

Competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años del I.E.D
Alfredo Iriarte Sede C «La Merced Sur»

María Eugenia Prieto Monroy
Claudia Patricia Torres Rodríguez
Investigadoras

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Chía
2018

Competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años del I.E.D
Alfredo Iriarte Sede C «La Merced Sur»

María Eugenia Prieto Monroy

Claudia Patricia Torres Rodríguez

Investigadoras

Alexandra Pedraza Ortiz

Asesora

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Chía

2018

Agradecimientos

A la Secretaria de Educación de Bogotá por darnos esta valiosa oportunidad de participar en la Ruta de Formación Docente la cual nos aportó nuevos elementos para la reflexión y mejora en torno a nuestra práctica.

A la Universidad de la Sabana por habernos acogido en la Maestría en Educación y de manera especial a los maestros que acompañaron en nuestro proceso formativo y que nos asesoraron en el desarrollo de esta tesis.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte Sede C “La Merced” porque pacientemente y de forma desinteresada apoyaron nuestra labor e hicieron posible este trabajo. De manera particular a nuestros pequeños de grado transición (2016) y primero (2017) junto con sus padres.

Dedicatoria

Esta tesis se la dedico a Dios que me dio con todo su amor el espíritu para emprender este viaje maravilloso de aprendizaje y que junto con la Virgen María me dieron la fortaleza y el empeño de emprender este camino.

A mi adorada hija Laurita que con su poca experiencia de vida demostró lo maravilloso de aprender de la mano con ella. Gracias hija por ser mi fuente de motivación e inspiración, para poder superarme cada día más así luchar para que la vida nos depara un futuro mejor.

A mis padres que me enseñaron a salir adelante con amor y perseverancia, sin importar nuestras diferencias de opiniones. También agradezco a mis hermanos, sobrinos, cuñado y cuñada que directa o indirectamente me apoyaron. Gracias a la Vida por permitirme entender el aforismo de Henry David Thoreau: “lo que consigues con el logro de tus metas no es tan importante como en lo que te conviertes con el logro de tus metas”

María Eugenia Prieto Monroy

Este trabajo lo dedico a Dios por el amor y misericordia que ha derramado en mi vida.

A mi esposo Juan Carlos por su amor, apoyo y bondad incondicional a lo largo del tiempo que Dios nos ha permitido compartir y de manera especial en esta etapa de aprendizaje para mí.

A mis hijos: Juan, Leyre, Samuel y Evolet por la alegría que le brindan a mi vida y por la comprensión que manifestaron en el transcurso de este caminar académico. A mi madre, hermanos y familiares por su apoyo constante en este ciclo de estudio.

Claudia Patricia Torres Rodríguez

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | 11 |
| Abstract | 12 |
| Introducción | 13 |
| Planteamiento del Problema..... | 15 |
| Contexto..... | 15 |
| Contexto local..... | 15 |
| Contexto institucional..... | 18 |
| Contexto de aula..... | 19 |
| Diagnóstico | 22 |
| Descripción del Problema..... | 23 |
| Objetivo General..... | 27 |
| Objetivos Específicos | 27 |
| Justificación | 27 |
| Marco Teórico | 35 |
| Competencias Ciudadanas | 37 |
| Competencia Emocional..... | 38 |
| Identificación de las propias emociones..... | 38 |

| | |
|---|----|
| Manejo de las propias emociones. | 40 |
| Identificación de las emociones de los demás. | 40 |
| Empatía. | 42 |
| Metodología | 47 |
| Definición del Enfoque..... | 47 |
| Diseño de Investigación..... | 47 |
| Instrumento | 48 |
| Descripción General del Trabajo de Campo..... | 50 |
| Información sobre el Procesamiento de Datos | 51 |
| Propuesta: Reconocer, Comprender, Expresar y Actuar las Emociones para una Buena Convivencia Escolar..... | 53 |
| Generalidad..... | 53 |
| Primera Estrategia: “Quien Soy Yo” | 54 |
| Actividad 1: “¿Cómo te sientes?” | 54 |
| Actividad 2: De impacto: La caja. “Todos somos diferentes” | 55 |
| Segunda Estrategia: “El Mundo de las Emociones” | 57 |
| Actividad 1: De motivación. “¿Qué siento yo? ¿qué sientes tú?” | 57 |
| Actividad 2: Identificación de las emociones de los demás: Película Intensamente | 58 |

| | |
|--|----|
| Actividad de mantenimiento: “Mi emociómetro” | 59 |
| Resultados y Discusión: Evaluación General del Proceso | 61 |
| Primera Etapa | 61 |
| Segunda Etapa | 65 |
| Aprendizajes | 72 |
| Conclusiones y Recomendaciones | 74 |
| Nuevos Interrogantes de Investigación | 77 |
| Referencias | 78 |

Lista de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Distribución de los participantes por edad y sexo grupo 2016-2..... | 20 |
| Tabla 2. Distribución de los participantes por edad y sexo grupo 2017-1..... | 21 |
| Tabla 3. Registro de agresiones de los estudiantes grupo 2016-2 | 49 |
| Tabla 4. Reconocimiento de la emoción propia..... | 53 |
| Tabla 5. El sentir propio con relación al sentir de su compañero..... | 70 |
| Tabla 6. Empatía – en defensa del otro..... | 71 |

Lista de Figuras

Figura 1. Ciudadanía y formación ciudadana.....35

Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo A. Consentimiento informado..... | 82 |
| Anexo B. Imagen formato del observador del alumno 2016..... | 85 |
| Anexo C. Fotografía identificación de emociones (1)..... | 86 |
| Anexo D. Fotografías identificación de emociones (2)..... | 87 |
| Anexo E. Fotografía dibujo de emociones..... | 87 |
| Anexo F. Fotografías actividades reconocimiento de emociones..... | 89 |
| Anexo G. Fotografías actividades con el emociómetro (1)..... | 89 |
| Anexo H. Fotografías actividades con el emociómetro (2)..... | 90 |
| Anexo I. Registro de observación categoría ‘Reconocimiento de la propia emoción’ | 91 |
| Anexo J. Registro de observación categoría ‘Reconocimiento de la propia emoción y la del otro’ | 94 |
| Anexo K. Registro de observación categoría ‘Reconocimiento de la emoción en el otro’ | 95 |
| Anexo L. Registro de observación categoría ‘Empatía’ | 97 |
| Anexo M. Registro de observación categoría ‘Empatía en defensa de la emoción del otro’ | 98 |
| Anexo N. Transcripción dialogo con el grupo 2017..... | 100 |
| Anexo O. Carta de invitación y autorización del Rector..... | 102 |

Resumen

La presente investigación pretende abordar las competencias emocionales en el marco de lo propuesto por Chaux, Lleras y Velásquez (2004) como parte de las competencias ciudadanas. La intervención diseñada en la investigación acción educativa desarrollada se implementó durante un año, tiempo en el que 26 niños cursaron el segundo semestre de grado 0 y el primer semestre de grado 1°.

Como parte de los resultados se consiguió que los niños identificaran sus propias emociones, las verbalizaran y empezaran a manifestarlas de modo que faciliten a los demás estos mismos procesos. Así mismo se logró que desarrollaran sentimientos de empatía y reciprocidad en las relaciones con sus pares. Como investigadoras se fortalecieron aspectos personales y profesionales que han permitido mejorar la relación profesor- estudiante.

Palabras Clave: Emociones – Competencias emocionales – Convivencia.

Abstract

The present research tries to approach the emotional competitions in the frame of the proposed thing by Chaux, Lleras and Velásquez (2004) like part of the citizen competitions. The intervention designed in the educational action research developed was worked for one year, during which time 26 children attended the second semester of grade 0 and the first semester of grade 1ST as part of the results, the children were able to identify their own emotions, verbalize them and initiate them with manifestations that facilitate the same processes to others; in the same way that they develop feelings of empathy and reciprocity in their relationships with their peers. As researchers, personal and professional aspects were strengthened that have allowed to improve the teacher-student relationship.

Keywords: Emotions – Emotional Competences – Coexistence

Introducción

La formación en competencias ciudadanas constituye uno de los ejes del sistema educativo en Colombia junto con las competencias básicas y las competencias laborales. El desarrollo de dichas competencias requiere ser abordado de manera transversal al interior de las instituciones educativas.

Sin embargo, por los contenidos que abarcan las competencias ciudadanas y por los estándares establecidos como mínimos esperados para los estudiantes colombianos, estas se asocian de manera directa al área de Ciencias Sociales, lo cual desde luego no es negativo, solo que puede excluir la posibilidad de que competencias tan relevantes como las emocionales se aborden de manera sistemática por docentes de todas las áreas.

El presente proyecto se centró en el trabajo pedagógico con estudiantes de 5 a 7 años que cursaban preescolar y primero por lo cual la rotación de docentes es baja y comparten más tiempo con su docente titular, los resultados del estudio revelan la importancia de que las competencias ciudadanas sean fortalecidas desde todas las áreas de conocimiento y más allá de los límites del aula. Es posible afirmar que el desarrollo de competencias emocionales contribuyó de manera efectiva a favorecer la convivencia en los cursos participantes, por lo cual es viable postular que su implementación en otros grados puede ser una clave para atender las problemáticas de violencia escolar.

En el presente informe de investigación se exponen los antecedentes, perspectiva teórica, ruta metodológica, hallazgos y conclusiones del estudio. En el primer capítulo se describe el contexto local en el que se encuentran elementos que permiten identificar factores de vulnerabilidad social, así mismo se describe el contexto institucional y el de aula prestando

especial atención a las situaciones de agresión verbal y física que se han detectado mediante observaciones registradas en diarios de campo elaborados por las investigadoras.

El siguiente capítulo corresponde al estado del arte en el cual se exponen los avances que estudios previos han generado en relación con el tema de competencias ciudadanas. Los hallazgos de dichos estudios confirman los postulados teóricos de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) cuyos aportes permiten configurar el apartado de marco teórico.

En el cuarto capítulo se describe la metodología del estudio y se argumenta la pertinencia del enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Educativa que orientó el desarrollo de las etapas del proyecto. También se describen los instrumentos y procedimientos de recolección de información.

La propuesta de intervención constituye el quinto capítulo del informe y en él se describen las dos estrategias implementadas, así como las actividades que conforman cada una de ellas. El análisis de los datos recolectados en la ejecución de la propuesta conforma el siguiente capítulo.

Finalmente, se presentan las conclusiones en relación con el objetivo de investigación y se incluyen recomendaciones y nuevos interrogantes que surgen del proceso. Las referencias y los anexos complementan el informe.

Planteamiento del Problema

Contexto

El contexto de investigación corresponde a Colegio Alfredo Iriarte I.E.D ubicado en la ciudad de Bogotá. En el PEI del Colegio se describen algunos antecedentes de su fundación. Al respecto la revisión documental evidenció que “mediante Resolución 2497 de agosto del 2002 de la Secretaria de Educación Distrital se integran las instituciones el Mirador, La Merced sur y Chircales, para conformar el Colegio Alfredo Iriarte I.E.D” (Alfredo Iriarte I.E.D, 2018)

La institución realiza su acción educativa desde el enfoque Socio Critico, el cual se encamina al análisis en la solución de problemas a partir de la auto-reflexión. Su lema es “Educación competente para la vida y el trabajo, hacia la construcción de competencias para enfrentar con éxito la vida y el trabajo”. (Colegio Alfredo Iriarte I.E.D, 2014-2015, p.9) Es un centro público que educa desde la primera infancia básica y media, con una misión, visión y perfil del estudiante basados en principios desde la pedagogía crítica los cuales buscan formar un estudiante que piensa libremente, que posea una conciencia crítica, constructiva y respetuosa de las ideas propias y de la de los demás.

Contexto local.

El Colegio se ubica en la Localidad Rafael Uribe Uribe la cual corresponde a la

número dieciocho del Distrito Capital de Bogotá se encuentra en el sur de la ciudad y su nombre es tomado en homenaje al general liberal de la Guerra de los Mil Días, Rafael Uribe Uribe. Es una zona de predominio residencial. La Localidad tiene actividades relacionados con el comercio minorista (Rafael Uribe Uribe, s.f., s.p.).

En relación con el comercio se encuentran mercados de alimentos (panaderías y fruver), autoservicios, carnicerías, cibercafé, salones de belleza, farmacias, ópticas, ferreterías,

papelerías, telecomunicaciones, servicios públicos, banca, arriendos (residenciales y comerciales), repuestos para automóviles y fotografías.

La localidad Rafael Uribe Uribe limita al norte con la Avenida Primero de Mayo, con la localidad de Antonio Nariño, al sur con las calles 46, 47 y 54 Sur y Vía a Usme con la localidad de Usme, al este con la Carrera 10.^a y caño de Chiguaza, con la localidad de San Cristóbal y al oeste con la Carrera 27 y Carrera 33, con la localidad de Tunjuelito. Con relación a la topografía del lugar se destacan los siguientes aspectos:

La localidad es en parte plana y en parte montañosa, ambas urbanizadas en su totalidad y solo cuenta con los canales Chiguaza, La Albina y Rio seco, destinados para las aguas pluviales y servidas. Se destacan las Colinas de las Lomas (en su parte norte, posee bosque conectado con el Hospital de San Carlos) y Chircales (aledaño al Parque Natural Entre nubes), que son ramales de los cerros Orientales de la ciudad (Rafael Uribe Uribe, s.f.).

Para su acceso de transporte, hay servicio de buses colectivos y del sistema TransMilenio (Línea H con las estaciones: Olaya, Quiroga, Calle 40 sur, Santa Lucía, Socorro, Consuelo, y Molinos, y línea G con la estación General Santander). Posee sobre la estación de Transmilenio Calle 40 Sur una zona especial desde donde parten los buses alimentadores del sistema para los diferentes barrios de la localidad. El barrio Country Sur cuenta también con la estación Country Sur de la recientemente lanzada línea L de Transmilenio de la Carrera Décima (Rafael Uribe Uribe, sf)

En Bogotá, la división político-administrativa de la ciudad está organizada en 20 localidades y cada una de ellas se subdivide a su vez en Unidades de Planeamiento Zonal (en adelante UPZ). El área de las UPZ es menor a las localidades y cada una de ellas agrupa varios barrios. Para el caso de la localidad Rafael Uribe Uribe, esta cuenta con 5 UPZ y dentro de cada una, diversos barrios. A continuación, se presentan las 5 UPZ con sus correspondientes barrios:

- UPZ 36 San José: Country Sur, Gustavo Restrepo, Pijaos, San José Sur, San Luis Sur y Sosiego Sur.
- UPZ 39 Quiroga: Claret, Bravo Páez, Centenario, Mata tigres, Murillo Toro, Olaya, Quiroga, Santa Lucía, Santiago Pérez, El Inglés y Villa Mayor Occidental.
- UPZ 53 Marco Fidel Suárez: Colinas, El Pesebre, Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía, Jorge Cavelier La Resurrección, Las Lomas, Luis López de Mesa, Marco Fidel Suárez, Río de Janeiro y San Jorge.
- UPZ 54 Marruecos: Arboleda Sur, Callejón Santa Bárbara, Cerros de Oriente, Chircales, Danubio Sur, El Consuelo, El Rosal, El Socorro, Gavaroba, Guiparma, La Merced del Sur, La Picota Occidental, La Playa, Marruecos, Mirador del Sur, Molinos, Nueva Pensilvania Sur, Pradera Sur, Puerto Rico, Sarasota, Bochica, Villa Gladys y Villa Morales.
- UPZ 55 Diana Turbay: San Agustín, Diana Turbay, El Portal, La Esperanza Alta, La Paz, La Picota Oriental, Palermo Sur (con las subdivisiones Central, El Triángulo, Las Brisas, Oswaldo Gómez, San Marcos y Santa Fonseca). (Rafael Uribe Uribe, s.f.)

En relación con la oferta educativa la localidad

Rafael Uribe Uribe cuenta con 26 colegios oficiales, 24 en convenio y 1 en concesión; cuenta además con más de 200 establecimientos privados con oferta en todos los niveles de educación básica. La oferta escolar para 2007 fue de 6.037 cupos en preescolar, 36.275 cupos para primaria, 32.005 cupos para secundaria y 13.057 cupos en media, para un total de 87.374 cupos. Comparativamente, la matrícula se comportó: 5.072 en preescolar, 33.381 en primaria, 29.045 en secundaria y 11.758 en media, para un total de 79.256 matriculados (Soler, 2015, s.p.).

Es decir, hubo una ocupación de sólo el 90,7% de la oferta local.

Se considera importante mencionar que el barrio La Merced Sur, sector en el cual se ubica el colegio participante en el presente estudio, se constituye como zona de difícil acceso debido al poco desarrollo de sus vías, situación que ha venido mejorando con la reciente intervención del gobierno distrital. Esta sede atiende una población de 263 estudiantes de estratos 0 y 1.

Por ser un barrio de difícil acceso, la institución educativa no cuenta con atención oportuna en casos de urgencia por la ausencia de centros médicos.

Contexto institucional.

En un estudio previo realizado en la institución (Sequera, 2017) se incluyó una contextualización de algunos aspectos relevantes que conviene retomar para la presente investigación ya que incluye una descripción de los principales convenios que tiene el colegio para favorecer el acceso de los estudiantes de educación media a la educación superior:

La Resolución 480 de febrero de 2008, establece condiciones para el funcionamiento de las Instituciones de Educación Media y Superior como programa experimental del Distrito Capital y a éste se vincula el Colegio Alfredo Iriarte I.E.D. en convenio con la Fundación universitaria INSUTEC para los estudiantes de 10° y 11° en formación tecnológica en Administración, Ingeniería y Diseño, y orientación vocacional desde grado 9°. Dando continuidad a dicho convenio surge en la actualidad el Proyecto 891 “Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior” de la Secretaría de educación Distrital para los grados de 10° y 11° con el cual el Colegio se vincula a la Universidad Minuto de Dios Uniminuto con formación en Diseño y Administración y del Politécnico Gran Colombiano con Ingeniería.” (Sequera, 2017, p.11).

