamiento en correspondencia con el juicio moral. Sus supuestos asumen que el juicio moral se desarrolla cuando los valores adquiridos en el entorno social entran en conflicto (dilema moral) ya que es, en ese momento, cuando se ejercita un proceso cognitivo en el que se reflexiona sobre los

valores, se organizan y ponen en práctica en momentos cotidianos, es decir, cuando entra en juego el juicio moral.

Cada cambio de etapa implica una reestructuración de cómo se piensa sobre diversos temas morales y forman una secuencia que se define por la complejidad lógica de cada período, en este sentido, para que se desarrollen estadios posteriores, se deben dominar operaciones cognitivas previas en procura de alcanzar las más complejas. Para Kohlberg (1992), el paso de una etapa a otra es un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimientos, valoración y acción, las cuales actúan de manera conjunta.

A continuación se desglosan los esquemas universales de razonamiento sustentados por Kohlberg (1992), desde los seis estadios de desarrollo o madurez.

Tabla 1: Kohlberg (1992), Seis Estadios de Desarrollo o Madurez.

NIVEL	CARACTERISTICAS	ESTADIO	CARACTERISTICAS
NIVEL PRECONVENCIONAL	El nivel Pre convencional es un nivel en el cual las normas son una realidad externa que se respetan sólo atendiendo las consecuencias (premio, castigo) o el poder de quienes las establecen. No se ha entendido, aún, que las normas sociales son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad. Este nivel integra a los dos siguientes estadios.	Estadio 1 Obediencia y Miedo al Castigo	El estadio en el cual se respetan las normas por obediencia y por miedo al castigo. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. Es el estadio propio de la infancia, pero hay adultos que siguen toda su vida en este estadio: así el delincuente que sólo el miedo frena.
		Estadio 2 Favorecer los Propios Intereses	El estadio en el cual se asumen las normas si favorecen los propios intereses. El individuo tiene por objetivo hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos. Las normas son como las reglas de los juegos: se cumplen por egoísmo. Se entiende que si uno no las cumple, no le dejarán jugar. Es un estadio propio del niño y de las personas adultas que afirman: «te respeto si me respetas», «haz lo que quieras mientras no me molestes».
NIVEL CONVENCIONAL	En este nivel, las personas viven identificadas con el grupo; se quiere responder favorablemente en les expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera. Este nivel integra el estadio 3 y el estadio 4.	Estadio 3 Expectativas Interpersonales	En este estadio las expectativas de los que nos rodean ocupan el puesto del miedo al castigo y de los propios intereses. Nos mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas a un mismo. Es un estadio que se da en la adolescencia pero son muchos los adultos que se quedan en él. Son gente que quieren hacerse amar, pero que se dejan llevar por las otras: los valores del grupo, las modas, lo que dicen los medios de comunicación.
NIVEL POSTCONVENCIONAL	Es el nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas: los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Le componen el estadio 5 y el estadio 6.	Estadio 4 Normas Sociales Establecidas.	Es el estadio en el cual el individuo es leal con las instituciones sociales vigentes; para él, hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común. Aquí comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad. Se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y éstos despiertan un compromiso personal. Constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia. Kohlberg considera que éste es el estadio en el cual se encuentra la mayoría poblacional.
		Estadio 5 Derechos Prioritarios y Contrato Social	Es el estadio de la apertura al mundo. Se reconoce que además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. La apertura al mundo lleva, en segundo lugar, a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son sólo aquellas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.
		Estadio 6 Principios Éticos Universales	Se toma conciencia que hay principios éticos universales que se han de seguir y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez y se siente comprometido a seguirlos. En este estadio impera la regla de oro de la moralidad: "hacer al otro lo que quiero para mí". Y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan a los principios éticos universales como el de la dignidad humana o el de la igualdad. Es el estadio moral supremo, el de Gandhi, de Martin Luther King y el de todas las personas que viven profundamente la moralidad.

Fuente: Adaptación propia tomado de <http://www.xtec.cat/~lvallmaj/passeig/kohlber2.htm>

En el marco de la presente investigación toma importancia el primer estadio de la teoría de desarrollo de Jean Piaget pre-moral, es de la moral de presión adulta; de los dos a los seis años los niños y niñas, en el cual son capaces de representar mediante el lenguaje los objetos y las acciones, esto les permite recordar lo que han hecho y relatar sus intenciones futuras, sin embargo no hacen aún razonamientos abstractos, por lo tanto no comprenden el significado de las normas generales impuestas por los adultos, por lo tanto la moral en esta fase de desarrollo se caracteriza por la heteronomía.

El segundo estadio o etapa a resaltar para este estudio, es el de la heterónoma o del realismo moral: esta etapa se da entre los 5 y 10 años, los niños y niñas comienzan a considerar que las reglas son impuestas por figuras de autoridad (padres, maestros, Dios, etc.) de allí aprenden la relación entre el premio y el castigo. Al final de esta etapa los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales de reversibilidad y de las posibilidades del pensamiento para detectar relaciones entre las cosas. Surgen además sentimientos morales como la honestidad necesaria para que los juegos y la justicia funcionen.

En el período de los 5 y 6 años, surge un aspecto importante, el desarrollo de la capacidad de asumir roles, de adoptar diferentes puntos de vista a los propios. Esta capacidad es fundamental para el desarrollo del juicio moral, ya que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro, puede comparar su realidad, llegando al entendimiento de la de los demás.

Gracias a este proceso el desarrollo cognitivo y emocional los niños y niñas van adquiriendo un mayor grado de moralidad, lo que les permite actuar de forma más autónoma y obtener un mayor control de las emociones. Hoffman (2000) indica que la actitud empática está ligada a los juicios morales, por considerar que el hecho de compartir

los sentimientos de otras personas frente a una situación en riesgo o sufrimiento, es lo que hace reaccionar a las personas y motivarlas a prestar ayuda, de igual manera es el fundamento básico de la comunicación.

Para desarrollar la empatía se hace necesario obtener modelos que sean empáticos, las pautas de crianza y la influencia de modelos positivos desde los cuales los niños y niñas logren el reconocimiento del otro y el control de sus emociones en las relaciones sociales.

No obstante cuando el niño o niña no logra obtener en la familia esas competencias emocionales positivas, se encuentra de acuerdo con Goleman (1995) “en un estado de orfandad o secuestro emocional”, o cuando las emociones aprendidas son negativas, es necesario generar relaciones compensatorias, las cuales proporcionan correctivos emocionales necesarios para que el niño o la niña logren estabilidad emocional, estos procesos pueden darse con amigos, con psicoterapia o en la escuela.

De acuerdo con Goleman (1995) la inteligencia emocional se desarrolla a través de los procesos de estimulación y experiencia subjetiva. Esto se inicia desde el momento del nacimiento, ya que los niños y niñas utilizan el llanto para comunicar sus necesidades, posteriormente construyen otros canales de comunicación que se hacen inicialmente de forma instintiva, pero poco a poco van asumiendo mayor complejidad y cierto grado de dinamismo social.

El papel que cumple la escuela en la educación o reeducación emocional es relevante. Bisquerra & Pérez (2012) refieren que dicha intervención la establece como una forma de prevención primaria, ya que evita situaciones complejas o conflictivas en los niños y niñas, no solo en el ámbito educativo, sino en su vida cotidiana, disminuyendo riesgos de consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia y con ello problemáticas derivadas. (p. 2).

No obstante los resultados más efectivos se dan cuando estas competencias emocionales no han incurrido en un estado de disfunción en la persona, es decir, cuando no tienen una alteración de corte neurológica o psicológica, que los hace caer en estados psicóticos o patológicos, como suele suceder en los niños y niñas de corta edad, que hasta ahora están iniciando su proceso de socialización.

Lo anterior supone, que cuanto más pronto se trabaje con los niños y niñas a menor edad, los resultados son más favorables, ya que el trabajo se debe orientar a maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

El papel de la Escuela en el desarrollo de las Competencias Emocionales

Durante los cuatro primeros años de vida del niño y la niña el cerebro crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro. Adquiriendo mayor complejidad, siendo un momento clave para el aprendizaje, especialmente en lo que respecta a lo emocional, es por ello, que todo lo que reciba en este período de la vida, puede afectar considerablemente su desarrollo cerebral y con ello sus experiencias vitales,.

Por consiguiente, la reacción emocional está influenciada por la edad; por ejemplo, a los cuatro años los niños y las niñas reconocen una emoción intensa y al mismo tiempo comprenden que esta va desvaneciéndose con el tiempo. Logrando a los 6 años superar de forma más rápida y positiva la intensidad de la misma. Sin embargo esto depende en un alto grado de los procesos alcanzados por el niño y la niña en su desarrollo emocional y de los factores de riesgo a los que haya sido expuesto.

Harris (1989) plantea que en condiciones normales:

Entre los 4 y 10 años los niños y niñas son capaces de establecer la conexión causal entre la situación y la emoción. Los más pequeños se centran en cambios irrelevantes de la situación, mientras que los mayores atienden más a los cambios mentales. El niño puede intentar acelerar el proceso de reducción que ocurriría normalmente, olvidando de forma deliberada el acontecimiento emocional o dejando de pensar en él (p. 164).

Cuando el niño o la niña no recibe en su hogar o familia vivencias satisfactorias que le permitan obtener estabilidad emocional, como sucede con aquellos niños y niñas víctimas de violencia, su mundo interpersonal se convierte en un lugar peligroso en el que los otros constituyen una amenaza latente. Para Goleman (1995) esto puede solucionarse gracias al proceso de reaprendizaje natural, esto supone la vivencia de las mismas situaciones, pero concebidas desde perspectivas distintas

La escuela se convierte en un espacio apto para que los niños y niñas puedan alcanzar el reaprendizaje emocional, puedan encontrar sentido y significado positivo a su emocionalidad, a sus relaciones, en una oportunidad para superar las dificultades y encontrar nuevas maneras de afrontar los problemas de la vida cotidiana. El reaprendizaje emocional en la infancia se logra a través del juego y el arte, siendo puentes para superar la tendencia a reaccionar de manera automática, ayudando a procesar más información y de mejor manera, les ayuda a dejar de actuar impulsivamente y más reflexivamente; las actividades centradas en estas estrategias se asocian a una especie de estabilizador emocional, que logra decantar las necesidades, expectativas, intereses y dificultades de los menores, para desde allí, buscar su solución.

El papel de la escuela en este sentido, va más allá de superar o favorecer el desarrollo cognitivo, su trabajo ha de preponderar el analfabetismo emocional con el que llegan muchos estudiantes, entenderlo, explicarlo y atenderlo oportunamente. La educación emocional a desarrollarse en la escuela, ha de ayudar a los escolares a controlar y reflexionar sobre sus propias emociones y las de los otros, como marco de referencia para alcanzar la competencia social, la cual parte de la inteligencia intra e interpersonal, de igual manera este trabajo debe estar orientado a entender el conflicto de forma positiva, así como a relacionarse sin conflictividad, a comprender, a perdonar, a superar las dificultades y sobreponerse a las condiciones de vulnerabilidad, que en muchos casos sobresale en la vida de los niños y niñas.

Para ello, se necesita una educación que se salga de las concepciones tradicionales a las cuales solo les interesa el pensamiento y la conducta adiestrada, se requiere una educación en la cual se permita y establezca una estrecha relación entre el pensar, sentir y el actuar; entre el conocimiento, la emoción y la acción, una educación interesada en el juego, la lúdica, el arte, enraizada en valores como; la solidaridad, cooperación, respeto por la diferencia, el pluralismo, la democracia y el libre pensamiento.

Uno de los problemas centrales de la educación en la cultura occidental y los modelos educativos tradicionales, es que se ha centrado en reprimir las emociones de los estudiantes, bajo paradigmas de autoridad, obediencia y sumisión, razón sobre la cual los escolares se ven obligados a ocultar y no exteriorizar sus emociones y sentimientos. Según Carpena (2010) “esto deteriora las capacidades vivenciales y perceptivas, lleva a la insensibilidad y al desajuste emocional”. (p.40)

Entonces, la tarea educativa de la escuela y de los maestros en la actualidad desde una perspectiva integradora, ha de ser, incluir las emociones dentro de los currículos y los procesos académicos, con el propósito de trabajar de forma conjunta y de forma interdependiente las competencias emocionales y sociales, especialmente en los primeros años de vida escolar, en donde los estudiantes a través del clima escolar aprenden a encontrarle sentido al hecho de relacionarse consigo mismos y con los demás.

El clima escolar es un factor relevante en el desarrollo emocional, pues allí, el niño y la niña aprenden a construir relaciones con personas distintas a su núcleo familiar, ubicando en contexto lo aprendido en sus hogares; la forma de establecer diálogos, ubicar y alcanzar metas, generar contacto con extraños, entrar en sintonía y armonía emocional con otros, correlacionar, aprender y poner en práctica sus hábitos mentales, reconocer sus diferencias y particularidades dentro de colectividad y al mismo tiempo admitir las diferencias de los otros, ser tolerantes, perseverantes y consecuentes.

Desde esta perspectiva la educación impartida en la escuela ha de tener en cuenta la aplicación de contenidos centrados en gestionar las capacidades emocionales, lo que implica la relación entre cuerpo y emoción, ya que esto incluye muchas experiencias que involucran el pensamiento y la emoción de forma bidireccional.

Esto supone abordar los siguientes aspectos al interior del aula:

1. La Comunicación: Los procesos comunicativos hacen parte importante de la competencia emocional, se traduce en la habilidad de transmitir mensajes de forma positiva y eficiente a nivel intra e interpersonal, incluye la asertividad, la conciencia y la gestión personal.

Carpena (2010) sostiene:

Está comprobado que el razonamiento verbal, o el pensamiento consciente, puede cambiar los sentimientos y a la vez los pensamientos negativos son la causa de sentimientos de malestar. Algunas prácticas de control del pensamiento pueden ayudar en la autogestión. Según como se hable uno mismo se irá modelando el propio estilo emocional.

Ya que nuestro lenguaje interno puede ser causa o consecuencia de sentimientos agradables o desagradables, lo primero que hay que hacer es conectar con estos pensamientos y controlarlos.

Cuando los pensamientos negativos nos invaden nos convencemos de su veracidad y sostenemos diálogos internos que son de autoafirmación en este sentido. Con frecuencia este estilo de pensamiento se va repitiendo de una manera rápida y automática. Estos pensamientos automáticos se perciben como espontáneos e involuntarios, difícilmente controlables. Detectar estos pensamientos, comprenderlos y saber que pueden cambiar son estrategias de “autocontrol”. (p. 51)

1. Dominar las Emociones: Es una estrategia más saludable en comparación con la tarea de reprimirlas, su esencia radica en enseñar al estudiante a atenuar de forma racional la congestión emocional, es decir, dominar las emociones a través de técnicas de autorregulación, autogestión y automotivación. Esto parte de dar una interpretación positiva a la situación o dificultad de la cual emerge la emoción.
2. Revitalizar las emociones: Esto se logra mediante la intervención directa del maestro o persona externa al estudiante, se debe buscar hacer una superación orientada de la emoción, lo que se logra disminuyendo el grado de excitación a la

que conlleva la situación, para ello se insita al niño o niña a que exponga de forma consciente, sistemática y tranquila los estímulos que provocaron la alteración emocional.

De acuerdo con lo anterior, el ambiente áulico así como la función o rol del docente o tutor es relevante en el desarrollo de las competencias emocionales, su tarea fundamental es lograr que los niños y niñas alcancen estrategias de autorregulación y de empatía, especialmente en aquellos que presentan dificultades en dichos procesos.

Educación en competencias emocionales le exige a la escuela y al maestro; un ambiente educativo y de aula favorable, acciones educativas orientadas a involucrar los estudiantes en ambientes de autoconocimiento, autocontrol y competencias sociales de carácter cognitivo conductual, modelos educativos flexibles orientados hacia el rendimiento educativo, social y emocional de sus estudiantes.

Se requiere una escuela interesada en la búsqueda de soluciones intencionales a los problemas de la infancia tanto de carácter individual como colectivo. Esto se deriva de propuestas educativas que respondan a las necesidades del contexto social, cultural y familiar que viven los niños y niñas colombianas, de maestros y maestras interesadas en hacer de su profesión una posibilidad de cambio para las nuevas generaciones, para hacer de la escuela un lugar de paz, de convivencia, de afectividad, para educar ciudadanos con conciencia colectiva, interesados en hacer de su escuela, hogar y nación un territorio que se dignifique desde el intercambio pacífico, la defensa de los derechos, el cumplimiento de los deberes, la comprensión y el desarrollo personal, solo de esta manera será posible llegar a una sana convivencia y a una vida plena y feliz.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004) plantean:

En los últimos años, las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchos estudios han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad. Investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, por ejemplo, algunas de las cuales han sido realizadas por Damasio (1994) y su grupo, han mostrado que las limitaciones en las competencias emocionales pueden llevar a graves problemas de adaptación social inclusive cuando los procesos cognitivos y de lenguaje se mantienen intactos. (p.27)

(...) dentro de estas competencias se encuentran dos tipos de competencias emocionales, las de identificación y manejo de las propias emociones, y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. Las primeras buscan que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones. Esto no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que cada persona pueda comprender sus propias emociones y tener control de sus respuestas a las mismas. (p. 28)

Uno de los papeles de la escuela es lograr educar a sus estudiantes en la ciudadanía, lo que significa que sus actores educativos, participen en la regulación de la vida social, respetando las normas, entendiendo que el orden social parte de comprender la naturaleza humana, las interacciones y de actuar en forma correspondiente con ese orden social, todo esto se logra indiscutiblemente a partir de las competencias emocionales.

Convivencia Pacífica:

La convivencia pacífica, se define como la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando los acuerdos básicos.

El término de convivencia pacífica, proviene de “convivir” es decir, vivir en compañía de otros. Según el Ministerio de Interior y de Justicia (2015), convivir es “es la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas. Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, y por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva” (Párr. 79).

Krug (Citado por Ramos, Nieto & Chaux, 2007) indica que “promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial” (p. 36) Los seres humanos necesitan vivir en sociedad para desarrollarse y avanzar en todos los ámbitos de la vida, esto le exige aprender a asumir las diferencias y la diversidad como parte consubstancial de la existencia humana. Las normas y acuerdos regulan a la sociedad con el propósito de generar los mecanismos suficientes para la sana convivencia, Gosselin (1995) considera que la competencia emocional se desarrolla a lo largo de la infancia y promueve el desarrollo de habilidades necesarias para la construcción de acuerdos y acciones reparativas en la institución en la búsqueda de una convivencia pacífica. Para ello se deben tener en cuenta las particularidades de los contextos, las necesidades, desarrollo y características de maduración de sus actores

Los acuerdos de aula se entienden como pactos que se construyen con la participación de los niños, niñas y docente. Los objetivos primordiales de dichos acuerdos en la presente investigación son:

- Establecer pautas de comportamiento y actitudes pactadas por los niños y niñas de manera que se garantice el ejercicio de los derechos y deberes de los y las estudiantes.

-Fortalecer los procesos y alternativas de solución para las situaciones cotidianas que afectan la convivencia.

Para Mockus (2005), poder dar sentido a una norma solo es posible si se puede llegar a acuerdos que se cumplan o modifiquen colectivamente. Sin embargo aprender a construir y respetar acuerdos colectivos es un proceso que requiere tiempo y continuidad. Además de lo anterior requiere el desarrollo de competencias emocionales como la empatía, ya que les permite ponerse en el lugar de otro.

Chaux (2012) afirma que buscar acuerdos es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva ya que permite reconocer los intereses propios respetando las relaciones. Sin embargo establecer y cumplir acuerdos requiere la implementación continua de estrategias y competencias específicas que les permita a los niños y niñas construir de manera significativa ese proceso.

Tabla 2: Condiciones para un sistema de acuerdos

Claras	<ul style="list-style-type: none"> • Que no contengan ambigüedades • Que no den cosas por sobreentendidas.
Concretas	<ul style="list-style-type: none"> • Con referencia a los espacios y su organización.

	<ul style="list-style-type: none"> • Con dibujos sencillos y de fácil comprensión
Consensuadas	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto en su elaboración, como en su aplicación • Construidas por los niños, niñas y docente.
Realizables	<ul style="list-style-type: none"> • Que sean susceptibles de mediación tras el proceso de aplicación y valoración. • Sencillas para que no causen conflicto por ser complicadas de ejecutar.
Justas	<ul style="list-style-type: none"> • Que se adapten a las necesidades, intereses y edad de los niños. • Respetuosas con cada uno de los niños y niñas. • Redactadas en un lenguaje positivo, ya que un lenguaje de prohibición predispone negativamente.
Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Que su construcción y aplicación impliquen un proceso de aprendizaje constante.

Fuente: Tomada y adaptada de Iglesias M. y González G. (2006).

Otro concepto importante dentro de la convivencia pacífica es la Acción reparatoria: “Es toda acción pedagógica que busca enmendar y compensar daños causados a otras personas. Son acciones que pretenden restablecer las relaciones o el ambiente escolar de confianza y solidaridad. Estas acciones son construidas colectivamente y pueden activarse para atender conflictos” (p. 47).

La violencia generada en los hogares de muchos niños y niñas colombianas que se encuentran en las aulas, las situaciones vulnerables que viven en sus barrios o localidades, son la principal causa de violencia, agresión y maltrato en el contexto escolar

De allí se deriva uno de los retos más importantes para la educación, la escuela y los maestros, ¿cómo lograr una convivencia pacífica, en medio de una sociedad marcada por la violencia que tipifica distintas formas de agresión y de maltrato? Una posible respuesta está en la forma como se desarrollan los procesos educativos, como se imparte una educación basada en la formación de valores y principios morales, como se entiende el conflicto y como este es resuelto por la vía pacífica. Aunque esto debe involucrar necesariamente propuestas, planes, proyectos y metodologías que respondan a la complejidad del sistema no solo social, sino educativo.

Práctica Docente:

La Práctica Docente se enmarca como un Conjunto de acciones que le permiten al docente innovar y transformar su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula. Proceso basado en la realidad del contexto.

como el punto de partida para establecer actividades y estrategias que apunten a mejorar la convivencia en el grupo de niños selecto.

El M.E.N (2011), establece dentro de los ambientes de desarrollo de competencias ciudadanas un lugar importante al rol y la práctica de los docentes como dinamizadores y orientadores de procesos al interior de las instituciones dentro de la investigación se abordan dos elementos de dichos ambientes:

-Estilo de enseñanza.: que encierra las acciones recurrentes de la docente, en relación con sus estudiantes. Basadas en el diálogo y la participación y cuya función primordial es la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión.

-Didácticas de la Enseñanza: Son opciones que facilitan la práctica docente y se construyen de forma participativa con los estudiantes. Dichas opciones implican el aprendizaje activo y cooperativo.

. La práctica de aula, implica el quehacer docente, en vía de acompañar u orientar a las y los estudiantes en la construcción de significado de los conocimientos así como en la construcción de nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos.

A través de las prácticas, el maestro reflexiona y reformula las maneras en que enseña y tiene la oportunidad de replantear su planeación, metodologías y formas de evaluar. La práctica del docente se convierte además en oportunidad de aprendizaje continuo del mismo docente.

Estrategias pedagógicas

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, Espasa (2002) una estrategia “es el arte de dirigir las operaciones militares, arte, traza para dirigir un asunto, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (p. 1002). El término de estrategia ha estado ligado a lo largo de la historia al campo militar, no obstante en el ámbito educativo ha tenido gran acogida al ser considerada como el arte de combinar acciones.

Para Mialaret (1984, citado por Romero & Otros, 2012) define la estrategia en el campo educativo como:

“La ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con vistas a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo” (p.5).

Para la Universidad Camilo José Cela la estrategia pedagógica consiste en:

Una estrategia pedagógica se orienta a una estrategia de aprendizaje, que son reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en relación con el aprendizaje. Las estrategias tienen un carácter propositivo, intencional; implican, por tanto, y de forma inherente, un plan de acción, frente a las técnicas que son marcadamente mecánicas y rutinarias. Forman un conjunto de operaciones mentales: selección organización, transfer, planificación, que realiza el alumno cuando se enfrenta a su tarea de aprendizaje con el propósito de optimizarlo. Las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información. Tienen un carácter intencional y están sujetas a entrenamiento. (Espasa, 2002, p. 1045).

Desde la Pedagogía de la humanización (Romero, et. al., 2012) se comprende la estrategia pedagógica como un proceso planificado con un propósito educativo, que implica un conjunto de acciones, la aplicación de unas herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo.

En el marco de la presente investigación, las estrategias de corte socio afectivo toman relevancia ya que la intención del estudio busca promover las competencias emocionales en los niños y niñas de preescolar. Para Romero (2012) éstas se definen como “aquellas acciones que permiten mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación; además, con la aplicación de este tipo de

estrategias, se tiende a perder el miedo a la participación, a la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y por ende se propicia un ambiente agradable de trabajo” (p.50).

Estas estrategias socio afectivas están orientadas a mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, a mejorar situaciones de conflicto, a fomentar las responsabilidades en los estudiantes, a optimizar recursos a canalizar talentos y sentido de liderazgo, a veces temores e inseguridades, a generar el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo.

Cuando se habla de *estrategias socio-afectivas*, es necesario recordar los conceptos claves como: inteligencia emocional y social (Goleman), inteligencia interpersonal (Gardner), y Competencias ciudadanas (Chaux), autores ya retomados a lo largo de este proceso investigativo.

Se define entonces, la estrategia pedagógica como un plan de acciones que construye el profesor para facilitar el aprendizaje en los estudiantes y promover la participación, haciendo que se conviertan en gestores de su propio aprendizaje. .

Por su parte González & Torón (citados por Romero, et. al. 2012), afirman: “cuando se habla de estrategias socio – afectivas se debe tener en cuenta sensibilizar al estudiante con respecto al aprendizaje que va a desarrollar lo que supone tres ámbitos de atención; la motivación, las actitudes y el afecto” (p.52).

De lo anterior se deriva que para la presente investigación se entienda la estrategia pedagógica como un sistema de acciones, que de forma planificada, sistemática y coherente busca alcanzar objetivos o metas educativas, relacionadas con los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se habla de un sistema porque en ella intervienen múltiples factores, algunos de carácter intrínsecos, es decir, características propias de los estudiantes y otros extrínsecos dados desde la práctica educativa, la institución y la asignatura entre otras.

Trabajo Cooperativo:

Se toma como base central de esta investigación y como metodología el trabajo cooperativo, por considerar que es coherente con el desarrollo de estrategias socio-afectivas las cuales tienen como base las competencias emocionales. Para ello se utilizaron como herramienta, talleres en los cuales se establecerán objetivos, indicadores y actividades con temáticas específicas para favorecer el desarrollo de competencias emocionales.

Desde el trabajo cooperativo se busca que los estudiantes alcancen metas conjuntas, asuman responsabilidades, desarrollen la empatía y estimulen los procesos de manejo de sus emociones. Además se buscó el mejoramiento de las relaciones interpersonales, ya que se pretende que se re-signifiquen sus relaciones, expresen su sentir, pensar y actuar, se reconozcan dentro de la colectividad, y reconozcan, valoren y acepten a los demás, que asuman el conflicto, la diversidad y la pluralidad como parte connatural de la vida.

El trabajo cooperativo como su nombre lo indica se basa en la cooperación como base central para alcanzar los objetivos propuestos o definidos por el grupo o colectivo. Cooperar implica obrar juntos, compartir experiencias y responsabilidades para conseguir lo deseado, trabajar cooperativamente es un proceso que pone en juego; actitudes, valores, normas, equipos de aprendizaje, niveles de organización y planificación del trabajo, la esencia de este tipo de trabajo es el aprendizaje cooperativo.

Uno de los autores más representativos ha sido el psicólogo Vygotsky (citado por Baquero, 1997), desde su teoría enuncia dos niveles evolutivos:

Un primer nivel lo denomina nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales que posee el individuo y el segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema el cual la persona no puede resolver por sí solo, con la ayuda o

apoyo de un ser más capaz este puede resolver la problemática sin inconvenientes. La diferencia observada entre la edad mental y el nivel de desarrollo mental para aprender con ayuda, hace crear el concepto de zona de desarrollo próximo, siendo este concepto fundamental para cambiar la concepción de aprendizaje y desarrollo. Tanto Vygotsky como Piaget sostienen que cuando los individuos cooperan sobre el ambiente, surge el conflicto socio- cognitivo que provoca un desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la habilidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo del conocimiento.

Para Vygotsky el trabajo que realizan estudiante y docente debe tener como base la cooperación, ya que solo a través de este encuentro es que logra tener sentido al aprendizaje.

Por su parte Coll (citado por Escaméz, 2002) , desde hace tiempo atrás se ha venido estudiando y recogiendo información valiosa sobre el gran impacto que tiene la interacción entre estudiantes a través de la naturaleza del aprendizaje cooperativo y sus técnicas, sobre variables educativas como el proceso de socialización, el nivel de autoestima, el rendimiento académico, determinando aspectos de desarrollo cognitivo y de socialización en la adquisición de competencias y habilidades sociales; control de impulsos agresivos, aceptación de normas, de ideas y puntos de vista del otro.

Para Johnson, Johnson y Holubec (citado por González & García 2009) “el aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo “(p.1). Estos autores, referencian como parte importante de este tipo de trabajo cinco elementos o aspectos:

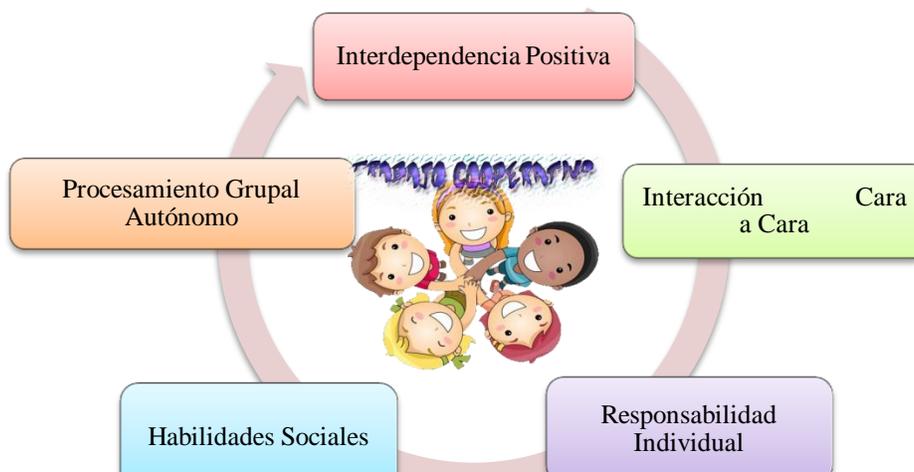


Figura 2: Elementos del aprendizaje cooperativo

Fuente: adaptado de: Johnson, Johnson & Holubec (1999).

Cada uno de estos aspectos propuestos por estos autores permite establecer los criterios del trabajo cooperativo. Desde los cuales cada uno de los actores de acuerdo a sus fortalezas, intereses y necesidades cumple un papel importante dentro de la dinámica grupal.

1. *Interdependencia Positiva.* Ocurre cuando los estudiantes pueden percibir un vínculo con el grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa. Deben de coordinar los esfuerzos con los compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos, proporcionándose apoyo mutuo y celebrando juntos sus éxitos.
2. *Interacción Promocional Cara a Cara.* Más que una estrella se necesita gente talentosa que no pueda hacer una actividad sola. La interacción cara a cara es muy importante ya que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades.

3. *Valoración Personal o Responsabilidad Personal.* Se requiere la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va haciendo tanto el individuo como el grupo. De esta manera el grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se requiere:

- Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo.
- Proporcionar retroalimentación a nivel individual así como grupal
- Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

Características del Aprendizaje Cooperativo

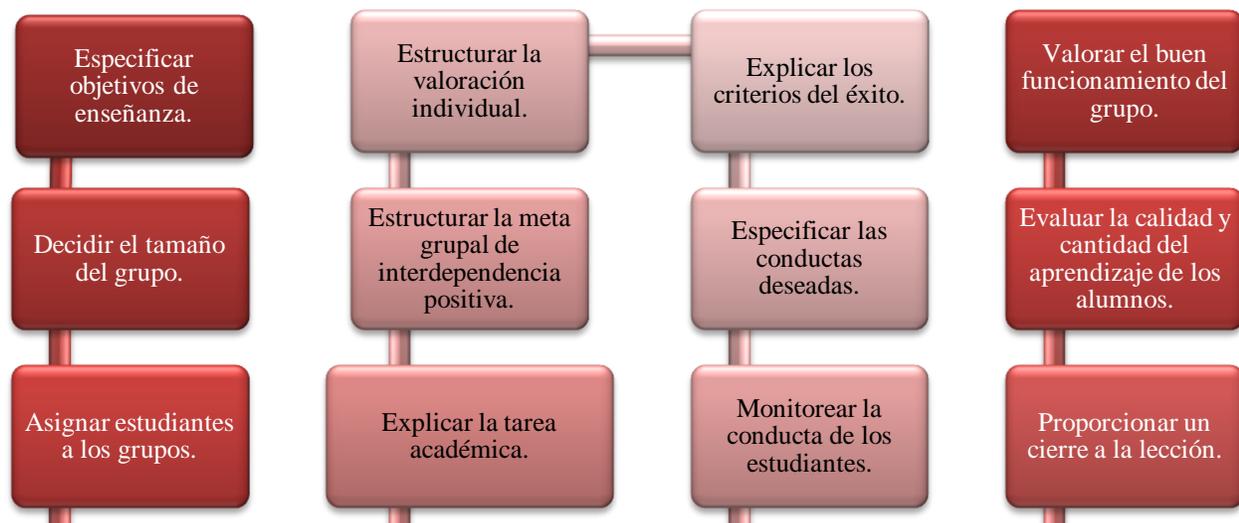


Figura 3: Actividades docentes y situaciones de aprendizaje cooperativo

Tomado de: María Ilica Mamani's weblog (2007). Recuperado



Figura 4: Estrategias para el aprendizaje cooperativo

Fuente: basado en Johnson, Johnson y Holubec (1995)

Referentes legales de soporte a la investigación

- A. Los cambios significativos en la atención a la primera infancia durante el siglo XX hasta 1991 cuando se modificó en el país la constitución, y se generó un camino para la formulación de la política de infancia, que condujo a cambiar la mirada sobre los niños y niñas y a establecer en el artículo 67 la obligatoriedad de un grado preescolar.
- B. Aportes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN y otros, 2013), desde las convenciones, programas y cumbres internacionales sobre los derechos del niño. El MEN se encargó de la organización del sistema educativo, en especial de la educación preescolar y en la

construcción de propuestas pedagógicas y curriculares que apuntan a la formación integral de los niños y niñas. Por su parte el ICBF, se concentró en la atención de niños y niñas menores de siete años y de sus familias, mediante los centros comunitarios para la infancia, con una concepción de asistencia integral y la creación de los hogares infantiles.

