

Información Importante

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

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

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

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Fortalecimiento de las competencias emocionales para mejorar la adaptación a la educación básica secundaria de los estudiantes de grado sexto del Colegio Villemar El Carmen

Bogotá D.C., Colombia, noviembre de 2016

Fortalecimiento de las competencias emocionales para mejorar la adaptación a la educación básica secundaria de los estudiantes de grado sexto del Colegio Villemar El

Carmen

Lidia Yanneth Piñeros Sánchez

Eliana Paola Berrio Naranjo

Asesora

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Chía, Cundinamarca

2016

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por seguir viviendo nuevas experiencias que me permiten crecer como persona y profesionalmente.

A la Universidad, por brindarme la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos que hacen que enriquezca mi labor como docente.

A mi hija, por ser el motor de mi vida para seguir adelante en mis proyectos.

A mi asesora, Paola Berrío, por su esfuerzo y motivación, que han sido fundamentales para mi formación como investigadora.

A mis padres, por estar cuando más los he necesitado y porque no me han dejado desfallecer.

A John Jairo, que a pesar de las vicisitudes sigue brindándome comprensión, cariño y amor.

A mis compañeros, quienes compartieron sus conocimientos, tristezas y alegrías.

A todos aquellos que de una u otra forma estuvieron acompañándome y apoyándome para lograr que este sueño se haga realidad.

Resumen

Considerando las dificultades que pueden tener los estudiantes en la transición de la primaria al bachillerato para incorporarse con éxito a esa nueva fase de su educación, en esta investigación se planteó, como objetivo general, fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto, del colegio Villemar El Carmen IED, de la ciudad de Bogotá, para su adaptación a la Educación Básica Secundaria. Se parte de esa situación y la coincidencia con su paso por la pre adolescencia, implican la necesidad de que cuenten con las competencias emocionales que les sirven de apoyo ante los retos de dicho proceso.

La labor investigativa tuvo dos etapas, una de diagnóstico y otra de intervención. En su desarrollo, los aspectos metodológicos empleados incluyeron la aplicación de encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y padres de familia, así como observaciones de campo, lo cual se aplicó a dos grupos de los grados sextos, cada uno ellos con una cantidad de treinta y dos estudiantes. Por medio de la aplicación de estas técnicas de recolección de información se elaboró el diagnóstico que sirvió para identificar las competencias emocionales de los estudiantes en las que se presentaba mayor debilidad. Los hallazgos en este sentido mostraron que competencias de autoconciencia, de autorregulación y de automotivación eran en las que se presentaban las mayores dificultades para los estudiantes, hecho reconocido por los docentes y los padres como algo que les generaba limitaciones para un tránsito fluido desde la primaria hasta el bachillerato.

Teniendo como base estos resultados, se diseñó la estrategia de intervención, incluyendo un conjunto de talleres dirigidos puntualmente a fortalecer las competencias emocionales señaladas. Se aplicaron doce talleres a lo largo de un mes, a los dos grupos que conformaron la muestra que se estudió y se trabajó. Luego de su total aplicación se volvió a realizar la encuesta de diagnóstico, con miras a detectar las variaciones que pudieron presentarse con la intervención mediante los talleres. El resultado que se obtuvo fue que en las competencias de autoconciencia y autorregulación se mejoró el puntaje promedio de los dos grupos, lo que mostró que los talleres fueron eficaces para lograr su propósito, pero la competencia de automotivación, que también se pretendió fortalecer, permaneció en idéntica condición a la inicial.

Al considerar estos resultados se puede señalar que la estrategia de intervención por medio de los talleres, como medio para fortalecer las competencias emocionales, tiene un alcance parcial en el sentido de que, aunque ayudan en dicha finalidad, no generan una variación sustancial y, además, no aplica para todas las competencias en cuanto a que no tienen un impacto igual para cada una de ellas. Por otra parte, se pudo apreciar que en los dos grupos estudiados los resultados fueron muy semejantes, mostrándose las mismas fortalezas y debilidades, antes y después de la intervención.

Palabras clave: competencias emocionales – sexto grado – preadolescencia – adaptación – secundaria.

Abstract

Considering the difficulties of students in the transition from primary to high school to join successfully to this new phase of their education, this research purpose is to strengthen the emotional skills of sixth grade students, in Villemar school El Carmen IED in Bogota, so that they can adapt themselves to Basic Secondary Education. It is assumed that the context, as well as the coincidence with preadolescence, implies their need to count on the emotional competences as support to face the challenges of the process.

The research work had two stages, diagnostic and intervention. As to the procedure, the methodological aspects included the implementation of student surveys, interviews with teachers and parents, along with observational work, which were applied to two groups of sixth grade, of thirty-two students each. Through the application of these techniques of data collection it was developed the diagnostic, useful to identify the emotional competences of students with the greatest weak points. The findings in this regard showed that in competences of self-awareness, self-regulation and self-motivation were located the greatest difficulties for students, a fact recognized by teachers and parents as something that generated limitations for a fluid transition from the elementary through high school.

On the basis of these results, the intervention strategy was designed, including a set of workshops to strengthen emotional competencies identified. Twelve workshops were applied over a month to the two groups that formed the sample studied. After this application, the diagnostic survey was again performed in order to detect variations that might arise with the intervention through the workshops. The result in terms of competences of self-awareness and self-regulation reflected an improvement in the average score of the two groups, which showed that the workshops were effective in achieving their purpose, but the competence of self-motivation, which was also supposed to be strengthened, remained in identical initial condition.

Taking into account these results, it is possible to indicate that the intervention strategy through workshops as a means to strengthen emotional competencies has a limited scope in the sense that, although those contribute to this purpose, they do not generate substantial variation

and the strategy does not apply to all competences because the workshops do not have the same impact for each one of them. However, it was observed that in the two groups studied the results were very similar, as they showed the same strengths and weaknesses before and after the intervention.

Keywords: emotional competencies - sixth grade - preadolescence - adaptation - secondary

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 16 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 16 |
| 1.2 Formulación del problema | 18 |
| 1.3 Objetivos | 18 |
| 1.3.1 Objetivo general | 18 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 18 |
| 1.4 Justificación | 19 |
| 2. MARCO DE REFERENCIA | 22 |
| 2.1 Antecedentes | 22 |
| 2.2 Marco Teórico | 26 |
| 2.2.1 La etapa de pubertad o preadolescencia | 26 |
| 2.2.2 Competencias emocionales | 30 |
| 2.2.3 Transición de primaria a secundaria | 38 |
| 2.3 Contexto | 40 |
| 3. METODOLOGÍA | 43 |
| 3.1 Tipo de estudio | 43 |
| 3.2 Diseño de la investigación | 45 |
| 3.3 Fuentes de información | 46 |
| 3.4 Técnicas de recolección de información | 47 |
| 3.4.1 Encuestas | 47 |
| 3.4.2 Entrevistas | 48 |
| 3.4.3 Observación participante | 48 |
| 3.5 Variables de estudio | 49 |
| 3.6 Población y muestra | 52 |
| 3.7 Procedimiento | 53 |
| 3.8 Aspectos éticos | 55 |

| | |
|--|-----|
| 4. ANÁLISIS DE DATOS | 56 |
| 4.1 Resultados del diagnóstico | 56 |
| 4.1.1 Resultados de la encuesta (PRE) | 56 |
| 4.1.2 Resultados entrevistas a Docentes | 81 |
| 4.1.3 Resultados entrevistas a Padres de familia | 87 |
| 4.1.4 Resultados de las observaciones de campo | 89 |
| 4.1.5 Análisis global de los resultados | 91 |
| 4.2. Intervención | 98 |
| 4.2.1 Talleres realizados | 98 |
| 4.2.2 Resultados de la encuesta posterior a la intervención (POST) | 98 |
| CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 130 |
| RECOMENDACIONES | 143 |
| PREGUNTAS QUE SURGEN DE LA INVESTIGACIÓN | 145 |
| LIMITACIONES DEL ESTUDIO | 146 |
| REFERENCIAS | 147 |

LISTA DE CUADROS

| | Pág. |
|---|------|
| Cuadro 1. Las competencias emocionales | 35 |
| Cuadro 2. Diferencias entre la cultura primaria y la cultura secundaria | 39 |
| Cuadro 3. Definición de variables | 49 |
| Cuadro 4. Esquema de la Encuesta: variables, sub-variables y número de los ítems correspondientes | 50 |
| Cuadro 5. Escala Likert. | 51 |
| Cuadro 6. Puntajes en Autoconciencia | 57 |
| Cuadro 7. Puntajes en Autorregulación | 58 |
| Cuadro 8. Puntajes en Automotivación | 59 |
| Cuadro 9. Puntajes Empatía | 60 |
| Cuadro 10. Puntajes Habilidades sociales | 61 |
| Cuadro 11. Síntesis de las entrevistas a docentes | 82 |
| Cuadro 12. Síntesis de las entrevistas a padres de familia | 87 |
| Cuadro 13. Comparativo Pre – Post: Autoconciencia | 99 |
| Cuadro 14. Comparativo Pre – Post: Autorregulación | 199 |
| Cuadro 15. Comparativo Pre – Post: Automotivación | 101 |
| Cuadro 16. Comparativo Pre- Post: Empatía | 102 |
| Cuadro 17. Comparativo Pre- Post: Habilidades sociales | 103 |

LISTA DE GRÁFICAS

| | Pág. |
|---|------|
| Gráfica 1. Edad | 62 |
| Gráfica 2. Sexo | 63 |
| Gráfica 3. Enfadado puede hacer daño | 63 |
| Gráfica 4. Se pone nervioso al hablar en público o con desconocidos | 64 |
| Gráfica 5. Al estar triste se aísla | 65 |
| Gráfica 6. Inestabilidad del estado de ánimo | 66 |
| Gráfica 7. Nervios ante los exámenes finales | 66 |
| Gráfica 8. Incomodidad al tratar con desconocidos | 67 |
| Gráfica 9. Fácilmente hace cosas que no debería | 68 |
| Gráfica 10. Cambia conducta para hacer lo correcto | 69 |
| Gráfica 11. Menosprecia su participación en el trabajo en grupo | 69 |
| Gráfica 12. Desánimo frente a adversidad | 70 |
| Gráfica 13. Pesimismo ante retos nuevos | 71 |
| Gráfica 14. Sensibilidad ante problemas de los demás | 71 |
| Gráfica 15. Capta los sentimientos de los demás | 72 |
| Gráfica 16. Capta los problemas de los demás | 73 |
| Gráfica 17. Sensibilidad a puntos de vista diferentes al propio | 74 |
| Gráfica 18. Valoración de la diferencia en los demás | 74 |
| Gráfica 19. Actividades para valorar diferencia en los otros | 75 |
| Gráfica 20. Asume liderazgo de actividades | 76 |
| Gráfica 21. Valora su participación en equipos de trabajo | 76 |
| Gráfica 22. Intenta convencer a los demás sobre sus propias ideas | 77 |
| Gráfica 23. Influencia en el desempeño del grupo | 78 |
| Gráfica 24. Percepción sobre su capacidad de liderazgo | 78 |
| Gráfica 25. Comunicación de sus disgustos | 79 |
| Gráfica 26. En los conflictos trata de imponer su posición | 80 |
| Gráfica 27. Razonamiento constructivo ante los problemas | 80 |

| | |
|--|-----|
| Gráfica 28. Comparativo – Enfadado puede hacer daño | 105 |
| Gráfica 29. Comparativo - Se pone nervioso al hablar en público o con desconocidos | 106 |
| Gráfica 30. Comparativo - Al estar triste se aísla | 107 |
| Gráfica 31. Comparativo - Inestabilidad del estado de ánimo | 108 |
| Gráfico 32. Comparativo - Nervios ante los exámenes finales | 109 |
| Gráfica 33. Comparativo - Incomodidad al tratar con desconocidos | 110 |
| Gráfica 34. Comparativo - Fácilmente hace cosas que no debería | 111 |
| Gráfica 35. Comparativo - Cambia conducta para hacer lo correcto | 112 |
| Gráfica 36. Comparativo - Menosprecia su participación en el trabajo en grupo | 113 |
| Gráfica 37. Comparativo - Desánimo frente a adversidad | 114 |
| Gráfica 38. Comparativo - Pesimismo ante retos nuevos | 115 |
| Gráfica 39. Sensibilidad ante problemas de los demás | 116 |
| Gráfica 40. Comparativo - Capta los sentimientos de los demás | 117 |
| Gráfica 41. Comparativo - Capta los problemas de los demás | 118 |
| Gráfica 42. Comparativo - Sensibilidad a puntos de vista diferentes al propio | 119 |
| Gráfica 43. Comparativo - Valoración de la diferencia en los demás | 120 |
| Gráfica 44. Comparativo - Actividades para valorar diferencia en los otros | 121 |
| Gráfica 45. Comparativo - Asume liderazgo de actividades | 122 |
| Gráfica 46. Comparativo - Valora su participación en equipos de trabajo | 123 |
| Gráfica 47. Comparativo - Intenta convencer a los demás sobre sus propias ideas | 124 |
| Gráfica 48. Comparativo – Influencia en el desempeño del grupo | 125 |
| Gráfica 49. Comparativo - Percepción sobre su capacidad de liderazgo | 126 |
| Gráfica 50. Comparativo - Comunicación de sus disgustos | 127 |
| Gráfica 51. Comparativo - En los conflictos trata de imponer su posición | 128 |
| Gráfica 52. Comparativo - Razonamiento constructivo ante los problemas | 129 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|--|------|
| Anexo A. Formato de la encuesta | 153 |
| Anexo B. Formato de la entrevista a docentes | 156 |
| Anexo C. Formato de la entrevista a padres de familia | 158 |
| Anexo D. Formato de observaciones de campo | 160 |
| Anexo E. Tabulación de resultados de la encuesta (PRE) | 161 |
| Anexo F. Resultados entrevistas a docentes | 166 |
| Anexo G. Resultados entrevistas a padres de familia | 180 |
| Anexo H. Resultados observaciones de campo | 190 |
| Anexo I. Talleres de Intervención | 195 |
| Anexo J. Evidencias de los talleres | 224 |
| Anexo K. Tabulación de los resultados comparados (PRE – POST) de las encuestas | 239 |

INTRODUCCIÓN

La transición que se presenta al pasar de la primaria al bachillerato puede ser difícil para muchos de los estudiantes pues se trata de dos ambientes diferentes, marcados porque en la primaria eran niños(as) y se les trataba como tales, a diferencia de lo que ocurre al llegar a sexto grado cuando muchos de ellos entran en la preadolescencia y el nuevo escenario les implica unas formas de interacción con los docentes que pueden ser más distantes y menos afectivas.

Estas apreciaciones surgen a partir de la experiencia de la autora, en su calidad de docente de sexto grado, así como de las percepciones obtenidas de otros docentes de este grado. Así mismo, debe señalarse que, según Sacristán (1997), los niveles de primaria y bachillerato se estructuran con marcadas diferencias que debe afrontar el estudiante en la transición, generándole angustias y temores durante el paso por esta etapa, lo que se refuerza por el hecho de entrar o estar en la etapa de la preadolescencia.

En esta situación los estudiantes deben tener una rápida adaptación que les permita llegar a un nivel de desempeño académico adecuado. Es por ello que resulta primordial que cuenten con las competencias emocionales que les brinden el respaldo para este proceso. Según Bisquerra (2007), una competencia cobija “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). Es decir, que el estudiante debe contar con las habilidades, capacidades y actitudes que se requieren para el manejo de sus emociones, como un aspecto esencial en el proceso de transición de primaria al bachillerato.

A partir de lo anterior, esta investigación se encaminó a lograr, como objetivo general, fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto, del colegio Villemar El Carmen IED, para su adaptación a la educación básica secundaria. En cuanto a los aspectos metodológicos empleados, se realizó un diseño basado en la investigación – acción, con la aplicación de encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y padres de familia, así como observaciones de campo.

Con la aplicación de estas técnicas de recolección de información, se pudo llegar a la elaboración de un diagnóstico, en el cual se identificaron las competencias emocionales de los estudiantes en los que se presentaba mayor debilidad. Posteriormente, con base en esta información se diseñó una intervención por medio de un conjunto de talleres dirigidos puntualmente a fortalecer las competencias emocionales que así lo requerían. Finalmente, se realizó la aplicación de la misma encuesta utilizada en la fase de diagnóstico, con el objetivo de observar las eventuales variaciones que las competencias de los estudiantes tuvieron en razón de la señalada intervención, como medio para analizar su eficacia.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El primero se ocupa de la descripción del problema de investigación, el segundo desarrolla el marco de referencia con los antecedentes, el marco teórico y el contexto de la investigación. El tercero describe la metodología empleada. En el cuarto se presenta el análisis de datos, en donde se describen los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información para la fase de diagnóstico. Así mismo, en este capítulo se muestra la intervención realizada, con la descripción de los talleres aplicados, los resultados de la encuesta exhibidos de forma comparativa entre las fase Pre y Post, concluyendo con la discusión de estos resultados. Posteriormente se presentan las conclusiones y las recomendaciones surgidas de la investigación.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En el Colegio Villemar el Carmen, de la Localidad de Fontibón en Bogotá, los estudiantes de grado sexto son generadores y partícipes de varias problemáticas dentro y fuera del aula, que en otros niveles no son muy frecuentes. La causa principal podría estar vinculada con la procedencia de familias disfuncionales que afectan sus comportamientos, sumado a la etapa de desarrollo fisiológico y psicológico que atraviesan como es la preadolescencia. Es frecuente entonces que los niños presenten mal humor e irritabilidad, depresión, deseo excesivo de independencia, intolerancia y, así mismo, que tomen actitudes agresivas con sus pares. Como paso siguiente sobreviene la búsqueda de diferentes escapes con sus respectivos riesgos. Estos problemas les generan inseguridad y desmotivación, impidiendo un adecuado desempeño en el proceso académico. Estos aspectos se aprecian en muchos de los informes de calificaciones de los estudiantes que se entregan a los padres de familia.

Al culminar la básica primaria, los estudiantes dejan atrás el establecimiento donde han tenido una mayor atención y una educación casi personalizada. Acuden, entonces, a la básica secundaria, con una sede más grande y mayor número de estudiantes, mayor requerimiento de organización en ellos, con la responsabilidad de sus pertenencias y mayor exigencia en sus métodos de estudio y su puntualidad. Al conjugarse esta situación con su paso por la preadolescencia se puede generar inseguridad, impulsividad, fluctuaciones en el estado de ánimo, y frustración (Krauskopf, 2004), lo cual puede desencadenar en dificultades para la adaptación y el logro de un desempeño académico satisfactorio. Sin embargo, todo lo señalado puede ser

entendido como causas y consecuencias de lo que es el núcleo del problema: la debilidad en las competencias emocionales de los estudiantes (Márquez y Gaeta, 2014).

Se evidencia que la transición de primaria a secundaria es, para muchos estudiantes, estresante; se pasa de un ambiente protector y familiar, de una considerable atención, a un ámbito impersonal e intimidante en la secundaria (Tonkin & Watt, 2003). La problemática descrita, relacionada con el periodo de desarrollo por el que atraviesan los estudiantes y con los cambios académicos generados con el paso de la primaria al bachillerato, implican un proceso muy complejo que a veces no lo pueden advertir los docentes. Se pasa de un espacio con una profesora para todas las áreas, que está pendiente de ellos continuamente, a otro en el que deben ser responsables por sus útiles (pues deben trasportarlos durante toda la jornada) y tener varios profesores por día, que sólo los acompañan momentáneamente.

Sólo tienen un docente como director de grupo a quien no ven todos los días sino una o dos veces por semana y, por último, el horario es diferente ya que se manejan dos: semana uno y semana dos, lo que trae como consecuencia normal tener en el mes sólo dos clases de algunas materias, lo cual les puede dificultar mantener todo el interés y la atención necesaria para el seguimiento de las mismas.

Todos estos son cambios académicos con los que debe lidiar el niño y asumirlos en el menor tiempo posible; y desde luego, hacen parte de la problemática expuesta aquí. Estas dificultades hacen que se evidencien las complejidades que hay en la etapa de transición escolar entre la primaria y la secundaria. Además, esto puede generar el bajo rendimiento académico y la deserción por la falta de un buen proceso conductual y de aprendizaje autorregulado.

Se requiere, entonces, que la institución educativa atienda los aspectos inherentes a la situación que vive el estudiante, en donde, por una parte, se presenta la transición de primaria a secundaria con todas las connotaciones de readaptación que ello exige, e igualmente, están viviendo los cambios físicos y psicosociales que son propios de la etapa de la preadolescencia. El fortalecimiento de las competencias emocionales irá a favor del desempeño en esta nueva fase de sus vidas, por lo que la institución debe participar como parte de la solución, implementando las estrategias que sean adecuadas para facilitar al estudiante una transición más fácil.

1.2 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto del colegio Villemar El Carmen IED, para mejorar su adaptación a la educación básica secundaria?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- Efectuar un proceso de fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto, del colegio Villemar El Carmen IED, para su adaptación a la educación básica secundaria.

1.3.2 Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico de las competencias emocionales de los estudiantes del sexto grado, en el colegio Villemar El Carmen IED (jornada de la mañana).

- Proponer y aplicar una estrategia que permita mejorar las competencias emocionales de los estudiantes de sexto del colegio Villemar El Carmen IED (jornada de la mañana).
- Establecer la variación presentada en las competencias emocionales de los estudiantes de sexto del colegio Villemar El Carmen IED (jornada de la mañana), como efecto de la intervención efectuada.