El Colegio Alfredo Iriarte Institución Educativa de orden Distrital, administrado por la Secretaria de Educación de Bogotá, cuenta con tres sedes. Sede A “Chircales”, Sede B “El Mirador” y Sede C “La Merced sur”. El colegio atiende una población de 2700 estudiantes aproximadamente de estratos 0, 1 y 2.

Las sedes A “Chircales” y B “El Mirador” ofrece dos jornadas: mañana y tarde; y la sede C “La Merced Sur” cuenta con jornada completa en la cual implementa el proyecto de 40 horas.

Esta sede cuenta con 9 docentes, dos de preescolar, dos en grado primero, 2 en grado segundo, uno en tercero, uno en cuarto y 1 en quinto básica primaria. Además, entre los docentes hay una profesora de enlace para el proyecto 40x40, una coordinadora que orienta las sedes B y C y una secretaria con las mismas condiciones.

La Sede C también llamada Sede Merced Sur, ubicada en la transversal 11A No 49 D 12 sur, en el barrio La Merced Sur, cuenta con aproximadamente 263 alumnos, en jornada completa. Dicha sede está situada en el barrio la Merced Sur localidad 18 Rafael Uribe Uribe en jornada completa. La Institución Educativa Alfredo Iriarte Sede C es el lugar en el cual se va a desarrollar el trabajo investigativo. Atiende a niños y niñas con costumbres y comportamientos semi - rurales. En la comunidad se evidencia el tránsito de semovientes en las vías principales. La población está conformada por desplazados por la violencia, recicladores, obreros, taxistas y otros. Es decir, personas con pocas oportunidades socioeconómicas y en condiciones de marginalidad, que en ocasiones se han asentado en el barrio mediante prácticas de invasión.

Se observa en los niños y niñas, cierto grado de autonomía ya que algunos llegan solos a la escuela, pues sus padres salen a trabajar muy temprano y por turnos, lo cual les impide acompañarlos. El cuerpo docente está inmerso en el desafío de educar y transmitir valores a niños y niñas que crecen cuya vulnerabilidad social es elevada. La infraestructura del colegio no cuenta con zona verde, los niños están reducidos a los salones y a un patio de concreto que tampoco es el apropiado para realizar algunas actividades lúdicas o deportivas.

Contexto de aula.

Este trabajo de investigación tiene como población participante a los niños de preescolar y primero, por tal motivo se hace necesaria su caracterización. El preescolar 1, grupo con el que se

trabajó la primera etapa en 2016-2, estaba conformado por 24 estudiantes con 11 niñas que corresponde a un 46% y 13 niños que corresponde a un 54% de la muestra.

Tabla 1

Distribución de los participantes por edad y sexo grupo 2016-2

| | N | Porcentaje |
|-----------------|---|------------|
| Niñas de 5 años | 5 | 20,8% |
| Niños de 5 años | 4 | 16,7% |
| Niñas de 6 años | 6 | 25% |
| Niños de 6 años | 9 | 37,5% |

Fuente: Elaboración propia

Además, el rastreo documental y la aproximación de las investigadoras al trabajo de campo mediante observaciones permitieron caracterizar a los participantes desde sus conductas y comportamientos así:

- Los estudiantes tienen una edad acorde al grado que corresponde; en la población no se encuentran actualmente niños en extra edad.
- La distribución de la población por género no es equitativa. Los estudiantes son pertenecientes a los estratos 0 y 1.
- La composición familiar denota padres jóvenes con uno o dos hijos.
- En la actualidad no están vinculados estudiantes con discapacidad física o cognitiva diagnosticada.
- Los niños son receptivos en términos generales (cariño, hábitos, cultura).
- Existen algunos casos en donde los padres no acompañan asertivamente los procesos de sus hijos, en cambio, los dejan tiempo solos y realizan un proceso de sobre protección.
- Son niños inquietos por aprender, poseen un alto grado de comunicación entre pares y con su maestra.

- Se motivan ante las actividades que se les proponen, asumiendo progresivamente diferentes retos a nivel físico y cognitivo.
- Muestran un interés notable por las actividades artísticas (bailar, pintar, cantar) y gran empatía por el uso de los elementos tecnológicos con que cuenta el colegio.

En 2017 – 1, al pasar este grupo al grado primero, se retomó el mismo grupo para dar continuidad al trabajo. Con el cambio de año escolar se presentaron nuevos ingresos, reintegros y repitencia. El grupo estaba conformado por 26 estudiantes, de los cuales 9 eran niñas y 17 niños.

Tabla 2

Distribución de los participantes por edad y sexo grupo 2017-1

| | N | Porcentaje |
|-----------------|----|------------|
| Niñas de 6 años | 7 | 27% |
| Niños de 6 años | 3 | 11,5% |
| Niñas de 7 años | 2 | 7,7% |
| Niños de 7 años | 12 | 46,1% |
| Niños de 8 años | 2 | 7,7% |

Fuente: Elaboración propia

El grupo de primero se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Son niños muy tiernos, poseen curiosidad por la novedad, lo cual los hace un grupo espontáneo, alegre y cordial.
- Los grupos familiares son diversos, se encuentran familias unipaterales, nucleares y extensas.
- En el grupo se encuentra un niño con discapacidad física, lo cual genera en los compañeros ayuda y solidaridad hacia él.

- Es un grupo diverso con relación a los hábitos y normas de acompañamiento en casa para la realización de sus deberes extraescolares, la mayoría realiza sus actividades de manera individual, en un menor porcentaje tienen acompañamiento por un adulto y en muy pocos casos son acompañados por alguno de sus padres.
- Son niños que mantienen lazos afectivos con sus profesores y entre ellos mismos.
- Tienen un alto grado de automotivación en todo lo artístico.
- En ocasiones les falta mayor asertividad para resolver las diferentes dificultades que se presentan en la relación con sus pares.

Diagnóstico

Al iniciar la investigación utilizando la observación directa, se percibieron conflictos entre los niños, lo cual motivó el interés investigativo en las autoras. Es pertinente, en este punto aclarar el concepto de conflicto propuesto por Chau, Bustamante y Rodríguez (2017) quienes definen que el “conflicto entre dos personas o dos grupos se puede entender como una situación en la que cada parte cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte” (s.p.). Por otro lado el Ministerio de Educación Nacional (2013) concibe el conflicto como aquellas “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (p.14).

En concordancia con las anteriores definiciones, en estas observaciones se evidencia que los niños manifestaban agresiones y aunque estas eran esporádicas, afectaban la convivencia del grupo. Por ejemplo: patadas sin control a los compañeros, zancadillas, lanzar objetos, cachetadas, irrespeto hacia los trabajos de los compañeros rayándolos y arrugándolos. Lo anterior genera el

interés de emprender el presente proyecto de investigación ya que de acuerdo con los planteamientos de Chaux (2011) sobre la agresión, esta:

[...] debe prevenirse siempre porque puede generar daños físicos, emocionales y/o sociales en quienes la reciben. Intervenciones que promuevan que los estudiantes no valoren la agresión de sus compañeros, sino que, en cambio, promuevan la popularidad de quienes actúen de manera pro social, podrían ser muy efectivas porque llegan directamente a aquello que más buscan muchos niños, niñas y adolescentes; el reconocimiento de sus pares (p.80).

Además, es relevante abordar la agresión desde la perspectiva escolar que es definida por el Ministerio de Educación Nacional (2013), como:

[...] toda acción realizada por una o varias personas que conforman la comunidad educativa y que busca afectar negativamente a otras personas de la misma comunidad, de las cuales por lo menos una es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica (p.14).

En consecuencia, dada la relevancia social del estudio de las acciones pedagógicas que contribuyan a disminuir el conflicto, se considera pertinente abordar el fenómeno desde un proceso formal de investigación.

Descripción del Problema

Al igual que otras instituciones educativas del sector, el Colegio Alfredo Iriarte Sede C tiene un problema de violencia escolar y circundante cuyo manejo es complejo para el equipo docente. Debido a la problemática social del barrio, se producen confrontaciones como: peleas con diferentes armas, agresiones verbales y físicas, ausencia de padres. Estos aspectos están documentados por el colegio. También se ha detectado que en ocasiones se delega el acompañamiento de los niños y niñas en casa a personas distintas a los padres observándose la falta de comunicación entre padres e hijos, baja autoestima y falta de reconocimiento de logros alcanzados lo que genera dificultades, enfrentamientos y hasta conflictos en los corredores y en

las aulas durante diferentes momentos de la jornada. Para ampliar la comprensión del problema las investigadoras deciden realizar observaciones que se registran en un diario de campo. Para proteger la identidad de los niños se decide asignar códigos numéricos para el registro (E1, E2, E3...).

Con respecto a las agresiones físicas, en el diario de campo que se llevó para el registro de las observaciones, se encuentran fragmentos como estos: “E25 tomó la cabeza del E12 la acaricia y luego la golpea contra el pupitre, haciéndolo llorar”. Por otra parte, con respecto a las agresiones verbales- corporales se encuentra la siguiente anotación: “el E19 les expresa a los compañeros que si quieren pipí con expresiones verbales y corporales [obscenas]”. Este hecho también está consignado en el Observador del alumno. A continuación, se retoman otros fragmentos del diario de campo que ilustran la problemática descrita:

- “Se evidencia indiferencia ante el dolor del otro.”
- “Pega cachetadas a los compañeros. Es indiferente frente al dolor del niño agredido.”
- “La agresión como expresión de libertad frente a un sentimiento que le genera dolor o molestia.”
- “Irrespeto hacia los trabajos de los compañeros rayándolos y arrugándolos, porque estaba de mal genio.”

Las agresiones suceden en el día a día en diferentes espacios de la cotidianidad de los niños y niñas. Por tanto, puede afirmarse que es la cotidianidad donde se encuentran diferentes sistemas de creencias y formas de percibir el mundo, así como pensamientos, sentimientos, acciones y culturas.

La ausencia en el manejo de emociones y las maneras en cómo las abordan inciden en el comportamiento que los niños y niñas manifiestan y en la mayoría de las ocasiones sin tener en cuenta al otro. Al respecto Chau, Lleras y Velásquez (2004) manifiestan que en el desarrollo de las competencias comunicativas un factor importante es la: Interpretación de intenciones, “como la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás” (p.22).

Partiendo de la base de las experiencias reales por medio de la observación, los niños y niñas de la institución no saben manejar sus emociones, son susceptibles a cualquier pregunta o reclamo que en el caso de que los compañeros que se dirijan a ellos se comportan de manera reactiva, profundizando la discusión. Con relación a lo anterior Chau, Lleras y Velásquez (2004) afirman que “cuando una persona tiende a interpretar de manera hostil las intenciones de los demás, es muy probable que recurra fácilmente a la agresión, deteriorando las relaciones y la convivencia” (p.22).

Siendo la escuela un espacio de encuentro e interacción entre quienes comparten cotidianamente este ambiente y hacen parte de la comunidad educativa, es necesario recuperar con carácter primordial el encuentro con el diálogo, el debate respetuoso y la transformación hacia el manejo de las emociones donde los niños y niñas de 5 a 7 años puedan llegar a desarrollar habilidades sociales de participación y convivencia.

Teniendo como base el concepto construido por el Ministerio de Educación Nacional (2014) que expresa:

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de

relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (p. 25).

En este escenario, como docentes, propiciar espacios para que aprendan a manejar sus emociones y respetar a los otros, es prioritario. El docente es el primer agente educativo que debe ser concientizado de esta situación para llevar a un mejor término, cada actividad a desarrollar sobre este tema. En la propuesta de Chau, Lleras y Velásquez (2004) enuncian un principio en el que:

Al interior de la institución educativa los proyectos que más tienen impacto son aquellos en los que profesores de diversas áreas trabajan de manera coordinada bajo el liderazgo de las directivas, todos comprometidos con una visión común de la formación que quieren lograr [...] Es decir, es importante que las relaciones entre los adultos al interior de la escuela y la estructura organizacional misma de la institución reflejen lo que se busca que los estudiantes aprendan (p.17).

Por ello, propuestas desde la investigación acción que intervengan en la población estudiantil y promuevan el cambio y mejora en la práctica docente, son pertinentes y oportunas en escenarios como este. Es necesario hallar alternativas de solución ante las diferencias de los niños y niñas que participan en el entorno educativo, así como en los integrantes de la comunidad, ya que el aula se convierte en el punto de convergencia de esas experiencias que los niños y niñas viven en su cotidianidad pues son el reflejo de la sociedad.

En consecuencia, las investigadoras consideran pertinente estudiar en los ambientes de las aulas de clase de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur, aspectos relativos al manejo de emociones, ya que esto puede incidir en la convivencia de los niños. Por lo tanto, la pregunta de la presente investigación es ¿Cómo avanzar en el desarrollo de las competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur?

Para responder el interrogante de investigación se define el siguiente objetivo:

Objetivo General

Desarrollar las competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar con niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Alfredo Iriarte Sede la Merced.

Objetivos Específicos

Identificar las categorías que orientan el trabajo en competencias emocionales al interior del aula.

Describir el avance en el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Alfredo Iriarte Sede C la Merced.

Propiciar el avance en el reconocimiento de las propias emociones en niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Alfredo Iriarte Sede C la Merced.

Verificar las manifestaciones de empatía que expresan los niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Alfredo Iriarte Sede C La Merced.

Justificación

Esta investigación aborda, desde las definiciones teóricas de Chauv, aspectos asociados al estudio de las competencias emocionales en el campo de la educación y la pedagogía, ya que, como se mostrará más adelante hay pocas investigaciones que se ocupen de este tema en edades específicas que comprenden el rango de 5 a 7 años. Es decir, existe un vacío teórico con respecto a las competencias emocionales y su manejo desde el aula de clase al ver el impacto que tienen.

Con respecto a la relevancia social del proyecto, es posible afirmar que el desarrollo de estas competencias tiene un impacto más allá del aula. El trabajo pedagógico con los niños de 5 a 7 años y en general con las demás edades puede generar un impacto social constructivo tal como Chaux propone. Entonces, esta investigación dentro del aula es un primer acercamiento hacia una posible proyección social.

Además, se pueden prever impactos positivos en el desarrollo de los niños puesto que se encuentran en una etapa clave de su proceso evolutivo. En dicha etapa, la adquisición de competencias emocionales para actuar con asertividad puede favorecer su modo de actuar consigo mismo y con quienes le rodean, en los diferentes contextos en que se encuentra. También se considera que el proyecto tiene implicaciones prácticas en el campo de la educación porque brindará información clave para los educadores interesados en favorecer el desarrollo del ser en sus estudiantes, así como la coherencia entre su actuar, pensar y sentir.

Es importante que los docentes aprendan a desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten apropiarse de los conceptos asociados con convivencia y paz y les permitan actuar en su práctica pedagógica con mayor fundamentación sobre la importancia en la generación de ambientes propicios para el aprendizaje dando oportunidad a los estudiantes de evidenciar el manejo del tema con las prácticas que se realicen y evaluándolas continuamente ya que a partir de ellas se pueden tener en cuenta nuevas investigaciones para el mejoramiento continuo en los alumnos.

Estado del Arte

En el desarrollo de esta investigación se abordan tres conceptos: formación ciudadana, competencias ciudadanas y competencias emocionales. Con relación a estos conceptos se realizó un rastreo bibliográfico con el fin de identificar las principales tendencias en investigación en relación con el objeto de estudio.

Cabe resaltar que en el rastreo de antecedentes se enfatizó la búsqueda acerca del tema del manejo de emociones en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años. En esta búsqueda las investigaciones encontradas de acuerdo con este rango de edad fueron limitadas. Por lo anterior se hace importante emprender el presente estudio para aportar al corpus teórico acerca del desarrollo y manejo de las emociones, aspecto que puede incidir de manera directa en la convivencia escolar. A continuación, se describen algunos de los antecedentes más relevantes para el presente estudio.

En su investigación, Jiménez, Lleras y Nieto (2010) se interesaron por desarrollar estrategias innovadoras para el desarrollo de competencias ciudadanas. Para ello el reconocimiento de los elementos que componen las competencias ciudadanas y los principios pedagógicos que fundamentan este proceso, representan el punto de partida del diseño. En una segunda parte se identifican los retos experimentados por el programa en las evaluaciones realizadas y en la fase de pilotaje de expansión nacional, el cual se lleva a cabo en el marco del Proyecto para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia, auspiciado por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Usaid (MSI-Cimientos) y Unicef. Frente a cada reto identificado se enuncian las estrategias hasta ahora desarrolladas por el programa para superarlo.

Los autores toman como fundamento principal la paz en las aulas centrandolo los objetivos del estudio en el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la agresión. El argumento de los autores es que la intervención en edades tempranas puede incidir en un adecuado desarrollo en el adulto. En este punto es importante resaltar de una forma reiterativa que no se puede pasar desapercibido el contexto en el cual los niños viven, ya que, si se ignora, se desconoce toda una posibilidad de razones para entender el fenómeno de la no convivencia. Es decir, la convivencia está mediada por aspectos personales y sociales.