- C. Ley 115 de 1994. El artículo 15, de la presente ley, plantea que dicha educación se ofrece al niño para optimizar su desarrollo en aspectos: biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas.
- D. Artículo 6 del Decreto 1860 de 1994, se establece que dicha educación se brindará a los niños y niñas menores de seis años y en tres grados: pre jardín, jardín y transición.
- E. La Resolución 2343 de 1996, formula los indicadores de logros curriculares para los tres grados del nivel preescolar y los lineamientos pedagógicos.
- F. El Decreto 2247 de 1997 que dicta las normas referentes a la prestación del servicio de preescolar en instituciones estatales y privadas.
- G. Movilización de la sociedad civil hacia una política de primera infancia, mediante foros y mesas de trabajo cuyo trabajo quedó sistematizado en el CONPES 109; gracias al cual en 2007, se aprobó la “Política Pública Nacional de Primera Infancia” en Colombia.
- H. Código de la infancia y la Adolescencia, en el cual se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y en su artículo 29 promulga un desarrollo integral en la primera infancia.

- I. Desde la Ley 1295 de 2009, surgieron los acuerdos entre la sociedad civil y el estado para atender los derechos consagrados en la Constitución de 1991. Esta ley plantea el compromiso del Estado por mejorar de manera prioritaria la calidad de vida de las madres gestantes y de las niñas y niños menores de seis años.
- J. El decreto 1965, por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013, crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los derechos Humanos, La educación Para La Sexualidad y La Prevención y Mitigación de La Violencia escolar.
- K. La estrategia “Municipios y departamentos por la infancia y la juventud: Hechos y Derechos, (2011), alianza estratégica entre entidades del ámbito nacional y territorial de diversa naturaleza, realiza seguimiento al mejoramiento de las condiciones, calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, en el marco de las políticas públicas establecidas por el gobierno nacional.

Capítulo 3 Metodología de la investigación

En este capítulo se describen cada una de las características metodológicas de la presente investigación.

Enfoque

El presente trabajo se orientó desde el enfoque cualitativo el cual se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, indagando desde la mirada de los participantes en un contexto original y en relación con el ambiente.

Además de lo anterior se selecciona este enfoque ya que se busca establecer posibles causas a la problemática planteada, mediante la observación, el análisis y recolección de datos. Los objetivos a tener en cuenta fueron:

- Reflexionar en cada paso de la investigación.
- Comparar y contrastar la información.
- Evaluar los resultados.

Pese a su carácter cualitativo se utiliza la consolidación de información recolectada en gráficas para descubrir y formular posibles respuestas a las preguntas de investigación a través del proceso de interpretación (Hernández Sampieri y dos autores más, 2006).

Para Lecompte (1995), la investigación cualitativa se puede entender como una “categoría de diseños de investigación, que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, notas de campo, fotografías, registros. Para esta autora la mayoría de estudios cualitativos se preocupan por el entorno de los acontecimientos y centran su investigación en contextos naturales” (p. 45).

Alcance:

El trabajo tuvo un alcance descriptivo e interventivo porque buscó planear e implementar una estrategia pedagógica que permitiera promover el desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres con miras a favorecer la convivencia pacífica al interior del aula y mejorar la calidad de vida de estos estudiantes.

Diseño

Con un diseño basado en la investigación acción que se conceptúa según Elliot (1991) “como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” y cuya finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos.

A través del desarrollo de la estrategia las docentes investigadoras se involucran en el contexto y adquieren herramientas importantes que le permiten enriquecer su quehacer pedagógico; lo que implica también una participación activa de los actores del proceso educativo, en la que todos aprenden de todos.

Los tres pasos esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras).

Los ciclos en estos diseños de investigación son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.



Figura 5: Fases y ciclos esenciales de la investigación - acción

Fuente: Tomado de: Armendiz C. Javier (2014),

Siguiendo estas pautas y ciclos, la investigación se llevó a cabo en tres fases: la primera fue la fase diagnóstica en la cual se buscó mediante un acercamiento a la realidad del contexto, detectar la problemática de investigación, en la segunda fase se diseñaron y aplicaron las actividades pedagógicas que conforman la estrategia pedagógica, por último en la tercera fase se analizó y valoró la información obtenida por medio de los instrumentos (interpretación y triangulación de categorías) con respecto a la pertinencia de dicha estrategia en la problemática planteada.

Población

La presente investigación se llevó a cabo con los 26 niños de grado transición 03 jornada tarde con edades entre 4 y 5 años, de la institución Educativa Carlos Arturo Torres, ubicada en el barrio Nuevo Delicias de la localidad de Kennedy. Este grado está conformado por 15 niñas y 11 niños. Ver tabla 3.

Tabla 3: Grupo poblacional Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres

GRUPO POBLACIONAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CARLOS ARTURO TORRES			
Grado	Niñas	Niños	Total
Transición	15	11	26

Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionan estos niños por ser el curso a cargo de una de las docentes investigadoras del proyecto, por lo tanto comparte todo el tiempo, espacios y necesidades con ellos y con sus familias, lo cual facilitó el proceso investigativo.

Categorías de análisis

La siguiente tabla fue elaborada como resultado de la reflexión sobre los datos obtenidos con los diferentes instrumentos de recolección de información, con el fin de encaminar el proceso investigativo, además se enmarca en la estructura del programa de competencias ciudadanas del MEN (2012).

Es pertinente aclarar que inicialmente la investigación planteó como primera categoría la convivencia, sin embargo por ser un concepto tan general para este estudio, se establece entonces como unidad de análisis, acompañada de otras dos que permitieron delimitar el proceso investigativo: Competencias ciudadanas de tipo emocional y práctica docente. De

tal manera que para cada unidad se definieron categorías e indicadores que facilitaron el análisis de los resultados obtenidos del estudio (Ver tabla 4)

Tabla 4: Categorías de la investigación

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	INDICADORES
CONVIVENCIA PACÍFICA	-Relaciones intergrupales	-Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, y por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva.	-Manifestaciones de agresión física y verbal. -Participa en la construcción de acuerdos y acciones reparativas.
	-Identificación de las propias emociones	-Capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo.	-Reconoce las emociones básicas en sí mismo. (alegría, tristeza, rabia y miedo). -Reconoce signos corporales asociados con las distintas emociones. -Identifica niveles de intensidad en las emociones -Reconoce situaciones asociadas a las emociones
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE TIPO EMOCIONAL.	-Manejo de las propias emociones	-Competencia que le permite a las personas tener cierto dominio sobre las propias emociones.	-Reconoce que las acciones se relacionan con las emociones y que puede aprender a manejarlas para no hacer daño a otros. -Reconoce que sus emociones (miedo o rabia) pueden afectar su participación en clase. -Reconoce que se exalta o no con facilidad.
	-Empatía	-Capacidad para sentir lo que otros sienten, evita que niños y niñas lastimen a otros.	-Manifiesta una emoción similar a la que está sintiendo el otro. -Identifica cómo se siente él o los otros niños y niñas cuando no reciben buen trato. -Se preocupa por que los animales, plantas y recursos del medio ambiente reciban buen trato.

PRÁCTICA DOCENTE	-Estilo de enseñanza.	-Acciones recurrentes de la docente, en relación con sus estudiantes. Basadas en el diálogo y la participación y cuya función primordial es la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión.	-Establece relaciones democráticas con los estudiantes. -Reconoce el saber de los niños y las niñas. -Promueve preguntas auténticas en los niños y las niñas.
	Didácticas de la Enseñanza	-Son opciones que facilitan la práctica docente y se construyen de forma participativa con los estudiantes. Dichas opciones implican el aprendizaje activo y cooperativo.	-Cuenta con talleres y guías con actividades que promueven el desarrollo de competencias emocionales, como aquellas que implican trabajo activo y cooperativo. -Pone en acción actividades planeadas en talleres y guías para el desarrollo de competencias emocionales. -Plantea en la teoría o práctica, ejemplos cotidianos sobre el desarrollo de competencias emocionales. -Evalúa y retroalimenta su práctica.
	-Empatía	-Capacidad para sentir lo que otros sienten, evita que niños y niñas lastimen a otros.	-Manifiesta una emoción similar a la que está sintiendo el otro. -Identifica cómo se siente él o los otros niños y niñas cuando no reciben buen trato. -Se preocupa por que los animales, plantas y recursos del medio ambiente reciban buen trato.

Fuente: elaboración propia.

Convivencia Pacífica

Esta categoría se estableció desde el comienzo de la investigación, el término de convivencia pacífica se esclarece desde la palabra convivencia que proviene de “convivir” es decir, vivir en compañía de otros. Ministerio de Interior y de Justicia (2015). Es la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando los acuerdos básicos. Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, y por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva.

Krug (Citado por Ramos, Nieto & Chaux, 2007) promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial (p. 36).

Competencias ciudadanas de tipo emocional

Esta categoría emerge al realizar la primera observación del grupo en términos de la convivencia.

Son muchos los conceptos y teorías con respecto a las competencias emocionales, sin embargo la presente investigación se basó en el concepto construido desde el Ministerio De Educación Nacional. (2012).

Este tipo de competencias pertenecen a las competencias ciudadanas y se definen desde el M.E.N (2012), como las capacidades necesarias para identificar y responder de manera constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Se trabajan dentro de esta categoría 3 competencias emocionales:

- Identificación de las propias Emociones: capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo.

- Manejo de las Propias Emociones: capacidad de tener cierto dominio sobre las propias emociones.

- Empatía: capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros.

Práctica Docente

Esta categoría se define como el conjunto de acciones que realiza la docente dentro y fuera del aula y que le permiten innovar y transformar su proceso de enseñanza-

aprendizaje. Dicho proceso se basó en el reconocimiento de la realidad del contexto de la institución educativa, como el punto de partida para establecer actividades y estrategias que apuntaran a mejorar la convivencia en el grupo de niños seleccionado.

Dichas actividades tuvieron en cuenta además del interés de los niños y niñas la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Esta categoría pretendió además reconocer la relación que establece con los estudiantes e identificar las acciones que realiza la docente para mejorar la convivencia.

En esta categoría las docentes observaron la manera como se relacionan los niños y niñas dentro y fuera del aula, como actúan frente a las acciones de sus compañeros, especialmente aquellas que les generan malestar y que ocasionan conflictos diarios. Lo anterior con el fin de determinar las manifestaciones de agresión más frecuentes que afectan la convivencia entre los estudiantes.

Fases de la Investigación

El proceso de investigación se estructuró en tres fases en el marco de un diseño de investigación acción, a través de actividades que se fueron consolidando al mismo tiempo que se desarrolló el estudio: la fase diagnóstica, la fase de diseño e implementación de la propuesta pedagógica y la fase de valoración de resultados.

Fase diagnóstica

Esta fase parte de una caracterización que se construye de lo macro a lo micro, es decir parte la ciudad, luego de la localidad y el barrio, en el cual se encuentra la institución educativa y de las familias, de los niños y niñas del grado transición. Esa caracterización permite un acercamiento a la realidad de la institución educativa y de la población objeto de estudio; para este trabajo se hizo una revisión documental, entre la que

se consultaron documentos como el del Proyecto Educativo de la institución (PEI), el manual de convivencia y el observador de los estudiantes.

Dicha caracterización brindó información valiosa sobre algunos aspectos familiares y fue el punto de partida para iniciar la técnica de observación que se lleva a cabo en el aula de preescolar, sitio de juego y en situaciones cotidianas. Para ello se utilizaron varios instrumentos: diario de campo, entrevista a estudiantes y padres de familia, tabla de registro de observación y guía individual de observación de competencias emocionales, (aparecen en anexos), que permiten descubrir los comportamiento o actitudes más marcados en los niños y niñas que están afectando la convivencia. Lo anterior con el fin de diseñar desde los resultados de ese diagnóstico, una estrategia pedagógica de intervención que permita promover una convivencia pacífica.

Fase de diseño e implementación:

Terminada la fase de diagnóstico, se comenzó el diseño de la estrategia pedagógica orientada a promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional con el fin de promover una convivencia más pacífica entre los niños y niñas. Dicha estrategia contó con 3 fases para su desarrollo:

-Fase de sensibilización: en esta fase se llevaron a cabo actividades con padres y estudiantes con el fin de acercarlos a la temática de convivencia y de generar un ambiente en el aula que favoreciera la siguiente fase.

-Fase de implementación: se diseñó e implementó una estrategia en el marco de las competencias ciudadanas que contó con :

-Ambiente de institucionalización priorizado: aula.

-Tres componentes: elemento trasversal (con actividades complementarias a los talleres y otras cotidianas), Herramienta pedagógica (talleres), Metodología(trabajo cooperativo).

- Fase de valoración de resultados: se analizan los resultados obtenidos después de la implementación para evidenciar la pertinencia de la estrategia.

La estrategia pedagógica fue evaluada por un profesional especializado en competencias ciudadanas de la subdirección de fomento de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional quien emitió un concepto al respecto que se tuvo en cuenta en ajustes elaborados a la estrategia.

Técnica e instrumentos de recolección de información

La Técnica que se utilizó en el momento del diagnóstico, fue la observación participante y se eligió ya que mediante ella se logra un acercamiento directo con la población a observar y los datos obtenidos se consideran datos originales. Según (González y otro autor 1995), en este tipo de técnica se observa específicamente la población a investigar entrando en contacto directo con ella, logrando así explorar y describir los comportamientos de los niños y niñas en el aula, en situaciones cotidianas, pero relacionadas con el manejo de sus emociones y la manera como reconocen las emociones de los otros.

La observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los niños y niñas a su comportamiento.

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible.

Instrumentos:

Acorde a los objetivos de esta investigación se diseñan instrumentos con el fin de registrar la información que permita descubrir las manifestaciones que afectan la convivencia entre los niños y niñas del grado transición. Estos instrumentos se utilizaron en la fase de diagnóstico en la cual se realiza una caracterización de la población.

Dichos instrumentos son los siguientes:

Instrumento 1: Ficha de información personal.

Consiste en una ficha de información familiar más completa sobre los niños y niñas, la cual incluye aspectos como: estrato al cual pertenece, edad, nivel de estudios y ocupación de los padres, horas al día que trabajan, personas que cuidan a los niños mientras trabajan, etc. Esos datos fueron registrados por los padres de familia. La ficha fue elaborada por las docentes con el fin de recolectar información necesaria en la construcción de la caracterización. (Ver anexo C).

Instrumento 2: Encuesta a niños, niñas y padres sobre conceptos previos frente a la convivencia.

Se realizó a los niños y niñas con un formato sencillo elaborado por las investigadoras. El objeto de esta entrevista fue conocer las ideas o conocimientos previos de los niños y niñas con respecto a la convivencia. (Ver anexo D)

A los padres de familia se aplicó de igual manera una entrevista sencilla con el objeto de conocer las concepciones que tienen sobre convivencia. (Ver anexo E).

Instrumento 3: Diario de campo

Con el cual se busca registrar y describir las observaciones diarias y generales del grupo, efectuadas por la docente en diferentes espacios (aula de clase, patios de juego,

salida del colegio), así mismo permite organizar la información para luego ser analizada.

Este instrumento cuenta con dos formatos:

Formato 1: utilizado en las primeras semanas de observación.

Formato 2: utilizado en la segunda etapa de observación, cuenta con las categorías de análisis. (Ver anexo F).

Instrumento 4: Tabla de registro de observación en diferentes espacios.

Con esta tabla se buscó registrar y describir las observaciones diarias y generales del grupo, efectuadas por las docentes en diferentes espacios (aula de clase, patios de juego, salida del colegio), así mismo permitió organizar la información para luego ser analizada. (Ver anexo G).

Instrumento 5: Guía individual de observación de competencias emocionales.

El quinto instrumento que se utilizó con la técnica de observación fue la guía individual de observación de competencias emocionales, pues surge la necesidad de diseñarla para la recolección y sistematización de la información niño por niño, con respecto a los comportamientos y actitudes relacionadas con su desarrollo de competencias emocionales.

Esta guía contó con unos indicadores tomados y ajustados de los estándares específicos de competencias ciudadanas, establecidos por el M.E.N, para el grado primero. Cada competencia emocional cuenta con sus propios indicadores que permitieron una observación más específica y rigurosa que facilitó evidenciar el estado de desarrollo de competencias emocionales de los niños y niñas.

Esta guía se utilizó en las siguientes 3 semanas de observación. (Ver anexo I) de la caracterización y en la fase de valoración de resultados de la propuesta.

Instrumento 6: Lista de chequeo.

En esta lista se consolidó la información obtenida con la guía individual de observación, con el fin de facilitar su posterior análisis. (Ver anexo J).

Instrumento 7: Registros de observación de talleres

Se elaboraron en la fase de diseño e implementación de la estrategia, se elaboró un mismo formato para todos, sin embargo en cada taller se colocaron los indicadores respectivos, (Ver anexo O).

Instrumento 8: Ficha de registro de saberes previos sobre convivencia.

Esta ficha contó con tres pasos en donde los niños y niñas plasmaron sus saberes previos frente a la convivencia: dibujo, socialización y galería en la cual comparan y construyen con sus pares su propio concepto de convivencia. (Ver anexo P)

Instrumento 9: Matriz de interpretación de datos.

Este fue el último instrumento utilizado en la fase de valoración de resultados, y permitió consolidar la información recolectada con los diferentes instrumentos, en cada categoría. (Ver anexo Q).

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en cada fase de la investigación. Ver tabla 6.

Tabla 5: Instrumentos utilizados en cada fase de la investigación

FASE	TÉCNICA –INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICA	Observación participante
	Instrumento 1 ficha de información personal
	Instrumento 2: tabla de registro de observación en diferentes espacios
	Instrumento 3. Diario de campo, formato 1.
	Instrumento 4: Encuesta a estudiantes y padres.
	Instrumento 5: guía individual de observación de competencias emocionales.
	Instrumento 6: guía de desarrollo de competencias emocionales.
	Instrumento 3. Diario de Campo. Formato 2.
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	Instrumento 8 Ficha registro saberes previos “convivencia”
	Instrumento 7-formato 1 Registro de observación taller n° 1
	Instrumento 7 –formato 2 Registro de observación taller n° 2
	Instrumento 7-formato 3 Registro de observación taller n° 3
	Instrumento 7-formato 4 Registro de observación taller n° 4
	Instrumento 3. Diario de campo
	Instrumento 6: guía de desarrollo de competencias emocionales.
VALORACIÓN DE RESULTADOS	Instrumento 5: guía individual de observación de competencias emocionales
	Instrumento 9: Matriz de interpretación de datos.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones éticas

Dentro del marco de la investigación las investigadoras cuentan con la autorización por parte del establecimiento educativo distrital en donde se expresa claramente la intencionalidad y fines de la investigación haciéndoles copartícipes de los avances y resultados parciales y finales si en su debido momento lo solicitasen (Anexo A).

También cuenta con el consentimiento informado de los padres de familia de los 26 estudiantes, objeto de estudio donde se garantiza que la participación de los sujetos es voluntaria, y puede darse el retiro libre y en cualquier momento; además se da a conocer la finalidad del estudio y se garantiza la confidencialidad de los datos obtenidos (Anexo B).

Capítulo 4. Resultados y análisis de la información.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo, se organizó de acuerdo a las fases de trabajo (diagnóstica, diseño e implementación de la estrategia y valoración de resultados).

En el diagnóstico se realizó una caracterización de la población objeto de estudio y la identificación de la situación de convivencia en el aula, en la fase de diseño e implementación, se presenta en primer lugar todo el proceso de diseño de la estrategia, y luego en la implementación se hace una descripción detallada de cada etapa. Posteriormente se analizaron los resultados al final de cada fase, teniendo en cuenta las dinámicas observadas en el aula, articulando la información que se obtuvo en cada categoría desde los diferentes instrumentos de captura de información y las diferentes posturas teóricas. Finalmente se hace un análisis global de la estrategia para evidenciar los resultados obtenidos con la implementación y su incidencia en la convivencia del grupo.

Fase Diagnóstica

En esta fase de la investigación se hizo una caracterización de los diferentes contextos de los niños y niñas del grado transición, en el marco de su convivencia, con el fin de identificar las manifestaciones de agresión que están afectando la convivencia en el grupo de estudio. Para su elaboración se hizo una revisión de los documentos de la localidad donde se encuentra ubicada la Institución y aquellos propios de la institución educativa entre los que se encuentran el Proyecto educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia, observador del alumno.

Además de lo anterior se utiliza el instrumento 1: la ficha de información personal, (ver anexo C); diligenciada por los padres de familia, que permitió obtener más información

personal y familiar, respecto al estrato socio-económico al cual pertenecen, horas al día que trabajan, personas que cuidan a los niños y niñas mientras trabajan, edad de los padres, ocupación, nivel educativo de los padres, etc.

El análisis del contexto se hizo con información de diversas fuentes y parte de lo macro a lo micro así:

- A. Presentación de Bogotá D.C
- B. Descripción de la Localidad de Kennedy, en la cual se hace la intervención.
- C. Presentación del Barrio Nuevo Delicias, en el cual se ubica dicha institución.
- D. Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres. (CAT) y aula de clase.
- E. Identificación de los estudiantes del grado transición, sujeto de estudio.

A. Presentación de Bogotá.

El primer contexto al que se hará referencia es la ciudad de Bogotá, por ser el espacio formativo más amplio en el cual existe una diversidad cultural y un conglomerado de influencias educativas que surgen de los diferentes elementos del medio urbano, como el cine, museos, edificios, centros comerciales y medios de transporte.

Dichos elementos influyen en la educación de quienes habitan la ciudad. Los niños y niñas adquieren patrones formativos que construyen a través de vivencias, encuentros planificados y como lo plantea Ángela Del Valle (2013, pag.27), desarrollando la capacidad de “leer” y “aprender” la diversidad de opciones que el contexto les presenta.

Bogotá, como ciudad capital ha logrado con el transcurso de los años, hacer un proceso para diferenciar la seguridad y la convivencia ciudadana del paradigma estrictamente coercitivo, en donde la participación de los ciudadanos y de las diferentes entidades distritales, son de vital importancia en este nuevo enfoque. Los factores económicos,

políticos, sociales y culturales son vitales en la construcción de políticas públicas de convivencia y seguridad.

Acorde a lo anterior y en el marco del programa de Bogotá Humana de la Alcaldía mayor de Bogotá, se diseña el Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana (PICSC), que busca abordar las problemáticas de conflictos, violencia y delitos a partir de un diagnóstico objetivo que permite diseñar e implementar acciones públicas de convivencia y seguridad ciudadana a corto, mediano y largo plazo. La propuesta es que las políticas consignadas en el PICSC, deben trascender con el tiempo y ser aplicadas por las entidades Distritales sin importar su orientación política.

Bogotá, está conformada por 20 localidades, cada una con características y poblaciones determinadas por unas culturas que imprimen un sello característico en aspectos como el social, religioso y educativo, entre otros. En el sector educativo la demanda se determina por los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, es decir entre 5 y 16 años a quienes constitucionalmente les cubre el derecho a la educación, bien sea en instituciones privadas u oficiales.

La demanda de esa población en edad escolar por localidades muestra alta concentración en las localidades de: Suba, Kennedy, Ciudad Bolívar, Engativá y Bosa; las cuales albergan el 56% de dicha población. Ver figura 7.

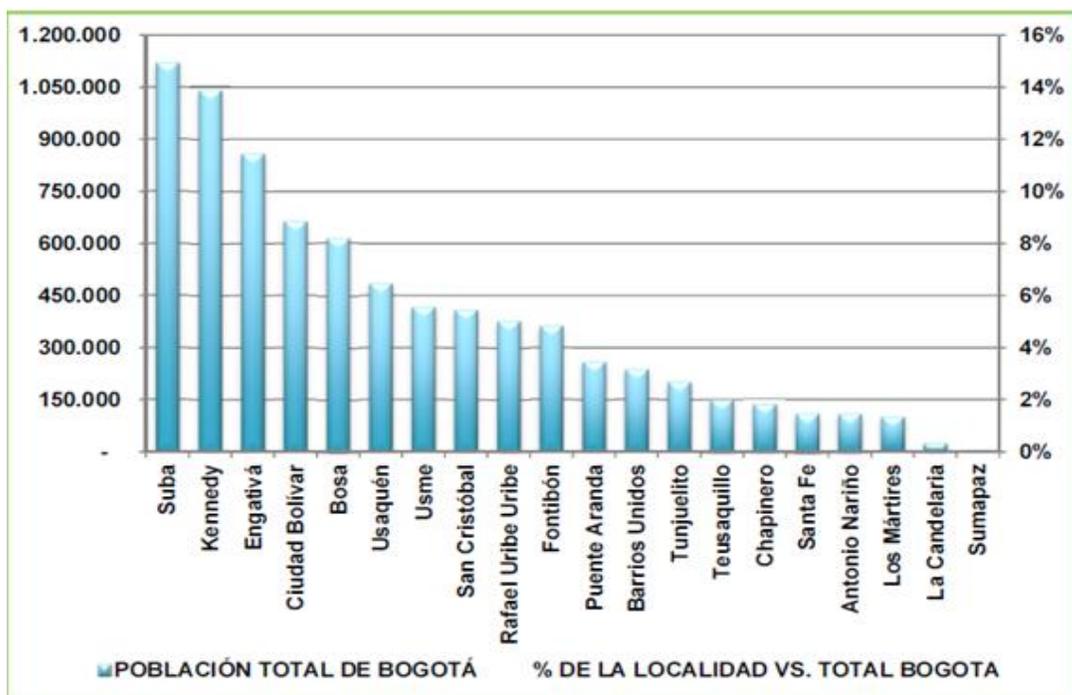


Figura 6: Distribución de población por localidades Bogotá

Fuente: Tomado del boletín estadístico de la SED (2013).

En el sector oficial la oferta educativa está conformada por el número de cupos ofrecidos en diferentes modalidades: los colegios distritales, colegios en concesión y colegios privados en contrato, mediante las cuales el Distrito busca garantizar el derecho a la educación. Los colegios distritales son aquellos que la SED maneja directamente y que para el año 2013 llegaron a 359, los colegios en concesión 25 corresponden a los distritales entregados para su administración a instituciones sin ánimo de lucro. Los colegios en la modalidad de educación contratada fueron 179 y se constituyen por instituciones privadas que establecen un acuerdo con la Secretaria de Educación para garantizar cupos para los niños y niñas de estratos 1 y 2 y una parte del 3, en aquellos sitios donde la oferta oficial es insuficiente.(boletín estadístico anual SED, 2013).

Se hace referencia específica a la localidad de Kennedy, ya que dentro de ella se encuentra la institución objeto del presente estudio, I.E.D Carlos Arturo Torres. En esta hay 72 instituciones oficiales y 296 colegios privados, que cubren los grados de preescolar, primaria, secundaria básica y media. Además hay una universidad, una institución de régimen especial, una técnica y un centro de investigación.

B. Descripción de la localidad.

La localidad de Kennedy (8), del Distrito Capital Bogotá, está ubicada en el suroccidente de la ciudad y posee una extensión territorial de 3859 hectáreas, de las cuales 389 están clasificadas como suelo protegido y no cuenta con zona rural, cuenta con una población de 1.344.777 habitantes.(Ficha básica localidad de Kennedy,2008). Esta subdividida en doce micros territorio de los cuales la mayoría son residenciales. La mala administración de los recursos, falta de control y presencia de autoridades hacen de esta localidad una de las más peligrosas de la ciudad. Es la segunda localidad de Bogotá en número de personas con necesidades básicas insatisfechas y predomina la clase social media-baja (Informe final localidad Uribe Uribe, 2009).

Esta localidad es reconocida por una gran cantidad de problemas sociales, encabezados por la violencia provocada en su mayor parte por la existencia de pandillas y grupos violentos, este hecho hace que la convivencia pacífica se convierta en un factor indispensable en la formación de los niños como futuros ciudadanos habitantes de este complejo sector de Bogotá (Alcaldía Mayor, 2009).

Toda esa violencia hace parte del diario vivir de los habitantes de esta localidad hasta el punto de afectar su núcleo social básico: la familia; ya que esa violencia se transmite a los niños en pautas de crianza y comportamientos que luego se ven reflejados en la escuela.

Como lo plantea María Victoria Peralta (2002): “las nuevas generaciones se ven afectadas por nuevos escenarios y sus cambios socio-culturales” (p.32).

De acuerdo con lo anterior, dos componentes básicos de lo urbano, específicamente en la localidad, son la familia y la escuela, ya que como espacios formadores se ven afectados por los problemas de la ciudad.

Por esta razón debe establecerse entre las tres: ciudad, escuela y familia un diálogo educativo para que las relaciones entre ellas se fortalezcan y se encaminen hacia la construcción de nuevos conocimientos sobre convivencia y ciudadanía.

Se hablará entonces del primer entorno en el cual nace y crece un niño, su familia, ya que a través de la historia ha tenido una influencia decisiva en la formación del ser humano por ser su primer núcleo social, donde adquiere sus primeras enseñanzas, valores y actitudes enmarcados por las tradiciones culturales de sus padres. De la eficacia de esas enseñanzas dependerá en gran parte el éxito en el proceso de formación integral del infante.

Como lo plantea Ángela del Valle (2013): “las personas interpretan el mundo que les rodea recreando la cultura en que se hallan inmersos” (Pag.41).

En el caso específico de las familias de la institución Distrital Carlos Arturo Torres, pertenecen a estratos socio-económicos 1,2 (datos obtenidos con la ficha de información personal) la mayoría de los padres de familia no tienen trabajos estables lo cual ocasiona ingresos económicos bajos y por tanto condiciones de vida muy difíciles como por ejemplo:

- Angustia constante por la falta de dinero, lo cual ocasiona conflictos constantes entre algunos padres.

- Temor a ser expulsados de las casas en donde viven en arriendo por no tener completo el dinero para pagarlo.

- Brindar una alimentación poco adecuada a sus hijos.

-No poder proveerse de algunos bienes y servicios (vivienda, salud, recreación).

Lo anterior afecta negativamente las relaciones familiares y su convivencia; las constantes angustias por falta de dinero generan mal humor y en algunos casos violencia que afecta física y psicológicamente a los niños en su desarrollo integral y social.

Sumado a lo anterior también los niños enfrentan toda esa violencia a diario en su barrio y localidad:

-Peleas entre familiares o vecinos.

-Robos en sus casas y en el barrio.

-Agresiones físicas y verbales entre sus padres o hermanos mayores.

Todas esas situaciones afectan a los niños y niñas hasta el punto de reflejar esa violencia física y verbal en sus comportamientos como una reacción o intento de solución a los conflictos que se le presentan a diario. Lo anterior se evidencia en la forma en que se relacionan con sus compañeros dentro y fuera del aula.

C. Presentación Del barrio: Nuevo Delicias.

Este barrio pertenece a la UPZ No. 45,(Alcaldía Myor de Bogotá,2009) Carvajal la cual concentra el mayor número de centros comunales, seguida por Gran Britalia y Patio Bonito. El salón comunal de este barrio, cuenta con una capacidad de 250 personas. En este barrio se encuentra además el Parque Metropolitano Timiza-Villa del Río. Ubicado en la TV 72 CL 42 Sur con una extensión de 600.000 m², Cuenta con pista de patinaje, pista de atletismo; estadio de fútbol; canchas de baloncesto, microfútbol y tenis; arenera, barras, columpio, pasamanos, rodadero, unidades infantiles mixtas, carrusel, unidades de gimnasio al aire libre; bancas, monumento, cuerpo de agua (lago 1.535 m² zonas verdes y arborización).

La situación en cuanto a convivencia y seguridad se ha complejizado ya que según el Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana (CEACSC) en lo que va corrido del año en este sector se han registrado 4057 robos y a causa de éstos, 289 capturas de menores de edad y 3850 adultos por robos constantes a tiendas y locales comerciales. Como alternativa para acoger y brindar apoyo a los adolescentes con problemáticas sociales y familiares de este sector, La Secretaria Distrital de salud pone en funcionamiento el centro de atención en drogodependencia CAD nuevo delicias, creado con el objetivo de desarrollar una estrategia de promoción de la salud mental y de prevención, mitigación y atención integral al consumo de sustancias psicoactivas y violencia.

El Centro de Atención en Drogodependencia –CAD- es uno de los 16 Centros de Atención del Hospital Pablo VI Bosa. Nace como una alternativa diferente en la rehabilitación de hombres, mujeres y jóvenes, entre 15 y 25 años, que presentan diagnóstico de consumo problemático y/o abusivo de sustancias psicoactivas, sin llegar a ser dependientes de éstas, permitiendo al paciente retornar a la sociedad con una vida plena y con metas y objetivos claros por alcanzar.

El CAD cuenta con un área de 264,12 m², se realizó adecuación y dotación de la sede del hospital en el barrio Las Delicias, con el fin de implementar un programa de rehabilitación integral en drogodependencia. Este centro está ubicado cerca la IED objeto de estudio.

Contexto Institución Educativa Carlos Arturo Torres.

El contexto educativo es entonces un espacio dinámico que contempla no sólo un espacio físico, sino los hechos que allí ocurren y que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, dentro y fuera del aula.

La Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres fue construida según acuerdo 70 de 1948, (Manual de Convivencia), está ubicada en el barrio Nuevo Delicias de la localidad de Kennedy, pertenece a la UPZ Timiza. Es un colegio Distrital comprometido con la educación integral y con una misión y visión orientadas a dar soluciones reales a las exigencias personales de los estudiantes del entorno familiar y social para proporcionar una mejor la calidad de vida a los niños y jóvenes.