1.4 Justificación

En la mayoría de las instituciones educativas de primaria, a los estudiantes les enseñan, principalmente, en un aula, junto a un grupo familiar de compañeros y por uno o tres docentes, a lo sumo. Sin embargo, una vez que alcanzan la secundaria, la situación cambia radicalmente: interactúan con muchos más estudiantes, en diferentes aulas, con más profesores y a menudo con diferentes expectativas en cuanto a su desempeño y responsabilidad. (Castro, León, & Ruíz , 2010). El paso de primaria a secundaria, es un tránsito que puede resultar difícil por los diversos cambios que deben experimentar los estudiantes, entre ellos tener docentes más estrictos, la exigencia de nuevos hábitos y asumir los retos de adaptación que se le imponen durante la preadolescencia.

Es por ello que la principal contribución de este trabajo de investigación es aportar a la institución educativa, un proceso y unos instrumentos encaminados a favorecer que los estudiantes que viven la mencionada transición, logren una adecuada adaptación. De esta manera, ellos podrán cumplir no sólo las exigencias académicas, sino obtener un desempeño satisfactorio en el ámbito de las competencias emocionales, para avanzar en su vida escolar, familiar y social en armonía con sus necesidades adaptativas.

Es importante resaltar que contar con un adecuado nivel en las competencias emocionales favorece diversos aspectos en las diferentes etapas y situaciones de la vida, en donde se incluyen los procesos relacionados con el aprendizaje, el afrontamiento y resolución de conflictos, las habilidades comunicativas, el liderazgo y la toma responsable de decisiones, entre otros. Es por ello que en fases del desarrollo humano como la preadolescencia, tales competencias ayudan a lograr una mayor comprensión y adaptación frente a las situaciones que se presentan (Bisquerra, 2000).

La misión del colegio Villemar El Carmen IED, alude a una convivencia democrática que contribuya al éxito del proyecto de vida de los estudiantes. Teniendo este referente como base, se puede pensar en estrategias que contribuyan al desarrollo personal del individuo (Colegio Villemar El Carmen, 2015). Pero para este fin se requiere, y exige necesariamente, un mejoramiento de las competencias emocionales, que parta de la identificación de las debilidades y las fortalezas de cada individuo para poder fijar objetivos.

Por tanto, el desarrollo de esta investigación puede contribuir al éxito de los proyectos de vida de los estudiantes que pasan de primaria a secundaria, al dotarles de recursos que fomentan el fortalecimiento de sus competencias emocionales en un periodo de sus vidas que es crítico para el posterior desarrollo de su bienestar en las diferentes dimensiones.

Con la solución del interrogante que guía esta investigación se ha buscado confirmar que las competencias emocionales juegan un papel importante en las capacidades de adaptación y de toma de decisiones adecuadas. Para Erikson (1977) “toda crisis personal y social aporta elementos que se orientan hacia el crecimiento” (p. 24). Es por ello que al implementar estrategias que contribuyan al fortalecimiento de las competencias emocionales, se realiza un

importante aporte en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de grado inicial de básica secundaria del colegio Villemar El Carmen IED, jornada mañana.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

Para desarrollar esta investigación sobre la problemática que genera el periodo de transición entre la primaria y la básica secundaria es importante ver algunos de los estudios realizados previamente sobre este tema. Podríamos empezar con el estudio hecho por Maroto (2015) para la Universidad de Oviedo, el cual presenta un esquema que hace referencia en su primera fase, a la explicación del significado de transición y a partir de este, señala los pasos que suceden en dicha etapa con algunas estrategias que han sido aplicadas en Oviedo (España) para disminuir el impacto del cambio. Este estudio se efectúa sobre los estudiantes que atraviesan la transición en general, buscando detectar los problemas que se presentan, y aportando eventuales soluciones.

Maroto (2015) considera que dentro del contexto estudiantil se deben hacer ajustes logísticos dependiendo tanto del tipo de estudiantes como de las necesidades que estos tengan. Resalta la importancia de la participación activa de los padres en esta etapa, pues el acompañamiento oportuno a sus hijos es fundamental. Por eso, los centros educativos deben tener permanentemente comunicación con las familias de los estudiantes para estar atentos a su aprendizaje y su adaptabilidad en esta transición de primaria a secundaria.

En este mismo recuento, se destacan los principales cambios que atraviesan los estudiantes en su paso a la secundaria como por ejemplo las distancias que hay entre el centro educativo y sus residencias, las exigencias del nuevo centro estudiantil y el bajo nivel académico que hace que los estudiantes no se concentren en sus compromisos; por lo tanto, el colegio se

convierte en el lugar en donde inauguran y amplían sus círculos sociales. Aquí la autonomía juega un papel importante ya que al estudiante se le exige más responsabilidad sobre sus quehaceres académicos. No obstante, Maroto (2015) resalta que el autocontrol y la autorregulación juegan un papel importante en este tránsito. Destaca igualmente que la adaptación a las nuevas reglas, a la relación con el gran número de profesores y a la cantidad de trabajos que se le asignan puede hacer que ocupe el tiempo libre, lo que en la práctica no necesariamente es un hecho. Por eso, una de las alternativas de solución que propone es la de mejorar la calidad de las relaciones del estudiante con todos los entes en los centros educativos y hacer un seguimiento continuo de su adaptación.

En la investigación de Ruíz, Castro y León (2010) sobre la transición a la secundaria en el marco de la educación costarricense, se realiza un estudio descriptivo y exploratorio. En este se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas, y se observó que es importante el apoyo por parte de padres, docentes y pares al estudiante que cursa esta transición con el fin de consolidar su estadía en el nuevo espacio y en la nueva etapa.

Cabe mencionar, además, que debido al contexto particular costarricense el periodo de transición se da entre sexto y séptimo (en este país la básica primaria es hasta sexto). Por lo tanto, esto hace que las edades referenciales difieran un poco con respecto a Colombia.

Las autoras construyen un marco teórico sobre el tema de las relaciones interpersonales, y lo hacen a partir de autores que han trabajado en investigaciones sobre este fenómeno. Entonces, se da vía para considerar distintas estrategias que ayuden a desarrollar relaciones positivas con cada uno de los entes del centro educativo. Sin embargo, que el estudiante se relacione con diez o

catorce maestros conlleva a que alguno de estos, difícilmente haga un seguimiento personalizado del estudiante.

La investigación se hizo con la población de diez instituciones de educación secundaria. Se tuvo en cuenta que los estudiantes entrevistados tuvieran un alto rendimiento académico y bajo nivel de deserción. Tanto estudiantes como docentes, a quienes se les aplicó el instrumento, fueron validados previamente. Los resultados, como era de esperarse, fueron positivos para los estudiantes que mantenían buenas relaciones interpersonales con sus maestros, padres y pares; tal circunstancia explica que haya más confianza, amistad y autoconcepto positivo; por eso, la transición de primaria a secundaria es totalmente exitosa.

Como conclusión, las autoras de la investigación manifestaron que en los estudiantes existe una relación directa entre sus relaciones interpersonales y el desempeño académico, lo cual explica la relevancia de esta competencia emocional. Por otra parte, si la población analizada no fuese sometida a un patrón selectivo dictado por la afinidad o por el mérito y, por el contrario, considerara estudiantes con bajo rendimiento académico, se generaría el verdadero reto: llegar a la población más vulnerable para que dicha transición fuese más llevadera.

Otra investigación es la efectuada por Isorna y Navia (2013), en la que destacan la importancia del rol que la familia tiene con respecto a la transición de la primaria a la secundaria, pues el paso de un centro educativo a otro origina una serie de cambios, los que se adicionan a la pubertad y la adolescencia, y al hecho de que el autoconcepto se ve afectado por dicho tránsito.

También se hace alusión a los grandes cambios que atraviesan los estudiantes durante este periodo: disminución del interés en las actividades académicas, el incremento de la intensidad horaria, el aumento del número de materias, el cambio de metodologías y didácticas, el

cambio de clima institucional y el bajo rendimiento académico. Se sugiere que dichos cambios deben ser interiorizados y es necesario darles tiempo para evitar en el estudiante la pérdida de autoestima y seguridad. Por lo tanto, es fundamental contar con el apoyo de los padres de familia con el fin de afianzar las pautas que se aporten en la intervención, dadas por este trabajo investigativo.

En esta investigación también se advierte la importancia que tienen los padres en su papel de orientadores, durante este tránsito. Cabe igualmente decir que la institución requiere de una comunicación efectiva con los padres para poder dar las orientaciones pertinentes y oportunas, según se requieran.

En otro estudio, Tommye Lou (2000) hace referencia a la problemática de la inteligencia emocional durante la transición de la primaria a la secundaria y en especial deja ver qué tan traumático es este lapso en el estudiante. Se tuvo en cuenta el concepto de *inteligencia emocional* de Goleman, fundamental porque tiene que ver con el rendimiento académico y convivencial. En el estudio se aprecia que la situación generada en este tránsito, influye en la permanencia del estudiante en el colegio. Por eso, según el autor, no deja de ser una preocupación para docentes, administrativos y padres de familia buscar alternativas que puedan dar soluciones a las problemáticas que se generan por este fenómeno inevitable.

Con base en lo anterior, el autor plantea que una de las prioridades del sistema educativo actual debe ser la reforma educativa enfocada en los ciclos, en pro de elevar la calidad de los aprendizajes y garantizar así la formación integral del estudiante. En tal sentido, los grados escolares y las edades consideradas para el aprendizaje son: 6 a 7 años, para primero y segundo

grado; 8 a 10 años, para tercero y cuarto grado; y la transición de la primaria a la secundaria, de 11 a 12 años, o sea de quinto a séptimo grado.

Las autoras Tonkin & Watt (2003), hicieron un estudio en una escuela de niñas de Sydney, donde la primaria va hasta el grado sexto y la secundaria comienza en el grado séptimo. Hacen referencia a la transición de las estudiantes, asociándolas con los cambios psicológicos, sociales y académicos negativos. Dan por hecho que el autoconcepto es un tema esencial porque se ve afectado negativamente por la transición.

El estudio se basó en la evaluación de un programa para la orientación del autoconcepto de las estudiantes en el momento de la mudanza a la escuela secundaria. Los resultados indicaron que el programa no fue eficaz en la mejora del autoconcepto. Se concluyó que era necesario investigar más sobre los beneficios de los programas de transición. Sin embargo, el estudio identificó efectos interesantes como el bajo autoconcepto al inicio de la transición y que a mediados de grado séptimo aún no se había recuperado.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 La etapa de la pubertad o preadolescencia

Aunque la palabra pubertad es definida por el diccionario (Real Academia Española, 2014) como: “Primera fase de la adolescencia, en la cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta”, es un concepto que se inscribe, sin duda, en el terreno de lo biológico porque está ligado a la madurez sexual del individuo. Cabe señalar que este paso que se presenta de la niñez a la adultez es un tránsito que se da, generalmente, entre los nueve y los diez años de edad: “una pubertad normal corresponde a los nueve años para el sexo femenino y a

los diez años en el masculino” (Laplane Robert, Lasfargues Géraud, & Laplane Denise, 1972, p. 46).

Concretamente, la pubertad es la parte inicial y biológica de la adolescencia, que a la par representa el punto de partida de muchos otros cambios psicosociales, los cuales suelen ser, con frecuencia, más lentos y discretos que los biológicos. Lo que desencadena este proceso son los cambios hormonales producidos por el hipotálamo, donde las nuevas hormonas aumentan la rapidez del crecimiento e, igualmente, aceleran el desarrollo de los genitales y del sistema reproductor, en general, ocasionando que se produzcan más hormonas. El resultado de estos aspectos se verifica de manera diferente en cada sexo (Moderna, 2010).

En cuanto a los cambios físicos, la situación es diferente entre niños y niñas, la preadolescencia en ellas dura alrededor de unos tres años. Los cambios físicos dependen de las estructuras heredadas, el estado general de salud, alimentación y nutrición y la imagen que ella tiene de sí misma. Las niñas comienzan a crecer rápidamente, sus manos y pies pueden ser las primeras partes del cuerpo que comiencen el crecimiento. Su estatura aumenta, comienza a crecer vello en genitales y axilas, y su cuerpo empieza a mostrar formas femeninas. En cambio, en los niños, su preadolescencia dura de dos a cuatro años. Al igual que las niñas, la rapidez y la época de crecimiento dependerán de su herencia, salud, nutrición y emociones. A medida que crecen, los hombros se ensanchan, las caderas se afinan y los órganos sexuales aumentan de tamaño. También le crece el vello en la cara y otras partes del cuerpo, incluyendo la región púbica. El crecimiento en la estatura de los niños, generalmente viene después de su madurez física. (Ríos, 2009, p. 2).

En esta etapa también se pueden evidenciar los primeros cambios de comportamiento en los individuos que, desde luego, están asociados a sus formas de pensar y que se presentan

incluso antes de que se dé la maduración fisiológica, lo que es llamado manifestaciones psicológicas de la pubertad (Laplane et al. 1972). Igualmente, “a partir de la pubertad se intensifica un diálogo entre el descubrimiento del hombre o mujer que son y las elecciones personales de qué hombre o qué mujer quieren ser” (Moderna, 2010, p. 4).

Por otro lado, se observa que el niño logra liberarse del egocentrismo a partir de la interacción social con otros niños; es la etapa del pensamiento operativo concreto. En la solución de problemas aún no puede aplicar la lógica para su resolución, pero en lo concerniente al ámbito afectivo, concibe “una moral de cooperación y autonomía personal por oposición con la moral intuitiva de heteronomía característica de los pequeños” (Piaget, 1991, p. 58).

Evidentemente, aunque la pubertad es en esencia biológica, está muy relacionada con factores psicosociales, lo que hace que las dos dimensiones estén articuladas. De esta manera, se puede explicar que características del preadolescente como la agresividad o irritabilidad, tienen que ver con el aumento de las hormonas sexuales; pero, igualmente, el propio reflejo que tienen en los otros sus cambios, es fuente de nuevas situaciones, muchas de ellas conflictivas (Moderna, 2010).

Al respecto se refiere Iglesias (2013), quien señala que “las transformaciones físicas tienen un correlato en la esfera psico-social, comprendiendo cuatro aspectos: la lucha dependencia-independencia, la importancia de la imagen corporal, la relación con sus pares y el desarrollo de la propia identidad” (p. 90). Este autor especifica los cambios que comienzan a emerger en la etapa de la preadolescencia así:

Dependencia-independencia:

– Mayor recelo y menor interés por los padres.

- Vacío emocional, humor variable.

Preocupación por el aspecto corporal:

- Inseguridad respecto a la apariencia y atractivo.

- Interés creciente sobre la sexualidad.

Integración en el grupo de amigos:

- Amistad. Relaciones fuertemente emocionales.

- Inicia contacto con el sexo opuesto.

Desarrollo de la identidad:

- Razonamiento abstracto. Objetivos vocacionales irreales.

- Necesidad de mayor intimidad. Dificultad en el control de impulsos. Pruebas de autoridad.

(Iglesias, 2013, p. 91).

En definitiva, se puede decir que la preadolescencia o etapa de la pubertad representa los cambios que implican pasar de la niñez a la juventud. Esta situación genera muchas incertidumbres en los niños y niñas pues no hay una total identidad con las dos etapas que se articulan allí. “Entre los diez y doce años el niño protesta si le tratan como a un niño y siente que ha crecido bastante como para sentirse más grande, fuerte y responsable de lo que se entiende por un niño, por lo que se siente muchas veces frustrado si no es tratado como grande” (Ríos, 2009, p. 2).

Ese deseo de autonomía no es consolidado por efectos de las respuestas de su entorno y las carencias que aún tiene en su desarrollo biológico y psicosocial, así como por el proceso de adaptación a los cambios de su cuerpo. De allí surgen los que suelen ser los principales aspectos que le generan dificultades frente a los demás y en la acomodación a su propio ser en desarrollo. Es en este periodo, relativamente corto, donde se produce confusión y los frecuentes actos de rebeldía, y donde las emociones saltan de un lugar a otro haciendo que las situaciones que debe

vivir puedan derivar en conflictos, depresión y angustia, cuando no se presenta un adecuado manejo de tales emociones.

Al respecto, Erikson (1977), señala que, en cada etapa o estadio psicosocial de la vida, el individuo afronta una crisis particular, la cual se torna en una oportunidad para su desarrollo. Esto ocurre en la preadolescencia, en donde la resolución positiva de tal crisis puede generar las potencialidades o fuerzas básicas que se adquieran para enfrentar la vida. Es por ello que el adecuado manejo de las emociones que se presente en esta etapa puede aportar para salir adelante en las diversas situaciones presentes y futuras.

2.2.2 Competencias emocionales

La capacidad para el manejo de las emociones por parte de los preadolescentes, como de cualquier individuo, está ligada a diversos factores, los cuales son conocidos como *competencias emocionales*. Para aludir a este concepto es pertinente primero comprender el significado de los que son las *competencias*. Según Bisquerra (2007), “concebimos la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). Hay diversas clases de competencias que se relacionan con los múltiples ámbitos en que se desenvuelven las personas y aquellos aspectos que requieren para salir adelante, o sea, para tener un adecuado desempeño.

Es así como se puede hablar de competencias emocionales, las cuales deben referirse a una adecuada capacidad de manejo de las emociones. Pero ¿qué son las emociones? Considerando la definición propuesta por Cholz (2005), una emoción se puede comprender

como “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4). Es decir, que una emoción siempre genera una sensación de agrado o de desagrado, independiente de su intensidad; y se relaciona con un pensamiento, un comportamiento y una respuesta corporal. Además, según el citado autor, “cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional de mayor o menor intensidad y de diferente cualidad” (Choliz, 2005, p. 3).

Otra característica particular que resalta el autor es que:

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal (Choliz, 2005, p. 5).

Esta idea es compartida por Reeve (2002), quien considera que la emoción cumple tres funciones principales cuyos nombres son: motivacionales, adaptativas y sociales.

Según Reeve (2002), las funciones adaptativas sirven para preparar el organismo cuando éste debe realizar o cumplir la conducta que exigen unas determinadas condiciones ambientales. En este sentido, la emoción ayuda a dirigir la conducta aproximando o alejando al individuo de un objeto determinado.

En cuanto a las funciones sociales, este autor plantea que como las emociones auspician que la persona cumpla con una conducta apropiada para cada situación específica, al expresarlas, los demás podrán con mayor facilidad predecir un tipo de comportamiento que se asocia con tales emociones. Esto es fundamental en la optimización de las relaciones interpersonales.

Finalmente, en cuanto a las funciones motivacionales, el mencionado autor señala que la emoción dota de energía a la conducta motivada; o, en otras palabras, cuando las conductas tienen una mayor carga emocional se realizan con mayor vigor o motivación. Este aspecto es bidireccional en cuanto una emoción puede motivar una conducta y, a su vez, las conductas motivadas producen respuestas emocionales.

Ahora, la pregunta que sigue es ¿cuáles son las emociones? Diversos autores se han manifestado para identificarlas, una a una, desde diferentes teorías. Sin embargo, uno de los que mayor aceptabilidad ha logrado es Izard (1991), quien considera que existen unas emociones básicas, innatas, en todos los seres humanos e independientes de sus factores culturales, diferentes entre ellas, y de las cuales se deriva cualquier otro tipo de reacción afectiva. En este sentido, según este autor, las emociones básicas son: “placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio” (Izard 1991, citado por Cholitz, 2005, p. 7).

Con esta información acerca de lo que son las emociones, resulta pertinente volver ahora a hablar de las competencias emocionales. Al respecto, Landa (2013) señala que “el concepto de competencia emocional hace referencia a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 691).

Según Bisquerra (2000), debido a las mencionadas características, las competencias emocionales favorecen diversos aspectos en las diferentes etapas y situaciones de la vida, donde se incluyen los procesos relacionados con el aprendizaje, el afrontamiento y resolución de conflictos, las habilidades comunicativas, el liderazgo y la toma responsable de decisiones, entre

otros. Es por ello que en fases del desarrollo humano como la preadolescencia, tales competencias ayudan a lograr una mayor comprensión y adaptación frente a las situaciones que se presentan.

Goleman (2006) clasificó las competencias emocionales en personales y sociales. A las primeras pertenecen la Motivación, la Autoconciencia y la Autorregulación. A las segundas corresponden las Habilidades sociales y la Empatía. A continuación se explicarán con más detalle algunas de ellas.

Autoconciencia: “significa tener un profundo entendimiento de nuestras emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos. Las personas con una fuerte autoconciencia no son demasiado críticas ni tampoco tienen esperanzas irreales. Más bien, son honestos consigo mismas y con los demás” (Goleman, 2006, p. 2). Según este autor, tener esta competencia significa reconocer de qué manera sus sentimientos les afectan, afectan a otras personas, e incide en sus actividades. Con este conocimiento, la persona podrá anticiparse a los hechos para prevenir efectos negativos que sus sentimientos, pensamientos y emociones puedan producir. Igualmente, las personas con mayor autoconciencia tienen la habilidad de autoevaluarse de manera realista, y pueden hablar de sus sentimientos de manera abierta y tranquila.

Autoregulación. Esta es la capacidad de los individuos para modificar por sí mismos su conducta en las diversas situaciones que se desarrollen (Kopp, 1982, Rothbart, 1989 citados por Vived, 2011, p.41). Para Vived (2011), la autorregulación implica la modulación del pensamiento, la motivación, la atención y la conducta, mediante estrategias de apoyo y mecanismos específicos. El proceso de autorregulación se activa cuando no es posible cumplir con las metas fijadas y estas se ven amenazadas por algún motivo (p.42). La autorregulación implica: a) reconocer la emoción, b) permitirse sentir de esa forma; darse permiso, c) fijarse en

qué pensar y cómo entender la situación, d) decidir qué se va a hacer. Se tiene también en cuenta que da un concepto de autorregulación entendido como la capacidad de gestionar o encauzar las emociones correctamente. (Ikaskuntza, s.f., p.1). Según Goleman (2006), la autorregulación “es como una conversación interna continuada (...). Quienes están comprometidos con esta conversación sienten -como cualquiera- mal humor e impulsos emocionales, pero encuentran la manera de controlarlos y canalizarlos en forma útil” (p. 3).