Los resultados de la propuesta pedagógica que implementan Jiménez, Lleras y Nieto (2010) permiten concluir que es un reto mantenerla y que se debe fortalecer el trabajo con docentes, estudiantes e instituciones educativas; de este modo es posible concluir con el texto anterior, que la intervención de todos los contextos en donde se desarrolla el niño es fundamental para que crezca desarrollando habilidades de buena convivencia y así prevenir la agresión.

Por otro lado, Herrera, Rico y Cortez (2014) realizaron un estudio con una

metodología de tipo descriptivo analítico de corte trasversal, en la que se tomó una muestra de 152 estudiantes e igual número de docentes y directivos de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla, a quienes se les aplicó una adaptación del “Protocolo para la Medición de la convivencia en los Centros Educativos no Universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón” (Gómez, Puyal, Sanz, Elboj y Sanagustín, 2006). Los resultados indican que se percibe un clima escolar bueno (68,7% estudiantes y 70% docentes y directivos). Un 97.1% de los estudiantes considera que lo que los motiva a ir a la escuela es su deseo de aprender y que se trata de un escenario para obtener un mejor futuro (86%). El 78% de la muestra considera que la escuela le proporciona tranquilidad y un 78% la concibe como un lugar para compartir entre pares. La información cualitativa obtenida de observaciones y entrevistas indica que la interacción presenta escenarios de irrespeto que conducen a la generación de conflicto escolar, tales como irrespeto, enfrentamiento entre pares, egoísmo, ofensas verbales, apodos, burlas y agresiones físicas, hurto, extorsión, amenaza y daño en el bien ajeno” (p.7).

En este trabajo se destaca la importancia del ambiente escolar, porque, aunque los resultados cualitativos demuestran que la convivencia es buena, hay preocupación en la

comunidad educativa por el ambiente escolar. Aunque no se evidencian altos niveles de agresión, se presenta un grado de insatisfacción respecto a este fenómeno por parte de los miembros de la institución educativa. De los hallazgos que plantea el estudio, se puede inferir que mediante métodos cualitativos es posible ahondar la comprensión acerca de aspectos importantes del fenómeno pero que al mismo tiempo es necesario examinar las actitudes y el ambiente escolar específico a partir de observaciones sistemáticas ya que esto puede ayudar a la prevención.

En otra investigación se evaluó la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, Colombia, en el año 2011. Participaron 1091 estudiantes y 101 profesores, los instrumentos utilizados incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo y se evidencia la necesidad de propiciar ambientes que contribuyan a una buena convivencia, fortalecer las relaciones y tener mayores espacios para el aprendizaje. (Lopez, Carvajal, Urrea, & Soto, 2013).

De otro lado, en el estudio realizado por Chaux (2011), el autor concluye que es muy difícil disminuir los niveles de agresividad, por lo cual es necesario comprender a profundidad el fenómeno de la violencia para identificar, proponer y evaluar nuevas alternativas para prevenir estos niveles. Chaux (2012) expresa lo importante que es desaprender sobre los problemas aprendidos, puesto que ello implica un reto para los países latinoamericanos y para la educación; de esta manera se logra promover la convivencia pacífica desde la escuela contribuyendo así a la generación de competencias ciudadanas. Pero en contraposición a lo anterior no se observan cambios a pesar de todos los estudios que se han hecho y se queda sencillamente en sugerencias que se derivan de los resultados encontrados.

Por otro lado, aportes interesantes para el presente estudio se encuentran en una investigación cualitativa adelantada por Cortés, Gutierrez, Ortíz y Pedraza (2013) acerca de las concepciones de paz y convivencia que tienen los docentes de preescolar en tres instituciones de Cundinamarca, de diferentes niveles socioeconómicos.

Las instituciones seleccionadas fueron Diosa Chía representante del estrato 1-2, La Casita de Samy de estrato 4 y en última instancia, Jardín infantil Descubriendo de estrato 6. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario y un grupo focal que fueron realizados respectivamente en las tres instituciones, y los resultados obtenidos fueron contrastados entre sí, y finalmente, con el marco teórico. Entre las conclusiones se destacan varias afirmaciones de los autores que señalan que la paz y la convivencia son básicas independientemente del estrato al cual pertenezcan los niños.

Otra investigación de tipo cualitativo se desarrolló en tres instituciones de diferentes niveles socioeconómicos (Lamprea, 2011). Como instrumentos de recolección de información se aplicó un cuestionario y un grupo focal cuya información fue analizada, sistematizada y finalmente contrastada entre cada una de las instituciones a las cuales fueron aplicados los instrumentos. En el estudio se pretendía contribuir al espacio académico “énfasis” para consolidar las concepciones acerca de paz y convivencia para que las estudiantes las puedan aplicar a los diferentes ámbitos, tanto personal, como profesional. Lamprea (2011) resalta la importancia de que los pedagogos adquieran herramientas para promover en sus estudiantes un conocimiento sólido sobre la paz, de tal modo que eso favorezca el desarrollo de competencias asociadas a la sana convivencia.

En relación con los conceptos estructurantes de la investigación que son: convivencia, conflictos, paz, agresividad, ambiente escolar, violencia, se identifican que están estrechamente relacionados y que unos dependen de otros para comprender la importancia de una verdadera participación en la cual se tengan en cuenta aspectos como la formación en valores, interacciones entre la escuela y la familia y la sociedad en general, cumpliendo cada uno con lo que le corresponde logrando los cambios de manera integral (Chaux, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior en otro estudio se presentaron los resultados del trabajo de campo realizado en una institución educativa del Distrito Capital de Bogotá en el que se desarrolla el programa *Aulas en Paz*, el cual desde hace varios años viene trabajando en la disminución de comportamientos agresivos y aumento de las conductas denominadas ‘pro sociales’

El propósito del estudio realizado por Méndez y Casas (2009) consistió en realizar una aproximación analítica a la educación para la paz (EpP) y a su relación con la cultura política (CP) como herramientas que logran permear el problema del cambio social y pueden incidir efectivamente en “la transformación de reglas, normas, valores, creencias y por consiguiente conductas relativas a la manera en que las personas y los grupos resuelven problemas derivados de la interacción personal” (Méndez & Casas, 2009, p.100). Por lo anterior, se puede afirmar que es importante abordar analíticamente la manera como se deben entender las agresiones en el aula tomando como referentes conceptuales los marcos de educación para la paz, cultura política y competencias ciudadanas.

Por último, el rastreo permite concluir que existen diversas investigaciones y estudios cualitativos, que privilegian la educación desde el segundo ciclo, secundaria y media, inclusive

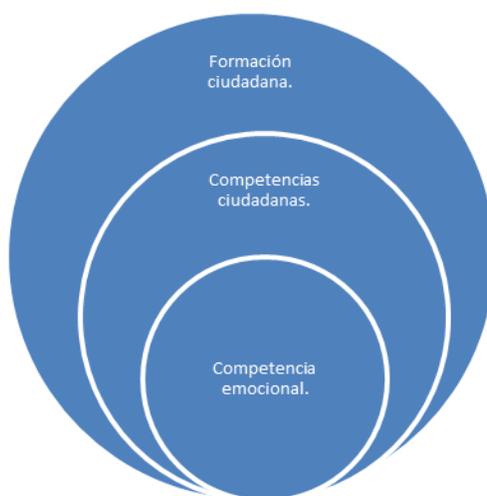
hay estudios en ambientes universitarios, con interesantes hallazgos y abordajes que plantean propuestas. A pesar de ello y a partir del rastreo adelantado, el estudio de la convivencia y manejo de las emociones en el nivel de primer ciclo e inclusive preescolar, es limitado; por tanto y en la experiencia particular de la institución persiste la necesidad de implementar e investigar el efecto de programas para desarrollo de competencias emocionales específicamente en la primera infancia.

Marco Teórico

Como paso previo al abordaje conceptual de las categorías y subcategorías propias de este estudio, es importante contextualizar teóricamente en qué esfera de la educación y la pedagogía se encuentran. Es decir, Chauv como principal referente teórico de la investigación por sus reconocidos aportes al estudio científico de las competencias ciudadanas, propone en sus estudios una definición de ciudadanía y formación ciudadana, competencia ciudadana, convivencia y competencia emocional. Es en esta última esfera conceptual en la cual se ubica la presente investigación.

Entonces, en este marco teórico se realiza una revisión de los conceptos mencionados. Se parte del análisis del concepto de ciudadano; en segundo lugar, el de formación ciudadana y en tercer lugar sobre competencia emocional desde los aportes de Chauv (2004, 2011) y otros autores que con sus investigaciones aclaran o amplían las propuestas teóricas de Chauv. En la figura 1 se presenta el esquema de organización del marco teórico:

Figura 1. Ciudadanía y Formación Ciudadana



Fuente: elaboración propia

Según Mockus (2004), el concepto de ciudadano hace referencia al ejercicio del respeto de los derechos propios y de los demás, que lleva a pensar en el otro y con el cual hay una relación en el diario vivir de manera directa o indirecta, cercana o lejana; se tiene una responsabilidad como miembro de una determinada nación y con las normas que ella imparte. Las personas aprenden a ser ciudadanos en las distintas instituciones: la familia, la escuela, la sociedad y en las relaciones que entabla con cada una de ellas y en la medida que se vive esta relación se cultivan la formación ciudadana.

Así mismo expresa que la formación ciudadana hace referencia a que un “ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía” (Mockus, 2004, p.11).

Con respecto al anterior planteamiento es posible inferir que la ciudadanía es algo que se construye, es decir no aparece de un momento a otro y que depende de cada uno de sus integrantes y por lo tanto su formación que van desde lo cultural, pasando por lo familiar y escolar, estas formaciones, por decir así, convergen en un mismo lugar y allí es donde la formación ciudadana debe de funcionar desde la participación de cada uno de los ciudadanos.

Se observa además que es importante desde la primera infancia generar ambientes que propicien buena relación entre los niños y niñas para un mejor ambiente escolar. Por esta razón la preocupación de la institución se hace cada vez mayor cuando el quehacer de cada día exige la intervención de los docentes cuya acción se enfoca principalmente a la atención de los conflictos (Ballestar, 2007).

Con relación a lo anterior, cabe señalar que los niños y niñas se encuentran expuestos a situaciones que fomentan la violencia tanto en su familia, como en los alrededores donde viven (vecinos, amigos y la televisión), por eso es importante tener en cuenta la resolución de problemas en el colegio y más específicamente en el aula a través de programas de competencia ciudadana (Chaux, Lleras & Velázquez, 2004).

Competencias Ciudadanas

Para continuar con la segunda esfera de este marco es importante definir que, según Chaux, Lleras y Velázquez (2004) las competencias ciudadanas se refieren a “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p.20). Este concepto lleva a pensar en que cada ser que viva en comunidad puede llegar a desarrollar destrezas positivas en la relación con quienes le rodean, no solo en el pensar sino en el actuar.

Las competencias ciudadanas abarcan diferentes dimensiones del ser humano ya que están referidas a la aplicación en contexto de los conocimientos que tiene como ciudadano. En cuanto a las competencias cognitivas estas implican la capacidad para realizar procesos mentales. Por su parte, las competencias emocionales permiten responder constructivamente a las emociones propias y a las de los demás. En cuanto a las competencias comunicativas, estas permiten una interacción efectiva con los demás. El último grupo de competencias se denominan integradoras y abarcan todas las anteriores.

Competencia Emocional

Uno de los aspectos claves para desarrollar esta investigación se basa en los conceptos realizados por Chaux, Lleras y Velázquez (2004) sobre las competencias emocionales que constituyen el objeto de estudio en la presente investigación.

Entonces, se precisa abordar las siguientes categorías que se encuentran dentro del campo de las competencias emocionales:

1. Identificación de las propias emociones, en la cual se conceptualizan las subcategorías de medios de manifestación, intensidad, causales.
2. Manejo de las propias emociones, en la cual se abordan las subcategorías de ceder, evitar, imponer y negociar.
3. Identificación de las emociones de los demás. En esta las subcategorías son: medios de manifestación con el otro, intensidad de la emoción con el otro y causales con el otro.
4. Empatía, aquí las subcategorías que lo conforman son ayudar, consolar e involucrarse.

A continuación, se profundiza en el concepto de cada una de las competencias emocionales puesto que constituyen las categorías de la investigación.

Identificación de las propias emociones.

Es la “capacidad para reconocer y nombrar las emociones de sí mismo” (Chaux, Lleras & Velázquez, 2004, p.22). Para ello es importante reconocer el lenguaje no verbal (corporal) en el momento de expresar una emoción, registrar los niveles de fuerza de esta e identificar aquellas

situaciones que generan mayor emoción en cada ser. Al reconocer sus propias emociones cada uno podrá responder ante las emociones de manera más asertiva.

Es de resaltar la importancia de reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad (como un termómetro) que pueden tener las emociones y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes en cada uno. Para un ciudadano es importante identificar las emociones que le generan algunas situaciones sociales, ya que eso le ayudará a responder ante éstas de manera más competente.

Subcategorías. En relación con la primera categoría hay que anotar que estas subcategorías no se dan solas. Se quiere decir con esto que al especificar la identificación de las propias emociones encontramos otros aspectos para poderlas desarrollar de manera efectiva y constructiva para lograr comprenderlas, partiendo desde cuáles son estas emociones, como se manejan en los niños y las niñas y de dónde provienen, pudiendo avanzar, al implementarlas de manera asertiva y coherente a su teoría para llegar a una verdadera práctica. Por eso es tan importante enunciarlas así:

- Medios de manifestación: El niño expresa diferentes emociones básicas las cuales son enojo, alegría, tristeza, miedo, sorpresa.
- Intensidad: Según lo afirma Chau y retomando el concepto de identificación de las propias emociones estas se toman como un termómetro para reconocer los signos corporales.
- Causales: Son factores externos (empujón, actitudes de amistad, rechazo hacia el otro, amenazas, detalles, lamer, escupir) que llevan a la reacción de dicha situación.

Manejo de las propias emociones.

Chaux, Lleras y Velásquez (2004) argumentan que “esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones” (p.23). Esta capacidad favorece que cada persona pueda llegar a controlar las emociones en un momento determinado permitiendo no hacerse daño a sí mismo ni a los demás.

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 les hagan daño a otros o se hagan daño a sí mismos.” (Colombia Aprende, 2016, s.p.).

Subcategorías: Para comprender la segunda categoría, es necesario poner en práctica los conceptos que posteriormente se enuncian. Esto permite acercarse a una realidad más clara de lo que realmente se debe promover en los niños y las niñas. Reconocer estos elementos favorece una construcción armoniosa de la convivencia evitando la agresión y actuando en concordancia con lo que señala la literatura sobre el tema.

- Ceder: Se pospone el conflicto.
- Evitar: Se pospone ese sentimiento.
- Imponer: Tiene en cuenta su punto de vista sin importar el del otro.
- Negociar: Llegar a un acuerdo, para sanar el conflicto y crecer en la relación.

Identificación de las emociones de los demás.

Se refiere a la “capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran” (Chaux, 2004, p.36). Alcanzar el desarrollo de esta competencia implica

haber llegado a un alto grado del manejo de las propias emociones, ya que permite poder comprender lo que los otros puedan llegar a sentir sin involucrarse emocionalmente en una determinada situación y de esta manera poder ayudar a los demás proponiendo alternativas de soluciones.

Esta competencia es necesaria, pero no suficiente para la empatía. No es suficiente porque la empatía implica sentir algo parecido a lo que sienten otros, mientras que alguien puede identificar correctamente lo que sienten otros sin involucrarse emocionalmente. Distintas dimensiones del ser humano, pero aquí nos concentraremos en las competencias emocionales que son las que tienen la capacidad de responder constructivamente ante las emociones propias y la de los demás.

Subcategoría. Como se aclaró anteriormente, al abordar la tercera categoría se encuentran elementos de gran importancia para el diseño de la intervención. Por eso al conceptualizar los siguientes aspectos se proveerá un marco de comprensión para diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan las capacidades de los niños en su manera de actuar y controlarse.

- Medios de manifestación con el otro: Reconoce en el otro la emoción por medio de gestos, expresiones corporales o verbales.
- Intensidad de la emoción con el otro: Identifica por medio de la manifestación de la emoción el grado del sentir de esta en la otra persona.
- Causales con el otro: Identifica la fuente del conflicto.

Empatía.

“Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004. p.23). Con el desarrollo de esta competencia emocional la persona puede llegar a ponerse en el lugar del otro e incluso llegar a sentir lo que el otro siente. Dentro de las competencias emocionales la empatía tiene gran prevalencia pues ayuda a evitar causar daño a otros porque permite ser consciente de la emoción del otros, de su dolor, su alegría o su tristeza. Esta competencia emocional impulsa la búsqueda del bien común, valor fundamental en cualquier sociedad. La empatía, además tiene una dimensión social, pues se si llegara a causar dolor al otro, el agresor tendría la capacidad de buscar los caminos de reconciliación y perdón con la persona agredida. Para explicar la empatía Muñoz y Morales (2014) dan el siguiente ejemplo:

Alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño; por ejemplo, buscando el perdón y la reconciliación. Además, si veo a una persona sufriendo, es más probable que 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 más 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.39).

Subcategorías: Es importante profundizar en estos conceptos para definir los aspectos de la intervención con los niños y niñas, entendiendo que en la implementación hay un grado de responsabilidad puesto que además del interés investigativo prevalece la formación de los estudiantes. Para ello a través de la práctica se encontrarán estos elementos que contribuyen al bienestar en el aula y que confirman en que la manera en que se aborden las agresiones en el aula llegaremos a una mejor convivencia, teniendo en cuenta que sin estos aspectos a seguir no se

podría avanzar. Por ello, se conceptualizan de manera precisa con el fin de favorecer el diseño de la propuesta de intervención:

- Ayudar. El niño de manera espontánea busca colaborar al otro de acuerdo con lo que él percibe en el otro.
- Consolar. Disminuye la emoción negativa en el otro mediante las expresiones de ayuda al otro
- Involucrarse. Comprende al otro, hasta el punto de ponerse en su lugar.