La institución educativa cuenta con una sola sede, de calendario A, consolidada a través de la resolución 22376 de 2002, por la integración de las instituciones: Centro Educativo Distrital Republica De Finlandia Sede B, educación especial, el Centro educativo Distrital Republica de Finlandia Sede A y el Centro Educativo Distrital Carlos Arturo Torres jornada tarde y nocturna, en una sola institución que adopta el nombre de: Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres.

Esta institución educativa ofrece el derecho a la educación en la jornada diurna en los niveles de preescolar, básica y media organizados en ciclos así: Ciclo Uno: transición, primero, segundo y aulas exclusivas, Ciclo Dos: grados tercero, cuarto y aulas exclusivas. Ciclo Tres: grados quinto, sexto y séptimo, Ciclo Cuatro: grados octavo y noveno y Ciclo Cinco: décimo y Once.

En la jornada nocturna se ofrece educación formal con primaria y bachillerato por ciclos. Cada ciclo se realiza durante un año escolar y el conjunto de asignaturas y actividades aprobadas promocionan al siguiente ciclo. La promoción en educación básica

es anual, en la educación media cada ciclo consta de 22 semanas, siendo la promoción de cada grado semestral.

Cada ciclo cuenta con un plan de estudio acorde a las necesidades y edades de los y se implementa como el trabajo por proyectos, El objetivo de esa metodología, es construir saberes prácticos para que permitan a los integrantes de la comunidad educativa solucionar problemáticas institucionales como la convivencia.

Para construir la caracterización de la institución, se hizo una revisión documental del PEI, el manual de convivencia, y el observador del alumno:

- *El manual de convivencia*: Se hace una revisión de este documento ya que es la herramienta en la cual se consignan los acuerdos que la comunidad académica establece para favorecer la convivencia escolar, para su construcción se tienen en cuenta las necesidades y realidades de la institución, como también los intereses y motivaciones de los niños y niñas. Se entiende la convivencia como un proceso constante y dinámico de interacción y diálogo, en donde se establecen consensos que guían el ejercicio de las relaciones cotidianas entre los miembros de la comunidad educativa. Esta revisión se hace con el fin de construir unos acuerdos en el aula con los estudiantes para favorecer la convivencia entre ellos.

-*El Proyecto Educativo Institucional (PEI)*: El objeto de la revisión de este documento fue adquirir información general sobre la institución para construir la caracterización, como también conocer la concepción y manejo de la convivencia dentro del mismo. En primer término es pertinente citar que su nombre es: “Conviviendo y aprendiendo construimos calidad de vida

- *Observador del alumno*: Este documento se utilizó para adquirir información general de cada estudiante con respecto a sus familias.

El colegio Distrital Carlos Arturo Torres, cuenta en la actualidad con 3 aulas de preescolar: Transición 1, transición 2, y transición 3, que funcionan en las dos jornadas: mañana y tarde y están ubicadas en el primer piso del edificio 1 del colegio. Cada aula cuenta con recursos mobiliarios y didácticos acordes para el número de niños.

En cada aula hay 26 niños y niñas con edades entre los 4 y 5 años, para un total de 78 alumnos y 3 docentes en cada jornada, para un total de 156 estudiantes y 6 docentes, en las dos jornadas.

Cabe anotar que los estudiantes de preescolar de las dos jornadas comparten el espacio educativo con niños de primaria, lo cual genera situaciones conflictivas a diario, por ejemplo:

- Los niños de grados superiores juegan con balones, y les pegan a los demás.
- los niños más grandes corren y empujan a los niños más pequeños como si no los vieran.
- Los niños más pequeños se quejan de que los más grandes les quitan sus cosas (juguetes, onces).

D. Presentación de los estudiantes.

El grado transición 3 está conformado por 26 estudiantes en total, 15 niñas y 11 niños, con edades entre 4 y 5 años. A nivel general son dinámicos, participativos, observadores y creativos. La mayoría de ellos pertenecen a estratos socio-económicos 1 y 2. ver figura 8.

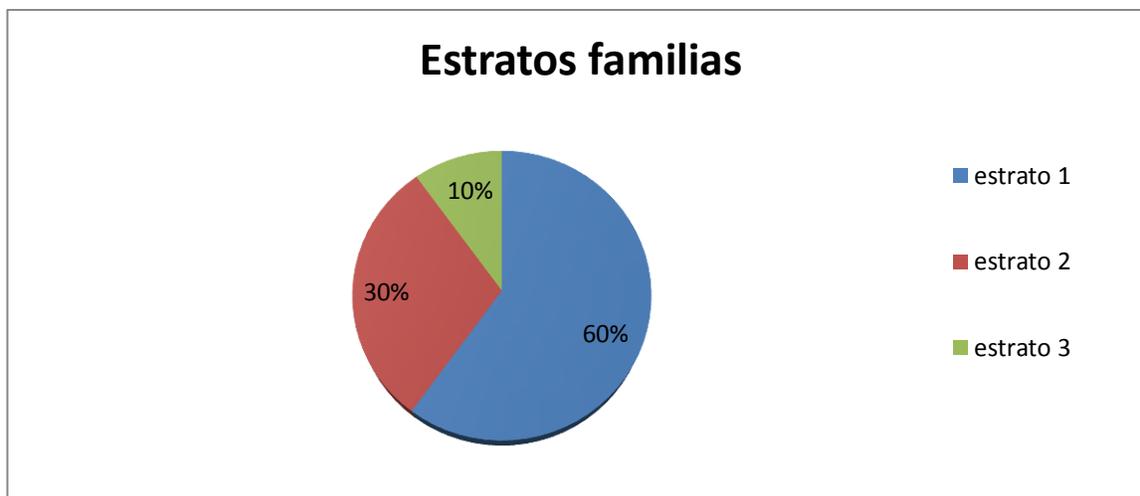


Figura 7: Estratos socioeconómicos de las familias de la Institución

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 8, en la cual se evidencia que la mayoría de las familias; el 60% pertenecen a estrato 1, los padres de estas familias no tienen trabajos estables, por tanto sus ingresos no son constantes, al igual que sus trabajos, trabajan por días, horas, y en oficios varios. Además viven en arriendo por tanto sus condiciones de vida son bastante difíciles, y a diario se enfrentan a dificultades económicas, sociales y familiares. Dentro de este porcentaje se encuentran 3 familias que son desplazados de la violencia y viven de ventas ambulantes.

Cabe destacar que esos padres y madres de familia no tienen una profesión, incluso algunos no terminaron su educación básica primaria, lo cual incide en sus condiciones laborales y económicas.

Otro 30% pertenece a estrato 2, estas familias tienen trabajos más estables sin embargo ganan un salario mínimo con el cual deben cubrir gastos de alimentación, vestuario y pago de arriendo, cabe anotar que son familias con un promedio de más de 5 integrantes. Algunos de estos padres terminaron su bachillerato y son tecnólogos en diversas áreas.

Las edades de los padres de familia de los estratos 1 y 2 están entre 19 y 39 años.

El 10% restante pertenece a estrato 3, estos padres de familia son mayores de 40 años, tienen su casa propia e ingresos más estables que los anteriores. Una de estas familias tiene bajo su cuidado a la niña del ICBF mientras es dada en adopción.

La información anterior permitió suponer que esas dificultades económicas y en algunos casos de convivencia, eran un factor que incidía en el comportamiento y desempeño diario de los niños y niñas del grado transición en el aula, ya que en el salón de clase se evidenciaron a diario situaciones conflictivas que afectaban la convivencia. Las agresiones eran de dos tipos: físicas y verbales.

Con esa misma ficha elaborada por la docente, se recolecta además información importante sobre los niños y sus familias, que permite lograr un acercamiento a la realidad de cada niño. Los datos que se consideraron más relevantes fueron:

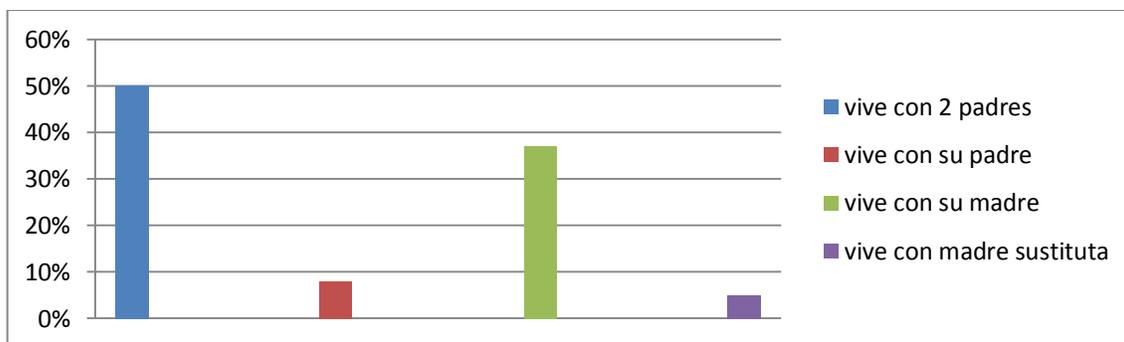


Figura 8: Porcentaje de niños que viven con uno o sus dos padres

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior se pudo concluir que 8 niñas y 5 niños, en total 13 estudiantes, es decir el 50% del curso viven con sus dos padres, lo cual es de vital importancia ya que la calidad de estas primeras relaciones afectivas en el entorno familiar son fundamentales para el desarrollo emocional, y tiene importantes repercusiones en el desarrollo social de los niños

y niñas al constituir un modelo representacional que va a guiar el tipo de relaciones que va establecer con los demás.

1 niña y 1 niño, es decir el 7 % de los alumnos viven solo con su padre. Según Piaget (2010), la madre es la persona con la cual el niño establece el primer vínculo afectivo, por lo tanto juega un papel indispensable en su desarrollo afectivo y emocional al ser un referente para todos sus procesos. Ese vínculo emocional se establece desde la gestación y genera en los bebés la necesidad de estar próximo a su madre. Sin embargo en la actualidad existen muchas familias en las cuales la ausencia de la figura materna es remplazada por una persona ajena o de la familia.

Una niña vive bajo la protección del ICBF en una familia sustituta que la cuida.

El 60% de los niños y niñas permanecen al cuidado de otras personas mientras sus padres trabajan, mientras el otro 40% es cuidado alternativamente por sus padres.

El 70% de los padres tienen un nivel educativo en secundaria., el 20% en primaria y el 10 % restante son tecnólogos en diversas áreas.

El 50% de los padres tienen entre 20 y 25 años, el 30% entre 26 y 45 años y el 20% restante son mayores de 50 años.

El análisis de todos esos factores del contexto familiar de cada niño, permitieron descubrir un sin número de necesidades en los campos socio-económico y emocional, siendo los más relevantes las dificultades en la satisfacción de necesidades básicas ocasionadas por bajos ingresos, la ausencia de uno de sus padres y permanecer al cuidado de otras personas por causa del trabajo de uno o los dos padres.

Lo anterior evidencia la importancia de detectar la incidencia de esas necesidades en el comportamiento de los niños y niñas asociados a su relación con los demás y por ende en su convivencia en el aula de clase.

Para iniciar este proceso se aplicó los niños y padres una entrevista sencilla (instrumento 4, ver anexo D y E) con el fin de conocer los saberes previos de estudiantes y padres con respecto a la convivencia. El formato para realizar estas entrevistas es elaborado por las investigadoras.

Con la entrevista aplicada a los niños y niñas se evidencia que la mayoría de los niños y niñas relacionan el término convivencia con el de compartir y estar juntos. Esta información se tiene en cuenta para el diseño e implementación de la propuesta.

En la siguiente figura (10), se resume la información adquirida con la entrevista.

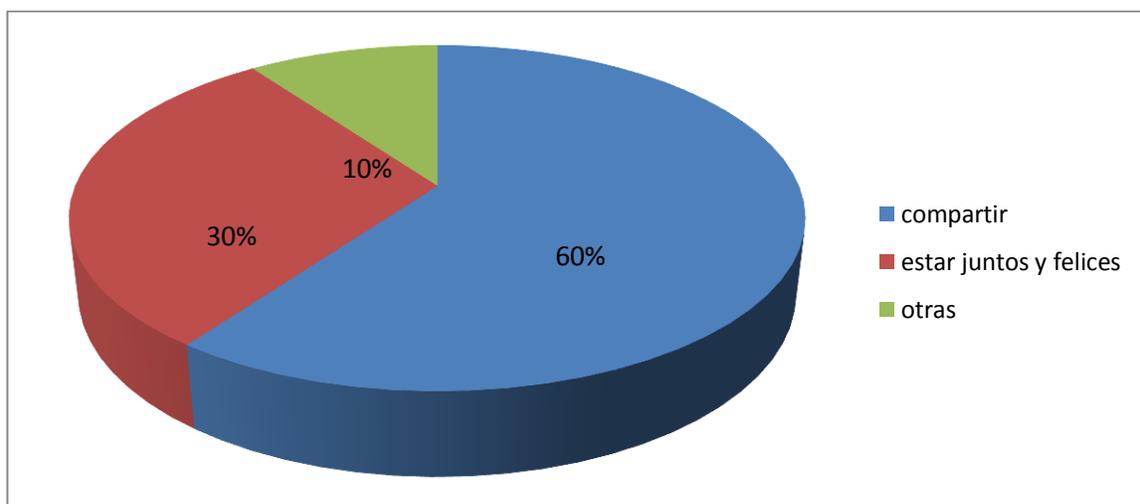


Figura 9: Concepciones de los niños y niñas sobre convivencia

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los padres de familia se encontró que relacionan el término convivencia con tres conceptos.

- Convivir
- Conocimiento y aplicación de valores
- Relacionarse con los demás.
- Compartir.

Lo anterior se aprecia en la figura 11:

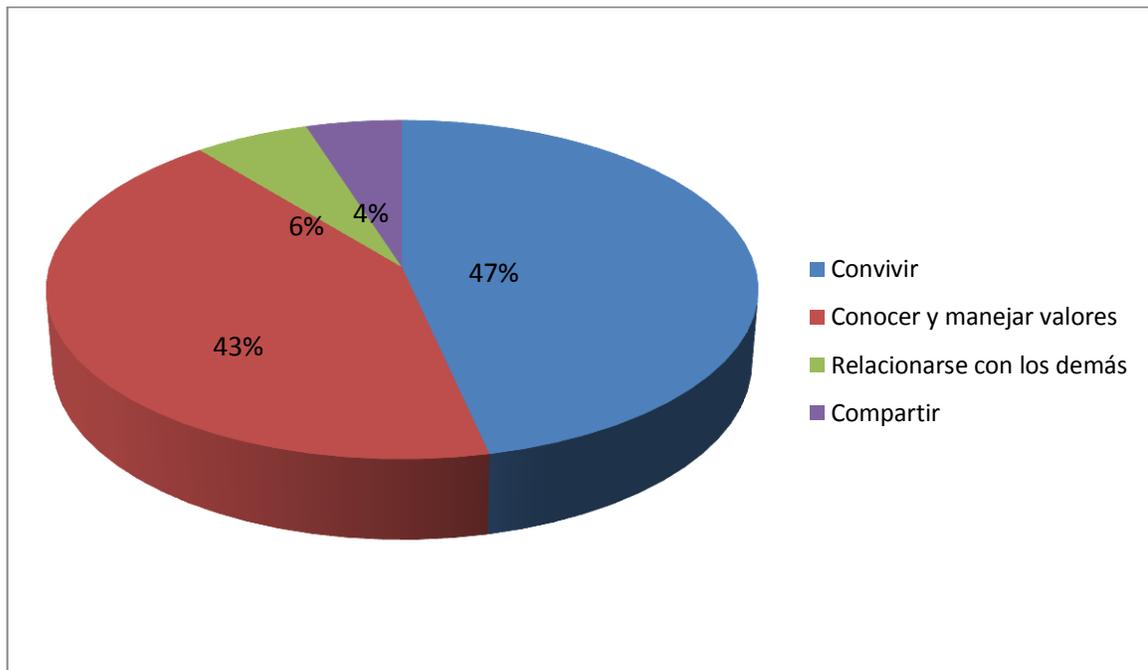


Figura 10: Concepciones de los padres sobre convivencia

Fuente: elaboración propia.

La información obtenida a partir de las dos entrevistas permitió evidenciar las ideas previas de estudiantes y padres de familia, las cuales se tienen en cuenta como punto de partida en el proceso de diseño e implementación de la estrategia.

Después de conocer esas concepciones previas se inicia la técnica de observación en el aula con el fin de detectar las manifestaciones de agresión más frecuentes, sus causas e incidencia en la convivencia de los niños y niñas del grado transición para luego diseñar e implementar una estrategia que ayude a fomentar una convivencia escolar pacífica.

Esa observación se hace por lapsos de tiempo durante 3 semanas, después de cada uno de los cuales se hizo un corte reflexivo para analizar lo encontrado y continuar con el proceso. Se utilizaron como instrumentos el diario de campo, los registros de observación y la lista de chequeo.

Proceso de observación

Como se menciona anteriormente esta técnica se utiliza en diferentes espacios y momentos de la actividad escolar. Esto implica que las investigadoras deben mantener un rol activo, estar pendientes de esos detalles, situaciones e interacciones, que permitan la obtención de datos acerca de la convivencia de los niños y las niñas.

Esa observación se realizó en espacios y momentos específicos (patio en el momento de descanso, en actividades cotidianas en el aula, en actividades institucionales, encuentros con los padres). Para registrar los datos obtenidos en la observación se utilizaron varios instrumentos, el primero de ellos fue el diario de campo. (Ver anexo F).

Los aspectos observados fueron las manifestaciones de agresión más frecuentes en función de la convivencia de los niños y niñas del grado transición, esto se realiza durante las tres primeras semanas de observación. Finalizadas las tres semanas, se hace un primer corte reflexivo para organizar y analizar la información obtenida. Dicha información se condensa en los comportamientos más relevantes observados en los diferentes espacios y se organiza en la tabla 8: “Semanas y lugares de observación” (Ver anexo G).

Los comportamientos observados en el aula fueron:

- 10 Estudiantes: 5 niños y 5 niñas, cuando se sienten molestos en clase con algún compañero lo gritan, ofenden, empujan o arrebatan los útiles de trabajo.
- 4 estudiantes: 1 niño y 3 niñas, Utilizan un vocabulario no apto a su edad. (pirobo, severo, idiota,etc.)
- 9 estudiantes: 5 niñas y 4 niños la mayoría, Se enfadan con un compañero que tiene un juguete que le gusta.
- 3 estudiantes: 1 niños y 2 niñas, gritan o empujan a un compañero que no comparte el material de trabajo en actividades de construcción colectiva en el aula.

Los comportamientos observados en los Espacios de Juego:

- 5 estudiantes: 2 niños y 3 niñas, en el patio de descanso se agreden con groserías, empujones o hacen señales ofensivas con sus manos.
- 7 estudiantes: 3 niños y 4 niñas, acostumbran a golpear a un compañero que hace algo que le molesta.
- 3 estudiantes: 2 niños y 1 niña, hacen gestos u acciones ofensivas (sacar la lengua, hacer señales con los dedos, entre otros).
- 8 estudiantes: 3 niños y 5 niñas, Se muestran irritables, pequeñas cosas les produce rabia.
- 3 estudiantes: 2 niñas y 1 niño, al observar que un compañero se cae en el momento de descanso se burlan, se alejan y no lo ayudan a levantarse o buscan a la docente para que lo haga.

Los comportamientos observados a la salida del Colegio fueron:

- 14 estudiantes: 6 niños y 8 niñas, gritan o lloran al no obtener lo que desean.
- 8 estudiantes: 5 niños y 3 niñas, no hacen caso a sus padres y corren sin esperarlos
- Algunos padres les pegan o gritan por no hacerles caso.

Para consolidar la observación de los comportamientos y actitudes de los niños y niñas, se elabora la tabla 9 (ver anexo H), gracias a la cual se evidencia que se presentan agresiones físicas (empujones, pellizcos, puños, signos corporales ofensivos como sacar la lengua) y verbales (malas palabras, gritos); estos son los comportamientos y actitudes más marcados que están afectando la convivencia. (Ver figura 12)

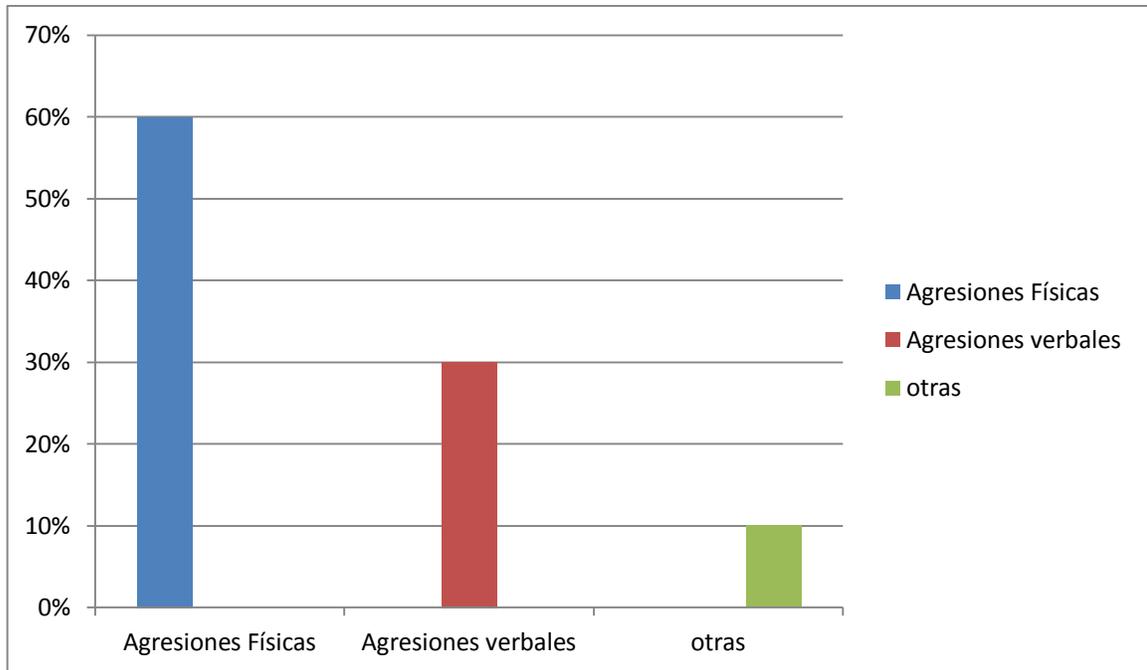


Figura 11: Porcentaje de agresión en niños y niñas

Fuente: Elaboración propia.

Además de lo anterior se encuentra que la mayoría de esos comportamientos se relacionan con su manejo emocional ya que los niños y niñas, como se explica más adelante, no identifican sus emociones ni las de los demás, y por lo tanto no las manejan generando conflictos constantes entre ellos, por ejemplo agredir a un compañero cuando siente rabia o miedo; en cuanto a sus expresiones se aprecia que el trato que reciben de los demás les genera emociones diversas.

Después de este primer corte reflexivo se evidencia entonces que la mayor causa de conflictos entre los niños y niñas se relaciona con el desarrollo de 3 competencias ciudadanas de tipo emocional establecidas por el MEN:

1. La identificación de las propias emociones: Capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo.

2. El manejo de las propias emociones: Capacidad de las personas de tener cierto dominio sobre las propias emociones o manejar la forma como responden ante esas emociones.

3. La empatía: Capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros.

Acorde a lo encontrado anteriormente, se inicia nuevamente el proceso de observación, y se utiliza un nuevo instrumento: la guía individual de observación de competencias emocionales, con el fin de obtener información más específica, con respecto a cada competencia (Ver anexo I).

Este instrumento se utilizó durante las siguientes dos semanas y permitió evidenciar los comportamientos de cada uno de los niños y niñas, con respecto al desarrollo de competencias emocionales. A continuación se presentan los hallazgos en cada una de estas competencias:

Identificación de emociones propias

En esta competencia se observó que:

9 niños y 5 niñas no reconocen las emociones básicas en sí mismo en actividades cotidianas.

Solo 1 niño identifica los niveles de intensidad de las emociones.

1 niño y 4 niñas, reconocen situaciones asociadas a las diferentes emociones.

2 niñas, reconocen signos corporales asociados a las diferentes emociones.

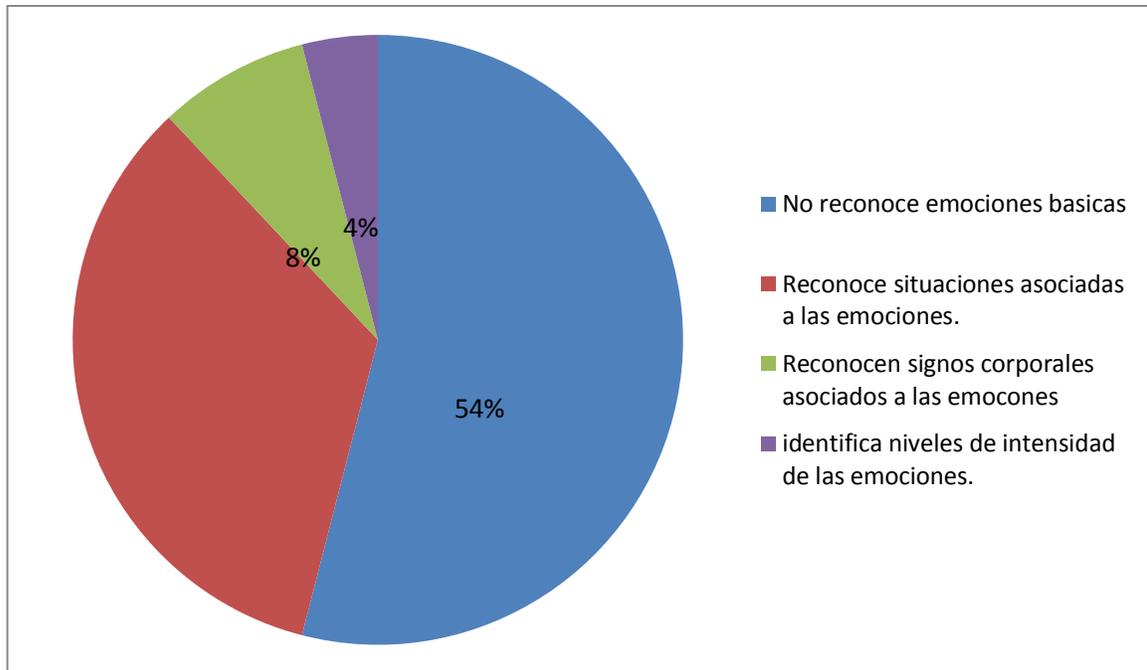


Figura 12: Identificación de las propias emociones:

Fuente: elaboración propia.

De lo anterior se puede evidenciar que:

15 niños en total, es decir el 54% del curso no identifican, ni nombran emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira), se sienten confundidos y no saben lo que sienten, esto se evidenció gracias a los indicadores establecidos para esta competencia.

Un ejemplo específico de lo anterior fue lo registrado en el diario de campo el día 25 de febrero: en una actividad cotidiana, un niño X, llora porque su construcción se cayó al piso y sus compañeros de grupo se burlaron de él, esto le molestó tanto que golpeó con una ficha a uno de ellos, en ese momento interviene la docente y le pregunta por qué le pegó a su compañero y dijo: “porque él se burló de mí”, y al preguntarle cómo se sentía, volvió a llorar y dijo: “no sé si estoy rabioso o triste...”

Esta situación es muy común en el aula y los espacios de juego; con la mayoría de los niños, lo cual refleja la importancia de promover el desarrollo de esta competencia

emocional, ya que le permite a los niños y niñas reconocer y nombrar las emociones en sí mismos, para lo cual es necesario reconocer los signos asociados a las diferentes emociones, identificar los niveles de identidad de las mismas y reconocer las diferentes situaciones que generan emociones fuertes en ellos.(Chaux, Lleras y Velásquez, 2012).

Que 9 niños es decir el 34% reconocen situaciones asociadas a las diferentes emociones, (por ejemplo, el rechazo genera tristeza), mientras que solo 2 niños, ósea el 8% identifican los signos corporales asociados a diferentes emociones.(sonrojarse, sonreír).

Manejo de sus emociones

- 14 de ellos, 5 niñas y 9 niños, no reconocen que sus acciones se relacionan con las emociones y que puede aprender a manejarlas para no hacer daño a los demás.
- 4 niños: 3 niños y 1 niña, reconocen que sus emociones (miedo, ira) pueden afectar su desempeño en clase.
- 8 estudiantes: 5 niños y 3 niñas, no se exaltan con facilidad.

Acorde a lo anterior ver Figura 14:

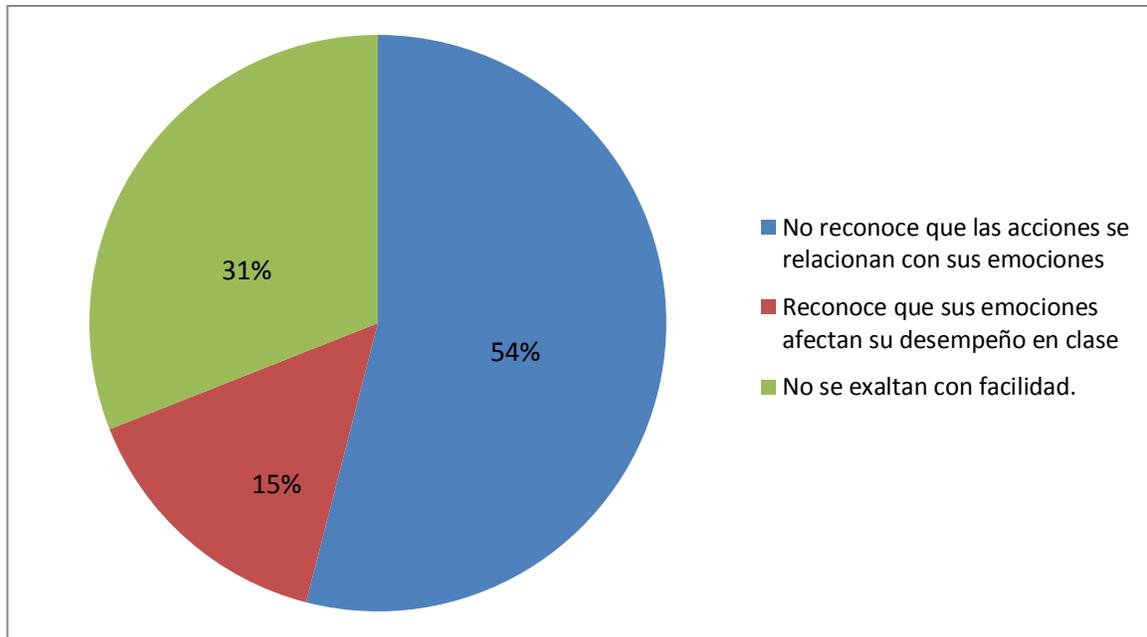


Figura 13: Manejo de sus propias emociones

Fuente: Elaboración propia.

La figura anterior permite evidenciar que el 54% de los niños y niñas no reconocen que sus acciones se relacionan con sus emociones y que pueden aprender a regularlas para no hacer daño a los demás, por ello se generan conflictos constantes entre ellos. El 31% reconoce que sus emociones (miedo, ira) pueden afectar su desempeño en clase, esto se evidencia en algunos niños que sienten miedo de hablar en público, o de participar en actividades grupales.

El manejo inadecuado de la ira, deteriora las relaciones entre ellos, las actividades en grupo, ya que generalmente ocasiona agresiones físicas y verbales que afectan el ambiente en clase.

Una evidencia clara de lo anterior, fue una actividad realizada para el día de la convivencia en el mes de marzo, los niños se encontraban realizando carteles con pintura, uno de ellos (x), siempre ha mostrado preferencia por el color rojo, por ello no quería

compartir la témpera de este color, con sus compañeros, uno de ellos se la arrebató. Esto ocasionó que el niño X, comenzara a llorar y gritar, hasta el punto de dañar con sus manos el cartel que ya estaban terminando...sus compañeros se mostraron muy molestos y le gritaron...

En ese momento la docente interviene, fue necesario salir con el niño X del salón para que pudiera calmarse ya que al ver la reacción de sus compañeros se tir  al piso tapándose sus oídos, pataleando y gritando...este es solo un ejemplo de lo que sucede a diario en las actividades dentro y fuera del aula.

Empatía

En cuanto a esta competencia se pudo observar que:

- 15 estudiantes: 5 niños y 10 niñas, no manifiestan sentir o comprender una emoción similar a la que est  sintiendo el otro.
- 7 estudiantes: 4 niñas y 3 niños, identifican cómo se sienten otros, cuando no reciben un buen trato.
- 4 estudiantes: 1 niña y 3 niños: se preocupan porque los animales, plantas y recursos del medio ambiente reciban un buen trato. Ver figura 15:

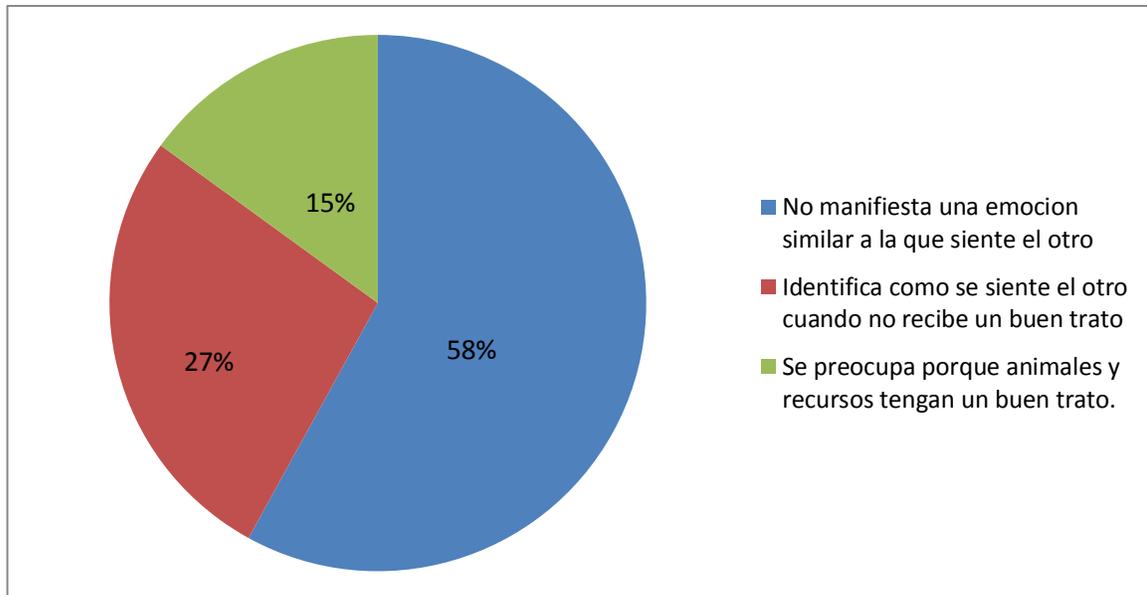


Figura 14: Empatía

Fuente: Elaboración propia.