Motivación. Según Urrutia (2010), la motivación correspondería a las tendencias emocionales que permiten alcanzar las metas; son el motor que potencia el comportamiento humano. Esta competencia incluye:

... el afán de triunfo, la orientación hacia mejorar o responder a una norma de excelencia; el compromiso, o sea, alinearse con los objetivos de un grupo u organización; la iniciativa, que es la disposición para aprovechar las oportunidades que se presentan; y el optimismo, es decir, la tenacidad para buscar el objetivo que nos trazamos, pese a los obstáculos y reveses (Urrutia, 2010, p. 3).

Entender el complejo entramado que encierra la Motivación puede traer ciertas dificultades; sin embargo, las definiciones específicas nos pueden hacer ver todo lo contrario. Adicionalmente, Naranjo (2009) señala que “la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte” (p. 154).

Empatía. Urrutia (2010) señala que la empatía es “la captación de sentimientos, necesidades e intereses en los otros, en otras palabras, significa ponerse en el lugar de los demás(...). Implica la capacidad de percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, e interesarse activamente por sus preocupaciones” (p. 3). El beneficio principal de esta competencia es para

adaptarse socialmente y favorecer la aceptación con fundamento en la sensibilidad hacia los otros.

Habilidades sociales. “Son aquellas que inducen en los otros las respuestas deseadas, aquellas que nos permiten relacionarnos con las personas que nos rodean de la mejor manera posible” (Urrutia, 2010, p. 3). Lo anterior, puede ser una tarea difícil para cualquier individuo porque no es sencillo relacionarse con los demás, por lo que quienes se precian de contar con esta competencia tendrán un círculo social amplio. Según Goleman (2006), “las personas con habilidades sociales tienden a tener un amplio círculo de conocidos y tienen un don para encontrar cosas en común con personas de todo tipo. En otras palabras, un don para despertar simpatía” (p. 4). Entre las funcionalidades de esta competencia están, por una parte, la mejor disposición para trabajar en equipo, y por otra, la facilidad para desarrollar habilidades de liderazgo.

En el siguiente cuadro se sintetizan de manera esquemática las cinco competencias emocionales señaladas, con sus respectivas definiciones y especificando algunas aptitudes que comprende cada una de ellas.

Cuadro 1.

Las competencias emocionales

| LAS CINCO COMPETENCIAS EMOCIONALES | | |
|---|--|--|
| COMPETENCIAS | DEFINICIÓN | Aptitudes emocionales |
| Autoconciencia | Consiste en conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional: reconocimiento de las propias emociones y sus efectos. 2. Autoevaluación precisa: conocimiento de los propios recursos interiores, habilidades y límites. 3. Confianza en uno mismo: certeza sobre el propio valer y nuestras facultades. |
| Autorregulación | Consiste en saber manejar adecuadamente los propios estados internos, impulsos y recursos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Autodominio: mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales. 2. Confiabilidad: mantener normas de honestidad e integridad. 3. Adaptabilidad: flexibilidad para reaccionar ante los cambios. |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| | | 4. Innovación: estar abierto a nuevas ideas y enfoques novedosos. |
| Motivación | Comprende las tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas, constituye el motor impulsor del comportamiento humano. Incluye cuatro aptitudes emocionales: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Afán de triunfo: afán orientador de mejorar o responder a una norma de excelencia. 2. Compromiso: alinearse con los objetivos de un grupo u organización. 3. Iniciativa: disposición para aprovechar las oportunidades que se nos presentan. 4. Optimismo: tenacidad para buscar el objetivo que nos trazamos, pese a los obstáculos y reveses. |
| Empatía | Es la captación de sentimientos, necesidades e intereses en los otros, en otras palabras, significa ponernos en el lugar de los demás | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender a los demás: percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, e interesarse activamente por sus preocupaciones. 2. Ayudar a los demás a desarrollarse: percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar su capacidad. 3. Orientación hacia el servicio: prever, reconocer y satisfacer las necesidades de los otros. 4. Aprovechar la diversidad: cultivar las oportunidades a través de personas diversas. 5. Conciencia política: interpretar las corrientes sociales y políticas |
| Habilidades Sociales | Son aquellas que inducen en los otros las respuestas deseadas, aquellas que nos permiten relacionarnos con las personas que nos rodean de la mejor manera posible. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Influencia: Implementar tácticas de persuasión efectiva. 2. Comunicación: Saber escuchar abiertamente y transmitir mensajes convincentes. 3. Manejo de conflictos: manejar y resolver desacuerdos. 4. Liderazgo: inspirar y guiar a individuos o grupos. 5. Catalizador de cambios: iniciar o manejar los cambios. 6. Establecer vínculos: cultivar y alimentar las relaciones sociales. 7. Colaboración y cooperación: trabajar con los otros en pos del alcance de objetivos compartidos. 8. Habilidades de equipo: crear sinergia para trabajar en aras de las metas colectivas. |

Fuente: Urrutia (2010).

Según Soriano (2008), el apoyo o fortalecimiento de las competencias emocionales ayuda a minimizar los comportamientos problemáticos o de riesgo. Sin embargo, la intervención por parte del docente en el ámbito escolar implica, primero que todo, efectuar un diagnóstico que permita clarificar el estado de dichas competencias en los estudiantes.

El diagnóstico llevará al profesorado a priorizar y hacer hincapié en las competencias en las que el alumnado tenga más deficiencias, sin olvidar una acción global en todas ellas. Entendemos que es muy importante que los implicados en la educación de los niños y las niñas y jóvenes se planteen llevar a cabo una educación emocionalmente inteligente, con el fin de conseguir el desarrollo óptimo de las competencias emocionales del alumnado para

tratar de eliminar, en la mayor medida posible, los problemas ocasionados por estos déficits en la sociedad actual. (Soriano, 2008, p. 131).

Teniendo en cuenta lo anterior, una educación que incluya el fortalecimiento de las competencias emocionales personales, es requerido con miras a lograr un desarrollo humano en el que mejoren los vínculos afectivos y, en general, los estados mentales sanos. Poder potenciar las competencias emocionales tanto en el ámbito familiar, como con el apoyo de la escuela, ayudará a que los preadolescentes puedan disponer de mayores herramientas con las cuales afronten las diversas situaciones que se presentan a lo largo de la vida, y específicamente en ese periodo de su desarrollo (Marquéz & Gaeta, 2014).

Aprender a ser uno mismo y a convivir es más fácil si se fortalecen las competencias emocionales, tanto en la escuela como en el seno familiar, lo cual se puede lograr a través de una adecuada educación emocional, que constituye una respuesta educativa a las necesidades sociales que no se han atendido suficientemente en las áreas académicas ordinarias. Se trata de un proceso educativo fundamental, pues se centra en la prevención y el desarrollo humano ante los importantes cambios que las dinámicas de convivencia e interacción social y familiar han sufrido en las últimas décadas. (Marquéz & Gaeta, 2014, p. 77).

Es importante tener en consideración que la inteligencia académica, si bien facilita el desempeño escolar, no prepara a las personas para las diversas situaciones que deben enfrentarse en la vida. Es por ello que la escuela debe cumplir un papel más relevante en aspectos que apoyan con más influencia el desempeño general, por lo cual “debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto de los niños, ya que el tener un alto cociente intelectual no garantiza el nivel de prosperidad, prestigio o felicidad en la vida” (Soriano, 2008, p. 131).

Hasta aquí se han descrito los elementos más relevantes que cobijan las competencias emocionales, que como se ha mencionado, representan un campo fundamental para la adaptación de los preadolescentes que empiezan la fase de la pubertad. A continuación se describe el escenario de la transición de primaria a la secundaria, que es donde se presentan una serie de retos en los que los estudiantes deben desplegar las competencias emocionales para una mayor adaptación.

2.2.3 La transición de primaria a secundaria

El estudiante con todos los aspectos descritos anteriormente, se prepara para vencer los obstáculos que se le presenten; uno de ellos, es la transición de la primaria a la secundaria. Entonces todas las dimensiones del ser se ven afectados para retomar o redireccionar la etapa de la vida por la que atraviesa, como la pubertad, en este caso.

El concepto de transición según el DRAE (2014) es: “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”. La transición de la primaria a la secundaria, en los estudiantes de sexto grado es la etapa en que deben reflexionar y tomar decisiones inmediatas ante las situaciones que se les presenten, etapa que no es fácil para ellos, como lo manifiesta Sacristan (1997): “Las *transiciones* señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro a dónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación” (p. 17).

Todo esto por las diferencias presentes entre las dos culturas: la enseñanza primaria y la secundaria, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.

Diferencias entre la cultura primaria y la cultura secundaria

| Cultura de la escuela primaria | Cultura de la secundaria |
|---|--|
| Currículo más integrado | Currículo más especializado. |
| Los estudiantes tienen un solo docente, por lo general. | Aumenta el número de profesores, de acuerdo con el número de asignaturas |
| El clima de relación es más personalizado debido a la menor cantidad de estudiantes | El clima es más de los contenidos de cada docente que imparte un mayor número de estudiantes |
| Hay mayor diálogo con los padres de familia | El contacto con el padre de familia sólo se deja al tutor o al coordinador competente. |
| Seguimiento más directo al estudiante | Autorregulación del estudiante |
| Mayor control sobre el estudiante | Más independencia del estudiante |
| Mayor número de aprobación y culminación de estudios. | Menor permanencia y mayor reprobación |

Fuente: Sacristan (1997)

Se evidencia que las dos culturas se regulan desde un mismo sistema educativo, pero este debe tener una continuidad para que haya igualdad de condiciones. Los dos niveles se estructuran con marcadas diferencias que debe afrontar el estudiante en la transición, generándole angustias y temores durante el paso por esta etapa. Los aportes brindados por Sacristán (1997) marcan las diferencias que hay en cada cultura tanto en la escuela primaria como la secundaria, y repercuten en el proceso que conlleva a los estudiantes al éxito o al fracaso en la etapa que se encuentren como la preadolescencia, y en los factores de su entorno personal familiar y social.

Buena parte de la adaptación que pueda tener el preadolescente al pasar de la primaria a la secundaria, depende de las acciones que la propia institución educativa emprenda con esa finalidad. Según Antúnez (2009), en el ámbito escolar se debe buscar que el alumno conozca la institución a la que se va a incorporar, así como los diversos aspectos físicos e intangibles que

son fundamentales en la identidad y el funcionamiento de la institución. De igual manera, este autor considera necesario que la institución se interese por los aspectos particulares del estudiante, incluyendo sus capacidades y necesidades académicas.

Así mismo, es necesario que se comprenda y atienda la necesidad de dejar atrás su relación con la escuela primaria, a la vez que se prepara para acometer los nuevos retos que trae la institución en el bachillerato. Esto se facilita en la medida en que se propicie que el estudiante exprese sus sentimientos respecto a la nueva situación (Antúnez, 2009). Es aquí donde se evidencia la necesidad de intervención de la institución para conocer el estado de sus competencias emocionales e identificar los aspectos en que éstas deben reforzarse para lograr así la mejor adaptación posible.

Es importante destacar que la transición entre los dos ciclos educativos señalados presenta a la par las implicaciones que tiene el paso por la preadolescencia. Esto significa que dicha transición no sólo está determinada por los cambios culturales que señala Sacristán (1997), sino por la crisis del mencionado estadio de la pubertad o adolescencia, a lo que se refiere Erikson (1977). Por lo tanto, las situaciones que debe afrontar el estudiante requiere que su situación emocional sea lo más adecuada posible para salir avante frente a los retos que puede vivir en la mencionada transición. De allí la pertinencia de fortalecer las competencias emocionales que, como señala Soriano (2008), serán un soporte fundamental para minimizar los comportamientos problemáticos o de riesgo que se le presenten.

2.3 Contexto

Esta investigación se realiza en la localidad de Fontibón, sector destacado como centro industrial y comercial de Bogotá, donde se ubican, entre otros lugares, la Zona Franca, El

Terminal de Transporte Terrestre y el Aeropuerto el Dorado. Entre los problemas de la localidad se puede hablar de la salud mental de los adolescentes, implicados muchas veces en el consumo de sustancias psicoactivas, que según Román (2013), puede estar ligado a problemas emocionales como los altos índices de depresión, la baja autoestima, los sentimientos de inseguridad e inferioridad y la falta de oportunidades a nivel educativo y laboral.

En la localidad de Fontibón se encuentra el barrio Villemar que limita al oriente con la carrera 96 y el barrio Tintal Central, al occidente con la carrera 97 y Fontibón Centro, al norte con la Avenida Ferrocarril de Occidente y el barrio Ferrocaja, y al sur con la calle 17, la urbanización Salamanca y los barrios Guadual, San Pedro y Santa Ana. En el barrio se encuentra el colegio Villemar El Carmen I.E.D.

Esta institución educativa fue fundada en 1963 y su nombre surge del barrio en el que se ubica: Villemar, y en homenaje a la Virgen del Carmen. Inicialmente se manejaban dos sedes, una masculina y una femenina, lo que luego se cambió al dejar los cursos mixtos, y consolidando una sede para primaria y otra para bachillerato. “El nivel académico esta fortalecido por el trabajo de ‘pequeños científicos’, refuerzo escolar en tiempo libre y el proceso de realizar convenios con el SENA a fin de mejorar el nivel de calidad de vida de los estudiantes” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 1).

La institución cuenta con tres sedes: A, B y C. La primera sirve como lugar de encuentro para la básica secundaria e inclusión educativa ofrecida a la población con déficit cognitivo; los dos restantes son espacios de básica primaria y preescolar. El colegio tiene, además, una modalidad académica con énfasis en idiomas extranjeros: inglés y francés. Cuenta con jornada

diurna (mañana y tarde) y admite un promedio de 3.800 estudiantes, y un número aproximado de 160 docentes. Dadas estas características se le considera uno de los megacolegios de Bogotá.

“Villemaristas, líderes en comunicación, convivencia y participación”, cita el Proyecto de Educación Institucional (P.E.I.) del Colegio Villemar El Carmen. En cuanto a su filosofía, se basa en la formación de un ser humano ético, social, histórico y cultural, con un sentido crítico, autónomo y capaz de transformar su entorno. Para cumplir con el P.E.I y la filosofía propuestas, el colegio tiene como Misión formar jóvenes en competencias, habilidades y saberes comunicativos y de convivencia democrática para contribuir al éxito en su proyecto de vida y en la transformación de su entorno.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

El estudio realizado fue de tipo descriptivo, con la aplicación del diseño de la investigación –acción. La investigación descriptiva "busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis" (Hernández Sampieri, 2014, p. 92). En este tipo de estudio, el investigador debe tener la capacidad de visualizar o definir aquello que se pretende medir; es decir, las variables o concepciones; e igualmente, aquello o aquellos sobre los que se recolectarán los datos; o sea, las personas, comunidades, entidades, objetos, hechos, etc. (Hernández Sampieri, 2014). Estos aspectos se manifiestan en el desarrollo de la investigación, con la aplicación de encuestas y entrevistas que lleven a generar el diagnóstico sobre las competencias emocionales de los estudiantes.

Con respecto a la investigación – acción, Elliot (2000) señala que esta permite que se aborden los problemas cotidianos del aula en la perspectiva del docente y no rigurosamente bajo la óptica de los teóricos que lo hacen en el entorno de una disciplina del saber.

Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen (...). El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener" (Elliot, 2000, p. 5).

En tal sentido, el diseño de la presente investigación se clasifica como investigación - acción porque se hizo una intervención de aula donde, además de realizar un diagnóstico, se diseñaron estrategias, se aplicaron y se evaluaron en el aula. Estas estrategias se constituyeron con el diseño de una serie de instrumentos de intervención, los cuales se describen adelante.

En la investigación se aplicó un enfoque cuali-cuantitativo, en el cual se presenta una mutua complementación de lo cuantitativo con lo cualitativo. Lo cuantitativo se caracteriza porque la recolección de datos se fundamenta en la medición y los resultados se presentan en forma de estadísticas (Hernández Sampieri, 2014). En tal sentido, se utilizan encuestas para obtener información acerca de las características de las competencias emocionales de los estudiantes que participan en el estudio. El componente cualitativo, por su parte, permite profundizar y tener una comprensión mayor de fenómenos complejos (Hernández Sampieri, 2014); para ello, se emplean observaciones y entrevistas, que permiten adentrarse en las ideas y puntos de vista, tanto de los docentes de los estudiantes de sexto grado, como de los padres de familia, acerca de los temas que se investigan.

Según Hernández Sampieri (2014), el empleo de un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) permite llevar a cabo una triangulación, la cual implica el uso de varias estrategias que estudian un mismo fenómeno. Por el contrario, con el uso de una sola herramienta los estudios pueden ser muy vulnerables a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia. Por eso, la triangulación ofrece la alternativa de poder evidenciar un problema desde diferentes ángulos, y así aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Es por ello que en esta investigación las variables que se presenten al recolectar los datos hacen necesario la cuantificación y la cualificación de manera conjunta y complementaria; de ahí el carácter mixto.

3.2 Diseño de la investigación

Se utiliza la investigación-acción, la cual implica no solo el estudio de un fenómeno o situación con la participación de la comunidad afectada, sino la intervención del investigador para mejorar la situación de estudio. Este diseño fue desarrollado por Lewin (citado por Rodríguez Sedano & Peralta López, 2007), cuyo mayor interés era mejorar las situaciones estudiadas mientras se hacía el proceso de investigación. En esto se hace necesario actuar e intervenir activamente, en la comunidad con la que se esté trabajando, para proyectar unas soluciones y observar los resultados.

Para el quehacer educativo se requiere de esta investigación porque es el medio de transformar una sociedad determinada que busca la solución de ciertas problemáticas que aparecen en el transcurrir de la historia. Es por ello que “las actividades de investigación- acción pretenden generar una dinámica de cambio en una situación concreta de un determinado grupo social” (Rodríguez, Parra, & Altarejos, 2001 citado por Páramo, s.f.).

También hay que destacar el planteamiento de Elliot (2000), citado por Chávez (2008), quien señala que este diseño de investigación es adecuado para el medio educativo, puesto que la investigación-acción propicia una “práctica reflexiva y la relaciona con el diagnóstico de situaciones problemáticas de la práctica cotidiana susceptibles de intervención, cambio o que requieren una respuesta práctica del binomio enseñanza-aprendizaje” (p. 1399).

En el presente estudio, el proceso de investigación-acción se emplea bajo el diseño básico de carácter práctico, que según Hernández Sampieri (2014), se caracteriza porque:

- Estudia prácticas locales (de grupo o comunidad)
- Involucra indagación individual o en equipo.

- Se centra en el desarrollo o aprendizaje de los participantes.
- Implementa un plan de acción (para resolver problemas, introducir la mejora o generar el cambio) (p. 497).

Así mismo, Hernández Sampieri (2014) describe los pasos que implican la aplicación de la investigación acción, los cuales son los siguientes:

- a) Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etc.)
- b) Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- c) Implementar el plan o programa y evaluar los resultados
- d) Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (p. 498).

En este orden de ideas, la investigación contará, inicialmente, con una fase de diagnóstico y, posteriormente, se dará paso a otra fase correspondiente a la intervención, basada en los hallazgos que arroje la primera fase.

3.3 Fuentes de información

Las fuentes de información fueron, en primer lugar, secundarias, donde se incluyen libros y artículos sobre los temas relevantes de la investigación. En cuanto a las fuentes de información primarias, se incluyeron a los estudiantes de sexto grado de la institución, los docentes del mismo grado y los respectivos padres de familia.

3.4 Técnicas de recolección de información

3.4.1 Encuestas

A los estudiantes se les aplicaron encuestas (ver formato en el anexo A). La encuesta tiene como objetivo la identificación de los elementos principales y comunes que constituyen las competencias emocionales de los estudiantes de sexto grado que conforman la muestra a las que se aplicará.

Dentro de las ventajas de este instrumento está la estandarización que no solo reduce los costos, sino también los riesgos que se derivan de las posturas subjetivas de las personas que entrevistan. Sin embargo, la estandarización es también una limitante pues inhibe la expresión libre de las personas al restringirlas a la dirección de las preguntas cerradas, limitando sus propios cuestionamientos; esta es una razón importante para producir una mutua complementación con las entrevistas (Araya, 2002).

La estructuración de cuestionario se hizo con las siguientes características: en primer lugar, se toma como base el cuestionario diseñado por Soriano (2008) para evaluar las cinco competencias emocionales básicas en un ambiente educativo.

En segundo lugar, al modelo de Soriano (2008) se le realizaron dos tipos de modificaciones: (i) se agregan dos preguntas al inicio referentes al perfil del estudiante (edad y sexo); y (ii) se efectúan algunas modificaciones en la redacción de los ítems para hacerlos más comprensibles y adecuados a los estudiantes de sexto grado, puesto que el cuestionario original se elaboró para aplicarlo a estudiantes entre 13 y 17 años.

En el numeral 3.5 se describen las variables que se abordan en la encuesta, y se explica la manera de desarrollarlas en el cuestionario.

3.4.2 Entrevistas

En la investigación se utilizaron las entrevistas semiestructuradas para aplicarlas a docentes del grado sexto (ver formato en el anexo B), con la finalidad de obtener información acerca de la manifestación de las competencias emocionales en el aula de clase, y las implicaciones para el desempeño individual y colectivo de los estudiantes. También se aplican entrevistas a los padres de familia (ver formato en el anexo C), con la finalidad de conocer sus impresiones acerca de las competencias emocionales de sus hijos y las consecuencias para el desempeño académico.