Chaux y Ruiz (2004) afirman que el desarrollo de las capacidades emocionales:

no se trata simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y la responsabilidad democrática, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (p.32)

El escenario de la escuela es habitado por una comunidad educativa, donde los niños y niñas habitan un espacio, en el cual interactúan y comparten en la cotidianeidad. Por tal razón es necesario hacerlos comprender la importancia del diálogo, el respeto y la necesidad de resolver de manera asertiva los conflictos que se presenten, participar activamente y llegar a una verdadera convivencia sana por medio de los valores y el manejo de sus propias emociones.

En relación con el desarrollo de las emociones, Shapiro (1997), expresa que

Muchos científicos creen que nuestras emociones humanas han evolucionado fundamentalmente como un mecanismo de supervivencia. El miedo nos ayuda a protegernos del daño y nos indica que debemos evitar el peligro. La ira nos ayuda a superar barreras para obtener lo que necesitamos. Encontramos alegría y felicidad en la compañía de otros. Al buscar el contacto humano encontramos protección dentro de un grupo, así como la oportunidad de encontrar una pareja y asegurar la supervivencia de la especie. La tristeza respecto de la pérdida de una persona importante envía señales

para que dicha persona regrese, o una actitud de desamparo puede ayudar a atraer una nueva persona que puede actuar como sustituto de la persona que se ha ido (p.94).

En concordancia con Chau, Lleras y Velásquez (2004) se evidencia la importancia del reconocimiento de las propias emociones y la de los demás, situándolas en las categorías que se han mencionado a lo largo de este apartado.

De igual manera Bernal, González, Naval (2015) aportan teóricamente al campo de estudio sobre las competencias de la inteligencia emocional y enuncian que la

Autoconciencia permite reconocer y dar nombre a las emociones propias; entender las razones y circunstancias que nos hacen sentirnos como nos sentimos; reconocer y dar nombre a las emociones de los otros; reconocer las fuerzas que mueven sentimientos positivos sobre el yo, la escuela, la familia y otras redes de apoyo. Conciencia social. Permite aumentar la empatía y la sensibilidad por los sentimientos de los otros (p. 39).

Estos autores explican de manera sucinta las competencias emocionales y su implicación en el desarrollo del ser humano, dando importancia no solamente al ser personal sino también al otro, reconociendo la importancia del aprendizaje emocional en los ámbitos que se desenvuelve el ser humano. Además, en estos planteamientos se encuentra estrecha relación con lo descrito por Chau, Lleras y Velásquez (2004).

Por último, cabe mencionar que los avances en el estudio de las competencias ciudadanas han sido tomados como base para la elaboración de leyes y programas a través de los cuales se despliegan las políticas educativas en las cuales se resalta la importancia de la formación escolar en la convivencia. Los postulados presentados en este marco teórico sustentan la necesidad de continuar aunando esfuerzos para estudiar la convivencia, la formación de valores, el respeto, el manejo de conflictos más allá de las leyes. La dimensión de la tarea de formar ciudadanos competentes requiere del compromiso de las instituciones, los docentes, los padres de familia y

finalmente, los niños y niñas que al final son los más afectados por las situaciones de violencia que se presentan en la sociedad y que deben ser trabajadas de manera íntegra (Congreso Nacional de la Republica de Colombia, 1994).

De igual manera, se sigue observando con preocupación, la ausencia de formación para la resolución de conflictos en educación inicial. Es necesario brindar a los niños y niñas el acompañamiento pedagógico pertinente para que tengan la oportunidad de afrontar conflictos desde la perspectiva de resolución de diferentes, problemas y demás y así poder relacionarse con los demás de una manera íntegra (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Los niños de 4 y 5 años son personas que inician su desarrollo de capacidades sociales y personales (afectivas y emocionales), las cuales empiezan a aprehender a través del seguimiento de reglas que en potencia son para la sociedad acuerdos básicos para una socialización basada en la buena convivencia y el respeto. Además de la atención a las reglas es necesario desarrollar las capacidades que se requieren para la resolución pacífica de los conflictos. En este caso la educación pública plantea unos objetivos referidos a la iniciativa, autonomía y regulación emocional. Postulan además la importancia de la formación personal, democrática y ciudadana en los estudiantes, recordando además que, en la dimensión personal - social, ellos deben adquirir variados aprendizajes que contribuyan al bienestar personal y el desarrollo social que son fundamentales en los primeros años de vida para el desarrollo de habilidades que ya se han mencionado (Alcaldía mayor de Bogotá, 2010).

Por esta razón es fundamental precisar el concepto de convivencia escolar.

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (...)

Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales. Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes. Estos procesos de aprendizaje deben tener en cuenta que la convivencia no implica ausencia de conflictos. En todo grupo social se presentan este tipo de situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista y múltiples intereses; diferencias que pueden convertirse en motores de transformación y cambio.” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 25)

Se destaca además que al tener como base el concepto de convivencia esto implica de manera directa una reflexión sobre temas como el aprender en la escuela, en la familia y en el interactuar con los demás, hasta llegar a conformar de una manera práctica reglas y mínimos éticos. Además, para complementar, se pueden en cuenta los valores que en la cotidianidad pueden ser usados de manera efectiva pues estos valores tienden a disminuir la violencia que cada día se vive. Así mismo y bajo estos mismos aspectos se llega a una reconstrucción del ser para llevarla a una formación social y para promover una buena sociedad. (Mejía, s. f).

Por otra parte, con respecto a la convivencia Sandoval (2014) afirma que:

El grupo de competencias dirigidas a educar en convivencia y paz trabajan el concepto de convivencia como la aceptación del otro, la interacción y discusión de las diferencias, la necesidad de la existencia del conflicto, el concepto de hombre como un ser libre en cuanto puede elegir, pero también en la medida en que responde por sus actos, como un ser que se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes (p.160).

Metodología

Definición del Enfoque

La investigación correspondiente al presente proyecto es de tipo cualitativo, puesto que de acuerdo con Bonilla, Castro y Rodríguez (2005) este enfoque “busca entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica” (p.109).

Con el fin de fortalecer las competencias emocionales en los niños de la Institución Educativa Alfredo Iriarte, Sede C La Merced, en los grados transición y primero. Para ello se desarrolla una propuesta pedagógica con estudiantes que tienen edades entre 5 y 7 años, como elemento fundamental para afianzar las bases previas en una sana convivencia y para documentar científicamente el resultado de la experiencia de modo que se amplíe el conocimiento existente sobre el desarrollo de competencias emocionales.

Diseño de Investigación

El diseño empleado es de Investigación Acción Educativa teniendo en cuenta a Elliot (2000) quien define que este método se refiere a “la reflexión que sistemáticamente se plantea en y sobre la práctica, considerando aquí esta como una hipótesis: así se actúa en orden a probar ciertas presunciones/conjeturas para resolver un problema práctico” (p.24).

Este modelo de investigación el autor propone ciclos en forma de espiral. Cada uno de estos ciclos requiere de planificación, acción, evaluación, y reflexión como momentos fundamentales y propios de la investigación acción. Por su carácter reflexivo además permite a los profesores profundizar en la comprensión del acontecer de su práctica educativa, de los problemas que surgen y de la solución más acertada a dichas situaciones a partir de la acción misma.

Con respecto a las competencias emocionales conviene aclarar que en la literatura se reconoce una perspectiva psicológica. Sin embargo, para el presente proyecto se acoge la propuesta de Chau, Lleras y Velázquez (2004) desde la perspectiva de formación ciudadana, en tanto se reconoce la competencia emocional como elemento constitutivo de la educación social, pero se delimita claramente la frontera entre la psicología y la educación. Entonces el diseño de Investigación Acción Educativa permite trazar una ruta metodológica apropiada para generar un cambio social al interior de los cursos participantes.

En concordancia con el diseño la investigación nace de la observación de las investigadoras quienes perciben una situación de conflicto que motiva la reflexión y la inmersión inicial en el trabajo de campo. Allí se realiza observación directa para documentar el problema cotejando sus observaciones con la teoría. Así se detecta que los alumnos presentan agresiones esporádicas en el diario vivir con los demás, lo cual motiva la búsqueda de soluciones a través de la IAE.

Instrumento

Para la recolección de la información se determinó como instrumento el observador del alumno el cual arrojó datos importantes, pues en un primer momento se pretendía estudiar la resolución de conflictos en niños de grado transición y primero. Además, a través del diario de campo se documentan las agresiones esporádicas que se presentan entre los niños. La revisión de la literatura y la reflexión de las docentes en calidad de investigadoras conduce a replantear el objeto de la investigación siempre teniendo presente que el trabajo debería ir enfocado a la convivencia entre los niños. Es por esta razón que se llega al consenso entre las investigadoras de realizar un trabajo desde el afianzamiento de las competencias emocionales como base previa para una sana convivencia.

A partir de la información obtenida por el diario de campo en el que se registran las observaciones se define la necesidad de fortalecer la convivencia tomando como eje conceptual las competencias emocionales, las cuales Chaux, Lleras y Velásquez (2004) definen como la capacidad de responder constructivamente ante las emociones propias y la de los demás.

Tabla 3

Registro de agresiones entre estudiantes grupo 2016-1

| Fecha y Hora | Profesor | Agresión | Relato |
|---------------------|------------------------|--------------------|---|
| Abril 25 8:30 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E9 en clase le lastimó en ojo al compañero con un lápiz. |
| Abril 25 9:15 | Claudia | Agresión Física | E23 en el descanso agrede a un niño con puños. |
| Abril 27 10:20 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E11 le pega patadas a un compañero. |
| Abril 27 11:15 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E18 les pega a los compañeros. |
| Abril 27 11:58 | M ^a Eugenia | | E23 le pega patadas sin control a los compañeros |
| Abril 28 10:00 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E18 es brusco con los compañeros. |
| Abril 28 8:45 | M ^a Eugenia | | E20 al recibir el refrigerio lo tira al suelo y se pone a jugar con él. |
| Abril 29 11:08 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E23 hace caer a un niño. |
| Abril 29 8:00 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E23 lastima el ojo de un compañero con el dedo. |
| Mayo 2 10:00 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E19 le hace zancadilla a otro compañero. |
| Mayo 2 10:45 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E2 le tira plastilina en la clase a un compañero. |
| Mayo 2 11:00 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E25 les pega cachetadas a los compañeros |
| Mayo 3 9:25 | Claudia | Agresión Física | E9 empuja la puerta del salón y al tirarla machuca el dedo meñique de un compañero. |
| Mayo 3 10:40 | M ^a Eugenia | Agresión verbal | E19 expresa a compañeros si quieren pipí con expresiones verbales y corporales. |
| Mayo 4 7:00 | M ^a Eugenia | Agresión simbólica | E2 raya los trabajos de los compañeros raya y los arruga. |
| Mayo 4 9:25 | Claudia | Agresión Física | E3 les pega puños y patadas a los compañeros. |

| | | | |
|--------------|------------------------|-----------------|---|
| Mayo 4 10:30 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E25 les pega cachetadas a los compañeros |
| Mayo 9 8:40 | M ^a Eugenia | Agresión física | Pego en la cabeza a una niña. |
| Mayo 10 9:20 | Claudia | Agresión Física | E23 lastima el ojo de su compañero con el dedo. |
| Mayo 10 9:10 | Claudia | Agresión Física | E2 hala el cabello de las compañeras. |
| Mayo 18 9:18 | Claudia | Agresión Física | E1 le pega con la mano al compañero en el descanso. |
| Mayo 25 8:30 | M ^a Eugenia | Agresión Física | E25 toma la cabeza de la compañera de puesto, la acaricia y luego le pega con el pupitre. |

Fuente: Elaborado por las investigadoras con base en el Observador del alumno Preescolar 2016

Descripción General del Trabajo de Campo

Para el desarrollo del presente estudio se siguieron las fases propuestas por Thiollent (citado en Oliveira & Waldenez 2010). Estas etapas son la de diagnóstico, la de investigación profunda, la de acción y la de evaluación.

El riguroso trabajo de campo permitió identificar los problemas concretos de la realidad en los cuales se evidencia que los alumnos dentro de un contexto espaciotemporal que en este caso fue el aula, la zona de descanso y algunos espacios fuera del colegio se relacionaban de manera conflictiva y que en ocasiones no manejaban sus emociones ocasionándose llanto, dolor, y otras emociones similares.

En la fase de investigación profunda se analizó el observador del alumno (instrumento institucional de seguimiento y registro individual del estudiante) como apoyo para evidenciar el manejo inadecuado de la convivencia en los alumnos. Se encontró que de manera no asertiva se maltrataban no solamente física sino verbalmente. Allí también se detectó que las agresiones eran esporádicas. Este resultado llevó a acotar el objeto de la investigación, tomando como eje conceptual el fortalecimiento de las competencias emocionales como base previa para una sana convivencia. A partir de lo anterior se definen acciones conjuntas donde se toma como base las

categorías y subcategorías que se desarrollaron con los alumnos. En el apartado siguiente se describen las estrategias y las actividades implementadas para abordar la problemática detectada. Además de la ejecución de la propuesta el rol de las investigadoras fue reflexivo sobre la acción pedagógica.

Con el fin de obtener autorización para el uso investigativo del diario de campo se diligenciaron los consentimientos informados, estos fueron explicados por las investigadoras a los padres de familia, siendo ellos los representantes legales y por ende responsable de los niños. Se les aclaró que todo lo realizado tenía un carácter de confidencialidad de los participantes en la investigación (Ver anexo A).

Información sobre el Procesamiento de Datos

Para el análisis de los datos obtenidos de los 22 niños se transcribieron las anotaciones en documentos de Word y se procedió a la codificación abierta. Dichas anotaciones corresponden a los registros en el Observador del Alumno del grado Transición 1 y el diario de campo llevado por las investigadoras.

En relación con lo anterior conviene destacar los planeamientos de Álvarez y Jurgenson (2003) quienes afirman que la observación es “un elemento que nos permite un conocimiento cultural y la cual se puede ser sistemática y propositiva” (p.104). Y más adelante agregan que “dentro de estas observaciones se encuentran los sistemas descriptivos, estos son abiertos, y en ellos, la identificación del problema se realiza con base en conductas, acontecimientos o procesos concretos” (p.106). Para la primera etapa se toma las observaciones en el transcurso de dos meses del año en curso y para la segunda etapa se toma las observaciones registradas y lo expresado por los niños del curso 102 en el diario de campo

Para el análisis de datos se realizó la codificación de manera manual extrayendo en cada observación elementos que corresponden a las categorías que de manera previa y que son tomadas de Chaux, Lleras y Velásquez (2004), las observaciones registradas en el observador del alumno y la codificación de estas afirman la necesidad de trabajar las competencias emocionales en los niños.

Dado que el propósito del estudio es analizar la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia escolar en los niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Alfredo Iriarte, Sede C la Merced Sur, se toma como muestra de participantes a los niños de transición 1 que corresponde a 24 estudiantes y que posteriormente pasaron al curso 102 (21 niños antiguos 5 nuevos en el curso) con un total de 26 estudiantes.

Propuesta: Reconocer, Comprender, Expresar y Actuar las Emociones para una Buena Convivencia Escolar.

Generalidad

La siguiente propuesta que surge del diagnóstico realizado, se aplica por etapas que se implementan a partir del nivel de preescolar. En este nivel se atienden niños y niñas de 5 a 6 años, con los cual se desarrolla la propuesta en relación con las dos primeras categorías que son identificación de las propias emociones y manejo de las propias emociones. Para ello se tuvo en las características del grupo y del contexto cultural en el cual viven los alumnos y las alumnas. Para la segunda etapa con la tercera y cuarta categoría, se trabajó la identificación de las emociones de los demás y empatía. Esta etapa se llevó a cabo con los niños de primero que permiten cuyas edades oscilan entre 6 y 7 años.

Es importante aclarar que por la naturaleza del estudio se señalan categorías, como símil de variables ya que el propósito del estudio no es medir la incidencia entre cada una de ellas.

Tabla 4
Cuadro de categorías y relación de actividades

| Categoría | Estrategia | Actividad |
|---|---------------|---|
| Identificación de las propias emociones | Grado Cero | Actividad 1. ¿Cómo te sientes? |
| Manejo de las propias emociones | | Actividad 2. Todos somos diferentes |
| Identificación de la emoción del otro | Grado primero | Actividad 1. ¿Qué siento yo? ¿Qué sientes tú? |
| Empatía | | Actividad 2. Película intensamente Actividad 3. Mi emociómetro |

Fuente: elaboración propia

Primera Estrategia: “Quien Soy Yo”

Esta estrategia se desarrolló a través de 2 actividades que se describen a continuación:

Actividad 1: “¿Cómo te sientes?”

En esta actividad se fortaleció en los niños y niñas de preescolar el conocimiento de las expresiones de la cara para así identificar y reconocer los propios sentimientos y emociones y de la misma manera describirlas.

Material

Cartulina, pintura, lápices, palitos de paleta o pinchos, bolsa de papel.