La figura 15 permite evidenciar que el 58% de los estudiantes de transición, no manifiesta emociones similares a las que sienten sus compañeros, lo cual evidencia la dificultad de colocarse en el lugar del otro y de llegar a sentir algo compatible a lo que alguno de sus compañeros o compañeras están sintiendo.

Un ejemplo de esta situación, fue lo registrado en el diario de campo en una fiesta de cumpleaños, en la cual se le entregó a cada niño y niña un juguete. Una de las niñas dañó la muñeca que le regalaron, se puso a llorar, y no quiso participar en la piñata; dos de sus compañeras comenzaron a burlarse y a mostrarle los juguetes que tomaron en la piñata; al pedirles a las dos niñas que compartieran los juguetes que tomaron de la piñata para compartir con la compañera que había dañado su muñeca y no tenía más juguetes, se negaron y dijeron: “la culpa es de ella porque dañó la muñeca que le dieron”...

En contraste a lo anterior, el 27% de los estudiantes, identifica cómo se siente un compañero o compañera cuando no reciben un buen trato e incluso demuestran preocupación. Un ejemplo de esto fue lo ocurrido en un momento de juego libre: a una de las niñas otra compañera la gritó porque al cruzar por su puesto accidentalmente le hizo caer su construcción, la niña se sintió mal y se sentó sola en un rincón, uno de los niños que observó lo sucedido, se acercó a ella y le dijo: “compañerita no llores, toma, te regalo mi carrito, ven juguemos con la pista de carros”

Solo el 15% restante se preocupa por cuidar y conservar los materiales de trabajo y de juego.

Para consolidar la información obtenida con la guía anterior se elabora una lista de chequeo (ver anexo I), la cual permitió evidenciar que:

Que la mayoría de los niños y niñas del grado transición no identifican sus emociones y por ello reaccionan impulsivamente.

De igual manera, la mayoría no entienden que sus acciones afectan o hacen daño a los demás.

La mayoría de los niños y las niñas no reconocen las situaciones que generan diferentes emociones.

No controlan sus emociones y por ello actúan sin control agrediendo física o verbalmente a sus compañeros.

No identifican lo que sienten los demás, por ello no son solidarios y en vez de ello se burlan o son indiferentes.

No les gusta disculparse cuando lastiman a un compañero, se molestan cuando se les pide hacerlo.

El diagnóstico, brindó la información necesaria con respecto a las manifestaciones de agresión más frecuentes entre los niños y niñas y las causas de las mismas, lo cual permite en la siguiente fase de la investigación diseñar e implementar una estrategia pedagógica que contribuya a minimizar dichas manifestaciones y permita promover una convivencia escolar más pacífica.

Práctica Docente

En la fase diagnóstica además las investigadoras hacen un ejercicio de reflexión permanente con respecto a su práctica docente, consideradas como aquellas acciones recurrentes de la docente, en relación con sus estudiantes. Dichas acciones deben combinar la teoría y la práctica.

Esta relación teoría y práctica es destacada por Pérez (1998), cuando resalta que el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa.

Lo anterior implica una comprensión situacional, asumida como “un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, culturales y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente” (Pérez, 1998, p. 190).

Dicha experimentación reflexiva se enriquece en la realización de investigaciones como la presente ya que permitió a las docentes revisar sus acciones y orientarlas en un marco de formación ciudadana, específicamente en competencias ciudadanas de tipo emocional, que no solo abrió un nuevo panorama de conocimientos, sino que brindó nuevas herramientas

metodológicas y didácticas para minimizar una problemática latente en el aula, la convivencia.

El MEN (2013), por su parte establece que un docente de preescolar evidencia dominio conceptual cuando: aplica las perspectivas teóricas y metodológicas en el desarrollo y aprendizaje infantil, fortalece las dimensiones del niño en forma integral, genera ambientes favorables para el aprendizaje, encuentra en las dificultades una oportunidad para generar aprendizaje, utiliza estrategias pedagógicas que generen aprendizajes significativos teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños, parte de los conocimientos y experiencias previas para propiciar nuevos aprendizajes, tiene un uso adecuado del lenguaje que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje, utiliza el juego como estrategia pedagógica que permite al niño relacionarse con el mundo físico y social, manifiesta una actitud investigativa en la construcción de conocimientos fomentando situaciones que permitan a los niños, observar, describir y experimentar.

Si bien adquirir nuevos conocimientos fue fundamental, se evidenció además la necesidad de llevar esos conocimientos a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje con los niños y niñas, lo cual implicó poner en práctica la creatividad, el pensamiento crítico para planear y diseñar una estrategia pedagógica enfocada a dicha problemática.

En este punto se hace pertinente citar que las docentes en la investigación buscaron no solo hallar una problemática, sino hallar una alternativa de solución a la misma, lo cual evidencia un cambio en la visión de la importancia de su práctica como transformadora de realidades inmediatas en el contexto en el cual laboran, teniendo en cuenta que enfrentan necesidades educativas particulares que hacen necesario un bagaje conceptual específico.

Fase de diseño

En esta fase se elabora el diseño de una estrategia pedagógica en el marco de las competencias ciudadanas planteadas por el MEN (2004), acorde a las necesidades encontradas en los niños y niñas en la fase de diagnóstico. La estrategia contó con 6 elementos que sumados constituyeron la globalidad de la misma: 1. Introducción.

2. Ambiente de institucionalización priorizado.

3. Objetivos.

4. Componentes

5. Rol Docente.

6. Plan de acción y estructura general de la estrategia. (ver anexo R).

1. Introducción:

Esta estrategia pedagógica, se considera como el plan de acciones que construyen y realizan las docentes con el objetivo de orientar, construir el aprendizaje y promover la participación. En el marco de la presente investigación las estrategias de corte socio afectivo toman relevancia ya que busca promover el desarrollo de las competencias emocionales en los niños y niñas de preescolar, para Romero (2008) estas se definen como “aquellas acciones que permiten mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación; además, con la aplicación de este tipo de estrategias, se tiende a perder el miedo a la participación, a la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y por ende se propicia un ambiente agradable de trabajo”. (p.50)

2. Ambiente de Institucionalización Priorizado:

La estrategia se elabora en el marco de las competencias ciudadanas, por lo tanto cuenta con el “aula” como el ambiente de institucionalización priorizado y unos componentes que facilitan la acción educativa. En un ambiente de aprendizaje ocurren “las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno” (Duarte, 2008, p.6).

El aula es en esta estrategia el ambiente privilegiado para el desarrollo de dichas competencias y el intercambio con y entre los estudiantes, lo cual facilitó su estudio y análisis. Los elementos que se tuvieron en cuenta en este ambiente fueron:

Manejo de Conflictos: Hace referencia a los conflictos que se presentan a diario en el aula y otros espacios educativos ante los cuales es necesario construir acciones y manejos pacíficos, lo cual implica llevar a la práctica los acuerdos construidos colectivamente para lograr una convivencia pacífica. (Men,2011).

Manejo de Casos difíciles: El manejo de estos casos dentro del aula implica en primer lugar anteponer la dignidad y derechos de los niños y niñas y es el producto de un proceso de participación y construcción colectiva. Además requiere un seguimiento y la aplicación periódica de estrategias que faciliten su manejo.

Pertenencia y participación: La participación es un proceso formativo que permite a todos los niños y niñas que conforman el grupo de estudio incidir en la construcción de acuerdos y acciones reparativas que se ponen en práctica en las actividades cotidianas y que promueve el desarrollo de su sentido de pertenencia a la institución educativa.

Acuerdos: Los acuerdos de aula se entienden como pactos que se construyen con la participación de los niños, niñas y la docente. Los objetivos primordiales de dichos acuerdos fueron:

- Establecer pautas de comportamiento y actitudes pactadas por los niños y niñas de manera que se garantice el ejercicio de los derechos y deberes de los y las estudiantes.

- Fortalecer los procesos y alternativas de solución para las situaciones cotidianas que afectan la convivencia.

- Acciones Reparativas: “Es toda acción pedagógica que busca enmendar y compensar daños causados a otras personas. Son acciones que pretenden restablecer las relaciones o el ambiente escolar de confianza y solidaridad. Estas acciones son construidas colectivamente y pueden activarse para atender conflictos”. (Men,2013, p. 47).

Objetivos Pedagógicos de la Estrategia

Objetivo General

Promover el desarrollo de competencias emocionales mediante la implementación de talleres y actividades secuenciales con temáticas específicas basados en la metodología de trabajo cooperativo, para fomentar una convivencia pacífica en los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres.

Objetivos Específicos:

- Que los niños y niñas adquieran más herramientas para saber qué es lo que sienten en cada situación cotidiana.

- Que los niños y niñas desarrollen la habilidad de nombrar sus emociones, una vez las hayan identificado.

-Que los niños y niñas aprendan a manejar y expresar adecuadamente sus emociones para evitar hacer daño o lastimar a alguien o a sí mismo.

- Que los niños y niñas puedan sentir algo parecido a lo que otra persona está sintiendo en una situación específica y actúen acorde a la situación.

4. Componentes:

La estrategia cuenta con tres componentes fundamentales:

A. Elemento transversal: Este elemento se implementan de manera cotidiana en el aula y hace parte de cada fase, con el fin de que no se pierdan los logros alcanzados en cada etapa y garantizar un trabajo con actividades significativas que promuevan un desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas de este grado.

B. Herramienta Pedagógica: Se eligen los talleres como herramienta de la estrategia porque permiten una verdadera interacción entre la docente, los alumnos y el conocimiento, tal como lo plantea Vasco (2000), un taller es un ambiente educativo rico en recursos, en el cual hay una verdadera interacción con el conocimiento y entre los participantes, generando procesos individuales y grupales.

En cuanto a la función de los talleres en la investigación, se comparte la planteada por el mismo autor al considerar que un taller debe partir del conocimiento de la realidad del contexto y por tanto la temática y actividades deben ser claras y específicas para el grupo participante.

Diseño de los talleres:

Se planean y diseñan cuatro talleres (cada taller completo aparece en los anexos: K, L, M y N). El primer taller enfocado específicamente en la metodología de aprendizaje cooperativo. Los tres restantes con temáticas específicas, objetivos, indicadores y actividades para cada indicador, en el marco de cinco principios pedagógicos:

1. Centrar la atención en los procesos de enseñanza de los niños y niñas.
2. Planificar cada actividad de los talleres para potenciar el aprendizaje.
3. Generar un ambiente adecuado para el desarrollo de las competencias emocionales.
4. Utilizar materiales y recursos para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

Los talleres se llevan a cabo en el aula de transición. Los recursos didácticos a utilizar en cada actividad son elaborados por las investigadoras.

5. Temáticas:

Para implementar la estrategia se hace pertinente citar las temáticas a trabajar en cada taller:

1. *Identificación de emociones:* se llevan a cabo actividades didácticas dentro de los talleres, y derivadas de éstos unas cotidianas que permitan desarrollar en los niños y niñas, la habilidad de identificar sus emociones en diferentes situaciones y de dar nombre a lo que sienten.

2. *Manejo de emociones:* En esta temática se dan a conocer dos Técnicas para aprender a controlar sus emociones:

-Técnica la de la tortuga: Se da a conocer a los niños en el tercer taller mediante el cuento: “La Pequeña tortuguita”. La técnica consiste en que el niño o niña cuando se sienta alterado, se aleje del grupo, coloque la cabeza entre sus brazos, respire hasta que logre tranquilizarse. Se busca implementar esta técnica de manera cotidiana en el aula.

- Técnica del semáforo: Al igual que la anterior se pretende implementar cotidianamente, y consiste en un semáforo en el cual cada color brinda a los niños un paso para calmarse cuando se sienta alterado:

Color rojo: “detente, tranquilízate y piensa antes de actuar”

Color amarillo: Piensa que te pasó y busca una solución o alternativa y sus consecuencias”.

Color verde: “Adelante y pon en práctica la mejor solución.

3. *Empatía*: Esta temática se pretende desarrollar mediante el arte, (teatro, pintura, etc.), con actividades didácticas dentro del taller y otras cotidianas. Se elige el arte ya que le permite a los niños y niñas desarrollar su imaginación lo cual favorece la habilidad de jugar a ser otro, de colocarse en el lugar del otro, logrando así identificar lo que sienten otros y sentir algo similar a lo que ellos están sintiendo.

A continuación se presenta una estructura resumida de cada taller, ya que cada taller se encuentra completo, con actividades, objetivo e indicadores en los anexos, al final del documento:

Taller 1. Aprendizaje Cooperativo

Título: “Aprendiendo a trabajar en equipo”.

Temática a trabajar: Metodología de trabajo en el aprendizaje cooperativo.

Objetivos: -Conocer la metodología de trabajo del aprendizaje cooperativo.

-Reconocer la importancia del trabajo cooperativo.

-Indicadores:

-Participar activamente en las diversas actividades de formación de grupos.

-Compartir espacios, materiales e ideas en las diferentes actividades.

Este taller contó con las siguientes actividades:

-Pareja ciega, Sonidos de animales, El barco que se hunde, Grupo base, Reflexión sobre la actividad.

Taller 2. Expresión de Identificación de Emociones

Título: “Qué Sentimos”.

Temática a desarrollar: Identificación de sus emociones.

Objetivo: Reconoce acciones y expresiones que se relacionan con las distintas emociones en diversas situaciones: individualmente y en su grupo de cooperación.

Indicadores:

-Entender que existen diferentes tipos de emociones

- Reconocer signos corporales asociados con las distintas emociones

-Reconocer situaciones asociadas a las emociones.

Este taller contó con las siguientes actividades: Observan un video en el cual identifican las emociones que sienten los personajes, Juego por grupos con tarjetas de emociones, dibujo en una ficha: “me siento”, preparación y socialización de una historia con títeres de emociones, Juego de mimos: se maquillan y actúan como mimos representando diferentes emociones, elaboración de un dibujo en el cual representan situaciones asociadas a diferentes emociones, se pegan los trabajos en el mural de las emociones, reflexión sobre la actividad.

Taller 3 Manejo de las propias Emociones

Título: “Aprendiendo a manejar mis emociones”.

Temática a Desarrollar: manejo de sus propias emociones.

Objetivo:

-Reconoce situaciones en las que dar rienda suelta a sus emociones pueden generar conflicto con los demás; y que existen maneras para controlarlo.

Indicadores:

-Control de los impulsos al actuar

-Demostrar emociones adecuadas a los diversos contextos.

-Aceptar sin exaltación reglas en las actividades.

En este taller se desarrollaron las siguientes actividades: lectura del cuento: “El león afónico”, Lluvia de ideas sobre el cuento, los niños participan dando respuesta a las preguntas que hace la docente, Por grupos los niños elaboran un dibujo en el cual presentan a los demás una manera en la que se pueden calmar cuando están molestos. Socialización de los trabajos, posteriormente la docente cuenta a los niños la historia de la tortuga, y explica la técnica de la tortuga. Luego sentados en círculo lo niños escuchan a la docente narrando situaciones cotidianas en las que los niños se enfadan y luego los niños aportan sus historias, de manera individual decoran una guía con la tortuga y comentan sobre la técnica, reflexión sobre la actividad.

Taller 4 Fomento de la empatía

Título: “Poniéndome en el lugar del otro”

Temática a desarrollar: Desarrollo de empatía.

Objetivos:

- Desarrollar en los niños y niñas la empatía.
- Reconocer situaciones que le permiten colocarse en el lugar del otro.

Indicadores:

- Captar emociones de otros y compartirlas.
- Sentir motivación para ayudar a otros.
- Actuar de manera solidaria.

Este taller contó con las siguientes actividades: Primera etapa del juego: “Me pongo en el lugar de”, socialización de personificaciones por parejas, las mismas parejas dibujan sus siluetas en papel periódico, galería de siluetas, diálogo sobre la galería, segunda etapa del juego por grupos base: fichas con situaciones, Cada grupo socializa su situación, de manera individual hacen una carta con un dibujo a un compañero resaltando sus cualidades entrega de cartas, reflexión de la actividad.

Para recolectar la información de cada taller se diseñó una matriz de registro que facilitó el análisis e interpretación de los datos para posterior análisis y evaluación de los logros de los talleres. (ver anexo O). Esta misma matriz se aplica en todos los talleres y es diligenciada por la docente observadora.

C. Metodología:

Se eligió como tercer componente de la estrategia, la metodología de trabajo cooperativo, ya que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes para alcanzar un bien común, y favorecer las relaciones entre ellos así como la valoración de las diversidades y expresiones emocionales.

Además de lo anterior, diversos estudios han demostrado que tiene efectos positivos en las relaciones sociales ya que promueve mediante la interacción, el compromiso de ayuda y preocupación por los demás y la capacidad de entenderlos y valorarlos. Gracias a esa

interacción pueden conocer lo que sienten sus compañeros en las diversas situaciones por las que atraviesan, en esa medida están desarrollando su empatía.

Acorde con lo anterior se buscó el mejoramiento de las relaciones interpersonales, ya que se pueden negociar significados, expresar intereses, reconocer a los demás; así como, valorar los desacuerdos y diferencias, establecer compromisos y construir acuerdos, promoviendo así una convivencia pacífica en el aula, la organización de los grupos se planea de manera heterogénea en términos de sus habilidades académicas y sociales.

Posteriormente se asigna un rol a cada miembro del grupo, para que todos se sientan reconocidos e importantes dentro de sus grupos, estas funciones se rotan para que todos tengan la oportunidad de aportar de manera diferente a la consecución de la meta u objetivo.

A continuación se presenta un gráfico sencillo en el cual se muestra la manera en que se organizan los grupos para las actividades diarias:

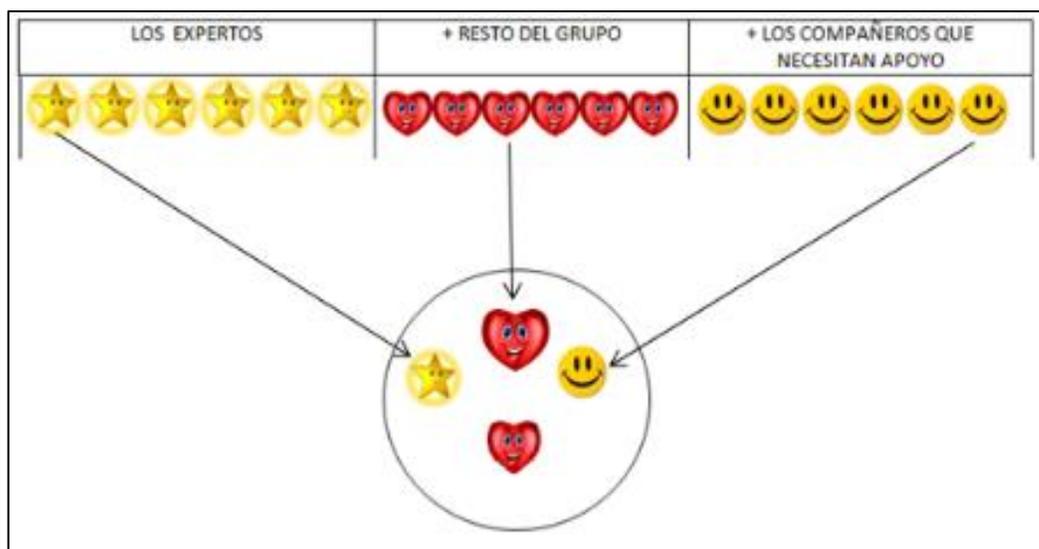


Figura 15: Organización de los grupos de trabajo cooperativo

Fuente: Elaboración propia

2. *Rol de las docentes:*

Como la investigación se lleva a cabo por dos docentes, una de ellas (la encargada del grado transición), realiza los talleres con los niños y la otra cumple la función de observadora, registrando en el instrumento elaborado todo lo que hacen los niños y niñas durante los tres talleres, lo anterior con el fin de recolectar la mayor cantidad de información que permita en la siguiente fase de la investigación realizar el proceso de interpretación de datos, evaluar fortalezas y debilidades de la estrategia pedagógica.

Además se cuenta con el apoyo de una practicante que colabora en el proceso de tomar las fotos en cada taller para ilustrar las actividades que realizan los estudiantes en cada momento; permitiendo a las investigadoras centrar toda su atención en el desarrollo y registro de los talleres.

6. Plan de acción y estructura general de la estrategia: a continuación se presenta el plan de acción (tabla 6), la estructura general de la estrategia por su extensión se encuentra en los anexos. (ver anexo R).

Tabla 6: Plan de acción

Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8
Temas de ciudadanía	Convivencia	Acuerdos y acciones reparatorias.	Metodología de trabajo.	Competencia emocional: identificación de emociones	Emociones básicas.	Competencia Emocional: manejo de emociones.	Competencia emocional: empatía.	
Actividades	Identificación de ideas previas de estudiantes y alumnos. Mural : Convivencia es... Reconocimiento de situaciones que afectan la convivencia. Uso cotidiano de estrategias de manejo de conflicto.	Construcción conjunta de acuerdos de aula y de acciones reparatorias frente a cada acuerdo establecido. Publicación de acuerdos y acciones reparatorias en el salón y se comienzan a implementar en actividades diarias.	Después del taller, se crean grupos base y se implementa el trabajo cooperativo como metodología de trabajo. Se asigna un rol a cada miembro del grupo Creación del grupo de expertos.	Creación del rincón de las emociones. Uso cotidiano de tarjetas y títeres de emociones	Representaciones con títeres. Videos. Juegos de mimos. Actividades de pintura y coloreado. Elaboración de máscaras con expresiones. Juego con tarjetas de emociones.	Se implementan a diario estrategias de manejo de emociones: La tortuga, el semáforo, conteo hasta 10, tiempo fuera. Intervención de los expertos de cada grupo en situaciones cotidianas.	Juegos de roles. Lectura de cuentos. Juegos de teatro. Narración de anécdotas cotidianas de la docente y los estudiantes.	
Talleres			Taller 1: Trabajo cooperativo	Taller 2: Identificación de emociones.	.	Taller3: Manejo de emociones.	Taller 4: Empatía.	

EVALUACION Y ANÁLISIS

Implementación de la Estrategia.

Fase de Sensibilización

Esta fase tuvo como objetivo presentar a los padres de familia la propuesta, para hacerlos partícipes de la misma con tareas sencillas en cada fase, darles a conocer los acuerdos y acciones reparativas que se pensaba construir con los niños e invitarlos a que elaboraran en casa con sus hijos sus propios acuerdos y acciones reparativas y construir de manera conjunta entre los niños y la docente los acuerdos y acciones reparativas del aula.

A dicha reunión asistieron la mayoría de los padres de familia, a los pocos que no asistieron se les dio a conocer en días posteriores.

Los padres de familia se mostraron muy interesados y dispuestos a permitir que sus hijos e hijas participaran en la misma y a colaborar en el proceso; en este momento firman el consentimiento pertinente. Conociendo este interés y autorización de los padres se inicia la implementación con los niños y niñas.

Como punto de partida de la implementación se enseñan a los niños y niñas los resultados de las entrevistas, realizadas a ellos mismos en la fase anterior (diagnóstico, ver anexo D), la docente escribe en el tablero las palabras que resumen sus concepciones sobre convivencia:

- Compartir.
- Estar Juntos.

Con base en esos saberes previos se inician una serie de actividades enfocadas a que los niños expresen lo que para ellos significa la convivencia en el aula e identifiquen las

situaciones que la afectan. Los trabajos realizados se pegan en un mural llamado: “Convivencia es...”

Este mural se enriquece con unas carteleras hechas por los padres sobre el mismo tema



Figura 16: mural: convivencia es

Fuente: toma propia

Posteriormente por grupos identifican las situaciones que afectan esa convivencia en el aula y las plasman en un dibujo.



Figura 17: situaciones que afectan la convivencia en el aula

Fuente: Toma propia

En esta actividad se observa en los niños y niñas, una gran dificultad para compartir los materiales de trabajo, en algunos casos la docente debe intervenir. Esto hace evidente la necesidad de implementar la metodología de trabajo cooperativo, para minimizar esa dificultad y fomentar así una convivencia escolar pacífica.

Posteriormente socializan sus trabajos, para recopilar las ideas de cada grupo; en este momento de la actividad se evidencia otra situación conflictiva, ya que los niños y niñas no piden la palabra ni escuchan a sus compañeros, lo cual generó en la mayoría de ellos molestia al no sentirse escuchados y al no poder hablar cuando querían, ya que otro lo interrumpía. Uno de ellos se sintió tan molesto que se lanzó al piso a llorar y a patear. En este momento la docente debe intervenir calmando al niño, lo ayuda a levantarse del piso se coloca a su estatura y empieza a contar hasta 10 para que respire y se calme.

Al calmarse el niño, la docente se sienta en el piso con los niños y niñas y los invita a sentarse con ella para dialogar sobre lo sucedido, en este momento ellos manifiestan sentirse incómodos con las “pataletas” (este término lo dicen los niños), de su compañero y por ello se considera una situación que se debe mejorar, al igual que la dificultad para compartir, pedir la palabra y escuchar a los demás.

Las situaciones plasmadas por los grupos fueron las siguientes:

1. Dibujan al salón de clases sucio y desordenado, esto indispone a varios de ellos que sí recogen y organizan cuando se finaliza una actividad, ya que sienten que esta responsabilidad recae siempre sobre ellos.
2. Plasman en un dibujo a un niño que no quiere compartir los colores. Unido a esto un grupo dibuja a un niño pegándole a otro por no prestarle un juguete.
3. Otro grupo dibuja a un niño llorando porque no lo dejan hablar.
4. Uno de los grupos dibuja a unos niños pegándose o gritando a los demás.

5. Esta situación fue la “pataleta” de uno de los niños al no ser escuchado.
6. Un grupo Dibuja niños corriendo en el salón y uno de ellos con un “chichón” en la cabeza porque se cayó por estar corriendo.
7. En otro dibujo muestran a un niño llorando porque rompió un ábaco y otro niño se está burlando de él.

Una vez reconocidas esas situaciones, se inicia el proceso de construcción de acuerdos y acciones reparativas con los niños y niñas, esto se llevó a cabo en una semana. Esos acuerdos se entienden como pactos que se construyen con la participación de los niños, niñas y la docente, y teniendo en cuenta lo que plantea Chaux (2012): buscar acuerdos es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva ya que permite reconocer los intereses propios respetando las relaciones.

Teniendo claro lo anterior, antes de establecer los acuerdos, se hizo necesario hablar con los estudiantes respecto a las situaciones cotidianas que generan malestar en el aula, para ello la docente narra una historia y enseña un video en el cual una niña agrade constantemente a sus compañeros, al terminar el video hace preguntas con el fin de que los estudiantes relacionen lo ocurrido en el video con esas situaciones cotidianas que afectan su convivencia.

Al día siguiente se retoma lo trabajado anteriormente, y mediante un diálogo se evidencia la necesidad de establecer acuerdos para que esas situaciones recopiladas en los grupos y las ocurridas durante la actividad se minimicen y de paso se mejore la convivencia o como ellos mismos lo expresan: “poder estar tranquilos”.

Para comenzar a establecer dichos acuerdos, se pegan los dibujos elaborados por grupos con las diferentes situaciones, se van nombrando y los niños y niñas van definiendo un

acuerdo que ayude a solucionarla, la docente va anotando en el tablero los acuerdos establecidos por los niños y niñas frente a cada situación fueron:

1. Cuidar el salón, mantenerlo limpio y ordenado.
2. Compartir el material de trabajo y los juguetes.
3. Escuchar a los demás cuando estén hablando.
4. Pedir la palabra cuando quiera hablar.
5. Respetar a los y las compañeras, no pegarles ni gritarlos.
6. No hacer pataletas en el salón.
7. No correr en el salón, ni subirse a sillas y mesas para evitar lastimarse.
8. Cuidar el material didáctico y útiles escolares.

Establecidos esos acuerdos de manera individual los dibujan en una hoja y luego se pegan todos los trabajos en un mural especial llamado: “Nuestros Acuerdos”.

Al tercer día se observa el mural de “Nuestros Acuerdos”, y se propone como una actividad que se hará a diario, en este momento uno de los niños dice: “profe pero algunos dibujos no se entienden, son solo matachitos”...la docente pregunta a los niños y niñas qué se puede hacer para que todos y todas entiendan los acuerdos. Luego de una lluvia de ideas se decide hacer entre todos un cartel con los acuerdos, pero esta vez se van a recortar imágenes de revistas y libros viejos, para que como lo manifestó una niña: “se vean más lindos y otras profes que entren al salón los puedan entender”...

Se inicia entonces la elaboración del cartel, recortan de revistas y libros imágenes que representen cada acuerdo, la docente pone a disposición de los estudiantes el material para trabajar y mientras ellos recortan va decorando unas cartulinas para pegar las imágenes. En esta actividad es necesario recordar constantemente el acuerdo de compartir el material de trabajo, además se evidencia la dificultad de muchos de ellos para manejar las tijeras, ante

la cual algunos compañeros se burlan. Estas dos situaciones evidencian nuevamente la necesidad de implementar la metodología de trabajo cooperativo.

Posteriormente se recopilan las imágenes y se pegan en el cartel al cual llaman “Nuestros Acuerdos” y se coloca en un lugar visible del aula. En el cuarto día se aprecia que algunos estudiantes, aún no están cumpliendo los acuerdos por tanto se evidencia la necesidad de construir acciones que ayuden a solucionar las situaciones de conflicto o de daño a algún objeto o compañero (acciones reparativas), ya que es importante que los niños y niñas aprendan que las acciones que realizan tienen consecuencias, y que entiendan el porqué de las mismas.

Para iniciar la construcción de dichas acciones, la docente realiza actividades con el fin de que los niños y niñas construyan una acción reparativa frente al incumplimiento de cada acuerdo establecido:

- Hace preguntas a los niños: ¿Qué podemos hacer cuando un niño o niña no cumple un acuerdo? , los niños brindan opciones y la docente las escribe en el tablero.
- Luego por grupos reciben una ficha con un acuerdo y hacen una representación del mismo, cuando se cumple y cuando no.
- Finalmente hacen un dibujo sobre la solución al incumplimiento del acuerdo que les correspondió.
- Los dibujos se socializan y la docente hace una lista con palabras que representan cada dibujo.

Posteriormente se elabora entre todos un cartel, la docente propone colocarle como nombre: “Acciones Reparativas”, a los niños y niñas les gusta y lo aceptan. El cartel se pega en un lugar visible del salón y cerca a los acuerdos. En los días siguientes se trabaja

sobre el nombre del cartel, para que los niños entiendan porqué se denominan así. Los estudiantes relacionan la palabra: “reparativa” reparar o arreglar algo” y acciones: “Son cosas que hacemos, como hablar o caminar”. Las acciones establecidas frente a cada acuerdo fueron:

Tabla 7: Acciones frente a los acuerdos

ACUERDOS	ACCIÓN REPARATIVA
1. Cuidar el salón, mantenerlo limpio y ordenado.	1. La docente dialoga con el niño y le recuerda la importancia de tener el salón limpio.
2. Compartir el material de trabajo y los juguetes.	2. Un experto le recuerda el cuento del osito envidioso.
3. Escuchar a los demás cuando están hablando.	3. Recordar que todo lo que dicen los demás es importante.
4. Pedir la palabra cuando quieren hablar.	4. Esperar el turno para hablar.
5. Respetar a los y las compañeras. 6. No hacer pataletas en el salón.	5. Pedir disculpas, no volverlo a hacer. 6. Hacer como la tortuga o ir al semáforo para calmarse.
7. No correr en el salón, ni subirse a las sillas para no lastimarse.	7. Uno de los expertos habla con el niño-a y le recuerda que se puede lastimar.
8. Cuidar el material didáctico y los útiles escolares.	8. El niño-a debe reparar el objeto que dañe.

Finalizada esta fase de sensibilización, las investigadoras hacen un nuevo corte reflexivo que permitió encontrar los siguientes resultados desde cada categoría de investigación:

Convivencia

En el desarrollo de las actividades cotidianas, las palabras acuerdos y acciones reparativas van haciendo parte de su lenguaje cotidiano, lo cual evidencia un primer paso en la comprensión del verdadero significado de esos acuerdos que se va construyendo con la práctica diaria, esto reafirma lo planteado por Chauv (2012): buscar acuerdos es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva ya que permite reconocer los intereses propios respetando las relaciones.

Acorde a lo anterior, se buscó que la elaboración conjunta de acuerdos cumpliera las siguientes condiciones, con el fin de ser significativos para los niños y niñas, (Iglesias,2006):

- Claros: es decir sin ambigüedades, y sin dar nada por sobreentendido.
- Concretos: referentes a los espacios y su organización y construidas por todos: niños, niñas, docente.
- Realizables: Suceptibles de mediación tras el proceso de aplicación, valoración y sencillas para que no causen conflicto al ser ejecutadas.
- Justos: adaptadas a las necesidades, intereses, edad de los niños, respetuosas con cada uno de los estudiantes y plasmadas en un lenguaje sencillo.
- Educativos: que su construcción y aplicación implique un aprendizaje constante.

Lo anterior en cuanto al proceso de construcción de los acuerdos, cuando se empezaron a implementar, se observó que cuando alguno de sus compañeros o compañeras incumple un acuerdo se remiten al cartel para saber cuál se incumplió y que acción reparativa se debe utilizar. Esto permite apreciar que los niños y niñas identifican la relación entre un acuerdo y la acción reparativa correspondiente.

La acción de remitirse al manual y acciones reparativas, se hace inmediatamente sucede el incumplimiento, ya que comienza a volverse parte de las actividades diarias lo cual ocurre porque, como lo plantea Mockus (2005): “poder dar sentido a una norma solo es posible si se puede llegar a acuerdos que se cumplan o modifiquen colectivamente”.