Hay que precisar que las entrevistas semiestructuradas “se basan en guías de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández Sampieri, 2014, p. 403).

3.4.3 Observación participante

Como parte del trabajo de campo, la autora de la investigación efectuó observaciones en el curso que ella conduce, que corresponde a sexto grado del Colegio Villemar El Carmen de Fontibón. Según Hernández Sampieri (2014), la observación cualitativa “no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 399).

Así mismo, según lo advierte Tabares (2000), la observación participante implica para el investigador que:

... se participa en la vida cotidiana de la comunidad, se observan las actividades e interacciones socioculturales de la gente, obteniendo una visión dentro de la observación participante, comprendiendo las razones y el significado de costumbres y prácticas tal como los mismos individuos las entienden y viven. (p. 1).

La labor de la autora en la observación consistió identificar los comportamientos o expresiones de los estudiantes, que estuvieran relacionados con la adaptación o inadaptación frente al nuevo contexto del bachillerato, y realizando el respectivo registro, en especial de la manera en que se reflejaba el contenido emocional de cada situación. Para ello, se tomaron como base las primeras semanas de clase. En el anexo D se presenta la ficha para recolectar y presentar la información de las observaciones de campo.

3.5 Variables de estudio

En el siguiente cuadro se definen las cinco variables de estudio, las cuales corresponden con las competencias emocionales que se evaluaron.

Cuadro 3.

Definición de variables

| | Variable | Definición |
|-------------------------|-----------------|--|
| COMPETENCIAS PERSONALES | Autoconciencia | Se refiere a la capacidad de darnos cuenta de manera consciente de nuestras emociones y sentimientos en el mismo momento en que se producen, es decir, es el conocimiento de las propias emociones. Esta competencia incluye aspectos tales como la conciencia emocional, una valoración adecuada de sí mismo y la confianza en uno mismo. |
| | Autorregulación | Se entiende como la capacidad para controlar y manejar nuestros sentimientos y emociones propias y los impulsos y recursos de los que disponemos. Las competencias emocionales que dependen de ésta son el autocontrol, la confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación. |

| | | |
|-----------------------|----------------------|---|
| COMPETENCIAS SOCIALES | Motivación | Es la competencia que propicia que un sujeto sea capaz de conseguir los objetivos propuestos y hacer frente, de una manera óptima y sacándole el máximo rendimiento a sus potencialidades, a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Los aspectos incluidos en esta competencia son la motivación de logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo. |
| | Empatía | Es la capacidad de reconocer y percibir las emociones, sentimientos, preocupaciones, necesidades o deseos de los otros. Brevemente, podemos decir que la empatía se refiere a la capacidad que tiene una persona para ponerse en el lugar del otro, para entender sus puntos de vista. Las competencias que dependen de ésta son la comprensión de los otros, el desarrollo de los demás, la orientación hacia el servicio, el aprovechamiento de la diversidad y la conciencia política. |
| | Habilidades sociales | Se refieren a la capacidad que tiene un individuo para conseguir, por diversos medios, que los demás respondan según se espera en las diversas situaciones. Los aspectos incluidos en esta competencia son la influencia, comunicación, resolución de los conflictos, liderazgo, catalización del cambio, establecer vínculos, colaboración y cooperación y habilidades de equipo. |

Fuente: Soriano (2008).

En el cuestionario de la encuesta cada una de las variables de estudio está desagregada en un conjunto de ítems o sub-variables, de la manera en que se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.

Esquema de la Encuesta: variables, sub-variables y número de los ítems correspondientes

| Variable | Sub-variable | No. del ítem en el cuestionario |
|--|---|---------------------------------|
| COMPETENCIAS EMOCIONALES PERSONALES | | |
| Autoconciencia | Tendencia a hacer daño cuando se está muy enfadado. | 3 |
| | Miedo a hablar en público. | 4 |
| | Tendencia al aislamiento cuando se está triste. | 5 |
| | Inestabilidad emocional. | 6 |
| Autorregulación | Grado de control sobre el propio nerviosismo. | 7 |
| | Incomodidad de estar con gente que no se conoce. | 8 |
| | Tendencia a no controlar comportamientos nocivos. | 9 |
| | Capacidad de modificar conscientemente el comportamiento. | 10 |

| | | |
|--|--|--|
| Automotivación | Infravaloración de las propias aportaciones cuando se trabaja en grupo. | 11 |
| | Desánimo ante las dificultades. | 12 |
| | Sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas. | 13 |
| COMPETENCIAS EMOCIONALES SOCIALES | | |
| Empatía | Ponerse en lugar del otro para entender cómo se siente. | 14 |
| | Tener facilidad para captar los sentimientos de los demás. | 15 |
| | Saber detectar cuando un amigo tiene un problema. | 16 |
| | Tratar de entender el punto de vista de los demás. | 17 |
| | Valorar como positiva la presencia de personas de otras partes del país. | 18 |
| | Realizar actividades multiculturales. | 19 |
| | Habilidades sociales | Implicarse en la organización de actividades grupales. |
| Considerarse una persona capaz de trabajar en equipo. | | 21 |
| Repasar las propias ideas e intentar hacer cambiar de opinión. | | 22 |
| Marcar ritmos de trabajo en grupo. | | 23 |
| Capacidad para dirigir un grupo. | | 24 |
| Decir claramente cuando algo molesta. | | 25 |
| Tratar de dominar porque se está seguro de tener razón. | | 26 |
| Buscar el motivo de los problemas encontrados y plantear soluciones. | 27 | |

Fuente: Soriano (2008) y la autora

En la encuesta, cada ítem se calificó conforme a la escala de Likert, la cual tiene cinco alternativas de evaluación que van desde Nunca hasta Siempre, como se muestra continuación:

Cuadro 5.

Escala Likert.

| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
|-------|------------|---------|--------------|---------|

Fuente: Namakforosh, (2005, p. 238).

De esta manera, se evalúa cada ítem y cada competencia emocional, en primera instancia, con base en el porcentaje de respuestas obtenidas, y en segunda, por el promedio de calificación. Vale anotar, que se realiza una agrupación en tres tipos de respuestas como se indica a continuación:

| | | |
|-------------|--------------|-----------------|
| Afirmativo: | Siempre | Calificación: 5 |
| | Casi siempre | 4 |
| Neutral: | A veces | 3 |
| Negativo: | Nunca | 2 |
| | Casi nunca | 1 |

3.6 Población y muestra

La población correspondió a todos los estudiantes de la jornada de la mañana, del grado sexto en el Colegio Villemar El Carmen de Fontibón, que cuenta con cinco cursos para un total de 160 estudiantes. Se realizó un muestreo por conveniencia, el cual se utiliza al disponer de un grupo de individuos que convenientemente pueden servir para el estudio y son accesibles para realizarlo.

En tal sentido, la autora de esta investigación seleccionó como muestra para la aplicación de la encuesta a la totalidad de estudiantes del curso del cual es directora de grupo y que se conforma por 32 estudiantes (grupo A), así como a otro de los grupos de 6° (grupo B) de la institución, con la misma cantidad de estudiantes. La razón para presentar los resultados de cada uno de los dos grupos por separado, radica en la consideración de que el hecho de que la autora sea directora de uno de ellos, podría tener algún tipo de incidencia o generar un sesgo en los resultados obtenidos en dicho grupo, frente a los provenientes del otro.

Para el estudio cualitativo se utilizó una muestra de padres de familia conformada por tres de ellos, considerando la dificultad para acceder a esta actividad en el periodo en que se les realizaron las entrevistas. Igualmente, se empleó una muestra de tres docentes del grado sexto para aplicar la entrevista mencionada anteriormente.

3.7 Procedimiento

Los pasos seguidos en el desarrollo de la investigación se describen a continuación:

Fase 1. Diagnóstico

1. *Diseño de los instrumentos.* Se construyeron los instrumentos correspondientes a la Encuesta para estudiantes, la Entrevista para Docentes y la Entrevista para Padres de Familia.

2. *Encuesta a estudiantes.* Se aplicó a los estudiantes la encuesta que permite identificar una evaluación de sus competencias emocionales, con el objetivo de reconocer los aspectos sobre los cuales es pertinente hacer énfasis en los talleres para fortalecer dichas competencias.

3. *Entrevistas a docentes.* Mediante estos instrumentos, los docentes de grado sexto, aportaron sus apreciaciones acerca de las competencias emocionales, percibidas en sus estudiantes en el aula de clase.

4. *Encuesta a familias.* Como primeros formadores y acompañantes de los niños en sus procesos, los padres de familias y/o acudientes expusieron, mediante estos instrumentos, sus impresiones sobre las competencias emocionales de sus hijos y sus consecuencias en el desempeño académico.

5. *Observación directa.* Durante las clases, la autora de la investigación, que es al mismo tiempo docente de sexto grado, registró algunas actitudes y comportamientos que manifestaban

aspectos de las competencias emocionales de los estudiantes, para formar una idea de la manera como ellos manejan sus emociones y su efecto para la clase.

6. *Resultados.* Con base en la triangulación de la información obtenida por los diversos medios descritos, se efectuó el diagnóstico de las competencias emocionales de los estudiantes, identificando las debilidades y fortalezas al respecto.

Fase 2. Intervención

7. *Diseño de la intervención.* Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico, se diseñó la estrategia de intervención consistente en talleres que aborden las competencias emocionales en las que se identificó mayor debilidad.

8. *Implementación de talleres sobre Competencias Emocionales.* Se desarrollaron talleres formativos con los estudiantes de grado sexto, para fortalecer las competencias emocionales en las que se identificó que tienen mayores debilidades.

9. *Retroalimentación.* Se tuvo una retroalimentación con los estudiantes de grado sexto, para conocer su percepción frente a lo que ha significado la intervención y la manera como están asumiendo el manejo de sus emociones. Así mismo, se volvió a aplicar la encuesta que se había aplicado inicialmente, con el fin de identificar cambios en las competencias emocionales ocasionados a raíz de la intervención mencionada.

10. *Análisis de los resultados de la intervención.* Para analizar los resultados de la investigación, se tuvo en cuenta el diagnóstico inicial derivado de las encuestas, las entrevistas y la observación directa; y se efectuó una comparación con lo obtenido de la intervención, producto de la investigación-acción.

Fase 3. Conclusiones

11. Conclusiones y Recomendaciones. Se sintetizaron los hallazgos de la investigación en coherencia con los objetivos específicos planteados, y se presentan recomendaciones provenientes de la experiencia investigativa.

3.8 Aspectos éticos

Previo a la realización del proceso con los estudiantes, que incluyó la realización de las encuestas, así como la intervención mediante talleres de fortalecimiento de las competencias emocionales, se obtuvo, inicialmente, la aprobación por parte del director de la institución educativa, y posteriormente, el consentimiento informado de los padres de familia correspondientes a los estudiantes de 6° grado que participaron en tales actividades.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Resultados del diagnóstico

Para la realización del diagnóstico se aplicaron una serie de técnicas e instrumentos cuyos resultados se presentan en este capítulo. De esta manera, se presentan en su orden los resultados de las encuestas, las entrevistas a padres de familia, las entrevistas a docentes, y finalmente, las observaciones de campo. Para finalizar se realiza un análisis conjunto de todos los anteriores, con miras a determinar las conclusiones generales que conforman el diagnóstico.

4.1.1 Resultados de las encuestas (PRE). El análisis de los resultados de las encuestas se realizó a partir dos procedimientos. El primero de ellos fue la aplicación a las respuestas de un puntaje, de manera que se pudiera obtener una calificación entre 1 y 5, con lo que se logra tener para cada ítem y variables evaluados, un valor que define la medida en que se presenta fortaleza o debilidad en cada cual. El segundo procedimiento empleado fue el de utilizar porcentajes para identificar las tendencias en las respuestas de cada uno de los dos grupos de estudiantes.

Es importante aclarar que estas encuestas se aplicaron en una etapa previa (PRE) a la intervención, y después de ésta se aplica nuevamente (POST) para identificar los cambios generados por la intervención. En este capítulo únicamente se hace referencia a las encuestas PRE.

4.1.1.1 Presentación por puntajes. Para responder el cuestionario, los alumnos eligieron su respuesta de entre un continuo que va de 1 a 5, donde la elección del 1 representa nunca y la del 5 siempre. Con el fin de hallar las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las cinco

competencias emocionales, se han considerado todos los ítems positivos; para ello se han cambiado las puntuaciones obtenidas en las preguntas de enunciado negativo.

Cuadro 6.

Puntajes en Autoconciencia

| AUTOCONCIENCIA | PROMEDIOS PUNTAJE | | |
|---|-------------------|---------------|----------------|
| | GRUPO A (PRE)* | GRUPO B (PRE) | PROMEDIO (PRE) |
| 3. Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones? | 3,45 | 3,16 | 3,31 |
| 4. Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)? | 2,33 | 2,19 | 2,26 |
| 5. Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada? | 2,36 | 2,84 | 2,60 |
| 6. ¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)? | 2,82 | 3,22 | 3,02 |
| PROMEDIO GLOBAL AUTOCONCIENCIA | 2,74 | 2,85 | 2,80 |

* (PRE): Se adicionó esta expresión para indicar que se trata de los resultados Previos a la intervención que se realiza por medio de los talleres. Con esto se diferencian estos resultados de los que se obtendrán al aplicar esta misma evaluación en la fase Posterior (POST) a dicha intervención.

En el cuadro 6 se aprecia que los puntajes o calificaciones son inferiores a 3,0 en los ítems 4 y 5; y, además, en el ítem 6 el grupo A obtuvo igualmente un puntaje inferior a 3,0, lo cual manifiesta que los estudiantes tienen debilidad en los aspectos que contiene cada uno de dichos ítems.

En general se presentó una calificación promedio de 2,8 para la categoría de Autoconciencia, lo que muestra que en ella existe debilidad por parte de los dos grupos investigados.

Cuadro 7.

Puntajes en Autorregulación

| AUTORREGULACIÓN | PROMEDIOS PUNTAJE | | |
|---|-------------------|---------------|----------------|
| | GRUPO A (PRE) | GRUPO B (PRE) | PROMEDIO (PRE) |
| 7. ¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia? | 2,15 | 1,88 | 2,02 |
| 8. ¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces? | 2,64 | 2,81 | 2,72 |
| 9. ¿Fácilmente haces algo que sabes que no deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aún no has hecho las tareas, etc.) | 3,00 | 3,06 | 3,03 |
| 10. ¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente? | 4,06 | 4,09 | 4,08 |
| PROMEDIO GLOBAL AUTORREGULACIÓN | 2,96 | 2,96 | 2,96 |

En el cuadro 7 se aprecia que en los ítems 7 y 8 hay un puntaje inferior a 3,0; así mismo, en el ítem 9 el puntaje es muy cercano a 3,0. El ítem 7 es el más bajo pues se aproxima mucho a 2 puntos, lo que puede indicar la notable ansiedad de los estudiantes, para la que no se tiene el control adecuado frente a dicha situación. Cabe resaltar también que en el ítem 10 se presentó en los dos grupos un puntaje superior a 4 puntos, lo cual manifiesta una fortaleza al respecto.

Como consecuencia de todo lo anterior, el promedio del puntaje de la categoría de Autorregulación, muestra que existe debilidad en los alumnos investigados, puesto que la calificación es ligeramente inferior a 3 puntos.

Cuadro 8.

Puntajes en Automotivación

| AUTOMOTIVACIÓN | PROMEDIOS PUNTAJE | | |
|--|-------------------|---------------|----------------|
| | GRUPO A (PRE) | GRUPO B (PRE) | PROMEDIO (PRE) |
| 11. Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú? | 3,70 | 3,53 | 3,62 |
| 12. ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | 2,70 | 3,16 | 2,92 |
| 13. Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello? | 3,52 | 3,28 | 3,40 |
| PROMEDIO GLOBAL AUTOMOTIVACIÓN | 3,30 | 3,32 | 3,31 |

En el cuadro 8 sólo el ítem 12 muestra una calificación inferior a 3,0 para el grupo A. Pero en total el puntaje se ubica sobre el nivel de 3,0. Por ello se puede señalar que no se presenta una debilidad marcada en la categoría de Automotivación, a diferencia de los observado en las anteriores dos categorías.

Cuadro 9.

Puntajes Empatía

| EMPATÍA | PROMEDIOS PUNTAJE | | |
|--|-------------------|---------------|----------------|
| | GRUPO A (PRE) | GRUPO B (PRE) | PROMEDIO (PRE) |
| 14. Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | 3,61 | 3,81 | 3,71 |
| 15. ¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean? | 3,70 | 3,75 | 3,72 |
| 16. ¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga? | 3,12 | 3,50 | 3,31 |
| 17. Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista, aunque sean diferentes a tu manera de pensar? | 3,42 | 3,53 | 3,48 |
| 18. ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir? | 4,15 | 3,97 | 4,06 |
| 19. En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los estudiantes? | 3,48 | 3,81 | 3,65 |
| PROMEDIO GLOBAL EMPATÍA | 3,58 | 3,73 | 3,65 |

En el cuadro 9 se observa que los ítems que allí se contienen, así como el promedio global de la categoría de Empatía (que fue de 3,65), se presentan como fortalezas de los estudiantes en los dos grupos.

Cuadro 10.

Puntajes Habilidades sociales

| HABILIDADES SOCIALES | PROMEDIOS PUNTAJE | | |
|---|-------------------|---------------|----------------|
| | GRUPO A (PRE) | GRUPO B (PRE) | PROMEDIO (PRE) |
| 20. Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma? | 3,73 | 3,41 | 3,57 |
| 21. ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo? | 3,55 | 3,59 | 3,57 |
| 22. Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión? | 3,21 | 3,56 | 3,38 |
| 23. Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento? | 3,45 | 3,38 | 3,42 |
| 24. ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo? | 3,48 | 3,22 | 3,35 |
| 25. Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | 3,21 | 3,28 | 3,25 |
| 26. Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón? | 3,30 | 3,31 | 3,31 |
| 27. Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo y planteas soluciones? | 3,55 | 3,42 | 3,65 |
| PROMEDIO GLOBAL HABILIDADES SOCIALES | 3,47 | 3,42 | 3,44 |

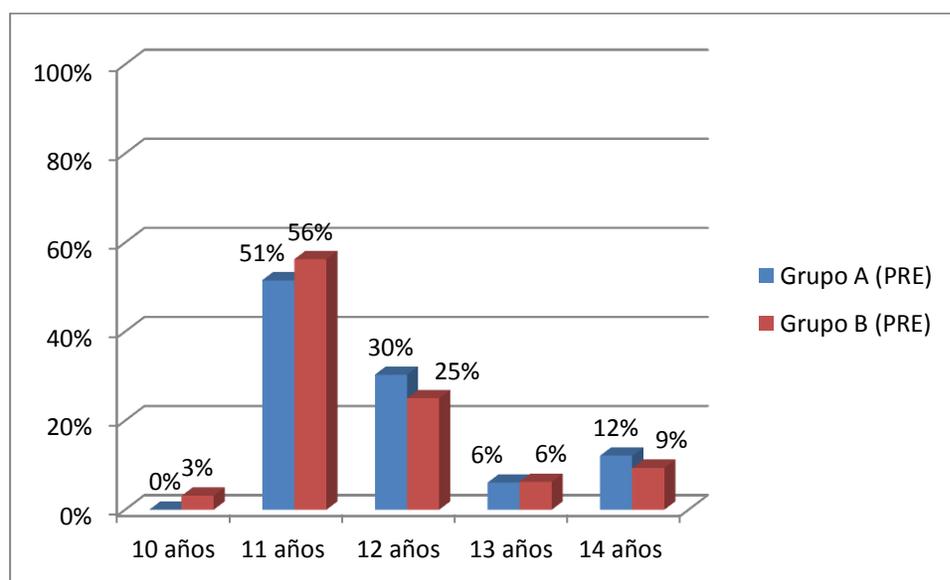
En la categoría de Habilidades sociales, reflejada en el cuadro 10, se observa que hay un promedio global de 3,44 lo cual muestra que se trata de una fortaleza de los estudiantes.

4.1.1.2 Presentación por porcentajes. Inicialmente se describen los grupos de estudiantes por edad y sexo. Posteriormente, a partir de la pregunta 3, para llevar a cabo el análisis porcentual de los ítems referidos a las distintas competencias emocionales se unieron los porcentajes de respuesta del alumnado en tres bloques: nunca y casi nunca, a veces, y casi

siempre y siempre. La finalidad que se pretende con este análisis es establecer diferencias en cuanto a las competencias emocionales del alumnado en función del grupo (A o B). Se destaca lo más significativo y se adjunta en el anexo todos los porcentajes de respuestas a cada ítem.