Instrucción

Con los niños se realizaron actividades empleando diferentes caritas de cartulina cuyos gestos representaban expresiones de enojo, alegría, tristeza, miedo y asombro. Estas caritas estaban depositadas en una bolsa que tenía el nombre cada niño para que las pudiera manipular cuando se requiriera a lo largo de la actividad (Ver anexo B. Con la ayuda de la profesora identificaban cada una de las emociones teniendo en cuenta la siguiente instrucción:

1. Observa las caritas realizadas en compañía de la profesora, sácalas de tu bolsa y responde: ¿Qué ves en esas caritas?
2. Realiza una dramatización de las caras cada vez que la profesora muestra una a una y explica qué sientes cuando las expresas.
3. ¿Qué pasa cuando dramatizas cada una de estas emociones?
4. Identifica la que más te agrada y di por qué.

5. Identifica la que menos te agrada y explica por qué.

6. ¿Cuál te gusta más?

A continuación, los niños expresaban lo que sentían cuando observaban cada carita.

Esta actividad se repetía con los niños en el día a día hasta que lograron identificar cada una de las emociones propuestas (Ver anexo C).

Actividad 2: De impacto: La caja. “Todos somos diferentes”

Teniendo en cuenta la actividad de mantenimiento (que se describe al final de la propuesta) y habiendo reconocido cada una de las emociones propuestas por las investigadoras a través del material realizado, se continuó con la segunda actividad, en la cual se propuso identificar en forma más específica las emociones de los otros, valorando y respetando las diferencias que se encuentra en cada uno de los compañeros y compañeras.

Material

Una caja de cartón mediana. Material para decorar. Pegante. Tijeras. Espejo pequeño de fácil manipulación.

Instrucción

Se pidió a los niños llevar una caja vacía, la cual decoraron como ellos quisieron. Se pidió que dentro de esa caja hubiera un espejo pequeño de fácil manipulación. Esta caja permaneció en el salón y se abrió cuantas veces fue necesario para que los niños se reflejaran en ella y expresaran lo que sienten en el momento que lo hacían. Cuando los niños se encontraban frente al espejo se hicieron las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta verte cómo estás ahora?
2. ¿Te gustaría continuar pegándole a tus amigos?
3. ¿Te gusta estar contento o estar triste?
4. ¿Te gusta dar abrazos o puños?

Cada vez que los niños demostraban una emoción señalaban la carita correspondiente a dicha emoción, sacándola de la bolsa y mostrándola a los otros compañeros. Al final de la semana se divulgaban los resultados del número de aciertos en el reconocimiento de las caritas asociadas a cada emoción. Los niños demostraron un gran avance en el reconocimiento de las emociones y argumentaban a los que van avanzando que van bien y que van a ser mejores cada día, esta actividad era reconocida por parte de los niños con un aplauso.

Los hallazgos presentados en relación con la primera estrategia confirman que el reconocimiento de las emociones propias es una condición para la empatía. Además, se observó que el desarrollo de esa competencia requería la práctica constante de las actividades que se aplicaron a largo de varios meses. Este aspecto es notable puesto que revela la importancia de dar continuidad y sistematicidad a la estrategia. No puede esperarse que con una actividad esporádica se desarrolle la habilidad para identificar y nombrar las emociones. Es necesario fortalecerla día a día.

Por otro lado, las actividades desarrolladas despertaron el interés de los niños ya que la preparación del material y la forma en que se presentaban las actividades eran lúdicas. Este hallazgo también debe ser reconocido, puesto que indica la importancia de diseñar

cuidadosamente el proceso didáctico para las actividades. Entonces, se observa que el docente requiere un proceso reflexivo en la etapa de diseño y a lo largo de toda la implementación.

Segunda Estrategia: “El Mundo de las Emociones”

Esta estrategia se desarrolló a través de 3 actividades, con los niños de curso 102 que estaban en preescolar el año anterior y con los cuales se implementó la primera estrategia, junto con los nuevos niños del curso.

Una primera actividad tuvo como objetivo incentivar las emociones propias para poder llegar a sentir las emociones de los demás. La actividad desarrollada fue de motivación. Luego se realizó la actividad de impacto la cual consistió en ver la Película Intensamente y en un tercer momento se implementó una actividad de mantenimiento que consistió en el manejo del emociómetro.

Actividad 1: De motivación. “¿Qué siento yo? ¿qué sientes tú?”

Se realiza una presentación del video “Especial para niños, especial para todos, un hermoso mensaje” de Tom Long (2013) el cual hace referencia a diferentes emociones y la forma en que el protagonista se pone en el lugar del otro, hasta el punto de llegar a poder vivir armónicamente en un mismo espacio, respetando la naturaleza de cada uno. Este video tiene como fin estimular en los estudiantes la identificación de las propias emociones y la de los demás, hasta ser capaces de ponerse en el lugar del sentir del otro.

Materiales

Video beam, hojas, colores, lápiz, borrador, tajalápiz.

Instrucción:

Se invitó a los niños a estar muy atentos a este corto video. A continuación, se realizó una puesta en común tomando como partida las diferentes manifestaciones del perro hacia el abuelo y viceversa, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué expresa el perro?
2. ¿Cómo se comporta el perro con el abuelo?
3. ¿Qué emociones manifiesta el abuelo en el transcurso del video?
4. ¿Cómo crees que se sintió el perro, después de la caída?
5. ¿Qué hace el abuelo para ayudar al perro?
6. ¿Al final del video cómo se relacionan los dos personajes?

Luego se les pidió a los niños que dibujaran en una hoja la emoción que ellos han sentido con esta actividad. A continuación, los niños expresaron la emoción dibujada; de esta manera se logró recordar en el grupo las emociones básicas que se estaban trabajando en el año anterior (Ver anexo D).

Actividad 2: Identificación de las emociones de los demás: Película Intensamente

Para esta actividad se proyectó la película Intensamente (Rivera, Docter, & Del Carmen, 2015). Esta película permite que los niños vean cómo dentro del ser humano las emociones juegan un papel fundamental en relación con el trato con los demás y en las decisiones que se toman en el día a día.

La propuesta tuvo como principios pedagógicos el aprendizaje a través de la acción. Además, la interacción social llevó a los niños a mirar al otro, conocerlo y reconocer sus emociones hasta el punto de llegar a percibir las dentro de sí mismo.

Materiales

Película, televisor, cable HDMI, hojas, lápiz, colores, borrador, tajalápiz.

Instrucción

Se organizaron los niños en el salón de clase de tal manera que quedaran cómodos y se les comunicó que al ir observando la película se realizarían varias pausas para comentar qué es lo que estaba sucediendo a la niña protagonista y por lo tanto que emociones siente frente a las diferentes situaciones que va viviendo. Al finalizar la película se invitó a los niños que dibujaran las emociones con las que ellos se identificaron (Ver anexo E).

Actividad de mantenimiento: “Mi emociómetro”

Se tuvo de manera permanente en el salón de clase una cartelera con la figura del emociómetro el cual fue utilizado como medio de identificación del nivel de intensidad de la emoción en sí mismo y en el otro. El propósito era fortalecer la capacidad para reconocer las emociones propias y las de los demás, así como la empatía (Ver anexo F).

El niño, mediante caras que representan las emociones trabajadas: alegría, tristeza, enojo, asombro y miedo identificó la emoción de su compañero y el grado en que la pudo haber sentido (alto, medio o bajo) utilizando las expresiones “muy” y “súper”. Esta actividad se realizó cada vez que se presentaron situaciones de convivencia agradable o no agradable entre sus pares (Ver anexo G).

Las actividades implementadas en la segunda estrategia evidencian la importancia de que el conjunto de competencias emocionales se aborde sistemáticamente. Como pudo observarse en esta etapa del proyecto a medida que se fue avanzando en la implementación de las actividades se propició en los niños el desarrollo de estas competencias, lo cual se reflejó en comportamientos más respetuosos hacia sus compañeros. Pero no por el temor a una regla sino por el reconocimiento de que la emocionalidad del otro importa. El otro siente también.

Resultados y Discusión: Evaluación General del Proceso

La evaluación presenta de manera integrada los resultados y la discusión. Los hallazgos no revelen divergencia con el sustento teórico y con los resultados de investigaciones similares revisadas en el estado del arte. Por el contrario, se encontraron notables convergencias con los planteamientos de los autores cuyos postulados sustentan teóricamente el presente estudio

Primera Etapa

Para dar inicio a la propuesta de intervención el rol de las docentes fue fundamental. Así en las primeras actividades la participación directa de cada maestra realizando los ejercicios propuestos fue fundamental para asegurar el adecuado desarrollo de la estrategia.

En un primer momento diariamente se realizó una actividad haciendo énfasis en las caritas. El lunes alegre, el martes tristeza, el miércoles enojo, el jueves miedo y el viernes asombro, enfatizando que se hacían dramatizaciones y manejo del propio cuerpo para lograr una mejor asimilación de éstas, al momento que se iban observando y sacando cada una de la bolsa para poderlas identificar.

Esta actividad se acompañó de preguntas como ¿Qué piensas de ella?; a lo que los niños respondían ante la expresión de alegre que les gustaba, ante la triste que no les gustaba, frente a la de enojo que no les gustaba porque les gustaba siempre estar felices y con respecto a la de miedo que no les gustaba porque se asustaban mucho.

En un segundo momento, los niños imitaban cada una de las caras en su rostro y lo que les reflejaba cada una de esas figuras y a su vez, las identificaban las emociones. Cuando esto ocurría los niños explicaban a la profesora qué hacían cuando sentían cierta emoción. Al preguntarles que cuál era la carita que más les agradaba decían que la de alegría y la sacaban de la bolsa dando

razones como: “porque me gusta estar feliz y me siento mejor”, cuando les regalaban algo o por lo general cuando iban de paseo con papá y mamá; también expresaron que sentían alegría cuando los abrazaban y les regalaban helados.

En el transcurso de esta estrategia los niños asociaron cada carita con sus propias emociones. Al sacarla de la bolsa se evidenció como los niños lograban adaptar la expresión de su rostro de acuerdo con la expresión de cada carita, reconociendo sus propias emociones y describiéndolas a la vez que las dramatizaban. Esto corrobora los planteamientos de Chaux cuando afirma que reconocer las emociones propias implica la “capacidad para reconocer y nombrar las emociones de sí mismo” (Chaux, Lleras, & Velázquez, 2004, p.22). Se puede afirmar que la estrategia permitió trabajar de una manera más precisa y consiente dentro del aula el auto reconocimiento que ayuda a que los niños sean más coherentes en su forma de nombrar estas emociones.

Para el desarrollo de la segunda estrategia se propuso la elaboración del material en familia. Es decir, se elaboró la caja con ayuda de los padres de familia. Los niños manifestaron alegría y satisfacción por haber realizado esta actividad con sus padres. Cuando llevó a cabo el primer momento que consistió en preguntarles a los niños frente al espejo cuál era su emoción preferida, respondieron que les gustaba estar felices y su reacción frente al espejo era el cambio de expresión por un rostro feliz.

Cada vez que se presentaba un cambio de emoción, se pedía a los niños que se miraran en la caja y la reacción era cambiar su expresión en forma espontánea y positiva. Lo anterior tomó otro rumbo y al finalizar esta segunda estrategia hubo momentos en que algunos niños ya no observaban su rostro en el espejo que estaba en el interior de la caja, sino que por el contrario se

disculpaban con el compañero afectado. En ocasiones se observaron manifestaciones de afectividad dándose un abrazo. Al final de la jornada se les olvidaba que en algún momento se habían agredido, y continuaban sus actividades como si nunca hubiera sucedido algo. Entonces, no había necesidad de realizar otras acciones como cambiarlos de puesto pues el motivo por el cual habían disgustado o tenido alguna situación ya estaba olvidado.

Es importante aclarar que en estas actividades no se encasillaron los niños en actitudes negativas, sino por el contrario se dieron reconocimientos cuando cambiaban su actitud en forma positiva; a pesar de que en algunos casos mostraron mayor resistencia al cambio y manejo de sus propias emociones, en el seguimiento que se llevó al proceso del grupo se evidenciaron progresos que eran reconocidos por los compañeros con aplausos y palabras alusivas a su comportamiento además de observar la carita a la que correspondía dicha actitud.

Lo anterior evidencia que, como consecuencia de la implementación de la propuesta, los niños pudieron reconocer las emociones que manifiestan en comportamientos físicos, verbales y expresiones personales. Lograron a través del reconocimiento tanto físico, como verbal y en su forma de expresión; la asimilación de las emociones y esto los llevó a manejarlas en forma adecuada, pues antes no se concientizaban de la presencia de agresiones físicas y verbales y de su impulsividad. Este hallazgo guarda relación con la afirmación de los autores que sustentan el marco teórico quienes afirman que “esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones” (Chaux, Lleras, & Velázquez, 2004, p.23).

Lo anterior sirvió de base para una interacción constructiva entre los compañeros al momento de las agresiones. Como consecuencia de las estrategias implementadas se favoreció la comunicación asertiva a través de las emociones trabajadas a nivel personal, ese reconocimiento

de la emoción propia facilitó el respeto en el salón de clases. Se observó una interacción más cordial y cómo lograban ayudarse unos a otros en el reconocimiento y manejo de las emociones propias.

A la luz de los resultados descritos, es importante anotar que a través de estas experiencias se logra incentivar en los niños el cambio de actitudes pues la imagen de las caritas los hace reflexionar en forma inmediata. Aprenden a tener un mayor control de las emociones y logran adquirir el expresar de la emoción comprendiéndola y llevándola a la práctica con mayor frecuencia. Esto mejora el ambiente en el aula y hace que haya una mayor convivencia observándose un cambio de actitud en el grupo y llegando a comprender que no deben hacerse daño.

Por eso, cuando Chaux, Lleras y Velásquez (2004) explican las competencias emocionales como aquellas que permiten responder constructivamente ante las emociones es posible confirmar que los niños lo logran con las actividades y los instrumentos que les permiten mayor comprensión de éstas. Cuando se logra por momentos hacer que los niños actúen de manera efectiva se puede afirmar que se ha logrado parte de ese reconocimiento y que esto constituye un punto de partida para prevenir que se cause daño a los demás.

Como se observó en la evaluación los niños empezaron a relacionar las caritas de cartulina con emociones y se les facilitaba cada vez con mayor frecuencia. Al realizar la evaluación general de la propuesta se observa que, de manera posterior a la intervención, los niños están en la capacidad de identificar y nombrar las emociones propias. Este resultado corrobora los planteamientos de Chaux (2013) acerca de la importancia de que dicho reconocimiento emocional forme parte de la práctica cotidiana en el aula.

Por lo anterior, se percibe el avance en el reconocimiento de la propia emoción en los niños, lo cual atiende a esta propuesta y al objetivo planteado. Sin embargo, a pesar de que se logran avances significativos es necesario dar continuidad a la propuesta e incluso ejecutar las estrategias de forma permanente, ya que existe una buena disposición en los niños para cambiar aquellas emociones negativas por otras que son más gratificantes. Se tiene en cuenta que estas estrategias brindan la oportunidad de reconocer y cambiar la postura de los niños frente a diferentes situaciones que viven diariamente.

Segunda Etapa

Para desarrollar esa fase del trabajo con los niños fue necesario retomar la categoría reconocimiento de la emoción propia debido al cambio de escolaridad de los niños y el tiempo de receso escolar. Esto lo muestran las anotaciones del diario de campo en las cuales se evidencia que los niños solo expresan la emoción que sienten en el momento de presentar las agresiones, tanto de parte del niño agredido como del niño o niña agresor, siendo las más reconocidas por ellos la tristeza, el enojo y el miedo, en sus diferentes niveles de intensidad.

Entre las manifestaciones de las agresiones físicas, se encontró que en ocasiones los niños halan los pies, orejas o el cabello de los compañeros. Además, también había rasguños, patadas, empujones, cachetadas, acciones de punción en los ojos de los otros, así como pellizcos, puños, mordidas. Incluso, hay registros que muestran que lanzaban a los otros los cuadernos o les quitaban los objetos. También se presentaban golpes y cabezazos. En cuanto a las agresiones verbales se observaron groserías y expresiones como las siguientes: “huele a feo”, “cara de marrano”, “es un huevo”, “dientes de tumis”, “chillón”.

Una variante particular manifestada por el grupo se encuentra en la “alianza” o respaldo que se establecía en torno a agresiones verbales o físicas realizadas por algunos niños y a las que

se suman expresiones de otros integrantes del grupo “E23 lo cogió cabeza contra el piso y 3 se ríe mientras acentúa con la cabeza que sí y le pegó al E11; E23 dice a E3 *“termínele de pegarle y que le consintiera la espalda”* (con la mano dice que en círculos) (Ver anexo I).

En atención a esa problemática posteriormente se trabajan las categorías: reconocimiento de la emoción en el otro y empatía, utilizando una estrategia para cada una. Para la implementación se emplea un termómetro junto con unas caritas que expresan las cinco emociones trabajadas: alegría, asombro, tristeza, enojo y miedo (emociómetro). Cada carita a su vez tiene 3 niveles de expresión: básico, medio y alto, los cuales se trabajaron con los niños nombrando la emoción y utilizando la palabra “muy” y “súper”. De esta manera los niños ubicaban la cara correspondiente a la emoción en el termómetro y de acuerdo con la intensidad de dicha emoción.

Aquí se evidencia que reconocer la emoción propia facilita llegar a identificar la emoción del compañero en el momento de la agresión. En la actividad asociada a esta categoría, los niños se acercan a las caritas, escogen la que ellos asocian con la emoción, para ubicarla en el emociómetro de acuerdo con el nivel de intensidad evaluado por ellos mismos.

Las manifestaciones de agresión en esta categoría se expresaron mediante: mordidas, patadas, puños, chuzar con el lápiz, poner un gusano en la cabeza del compañero, empujones y escupir. Llama la atención que el detonante de la agresión en la mayoría de los casos registrados en relación con esta categoría es que no hubo un motivo para la agresión y en una menor expresión se encuentran que es por juego.