Además de lo anterior los acuerdos persiguen unos objetivos claros:

- Establecer pautas de comportamiento y actitudes pactadas por los niños y niñas de manera que se garantice el ejercicio de los derechos y deberes de los y las estudiantes.

- Fortalecer los procesos y alternativas de solución para las situaciones cotidianas que afectan la convivencia.

Acorde a lo anterior, se hace evidente que este proceso debe continuar trabajándose todos los días y en todas las actividades que realicen los estudiantes, tal como lo establece el Programa de Competencias Ciudadanas del MEN, (2004), con el fin de que se convierta en un verdadera formación que le permita a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes del grado transición y docente), desarrollar competencias que fomenten una convivencia pacífica.

Competencias emocionales

Al establecer los acuerdos y acciones reparativas, si bien han generado un mejor ambiente en el aula, se observa que aun algunos niños siguen presentando comportamientos

y actitudes que generan conflicto o malestar en el aula, relacionados con su manejo emocional, ya que como lo plantea Goleman (1995): “son las emociones las que se hacen latentes cuando nos enfrentamos a cualquier situación sea buena o mala, ya que de alguna manera estas nos predisponen para actuar de determinada forma, esto hace que lo racional se desborde para dar cabida en muchos momentos a las emociones”. Claramente esta afirmación demuestra que las emociones no son ni buenas ni malas, por tanto lo que afecta la convivencia es no manejarlas adecuadamente, por ello lo que se debe desarrollar con los niños y niñas es en primer término la habilidad de identificarlas y posteriormente de regularlas.

Lo anterior permite evidenciar la importancia de promover el desarrollo de los niños y niñas en el aspecto emocional ya que de acuerdo con Goleman (1995) la inteligencia emocional se desarrolla a través de los procesos de estimulación y experiencia subjetiva. Esto se inicia desde el momento del nacimiento, ya que los niños y niñas utilizan el llanto para comunicar sus necesidades, posteriormente construyen otros canales de comunicación que se hacen inicialmente de forma instintiva, pero poco a poco van asumiendo mayor complejidad y cierto grado de dinamismo social.

Ese grado de dinamismo social se evidencia en la escuela como escenario de socialización en el cual los niños y niñas ponen en práctica las habilidades y competencias adquiridas en su hogar, es por esta razón que la escuela debe brindar espacios priorizados en los cuales los niños y niñas puedan promover el desarrollo integral de esas habilidades, por ello el papel que cumple la escuela en la formación emocional es relevante. Bisquerra & Pérez (2012) refieren que “dicha intervención se establece como una forma de prevención primaria, ya que evita situaciones complejas o conflictivas en los niños y niñas, no solo en el ámbito educativo, sino en su vida cotidiana, disminuyendo riesgos de

consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia y con ello problemáticas derivadas” (p. 2).

Práctica docente

En esta categoría sin duda, la reflexión se convierte en elemento esencial del rol de las docentes investigadoras en el aula, ya que especialmente en preescolar, es de primordial importancia. Desde el MEN (2013), el mundo de los niños y niñas en este grado es la mejor evidencia del sorprendente grado de desarrollo obtenido en esta etapa en relación con nociones, habilidades y desempeños en cada dimensión del conocimiento. Es así como los enfoques y metodologías exigen una mejor selección de espacios priorizados, acordes a la etapa de desarrollo de los niños y niñas y de sus saberes previos, como punto de partida frente a las dinámicas sociales, cognitivas y emocionales en el aula.

En el caso de esta investigación dicho espacio es el aula, que como se menciona en la fase de diseño cuenta con elementos que garantizan la participación activa de todos y todas en la planeación y desarrollo de experiencias significativas, enfocadas en la convivencia, como componentes claves para aportar bases asertivas para un óptimo desarrollo en su formación integral. “El preescolar es, entonces, la clave curricular para la construcción de un ser humano talentoso, inquieto, investigador, activo y protagonista de cualquier tipo de conocimiento en el aula” MEN (2013).

Es entonces el papel mediador de las docentes investigadoras fundamental para contribuir de manera clara y precisa en la exploración de saberes, potenciales e intereses en sus propios contextos, lo cual se alcanza cuando se logra visualizar al niño de manera

integral, es decir dando importancia a todos los aspectos de su desarrollo y cuando se hace un cambio en el estilo y didáctica de la enseñanza.

En el caso específico de esta investigación se da relevancia al desarrollo emocional por ser la principal causa (detectada en la fase de diagnóstico), que está afectando la convivencia pacífica en este grado.

Acorde a lo anterior, las acciones de las docentes se basaron en el diálogo y la participación, cuya función primordial en esta etapa de la estrategia fue la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión. Esa reflexión les permitió evidenciar cambios significativos en su estilo y didáctica de enseñanza. El más relevante en cuanto al estilo de enseñanza fue:

-Fomentar la participación activa de todos los niños y niñas, mediante el diálogo y brindando a los niños y niñas la oportunidad de expresarse, y de convertir el error en una oportunidad de reflexión y aprendizaje individual y colectivo. Además la oportunidad de proponer actividades según sus intereses y necesidades, en repetidas oportunidades se realizaron actividades propuestas por ellos y ellas, por ejemplo la actividad: “Una tarde de historias”, para esta actividad los niños propusieron realizar la clase sin sillas ni mesas, sino con colchonetas, todos ayudaron a disponer y organizar el espacio, se quitaron sus zapatos y cada uno se ubicó como quiso: sentado, acostado, arrodillado, etc.

Luego cada uno relató una historia de su vida, en esta parte de la actividad se evidenció que los acuerdos de escuchar y pedir la palabra comenzaron a tener sentido para los niños y niñas ya que se escucharon e incluso se mostraron interesados en las historias de sus compañeros y compañeras, hacían preguntas y algunos de ellos las contestaban planteando posibles soluciones. La única intervención de la docente fue hacer preguntas en torno a las

historias. En este momento se observó además que los niños y niñas ya reconocen dos de los acuerdos establecidos: escuchar y pedir la palabra para hablar.

Posteriormente cada uno tomó su cuaderno y creó su propia historia, este momento fue muy interesante ya que solos tomaron el material, se organizaron algunos en grupos y compartieron el material, otros decidieron trabajar solos y se respetó su decisión. Para finalizar socializaron sus historias.



Figura 18: una tarde de historias

Fuente: toma propia.

Al final de este día la docente inicia un diálogo con los estudiantes sobre la actividad realizada, los niños y niñas manifestaron que se sintieron libres, ya que manejaron los espacios y materiales a su gusto, además hablaron sobre las historias de sus compañeros, lo cual evidencia que escucharon con atención.

Al encontrarse con sus padres lo primero que hicieron fue contar lo que habían hecho y mostrarles sus historias. Esta reacción de los niños permitió evidenciar la importancia de brindar oportunidades de verdadera participación a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de esta actividad permitió a las investigadoras evidenciar la importancia de fomentar la participación en el aula de clase ya que además de ser un derecho (Arts:41 y 45, Colombia, 1991), el MEN (2011) afirma: “es una condición sin la cual no existe un establecimiento educativo democrático, puesto que los estudiantes son los miembros más importantes y numerosos de la comunidad educativa. Los estudiantes son quienes le dan sentido a los procesos de aprendizaje” (Pag.28).

Además de lo anterior la participación es un proceso formativo que permitió a los estudiantes en esta investigación, proponer actividades, espacios y aprender haciendo, es decir participando aprenden a participar. Es en este punto donde la docente pudo notar que a pesar de llevar poco tiempo con los estudiantes pueden lograrse cambios significativos en su práctica docente, que beneficien a los niños y niñas, creando un ambiente de aprendizaje placentero en el cual se promueva una verdadera participación de cada uno de los estudiantes.

En cuanto a la didáctica de la enseñanza, en primer término es pertinente tener claro que implicó a las docentes hacer uso de todas sus habilidades para generar prácticas pedagógicas que facilitaran el aprendizaje de los niños y niñas, acorde a sus necesidades e intereses; como también desarrollar estrategias metodológicas con intenciones pedagógicas claras y contextualizadas.

Para el MEN (2013), un docente consolida la didáctica en su práctica cuando: desarrolla y aplica proyectos partiendo de los intereses de los niños, construye rincones en el aula para favorecer el aprendizaje centrado en los intereses de los niños, utiliza diferentes estrategias metodológicas con una intencionalidad de enseñanza, genera aprendizajes en ambientes estructurados e utiliza diferentes tipos de texto para enseñar distintas intencionalidades comunicativas, contextualiza los contenidos para darle sentido a las

actividades de los niños, utiliza de manera pertinente los juegos en el aula, elabora y utiliza instrumentos de aprendizajes para las diferentes dimensiones, diseña actividades que se ajusten al desarrollo psicomotor en el nivel preescolar, genera situaciones que permitan a los niños fortalecer sus habilidades socio –afectivas.

Teniendo claro lo anterior, los cambios más importantes se evidenciaron en la elaboración conjunta de las guías, material de trabajo y decoración del aula, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas, específicamente en cuanto a la convivencia, brindando variedad de materiales y espacios.

Un ejemplo de lo anterior fue la actividad que se generó a partir de un cuento sobre tres ovejas, en la cual ellos decoraron libremente las siluetas de las 3 ovejas (estas siluetas fueron dibujadas por la docente por petición de los niños y niñas), trabajaron en grupo eligiendo libremente los materiales y compartiéndolos. Al terminar las pegaron libremente para decorar el salón.



Figura 19: trabajando en equipo

Fuente: toma propia

La siguiente semana se continuó trabajando sobre el tema de las ovejas ya que generó gran interés, se diseñaron algunas guías haciendo uso del tablero inteligente en el cual ellos aportaron dibujos, márgenes, etc.

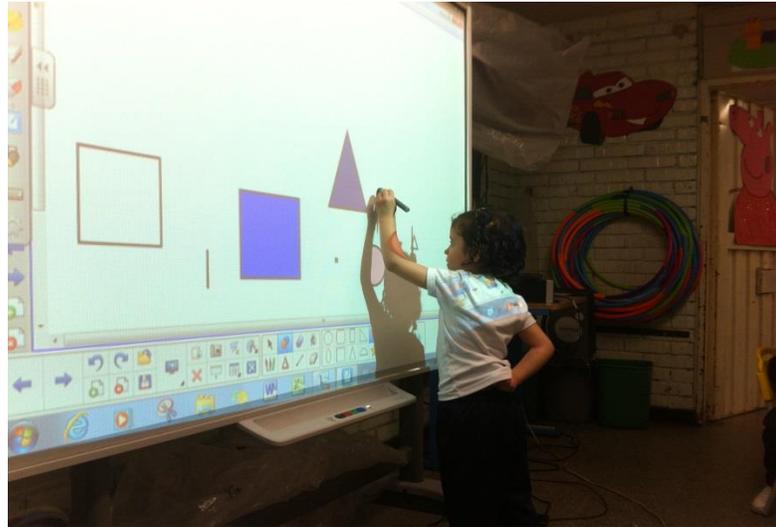


Figura 20: diseñando nuestras guías

Fuente: toma propia.

Los ejemplos citados anteriormente son evidencias de cómo mediante actividades sencillas pueden lograrse cambios en la práctica docente, en beneficio de los niños y niñas, en este caso en la construcción de un ambiente que promueva una convivencia escolar pacífica.

Por todo lo anterior, se hace latente la necesidad de iniciar la segunda fase de la estrategia que consiste en la implementación de talleres secuenciales, con temáticas específicas (trabajo cooperativo y competencias ciudadanas de tipo emocional).

Fase de implementación

Para el análisis de los resultados en este punto se consideró pertinente unir la implementación de los talleres y las actividades cotidianas, ya que estas últimas se desprenden de la aplicación de los talleres.

Talleres De Competencias Emocionales:

Terminada la fase anterior se hizo pertinente comenzar la implementación de los talleres que buscan promover el desarrollo de dichas competencias: identificación de emociones, manejo de las emociones y empatía, para minimizar las agresiones y fomentar una convivencia escolar pacífica. Este momento de la estrategia se inicia dando a conocer a los padres de familia en una nueva reunión los talleres a realizar, las temáticas, objetivos y la razón para llevarlos a cabo. Los padres estuvieron de acuerdo y manifestaron ser interesantes.

Como se aprecia en la fase anterior, se realizaron varias actividades en grupo, las cuales permitieron poner en práctica el acuerdo de compartir, sin embargo generan algunas agresiones físicas y verbales.

Taller de Trabajo Cooperativo:

Por esta razón el primer taller a implementar tiene como temática el trabajo cooperativo diseñado con el fin de que los niños comprendan mediante juegos y actividades lúdicas las ventajas de trabajar en equipo para lograr una meta común (ver en anexo J).

Para recolectar la información de este taller se utiliza el instrumento 5 (ver anexo O), el cual permitió encontrar que:

Los niños y niñas trabajaron a gusto con diferentes compañeros, es decir no mostraron preferencia por hacerlo con determinado compañero o compañera, participando activamente en todas las actividades. Esto facilitó organizar los grupos base para las actividades cotidianas y los próximos talleres, lo cual se hizo teniendo en cuenta la figura 16, de manera que en cada grupo quedara uno o dos niños o niñas que habían demostrado mayores habilidades en relación con las competencias emocionales establecidas. (expertos) que ayudarían a los compañeros que así lo requerían.

Además el trabajo en grupo permitió maximizar los recursos utilizados en el desarrollo del taller.

Se observó también más confianza de los niños en sí mismos, esto lo demostraron en actividades cotidianas manifestando que se sintieron tranquilos y seguros al manejar tiempos y espacios libremente lo cual les dio la oportunidad de ensayar y recibir retroalimentación y ayuda de sus compañeros. La adecuación de espacios y actividades permitió la interacción entre ellos.

La dinámica de trabajo cooperativo disminuyó notablemente la dependencia de los niños y niñas con respecto a la docente, ya que entre compañeros se proporcionaron apoyo.

La interacción en grupo facilitó la comprensión de las diferentes actividades, ya que cada uno aportaba una habilidad o destreza diferente, relacionadas con la planificación y ejecución de las diferentes actividades.

En contraste con lo anterior se observó que la dificultad para compartir se minimizó, sin embargo persiste, lo cual evidencia la necesidad de continuar elaborando actividades que contribuyan a mejorarla. De igual manera la ausencia de un adecuado manejo emocional ocasionó dificultades en las actividades, ese inadecuado manejo emocional se manifestó constantemente en un niño, que al no obtener lo que necesitada inmediatamente, terminaba en rabietas, pataletas, e incluso en agresividad hacia un compañero-a.

Taller De Identificación De Emociones:

Derivado de lo anterior se implementa el segundo taller llamado: “Qué Sentimos”, cuya temática fue la identificación de emociones propias, y su objetivo principal era reconocer acciones y expresiones relacionadas con las distintas emociones básicas (alegría, tristeza, temor y rabia). Posterior a la implementación de este taller se encontró que:

-Los niños y niñas reconocieron las emociones básicas en los personajes y las relacionaron con las propias.

-Se identificaron con los personajes en las diversas situaciones, relacionándolas con su vida cotidiana.

-Los niños expresaron sentimientos y emociones mediante gestos y palabras.

- Reconocieron que los actos se relacionan con las emociones y que puede aprender a manejar sus emociones para no hacerle daño a otros.

-Identificaron acciones con las cuales pueden afectar a las personas que los rodean y que de igual manera esas acciones pueden afectarlos a ellos mismos.

-Plasmaron mediante dibujos, pintura, teatro y juegos, las diferentes emociones.

-Aprendieron la técnica de la tortuga para calmarse cuando estén muy molestos y evitar así rabietas y pataletas.

Es importante resaltar que la participación de los niños en este taller fue muy activa y emotiva. Después de implementado el taller se observó en los niños un marcado interés en el tema, por ello y con el fin de continuar trabajando la temática se construye en el salón: “el rincón de las emociones”, en el cual todos los días al llegar al colegio los niños y niñas eligen una tarjeta de emociones que representa cómo se siente y la pega frente a su nombre, en este rincón además están disponibles para los niños los títeres de emociones, la cajita de

emociones y las tarjetas, con las cuales juegan libremente cuando lo desean.



Figura 21: rincón y tarjetas de emociones

Fuente: toma propia.

Este rincón además le permitió a la docente saber cómo se sentía cada uno de los estudiantes al llegar al aula, cuando alguno pegaba una carita triste o furiosa se acercaba y les preguntaba por qué razón se sentía así, generalmente este momento de diálogo terminaba con un abrazo y a la hora de salida se hablaba con el padre de familia al respecto, con el fin de conocer la razón e invitarlo a dialogar con su hijo-a sobre lo sucedido.

Pasadas dos semanas, se comienza a observar cómo los niños identifican y manifiestan lo que sienten frente a diferentes situaciones, evidenciando un primer avance en el desarrollo de la primera competencia ciudadana de tipo emocional: Identificar sus emociones, lo cual constituye un primer paso para avanzar en el desarrollo de las otras dos: Manejo de emociones y Empatía.

Taller De Manejo De Emociones:

Gracias al avance evidenciado después del taller anterior, se implementa el siguiente enfocado al manejo de emociones (alegría, tristeza, rabia y temor), a diferencia de los

anteriores, por ser muy extensa la temática y con el fin de dar total relevancia a cada emoción, se implementa en dos sesiones así:

- Primera sesión: se enfoca en dos emociones: alegría y tristeza.
- Segunda sesión: orientado a la rabia y el temor.

Finalizado este taller (dos sesiones), se encontró que:

-Los niños y niñas percibieron cómo las emociones se relacionan con las acciones y que deben aprender a manejarlas para no hacerse daño a sí mismo y a los demás.

-Identifican situaciones en las cuales dar rienda suelta a su rabia puede generar conflicto con los demás.

- Reconocen dos estrategias, la tortuga y el semáforo, con las cuales pueden controlar sus emociones (rabia, temor), frente a diversas situaciones.

- Reconocen la importancia de aplicar esas estrategias para el control de sus emociones en situaciones cotidianas en el aula.

- Recuerdan y aplican los acuerdos relacionados con respetar las reglas básicas del diálogo como el uso de la palabra y escuchar a los demás, lo cual se observó en las actividades cotidianas cuando se hace lluvia de ideas, ya que la mayoría levanta su mano para hablar, y cuando alguno no lo hace los otros le dicen: “tienes que levantar la mano para pedir la palabra”.

-Comprenden que los acuerdos ayudan a promover el buen trato y evitan el maltrato dentro de los contextos cotidianos (familia, colegio).

A raíz de lo anterior en el desarrollo de las actividades cotidianas, se empieza a implementar la técnica de la tortuga cuando algún niño o niña se siente molesto. Otra técnica para calmarse es la del semáforo, la cual surge a raíz de una historia. La docente elaboró el semáforo y por iniciativa de los niños hace parte del rincón de las emociones;

esta técnica les llamó mucho la atención y la utilizan todo el tiempo, en palabras de los niños:

“Cuando un niño está rabioso va al semáforo y mira los colores, el rojo significa detenerse y calmarse, el amarillo piensa en una solución y el verde adelante y practica tu solución” (A.L.V.D.5 años).

El reconocimiento de sus emociones y comenzar a manejarlas representan un avance en el desarrollo de sus competencias ciudadanas de tipo emocional, lo cual evidencia la pertinencia de los talleres implementados y abre la posibilidad de implementar el siguiente.

Taller De Empatía:

El último taller a desarrollar sobre empatía se llamó: “Poniéndome en el lugar del otro” y su objetivo fue realizar acciones que les permitiera colocarse en el lugar de otro y desarrollar su empatía. Finalizado este taller se encontró que:

- Los niños representaron sus personajes realizando las acciones que ellos han observado.
- El juego les permitió colocarse en el lugar de otro, realizando las acciones del personaje que le correspondió.
- Demostraron las emociones de sus personajes.
- En sus respuestas algunos expresaron sentimientos parecidos o compatibles con los de otros en distintas situaciones.
- Al realizar las cartas resaltando una cualidad de alguno de sus compañeros, demostraron dificultad para reconocerla.

Actividades transversales:

Estas actividades se realizan de manera paralela a la implementación de los talleres, con el fin de dar continuidad a las temáticas trabajadas en los talleres, en las actividades cotidianas en el aula. Lo anterior porque la estrategia se enmarca en competencias ciudadanas que implican una práctica constante y un carácter transversal, es decir desde todas las áreas o dimensiones del conocimiento. Se realizaron actividades desde el arte, el teatro, el baile que además de desarrollar la imaginación de los niños y fomentar su participación, permitieron poner en juego los acuerdos establecidos.

Dichas actividades también involucraron a los padres de familia, un ejemplo de ello fue un baile que organizaron unas madres de familia para el día de la familia, esto permitió a las madres participar y compartir en el colegio con sus hijas en la preparación y presentación del baile.



Figura 22: un baile en familia

Fuente: toma propia



Figura 23: artistas trabajando en equipo

Fuente: toma propia



Figura 24: príncipes y princesas I

Fuente: toma propia



Figura 25: príncipes y princesas II

Fuente: toma propia

“Las competencias ciudadanas son los conocimientos, y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, estas competencias se evidencian en la práctica” (MEN, 2012, párr. 8).

El inicio de estas actividades fue con la participación en el rincón de las emociones y de las técnicas de manejo emocional, que se ponen en práctica de manera cotidiana. Estas actividades están descritas en la estructura general de la propuesta, presentada en la fase de diseño.

En el desarrollo de las actividades diarias se presentan conflictos frente a los cuales la docente:

- Inicia un diálogo con los niños involucrados, mientras sus compañeros continúan en la actividad.

- Se remite a los acuerdos y se aplica la acción reparativa correspondiente.

- Si es necesario recurre al rincón de las emociones o busca actividades como un video corto, lectura de un cuento, etc que contribuya a solucionar el conflicto.

- Uso de las estrategias de manejo emocional:

-Técnica de la tortuga.

- El semáforo.

Finalizada esta fase de la estrategia se encontraron los siguientes resultados desde cada categoría de investigación:

Convivencia.

Como se menciona al final de la fase anterior la construcción de acuerdos logró minimizar las manifestaciones de agresión entre los niños y niñas, ya que la creación de los acuerdos permitió que los niños pensarán un poco más antes de actuar; sin embargo la falta de manejo emocional en algunos estudiantes continuaba ocasionando dificultades entre ellos.

Después de la implementación del primer taller se establece en el aula la metodología de trabajo cooperativo con los grupos base conformados en el mismo, esto generó un gran cambio en el ambiente de trabajo ya que los niños y niñas demuestran preocupación por ayudar a los demás como también se sienten a gusto cuando alguno de sus compañeros lo ayuda; esto los hace sentir valiosos dentro del grupo y a su vez reconocen el valor del aporte de los demás en la consecución de un objetivo común.

Ese reconocimiento del otro se va desarrollando mediante la interacción, considerado por el MEN (2012), como importante principio pedagógico ya que mediante la interacción social con sus pares se promueven aprendizajes más profundos, en la medida en que se reconozca la perspectiva de otro sobre un mismo conocimiento ya que se van generando nuevas conexiones entre los conocimientos previos y lo que otros han construido. Para Vygotsky el trabajo que realiza estudiante y docente debe tener como base la cooperación, ya que solo a través de este encuentro es que logra tener sentido al aprendizaje.

Otro principio pedagógico del trabajo cooperativo en el caso de las competencias ciudadanas que enmarcaron la presente investigación es la acción, ya que todo aprendizaje se construye en la acción y el trabajo cooperativo brindó oportunidades constantes para interactuar con otros, ejerciendo constantemente dichas competencias.

La dificultad de compartir, que causaba constantes conflictos se ha disminuido gracias a que el trabajo cooperativo ha contribuido a la construcción de relaciones más positivas y enriquecedoras entre ellos. Esto se evidenció en que los niños y niñas se sentían con más confianza y tranquilidad al manifestar sus inquietudes a sus compañeros y además demuestran mayor preocupación por los demás y más compromiso en la consecución de una meta.

Ese mejoramiento en las relaciones interpersonales, permitió en el desarrollo de las actividades diarias negociar significados, expresar intereses, reconocer a los demás; así como, poner en práctica los acuerdos, promoviendo así una mejor convivencia en el aula.

Asignar un rol a cada miembro del grupo, permitió que todos se sintieran reconocidos e importantes dentro de sus grupos, estas funciones se rotaron para que todos tuvieran la oportunidad de aportar de manera diferente a la consecución de la meta u objetivo.

Sumado a lo anterior la implementación de los talleres de competencias emocionales: identificación, manejo de emociones y empatía además de generar un gran interés en los niños y niñas, permitió crear en el aula un espacio privilegiado para expresar y aprender a manejar sus emociones: “El Rincón De Las Emociones” y la implementación de actividades y estrategias para aprender a manejarlas, lo cual incidió positivamente en la convivencia.

Competencias emocionales

El rincón de la emociones, permitió a los niños y niñas acercarse cuando se sentían tristes o molestos, esto demuestra que los niños y niñas comenzaron a identificar sus emociones básicas lo cual es posible gracias al proceso de desarrollo emocional que según Goleman se inicia en el nacimiento. Desde el enfoque neurológico, en los primeros 6 años de vida en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con mayor rapidez, lo cual facilita el aprendizaje cognitivo y emocional. Por ello la primera infancia constituye la etapa en la cual es oportuno poner en marcha el desarrollo de habilidades emocionales y afectivas.

El desarrollo de dichas competencias es como todo aprendizaje, un proceso que se va consolidando con el tiempo y con la realización de actividades significativas en el aula. Las competencias emocionales se desarrollan en los primeros años de vida, siendo los cuidadores, padres o familia los encargados de suministrar la información afectivo-emocional que servirá de base para que el niño o la niña pueda desarrollar la autoconfianza y la autoestima. Según Bowlby (Citado por De Souza 2010) los lazos afectivos, así como su formación y desarrollo servirán de base en el comportamiento del ser humano en la edad adulta.

De acuerdo con Goleman (1995) la inteligencia emocional se desarrolla a través de los procesos de estimulación y experiencia subjetiva. Esto se inicia desde el momento del nacimiento, ya que los niños y niñas utilizan el llanto para comunicar sus necesidades, posteriormente construyen otros canales de comunicación que se hacen inicialmente de forma instintiva, pero poco a poco van asumiendo mayor complejidad y cierto grado de dinamismo social. A medida que el niño o la niña crece, el significado de las señales

emocionales cambia; el llanto se asocia a un grado de inconformidad o necesidad y la sonrisa a niveles de aceptación o agrado.

Ese avance observado en el desarrollo de dichas competencias incidió en la convivencia en el aula ya que la mayoría de los niños y niñas acuden a las estrategias establecidas para controlar su rabia, especialmente a la del semáforo ya que cada color tiene un significado para ellos.

Sin embargo un niño aun presenta dificultad para controlarse y la mayoría de las veces termina haciendo rabieta o “pataletas en el aula que generan malestar y conflicto con algunos compañeros. Con este estudiante ha sido necesario un trabajo personalizado con técnicas como:

- Conteo hasta 10: esta técnica ha demostrado un avance ya que de 10 se pasó a conteo hasta 5.

- Tiempo fuera: Cuando el niño está muy alterado es necesario salir del salón con el hasta que se calme y pueda hablar de lo sucedido.

Además de lo anterior se hace un diálogo constante con la abuela, quien es la persona que lo cuida permanentemente, para aplicar estas mismas técnicas en casa. Unido a esto se hacen las remisiones pertinentes con el fin de encontrar una respuesta u otra vía de apoyo a este estudiante.

Este estudiante representa uno de los elementos que conforman el ambiente de institucionalización priorizado de la estrategia, aula: el manejo de casos difíciles que implica en primer lugar anteponer la dignidad y derechos de los niños y niñas y es el producto de un proceso de participación y construcción colectiva. Además requiere un seguimiento y la aplicación periódica de estrategias que faciliten su manejo.

El manejo de este caso ha potencializado otro de los elementos de dicho ambiente, el manejo de conflictos que hace referencia a los conflictos que se presentan a diario en el aula y otros espacios educativos ante los cuales es necesario construir acciones y manejos pacíficos, lo cual implica llevar a la práctica los acuerdos construidos colectivamente para lograr una convivencia pacífica. (Men, 2011). Este ejercicio se realiza con todos los estudiantes cada vez que el estudiante mencionado genera una situación de malestar o conflicto, manejando siempre la palabra oportunidad.

Los resultados enunciados demuestran que al promover el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional se ha generado un cambio significativo en la convivencia de los estudiantes de este grado, pese al caso difícil.

En cuanto a la empatía se ha evidenciado que los niños y niñas demuestran más preocupación por sus compañeros, lo cual se aprecia en las actividades cotidianas en acciones como ayudar a un compañero a destapar sus onces, explicarle cómo colorear sin salirse, levantar a un compañero cuando se cae, etc.

La empatía ocupa un lugar importante y privilegiado ya que según Goleman, gracias a ella somos competentes emocionalmente, somos capaces de entender los sentimientos de los otros y actuar de conformidad con ello. Para él, este tipo de competencias se desarrollan en la infancia a través de experiencias subjetivas, es decir, desde el sentido y referencia que se le otorga desde la infancia a las relaciones, sentimientos y emociones, lo que constituyen la base para generar la representación de ese otro en uno mismo.

La incidencia de esta competencia en una convivencia más pacífica en el aula ha sido fundamental porque evitó que la mayoría de los niños y niñas maltrataran a otro, sin embargo al hacerlo demostraron dificultad en querer hacer algo para reparar el daño, por ejemplo buscando el perdón y la reconciliación. Esto evidencia la necesidad de continuar

implementando las acciones reparativas relacionadas con el acuerdo de no lastimar al compañero-a.

Práctica docente

En esta segunda fase la reflexión de las docentes se orientó fundamentalmente en la importancia de su papel en el desarrollo emocional de los y las estudiantes, Bisquerra (2009), define la educación emocional como un “proceso educativo continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, al ser los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p.243).

La afirmación anterior demuestra la pertinencia de desarrollar estrategias que promuevan el desarrollo de competencias emocionales ya que son la base fundamental de dicha educación, con el fin de posibilitar una mejor calidad de vida y bienestar de los niños y niñas. Esto hace evidente la importancia del papel de los docentes de preescolar en los procesos emocionales de sus estudiantes, pues se convierten en figuras significativas para ellos y ellas. Para Marqués (2009), los y las docentes deben ser facilitadores de procesos cada vez más autónomos y deben poseer criterios de selección de estrategias, saber planificar y conducir a sus estudiantes.

Lo anterior hizo notar a las investigadoras que los conocimientos que adquirieran en cuanto a la educación emocional de los niños y niñas son de vital importancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje que brinden a los estudiantes en el aula. Por lo que vieron necesario ampliar sus conocimientos en la formación de competencias ciudadanas de tipo emocional y la manera adecuada de ponerlas en práctica en su diario vivir.

Además de lo anterior, tal como lo plantea Bisquerra (2009), las docentes encontraron que es necesario tener habilidades como la empatía, la escucha y la comprensión que

ayuden crear un ambiente de bienestar en el aula mediante las respuesta en su acontecer diario.

Dichas habilidades deben evidenciarse no solo con los estudiantes, sino con los padres de familia y todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de demostrar coherencia entre sus palabras y sus acciones, ya que forma constantemente a los estudiantes con su ejemplo.

Las investigadoras consideraron pertinente aplicar lo citado por Cabrera et.(citado por Romero 2012), con respecto al papel que debe cumplir el docente en el desarrollo de competencias socio – afectivas son:

1. La autenticidad. Como capacidad de innovar y atender a nuevas y variadas propuestas.
2. Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el Aula. Debe desarrollar acciones tendientes a la regulación de los conflictos, ser mediador y conciliador en los diferentes procesos del aula. Fomentar la empatía y la escucha asertiva.
3. Aceptación incondicional de sus alumnos, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto.
4. Comprensión y confianza. El docente debe comprender el mundo de sus alumnos y fortalecer la confianza hacia sus alumnos.
5. Estímulo recíproco entre alumnos–profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.
6. Trabajo cooperativo que favorezca las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos.

Análisis Global de la Estrategia

Al terminar la implementación de la estrategia se hace necesario analizar los resultados obtenidos desde su punto de partida, es decir, desde la fase de sensibilización, hasta la fase de implementación, con el fin de evaluar la pertinencia de la misma en la convivencia del grupo de estudio. Dicho análisis se hizo al igual que en cada fase de la estrategia, por categorías de investigación y evidenciaron los siguientes resultados:

Convivencia.

Un aporte clave en el cambio evidenciado en la convivencia del grupo, lo aportó sin duda el trabajo cooperativo como metodología utilizada en las actividades diarias, ya que en un principio minimizó la dificultad de compartir, y con el transcurso de los días fortaleció las relaciones de cooperación entre ellos, lo cual se evidenció en la disminución en los conflictos entre ellos, en el ambiente de desarrollo de las actividades, ya que estaban motivados y alegres, y además se empieza a observar un reconocimiento de las destrezas de otros, al acudir a ellos cuando se presenta alguna dificultad en una actividad específica. En palabras de los niños: “profe es chévere compartir porque así no peleamos y estamos más tranquilos” (C.A.C, 5 años)

Gracias a lo anterior, se crea un grupo de expertos, al cual pertenecen los niños y niñas que han demostrado mayor habilidad para controlarse y además su deseo de querer ayudar a los que no lo han logrado, demostrando además desarrollo de la empatía.

Dichos expertos en el desarrollo de las actividades cotidianas, ayudan a sus compañeros de grupo y a los que lo necesiten, a controlarse o a manejar las emociones que generan situaciones cotidianas. Crear ese grupo, permitió que todos sintieran que podían llegar a ser un experto, lo cual les permitió sentirse importantes dentro del grupo; además les dio más confianza para participar.

Todo lo anterior permitió a las investigadoras evidenciar que el trabajo cooperativo sirvió como facilitador de interacciones más pacíficas dentro del aula, que mejoró notablemente el ambiente de trabajo y por lo tanto la convivencia entre ellos.