1) Edad

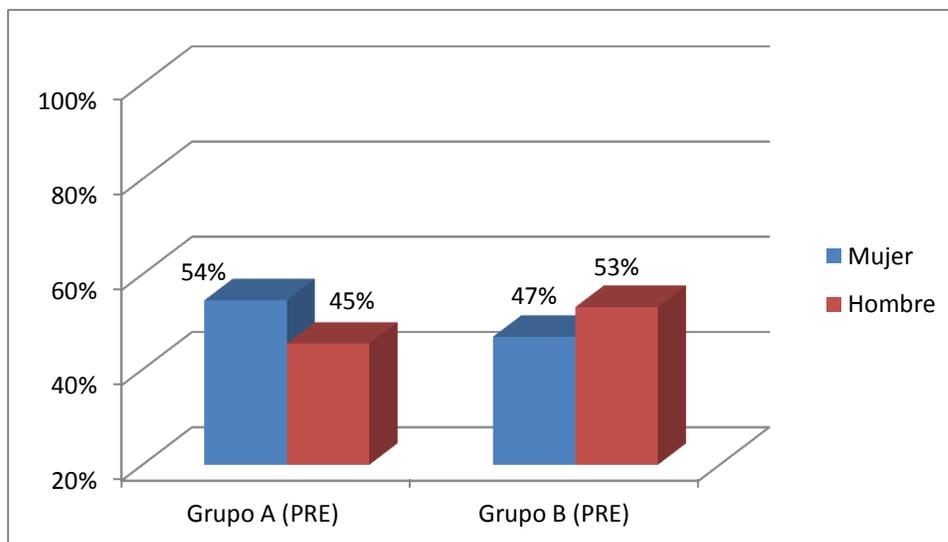
Como se aprecia en la gráfica 1, la edad más frecuente en los dos grupos estudiados está en los 11 años, con un 51% en el grupo A y un 56% en el grupo B. A esta edad, le sigue en frecuencia los 12 años, con un 30% en el grupo A y un 25% en el grupo B. Se puede observar que las edades de los dos grupos son muy similares.



Gráfica 1. Edad

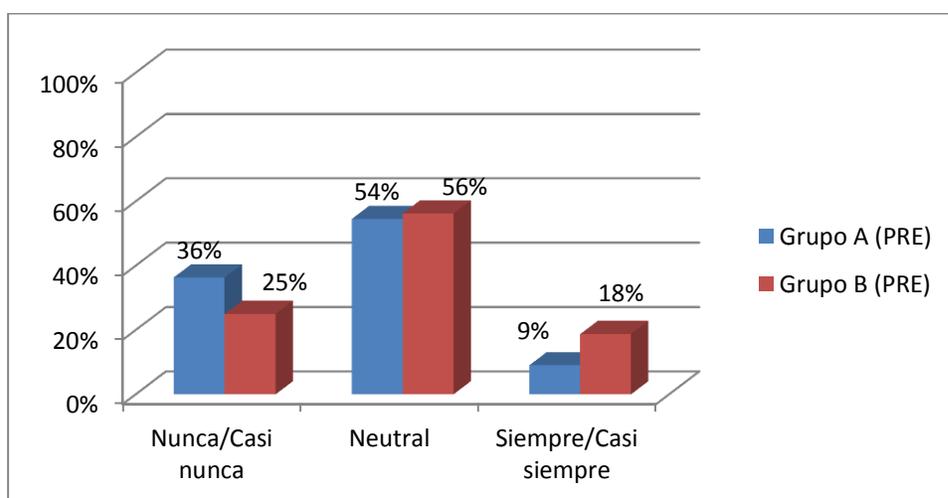
2) Sexo

En la gráfica 2 se puede observar que en el grupo A hay predominio de las mujeres que representan el 54%; mientras que en el grupo B hay más hombre con un 53%. Sin embargo, en los dos grupos la presencia de ambos sexos es muy equitativa.



Gráfica 2. Sexo

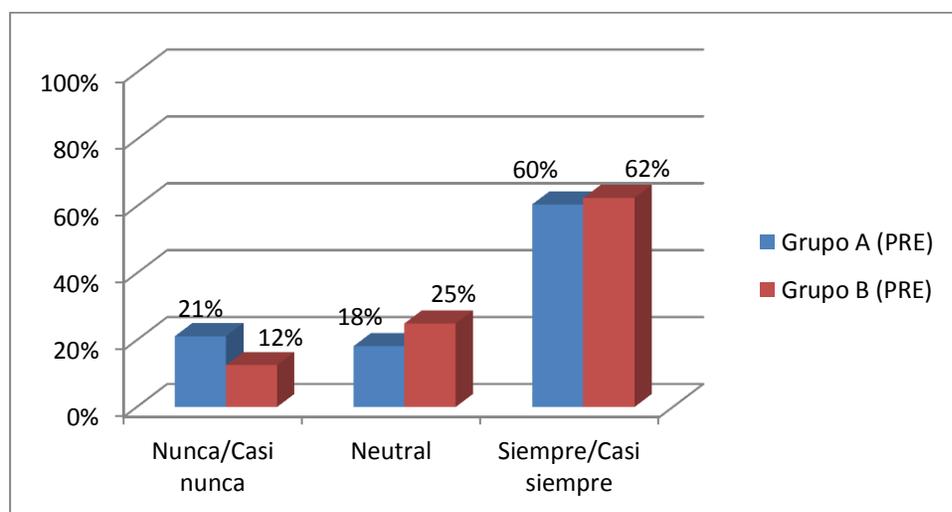
3) Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones?



Gráfica 3. Enfadado puede hacer daño

Como lo muestra la gráfica 3, la mayoría de los estudiantes se ubica en una postura neutral, puesto que esa fue la respuesta mayoritaria en el grupo A, con un 54%, así como en el grupo B, con un 56%.

4) Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)?



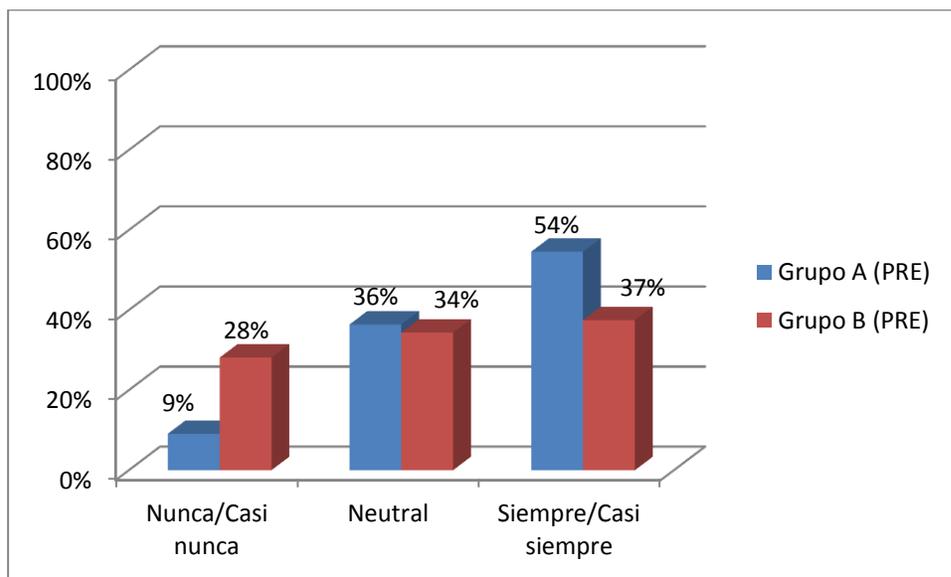
Gráfica 4. Se pone nervioso al hablar en público o con desconocidos

En la gráfica 4 se aprecia que la mayoría de estudiantes en los dos grupos (grupo A 60%, y grupo B, 62%), tienden ponerse nerviosos al tener que hablar en público o ante personas que no son de su confianza.

5) Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada?

En la gráfica 5 se muestra que la mayoría de los estudiantes de los dos grupos prefieren estar solos, quedarse en casa o no hacer nada cuando están tristes. Sin embargo, esta tendencia es más marcada en el grupo A, con el 54%, mientras que en el grupo B alcanza sólo a ser el 37%.

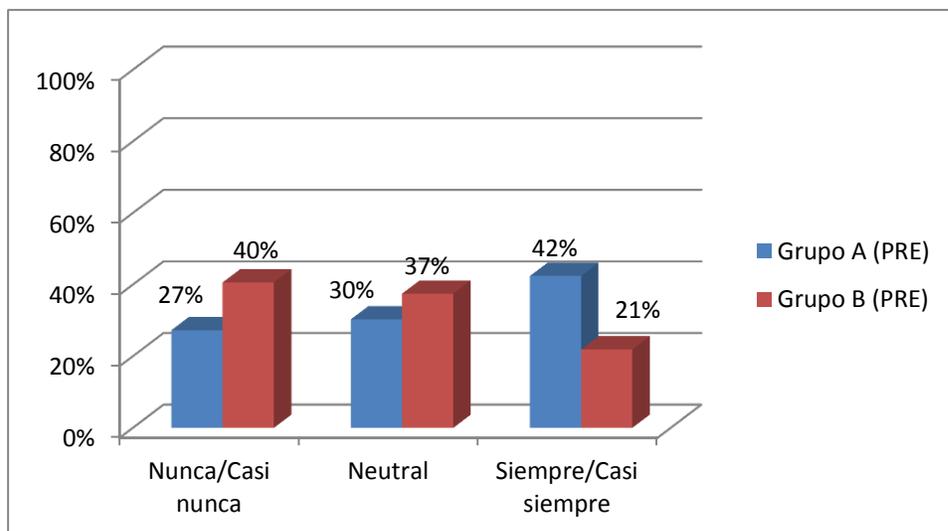
Lo anterior incide en lo referente la distribución de los estudiantes de cada grupo entre los tres tipos de respuestas, puesto que el grupo B se reparten con porcentajes muy cercanos en ellas. A diferencia del grupo B, en donde las distribuciones son más distantes entre sí, aunque para los dos grupos, la respuesta menos frecuente fue la tendencia a no aislarse al estar tristes.



Gráfica 5. Al estar triste se aísla

6) *¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)?*

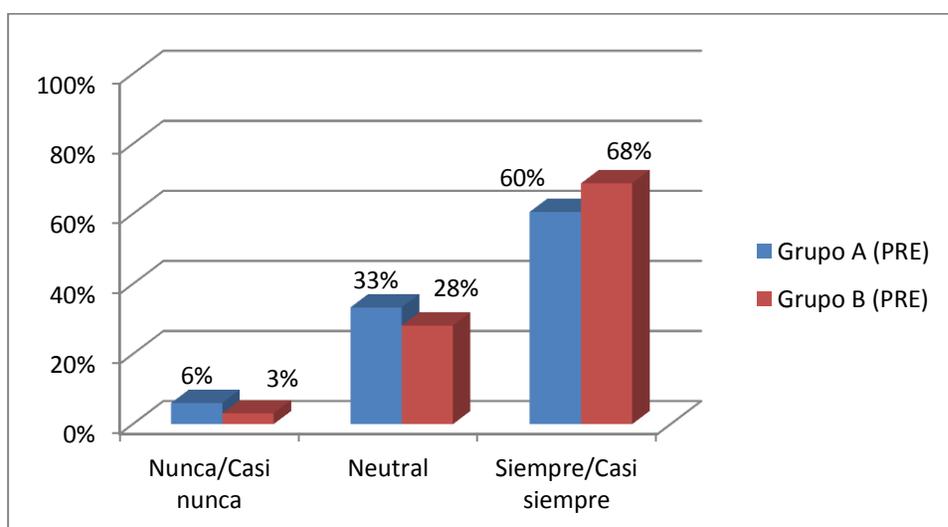
Según se aprecia en la gráfica 6, para el grupo A la tendencia mayoritaria (40%) es a no cambiar continuamente de ánimo, mientras que en el grupo B dicha tendencia es a sí cambiar continuamente de ánimo (42%).



Gráfica 6. Inestabilidad del estado de ánimo

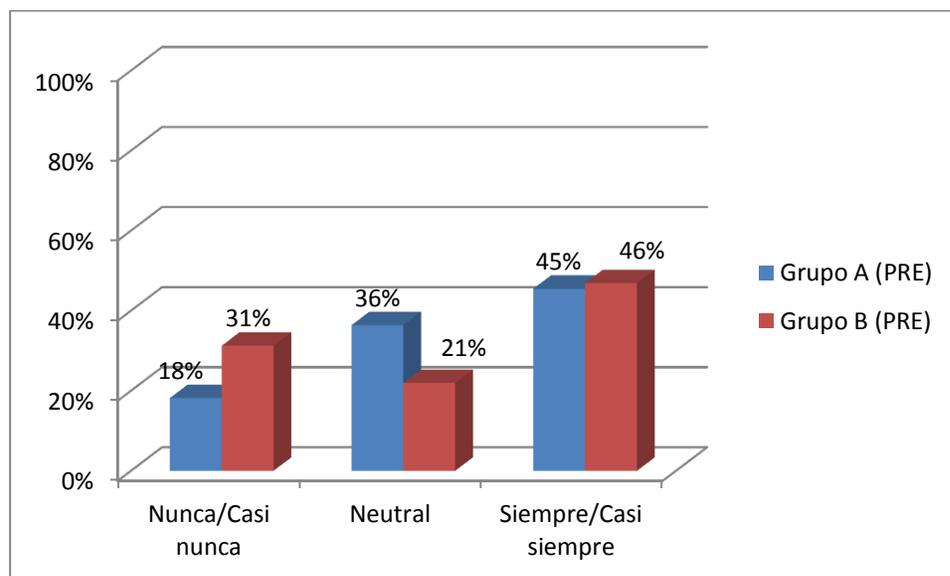
7) *¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia?*

En la gráfica 7 se puede observar que el comportamiento de los dos grupos es muy similar frente a esta pregunta. La mayoría tiende a sí ponerse nerviosos ante la realización de los exámenes, teniendo el grupo A el 60% mientras que el grupo B, 68%.



Gráfica 7. Nervios ante los exámenes finales

8) *¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces?*

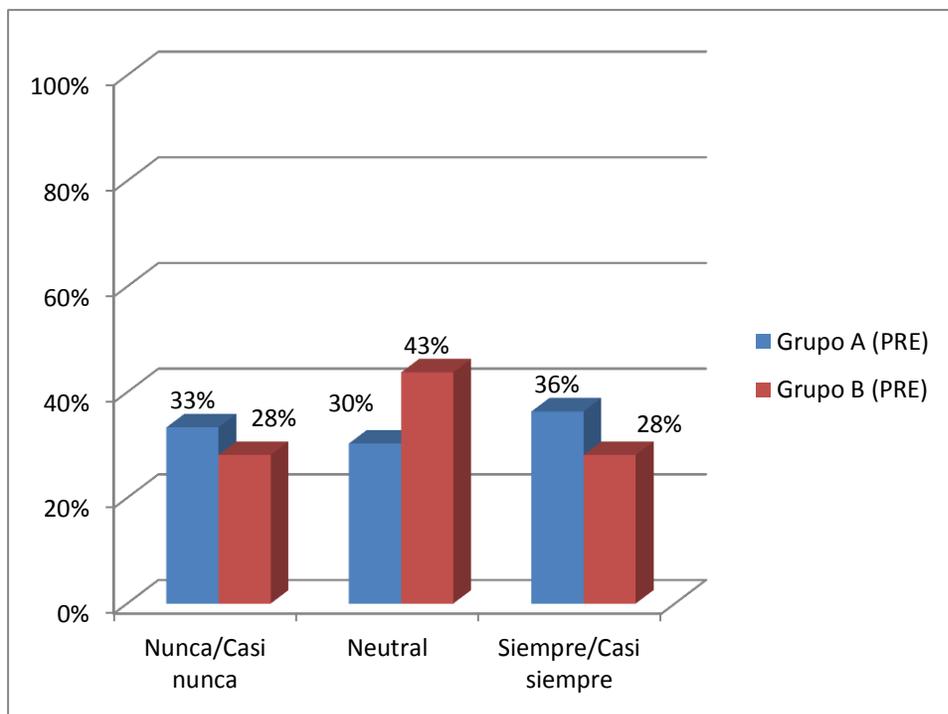


Gráfica 8. Incomodidad al tratar con desconocidos

En la gráfica 8 se aprecia que la tendencia mayoritaria de los estudiantes de los dos grupos es sí sentirse incómodos cuando tienen que tratar con gente que no conocen. De esto dan cuenta el 45% en el grupo A, y el 46% en el grupo B.

9) *¿Fácilmente haces algo que sabes que no deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aún no has hecho las tareas, etc.)*

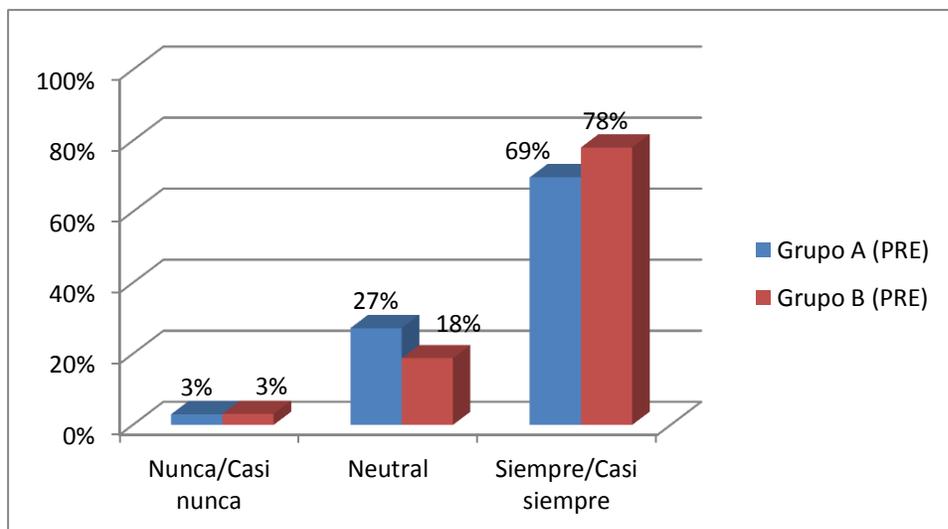
En la gráfica 9 se observa que la mayoría del grupo A (36%) tiende a hacer cosas sabiendo que no las debe hacer, Por su parte, la mayoría de grupo B respondió en una postura neutral. Aun así, se aprecia que no hay una rotunda tendencia en esta pregunta.



Gráfica 9. Fácilmente hace cosas que no debería

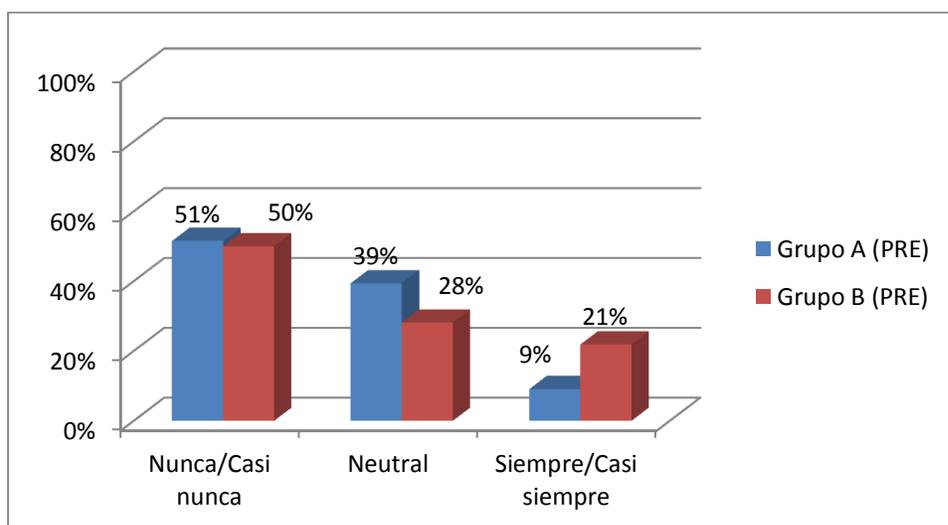
10) *¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente?*

Según se puede ver en la gráfica 10, los dos grupos de estudiantes tuvieron una tendencia mayoritaria a responder que sí deciden cambiar algo para hacerlo correctamente, cuando se dan cuenta que no están haciendo algo bien. Esta tendencia es bastante marcada, puesto que en el grupo A, el porcentaje fue del 69%, y en el grupo B fue del 78%



Gráfica 10. Cambia conducta para hacer lo correcto

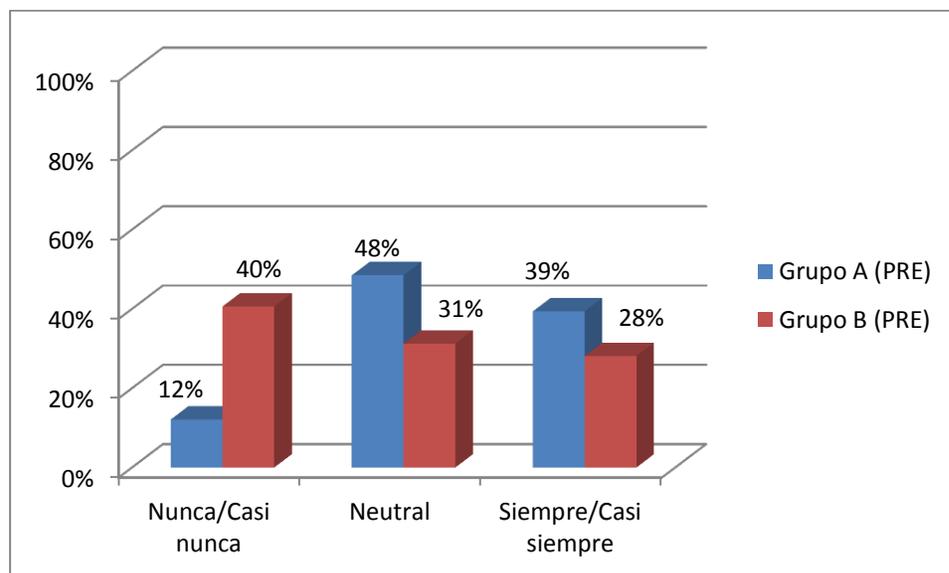
11) Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú?



Gráfica 11. Menosprecia su participación en el trabajo en grupo

La mayoría de los estudiantes de los dos grupos no suele considerar que el trabajo de los demás es más importante que el suyo. Esto se manifestó en el grupo A con un 51% de las respuestas, y en el grupo B, con un porcentaje del 50%.