En esta categoría los niños manifestaron reflexiones acerca de sus vivencias como lo expresa el estudiante identificado con el código E26 que reacciona de esta manera debido al trato que recibe en la casa. Esto manifiesta: “me siento súper triste”, (llora) “a mí me pegan muy duro con el cable de la plancha mi papá y esto me hace sentir muy enojado”. Al respecto E3 añade:

“mi papá a veces le pega a mi mamá y siento harta tristeza”. Estos procesos vividos por los niños facilitan el acercamiento entre ellos y han logrado establecer la forma como el compañero expresa la emoción y de esta manera tener un acercamiento con él otro o dejarlo tranquilo un momento determinado (Ver anexo J).

Cabe destacar que se presentaron momentos en los cuales el grupo de estudiantes manifestaba colectivamente que estaba experimentando miedo en su nivel más alto, esto con relación a la actitud de un profesor.

Para el trabajo de la categoría de empatía se realiza la actividad con el emociómetro y con dibujos donde los niños expresan su sentir frente a su compañero. Con la actividad se ve reflejado el sentir propio de los niños en relación con el sentir de su compañero. De manera verbal expresan emociones como: “me siento muy triste porque a E27 le dolió”, E28 expresa que E20 “está muy triste”, E20 reconoce que E3 está súper triste; E23 reconoce que E28 está muy triste; E4 reconoce en E11 mucha tristeza; E3 cree que E11 se sintió triste; E26 cree que E11 se sintió triste; E5 cree que E10 se siente triste. Esto les permitió desarrollar su capacidad de sensibilización frente al dolor del otro (Anexo K).

A su vez los niños expresan los motivos de la emoción del otro. Así quedó registrado en el diario de campo en el cual se consigna que E29 con relación a E5 expresó se sintió “muy triste porque le duele”; E10 reconoce que E13 se pudo sentir triste porque “cuando yo le pegue a ella, ella sintió duro” (Anexo L).

También se generó empatía en defensa del otro y eso quedó consignado en el diario de campo: E14 siente enojo porque trataban mal a E17; E3 trata de justificar la agresión diciendo que E11 le estaba pegando a otros niños, pero E23 y E15 dicen que él está “engañando”, eso es mentiras, E11 él no le pegó a nadie”; E18 manifiesta que la agresión fue porque E28 tenía cogido a E13, E13 le dice que: “no diga mentiras porque en ese momento ella no me tenía cogido”; E23

le dice a E14 que “su abuelita está picha con el abuelito” y E10 le dice a E23 que “su papá ya no es de él, qué es de otra niña”. Con la implementación los niños manifestaron sentir lo que el otro siente a un nivel que suscitaba el deseo de defender al otro. Además, se expresaron verbalmente narrando las situaciones que vivían evidenciando el valor de la verdad (Ver anexo M).

También se encontró que E3 no identificaba, ni reconocía su propia emoción, ni la de sus compañeros, pero luego de cinco meses de la ejecución de la propuesta comienza a reconocer la emoción en el otro y lo expresa “E11 se sintió triste”.

La permanencia de la actividad durante los meses de implementación generó que los niños expresaran la afinidad que han creado emocionalmente con sus compañeros saliendo a la defensa del compañero con argumentos y hechos concretos. El registro en el diario de campo indica que E27 expresa que E26 “se siente así porque los niños se burlan de él”. El curso dice que eso es cierto. E23 siente tristeza al ver triste a E11 y lo expresa “Sentí tristeza”.

Durante el tiempo de la implementación se realizaron dos talleres con los niños donde se le pregunto cómo se sentían en el curso 102 y las respuestas fueron: “Todos comparten, son amables, comparten las cosas, prestan las cosas y las devuelven”. Juegan con los niños nuevos. Ayudan a encontrar las cosas cuando se pierden. Algunos expresaron sus propias vivencias tales como:

E23 “Todos juegan conmigo, antes no, ahora sí”.

E5 “Ya casi no peleamos”.

E1 “Me siento muy feliz con los niños porque todos juegan conmigo”.

E26 “Ya no me fastidian. Se siente súper feliz con los niños del salón y es la primera vez que utilizo esta carita (Señala la carita súper feliz)”.

El “Como yo no prestaba los colores a E23 y E22 me miraban mal y me ponía a llorar, me sentía triste pero cuando me veían así me perdonaban”.

Esto indica la ganancia en la convivencia que los niños han tenido puesto que lograron relacionarse armónicamente con sus pares dentro de un ambiente favorable tanto en el salón de clases y los demás espacios de la institución. Se generó una conexión en el grupo porque han entendido que todos sienten y que ese sentir los lleva a compartir una misma vivencia.

Los niños expresan su sentir frente al actuar del otro y lo manifestaron así: E18 es que antes me prestaban los colores y ahora no. Le responde E15 ¿Sabe por qué no le prestamos los colores? “Porque es que él los muerde”. Se le hace caer en cuenta de esto a E18 para mejorar ese aspecto y se continúa la clase del día sin que esto genere malestar en la convivencia del salón. La corrección del E15 hacia el E18 es bien recibida.

En otra actividad similar los niños responden: E23 y E3 manifiestan que los niños no los dejan jugar. A lo cual le expresan: E10 “Es que a veces como les dicen que sí y juegan y después comienzan todos abusivos a pegarles a todos”. E23 nos pega manotazos y zancadillas; E3 fastidia cogiéndonos y nos hace zancadillas. E23 dice que él los va a respetar pero que no se da cuenta de su actuar. E22 le expresa a E23 que entra al juego a pegar. Luego E2 le dicen a E1 que “toca dejarla jugar por que comienza a decir que le va a decir a la profesora que no la dejan jugar, y ella es brusca, nos pega con la mano y nos hace zancadilla”. E20 le expresa a E1 que “chilla por todo y no deja jugar a otras niñas, además dice que ella manda en el juego”. Luego le dice E22 a E8 que cuando juegan ella parece “loquita” juega muy brusco; E10 le manifiesta que se arrastra por el piso. E26 le dice a E1 que chilla sin motivo todos los días y que nos amenaza diciéndonos que le va a decir a la profesora. Al principio E1 se siente triste, pero se le hace ver que los niños le están diciendo todo esto para que E1 mejore, los compañeros han expresado sus emociones de cómo ellos se sienten con relación a la actitud de E1 y esperan una mejor relación con ella y de esta manera, todos puedan jugar respetándose unos a otros; luego de la reflexión E1 asume lo que los compañeros le expresaron y sonrío (Anexo N).

En este aspecto, los niños han desarrollado una interacción social más asertiva, lo que ha permitido una comunicación más sincera y sin resentimientos, se evidencia que han llegado al grado de corregirse mutuamente dentro del parámetro del respeto sin sentirse atacados, sino que comprenden que algunas de sus acciones afectaban la relación entre ellos.

A la luz de los resultados descritos es posible afirmar que los estudiantes participantes se encuentran desarrollando sus competencias emocionales. Como consecuencia expresa con más facilidad las cosas que no les agrada de algún compañero, sin que ninguna de las partes se sintiera ofendida o agredida sino en un ambiente de respeto, cordialidad, espontaneidad y sinceridad.

Se corrobora el impacto de la intervención en la convivencia del aula, en concordancia con lo que señala el Ministerio de Educación Nacional (2013) cuando afirma que “se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales” (p.25), fortaleciendo así el desarrollo armónico de las actividades, el trabajo en el salón de clase y la interacción con los compañeros. Se puede observar que se ha iniciado un proceso de desarrollo frente a la confianza en el otro, la solidaridad y la sensibilidad.

A continuación, se incluyen tres tablas que presentan la frecuencia con la cual los niños reconocieron la emoción propia en relación con el otro, en defensa del otro y la empatía.

Tabla 5
Reconocimiento de la emoción propia

| | | | | Emoción | | | |
|--------------|----|---------------|---|-------------|---|-----------------|---|
| Triste | 10 | Enojado | 2 | Miedo | 5 | Asombrado | 1 |
| Muy triste | 1 | Muy enojado | 1 | Mucho miedo | 2 | Muy asombrado | 0 |
| Súper triste | 9 | Súper enojado | 1 | Súper miedo | 1 | Súper asombrado | 0 |
| No reconoce | | | 3 | | | | |

Fuente: Diario de campo investigadoras

Tabla 6

El sentir propio con relación al sentir de su compañero

| | | Emoción | | | | | | | |
|--------------|----|---------------|---|-------------|---|-----------------|---|--------------|---|
| Triste | 13 | Enojado | 3 | Miedo | 0 | Asombrado | 0 | Alegre | 2 |
| Muy triste | 8 | Muy enojado | 0 | Mucho miedo | 1 | Muy asombrado | 1 | Muy alegre | 0 |
| Súper triste | 9 | Súper enojado | 2 | Súper miedo | 1 | Súper asombrado | 1 | Súper alegre | 0 |
| No reconoce | | | 2 | | | | | | |

Fuente: Diario de campo investigadoras

Tabla 7

Empatía – en defensa del otro

| | | Emoción | | | | | | | |
|--------------|---|---------------|---|-------------|---|-----------------|---|--------------|---|
| Triste | 2 | Enojado | 1 | Miedo | 0 | Asombrado | 1 | Alegre | 2 |
| Muy triste | 0 | Muy enojado | 0 | Mucho miedo | 0 | Muy asombrado | 1 | Muy alegre | 0 |
| Súper triste | 1 | Súper enojado | 1 | Súper miedo | 0 | Súper asombrado | 0 | Súper alegre | 0 |
| No reconoce | | | 1 | | | | | | |

Fuente: Diario de campo investigadoras

Las tablas muestran como en la medida en que se avanza en el trabajo de la implementación de la estrategia referida a estas dos categorías se van disminuyendo las agresiones entre ellos y se aumenta la emoción de la alegría en las relaciones interpersonales. Tal es así que la emoción miedo en el nivel de empatía no se evidencia, la de tristeza, enojo y asombro disminuyen con relación a la categoría reconocimiento de la emoción del otro.

Otro aspecto para resaltar se encuentra en la expresión del manejo de la emoción propia, del otro y la empatía que los niños manifiestan en algunas clases como educación física, en la cual el maestro expresa: “He visto como los niños se corrigen unos a otros de manera cordial, diciéndole al compañero: Oye no lo empuje no ve que él siente”. Este maestro también hace

expresa la posibilidad de proyectar estas estrategias a otros cursos, puesto que los resultados obtenidos son notables.

El efecto positivo de las estrategias también se evidencia en la práctica pedagógica, puesto que las investigadoras asumen un rol frente al abordaje en las problemáticas con niños de otros cursos, dado que los docentes de la institución encuentran un apoyo en ellas. Esto confirma lo que expresan Bernal, González y Naval (2015): “el profesor ha de constituirse modelo, y se insiste en la importancia del clima social y los contextos sociales adecuados” (p 38).

La estrategia en algunos casos trascendió a los hogares de tal manera que algunos acudientes a fin de año expresaron su sentir frente al trabajo realizado en este aspecto con los niños con las siguientes palabras “profesora a mí, sí me ha servido eso con el niño, ya que en casa él me hizo comprar unas caritas, y hasta yo dije para que esa pendejada, pero ahora escuchándola me doy cuenta porqué el niño me sacaba una carita en algunos momentos de alegría, enojo o tristeza pero yo no le entendía, ahora lo entiendo”

Entonces, se observa la necesidad de difundir la estrategia trabajada dentro de la institución y en los hogares para generar conciencia de la importancia del manejo de las emociones como elemento fundamental en la convivencia diaria.

Aprendizajes

Después de haber avanzado en una investigación en la cual se propuso desarrollar competencias emocionales y poder lograr en ellos una mejor convivencia escolar, es de destacar que el sentir de las autoras es de satisfacción por los resultados obtenidos que reflejan que los docentes pueden ser partícipes de un cambio que lleva a repensar la manera de afrontar la emoción y la forma de actuar.

Durante el proceso de observación y diagnóstico, las autoras comprendieron la importancia de entender al otro, ya que tanto en el aula de clase como fuera de ella, podían observar en su propio actuar y en el de los demás las emociones que motivaban su comportamiento. Así la noción de ciudadanía pasa de ser un concepto político, a constituir una oportunidad para ser mejores seres humanos.

Además, como colegas, las investigadoras no solo compartieron una programación de clase, un currículo asignado y una experiencia de investigación, sino que se plantearon estrategias para llevar las competencias emocionales al plano personal.

Respecto a la dimensión profesional de las autoras, se puede afirmar que su práctica docente se enriqueció desde la comprensión y la interacción con el otro. Es decir, se amplió el panorama acerca de su función como educadoras, al ser conscientes de que, como docentes, pueden ser agentes de cambio a través de las acciones pedagógicas que desarrollan con sus estudiantes.

Por supuesto, reconocen que el cambio es progresivo, pero consideran que la experiencia de investigación acción realizada les permitió emprender un camino nuevo, con objetivos nuevos, que conllevaron replantear su propia práctica.

Conclusiones y Recomendaciones

El objetivo general del estudio consistió en desarrollar las competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar con niños de 5 a 7 años de la Institución Educativa Alfredo Iriarte Sede la Merced. Las descripciones consignadas en el desarrollo de la propuesta de intervención y en la evaluación permiten afirmar que los niños lograron potenciar las competencias emocionales en la relación constante con sus pares reflejando un mejor comportamiento en la convivencia diaria; y en casos particulares también en el hogar.

Una evidencia de lo anterior está referida a la disminución significativa en el número de agresiones, a la vez que se fortaleció el diálogo como una estrategia de para la resolución de los conflictos. También, es posible afirmar que, después de la intervención, dicho diálogo entre los mismos estudiantes está centrado en el reconocimiento de la emoción propia y la de los demás.

El diseño de las estrategias tomando como referente una propuesta sistemática para el desarrollo de competencias ciudadanas condujo a que en un tema tan complejo como las emociones pudieran objetivarse en categorías observables. Desde el riguroso abordaje en cada subcategoría se logró que los niños identificaran las diferentes emociones trabajadas y las reconocieran en sí mismos frente a situaciones vividas diariamente. Esto se evidenció en la primera estrategia en la cual se propició el reconocimiento de la emoción propia y de la emoción del otro como categorías de trabajo. Es decir, el desarrollo de competencias emocionales bien podría quedarse en el discurso de no ser por la operacionalización de estas en categorías de estudio o intervención.

Un aspecto que pudo incidir en que se produjera el cambio social esperado es la duración del proceso interventivo, ya que las estrategias se implementaron permanentemente a lo largo de

un año. Así los niños llegaron a desarrollar un alto nivel de ayuda mutua, unión y liderazgo mediante el ejercicio diario del reconocimiento de la propia emoción y la emoción del otro.

En relación con la empatía que es una competencia emocional que se da como consecuencia del desarrollo de las demás, se evidenció un avance, ya que los estudiantes sentían como propio el dolor del otro. Así se observaron reacciones para actuar en defensa del compañero agredido argumentando desde la emoción su desacuerdo.

Otro aspecto notable es que en la medida que la investigación avanzaba se disminuía la emoción de tristeza y enojo y se aumentaba la de alegría y asombro lo cual contribuyó a generar un ambiente más favorable en el salón de clase. Llama la atención que desde el plano emocional los niños alcanzan niveles de comprensión más amplios que superan el plano de la norma. Desde el lenguaje de las emociones, los niños interactúan de manera más espontánea generando una comunicación más asertiva y sincera entre ellos mismos. Actuar con respeto por el otro deja de ser una obligación y constituye más bien una consecuencia de la empatía.

Por ejemplo, frente a situaciones de conflicto en ausencia de docentes, los estudiantes lograban llegar a acuerdos que les permitían realizar una negociación favorable para todos. Los resultados descritos permiten afirmar que este logro se produjo como consecuencia de la segunda estrategia que se encaminó a que los niños desarrollaran empatía, lo cual implica más que el reconocimiento de la emoción. Actuar con empatía exige tomar la decisión responsable de actuar en coherencia con la emoción que identificaban en si mismos y en los otros.

También pudo constatarse que el diseño de Investigación Acción Educativa elegido para orientar la ruta metodológica exigió a las investigadoras una reflexión constante sobre la acción. Como consecuencia, el trabajo realizado con los niños generó en los demás docentes actitudes de

cuestionamiento y reflexión frente a su propia práctica. Los docentes de la sede manifiestan la intención de iniciar un proceso del manejo de competencias emocionales en cada uno de sus cursos.

Cabe reconocer que en el grupo de niños que participaron en esta investigación se encuentran algunos casos en los cuales no se alcanzó a llegar al nivel de empatía y que se observó relación con el hecho de que sus entornos familiares son hostiles, lo cual deja entrever la necesidad de involucrar de manera directa a los padres de familia en la siguiente etapa del proyecto que se continuará en la institución.

El avance de los niños en relación con los comportamientos que evidencian competencias emocionales pone de presente la necesidad de realizar un abordaje desde la familia ya que genera inquietud la manera cómo se abordan las emociones en el hogar frente a las diferentes situaciones. De la misma manera se recomienda involucrar a los docentes en el desarrollo de las estrategias para alcanzar a nivel institucional una mejor convivencia.

Nuevos Interrogantes de Investigación

A partir de los resultados y de las conclusiones surgen otras preguntas para futuras investigaciones. Dado que el estudio generó un cambio positivo en los estudiantes participantes conviene tener en cuenta las otras competencias propuestas por Chau, Lleras y Velásquez (2004). Para dar continuidad a esta propuesta se sugiere realizar una nueva investigación en torno a las competencias comunicativas y cognitivas, ya que hacen parte de las competencias ciudadanas propuestas por el mismo.