Para poder hacer tangibles esos cambios, al finalizar la implementación de la estrategia, se hizo un nuevo corte reflexivo sobre lo observado en ése proceso de los datos obtenidos en el diario de campo, que permitió apreciar una disminución en el porcentaje de agresiones físicas y verbales, ver figura 17:

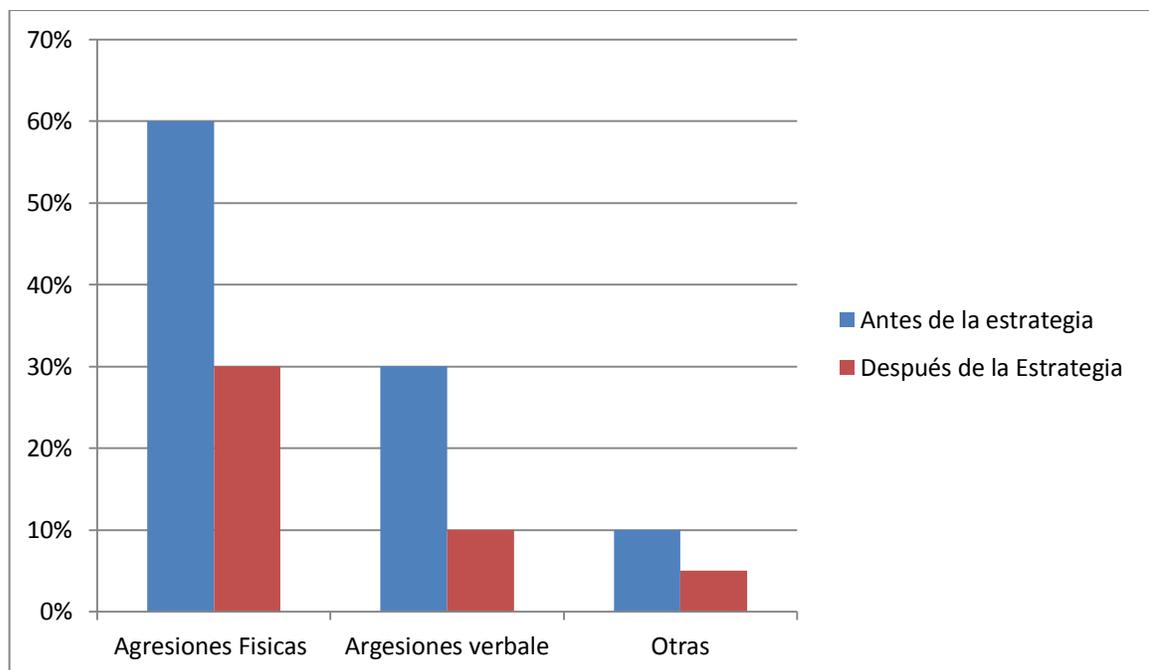


Figura 26: Disminución en porcentajes de agresión

Fuente:Elaboración propia.

En el gráfico se observa cómo las agresiones físicas se disminuyeron de un 60% a un 30%, es decir bajaron a la mitad, las agresiones verbales se disminuyeron a menos de la mitad, al igual que los otros tipos de agresión. Estos porcentajes permiten evidenciar un notable cambio en la convivencia, ya que los niños y niñas no se agreden como antes de la implementación de la estrategia, generando un clima de aula más agradable.

Ese clima de aula hace referencia a la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre los niños y niñas. Hay por lo menos dos dimensiones en el clima de aula (Jiménez, 2008; Pianta, La Paro y Hamre, 2008, citados por Chaux, 2013) que pudieron apreciarse en el grupo de estudiantes:

- El cuidado de las relaciones: implica el reconocimiento del otro, la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones y apoyar a quien lo necesite, esta dimensión se fortaleció gracias al trabajo cooperativo, específicamente con los grupos de expertos.

- Estructura de la clase: se refiere a crear y aplicar unos acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades diarias. Estas dos dimensiones se complementan y son fundamentales en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta que dichas competencias se desarrollan en la práctica, es fundamental que el clima del aula sea coherente con las mismas.

Sumado a lo anterior Chaux (2013) afirma que existe un enorme potencial para promover la convivencia y prevenir la agresión en la primera infancia, si se trabajan las competencias ciudadanas en esta etapa.

Por su parte Ruiz (2014), afirma que la formación en ciudadanía es un reto para los docentes, las escuelas y los gobiernos locales que requiere más que de un discurso de la práctica cotidiana y de la deliberación entre los maestros y los proyectos pedagógicos de la escuela. La clave está en trabajar en equipo.

La convivencia, dentro de la estrategia implementada, tiene que ver con la socialización entre los niños y niñas, con la construcción de relaciones pacíficas entre ellos; como lo plantea Ruiz (2007), la convivencia debe ser vista y asumida como una dimensión política, es decir con el reconocimiento y valoración de aquello que se considera un bien común. Por

lo anterior las formas de convivencia no pueden ser “dictadas” o prescritas deben ser discutidas, problematizadas y acordadas, Ruiz (2007, pag. 132).

Krug (2002, Citado por Ramos, Nieto & Chaux, 2007) indica que “promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial” (p. 36)

Las afirmaciones anteriores permiten evidenciar la pertinencia de la estrategia implementada, en la convivencia del grupo de estudio, no solo por el enfoque de competencias ciudadanas, sino por la edad en la que se encuentran los estudiantes ya que el cerebro se encuentra en pleno desarrollo, lo cual facilita el aprendizaje. Además refleja que los seres humanos viven interrelacionados, es decir conviven en espacios comunes, en situaciones cotidianas, en las cuales el conflicto surge como un componente básico de vivir en comunidad, que requiere ser manejado de manera constructiva y contextualizada.

Ese manejo constructivo del conflicto implica que los niños o niñas involucradas salgan beneficiados y las relaciones fortalecidas, ya que no se trata de eliminar los conflictos, puesto que estos existirán siempre que haya vida en sociedad, se trata de aprender a manejarlos para mejorar la convivencia en la escuela y fuera de ella.

Si bien la estrategia permitió observar cambios significativos en la convivencia del grupo de estudio, se aprecia que no se logró que las agresiones desaparecieran del todo, ya que inciden fuertemente factores familiares, como la violencia que se genera dentro de los hogares como solución de los conflictos diarios y las pautas de crianza que generan gran impacto en el desarrollo de los niños y niñas, especialmente en el emocional.

Las pautas de crianza se consideran como una fuente inspiradora para el desarrollo emocional de los niños y niñas. Una investigación etnográfica desarrollada por Levine (1974) en la que se compararon las pautas de crianza en sociedades preindustriales e industrializadas, determinó que en las primeras los padres se preocupaban por mantener a su hijos con ellos y responder rápidamente a sus necesidades, mientras los de las sociedades industrializadas impulsaban a los menores a la interacción social y la estimulación sensorial con el ánimo de prepararlos para un mundo competitivo. Los dos grupos mostraban diferencias importantes, no obstante el primero asoció comportamientos de apego y de confianza en comparación con el segundo.

Competencias ciudadanas de tipo emocional.

Los resultados analizados en esta categoría permitieron al igual que en la anterior evidenciar cambios en el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional de los niños y niñas que incidió positivamente en su convivencia. Estos resultados surgen del proceso de observación constante y de los datos obtenidos en la lista de chequeo.

A continuación se muestran los resultados desde cada competencia, ver figura 18, 19,20:

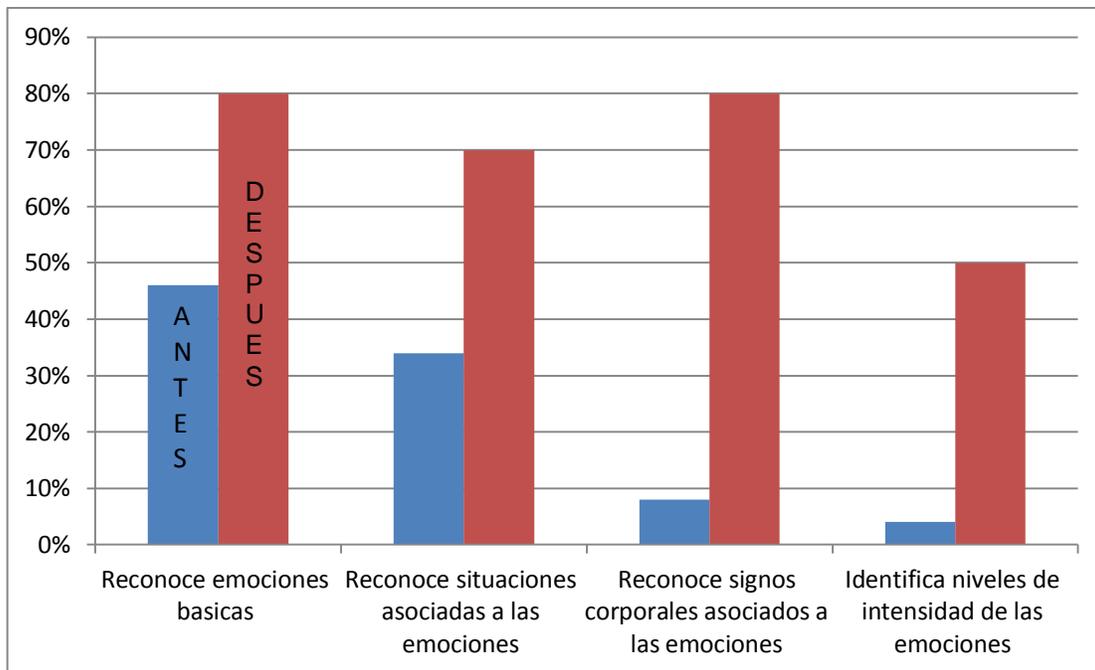


Figura 27: Avance en desarrollo competencia de identificación de emociones

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los avances en esta competencia se hace al igual que en el diagnóstico por cada indicador establecido, acorde a lo anterior, la competencia de identificación de sus propias emociones presentó avances significativos, ya que antes de la implementación de la estrategia solo el 46% reconocía sus emociones básicas y después de la implementación el 80% de los niños ya identifica sus emociones básicas (alegría, tristeza, rabia y temor), en el segundo indicador, del 34% de estudiantes que no reconocían situaciones asociadas a las emociones se pasó a un 70% que sí las identifica, en el tercer indicador, de un 8% que reconocían los signos corporales asociados a las emociones, se pasó a un 80% que sí los reconoce, en el último indicador de un 4% que identificaba el nivel de intensidad de las emociones se pasó a un 50% que si los identifica.

Los avances en cada indicador permiten evidenciar un avance en el desarrollo de esta competencia y por tanto la incidencia positiva en la convivencia del grupo.

Se observó semanas después que generó más interés en los niños y niñas y el rincón de las emociones se convirtió en un punto de referencia al cual acudían de manera libre y espontánea, para expresar con tarjetas o títeres lo que estaban sintiendo:

“Profe hoy estoy como este títere, triste porque mi mami me regañó por no almorzar rápido y llegar tarde al colegio” (L.D.G.B, 5 años, nota de campo 23 de abril).

“Profe, voy a tomar la tarjeta furiosa porque, me estoy poniendo furioso porque Pepito no me quiere compartir los colores”(B.B.F.M), 4 años, nota de campo 3 de abril).

Las expresiones de los niños y niñas, citadas anteriormente permiten evidenciar que los niños y niñas ya reconocen y nombran las emociones en sí mismos y además las relacionan con situaciones cotidianas que las generan.

Teniendo en cuenta que el MEN (2012), define esta competencia como la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo, se pudo evidenciar que si bien se lograron avances significativos, es importante tener en cuenta que el desarrollo de esas capacidades implica poseer unos conocimientos y habilidades que se adquieren y fortalecen con el tiempo y conforme al proceso de desarrollo de los niños y niñas y de las experiencias significativas que se les brinde en este aspecto.

En cuanto a ese proceso, Goleman afirma que el desarrollo emocional se inicia en el nacimiento y que durante los cuatro primeros años de vida del niño y la niña el cerebro crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro. Adquiriendo mayor complejidad, siendo un momento clave para el aprendizaje, especialmente en lo que respecta a lo emocional, es por ello, que todo lo que reciba en este período de la vida, puede afectar considerablemente su desarrollo cerebral y con ello sus experiencias vitales.

Es importante citar que la finalización de la implementación de la estrategia coincidió con la aparición en cine de la película: “Intensamente”, que representaba cada emoción básica con un personaje diferente, la cual brindó una excelente oportunidad para fortalecer con los niños esta competencia. La docente la llevó al aula y la vio con los niños y niñas, los cuales se mostraron motivados con los personajes que representaban cada emoción y se identificaron en muchas situaciones con ellos.

Con estos personajes la docente inició un trabajo que involucra actividades desde las diferentes dimensiones, (arte; comunicativa, cognitiva, corporal), además elaboró los personajes para hacer parte de la decoración del aula, que se fue enriqueciendo con producciones de los niños. Esto evidencia el carácter transversal de la estrategia y su proyección en el tiempo, pese a la finalización de la presente investigación.

Esa situación demostró a las investigadoras la importancia de dar continuidad al trabajo iniciado con la estrategia, más aun notando el marcado interés de los niños y niñas. Como se aprecia en el gráfico existe un porcentaje de niños y niñas que aún no reconocen algunas emociones y las situaciones que las generan.

En cuanto a los resultados de la competencia de manejo de emociones, ver figura 19:

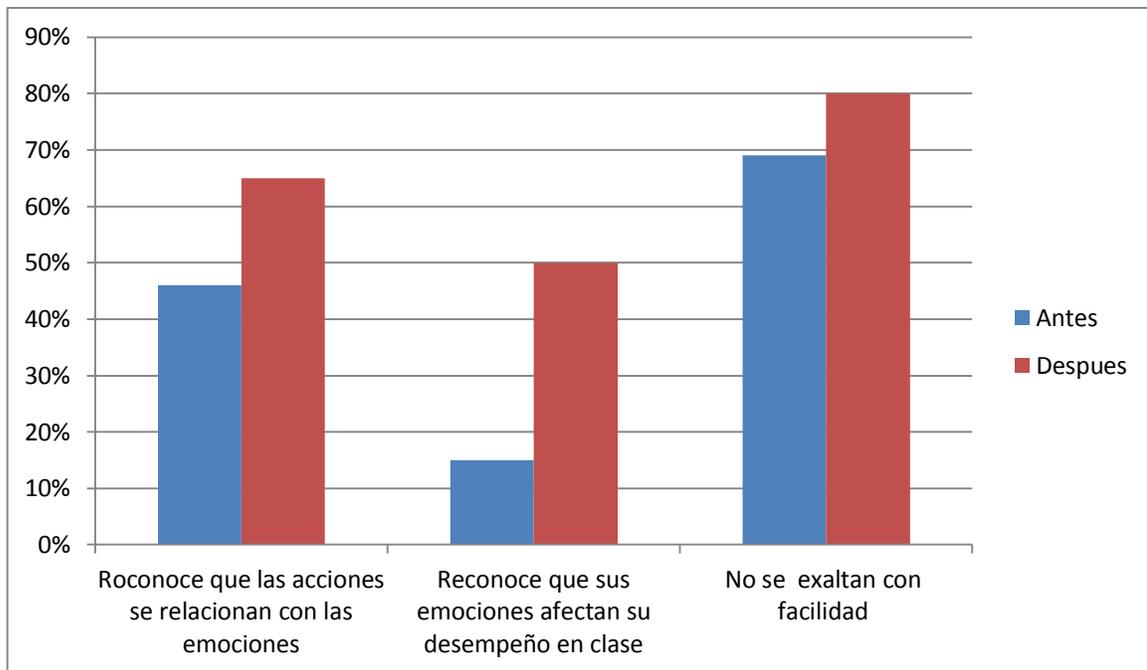


Figura 28: *Avance en desarrollo de competencia manejo de emociones*

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior se puede evidenciar el avance en cada indicador establecido en esta competencia: de un 46% de estudiantes que reconocían las acciones que se relacionan con las emociones subió a un 65% que si las reconoce, de un 15% que reconocía que sus emociones afectan su desempeño en clase se pasó a un 50% que si las reconoce, en el último indicador se observa que de un 69% que no se exaltaba con facilidad, se pasó a un 80% que no lo hace.

En esta categoría se evidenciaron importantes cambios, sin embargo les costó más trabajo a los niños, en comparación con la anterior, ya que implica aprender a manejar la manera como responde ante sus emociones, para no tener conflicto con los demás. Sin embargo los niños a esta edad ya empiezan a desarrollar la habilidad para lograrlo.

Es importante tener en cuenta que la reacción emocional está influenciada por la edad, en los bebés una de esas reacciones es el llanto; a los cuatro años los niños y las niñas reconocen una emoción intensa y al mismo tiempo comprenden que esta va desvaneciéndose con el tiempo.

Esto se observó de manera clara en los estudiantes, ya que cuando un compañero hacía una rabieta inmediatamente lo remitían al semáforo, para que con sus colores lograra controlar su rabia hasta llegar a calmarse.

Esta técnica se convirtió en una importante herramienta de manejo emocional para los niños y niñas, que mejoró notablemente la relación entre los estudiantes, ya que les ayudaba a calmarse antes de agredir a un compañero. Esta competencia es indispensable en el manejo de conflictos, tal como lo plantea Chaux (2001), la emoción más frecuente durante un conflicto es la ira, y cuando llega a puntos muy altos la persona puede hacerse daño a sí misma o a los demás.

Se hace referencia a la ira o rabia por ser la emoción manifestada de manera más recurrente en los niños y niñas y cuyo manejo a pesar de ser difícil para ellos fue mejorando con el tiempo y el uso frecuente de las diferentes técnicas descritas anteriormente. Se evidencia entonces la necesidad de continuar implementando esas técnicas con el fin de aumentar el porcentaje de niños y niñas que adquieran más herramientas para manejar sus emociones.

Con respecto a los resultados de la competencia de empatía, ver figura 20:

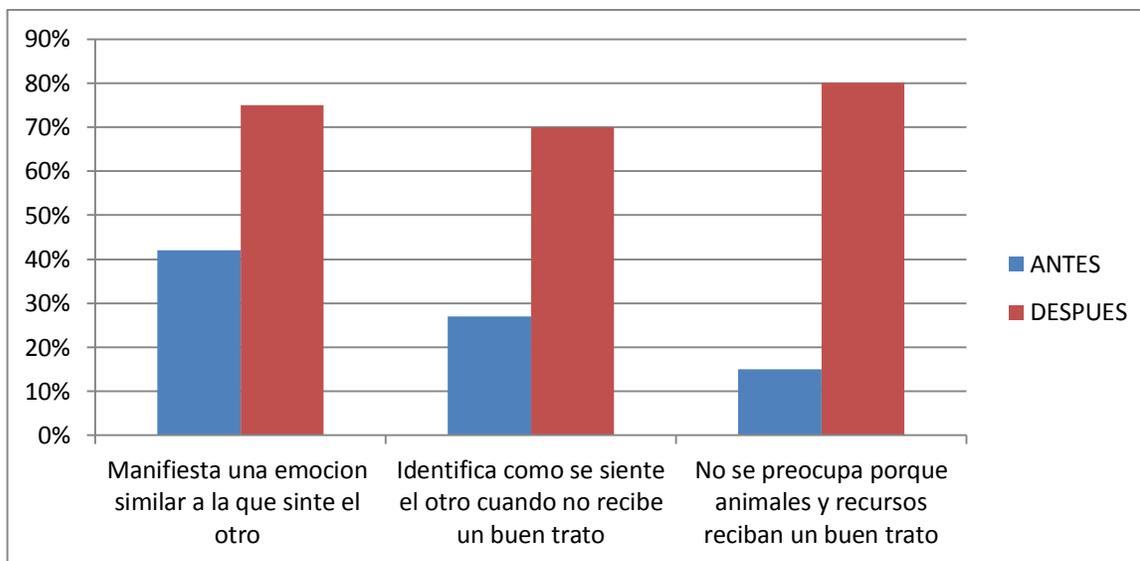


Figura 29: Avance en el desarrollo de la competencia de empatía

Fuente: Elaboración propia.

En esta competencia al igual que en las anteriores se evidencian avances en su desarrollo, así: de un 40% de estudiantes que manifestaban una emoción similar a la que sentía otro, pasaron a un 75% que sí las manifiesta, esto se evidencia en acciones y palabras de solidaridad con un compañero o compañera, de un 27% que identificaba cómo se sentía otro cuando recibía buen trato, se pasó a un 70% que ya logra identificarlo, en el último indicador de un 15% que no se preocupaba por que animales y recursos recibieran un buen trato se llegó a un 80% que si lo hace, esto se refleja en el cuidado que demostraban con los materiales didácticos y juguetes, como también en la preocupación que sentían al ver a algún animal en una película o cuento en peligro.

Los cambios más relevantes en esta competencia, denominada por el MEN (2012), como la capacidad para sentir lo que otro está sintiendo, se lograron gracias a la implementación del trabajo cooperativo, ya que el 50% de los estudiantes demostraron un reconocimiento del otro y su interés por ayudarlo:

“Profe, pobrecito Diego, está triste porque no ha terminado la tarea, voy a explicarle” (S..G.R, 5 años) , nota de campo abril 17”.

“Profe voy a regalarle una galleta a Violeta porque ella no tiene onces” (J.N.D, 4 años, nota de campo abril 4).

Las expresiones de los niños permiten apreciar que comienzan a sentir algo parecido a lo que siente un compañero o compañera en determinadas situaciones y esto los mueve a ayudarlo a salir de dicha situación.

Desde la teoría de Goleman (1995) el grado de empatía que desarrollan los niños y niñas está directamente asociado con la educación que los padres les proporcionan. Los niños y niñas suelen ser más empáticos cuando han logrado identificar y estimar el sufrimiento ajeno, cuando se les explica la influencia de sus actos de una forma positiva y afectiva, es decir, mostrándoles con ejemplos cómo sus acciones tienen consecuencias y efectos positivos o negativos de acuerdo a sus intencionalidades, de esta manera, ellos van ampliando el repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite.

En el marco de la convivencia del grupo, el desarrollo de la empatía ayudó a evitar que los niños y niñas se maltrataran y cuando ocasionaban algún daño buscaban una manera de solucionarlo. Además de lo anterior cuando observaban una película en la cual algún animal estaba en riesgo de ser maltratado se mostraban preocupados y planteaban maneras de ayudarlo. Sin embargo debe continuarse el trabajo ya que un 50% aun no manifiesta acciones empáticas hacia sus compañeros.

Para Goleman, la empatía ocupa allí un lugar importante y privilegiado ya que según este autor, gracias a ella somos competentes emocionalmente, somos capaces de entender los sentimientos de los otros y actuar de conformidad con ello. Para él, este tipo de

competencias se desarrollan en la infancia a través de experiencias subjetivas, es decir, desde el sentido y referencia que se le otorga desde la infancia a las relaciones, sentimientos y emociones, lo que constituyen la base para generar la representación de ese otro en uno mismo

Los resultados obtenidos en las tres competencias permitieron evidenciar que aportaron valiosos avances que mejoraron la convivencia al interior del aula, pero que debe continuar trabajándose para que el porcentaje de niños y niñas que las desarrollen sea cada vez mayor. Lo anterior hace necesario vincular activamente a los padres como principales formadores de los estudiantes, ya que su influencia en el proceso de desarrollo emocional es decisiva.

Shapiro (1997) sostiene que los niños se ven afectados en gran medida por la falta de atención familiar frente a su desarrollo emocional, convirtiéndolos en personas más susceptibles de sufrir situaciones estresantes. Por su parte la Unicef (2004) ha hecho énfasis en la importancia del papel que cumplen el padre, la madre y la familia en la crianza y el desarrollo psicosocial, influyendo determinadamente no solo en los procesos de socialización del niño y la niña, sino en su desarrollo cognitivo, en el aprendizaje.

Por consiguiente lo que viven y evidencian los niños y niñas en sus hogares servirá de base para desenvolverse en su entorno social, sus competencias emocionales son la fuente primaria para el desarrollo de la moralidad. Kohlberg (1992), sostiene que el juicio moral es un proceso cognitivo a través del cual se reflexiona sobre los valores, se ordenan y jerarquizan de acuerdo a una situación o condición determinada. La raíz de este proceso, es la asunción de roles, es decir, la capacidad de reaccionar ante los demás, como uno mismo reaccionaría ante una conducta determinada.

Además de lo anterior, los resultados obtenidos con la implementación de la estrategia, dados los cambios encontrados con el desarrollo de las competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños y niñas con la disminución de las agresiones físicas y verbales, así como la preocupación por el otro, mostraron efectos positivos y significativos en comportamientos pro sociales y evidenciaron que aprender a relacionarse pacíficamente a temprana edad puede llegar a tener un impacto importante en la vida de los estudiantes y de sus familias a mediano y largo plazo.

Práctica docente

Como se evidencia a lo largo de este capítulo, la reflexión como herramienta fundamental generó grandes cambios en la práctica de las docentes investigadoras, en cuanto a su rol dentro del aula y su estilo, didáctica y metodología de enseñanza.

En cuanto a su rol evidenciaron la importancia de su formación en el desarrollo de las competencias emocionales, ya que su tarea fundamental es lograr que los niños y niñas alcancen estrategias de autorregulación y de empatía, especialmente en aquellos que presentan dificultades en dichos procesos.

Además de lo anterior educar en competencias emocionales le exige a la institución educativa y al maestro, un ambiente educativo y de aula favorable, acciones educativas orientadas a involucrar a los estudiantes en ambientes de autoconocimiento, autocontrol y competencias sociales de carácter cognitivo conductual, modelos educativos flexibles orientados hacia el rendimiento educativo, social y emocional de sus estudiantes.

Generar un buen clima escolar es un factor relevante en el desarrollo emocional, pues allí, el niño y la niña aprenden a construir relaciones con personas distintas a su núcleo familiar, ubicando en contexto lo aprendido en sus hogares; la forma de establecer diálogos, ubicar y alcanzar metas, generar contacto con extraños, entrar en sintonía y armonía

emocional con otros, correlacionar, aprender y poner en práctica sus hábitos mentales, reconocer sus diferencias y particularidades dentro de colectividad y al mismo tiempo admitir las diferencias de los otros, ser tolerantes, perseverantes y consecuentes

En el marco de una formación en competencias ciudadanas las docentes evidenciaron que el desarrollo de dichas competencias en sí mismas es fundamental si quieren que haya una coherencia entre lo que demuestran en su práctica y que quieren que sus estudiantes aprendan, además que es necesario promover un estilo docente más democrático, es decir generar en el aula un ambiente constructivo que promueva la participación, las relaciones pacíficas entre los niños y niñas y la práctica cotidiana de las competencias ciudadanas.

Para Emilio Tenti (2013) el docente debe crear las condiciones para que haya un ambiente que favorezca la convivencia, basado en el respeto y la reciprocidad. “el estudiante te va a devolver con la misma moneda”, “usted llega tarde, yo también voy a llegar tarde.”

Desde esta perspectiva la educación impartida en la escuela ha de tener en cuenta la aplicación de contenidos centrados en gestionar las capacidades emocionales, lo que implica la relación entre cuerpo y emoción, ya que esto incluye muchas experiencias que involucran el pensamiento y la emoción de forma bidireccional.

Conclusiones

Una vez desarrollado todo el proceso investigativo se procede a realizar las siguientes conclusiones:

De acuerdo al diagnóstico realizado se logró determinar que los niños y niñas traducen al interior de la escuela todo lo adquirido en sus hogares, las situaciones de conflicto y de maltrato a las que son expuestos en su cotidianidad. Como respuesta a contextos de violencia y vulnerabilidad muchos de los escolares protagonistas del estudio asumían la violencia como una forma de relación, encuentro e interacción con sus pares, actuando desde modelos conflictivos, los cuales según los hallazgos investigativos de alguna manera influyen para que ellos asuman la violencia como una forma de resolver los conflictos, normalizando así la violencia al interior de sus relaciones humanas en las aulas. De igual manera se les dificultaba el reconocimiento de sus propias emociones y las de los demás, aspectos que influían determinadamente en la convivencia escolar generando una gran variedad de situaciones conflictivas.

Atender las problemáticas de violencia en la primera infancia y el desarrollo de competencias ciudadanas de orden emocional en los niños y niñas permitió disminuir manifestaciones de agresión, afianzado en ellos el reconocimiento de sus emociones, mostrando de igual manera niveles más elevados de empatía, es decir, de preocupación, interés y capacidad para entrar en contacto físico y emocional con los otros, entendiendo sus realidades y sentires, aunque este es un proceso arduo y riguroso sobre el cual se debe seguir trabajando, los avances adquiridos con el proceso fueron gratificantes tanto al interior de la práctica docente, como en la convivencia de los escolares.

La estrategia pedagógica orientada a promover el desarrollo de competencias emocionales se convirtió en un medio importante de reconocimiento de las fortalezas de cada uno de los estudiantes, ya que le permitió a cada uno de ellos asumir un rol y labor dentro del grupo, entender de alguna manera que dentro de la dinámica social existen situaciones en las que el logro de los objetivos depende del cumplimiento, compromiso y responsabilidad que asume cada actor, y eso llevó indiscutiblemente a que los niños y niñas se sintieran protagonistas de su propio aprendizaje, hacerlos visibles al interior del contexto y del grupo, lo cual influyó determinadamente en mejorar su autoestima y entender que con la ayuda, fortalezas y capacidades de cada uno de los miembros del grupo se pueden alcanzar las metas de aprendizaje.

La estrategia pedagógica además permitió evidenciar la importancia de promover el desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas en edad preescolar, por la facilidad que existe en esta edad para aprender, logrando cambios significativos en su manera de relacionarse con los demás y generando un ambiente más agradable en el aula. Ese ambiente fomentó la participación de todos los estudiantes, ya que se sentían más seguros de proponer o manifestar sus emociones. Sumado a lo anterior el enfoque transversal de las competencias ciudadanas constituyó un marco de formación integral y pertinente ya que mediante actividades cotidianas, brindó a los niños y niñas herramientas, espacios de reflexión y construcción y elementos para ser ciudadanos más competentes.

Las experiencias subjetivas alcanzadas por los niños y niñas protagonistas del estudio con el proceso a partir de la metodología de talleres, le otorgó mayor sentido a las relaciones, sentimientos y emociones que instauran en el contexto escolar, mejorando la convivencia escolar, existiendo mayor grado de comprensión frente a los conflictos y situaciones difíciles, llevándolos a autorregular de forma más consciente sus emociones

negativas como la ira. Logrando evidenciarse en ellos, mayor capacidad para superar las adversidades y encontrar sintonía emocional con la vida, con las actividades académicas, reconociendo formas distintas de interacción, comunicación y de afrontar los conflictos a través de estrategias emocionales como el diálogo, la mediación, la concertación, ajenas a la violencia y los ambientes hostiles.

El trabajo cooperativo es una estrategia pedagógica que logra desarrollar habilidades sociales y comunicativas que mejoran la convivencia escolar a partir del sentido de la igualdad y de la mutualidad, es decir, de alcanzar mayores niveles de conexión, bidireccionalidad y cohesión en la comunicación. También ayuda a fortalecer la valoración y responsabilidad personal y la colaboración entre iguales, incrementando los niveles de aprendizaje y esfuerzo en los estudiantes, ya que los invita a perseguir objetivos comunes y a preocuparse más por los demás. De esta manera esta metodología al interior del presente proyecto investigativo llevó a los estudiantes a desarrollar conductas pro sociales ayudándolos a alcanzar mayores niveles de autonomía, asunción de roles y empatía, aspectos que son importantes para alcanzar su desarrollo social.

El trabajo cooperativo favorece el desarrollo de competencias ciudadanas porque además de contribuir al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, les permite construir relaciones positivas y enriquecedoras entre ellos, ya que logran desarrollar un mayor sentido de compromiso, de colaboración y preocupación por el otro, entendiéndolo y valorándolo pese a sus diferencias

A partir de este proyecto se logra considerar la práctica docente como un ejercicio de reflexión permanente desde la cual se buscan transformaciones no solo en el rol, los medios, recursos y situaciones que emana la actividad y función docente, sino de las situaciones y coyunturas sociales y culturas en las cuales está sumergida la escuela, los

niños y niñas, la realidad social. El papel en este sentido del maestro es recuperar la escuela como espacio de convivencia pacífica, como lugar de encuentro afectivo y emocional para los educandos, como lugar privilegiado para aprender sobre la paz, los valores, la ética, el amor y la vida. Más allá de la suma de conocimientos, la sociedad en la actualidad requiere seres humanos con competencias emocionales que manejen las situaciones de conflicto, violencia y marginalidad que se viven, haciendo de las futuras generaciones personas capaces de superar las realidades y aportar al país una verdadera convivencia pacífica.

Ese ejercicio cotidiano de construcción conjunta con los niños y niñas permite a la docente reflexionar no solo sobre su práctica docente, sino como ser humano en permanente proceso de aprendizaje, ya que pone en juego constante sus competencias en la relación con estudiantes y padres de familia. Además en la actualidad es un principal responsable de brindar oportunidades legítimas de aprendizaje, teniendo claro que su labor se extiende más allá del contexto escolar y que su principal fundamento es la pedagogía.

En el caso específico de la docente de preescolar es indudable que tiene en sus manos una enorme responsabilidad ya que en esta edad los niños y niñas aprenden no solo de sus enseñanzas, sino de su ejemplo dentro y fuera del aula. Esto implica una gran fortaleza en su formación profesional y la capacidad de llevar esos conocimientos a situaciones reales y significativas de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de toda su creatividad, pensamiento crítico y competencias básicas y ciudadanas; como también la implementación de enfoques y metodologías didácticas que generen espacios favorables que permitan al niño y la niña mediante la investigación y exploración, la comprensión y construcción colectiva y permanente de saberes, relaciones y experiencias.

La vinculación de los padres de familia al proceso de aprendizaje de sus hijos es fundamental porque se convierten en el principal apoyo de la labor del docente en casa,

dando continuidad y fortaleciendo el proceso que se lleva en el colegio, otorgando a los niños mayor coherencia en su formación integral, logrando mejorar su calidad de vida a corto y largo plazo.

Recomendaciones

Como recomendaciones o sugerencias a partir del proceso desarrollado se consideran los siguientes aspectos:

Dar continuidad a este tipo de proyectos y procesos al interior de la institución educativa, teniendo en cuenta los resultados positivos que se obtuvieron en la disminución de los conflictos y las situaciones de agresión entre los estudiantes; para ello es preciso determinar las características o diagnóstico de los grupos y ubicar en contexto actividades que respondan a sus necesidades, expectativas e interés.