12) *¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?*



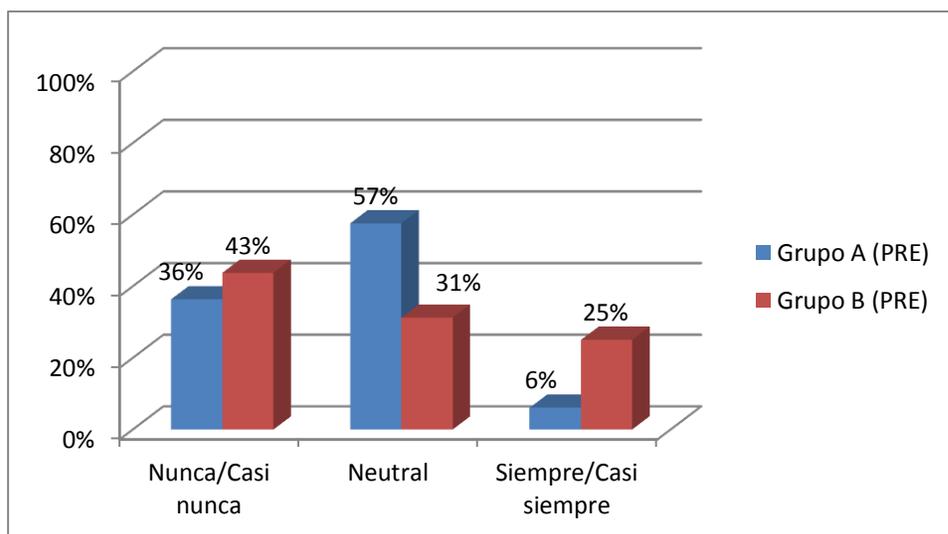
Gráfica 12. Desánimo frente a adversidad

En esta pregunta, según se observa en la gráfica 12, las respuestas son notablemente disímiles entre los dos grupos. En el grupo A la mayoría de los estudiantes, (48%) asume una postura neutral, mientras que la mayoría de los del grupo B sí tiende desanimarse cuando realiza una actividad y se le presenta una situación adversa, siendo el 39%. Vale señalar, además, que mientras en el grupo A una pequeña minoría del 12% manifiesta que no suele desanimarse en dichas situaciones, para el caso del grupo B, esta postura la asume el 40%.

13) *Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello?*

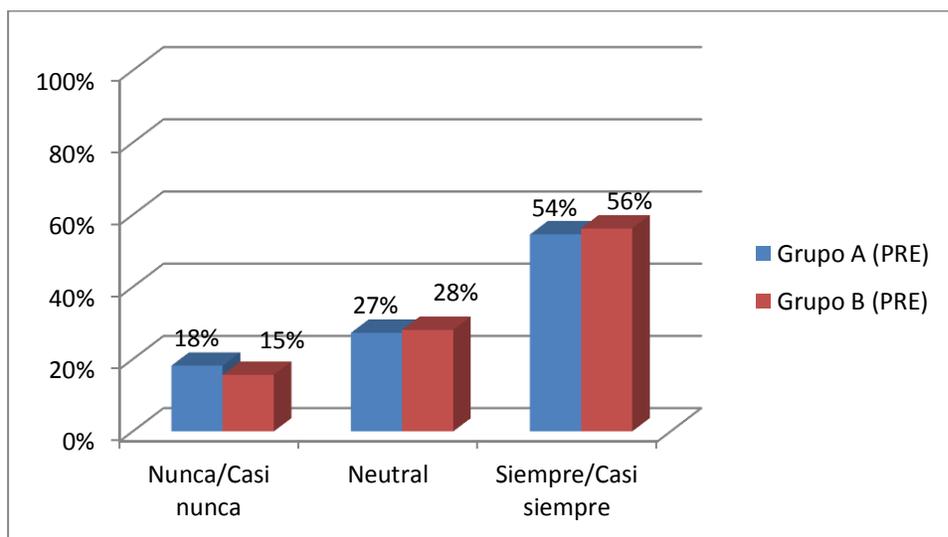
En la gráfica 13 se aprecia que la mayoría de los estudiantes del grupo A (57%) asumen una postura neutral frente a la posibilidad de pensar que no podrán lograr enfrentarse a una nueva

situación o actividad. Por su parte, los estudiantes del grupo B en su mayoría (43%) consideran ante este tipo de situación, piensan que sí lo van a lograr.



Gráfica 13. Pesimismo ante retos nuevos

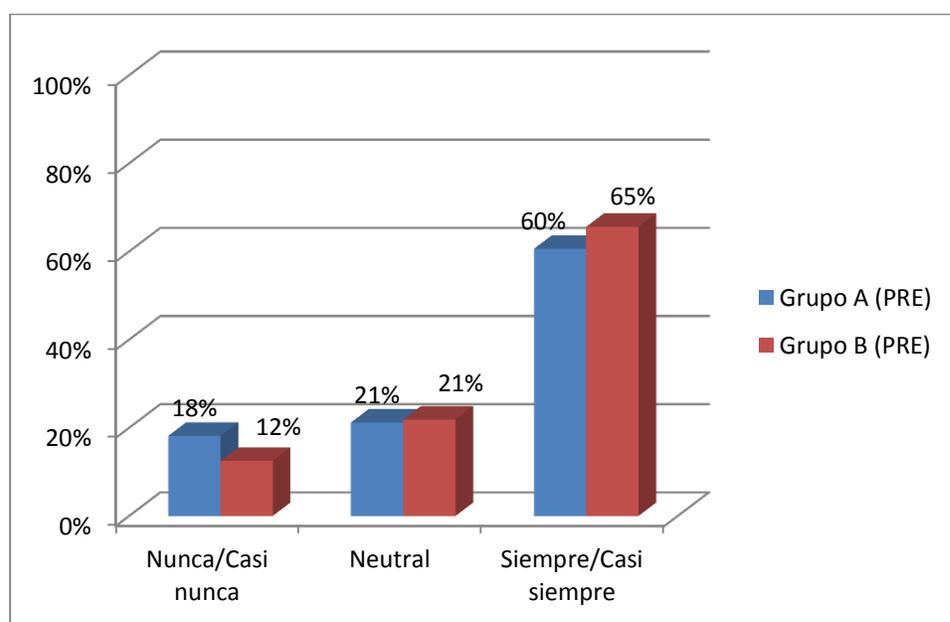
14) Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?



Gráfica 14. Sensibilidad ante problemas de los demás

En la gráfica 14 se puede apreciar que en los dos grupos estudiados existe una tendencia común, en cuanto la mayoría de los estudiantes sí se ponen en el lugar de las personas cercanas cuando éstas les cuentan sus problemas personales, con lo cual pueden entender cómo se siente. Esto se verifica por cuanto el grupo A tuvo un 54% en esta postura, y el grupo B un 56% en ella.

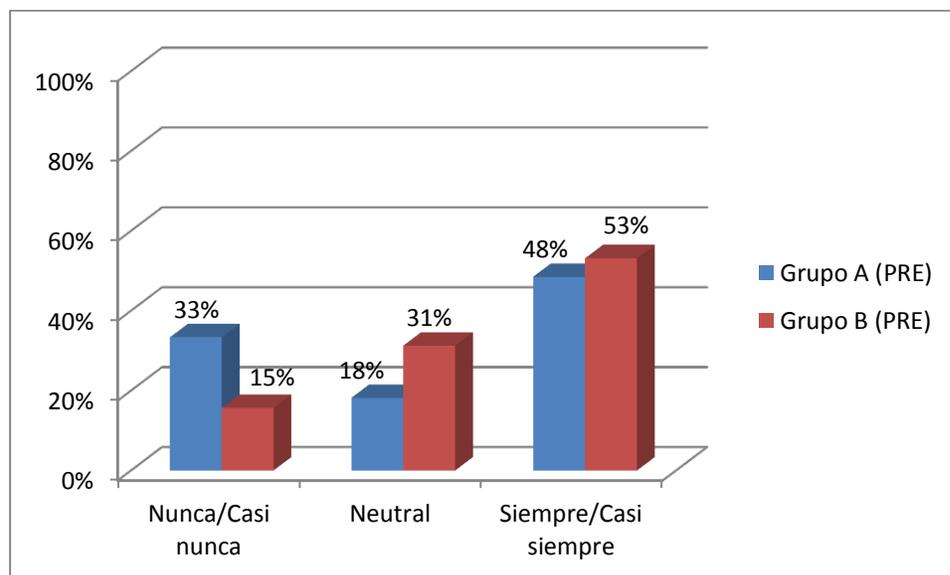
15) *¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean?*



Gráfica 15. Capta los sentimientos de los demás

La gráfica 15 evidencia que para los dos grupos estudiados se presenta similar comportamiento, en cuanto para el grupo A, el 60% sí se da cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tienen las personas que les rodean; e igualmente, esta situación se presenta en el 65% de los estudiantes del grupo B.

16) *¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga?*

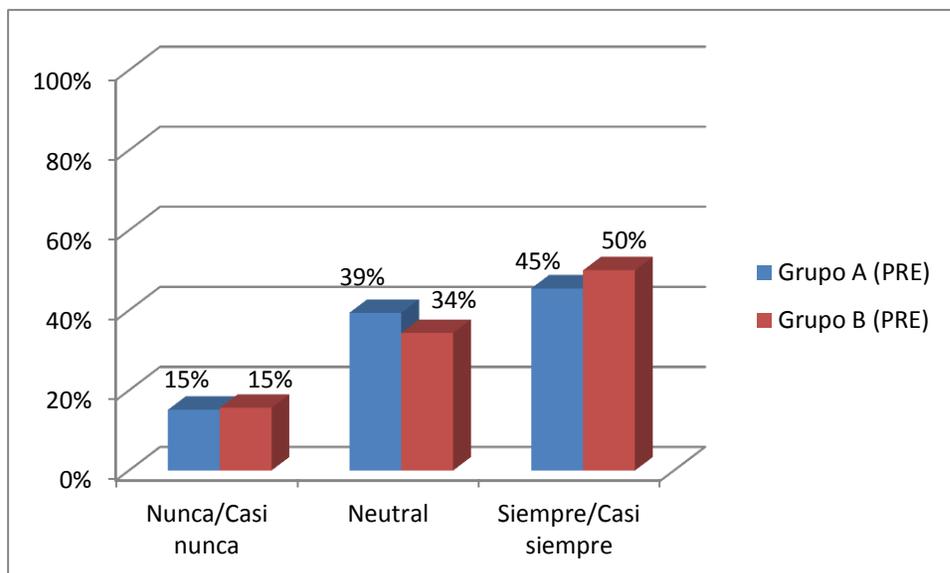


Gráfica 16. Capta los problemas de los demás

Como se observa en la gráfica 16, el comportamiento de la mayoría de los estudiantes de los dos grupos resulta similar. Al respecto, hay que señalar que el 48% de los estudiantes que conforman el grupo A tiende a sí darse cuenta claramente cuando algún amigo tiene un problema, sin que él o ella se lo cuente; y lo propio ocurre con los estudiantes del grupo B, en donde da la misma respuesta el 53%.

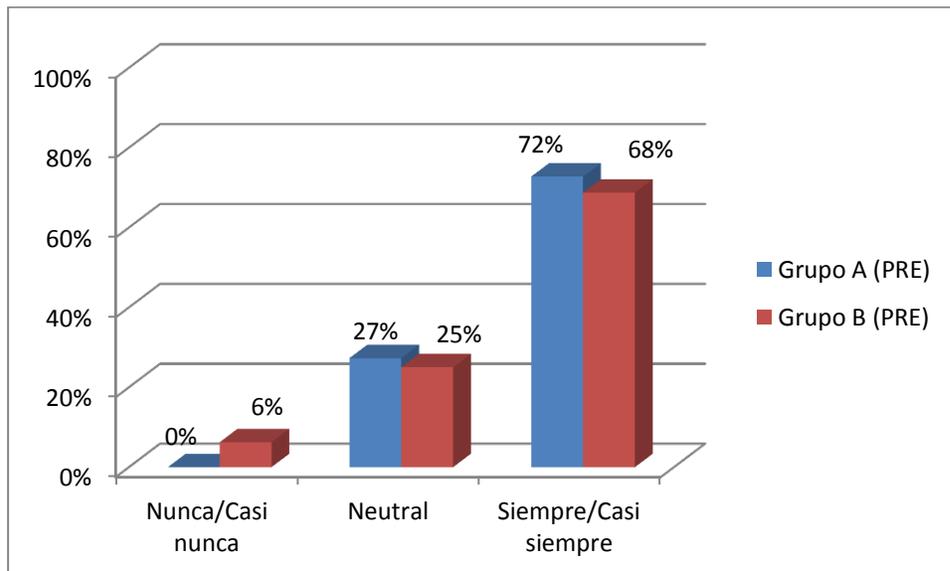
17) *Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista, aunque sean diferentes a tu manera de pensar?*

La gráfica 17 evidencia que los dos grupos estudiados tienen un comportamiento muy similar en las diferentes respuestas. En este sentido, la mayoría del grupo A, con el 45% si suele escuchar atentamente los distintos puntos de vista en una discusión, aunque no los comparta. Lo mismo ocurre con la mayoría del grupo B, representada por el 50% de sus miembros.



Gráfica 17. Sensibilidad a puntos de vista diferentes al propio

18) ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir?

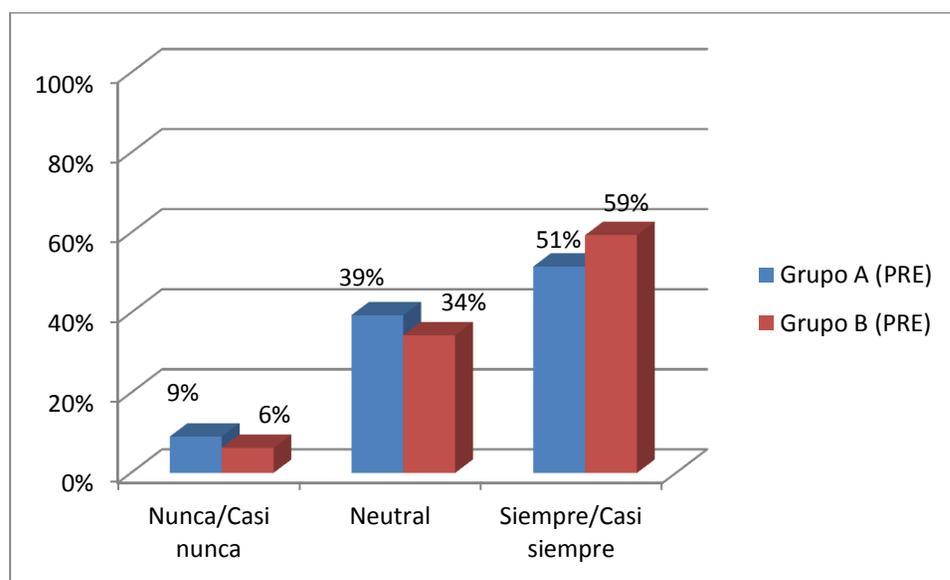


Gráfica 18. Valoración de la diferencia en los demás

En la gráfica 18 se puede apreciar que la tendencia de las respuestas es similar en los dos grupos. Al respecto, las mayorías del grupo A (72%), y del grupo B (68%), suelen considerar

que es bueno que en clase haya compañeros de otros lugares con otras costumbres y formas de vida.

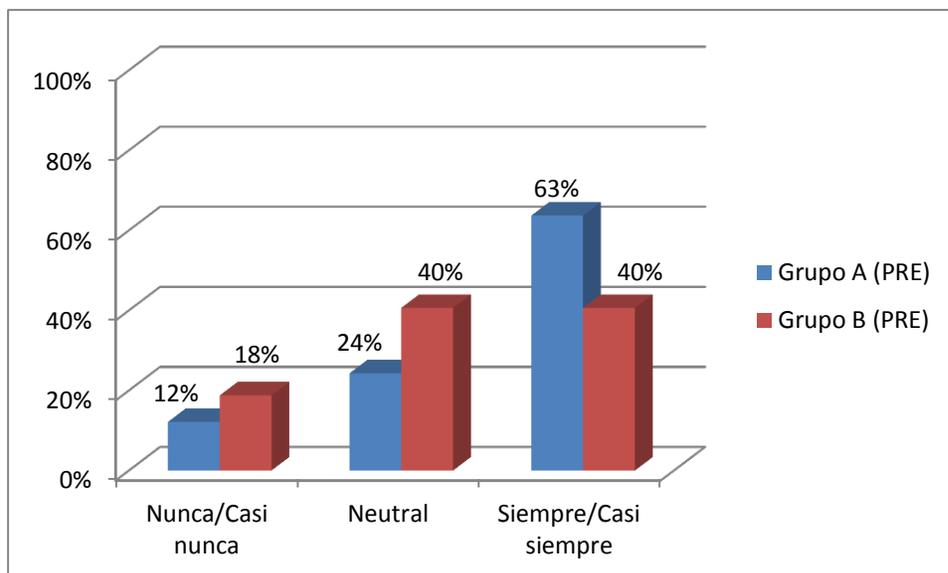
19) *En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los estudiantes?*



Gráfica 19. Actividades para valorar diferencia en los otros

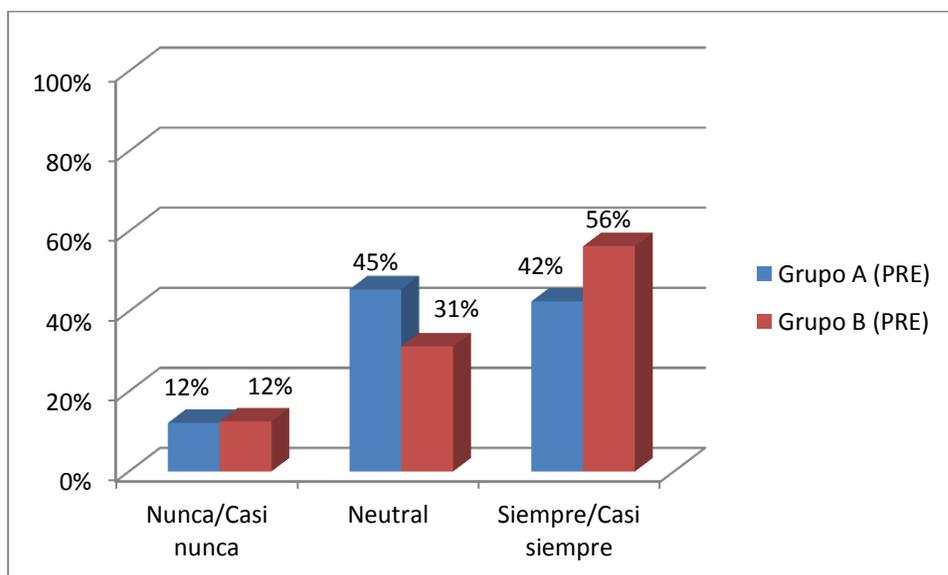
20) *Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma?*

La gráfica 20 enseña que a la mayoría de los estudiantes del grupo A (63%) sí les gusta ser uno de los organizadores de las actividades que realizan con los compañeros. Por su parte, las mayorías en el grupo B están repartidas entre los que tienen similar comportamiento que la mayoría del grupo B, y los que contestan de forma neutral, ambos con el 40%.



Gráfica 20. Asume liderazgo de actividades

21) ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo?

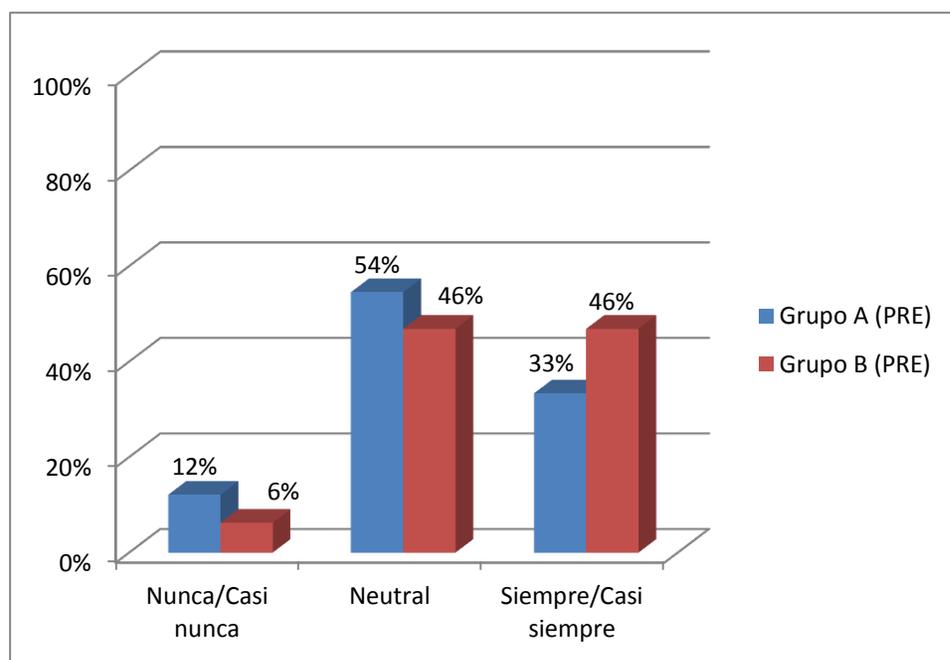


Gráfica 21. Valora su participación en equipos de trabajo

En la gráfica 21 puede apreciarse que hay divergencia en la distribución de las respuestas de los dos grupos. La mayoría del grupo A (45%) asume una postura neutral frente a la pregunta de sí lo hacen bien cuando tienen que trabajar en equipo. Por el contrario, en el grupo B se

considera por parte de la mayoría de los estudiantes que sí lo hacen bien en dicha situación, con un porcentaje del 56%.