Algunos interrogantes que se desprenden de las conclusiones son:

¿Cómo fortalecer el manejo de las competencias emocionales en los niños de segundo ciclo?

¿De qué manera el cuerpo docente de la institución educativa La Merced puede fortalecer el desarrollo de las competencias emocionales?

¿Cómo afianzar el rol de docente frente a su papel en el desarrollo de las competencias emocionales en los niños?

¿Cómo integrar a la familia en el desarrollo emocional, para una mejor convivencia familiar?

¿Cómo se puede fortalecer el manejo de las competencias emocionales articulando familia y escuela?

¿De qué manera se puede gestionar programas de desarrollo en competencias emocionales desde gestación?

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá
- Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2003). *Coómo hacer investigación: fundamentos y metodología*. Paidós ecuador. México
- Ballestar, F. (2007). *Educación en Valores y Mejora de la convivencia: Una propuesta integrada*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia.
- Bernal, A., González, M. & Naval, C. (2015). Participación educativa segunda época. La educación del carácter. *Perspectivas internacionales*. Vol 4 N.6 35- 45
- Bonilla, E., Castro, P. & Rodríguez, S. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Bogotá
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12, 41-51.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhé*, 79-86.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y Agresión escolar*. Universidad de los andes. Bogotá
- Chaux, E. (2013). *Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años*. Universidad de los Andes. Bogotá
- Chaux, E. & Ruiz, A. (2004). *La formación de competencias ciudadanas*. ASCOFADE. Bogotá
- Chaux, E., Bustamante, A. & Rodríguez, G. (2017). Conflictos y acoso escolar en los manuales de convivencia. *Compartir Palabra Maestra*. Disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/conflictos-y-acoso-escolar-en-los-manuales-de-convivencia>

- Chaux, E., Lleras, J. & Velázquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Universidad de los Andes. Bogotá
- Colegio Alfredo Iriarte I.E.D. (2014 – 2015). Agenda escolar. Bogotá
- Colegio Alfredo Iriarte I.E.D. (2018). Resolución 2497 del 2002. *Sitio Oficial*. <http://colalfredoiriarte.edu.co/>
- Colombia Aprende. (2016). *Autoridad del maestro y su contribución a la paz*. Artículo digital. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/en/node/93570>
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). Ley 115- Ley General de Educación Nacional. Bogotá
- Cortés, J., Gutierrez, M., Ortíz, A. & Pedraza, A. (2013). *Concepciones de paz y convivencia de las docentes de pre-escolar en 3 instituciones en Cundinamarca*. Universidad de la Sabana. Chia
- Elliot, J. (2000). Características de la investigación-acción en la escuela. *En J. Elliot, La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.(24-27).
- Herrera, K. & Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, Vol 12, No 2.
- Jiménez, M., Lleras, J. & Nieto, M. (2010). La paz nace en las aulas: Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y educadores*, Vol 13, No 3.
- Lamprea, G. (2011). *Concepciones de Paz y convivencia*. Universidad de La Sabana. Chía
- Long, T. (productor), Peralta G. (usuaria) (31 de mayo de 2013). Video *Especial para niños, especial para todos, un hermoso mensaje*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1nWWC7K0Ckg>
- López, C., Carvajal, C., Urrea, P. & Soto, M. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.*, 383-410.

- Mejía, J. (s.f). Competencia ciudadana (2ª versión). Ministerio de educación. Bogotá
- Méndez, N. & Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa "Aulas en Paz" desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, 97-134.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía operativa para la prestación de atención integral a la primera infancia*. Colombia
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Decreto 1965 de 2013*. Bogotá
- Ministerio de Educacion Nacional. (2013). *Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013- Decreto 1965 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia escolar*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá
- Ministerio de educación nacional. (2013). Guía pedagógica para la convivencia escolar. *Colombia Aprende*. Colombia
- Mockus, A. (Febrero-Marzo de 2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero: El periódico de un país que educa y que se educa*.
- Muñoz, L. & Morales, M. (2014). *El cine- foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Oliveira, V. & Waldenez, M. (2010). *Trayectoria de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos*. Revista iberoamericana de educación. N. 53/5
- Rivera, J. (Productor). Docter, P., del Carmen, R. (Directores). (2015). *Inside out/ intensamente*. Estados unidos. Pixar animation studios & Walt Disney pictures.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestion del conocimiento. *Ultima década*. 41. Pp. 153-178
- Sequera, J. (2017). *Proyecto de educación musical con énfasis en percusión Para la primera infancia*. Universidad Distrital. Disponible en:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7082/1/SequeraYazoJoseAlejandro2017.pdf>

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Ed. Vergara. México

Anexos

Anexo A. Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN EDUCACION

Proyecto de investigación:

“Desarrollo de competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años, en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur”

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado Padre de Familia:

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y adelantamos un proyecto de investigación que se propone resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años (preescolar – primero) en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C la Merced?

Es de resaltar que los hallazgos de esta investigación, se constituyen en un aporte para el colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe al mejorar las prácticas docentes de dos profesoras y por otra parte, al atender a un número considerable de niños y niñas que constituyen los beneficiarios finales del proyecto.

Se parte de la identificación de las emociones, reconocimiento de las propias emociones y del otro para llegar a la empatía. Con el fin de reunir información se realizarán talleres, observaciones y un seguimiento continuo de confrontación personal; estas actividades se realizarán dentro de la institución con los niños y niñas del grupo transición y primero. Los resultados de estos encuentros se recopilarán en un informe final que constituye el insumo para responder a los objetivos de la investigación, por lo tanto toda la información que provenga de sus hijos e hijas será tratada de manera confidencial, para lo cual se omitirán los nombres de los participantes.

Atentamente, solicitamos su autorización para emplear los datos recolectados en los talleres.

Por otra parte, le informamos que su participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la no aceptación para participar en esta investigación no tendrá ninguna incidencia en su relación con la institución educativa, ni en el proceso académico de su hija o hijo. Finalmente, le recordamos que usted como representante de su hijo o hija tiene la libertad de retirarlo como participante del proyecto, si así usted lo desea. En tal caso, le agradecemos informarnos al respecto.

Por favor no dude en contactarnos si tiene alguna inquietud o de requerir aclaración acerca de los procesos propios de nuestro proyecto.

Agradecemos su gentil información.

María Eugenia Prieto Monroy
Docente titular Transición

Claudia Patricia Torres Rodríguez
Docente titular Primero (102)



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN EDUCACION

Proyecto de investigación:

“Desarrollo de competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años, en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur”

AUTORIZACIÓN

Por medio de la presente manifiesto mi voluntad de colaborar en el desarrollo del Proyecto de Investigación.

“Desarrollo de competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años, en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur”, por lo cual autorizó al equipo de investigadores para reunir la información requerida.

Aclaro que tengo libertad de retirar a mi hijo o hija como participante de la investigación, si así lo deseo y que se me ha dado la oportunidad de preguntar acerca del mismo, cuando lo considere necesario.

Para ello, cuento con la voluntad expresa del equipo investigador, quienes estarán dispuestos a responder mis interrogantes.

Manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y que todos los espacios en blanco han sido completados antes de mi firma y me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento.

Nombre del Padre de Familia: _____ Edad: _____

Firma del Padre de Familia: _____

C.C: _____ Expedida en: _____

Grado en el que se encuentra su hijo: _____

Ciudad: _____ Departamento: _____

Dirección: _____

Teléfonos: _____

Correo electrónico: _____

Fecha de diligenciamiento: _____

Anexo B. Imagen formato del observador del alumno 2016

| PREESCOLAR 2016 | | |
|------------------|---|------------------|
| FECHA | OBSERVACIONES COMPORTAMENTALES | FIRMAS |
| 2- Febrero-2016 | Tengo mal comportamiento y estoy desobediendo * | |
| 8- Febrero-2016 | Estoy desobediendo * | |
| 11- Febrero-2016 | No me comporto bien y no obedezco * | |
| 16- Febrero-2016 | No me estoy comportando bien. * | |
| 26- Febrero-2016 | No me comporto bien y juego en el salón. No obedezco. * | Jasmin Rodriguez |
| 10- Marzo-2016 | No trabajo bien en el colegio. * | |
| 18- Marzo-2016 | Se bota el pelo. * Marta Patricia Prieta | |
| 07- Abril-2016 | Se dañó el trabajo. LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR | |
| 08- Abril-2016 | No habla con jueces y le estoy chuzando a los niños con los ojos. | |
| 25- Abril-2016 | En el descanso le pegué a un niño. Estoy muy truco. (9:15) AM. | |
| 27- Abril-2016 | Le estoy pegando a mis compañeros. (11-50 AM) | |
| 29- Abril-2016 | Hoy hice caer a un niño y no obedezco. (11:08) (8:30 AM) Hice el ojo de un niño con los ojos. | |

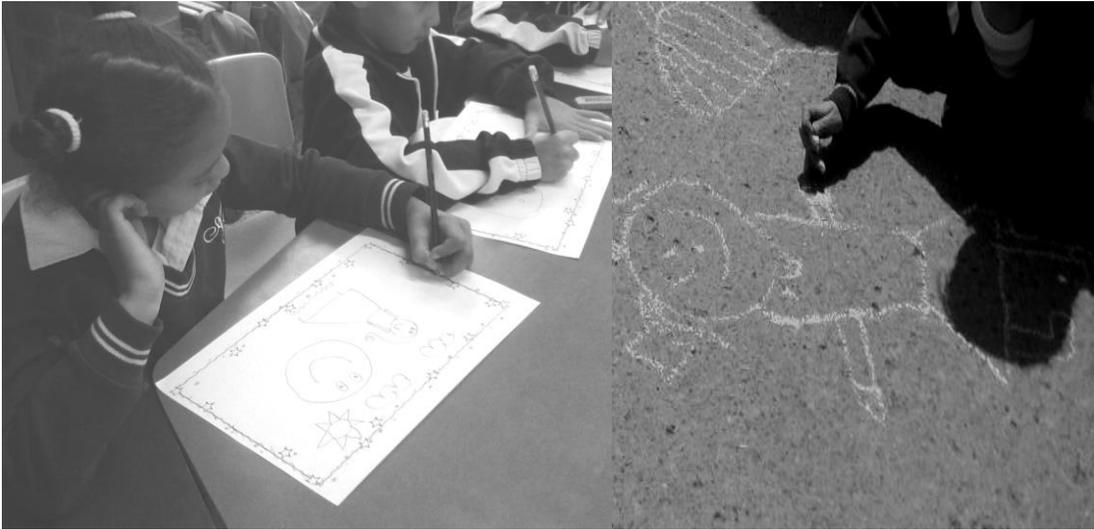
Anexo C. Fotografía Identificación de emociones (1)



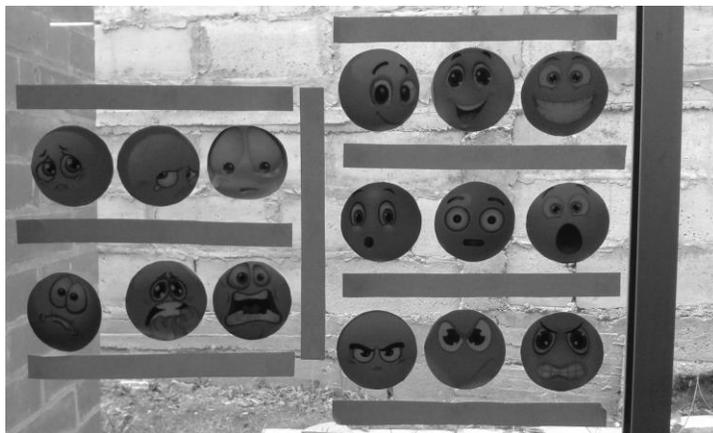
Anexo D. Fotografías identificación de emociones (2)

Anexo E. Fotografía dibujo de emociones

Anexo F. Fotografías actividades reconocimiento de emociones



Anexo G. Fotografías actividades con el Emociómetro (1)



Anexo H. Fotografías actividades con el Emociómetro (2)



Anexo I. Registro de observación categoría ‘Reconocimiento de la propia emoción’

| F. | Categoría | Espacio | Actividad | Emoción del agresor | Emoción del agredido | Agresión |
|-----------|---------------------------------------|--|---|--|--|--|
| Feb 23/17 | Reconocimiento de la propia emoción | Primer descanso | Jugando a las cogidas | E28 – No siente nada | E20 – Dolor | Halar los pies del compañero y este cae de rodillas |
| Feb 23/17 | Reconocimiento de la propia emoción | Segundo descanso | Jugando con los juguetes | E19- Tristeza porque le van a decir a la mamá | E13 – muy triste | Quitar el control remoto a la fuerza, rasguño en la mano derecha |
| Feb 24 | Reconocimiento de la propia emoción | Clase de artes | D. voto la cartuchera y el dibujo al piso | E23 / enojo | E3/ poquito de tristeza | Patada en la espinilla, empujón y caída al suelo |
| Mz 2 | Reconocimiento de la propia emoción | Clase de artes | Sin motivo | E23 | E12/ súper triste | Le pegó una cachetada |
| Mz 10 | Reconocimiento de la propia emoción | Clase de artes | Sin motivo En respuesta | E23/ miedo E3 | E3 E23 tristeza | Chuzó con el lápiz en el pecho. Haló la oreja derecha |
| Mz 10 | Reconocimiento de la emoción del otro | Clase de artes | Corriendo en el salón | E13/miedo a que le digan a la mamá por que le pegan con una chancleta. | Compañeros | Tumbar las maletas |
| Mz 16 | Reconocimiento de la propia emoción | Clase de artes | Sin motivo. Da. No se acuerda de eso. | E3/tristeza | E26 | Halar el cabello |
| Mz 16 | Reconocimiento de la propia emoción | Segundo descanso | Sin motivo. D. Manifiesta que no se acuerda de eso. | E26 | E11/ Super triste | Pellizcando en el cuello |
| Mz. 16 | Reconocimiento de la propia emoción | Al ingresar al salón | Sin motivo | E3/triste porque le iban a contar a la profe | E12/ súper triste | Puño en el ojo |
| Mz 17 | Reconocimiento de la propia emoción | Al ingresar al salón del primer descanso | Sin motivo | E15 | E11/ tristeza-dolor | Gritó en el oído aaaaaa |
| Mz 17 | Reconocimiento de la propia emoción | En el primer descanso | Por tratar de quitarle el bolso | E22/ muy enojada | E1/súper triste | Mordió la mano izquierda |
| Mz 23 | Reconocimiento de la propia emoción | Clase de artes | Por decirle que “huele a feo, cara de marrano y que era un huevo” | E23, E1/ miedo E3 | E3 E23 | Les dijo “hijueputa” “huele a feo, cara de marrano y que era un huevo” |
| Mz 23 | Reconocimiento de la propia emoción. | Clase de artes | Sin motivo por molestar la compañera | E18/ se niega a hablar. | E5/súper triste “porque se estaban burlando de mí” | Cogía los cuadernos y se los lanzaba, luego se reía junto con E10. |

| | | | | | | |
|--------|-------------------------------------|-------------------------|--|--|---|---|
| Mz. 23 | Reconocimiento de la propia emoción | En el segundo descanso | Le pegó con una botella en niño de 2do. | E23/ súper triste del golpe | Niño de segundo. | Le dijo “dientes de tumis” y busco una profesora para contarle lo sucedido. |
| Mz 27 | Reconocimiento de la propia emoción | En clase de matemáticas | Porque no le prestó el tajalápiz | E12/ miedo | E16/ súper triste | La empujo de la silla y la hizo caer del puesto dejando un pequeño morado en la pierna derecha. |
| Mz 27 | Reconocimiento de la propia emoción | En clase de Lenguaje | Coger stickers | E3/ reconoce que lo hizo, pero no siente nada. | E6/Muy triste | Arrancó los stickers del cuaderno del compañero. |
| Mz 29 | Reconocimiento de la propia emoción | En el primer descanso | Porque pensó que le había quitado una moneda de \$200. | E23/ súper enojado | E11/tristeza – súper miedo | Lo cogió de los dos brazos por la espalda intentaba lanzarlo por las gradas del parque empujándolo hacia adelante |
| Mz 30 | Reconocimiento de la propia emoción | Clase de Lenguaje | Por copiarse del cuaderno | 18/súper enojado | 3/ no manifestó emociones. | Le pegó con el cuaderno en la cara |
| Ab 20 | Reconocimiento de la propia emoción | Segundo descanso | Sin motivo. Golpes y palabras | E23 | E11/ muy triste. “es que no me gusta que me hagan así” cómo “pegándome” | Le pegó puños en la cabeza, espalda y pecho. Le decía “chillón”. |
| Ab 20 | Reconocimiento de la propia emoción | Segundo descanso | Sin motivo | E3 E23 | E11/ muy triste. “Es que no me gusta que hagan así”. Cómo “pegándome” | Lo cogió cabeza contra el piso. E3 se ríe mientras acentúa con la cabeza que sí le pego a E11 E23 le dice a E3 “termínele de pegarle y que le consintiera la espalda” con la mano dice que en círculos. |
| Jl 11 | Reconocer la emoción propia | Segundo descanso | Jugando brusco | E23/ mucho miedo de que le dijeran a la mamá | E10/ súper triste por el dolor | Lo empujó, se pegó en la cabeza contra la pared y se abrió un poquito al lado derecho |
| Jl 11 | Reconocer la emoción propia | Segundo descanso | Jugando brusco | E23/ mucho miedo de que le dijeran a la mamá | E10/ súper triste por el dolor | Lo empujó se pegó en la cabeza contra la pared y se abrió un poquito al lado |

| | | | | | | |
|----------|------------------------------|-----------------------|---|--|-----------------------|--|
| | | | | | | derecho |
| Ag 1 | Reconocer la emoción propia | Clase de Ética | Al lado de la ventana grande del salón | E10/ Miedo de que le digan al padre de familia | E22/ asombrada | Se acostó en el piso y dijo “yo estaba viendo la pierna a E22” |
| Ag 2 | Reconocer la emoción propia | En el primer descanso | Sin motivo. Al quedarse la profesora mirándolo. F decía que estaban jugando y JD decía que no. | E23 | E27/ tristeza - dolor | Pegaba cabezazos Comenzó a dar besitos en la mano. |
| Ag 16 | Reconocer la emoción propia. | En el primer descanso | Sin motivo | E8 / se siente triste. | Niño 101 E26 | Le pegó una patada Le haló el cabello |