Para mejorar la convivencia en las instituciones educativas, se hace necesario que los diferentes actores de la comunidad educativa tomen conciencia de la realidad que se vive en la actualidad. Tanto los maestros como los padres de familia deben trabajar conjuntamente a favor de garantizar mejores condiciones de vida para las futuras generaciones, esto supone que cada uno de ellos asuma las responsabilidades que le competen. Asimismo, se debe incorporar a los estudiantes en estrategias pedagógicas que les permita sentirse actores o protagonistas de su propio aprendizaje, buscando ampliar su capacidad para tomar decisiones, su comunicación, liderazgo, llevándolos a comprometerse y asumir responsabilidades con su propio ejercicio educativo, de esta manera él aprenderá que la educación es un proceso que parte de sí mismo y que depende del papel que él cumpla como ser cognoscente.

Para que las instituciones educativas se transformen y se conviertan en espacio de paz y de convivencia pacífica, es necesario que todo sus actores se transformen, se conciban de manera distinta en una sociedad marcada por la violencia, es decir, se necesita un cambio que parte de lo personal para llegar a lo social.

Reflexión pedagógica

La función docente nos invita permanentemente a recobrar la escuela como espacio privilegiado para los niños y niñas, para el desarrollo de su personalidad, para ello se requiere humanizarla a tal grado que logremos comprender que su función no es solo la de suministrar contenidos, sino también de generar procesos de reparación profundos en aquellos niños y niñas que han perdido el entusiasmo, la inocencia, que han ido perdiendo las ganas y los deseos de vivir. Esto implica concebir la escuela como un espacio rico en experiencias de vida, apto para la concertación, para la creatividad, para el descubrimiento, para el desarrollo de valores humanos, pero ante todo un espacio en el cual todos los niños y niñas sin distinción y sin rechazo puedan sentirse libres para recobrar el mundo que les pertenece.

Las Instituciones Educativas deben reformar sus currículos y anteponer a los intereses políticos, económicos y personales, las necesidades de una sociedad violenta, estamos hablando entonces de una sociedad en la cual se privilegian innumerables formas de maltratar y agredirse entre sí; antes que ufanos intelectuales, la sociedad requiere seres humanos capaces de acabar con esta larga cadena de situaciones mal tratantes

Se necesita una educación que reivindique sentimientos perdidos como el cariño, el amor y la ternura; los niños y niñas de nuestro país requieren que sus docentes sean seres humanos humanizados, capaces de salvaguardarlos y de modificar una cultura que está

consumida en el dolor y en la discriminación, se requieren con urgencia estrategias pedagógicas como la lúdica y el juego que hagan más humano el actual sistema educativo, espacios en los que se legitime las necesidades de las nuevas generaciones, en donde se interpele la sana convivencia, los valores y la moral. Una manera de lograrlo es reconstruyendo los lenguajes de los niños y niñas, entrando en sintonía con su mundo, entendiendo sus intereses, expectativas, curiosidades, juegos, descubriendo esa subjetividad que los hace únicos; solo de esta manera los adultos, las naciones y los pueblos comprenderían que las guerras y las muertes solo deben ser parte de la fantasía y que la manera de solucionar los problemas, es concertando opiniones desde el entendimiento, la paz, la libertad y el amor.

Se debe en este sentido ver la escuela como un espacio en el cual se proteja y reconstruya valores esenciales en el ser humano. Para ello la educación debe cultivar la capacidad de ser Seres humanos humanizados, eso implica reivindicar la afectividad y el respeto por la vida.

Desde esta perspectiva se requiere un docente y una práctica docente reflexiva, activa y participativa desde la cual se genere un verdadero cambio social. Para ello el docente debe ver en sus estudiantes una oportunidad para compartir experiencias y cimentar aprendizajes, para reconocerse así mismo en función de su propio actuar, es decir, sentirse parte de ese otro, apreciar su forma de ver la vida, aprender de él, entender su diferencia, vivirlo plenamente en la singularidad de su ser, aceptar su realidad, sus incomprendiones y su naturaleza.

Referencias bibliográficas

- Actividades Docentes y Diseño de Situaciones de Aprendizaje Cooperativo. Recuperado en <https://mariallacamamani.wordpress.com/2007/12/13/actividades-docentes-y-diseno-de-situaciones-de-aprendizaje-cooperativo>.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (sf). *Teorías Psicológicas aplicadas a la educación: Teorías Conductuales del Aprendizaje*.
- Armendiz, J (2014), *Diseños narrativos y de investigación acción en investigación cualitativa*. Universidad autónoma ciudad de Juarez, México. Consultado en: <http://es.slideshare.net/javierarmendiz906/diseos-narrativos-y-de-investigacion-accion-en-investigacion-javier-armendiz-cortes-universidad-autonoma-de-ciudad-juarez>.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y El Aprendizaje Escolar*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Barrantes, R. (1998). *Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Costa Rica, Ed. Euned.
- Becerra, V., Martínez, O. Osorio, M., Rodríguez, B., Suárez, D., Roa, C. (2010). *Intimidación Escolar: Fenómeno Vigente*. Colombia: Universidad Piloto.
- Benítez, L. (2004). Influencia del maltrato intrafamiliar en el desarrollo del juicio moral en niños y niñas de 6 y 7 años de edad. Colombia. Universidad Externado de Colombia
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias Emocionales*. Educación XXI. España. Universidad de Barcelona.

- Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Diagnóstico Local Con participación Social*.<http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/08-KENNEDY.pdf>. (2009-2010).
- Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá, (2009) “*Conociendo a la localidad de Kennedy*.”
- Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá, “*Plan integral de convivencia y seguridad Ciudadana*.(2013).http://C:/Users/admin/Downloads/PICSC_BOGOTA_2013_2023_CON_MODIFICACIONES.pdf.
- Cairns & Neckeman (1989), Farmer, estell leung& otros (2003) & Conrad (2001),Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin & Vitaro (2006), citado por Carreras, M, Braza, p,& Braza, F (2001).*Implicación en los comportamientos de agonismo y ajuste social al grupo de iguales en niños de cuatro y cinco años*. España, universidad de Cadiz.
- Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Aguirre, M., Pasive, M., Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Colombia.
- Carmona, S. (2009). *Aproximación a la teoría de las inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus posibilidades de Aplicación en el aula*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Carpena, A. (2010). *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carreras; M., Braza, P., & Braza, F. (2001). *Implicación en los comportamientos de agonismo y ajuste social al grupo de iguales en niños de cuatro y cinco años*. España. Universidad de Cádiz
- Centro de estudio y análisis de convivencia y seguridad ciudadana (2013), *Boletín localidad de Kennedy*.

- Código de la infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Por la cual se establecen los derechos de los niños, niñas y jóvenes Colombianos. Colombia. 2006
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Colombia: Corcas Editores Ltda.
- Chaux, E. (2012), *Educación, Convivencia Y Agresión Escolar*, Ediciones Uniandes.
- Chaux & Garibello (2012). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas, Colombia. McGill Colombia Universidad de los Andes
- Claxton, G. Aprender. (2001) ir a escuela para aprender. pág. 257-272. Pág. 307-329. Paidós Barcelona. *El reto del aprendizaje continuo*.
- Clemente, A. Hernández, B. *Contextos de desarrollo psicológico Y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe. (PP. 19-30). Contextos de Desarrollo.
- Chaux, E. (2012), *Educación, Convivencia Y Agresión Escolar*, Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Colombia: Corcas Editores Ltda.
- Decreto 1860 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Colombia 1994.
- Decreto 2247 de 1997*. Ministerio de educación Nacional. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Colombia 1997

- De Souza, L. (2010). Competencias emocionales y resolución de Conflictos interpersonales en el aula. España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Del Valle López, A. (2013). Una educación de calidad exige contextos de calidad.
- Díaz, Gómez, & Gómez, (2009) El desarrollo de Competencias Ciudadanas a través del Arte Universidad de la Sábana, Bogotá, Colombia
- Díaz, J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. España. Universidad Complutense. Revista Iberoamericana de Educación. N° 37.
- Diagnostico local de Kennedy 2012 vigencia 2014 Bogotá humana Recuperado de:
[http://www.hospitalsur.gov.co/2012/configu.nsf/0/CD1402DBB5053B6E05257BBB006F2665/\\$file/Diagn%C3%B3stico%20Local%202012%20Kennedy%2002082013.pdf](http://www.hospitalsur.gov.co/2012/configu.nsf/0/CD1402DBB5053B6E05257BBB006F2665/$file/Diagn%C3%B3stico%20Local%202012%20Kennedy%2002082013.pdf)
- Diccionario de la lengua española para estudiantes de español, Madrid: Espasa, 2002.
- Documento Conpes 109 social consejo Nacional de Política económica social, Colombia.
- Domínguez, E., García, M. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas*: Una revisión analítica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 63-77
- Duarte (2008), citado por MEN (2011), en: *Orientaciones par l instituzionlización de las competencias ciuddanas*.
- Echeverría, J., & Yuver, C. (2010). Construcción de ambientes democráticos dentro de la Escuela: Formación Ciudadana. Inem Santiago Pérez. Bogotá. Localidad de Tunjuelito.

- Elizalde, A. Martí, M Martínez, F. (2006) *Una revisión Crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona*. Recuperado de: [http:// polis.revues.org/4887](http://polis.revues.org/4887).
- Escaméz, J., García, R & Sales, A.,(2002)*claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
- Escuela superior de administración pública-Secretaria Distrital Integración Social (2009) *Informe final fortalecimiento centros comunitarios de desarrollo CDC molinos II colinas y samore en la localidad Rafael Uribe Uribe*.
- Espasa (2002). Enciclopedia de pedagogía, V. 5. España: Espasa
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N. (2012). *Jean Piaget, Aportes a la Educación del desarrollo del juicio moral en el siglo XXI*. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Furnham, A., McManus, C., & Scott, D. (2003). Personality, empathy and attitudes to animal welfare. *Anthrozoos*, 16, 135-146.
- García, M. *Aprendizaje Cooperativo*. (2009). Revista Innovación y Experiencias. ISSN 19886047
- García, M., Domínguez-de la Ossa, E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 63-77
- Gardner, H. *Inteligencias Múltiples: La teoría en la Práctica*. (2011). Paidós Ibérica
- Garibello, C., Chau, E. (2013). *Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas*. Colombia: Universidad Javeriana
- Goleman, D. *Inteligencia Emocional*. (1995). New York: Editorial Kairos.

- Gómez, C.(2010) Consecuencias psicológicas de la violencia familiar en los niños
BOLETÍN REDEM recuperado en:
<http://www.redem.org/boletin/boletin310710e.html>
- González, A.; Medina, A. y De la Torre, A (1995). Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social. Madrid: Universitas.
- González, F y García, M. (2007). *El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC)*: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. España. Universidad de Cantabria.
- Gosselin. P.(1995), *Le développement de la reconnaissance des expressions faciales des émotions chez le enfant*. En: la revue canadienne des sciences du comportement, vol,27, No.2.
- Harris,P.H(1989) los niños y las emociones .Madrid :alianza.
- Hazas & Cerezo (2010). Estrategias de resolución de conflictos en preescolares. España, España. Universidad de Complutense
- Hernández,S.R-Collado,F.C-Baptista,L.P.(2006).*Metodología de la investigación*: Cap.1.Editorial Mc Graw Hill.
- Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press
- Iglesias M. y González G. (2006). El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos. Consejería de Educación y ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación.
- Johnson, Johnson& Holubec (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula .paidós educador volumen 144.reimpresa

- Johnson, David W. Johnson, Roger T. Johnson, Holubec, E. (1995). *Los Nuevos Círculos de Aprendizaje*. EUA, ASCD.
- Kohlberg, L. (1983). Richard M., Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D. *El Crecimiento Moral: de Piaget a Kohlberg*. España. Editorial Narcea
- Kohlberg (1992), *Seis Estadios de Desarrollo o Madurez*. Recuperado en <http://www.xtec.cat/~lvallmaj/passeig/kohlber2.htm>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (A. Zubiaur Zárata, Trad.), Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Krug, E.G., Dalhberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. & Lozano, R. (Eds.) (2002). *Report on violence and health*. World. Geneva: World Health Organization
- Lecompte (2005), Citado por: Rodríguez, G.-Gil, F., J.-García, J.E.-Tradición y enfoques en la investigación Cualitativa. Málaga (1996).
- LeCompte(1995), Metodología de la Investigación Cualitativa Gregorio Rodríguez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez Ed. Aljibe, Málaga 1996 CAPITULO I TRADICIÓN y ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA . Disponible en: <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>.
- Lederach (2003) dimensiones del conflicto. Romero, Flor. (2011) *Convivencia desde la Diversidad*. Colombia. Universidad Nacional de Colombia P. 16.
- Ley 115 de 1994. Congreso De Colombia. Por la cual se establece las directrices para la Ley General de Educación – Colombia
- Ley 1295 de 2009. Congreso de la Republica de Colombia. Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Colombia. 2009

- Lopez, Y. (2002) *¿Por qué se maltrata al más íntimo?* Universidad Nacional. Bogota, Colombia.
- Lucioni, I. (Sf). *La concepción psicoanalítica del afecto: sus Problemas según los plantean diferentes autores.*
- Llaca, M (2007). *estrategias para el aprendizaje cooperativo, componentes del aprendizaje cooperativo* recuperado de <https://mariallacamamani.wordpress.com/2007/12/13/actividades-docentes-y-disenio-de-situaciones-de-aprendizaje-cooperativo/>
- Márquez, Ana Cristina. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria: Relación entre la teoría y la práctica .*
- Martínez, M. (2000). *La investigación Cualitativa etnográfica En educación-manual teórico-práctico.* Ed. Trillas.
- Martínez, M. (2009). *Dimensiones básicas de un desarrollo integral.* Consultado el 15 de marzo de 2014. Recuperado de [http:// polis.revues.org/ 1802](http://polis.revues.org/1802).
- Martínez, A. (2011) Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Revista Persona y Sociedad / Universidad Alberto Hurtado.* (25), pp. 24. Recuperado el 4 de julio de 2012, Recuperado de: de <http://www.personaysociedad.cl/wp-content/uploads/2012/01/PyS-XXV-2-11-352.pdf>
- Mertens, 2005, “metodología de la investigación, cuarta edición, Cap. 1. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. Recuperado en: <http://arielbaldoma.wikispaces.com/file/view/Sampieri++Cap+1.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas.

Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.

Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de educación nacional (2011) orientaciones para la institucionalización de las

competencias ciudadanas cartilla 2 mapa. Bogotá, Colombia : ministerio de

educación nacional. ISBN: 978-958-691-410-9

Ministerio de educación nacional (2011) *orientaciones para la institucionalización de las*

competencias ciudadanas, catilla1, brújula programa de competencias ciudadanas.

Bogotá, Colombia : Ministerio de Educación Nacional ISBN: 978-958-691-409-3.

Ministerio de Educación Nacional (2013), *Guías pedagógicas para la convivencia*

escolar”,(guía 49), ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al*

aula.Ediciones Uniandes.

Ministerio de Educación Nacional (2013), *Documento guía evaluación por competencias*.

Ministerio de educación nacional (2013), *Estrategia de atención integral a la primera*

infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de cero a siempre..

Ministerio de Interior y Justicia (2015) ¿Qué es la convivencia? Servicio al ciudadano.

Preguntas y respuestas. Disponible en:

[http://www.minjusticia.gov.co/ServicioalCiudadano/PreguntasYRespuestasFrecuent](http://www.minjusticia.gov.co/ServicioalCiudadano/PreguntasYRespuestasFrecuentes/tabid/359/Default.aspx?QuestionID=220&AFMID=1980)

[es/tabid/359/Default.aspx?QuestionID=220&AFMID=1980](http://www.minjusticia.gov.co/ServicioalCiudadano/PreguntasYRespuestasFrecuentes/tabid/359/Default.aspx?QuestionID=220&AFMID=1980)

Mockus. (2005). Competencias ciudadanas: Estandares Basicos de Competencias

Ciudadanas. Recuperado el 5 de noviembre de 2011, de

www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf .En Noviembre 05

de 2011.

- Papalia, D., Wedkons, S., & Feldman, R. (2001) *Desarrollo Humano*. Colombia. Mc Graw Hill Interamericana.
- Peralta, M. (2004). *Una Pedagogía de Las Oportunidades*. Ed, Andrés Bello. (PP 32-95).
- Pérez, O. (1998). *Métodos de investigación Cualitativa*. Ed. La Muralla. *Investigación Cualitativa* Madrid.
- Pérez, A. Los procesos evolutivos del desarrollo psíquico en la primera infancia. Ponencia recuperada en : <http://www.waece.org/encicloped/resultado2.php?id=5215>
- Piaget, J. (1974). *El Criterio moral en el niño*. Ed Fontanella. Barcelona, España.
- Prieto M. (1995). La práctica pedagógica en aula, un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía* N° 4.
- Puche, R. Orozco, M. Orozco, B. correa, M. Corporación niñez y desarrollo. (2009) *Desarrollo Infantil y Competencias En La Primera Infancia*. Ed. MEN.
- Resolución 2343 de 1996. Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Colombia 1996
- Robbins S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México, Prentice Hall.
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1999). *2 Metodología de la investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Romero,P(2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá D.C
- Roqueta, C., Clemente, R., Flores, R. (2008). *La educación de la competencia emocional en niños y niñas con dificultades pragmáticas*. España: Universitat Jaume I de Castelló.
- Ruiz, A. & Chaux, E. (2004) *La formación de competencias ciudadanas*.

- Ruíz S. A(2007).*El diálogo que somos*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
http://www.academia.edu/4367486/El_di%C3%A1logo_que_somos._%C3%89tica_discursiva_y_educaci%C3%B3n..
- Ruiz, I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España.
- Sampieri (2006), Metodología de la investigación , cuarta edición , cap. 1. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio Disponible en: <http://arielbaldoma.wikispaces.com/file/view/Sampieri+-+Cap+1.pdf>.
- Santamaría, S. Estrategias para el Aprendizaje Cooperativo. Recuperado en : <http://www.monografias.com/trabajos15/principios-didacticos/principios-didacticos.shtml/>
- Secretaria de Educación de Bogotá, (2013), Boletín estadístico anual.: Disponible en: http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=117&catid=25.
- Secretaria Distrital de cultura, recreación y deporte (2008) *Ficha básica localidad de Kennedy*.
- Serrano, J., Pons, M., Ruiz, M. (2007). *Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos*. España: Universidad de Murcia.
- Tenti, E(2013). *El docente como un artista ejecutante*. Artículo Centro visual de noticias de educación. MEN.
- Torres, R. (2008) *La educación Infantil: Entrevista publicada en: Espacio Para La Infancia, El Desafío De la Calidad*. No. 110.

Tuvilla, J. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Convivencia Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos. ISBN: 84-688-5500-6 <http://www.uned.es/intervencion-inclusion/documentos/Documentos%20interes/violencia3.pdf>

Unicef. (2009). *Maltrato Infantil: Una realidad dolorosa puertas adentro*. CEPAL. Revista Desafíos ISSN 1816-7527.

Vasco (2000), citado por: Carrillo, D.E-Burgos, O.A-Rincón, S.A (2013) en: *Información por medio de elemento virtual, formando en ciudadanía*.

Vesga, V. & De la Ossa, E. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Colombia. Corporación Universitaria del Caribe.

Villazón, E (2008). Ponencia del señor procurador general de la nación, ante la junta ejecutiva de UNICEF en sesión especial denominada: "abogacía en política pública y alianzas para los derechos de los niños. Nueva York, 17 de septiembre.

Anexos

Anexo A. Formato consentimiento informado para rectora del colegio



RESPETADA RECTORA:

Como es de su conocimiento durante el presente año se llevará a cabo una investigación sobre los procesos de convivencia que tienen nuestros pequeños y pequeñas del grado transición en el contexto escolar. Dicha investigación requiere de mi participación activa como docente investigadora y de los niños y niñas por ser los protagonistas del proceso, por ello se recogerá información respecto al tema mediante entrevistas, fotos, videos y talleres cooperativos que podrán ser publicados en medios impresos o electrónicos. Me permito aclarar que la información recolectada será manejada de manera confidencial y además las fotos o videos se enfocarán más en los trabajos o producciones de los niños y niñas.

Además de lo anterior los padres de familia firmarán un consentimiento para autorizar o no a sus hijos a participar en dicho proceso.

CLAUDIA MARCELA AVILA C.

Docente Investigadora.

Fuente: Elaboración propia

Anexo B. Formato consentimiento informado para padres de familia



QUERIDOS PAPITOS:

Como es de su conocimiento desde la primera reunión de padres, del presente año se informó que se pretendía llevar a cabo una investigación sobre los procesos de convivencia que tienen nuestros pequeños y pequeñas en el contexto escolar. Dicha investigación requiere de mi participación activa como docente investigadora y de los niños y niñas por ser los protagonistas del proceso, por ello se recogerá información respecto al tema mediante entrevistas, fotos, videos y talleres de trabajo cooperativo que podrán ser publicados en medios impresos o electrónicos. Me permito aclarar que la información recolectada será manejada de manera confidencial y además las fotos o videos se enfocarán más en los trabajos o producciones de los niños y niñas.

Me será grato contar con su colaboración para realizar este proyecto

Cordialmente,

CLAUDIA MARCELA AVILA C.

Docente Investigadora.

SI AUTORIZO



NO AUTORIZO A MI HIJO(A)



Comprendo la información anterior y autorizo a mi hija(o).

FIRMA

CEDULA

TELEFONO

Anexo C. Instrumento n° 1: ficha de información personal.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CARLOS ARTURO TORRES.

DATOS PERSONALES



Apellidos: _____

Nombres: _____

Fecha de nacimiento: _____ **RH:** _____

Lugar: _____ **Sexo:** _____

Estatura: _____ **Peso:** _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

Otros teléfonos de contacto en caso de urgencia: _____

Datos Familiares:

Nombre de la madre: _____ **Edad:** _____

Nivel educativo de la madre: _____

Horas que trabaja al día: _____

Nombre del padre: _____ **Edad:** _____

Nivel educativo del padre: _____

Horas que trabaja al día: _____

Persona que cuida al niño(a) mientras trabaja: _____

Número de hermanos: _____

Lugar que ocupa entre ellos: _____

Personas que viven con el estudiante: _____

Vive con la madre: _____

Vive con el padre: _____

Vive con los dos padres: _____

Estrato Socio económico: _____

Servicios públicos en la vivienda: _____

Datos de Salud:

Estado general de salud: _____

Vacunación: _____

Problemas de salud: _____

Tratamiento médico: _____

Alergías: _____

Gustos e intereses:

Juegos favoritos: _____

Personaje favorito: _____

Actividad que no le gusta: _____

Actividades que realizan el fin de semana: _____

CLAUDIA MARCELA AVILA C.

Docente Titular.

Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Instrumento 2: encuesta a niños ideas previas frente a la convivencia

**ENCUESTA A NIÑOS SOBRE CONVIVENCIA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CARLOS ARTURO TORRES.**



1. ¿Cuándo tu compañero te pega tu qué haces?

Acciones	Siempre 		A veces 		Nunca 		Total
	#	%	#	%	#	%	%
1. Te vas							
2. Le dices groserías							
3. Lo golpeas							
4. Le cuentas a la profesora							
5. Le cuentas a los demás							
6. No le cuentas a nadie							

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje

Fuente: Elaboración propia

Anexo E. Encuesta a padres sobre convivencia

Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres.



TEMA: Convivencia.

OBJETIVO: Conocer los saberes previos de los padres de familia sobre convivencia.

Conteste las siguientes preguntas con toda sinceridad y tranquilidad de que la información obtenida será manejada con total respeto y discreción:

1. ¿Qué significa para usted la palabra convivencia?-----

2. ¿Qué sabe usted sobre convivencia?-----

3. Describa cómo es la convivencia en su hogar-----

4. Cómo enseña a su hijo sobre convivencia?-----

5. Considera importante que el colegio forme a su hijo en convivencia?-----

6. Sabe usted qué aprende su hijo en el colegio sobre convivencia?-----

7. Le gustaría participar en un taller sobre convivencia en el colegio?-----

Muchas gracias por su valiosa colaboración.



Fuente: Elaboración propia

Anexo F. Instrumento 3: formato para registro de diario de campo: diagnóstico para manifestaciones de agresión más frecuentes.

No _____ FECHA: _____ LUGAR: Aula

TEMA: _____

PROPÓSITO: _____

Descripción	Anotaciones de observación directa
	Anotaciones Interpretativas
	Anotaciones Temáticas
	Anotaciones Personales

Fuente: Elaboración propia

Anexo G. Tabla de semanas y lugares de observación.

Semana No.	Espacios	Comportamientos	Número de niños	Numero de niñas.
Semana 1	Aula			
	Espacios de Juego			
	Salida del colegio			
Semana 2	Aula			
	Espacios de Juego			
	Salida del colegio			
Semana 3	Aula			
	Espacios de Juego			
	Salida Del Colegio			

Fuente: Elaboración propia

Anexo H. Comportamientos, actitudes y expresiones más relevantes en niños y niñas

Comportamientos que afectan la convivencia. (acciones)	Actitudes en relación a sus compañeros (disposición)	Expresiones de los niños
<ul style="list-style-type: none"> -Utilizan signos corporales agresivos con sus compañeros. -Utilizan un vocabulario no apto para su edad.(agresión verbal) -No respetan el turno en filas o juegos. -Empujan, gritan o le pegan a sus compañeros cuando les hacen algo que les molesta (agresión física) -No identifican lo que sienten y por ello reaccionan sin pensar en las consecuencias. -No regulan, ni manejan sus emociones, por tanto agreden física y verbalmente a sus compañeros y compañeras. -Al sentirse frustrados porque algo no sale como lo esperaban lloran, gritan o lanzan las cosas. -No comparten juguetes o materiales de trabajo lo cual genera conflictos constantes entre ellos. -toman los juguetes o materiales de un compañero sin pedirlo prestado. -Se exaltan con facilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> No les gusta disculparse cuando lastiman a un compañero, se molestan cuando se les pide hacerlo. -Son indiferentes y poco solidarios con los compañeros cuando se caen o lastiman, en cambio de esto se burlan. -No identifican lo que siente un compañero en diferentes situaciones. -Les cuesta trabajo seguir instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Que se sienten bien cuando reciben un buen trato y mal cuando alguien los trata mal. -Que se sienten mal cuando un compañero o compañera los golpean. -Que les da mucha rabia que sus compañeros se burlen. -Que no les gusta compartir los juguetes, porque los quieren para ellos solos. -Que les dan ganas de llorar cuando les quitan los juguetes. -Que la mamá les dice que no deben compartir con los otros niños o niñas. -Que el papá les dice que cuando un compañero lo moleste o les pegue, deben defenderse pegando, empujando o diciendo groserías. -Que los padres los gritan o pegan cuando se portan mal.

Fuente: Elaboración propia

Anexo I. Guía individual de observación de competencias emocionales.

Competencia Emocional	Indicadores	Frecuencia				
		lunes	martes	miércoles	jueves	Viernes
Identificación De Emociones en sí mismo.	Reconoce las emociones básicas en sí mismo.					
	Reconoce signos corporales asociados con las distintas emociones.					
	Identifica niveles de intensidad en las emociones					
	Reconoce situaciones asociadas a las emociones.					
Manejo de las propias Emociones.	Reconoce que las acciones se relacionan con las emociones y que puede aprender a manejarlas para no hacer daño a otros.					
	Reconoce que sus emociones (miedo o rabia) pueden afectar su participación en					

	clase.					
	Se exalta con facilidad					
Empatía	Manifiesta una emoción similar a la que está sintiendo el otro.					
	Identifica cómo se sienten el o los otros niños y niñas cuando no reciben buen trato.					
	Se preocupa por que los animales, plantas y recursos del medio ambiente reciban buen trato.					

Fuente: Elaboración propia

Anexo J. Lista de chequeo

Competencias Emocionales	Identificación de emociones.			Manejo de emociones			Empatía		
	SI	NO	Veces x Semana	SI	NO	V.S	SI	NO	V.S
Niños:									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
Niñas:									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

Fuente: Elaboración propia

Anexo K. Taller 1 aprendizaje cooperativo

ORGANIZACIÓN DE GRUPOS COOPERATIVOS EN EL AULA

¿Qué es un ambiente de aprendizaje cooperativo?

- ✓ Es el espacio donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta.
- ✓ El estudiante observa que su meta de aprendizaje es alcanzable, si y sólo si, los otros integrantes de su grupo también la alcanzan.
- ✓ También es un espacio integrador que permite potenciar las diferencias individuales, las capacidades cognitivas y sociales, y hace de cada estudiante un pilar fundamental para el aprendizaje de sus compañeros.

Todo aprendizaje cooperativo (sea formal, informal o grupos base) se caracteriza por tener los siguientes elementos:



La interdependencia positiva,

La cual es la base de la cooperación. Se logra cuando cada estudiante sabe que su esfuerzo individual beneficia al grupo

La interacción cara a cara

Se da cuando los estudiantes de un grupo promueven el aprendizaje y el éxito de los demás; explicando una tarea, analizando conceptos en conjunto y enseñando lo que saben a los demás.

Las destrezas interpersonales y grupales

Se habla de destrezas como el liderazgo positivo, la toma de decisiones, la creación de un clima de confianza, la comunicación asertiva y el manejo y la resolución de conflictos, entre otras.

La responsabilidad tanto individual como grupal

Se evidencia cuando cada uno de los integrantes del grupo reconoce los objetivos de la tarea y cada individuo tiene claro la parte del trabajo que tiene que cumplir.

La evaluación grupal

Se da cuando los integrantes analizan en qué medida están alcanzando sus metas mediante relaciones eficaces de trabajo.

FORMANDO GRUPOS



OBJETIVO: Reconocer la importancia del trabajo cooperativo en la consecución de metas comunes

CRITERIOS:

- Participar activamente en las diversas actividades de formación de grupos
- Establecer el grupo cooperativo de base al cual pertenecerá en los trabajos de competencias emocionales

ORGANIZACIÓN

Grupo completo de transición

TIEMPO

hora de clase

MATERIALES:

- Vendas para los ojos (individuales)
- Patio de descanso
-

ACTIVIDADES

Pareja ciega



1. Cada estudiante vendará sus ojos, se dará la vuelta cinco veces, y lo(s) primero(s) 5 compañeros(s) que toca será(n) los integrantes del grupo.
2. Cuando el docente da la señal trata de tocar a otro(s) compañeros(s) cuando esto suceda deberán ir

tomándose de la mano para formar su grupo; Deberán ir en silencio solo tocando

3. Cuando se juntan el número indicado, pueden abrir sus ojos y ver su grupo.
4. En el grupo deberán comentar sobre sus gustos de comida.

Sonidos de animales

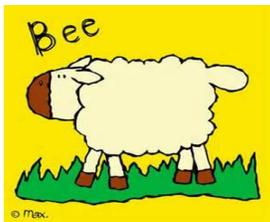


Cada participante encontrará a los otros miembros de su grupo por los sonidos de animales que emiten.

1. A cada estudiante se le da en secreto un animal dibujado en un papel este animal hace un ruido fácilmente identificable para los niños.



2. Cuando el docente da la señal, los estudiantes empiezan a hacer el ruido y actuar como el animal que le fue asignado.



3. Cada animal busca sus semejantes y se forma el grupo dentro del cual deberán contar qué actividad disfrutaban hacer con sus padres

El Barco se hunde

Los estudiantes estarán en el patio de descanso

1. se da la indicación de que todos los estudiantes deben ponerse de pie.



2. La docente cuenta una historia. y para no ahogarnos todos tenemos que reunirnos en grupos.... de cuatro estudiantes.
3. Se repite la historia, con el número de niños que deben formar cada grupo.
4. Cuando se logre el número de participantes que se quiere formar los grupos se deben sentar en el suelo
5. Cada niño expresará qué es lo que más le gusta de su colegio y por qué

Grupos base

1. La docente titular del grupo reparte papeletas de colores a los estudiantes los cuales se ubicarán por el color
2. Cada niño recibirá su rol de desempeño dentro del grupo (según las necesidades propias del grado y/organización) de manera dialogada con la docente quien conoce sus debilidades y fortalezas para trabajar dentro de su grupo.
3. Realizarán la instalación de su grupo en el siguiente formato:



-Nombre del grupo cooperativo: _____

-Slogan del grupo: _____

Integrantes del grupo:

<i>NOMBRES Y APELLIDOS</i>	<i>ROL DENTRO DEL GRUPO</i>

Fuente: Elaboración propia

Anexo L. Taller no. 2 ¿Qué Sentimos?



Objetivo: Reconoce acciones y expresiones que se relacionan con las distintas emociones en diversas situaciones: individualmente y en su grupo de cooperación.

Indicadores	Actividades del taller	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Entender que existen diferentes tipos de emociones • Reconocer signos corporales asociados con las distintas emociones • Reconocer situaciones asociadas a las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Video • Juego por grupos con Tarjetas de emociones. • Socialización con títeres planos. • Juego de mimos: se maquillan y representan a los demás una emoción. • Dibujo individual –mural de dibujos 	<ul style="list-style-type: none"> • Video. T.V-DVD • Tarjetas de emociones. • Títeres planos. • Pinturitas para maquillaje de mimos. • Mural de las emociones en papel craft. • Hojas, lápiz, colores. • Cartel para registrar los comentarios de los niños.

<p>Organización:</p> <p>Grupos base de aprendizaje cooperativo-trabajo individual. ¿Cuántos grupos? ¿Cada uno de cuántos niños?</p> <p>Docente-guía Docente-observador</p>	<p>Tiempo:</p> <p>2 Bloque de clase: 95 minutos.</p>
--	---

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

Video:

Los niños observan un video en el cual personajes infantiles expresan con acciones diferentes emociones. En el transcurso del video la docente pregunta:

¿Cómo se siente el personaje? (feliz, triste, molesto), ¿Cómo lo sabes? ¿Te has sentido así? ¿Cuándo?



Tarjetas y títeres:

Posteriormente por grupos Reciben tarjetas con diferentes emociones. Los niños las observan, comentan e identifican, eligen una y un títere plano que la representa. Crean una historia sencilla con éste y la representan a sus compañeros.

La docente va rotando por los grupos orientando el trabajo.