Fuente: Diario de campo de las investigadoras 2017

Anexo J. Registro de observación categoría ‘Reconocimiento de la propia emoción y la del otro’

| F. | Categoría | Espacio | Actividad | Emoción del agresor | Emoción del agredido | Agresión |
|-----------------|--|-------------------------------|---|---|----------------------------------|---|
| Mz 16/ 17 | Reconocimiento de la propia emoción y en el otro | Clase de artes | Jugando a los zombis | E4/muy triste porque a E27 “le dolió” | E27 /muy sorprendido | Mordida en el brazo |
| Ab 17 | Reconocimiento de la emoción propia y del otro | Clase de sociales | Sin motivo | E10/triste y manifiesta que E20 está muy triste | E20/muy triste | Le pegó una patada porque iba pasando para el puesto en la pierna derecha. |
| Ab. 18 | Reconocimiento de la emoción propia y del otro | Clase de artes | Lo fastidiaba | E26/súper triste, llora y dice que a él le pegan muy duro con el cable de la plancha el papá y esto lo hace sentir muy enojado. Reconoce la emoción en E11. | E11/ súper triste | Le pone el pie, y al caerse le pega puños en la cabeza a E11 se para y E26 le dice “salió corriendo como nena”. |
| Ab 25 | Reconocimiento de la emoción propia y del otro | Clase de ética | Sin motivo y en respuesta a la agresión inicial. | E20 / reconoce que 3 se sintió súper triste E3/ no identifica | E3 E20/ tristeza | Se pegan patadas, E3 empezó. E3 cogió un lápiz y chuzó a E20 en la mano izquierda y en la rodilla |
| Ab 25 | Reconocimiento de la emoción propia y del otro | Clase de sociales | Mentiras sobre el compañero | E23/ cree que su compañero está muy triste | E10/ triste | Asegura que le arrancó la hoja de los stickers del cuaderno porque lo supuso. |
| My 4 | Reconocimiento de la emoción propia y del otro | Segundo descanso en el parque | Sin motivo. Manera de jugar así. Le pide perdón a Ei. Se perdonan y se dan un abrazo. | E4/tristeza. Con relación a E11 Muy asombrado. | E11/Mucho miedo y mucha tristeza | Le puso un gusano en la cabeza. |
| Jn 2 | Reconocer la emoción propia del otro. | Clase de artes | Sin motivo | E3/ cree que E11 se sintió triste | E11 | Empujó por la espalda |
| Jn 2 | Reconocer la emoción propia del otro | Primer descanso | Sin motivo | E26 / cree que 11 se sintió triste. | E11 | Escupe en la cabeza |
| Jl 25 | Reconocer la emoción propia y del otro | Clase de artes | Cada vez que pasaba por el puesto, sin motivo | E5/ tristeza. Cree que E10 se siente triste | E10 | Le pegaba |

Fuente: Diario de campo de las investigadoras grupo 2017

Anexo K. Registro de observación categoría ‘Reconocimiento de la emoción en el otro’

| F. | Categoría | Espacio | Actividad | Emoción del agresor | Emoción del agredido | Agresión |
|------------------|---|-----------------------|---|--|-----------------------|---|
| Mz. 16/ 17 | Reconocimiento de la emoción en el otro | Clase de artes | Le dolía la cabeza | E29/estaba enojado. 5 se sintió “muy triste porque le duele” | E5 | Golpe. Cachetada en la mejilla derecha |
| Mz 23 | Reconocimiento de la emoción del otro | Segundo descanso | Sin motivo D. expresa: “mi papá a veces le pega a mi mamá y él siente mucha tristeza”. Pero que él le pego al niño y ya. No siente nada. | E3 / el niño estaba súper triste | Niño del otro primero | Le cogió la cabeza y lo golpeo contra la pared |
| Ab 17 | Reconocimiento de la emoción del otro | Clase de Sociales | Sin motivo. Ingresa al colegio este mismo día | E10 manifiesta que se sintieron tristes | E23 E19 | Pasa con el cuaderno y les pega en la mejilla izquierda con el mismo. |
| Ab 17 | Reconocimiento de la emoción del otro | En el primer descanso | En el parque. Por quitar el balón | E10/ súper miedo porque el papá le pega muy duro. Señala que E15, se sintió súper triste | E15 | Al quitarle el balón lo empujo con el cuerpo y lo hizo caer. “Salió todo loco” |
| Ab 18 | Reconocimiento de la emoción del otro | Clase de artes | Sin motivo | E26/ súper triste “todos me estaban fastidiando”. Reconoce que E5 se sintió súper triste. | E5 | Le pego con la cartuchera en la frente |
| Ab 20 | Reconocimiento de la emoción del otro | Segundo descanso | Sin motivo. Al venir del parque. Golpes y palabras | E23/ manifiesta que E18 se sintió muy triste. | E18 | Pegó puños en el pecho y le dijo “niña”. |
| Ab 20 | Reconocimiento de la emoción del otro | Clase de artes | Sin motivo. “Porque a mí me gusta hacerles así a las personas, no pegarles sino hacerles así”. | E10/ reconoce que E13 se pudo sentir triste porque “cuando yo le pegue a ella, ella sintió duro” | E13 | Pegó con los dedos en forma de tirar piquis en el ojo izquierdo. |
| My 8 | Reconocimiento de la emoción del otro | Clase de Sociales | Juan le tiro un lápiz al piso, luego Brayan le boto la cartuchera y por último la expresión verbal | E28/ muy triste | E5/ muy triste. | Le dice que “su mamá es una cochina” Se les pide a los niños que dialoguen sobre lo sucedido |

| | | | | | | |
|-------|--|-----------------------------|---|---|---|--|
| | | | | | | haciéndoles ver que ambos perdieron en esta situación porque ambos están tristes. Al finalizar el dialogo ambos están felices. |
| Jn 2 | Reconocer la emoción propia del otro y defender al compañero | Ingreso del primer descanso | Estando en el baño. molestar | E18/ feliz pero que E28 cree se siente triste. | E28/ súper enojado. | Lanzándole agua en la cara porque estaban molestando lo cual es falso y lo afirma 15. y que fue dos veces |
| Jn 2 | Reconocer la emoción propia del otro. | En el baño | Si n motivo | E10/ mis compañeros se sintieron enojados. | E10/ súper enojado E15/súper enojado | Empujo en el baño a E10. y este se fue contra E15 y se cae al piso |
| Jn 2 | Reconocer la emoción propia del otro | Segundo descanso | Sin motivo. Expresiones bruscas | E19/ súper triste. Reconoce que E23 Se siente igual | E23 | Le echó tierra a E23 en la sudadera y le dijo “quiere popo de bebe” porque estaba un pañal en el piso. E23 dijo “no”. |
| Jl 18 | Reconocer la emoción del otro | Clase de Artes | Sin motivo. | E26/ manifiesta que cree que E27 se sintió muy triste | E27/ súper triste | Golpeó la cara contra el puesto y E27 se cayó de la silla. |
| Jl 18 | Reconocer la emoción del otro | Clase de artes | Porque no le dejaban pasar en la fila para que el profesor le hiciera un tatuaje | E26/ cree que 4 se sintió muy triste | E4 | Lo cogió del cuello y lo tiro al piso por el turno de la fila |
| Ag. 1 | Reconocer la emoción del otro. | Clase de ética | Sin motivo. Al cuestionar a E3. ¿Estuvo bien tu actuar? Con la cabeza dice no. ¿Qué le ocasiono a E16 lo que le hiciste? “dolor”. | E3/ cree que ella se sintió súper asombrada | E16/ súper enojada | Haló el cabello. |

Fuente: Diario de campo de las investigadoras grupo 2017

Anexo L. Empatía

| F. | Categoría | Espacio | Actividad | Emoción del agresor | Emoción del agredido | Agresión |
|-------|-------------------------------|-----------------------------|---|---|---------------------------|---------------------------|
| Ab 19 | Empatía. En defensa del otro. | Clase de Ciencias Naturales | Por lo sucedido con E26 el día anterior E27 expresa que él se siente así porque los niños se burlan de él. El curso dice que eso es cierto. | | E27 en defensa de E26 | |
| Jl 25 | Empatía | Clase de artes | E11 le estaba sacando la lengua | E23/ tristeza. Al ver triste a E11 Sentí tristeza | E11/ súper triste - llora | Pega un puño en el hombro |

Fuente: Diario de campo de las investigadoras grupo 2017

Anexo M. Registro de observación categoría ‘Empatía en defensa de la emoción del otro’.

| F. | Categoría | Espacio | Actividad | Emoción del agresor | Emoción del agredido | Agresión |
|-----------|--|------------------------|--|---|---------------------------------------|--|
| Feb 20 | En defensa del amigo | Segundo descanso | E18 pellizca a E31 por que E31 le estaba halando el cabello a E10 y lo empujaba | E18 | LP (201) | Pellizcan |
| Feb 23 | Defensa de la emoción del otro | Clase de Artes | Palabras inadecuadas por que le quitaron los colores. Defendida E17 | E14. Siente enojo porque trataba mal a E17 | E22 | Sapa |
| Mz 1 | Reconocimiento de la propia emoción y Defensa del compañero | Clase de artes | Sin motivo E3 trata de justificar diciendo que E11 le estaba pegando a otros niños, pero E23 y E15 dicen que él está “engañando”, eso es mentiras. E11 no le pegó a nadie. | E3 | E11 / Súper triste | Cogió del cuello de la camisa y a empujones lo llevo a la puerta del salón para tratar de sacarlo. |
| Mz 23 | Reconocimiento de la propia emoción. Defensa del compañero | En el segundo descanso | Cogieron a los niños y no los dejaban mover | E13/muy asombrada y E14/ alegría porque le parecía chistoso | E18/ súper enojado-asombro E10/ miedo | Los cogieron por la fuerza y la cara contra la pared e intentó E14 aplicarle brillo a E10 E13 tenía a E. para no dejarlo mover |
| Mz. 23 | Defensa de la verdad | En el segundo descanso | Sin motivo E18 Manifiesta que era porque E13 tenía cogido a E10, este dice que no diga mentiras porque en ese momento ella no me tenía cogido. | E18. Se sonríe y no dice nada. | E13/ triste-dolor | Halo el cabello. |
| My 30 | Reconocer la emoción propia del otro y defender al compañero | Clase de ética | Perdió un color E22 dice que había visto a E3 regalando el lápiz a E6 | E3 / yo no siento nada, pero E11. Señala tristeza E6 | E11/ triste | E6 le quitó un color y se lo regaló a E3 |
| Jl 24 | Reconocer la emoción propia del otro y defender al compañero | Clase de inglés | Sin motivo. En defensa de la compañera. | E23 E1 | E22 E23 E1 | E23 le pegó una patada en la vagina E22 E1 le pegó una cachetada en la mejilla derecha a 23 |

| | | | | | | |
|---------|--|-------------------|---|----------------|----------------|--|
| Ag 3 | Reconocer la emoción propia del otro y defender al compañero | En clase de Artes | Sin motivo. En defensa de la amiga | E23 E10 | E14 E23 | Le dice que “su abuelita está picha con el abuelito” Le dice que “su papá ya no es de él, qué es de otra niña”. |
|---------|--|-------------------|---|----------------|----------------|--|

Fuente: Diario de campo de las investigadoras grupo 2017

Anexo N. Transcripción dialogo con el grupo 2017

| F. | Actividad grupal | Pregunta realizada | Expresión de los niños |
|----------|---|---|---|
| My 25 | Dialogo con el grupo con relación a la implementación | Responder a la pregunta: ¿Cómo se han sentido en el curso 102 | <p>“Todos comparten, son ambles, prestan las cosas y las devuelven”. Juegan con los niños nuevos. Ayudan a encontrar las cosas cuando se pierden.</p> <p>E23. Todos juegan conmigo, antes no, ahora sí.</p> <p>E5. Ya casi no peleamos.</p> <p>E30. Me siento muy feliz con los niños porque todos juegan conmigo</p> <p>E26 ya no me fastidian. Se siente súper feliz con los niños del salón y es la primera vez que utilizo esta carita.</p> <p>E1. Como yo no prestaba los colores a E23 y E22 me miraban mal y me ponía a llorar, me sentía triste pero cuando me veían así me perdonaban.</p> <p>E18 Es que antes me prestaban los colores y ahora no. Le responde E15 ¿Sabe por qué no le prestamos los colores? Porque es que él los muerde. Se le hace caer en cuenta de esto a E18 para mejorar ese aspecto y se continúa la clase del día.</p> |
| Ag 1 | Correcciones fraternas | | <p>E23 y E3 manifiestan que los niños no los dejan jugar. A lo cual le expresan:</p> <p>E10: Es que a veces como les dicen que sí y juegan y después comienzan todos abusivos a pegarles a todos.</p> <p>E23 nos pega manotazos y zancadillas; E3 fastidia cogiéndonos y zancadillas.</p> <p>E23 dice que él los va a respetar pero que no se da cuenta.</p> <p>E22: E23 entra al juego a pegar.</p> <p>Luego E9 le dice a E1. Toca dejarla jugar por que comienza a decir a la profesora que no la dejan jugar y ella es brusca, nos pega con la mano y nos hace zancadilla.</p> <p>E20 dice “chilla por todo y no deja jugar a otras niñas, además dice que ella manda en el juego”</p> <p>E23 le dice que chilla sin motivo todos los días y que los amenaza diciéndoles que le va a decir a la profesora.</p> <p>E1 al principio se siente triste, pero se le hace ver que los niños le están diciendo todo eso para que ella mejore, porque los niños le han expresado sus emociones de cómo ellos se sienten y para que todos puedan jugar respetándose unos a otros; esto lo toma bien y sonrío.</p> <p>Luego le dice E22 a E8 que cuando juegan ella parece “loquita” juega muy brusco; E10 le manifiesta que se arrastra por el piso</p> |
| Ag 24 | Actividad de impacto | | <p>Película Intensamente y taller</p> <p>Esta actividad me ha impactado puesto que en el momento del primer descanso E23 se acercó y me dijo que E6 lo estaba mirando en el baño mientras el hacía pis. Al llegar nuevamente al salón de clase E23 me</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | dice: “Profe yo no diga nada, hemos hablado con E6 y ya hemos arreglado todo. Nos hemos disculpado”. Esta situación me llena de alegría pues veo que los niños están iniciando un camino de regulación en sus relaciones con sus pares y no necesitaron de la intervención mía para dialogar y llegar a acuerdos y perdonarse. |
|--|--|--|

Fuente: Diario de campo de las investigadoras grupo 2017

Anexo O. Carta de invitación y autorización del Rector



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN EDUCACION

Proyecto de investigación:

“Desarrollo de competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años, en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur”

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Respetado Señor Rector:

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y adelantamos un proyecto de investigación que se propone resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años (preescolar – primero) en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C la Merced?

Es de resaltar que los hallazgos de esta investigación, se constituyen en un aporte para el colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe al mejorar las prácticas docentes de dos profesoras y por otra parte, al atender a un número considerable de niños y niñas que constituyen los beneficiarios finales del proyecto.

Se parte de la identificación de las emociones, reconocimiento de las propias emociones y del otro para llegar a la empatía. Con el fin de reunir información se realizarán talleres, observaciones y un seguimiento continuo de confrontación personal; estas actividades se realizarán dentro de la institución con los niños y niñas del grupo transición y primero. Los resultados de estos encuentros se recopilarán en un informe final que constituye el insumo para responder a los objetivos de la investigación, por lo tanto toda la información será tratada de manera confidencial, para lo cual se omitirán los nombres de los participantes.

Atentamente, solicitamos respetuosamente su autorización para emplear los datos recolectados en los talleres.

Agradecemos su atención.

María Eugenia Prieto Monroy
Docente titular Transición

Claudia Patricia Torres Rodríguez
Docente titular Primero (102)



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN EDUCACION

Proyecto de investigación:

“Desarrollo de competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años, en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur”

AUTORIZACIÓN

Por la presente autorizó el desarrollo del Proyecto de Investigación al interior de la institución.

“Desarrollo de competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años, en el Colegio Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur”, por lo cual autorizó al equipo de investigadores para reunir la información requerida.

Para ello, cuento con la voluntad expresa del equipo investigador, quienes estarán dispuestos a responder mis interrogantes.

Manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y que todos los espacios en blanco han sido completados antes de mi firma y me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento.

Nombre del rector: Carlos Edgar Niño Jaramillo

Firma del rector:

C.C.: 79593907 Expedida en: Bogotá D.C.

Ciudad: Bogotá Departamento: Bogotá D.C.

Dirección: Trans. 119 No. 490-12 Sur

Teléfonos: 2797701 - 7697178

Correo electrónico: colalfredoiriarthe@gmail.com

Fecha de diligenciamiento: 16 de agosto 2016.