Juego de mimos:



Finalizando la socialización, por grupos se maquillan como mimos y representan una emoción que sus compañeros deben identificar.

Finalmente, de manera individual elaboran un dibujo en el cual representan situaciones cotidianas

en las cuales se han sentido como los personajes del video (felices, tristes, etc.) Al terminar los dibujos se pegan en el mural de las emociones

REFLEXIONANDO SOBRE LA ACTIVIDAD

Los niños pasan al mural de las emociones a observar, identificar, distinguir las emociones que más observan cada día en rostros de compañeros, de familiares y de docentes.

La docente registra en un cartel los comentarios de los niños y niñas al respecto de manera individual.

Fuente: Elaboración propia

Anexo M. Taller no. 3 “aprendiendo a manejar mis emociones”.

Sesión 1



Objetivo: Reconoce situaciones en las que dar rienda suelta a sus emociones pueden generar conflicto con los demás; y que existen maneras para controlarlo. (alegría y tristeza)

Indicadores	Actividades del taller	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del cuento: “El león afónico”. • Lluvia de ideas sobre el cuento, los niños participan dando respuesta a las preguntas que hace la docente. • Por grupos los niños elaboran un dibujo en el cual presentan a los demás, una manera en la que se pueden calmar cuando están molestos. • Socialización de los trabajos. • Posteriormente la docente cuenta a los niños la historia de la tortuga, y explica la técnica de la tortuga. • Sentados en círculo lo niños escuchan a la docente narrando situaciones cotidianas en las que los niños se enfadan y luego los niños aportan sus historias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humano. • Láminas de la historia del león. • Cartulina, lápiz, colores. • Cartulina iris. • Crayolas, colores. • Historia de la tortuga. • Imágenes. • Humano. • Guía con la

	De manera individual los niños decoran libremente una tortuga y comentan en qué situación pueden usar la técnica.	tortuga. • Material libre para decorarla: Plastilina, papel...
Organización: Grupos base de aprendizaje cooperativo-trabajo individual. ¿Cuántos grupos? ¿Cada uno de cuántos niños? Docente-guía Docente-observador		Tiempo: 2 Bloques de clase: 95 minutos.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

1. En primer lugar la docente narra a los niños la historia del león afónico, en el transcurso de la narración, se va deteniendo y hace preguntas a los niños: ¿Qué pasó con el león?, ¿por qué dices eso?, ¿te has sentido como el león?, ¿Cuándo?, ¿y tú qué harías? A continuación se presenta la historia.

EL LEÓN AFÓNICO.

(Pedro Pablo Sacristán).



Había una vez un león afónico. Era afónico desde siempre, porque nunca había podido rugir, pero nadie en la sabana lo sabía. Como desde muy pequeño había visto que no podía rugir, había aprendido a hablar sosegadamente con todo el mundo y a escucharles, y convencerles de sus opiniones sin tener que lanzar ni un rugido, ganándose el afecto y confianza de todos. Pero un día, el león habló con un puerco tan bruto y cabezota, que no encontraba la forma de hacerle entrar en razón. Entonces, sintió tantas ganas de rugir, que al no poder hacerlo se sintió en desventaja. Así que dedicó unos meses a inventar una máquina de rugir que se activase sólo cuando él quisiera. Y poco después de tenerla terminada, volvió a aparecer por allí el puerco testarudo, y tanto sacó al león de sus casillas, que lanzó un rugido aterrador con su máquina de rugir.

-!!!GRRRRROAUUUUUUUUUUU!!!

Entonces, no sólo el puerco, sino todos los animales, se llevaron un susto terrible, y durante meses ninguno de ellos se atrevió salir. El león quedó tan triste y solitario, que tuvo tiempo para darse cuenta de que no necesitaba rugir para que le hicieran caso ni para salirse con la suya, y que sin saberlo, su afonía le había llevado a ser buenísimo hablando y convenciendo a los demás. Así que poco a poco, a través de su tono amable y cordial, consiguió recuperar la confianza de todos los animales, y nunca más pensó en recurrir a sus rugidos ni a sus gritos.

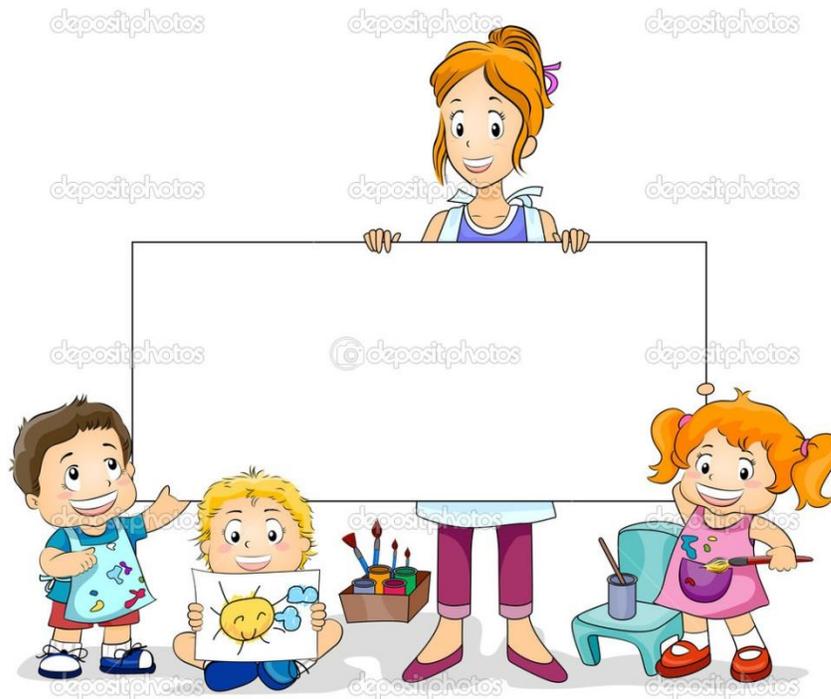
2. Al terminar la lectura del cuento los niños participan en una lluvia de ideas sobre el mismo.



3. Luego por grupos elaboran un cartel con un dibujo sobre un nuevo final a la historia del león.



4. Socializan las historias.



5. La docente narra la historia de la Tortuga en la cual se brinda una estrategia para controlar sus emociones.

LA PEQUEÑA TORTUGA.



“Antiguamente había una hermosa y joven tortuga, tenía 6 (7, 8,...) años y acababa de empezar el colegio. Su nombre era Pequeña Tortuga. A ella no le gustaba mucho ir al Cole,

prefería estar en Casa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en el colegio, ella quería correr, jugar... era demasiado difícil y pesado hacer fichas y copiar de la pizarra, o participar en algunas de las actividades. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de motores de coches que algunas de las cosas que el profesor contaba, y nunca recordaba que no los tenía que hacer. A ella lo que le gustaba era ir enredando con los demás niños, meterse con ellos, gastarles bromas. Así que el colegio para ella era un poco duro. Cada día en el camino hacia el colegio se decía a sí misma que lo haría lo mejor posible para no meterse con ellos. Pero a pesar de esto era fácil que algo o alguien la descontrolara, y al final siempre acababa enfadada, o se peleaba, o le castigaban. “Siempre metida en líos” pensaba “como siga así voy a odiar al colegio y a todos.” Y la Tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía, encontró a la más grande y vieja Tortuga que ella hubiera podido imaginar. Era un vieja Tortuga que tenía más de trescientos años y era tan grande como una montaña. La Pequeña Tortuga le hablaba con una vocecita tímida porque estaba algo asustada de la enorme tortuga. Pero la vieja tortuga era tan amable como grande y estaba muy dispuesta a ayudarla: “¡Oye! ¡Aquí!” dijo con su potente voz, “Te contaré un secreto. ¿Tú no te das cuenta que la solución a tus problemas la llevas encima de ti?”. La Pequeña Tortuga no sabía de lo que estaba hablando. “¡Tu caparazón!” le gritaba “¿para qué tienes tu concha? Tú te puedes esconder en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, de ira, siempre que tengas ganas de romper, de gritar, de pegar... Cuando estés en tu concha puedes descansar un momento, hasta que ya no te sientas tan enfadada. Así la próxima vez que te enfades ¡Métete en tu concha! A la Pequeña Tortuga le gustó la idea, y estaba muy contenta de intentar este nuevo secreto de la escuela. Al día siguiente ya lo puso en práctica. De repente un niño que estaba cerca de ella accidentalmente le dio un golpe en la espalda.

Empezó a sentirse enfadada y estuvo a punto de perder sus nervios y devolverle el golpe, cuando, de pronto recordó lo que la vieja tortuga le había dicho. Se sujetó los brazos, piernas y cabeza, tan rápido como un rayo, y se mantuvo quieta hasta que se le pasó el enfado. Le gustó mucho lo bien que estaba en su concha, donde nadie le podía molestar. Cuando salió, se sorprendió de encontrarse a su profesor sonriéndole, contento y orgulloso de ella. Continuó usando su secreto el resto del año. Lo utilizaba siempre que alguien o algo le molestaban, y también cuando ella quería pegar o discutir con alguien. Cuando logró

actuar de esta forma tan diferente, se sintió muy contenta en clase, todo el mundo le admiraba y querían saber cuál era su mágico secreto”.

6. Al terminar la lectura la docente explica y demuestra la técnica de la tortuga, en la cual el niño o niña al sentirse molesto(a), pone sus brazos y piernas cerrando su cuerpo, inclinan la cabeza y apoyan la barbilla en el pecho, los niños comienzan a imitarla.
7. Al finalizar la práctica de la tortuga se organizan en círculo, la docente comienza a narrar historias cotidianas en las cuales los niños y niñas se molestan en el salón de clase, al escuchar la palabra tortuga todos adoptan la posición de tortuga. Posteriormente cada niño comenta una historia similar y dice la palabra tortuga para que sus compañeros y la docente adopten la posición.



8. Para concluir la profesora les enseña una guía con la tortuga y les pregunta: ¿quién es ella? ¿cómo lo sabes?, ¿De qué color te la imaginas? ¿por qué?, y les propone decorarla según su imaginación. Cada niño recibe su guía, elige el material que desea utilizar para decorarla y comienzan a hacerlo de manera individual. La docente rota motivando el trabajo.



9. Cada niño enseña su tortuga y argumenta cómo la imagino y por qué. Todas las tortugas se pegan en el mural de los trabajos.

REFLEXIONANDO SOBRE LA ACTIVIDAD

- Los niños hablan sobre cómo les pareció la técnica de la tortuga.
- La docente indaga con los niños la posibilidad de aplicarla en el salón cada vez que un niño, niña o la profesora se sienta molesta.
- La docente propone a los niños y niñas enseñar la técnica a sus hermanitos pequeños y a sus papitos.
- Observar el interés de los niños en esta técnica para buscar actividades que se quedan realizar en el aula de manera cotidiana.

Fuente: Elaboración propia

Anexo N. Taller no. 4 Poniendome en el lugar del otro.



Objetivos: -Desarrollar en los niños y niñas la empatía. -Reconocer acciones que permiten colocarse en el lugar de otros compañeros.		
Indicadores	Actividades del taller	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Captar emociones de otros y compartirlas • Sentir motivación para ayudar a otros • Actuar de manera solidaria 	<ul style="list-style-type: none"> •Primera etapa del Juego: “me pongo en el lugar de...” •Socialización de personificaciones por parejas. •Juego del espejo. •En las mismas parejas dibujan en papel sus siluetas, al terminarlas dibujan dos cualidades de su compañero. •Galería de siluetas. •Diálogo con los niños sobre la galería. •Segunda etapa del juego, por grupos. Base de aprendizaje cooperativo. •Cada grupo presenta su situación y el resto 	<ul style="list-style-type: none"> •Humano. •Ficha de personajes. •Trajes, telas, zapatos, para disfrazarse •Maquillaje. •Humano. •Papel periódico. •Marcadores. •Papel para decorarlas. •Fichas de

	<p>del grupo da alternativas de ayuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> •De manera individual hacen un dibujo a un compañero de su grupo, resaltando algo positivo. •Entrega de cartas. 	<p>situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Hojas •Lápices. •colores
<p>Organización:</p> <p>Grupos base de aprendizaje cooperativo-trabajo individual.</p> <p>¿Cuántos grupos? ¿Cada uno de cuántos niños?</p> <p>Docente-guía Docente-observador</p>	<p>Tiempo: 3 bloques de clase: 1 hora y 45 minutos.</p>	

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

En primer lugar la docente explica en qué consiste el juego: cada uno va a jugar a ser otra persona, deberán vestirse, caminar, hablar y comportarse como esa otra persona. Para ello deben prepararse, en primer lugar observan las fichas que ha colocado la docente sobre una mesa boca abajo, cada uno toma una y observa el personaje allí dibujado: papá, mamá, profesora, policía, etc.



2. Cada niño al observar su tarjeta, sin enseñársela a los demás, comienza a pensar cómo es esa persona, qué hace, cómo se viste, cómo habla y luego va a buscar libremente disfraces o elementos para ser como el personaje de su tarjeta



3. La docente da un tiempo para que los niños se transformen en su personaje, cuando todos estén listos, actuarán como su personaje por parejas, pero sin revelar su identidad.



4. En las mismas parejas juegan al espejo: uno de ellos es el espejo y debe imitar los movimientos que hace su compañero frente a él, luego cambian de pareja.



5. Posteriormente dibujan sus siluetas en un papel periódico, uno de ellos se acuesta sobre el papel y el otro dibuja la silueta en el papel, luego cambian. Al terminar las dos siluetas intercambian, la decoran y resaltan una cualidad de sus compañeros.



6. Terminadas todas las siluetas, se exponen en una galería y todos rotan observándolas; cada niño o niña va a exponer la silueta de su compañero.

7. En círculo todos comentan sobre las siluetas de sus compañeros.

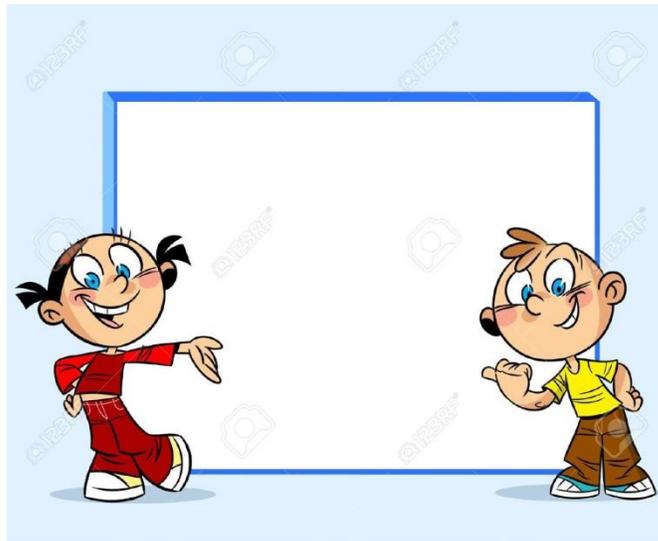


8. Segunda etapa del juego: “me pongo en el lugar de”... en otra mesa la docente ha colocado otras tarjetas de situaciones, en las cuales se representa en un dibujo situaciones en las que alguien necesita ayuda; un representante de cada grupo elige una y la lleva a sus compañeros, entre todos deben representar a los demás la situación que está en la tarjeta.

9. En la socialización cada grupo base hace su representación y el resto del grupo brinda opciones de ayuda, según la situación. , la docente establece un diálogo con los niños haciendo las siguientes preguntas, relacionadas con las situaciones representadas y anota las respuestas de los niños en un cartel:

- Cuando un compañero es castigado injustamente por un(a) profesor(a), ¿sientes rabia?
- ¿para ti es fácil darte cuenta de lo que están sintiendo otras personas?
- Cuando un compañero logra algo que tú querías conseguir ¿te sientes feliz por él?
- ¿te sientes mal cuando ves que le hacen daño a un compañero?
- Cuando tratas mal a otras personas ¿te da pesar con ellas?
- Cuando no ayudas a alguien que lo necesita, ¿te sientes mal después?
- Cuando te encuentras con alguien que está solo y llorando ¿sientes que debes hacer algo por él o ella?

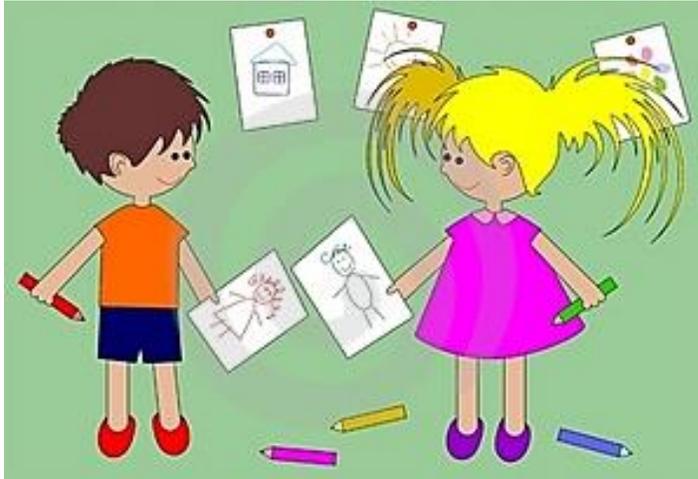
- Cuando hay una persona que es rechazada en el colegio ¿consideras que ese es problema de otros?
- Cuando tus compañeros le ponen apodos desagradables a alguien ¿les dices que no lo hagan?
- Cuando alguno de tus compañeros se burlan de otro por algún defecto que tiene, ¿también te burlas?
- cuando hay alguien en tu colegio que nadie acepta en sus grupos, ¿lo evitas cuando se te acerca?
- En tu colegio ¿se burlan de algunos compañeros por su manera de hablar?
- Molestas a compañeros haciéndoles bromas pesadas?



10. Individualmente elaboran una carta a un compañero o compañera de su grupo, resaltando algo positivo de él o ella. La docente rota por lo grupos orientando el trabajo.



11. Al terminar las cartas, la entregan a su compañero o compañera.



12. Para finalizar algunos enseñan sus cartas y hablan sobre cómo se sintieron al ponerse en el lugar de otro.



REFLEXIONANDO SOBRE LA ACTIVIDAD.

En este momento la docente habla con los niños sobre cómo se sintieron durante las actividades con el fin de evidenciar la pertinencia del mismo y la posible necesidad de realizar otras actividades complementarias con el fin de desarrollar en los niños y niñas de este grado la habilidad de colocarse en el lugar del otro y reconocer lo que está sintiendo.

Fuente: Elaboración propia

Anexo O. Instrumento de registro de observación talleres

REGISTRO DE OBSERVACIÓN TALLER No.

COLEGIO _____ TEMA DEL TALLER _____ GRADO _____ N° ESTUDIANTES _____

Categoría.	Indicadores.	Descripción de la actividad.	Observaciones	Interpretación	Evidencias
Identificación de las propias emociones					

Fuente: Elaboración propia

Anexo P. Instrumento 8: ficha saberes previos sobre convivencia. `

<p>“FICHA DIDÁCTICA No. 1</p> 	
<p>Tema: Convivencia</p>	
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los saberes previos de los niños sobre la convivencia. 	
<p>I.E.D. CARLOS ARTURO TORRES</p>	
<p>Fecha:</p>	<p>Grado:</p>
<p>Nombre del estudiante:</p>	
<p>Convivencia es...</p> <p>Paso 1: Realiza un dibujo en el material que desees sobre lo que significa para ti: convivencia</p>	
<p>Paso 2: Socialización de los trabajos: cuéntale a tus amigos lo que significa para ti la convivencia.</p>	
<p>Paso 3: “Galería”: cada niño pega su trabajo en un mural grande, así todos podrán apreciar los trabajos de todos.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Anexo Q. Matriz de interpretación de datos.

Instrumento	Unidad de análisis	Categorías	Transcripción de información.	Interpretación de la información.
Diario de campo				
Formato de registro de observación de talleres.				
Tabla de registro de desarrollo de competencias emocionales.				

Fuente: Elaboración propia

Anexo R. Estructura general de la estrategia.

Fases	Objetivos	Sesión y actividades de aprendizaje.	Recursos	Duración	Instrumentos
<p>FASE 1:</p> <p>Sensibilización.</p>	<p>Dar a conocer la propuesta a los padres de familia.</p> <p>Informar sobre los consentimientos para la realización de la investigación y firma de los mismos.</p> <p>Conocer las ideas previas sobre convivencia de los padres y alumnos.</p> <p>Identificar las situaciones cotidianas que afectan la convivencia.</p>	<p>Sesión 1: Con Padres: -Reunión con los padres de familia: Presentar a los padres de familia la propuesta, para hacerlos partícipes de la misma con tareas sencillas en cada fase. Invitarlos a elaborar en casa con sus hijos sus propios acuerdos y acciones reparativas.</p> <p>Sesión 2: Con padres: -Se envía como tarea a los papitos, escribir y dibujar para ellos qué es convivencia y cómo la manejan en casa.</p> <p>Con los niños y niñas: ¿Qué es convivencia? Mediante una lluvia de ideas los niños hablan sobre lo que entienden por convivencia. Luego en una ficha elaborada por la docente, los niños expresan mediante un dibujo lo que significa para ellos la convivencia. Posteriormente mediante una galería se exponen sus trabajos y los de sus padres y cada uno socializa su trabajo y el de sus padres al resto del grupo. La docente va escribiendo las ideas planteadas por los niños. Esas ideas son publicadas en la cartelera: "Convivencia"</p>	<p>Humano</p> <p>Presentación en power point.</p> <p>Hojas Lápices y colores. Papel craft Pegante. humano</p>	1 hora	<p>Diario de campo. (Formato 1).</p> <p>Ficha elaborada por la docente.</p>

	<p>Generar un ambiente de aula más agradable para facilitar la implementación de los talleres sobre competencias emocionales.</p>	<p>es... acompañada con los trabajos elaborados anteriormente.</p> <p>Sesión 3: En otra sesión la docente representa con títeres situaciones cotidianas en el aula, que afectan esa convivencia. Los niños y niñas identifican esas situaciones y las relacionan con las que han ocurrido y las nombran. La docente hace una lista con el fin de iniciar la fase de implementación. Orientada a promover espacios y habilidades para mejorar esas situaciones en el marco de las competencias ciudadanas de tipo emocional.</p> <p>Sesión 4: Con los niños y niñas: -Por grupos de aprendizaje cooperativo plasman en un dibujo, las situaciones que generan malestar en el aula. -Socializan los trabajos, se recopilan ideas de cada grupo. -Recorten de revistas imágenes para construir entre todos el manual de acuerdos del salón. -frente a cada acuerdo establecido, los niños proponen las acciones reparativas, que se aplicarán al incumplir dichos acuerdos... Los acuerdos y acciones reparativas se pegan en un lugar visible del aula.</p>			<p>Diario de campo.</p>
--	---	---	--	--	-------------------------

<p>FASE 2: Implementación de talleres.</p>	<p>Dar a conocer a los padres de familia la metodología de trabajo diario, por qué se implementó y la importancia de hacerlo.</p> <p>-Que los niños y niñas conozcan la importancia del trabajo en equipo. - Que los niños y niñas identifiquen la metodología de aprendizaje cooperativo. -Organizar el aula en grupos de aprendizaje cooperativo e implementar la metodología para el trabajo diario en el aula.</p> <p>Dar a conocer a los padres las temáticas de los talleres a trabajar, las actividades a realizar y el porqué de las mismas.</p>	<p>Sesión 5:</p> <p>Con Padres: Reunión con padres de familia.</p> <p>Con los niños y niñas: -Taller 1: (Anexo 13) “Aprendiendo a trabajar en equipo. Actividades: -Pareja ciega. -Sonidos de animales... -El barco que se hunde. -Grupos base. -Reflexión de la actividad</p> <p>Sesión 6:</p> <p>Con Padres: -Reunión de Padres. -Los padres elaboran una pequeña cartelera sobre lo que hace su hijo cuando: está feliz, triste, furioso o asustado. Luego en clase cada niño presenta la tarea se sus papitos.</p> <p>Con los niños y niñas: _Taller 2 (Anexo 14) “Qué sentimos” Actividades: -Video. -Juego por grupos con tarjetas de emociones. -Socialización con títeres planos. -juego de mimos. -Dibujo individual</p> <p>Sesión 7:</p> <p>Con padres: En una nueva reunión, dar a conocer a los padres las estrategias de manejo de emociones que se trabajan en el aula</p>	<p>Humano. Cartelera</p> <p>Vendas. Papeles de colores. Grabadora. CD.</p> <p>Humano. Cartulina Marcadores Cinta.</p> <p>Televisor. D.V.D Tarjetas de emociones. Títeres Hojas Lápiz y colores. Pintucaritas.</p> <p>Humano Tablero.</p>		<p>Matriz de observación de talleres.</p> <p>Matriz de observación de talleres.</p>
---	--	--	--	--	---

	<p>Que los niños y niñas reconozcan situaciones en las que no regular sus emociones (rabia y miedo), puede generar conflictos. Que identifiquen maneras de regular esas emociones.</p>	<p>para que las apliquen en casa</p> <p>Con los niños y niñas:</p> <p>. Taller 3: (Anexo 15)</p> <p>“Aprendiendo a manejar mis emociones”. (rabia y miedo)</p> <p>Actividades:</p> <p>-La cajita de los miedos:</p> <p>-la docente cuenta una breve historia y les presenta la caja.</p> <p>-Elaboración de dibujo por grupos sobre sus miedos.</p> <p>-Socialización de trabajos.</p> <p>-Cada niño guarda un miedo en la caja.</p> <p>-Narración historia de la tortuga.</p> <p>-Práctica de la técnica de la tortuga.</p> <p>-Guía de la tortuga.</p> <p>Actividades:</p> <p>-Los niños observan láminas con situaciones que les generan alegría.</p> <p>-Por grupos reciben títeres y representan con ellos situaciones cotidianas que les generan alegría.</p> <p>-La banda de la alegría: reciben instrumentos y entonan una canción acompañándola con los instrumentos.</p> <p>-Presentación con títeres: representan una situación en la cual un niño está muy triste por perder a su mascota, y diferentes reacciones de otros niños ante la tristeza del niño.</p> <p>Al terminar la presentación la docente hace preguntas a los niños:</p>	<p>Caja decorada. Humano Hojas Lápiz y colores.</p> <p>Cuento Humano Guía. Colores, plastilina, papel seda, pegante, etc.</p> <p>Láminas. Títeres Cartulina Lápiz y colores.</p> <p>Tambores, panderetas, caja china, claves, flautas.</p> <p>Títeres.</p>		<p>Matriz de observación de talleres</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>¿Qué le pasó al niño? ¿Cómo se sentía? ¿Te has sentido así? ¿Cuándo? ¿Qué haces cuando estas triste? Posteriormente los niños proponen alternativas para ayudar a un compañero o compañera cuando esté triste en el salón. Se comienza a elaborar la alternativa propuesta por los niños. -De manera individual elaboran un dibujo en el cual plasman una situación relacionada con cada emoción. -Socializan y retroalimentan los trabajos.</p> <p>Sesión 8: Taller 4: (Anexo 16) “Poniéndome en el lugar del otro” Actividades: -Primera etapa del juego: “Me pongo en el lugar de”... -Socialización de las personificaciones. Juego del espejo. Elaboración de siluetas. Galería de siluetas. Segunda etapa del juego. Elaboración y entrega de cartas a un compañero.</p>	<p>Hoja Lápiz y colores.</p> <p>Humano Disfraces Tarjetas de personajes.</p> <p>Papel periódico Marcadores.</p> <p>Hojas Lápiz y colores.</p>		<p>Matriz de observación de talleres.</p>
<p>FASE 3: Actividades transversales.</p>	<p>Dar continuidad al trabajo realizado en cada taller.</p> <p>Fortalecer la identificación y manejo de las emociones mediante actividades y espacios cotidianos.</p> <p>Poner en práctica en la cotidianidad</p>	<p>Construcción del rincón de las emociones: Al observar el interés y motivación de los niños con respecto al taller número 2, se destina un lugar especial en el aula para que a diario los niños y niñas peguen frente a su nombre una ficha que representa</p>	<p>Papel craft Papel seda Vinilo Tarjetas de emociones Pegante. Titeres.</p>	<p>Semanas 1 a 7.</p>	<p>Diario de campo</p>

	<p>los acuerdos, acciones reparativas y estrategias de solución y manejo de emociones.</p> <p>Brindar herramientas para que los niños comiencen a solucionar solos sus conflictos diarios.</p> <p>Que los niños y niñas aprendan a manejar sus emociones frente a situaciones cotidianas.</p>	<p>cómo se sienten (feliz, triste, asustado). De igual manera el rincón cuenta con materiales que conocieron en el taller y que está a disposición de los niños (fichas de emociones, títeres, cajita de las emociones), con éstos materiales interactúan libremente.</p> <p>-Semáforo de las emociones.</p> <p>-Estrategias de manejo de conflicto en las actividades Cotidianas:</p> <p>En el desarrollo de las actividades diarias se presentan conflictos frente a los cuales la docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - detiene la clase -Inicia un diálogo con los niños involucrados. -Se remite a los acuerdos y se aplica la acción reparativa correspondiente. -Si es necesario recurre al rincón de las emociones o busca actividades como un video corto, lectura de un cuento, etc. que contribuya a solucionar el conflicto. <p>-Uso de las estrategias de manejo emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> -técnica de la tortuga. - El semáforo emocional: <p>Rojo: ¡Alto. calmate y piensa antes de actuar.</p> <p>Amarillo: piensa soluciones o alternativas!</p> <p>Verde: ¡Adelante y pon en práctica la mejor solución!</p> <p>-Conteo hasta 10 para calmarse:</p> <p>La docente se coloca a la misma altura del niño, lo</p>	<p>Semáforo elaborado en cartón, vinilo negro, papel silueta de colores.</p> <p>Humano</p>		<p>Diario de campo.</p>
--	---	--	--	--	-------------------------

	<p>Manejar de manera cotidiana un lenguaje en términos de convivencia: acuerdos, acciones reparativas, estrategias de solución, etc.</p> <p>Fomentar la participación de todos los estudiantes.</p>	<p>mira a los ojos con tranquilidad y afecto y le pide respirar profundo y contar hasta 10 hasta calmarse.</p> <p>-Tiempo fuera: La docente sale con el niño o niña del salón y lo lleva a donde el profesor de educación física, quien habla con él o ella comparte un rato o los invita a colaborarle un momento en su clase. Luego regresa al salón.</p> <p>Actividades Cotidianas: -Se realizaron actividades como:</p> <p>Recetas Cuido mi mascota. Representaciones con títeres Bailes.</p> <p>-Desde la lectura y escritura: -Proyección de videos y películas. -Lectura diaria de un cuento. -Construcción de cuentos por grupos de aprendizaje cooperativo. -Construcción de cuentos entre todos. _Lectura de poesías. -Elaboración de tarjetas en fechas especiales: día de la mujer, día de la madre, día del padre, etc. -Elaboración de cartas como acción reparativa.</p> <p>Desde el arte: -Actividades de dactilopintura que implican manejar acuerdos establecidos, por ejemplo compartir. -Representaciones</p>			<p>Diario de campo</p>
--	---	--	--	--	------------------------

		<p>teatrales que les permite colocarse en el lugar del otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Talleres de pintura libre. -Elaboración de trabajos manuales en diferentes materiales, por ejemplo un regalo para entregar a sus padres en el día de la familia. -Preparación de un baile para el día de la familia. <p>Desde el juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Juego libre en el cual están presentes todo el tiempo acuerdos y acciones reparativas. -Juego de roles -Juegos simbólicos. -Juego a ser otro, con disfraces. -Juego a ser el profesor o profesora con la bata de la docente, en el cual se reafirman acuerdos, acciones reparativas y estrategias de solución y manejo de emociones. <p>En actividades al aire libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Izadas de bandera, se tienen en cuenta por ejemplo el acuerdo establecido con respecto a respetar la fila. -Actividades culturales. -Actividades Deportivas, se reafirman acuerdos como el respeto de turno 			
<p>FASE 3:</p> <p>Evaluación</p>	<p>Talleres: Analizar los datos obtenidos en cada fase implementada, con el fin de establecer la pertinencia de las mismas o plantear las recomendaciones.</p> <p>Actividades Transversales: Evidenciar los cambios</p>	<p>La primera hace una descripción interpretativa de la información recolectada por la docente investigadora en las tablas de registro sobre las actividades realizadas por los niños y niñas de grado transición durante la implementación de</p>	Humano.	Semana 8.	Matriz de interpretación de datos.

	presentados por los niños y niñas con respecto a la identificación. Manejo de emociones y empatía.	cada uno de los talleres. Este proceso se presenta en el capítulo de análisis de resultados. Diálogo con los niños y niñas para descubrir intereses Y necesidades respecto a las temáticas trabajadas. Registro y análisis de la información mediante la tabla de registro.			
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Anexo S. Formatos.

1. DIARIO DE CAMPO.

Fecha	Descripción de la actividad.	Categoría	Observaciones	Evidencia.

2. TABLA DE REGISTRO DE OBSERVACION DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.

Niño	Niña	Observaciones Competencias Emocionales	Indicadores-frecuencia			
			Indicador	si	no	A veces
			1.			
			2.			
			3.			
1.	1.	1. 2. 3.				
2.	2.	1. 2. 3.				

3.	3.	1. 2. 3.			
4.	4.	1. 2. 3.			
5.	5.	1. 2. 3.			
6.	6.	1. 2. 3.			
7.	7.	1. 2. 3.			
8.	8.	1. 2. 3.			
9.	9.	1. 2. 3.			
10.	10.	1. 2. 3.			
11.	11.	1. 2. 3.			
12.	12.	1. 2. 3.			

13.	13.	1. 2. 3.			
14.	14.	1. 2. 3.			
15.	15.	1. 2. 3.			
16.	16.	1. 2. 3.			
17.	17.	1. 2. 3.			
18.	18.	1. 2. 3.			
19.	19.	1. 2. 3.			
20.	20.	1. 2. 3.			
21.	21.	1. 2. 3.			
22.	22.	1. 2. 3.			

23.	23.	1. 2. 3.			
24.	24.	1. 2. 3.			
25.	25.	1. 2. 3.			
26.	26.	1. 2. 3.			

Competencia 1: Identificación de emociones.

Competencia 2: Manejo de emociones.

Competencia 3: Empatía.

Fuente: Elaboración propia