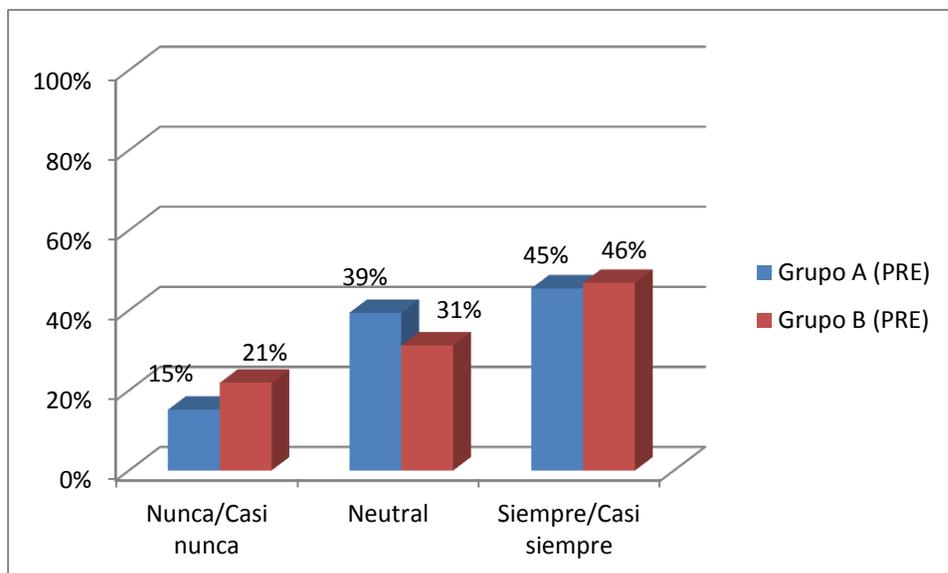
22) *Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión?*



Gráfica 22. Intenta convencer a los demás sobre sus propias ideas

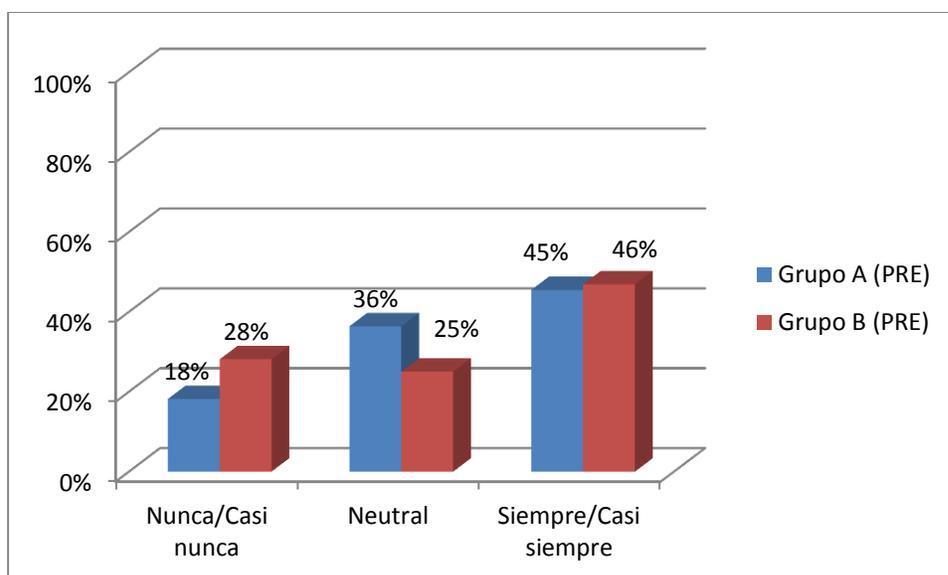
23) *Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento?*

En la gráfica 23 se puede observar que las mayorías de los estudiantes de los dos grupos tienen unas posturas similares, en cuanto respondieron que sí suelen influir en para que se trabaje más lento o más rápido, cuando trabajan en grupo. Esta postura la tuvo el 45% en el caso del grupo A, e igualmente, el 46% en el caso del grupo B.



Gráfica 23. Influencia en el desempeño del grupo

24) ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo?

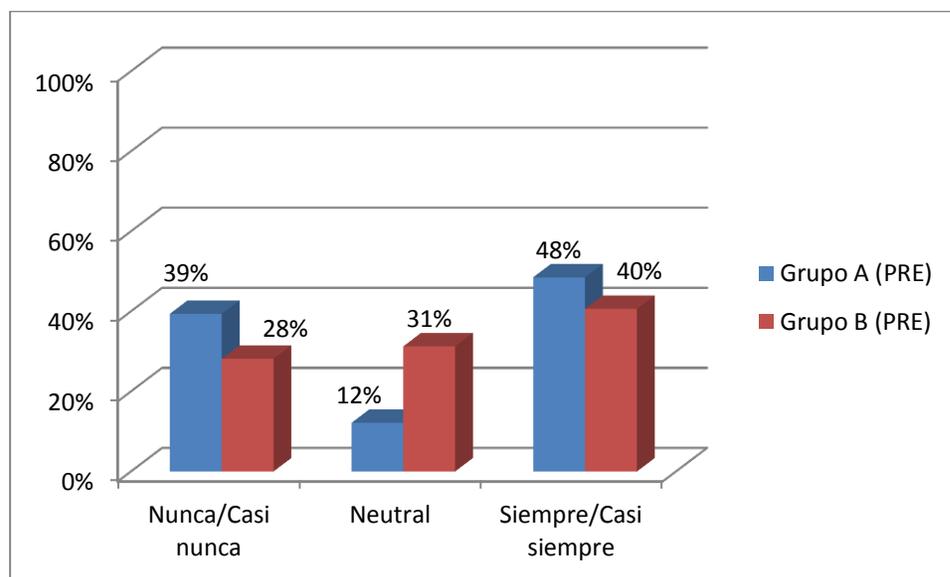


Gráfica 24. Percepción sobre su capacidad de liderazgo

En lo que presenta la gráfica 24, en ésta se observa que hay tendencias similares en las respuestas mayoritarias de los dos grupos. En el grupo A dicha mayoría, el 45%, señaló que sí

tienden a considerarse como personas capaces de dirigir un grupo; y así mismo, la mayoría del grupo B responde en igual sentido, el 46%.

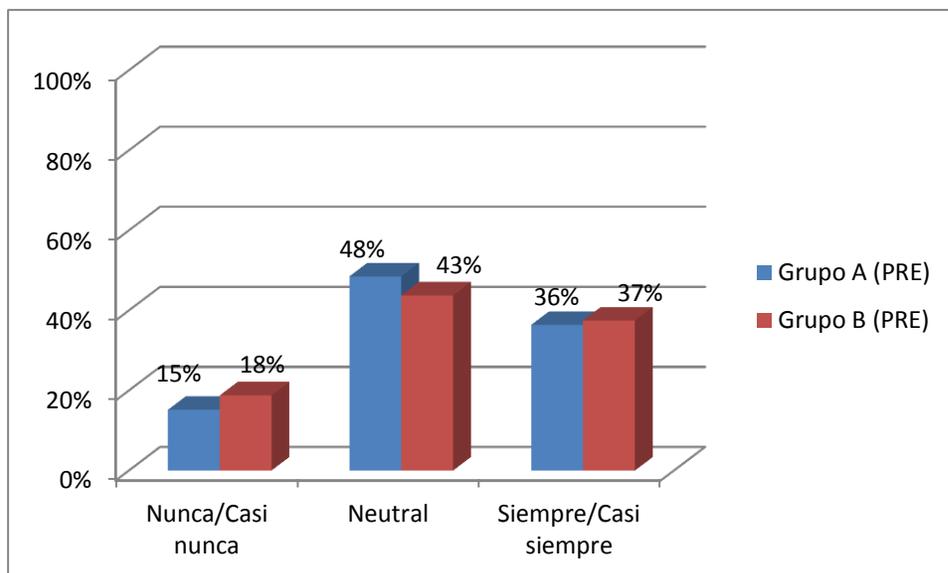
25) *Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?*



Gráfica 25. Comunicación de sus disgustos

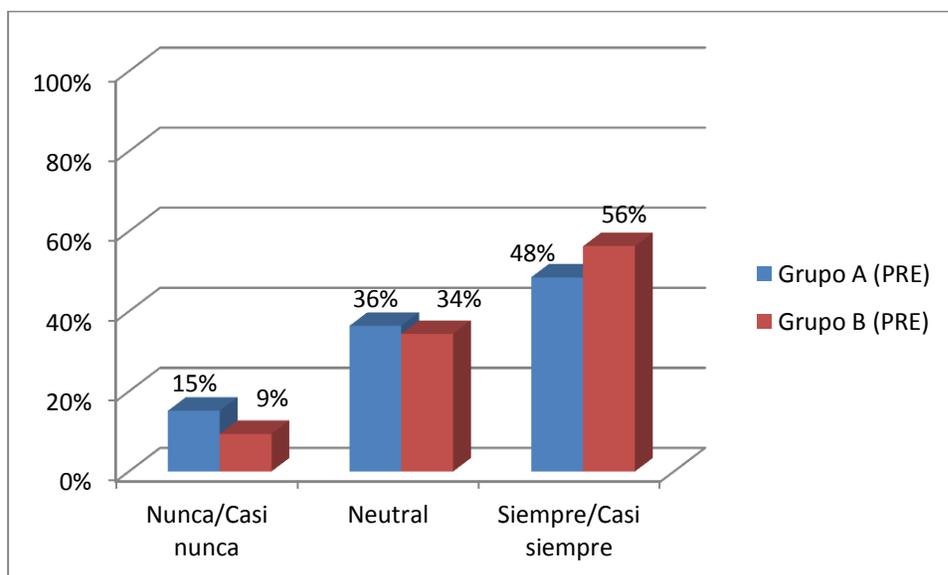
26) *Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón?*

Frente a esta pregunta, como lo muestra la gráfica 26, las respuestas en los dos grupos tienen unas tendencias muy similares en su distribución. En tal sentido, la respuesta mayoritaria para el grupo A fue una postura neutral, con un 48%, y similar postura asumió la mayoría del grupo B, con un 43% de las respuestas.



Gráfica 26. En los conflictos trata de imponer su posición

27) Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo y planteas soluciones?



Gráfica 27. Razonamiento constructivo ante los problemas

En la gráfica 27 se puede observar que hay tendencias semejantes en las respuestas de los dos grupos. Al respecto, sobresale que en el grupo A la mayoría (48%) respondió que sí suelen

buscar la causa y plantear soluciones cuando se les presenta algún problema, y lo propio respondió la mayoría del grupo B, el 56% del mismo.

4.1.2 Resultados de las entrevistas a Docentes. En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las respuestas de los docentes a la entrevista que se les realizó. El cuadro se esquematizó con base en las categorías que guiaron la estructura del cuestionario.

Cuadro 11.

Síntesis de las entrevistas a docentes

| Categoría 1. Manejo general de las emociones en los estudiantes | | |
|--|---|--|
| Entrevista D-01 | Entrevista D-02 | Entrevista D-03 |
| <p>Lo que más caracterizo a los estudiantes en cuanto al manejo de las emociones es la espontaneidad. Lo que sienten lo expresan sin reprimirse. Actúan independientemente diciendo lo que sienten. Y lo hacen no sólo de forma verbal, sino con sus gestos, posturas y actitudes.</p> | <p>Son muy espontáneos. Explotan en cualquier circunstancia sin medir consecuencias. Lo que más los caracterizan es que no racionalizan, sino que explotan espontáneamente.</p> | <p>Lo que más se manifiesto en los niños de grado sexto es la alegría, aunque también se percibe mucha tristeza. También hay miedo en muchos de ellos.</p> |
| Categoría 2. Competencia de Autoconciencia | | |
| <p>Los estudiantes explotan fácilmente, sin prever las consecuencias de sus actos. No tienen consciencia de esto y esto conduce a la generación de conflictos, pues además no son tolerantes frente a los demás.</p> | <p>Los estudiantes no tienen ninguna consciencia sobre sus propias emociones. Esto se manifiesta en los conflictos continuos y las confrontaciones directas con sus compañeros. Estas situaciones son las que les ayudan a identificarse y definir un rol en el grupo. El enfrentamiento con otros es un punto de partida para conocerse a sí mismos.</p> | <p>Los niños no son conscientes de sus emociones. Simplemente expresan lo que sienten en el momento que lo sienten. Si se es agresivo pues sí es su comportamiento son ninguna reflexión. No miden las consecuencias de sus comportamientos. Sólo en algunos pocos casos los niños intentan hablar de sus sentimientos y emociones con el docente.</p> |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Son bastante débiles en este aspecto, y requieren el apoyo de los demás, en especial de los padres y de los docentes.</p> | <p>Los estudiantes son muy emocionales, explosivos, no se auto-regulan y no saben manejar sus propias emociones. Explotan y frecuentemente el docente debe intervenir para que se controlen. Puede que esas experiencias les sirvan para aprender a mejorar su autocontrol.</p> | <p>Los niños no tienen capacidad de autorregulación de sus emociones. La mayoría las manifiestan sólo porque las sintieron sin mediar ninguna otra consideración.</p> |
|--|---|---|

Categoría 4. Competencia de Motivación

| | | |
|---|---|---|
| <p>Dependen mucho del entorno para lograr su propia motivación. Esto dificulta que se les facilite luchar y alcanzar lo que quieren en la vida.</p> | <p>En la clase, la forma en que el docente desarrolla las materias puede ser su factor motivador, de lo contrario ellos se dispersan. Cuando el estudiante se descontrola, el docente puede también hacerlo. Ambos deben crecer en ese aspecto.</p> | <p>Los niños se dejan influenciar principalmente del entorno familiar. Sus objetivos y motivaciones se desprenden de lo que se presenta al respecto en la familia. También se dejan influenciar mucho por lo que dicen los demás.</p> |
|---|---|---|

Categoría 5. Competencia de Empatía

| | | |
|--|---|---|
| <p>La empatía se manifiesta sólo en ocasiones. Se presenta sobre todo cuando los estudiantes tienen entre ellos buenas relaciones o son amigos con muchas afinidades. Se presenta sobre todo entre los miembros de los grupos.</p> | <p>La mayoría de los niños tienen muchas deficiencias en la parte sentimental y emocional, y ellos esperan que los docentes les apoyen en estos aspectos. Por esto, el docente debe incluir un componente afectivo en su interacción, y</p> | <p>En cada grupo se perciben grupos diferentes. En algunos casos suelen ser sensibles a los casos especiales de otros niños con grandes problemas o dificultades, lo que hace que comprendan y tengan empatía por sus emociones y</p> |
|--|---|---|

esto ayudará con sus emociones. No debe sentirse limitado. A veces los niños tienen limitarse la relación a lo intelectual y más empatía que los propios docentes. cognitivo, porque quedará en déficit lo emocional.

Categoría 6. Competencia de Habilidades sociales

Se relacionan bien entre los grupos que se arman. Unos estudiantes se enfocan más en su rendimiento académico que en las relaciones sociales, y otros son bastante conflictivos. A veces estos últimos se unen entre ellos. La unión entre estudiantes con similares gustos y actitudes les genera entre ellos mejor relación que las que tienen en la familia.

Los niños están en proceso de identificar un rol desempeñar en la sociedad, en los grupos y en el colegio. Tratan de adaptarse teniendo en cuenta cómo manejan sus relaciones en otros contextos diferentes al del colegio. Es por ello que el docente debe participar orientándoles en el desarrollo de sus habilidades sociales para que sean las adecuadas e influyan positivamente en su desempeño en el colegio y demás contextos.

Los niños tienen bastantes habilidades sociales, aun quieren jugar y actuar como niños de una manera espontánea, y entonces los docentes les hacen caer en cuenta que deben tener otro comportamiento pues ya no son niños.

Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar

Es determinante, pues las CE que tienen influyen en el entorno que se les crea, lo que facilita o dificulta los procesos de enseñanza. Pueden aislarse y no sentirse bien en el grupo, lo que incide en su

El entorno escolar es importante para su conformación individual. Los niños son muy conflictivos por una especie de búsqueda que realizan de su propia identidad. Esto afecta todas sus

Ellos manifiestan las emociones como las sienten; entonces van expresando lo que sienten y esto puede ayudar a su desempeño académico en algunas materias en donde su expresión acerca de lo que les

| | | |
|--------------|---|--|
| aprendizaje. | actuaciones en el colegio, y por ello los docentes deben intervenir para que reflexionen y aprendan a resolver sus conflictos. Cuando esto no ocurre los niños se generan rechazo de los demás y tendrán mayores dificultades en todos los medios en los que participan, como el escolar. | nace y lo que viven, ayuda a la clase. |
|--------------|---|--|

Categoría 8. Papel de los docentes en las CE de los estudiantes

| | | |
|--|---|--|
| <p>El docente debe actuar como un guía, interviniendo en las situaciones que se presentan para enseñar a realizar un manejo acertado de las emociones, sirviendo como ejemplo que enseñe a los estudiantes. Si bien el director de grupo tiene un rol que cumplir, esto es tarea de todos los docentes. Claro que al director de grupo le queda más tiempo para efectuar actividades en la que se compartan conocimientos y experiencias en ese campo. Pero esto es tarea de toda la comunidad educativa, incluyendo a los</p> | <p>Los docentes son modelos de comportamiento para los niños. Un modelo de respeto, a veces de amistad, lo que puede contrastar con lo que ellos viven en sus familias. Por ello los docentes tienen una gran responsabilidad de no ignorar sus individualidades y apoyarlos en el fortalecimiento de sus CE, lo cual debe partir por incluir una parte afectiva en la interacción. El director de grado de sexto es fundamental en esta tarea, pero debe ser apoyado por el propio colegio. Pero en general todos los docentes deben</p> | <p>Lo más importante es que a los niños se les debe ver en su individualidad y no exagerar en el trato únicamente colectivo. En los niños, cada uno es una persona diferente, y esto lo debe apreciar el docente, como orientador y “psicólogo”, para ayudarles a encauzar sus emociones. Hay que apoyarlos para que identifiquen sus debilidades y fortalezas en su manejo de las emociones. Lamentablemente en la educación en Colombia, no se tienen en cuenta las emociones, se enfoca más en el saber y se ignora el ser. El enfoque es</p> |
|--|---|--|

padres.

comprometerse en el aporte para los aspectos emocionales del niño.

reactivo, sólo se actúa cuando ya se presentan los problemas. Debe ayudar el papel del director de grupo igual que los demás profesores, pero en especial debe haber algún plan y actividades de empalme entre primaria y bachillerato. También debe haber mucha comunicación entre los docentes enfocada en la identificación y fortalecimiento de las CE de los estudiantes.

4.1.3 Resultados de las entrevistas a Padres de familia. En el cuadro 12 se presenta una síntesis de los resultados obtenidos con la aplicación de las entrevistas a los padres de familia.

Cuadro 12.

Síntesis de las entrevistas a padres de familia

| Categoría 1. Manejo general de las emociones en el estudiante | | |
|---|--|--|
| Entrevista PF-01 | Entrevista PF-02 | Entrevista PF-03 |
| Cree que el niño las maneja bien, cree que las identifica bien. Las expresa con su cuerpo. Es un poco sentimental. | En la niña se van mezclando las diversas emociones, pero suele buscar ayuda en su madre cuando se siente en problemas o con ansiedad. | La niña es alegre, aunque a veces tiene altibajos y le da tristeza. Con el diálogo como que sobrelleva sus emociones. |
| Categoría 2. Competencia de Autoconciencia | | |
| Cuando está triste él se aísla, se encierra en sí mismo, no dice nada. Cuando cambia la situación vuelve a motivarse. | La niña es muy responsable para su edad, y sabe cómo actuar frente a las diversas situaciones. Ella se da cuenta cuando está expresando sus emociones y rápidamente trata de reaccionar. | Ella expresa sus emociones y cuenta las causas de éstas por medio del diálogo. Esto muestra que racionaliza sus emociones. |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
| Tiene mucha capacidad de autocontrol, la reacción de sus emociones es corta. Vuelve a tranquilizarse rápidamente. Como consecuencia no es agresivo cuando se pone de mal genio. | Ella tiene sus estrategias para autocontrolarse. Toma agua u otro líquido, respira profundo, o se pone a consentir al gato. | La niña expresa sus emociones, así sea quedándose callada. Cuando se siente con confianza cuenta lo que le está pasando. |

Categoría 4. Competencia de motivación

Cuando se altera en sus emociones, la familia lo motiva; la familia influye mucho en él. Al hablarle él reacciona positivamente.

La mayor motivación la recibe de sus padres, pues tiene pocos amigos.

Ella suele ser muy callada, pero a la vez cuando se propone algo hace lo posible por lograrlo. Si se motiva para las cosas que quiere.

Categoría 5. Competencia de Empatía

Tiene mucha empatía, pues sí capta cuando algún compañero tiene algún problema. Además, responde siendo sensible y tratando de ayudar; es bastante solidario.

Es muy generosa y solidaria porque es sensible a los problemas de los demás. Siente las emociones de los demás como propias.

Ella capta muy rápido lo que les pasa a sus compañeras y les ayuda dándoles consejos. Incluso le da consejos a la mamá.

Categoría 6. Competencia de Habilidades sociales

Se relaciona fácilmente con otras personas, es muy amigable. Es conversador especialmente en los temas de su interés como el deporte.

Ella es muy exigente para escoger con quien se mete. Busca personas que sean como ella, serias. Ella analiza a las personas antes de entrar en conversación, eso hace que se demore para interrelacionarse.

Se le dificulta un poco relacionarse, es más tímida. Requiere un ambiente de confianza para poder hablar.

Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar

Como él es muy amigable y conversador esto influye para que se distraiga y esto puede a veces bajar su nivel académico.

Como es sensible a lo que hacen los demás, se desconcentra y se enoja fácil, esto influye para que tenga un mejor rendimiento académico.

Ella es un poco tímida, pero en los deberes del colegio intenta hacer las cosas bien, pues se motiva ella misma para lograrlo. Sin embargo, la timidez a veces la afecta porque no le dice a los profesores cuando necesita algo de ellos.

Categoría 8. Papel de los padres en las CE de los hijos

| | | |
|---|--|---|
| <p>Usar el diálogo, aconsejarlos, motivarlos, comprenderlos.</p> <p>Tener en cuenta que la infancia de ellos es diferente a la que los padres vivieron.</p> | <p>Acompañarlos, estar pendiente de su parte académica. Ser comprensivos con sus estados de ánimo, pero todo respetando los espacios de ellos.</p> | <p>Los papás les deben dedicar suficiente tiempo a los niños, porque a veces ellos se sienten solos y eso los afecta.</p> |
|---|--|---|

4.1.4 Resultados de las Observaciones de campo. A continuación, se presenta el análisis de las observaciones de campo, cuyas fichas de recolección de información se presentan en el anexo H.

Observación 1– Primer día de clase (19/01/2016)

- Timidez – Ansiedad. - Las actitudes de los niños son diversas en el primer día de clase de 6°. En algunos estudiantes se manifiesto la timidez frente a un entorno que les resulta desconocido; en otros se expresa la ansiedad por conocer y asumir de plano su nuevo entorno.
- Tiempo para socializar. El tiempo para que de forma espontánea comiencen a integrarse les da la oportunidad de ir tomando confianza con su nuevo curso, conociendo algunos compañeros.
- Tristeza – Entusiasmo. Algunos estudiantes se sintieron tristes, algunos comentaron que echan de menos su anterior curso y sus compañeros de 5° grado; pero otros son más receptivos al cambio y tratan de asimilarlo.

Observación 2 – Segundo día de clase (20/01/2016)

- Expresión de inconformidad. Algunos estudiantes se sintieron inconformes con algún aspecto de su nuevo entorno, lo manifiestan directamente al colegio o sus padres, lo que conlleva a buscar cambios que sean favorables a sus intereses.
- Apoyo en figuras adultas (padres o profesores). Algunos estudiantes se apoyaron en sus padres para la adaptación, o en los profesores, para sentirse más seguros.
- Expresiones de afecto. Continúan con costumbres de primaria en las que prima la expresión afectiva como parte de la interacción.

Observación 3 – Tercer día de clase (21/01/2016)

- Miedo – Inseguridad. Se expresa el miedo, relacionado con el hecho de enfrentarse a este nuevo entorno, pues se sienten inseguros en aspectos como la idea de perderse en la sede de secundaria, que es un lugar que aún no conocen plenamente, o de no cumplir el horario.
- Desconcentración. Al estar pendientes de los diferentes salones, y de los horarios, se dispersan frente a otros temas que deben atender como el cuidado de sus pertenencias.
- Agresividad. En algunos casos la ansiedad y el desconocimiento de los códigos de comportamiento les lleva a expresar agresividad.

Observación 4 – Segunda semana de clase (25-29/01/2016)

- Persisten en costumbres de primaria. Los niños tienden a tratar de continuar muchas de las costumbres que traían de la primaria y se encuentran en el bachillerato con un manejo

de la disciplina diferente, en donde lo que antes se permitía puede ser ahora un acto de indisciplina.

- Emociones que generaron en el entorno de bachillerato. El impacto que les produce llegar al colegio de bachillerato es heterogéneo. En algunos se presenta miedo, nervios, tristeza, sienten frío, pena o sueño. Otros sienten curiosidad, emoción, felicidad, orgullo o ansiedad.

Observación 5 – Segundo mes de clase (15-19/02/2016)

- Adaptación. Con los días se comenzaron a ver algunos nuevos comportamientos que indican que inicia la adaptación. Las directrices e información del colegio pueden ayudar a los niños a sentirse más seguros y confiados.
- Lentitud en la adaptación. En algunos casos los niños no se integraron fácilmente, siguen solos y temerosos de no poder rendir en el bachillerato.

4.1.5 Análisis global de los resultados. Para efectuar este análisis se trabajó con base en las categorías de investigación, que parten fundamentalmente de cada una de las competencias emocionales que se han abordado desde el marco teórico.

4.1.5.1 Competencia de Autoconciencia. Los resultados obtenidos en las encuestas muestran que existe una debilidad en esta competencia pues el puntaje promedio resultante fue inferior a 3, y esto se presenta en los dos grupos analizados. Así mismo, en las entrevistas a los docentes, estos señalan que los estudiantes no suelen tener conocimiento o conciencia de las emociones que tienen, lo cual les conduce a que se dejen llevar por ellas, lo cual se convierte en un factor causante de frecuentes conflictos y de una falta de tolerancia con sus compañeros.

Además, se evidencia que los estudiantes no se detienen a pensar en las consecuencias de sus actos, lo que igualmente surge porque no son conscientes de las emociones que se les presentan y, mucho menos, de las reacciones que tienen frente a ellas. Hay que señalar que, según Goleman (2006), la autoconciencia permite anticiparse a los hechos para prevenir los eventuales efectos negativos que generen algunas emociones, por lo cual se puede plantear que los estudiantes pueden tener reacciones impulsivas que conlleven a la creación de conflictos o situaciones que no tengan una solución positiva.

Para alguno de los docentes, esta situación es parte del proceso de autoconocimiento, pues observaron sus propias reacciones; es que los estudiantes van descubriendo su propia identidad, como parte del camino para el desarrollo de la competencia de autoconciencia. Por otra parte, también se ha mencionado que este tema no es igual en todos los estudiantes, puesto que hay algunos que son capaces de identificar sus emociones y de hablar de ellas, aunque estos son la minoría. Esto último también lo expresaron los padres pues en algunos casos coinciden con los docentes en cuanto a que los estudiantes pueden ser muy impulsivos y encerrarse en ellos mismos en las situaciones emocionales críticas, pero otros no actúan así y, por el contrario, intentan racionalizar lo que les ocurre.

Estos aspectos se manifestaron en el aula de clase de sexto grado con actitudes diversas de los estudiantes, aunque las que sobresalen son las que interfieren con el desempeño académico, como la indisciplina y las conductas conflictivas. Según los docentes, es importante la intervención del docente para que los estudiantes tengan conciencia de lo que les pasa y sepan cómo abordar las situaciones emocionales, a partir del propio autoconocimiento.

4.1.5.2 Competencia de Autorregulación. Esta es otra competencia que se mostró en las encuestas con un puntaje inferior al nivel medio, por lo que se considera como una debilidad en el ámbito colectivo. Al respecto, los docentes entrevistados señalaron que los estudiantes son muy emocionales en el sentido en que no se saben autocontrolar y explotan frecuentemente, sea positiva o negativamente, lo cual conlleva a que requieran que frecuentemente deba el docente intervenir para propiciarles un control de sus emociones, pero de origen externo a los propios estudiantes.

Como se mencionó en la competencia de autoconciencia, en este caso también hay excepciones a la mencionada conducta. De hecho, algunos padres de familia señalan que en diversas oportunidades la reacción emocional de los estudiantes es breve e incluso cuentan con estrategias para autocontrolarse. Sin embargo, en la mayoría de los casos resulta necesario que haya una intervención externa, como de los padres o los docentes, para que ellos se den cuenta de lo que les ocurre y de las implicaciones que ello puede tener negativamente, para sí mismos y para quienes les rodean. Según Vived (2011), la autorregulación permite encauzar correctamente las emociones, lo que significa que para los estudiantes se pueden presentar frecuentes situaciones difíciles al no tener la capacidad para llevar sus emociones por un rumbo adecuado a los diversos contextos que afrontan.

Es importante destacar la relevancia que tienen las competencias de autorregulación para esta fase de transición de los estudiantes que llegan de la primaria al bachillerato, puesto en su nuevo ámbito las exigencias académicas y disciplinarias son mayores por lo que se requiere que los estudiantes tengan un mayor dominio de sí mismo, para lograr adquirir los hábitos de estudio y de comportamiento en general, que se requiere en el bachillerato. Por ello, el fortalecimiento de la autorregulación es una prioridad para estos estudiantes.

4.1.5.3 Competencia de Automotivación. En esta competencia, si bien el puntaje colectivo estuvo por encima de la media, si se hallaron en las encuestas algunas debilidades, por lo que es importante considerar la necesidad de su fortalecimiento. Se halló por dicho instrumento que los estudiantes tienden a desanimarse con facilidad frente a las situaciones adversas que se les presentan, lo cual es señal de que les falta disposición para motivarse por sí mismos.

En las entrevistas a los docentes, se encontró que los estudiantes suelen depender de su entorno para su propia motivación, pues generalmente le corresponde al docente generar condiciones motivadoras o de lo contrario el estudiante se dispersa y no se enfoca en los objetivos de las clases. Así mismo, los docentes exponen cómo estos estudiantes son susceptibles de dejarse influir por los demás estudiantes, lo que implica que no cuentan con la base para crear sus propias posturas, sino que a partir de lo que ocurre a su alrededor es que se generan sus propias motivaciones. Es importante señalar que, según Urrutia (2010), la automotivación es el motor del comportamiento humano, por lo que las debilidades encontradas manifiestan que tal comportamiento en los estudiantes no surge de su propio interior, lo que los pone en vulnerabilidad frente a las diversas eventualidades que puede traer su entorno familiar y social.

Los padres de familia se corroboró esta situación, pues señalaron que ellos dependen mucho en el medio familiar de lo que los padres los encausen en el tema de la motivación y el manejo de las emociones en general. Obviamente, como se menciona en una de las entrevistas, hay casos excepcionales de estudiantes que en determinadas situaciones tienen la capacidad de formarse sus propias metas y trabajar por alcanzarlas. Todos estos aspectos mostraron la necesidad de que los estudiantes que pasan por la transición de primaria a bachillerato desarrollen

en mejor forma su capacidad de automotivación, pues no pueden depender siempre de que el origen de su motivación provenga de un agente externo como los docentes, padres o compañeros.

4.1.5.4 Competencia de Empatía. Esta competencia tiende a presentarse como fortalezas de los estudiantes en los dos grupos, según los resultados que se presentaron en las encuestas. En lo que respecta a la opinión de los docentes, estos manifiestan que los comportamientos de los estudiantes son muy variados pues en unos casos se evidencia una sensibilidad hacia los demás y en otras no. Así mismo, se señala que la mayor empatía se presenta entre los compañeros con los que ya se conocen, mientras que con los demás puede haber una situación de mayor indiferencia. También se encontró que los estudiantes tienen mayor empatía cuando hay casos particulares y especiales de otros estudiantes con dificultades, lo que no ocurre siempre en las relaciones cotidianas. Algún docente añadió que en ocasiones los propios estudiantes tienen más empatía que sus docentes, lo que implica que como modelos que suelen, los docentes pueden fallar para motivar esta competencia.

Por otra parte, los padres de familia coinciden con los docentes en que los estudiantes tienen mayor empatía cuando se conocen entre ellos, en sus grupos de amigos. Esto ocurre porque las afinidades que tienen se trasladan de sus gustos a sus sentimientos y emociones. También se señala que la empatía se manifiesta más frente a los casos en que hay estudiantes con problemas muy graves, cuando se ponen en su lugar y se muestran sensibles a su situación.

Según Urrutia (2010), la empatía produce como beneficio principal la adaptación social. Por ello se puede considerar que, en general, la empatía ayuda a que los estudiantes mejoren la interacción entre ellos, al ser más sensibles las diversas situaciones que a ellos se les presentan. Es por ello que esta competencia es importante en el caso de los estudiantes que hacen el tránsito

de primaria a bachillerato, puesto que la interacción social es algo necesario como medio para la adaptación a su nuevo escenario escolar.

4.1.5.5 Competencia de Habilidades Sociales. En las encuestas, en la categoría de habilidades sociales se observó que hay un promedio global superior a la media lo cual muestra que se trata de una fortaleza de los estudiantes. Desde la óptica de los docentes se planteó que los estudiantes suelen mostrar habilidades para socializar al interior de los grupos que se van armando al interior de cada curso. Además, se planteó que hay estudiantes que son más dados a enfocarse en la interacción con los compañeros, mientras que otros lo hacen hacia el cumplimiento de las labores académicas y su rendimiento en este aspecto. De esta manera, unos desarrollaron más las habilidades sociales y otros su habilidad académica, pero debe existir un punto de equilibrio puesto que los estudiantes en su fase formativa deben aprovechar el escenario escolar para avanzar en su proceso de socialización.

Otro aspecto que destacan los docentes es que los estudiantes tienden a expresar sus habilidades sociales continuamente como lo hacían en la primaria, lo que puede interferir con el desarrollo de las clases, que tienen otras exigencias en el bachillerato. Los padres también coinciden en que los estudiantes tienden a relacionarse fácilmente con sus pares, pero a algunos se les va la mano y el hecho de ser muy conversadores les afecta en el tema disciplinario cuando llegan al bachillerato. También se señalan casos contrarios, en cuanto hay estudiantes que son muy tímidos y permanecen callados lo que les afecta su interacción en el colegio, y esto incide en la adaptación para el bachillerato.

Según Goleman (2006), las habilidades sociales favorecen aspectos como el trabajo en equipo, así como el liderazgo, por lo que se puede plantear que, para los estudiantes, se presenta

un escenario favorable en esta competencia, la cual les puede llevar a tener un desempeño positivo en las diversas situaciones de la institución educativa y de otros contextos, en las que la interacción social este en un lugar importante.

4.1.5.6 Papel de docentes y padres en fortalecimiento de competencias emocionales. En las entrevistas a los docentes se coincide en la necesidad de que estos intervengan de diferentes maneras para lograr el fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes. Para algunos la intervención debe ser esporádica cuando se presentan situaciones en las que hay que dejar un precedente sobre la forma de comportamiento que deben tener los estudiantes en el bachillerato.

En otros casos se plantea que el docente debe mostrarse como un ejemplo en el manejo de las competencias emocionales para enseñar de esta manera a sus estudiantes, aunque en general, todos coinciden en que el docente debe ser un guía emocional para estos estudiantes. Además, se advierte que esta intervención puede favorecerse más con una educación más personalizada, puesto que en ella se facilita un mayor contacto a nivel individual que auspicia que el docente conozca más al estudiante y pueda trazar estrategias particulares para cada caso.

Así mismo, los padres tuvieron claridad en que ellos deben tener más diálogo con sus hijos pues esa es la vía que permite que puedan comprenderlos para poder motivarlos. Esto requiere además que los padres comprendan que la infancia y adolescencia que viven sus hijos no es igual a la que ellos vivieron pues en la actualidad son muchos los aspectos diferentes en el entorno, los valores y la cultura, lo que implica que, por ejemplo, se debe tener claridad sobre los espacios de los estudiantes que se les debe respetar. Lo que sí es definitivo es que deben contar con el tiempo suficiente para acompañar a sus hijos, de manera que estos no se sientan solos y

sientan su apoyo, en esta transición de la primaria al bachillerato que puede ser crucial para el desarrollo y el desempeño académico de los estudiantes.

4.2. Intervención

4.2.1 Talleres realizados. Teniendo en cuenta los resultados que se obtuvieron con la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información a los estudiantes, los docentes y los padres de familia, se detectó que, en las competencias de autoconciencia, autorregulación y automotivación, es en donde se presenta una mayor debilidad, por lo que en éstas es en donde se debe enfocar la intervención para su fortalecimiento. Por esta razón, se tomaron una serie de 12 talleres elaborados por diferentes autores, que pueden contribuir en dicha finalidad, y fueron los que se aplicaron a los estudiantes de los dos grupos a lo largo de un mes. La descripción de cada uno de los talleres se presenta en el anexo I, y las evidencias de los mismos se muestran en el anexo J.

4.2.2 Resultados de la encuesta posterior a la intervención (POST). Con la finalidad de indagar las variaciones que se presentaron en las competencias emocionales de los estudiantes, a partir de la intervención que se les realizó mediante los talleres, se aplicó de nuevo la misma encuesta que se había aplicado previamente (PRE) para diagnosticar su situación inicial en referencia a las competencias. La encuesta arrojó los siguientes resultados que se presentan a continuación, en donde simultáneamente se presenta la comparación con los resultados previos a la intervención.

Con respecto a la medición de puntajes de cada competencia, en el cuadro 13 se muestra lo concerniente a la competencia de autoconciencia. Se puede apreciar que en sus diferentes ítems

y ambos grupos hubo un mejoramiento de los puntajes, aunque en todos los casos fue algo muy ligero. Es por ello que en el promedio total se pasó de 2,80 a 3,02. Esto muestra que aunque se mejoró, apenas se alcanzó a llegar a superar el puntaje promedio, lo que indica que hubo un pequeño fortalecimiento de esta competencia, pero que hay que avanzar más.

Cuadro 13.

Comparativo Pre – Post: Autoconciencia

| COMPARATIVO PRE-POST: AUTOCONCIENCIA | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 3. Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,45 | 3,67 | 3,16 | 3,44 | 3,31 | 3,55 |
| 4. Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,33 | 2,55 | 2,19 | 2,38 | 2,26 | 2,46 |
| 5. Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,36 | 2,94 | 2,84 | 3,22 | 2,60 | 3,08 |
| 6. ¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,82 | 3,03 | 3,22 | 3,44 | 3,02 | 3,23 |
| PROMEDIO GLOBAL - AUTOCONCIENCIA | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,74 | 3,05 | 2,85 | 3,12 | 2,80 | 3,08 |

En el cuadro 14 correspondiente a la competencia de autorregulación, se observó un comportamiento similar a lo ocurrido en la competencia de autoconciencia, pues también hubo ligeros incrementos en los puntajes de los ítems, lo cual condujo a que en el promedio general de

la competencia se pasara de 2,96 a 3,22. También se evidencia que hubo un fortalecimiento pero que por estar muy cerca del nivel medio, debe trabajarse más para mejorar esta competencia en los estudiantes.

Cuadro 14.

Comparativo Pre – Post: Autorregulación

| COMPARATIVO PRE-POST: AUTORREGULACIÓN | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 7. ¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,15 | 2,85 | 1,88 | 2,19 | 2,02 | 2,52 |
| 8. ¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,64 | 2,88 | 2,81 | 2,84 | 2,72 | 2,86 |
| 9. ¿Fácilmente haces algo que sabes que no deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aún no has hecho las tareas, etc.) | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,00 | 3,45 | 3,06 | 3,34 | 3,03 | 3,40 |
| 10. ¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 4,06 | 4,03 | 4,09 | 4,16 | 4,08 | 4,09 |
| PROMEDIO GLOBAL - AUTORREGULACION | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,96 | 3,30 | 2,96 | 3,13 | 2,96 | 3,22 |

En el cuadro 15 se presentaron las variaciones en cuanto a los puntajes de la competencia de automotivación. Se puede apreciar que estas variaciones, aunque fueron positivas en todos los casos, fueron muy pequeñas. Es por ello que se pasó de un puntaje inicial de 3,31 a uno de 3,37. Se podría concluir al respecto, que el puntaje fue tan minúsculo en su variación que lo que se

presentó es que el puntaje se mantuvo en los niveles iniciales, o lo que es lo mismo, que la intervención no fue tan impactante en los estudiantes como para generar un cambio en sus competencias de automotivación.

Cuadro 15.

Comparativo Pre – Post: Automotivación

| COMPARATIVO PRE-POST: AUTOMOTIVACIÓN | | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 11. Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,70 | 3,76 | 3,53 | 3,59 | 3,62 | 3,68 |
| 12. ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 2,70 | 2,79 | 3,16 | 3,19 | 2,92 | 2,98 |
| 13. Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,52 | 3,61 | 3,28 | 3,28 | 3,40 | 3,45 |
| PROMEDIO GLOBAL - AUTOMOTIVACIÓN | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,30 | 3,38 | 3,32 | 3,35 | 3,31 | 3,37 |

Aunque los talleres no tenían la finalidad principal de influir en la competencia de empatía, si se produjeron algunas ligeras variaciones en los ítems de esta competencia. En algunos casos esto fue más notable y en otros fue mínimo, por lo que en el promedio general se pasó de un puntaje de 3,65 a un de 3,80 lo que muestra una variación positiva pero muy pequeña.

Cuadro 16.

Comparativo Pre- Post: Empatía

| COMPARATIVO PRE-POST: EMPATÍA | | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 14. Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,61 | 4,27 | 3,81 | 4,13 | 3,71 | 4,20 |
| 15. ¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,70 | 3,76 | 3,75 | 3,75 | 3,72 | 3,75 |
| 16. ¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,12 | 3,33 | 3,50 | 3,50 | 3,31 | 3,42 |
| 17. Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean diferentes a tu manera de pensar? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,42 | 3,61 | 3,53 | 3,56 | 3,48 | 3,58 |
| 18. ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 4,15 | 4,21 | 3,97 | 4,00 | 4,06 | 4,11 |
| 19. En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los estudiantes? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,48 | 3,82 | 3,81 | 3,78 | 3,65 | 3,80 |
| PROMEDIO GLOBAL – EMPATÍA | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,58 | 3,83 | 3,73 | 3,79 | 3,65 | 3,81 |

Como en el caso anterior, no se pretendió en las finalidades principales de los talleres influir en la competencia de habilidades sociales. Pero como se observa en el cuadro 17, hubo igualmente, una ligera variación positiva en el promedio general. Se pasó de 3,44 a 3,57, lo que permite señalar que esta competencia casi que se mantuvo constante luego de la aplicación de la intervención mediante talleres.

Cuadro 17.

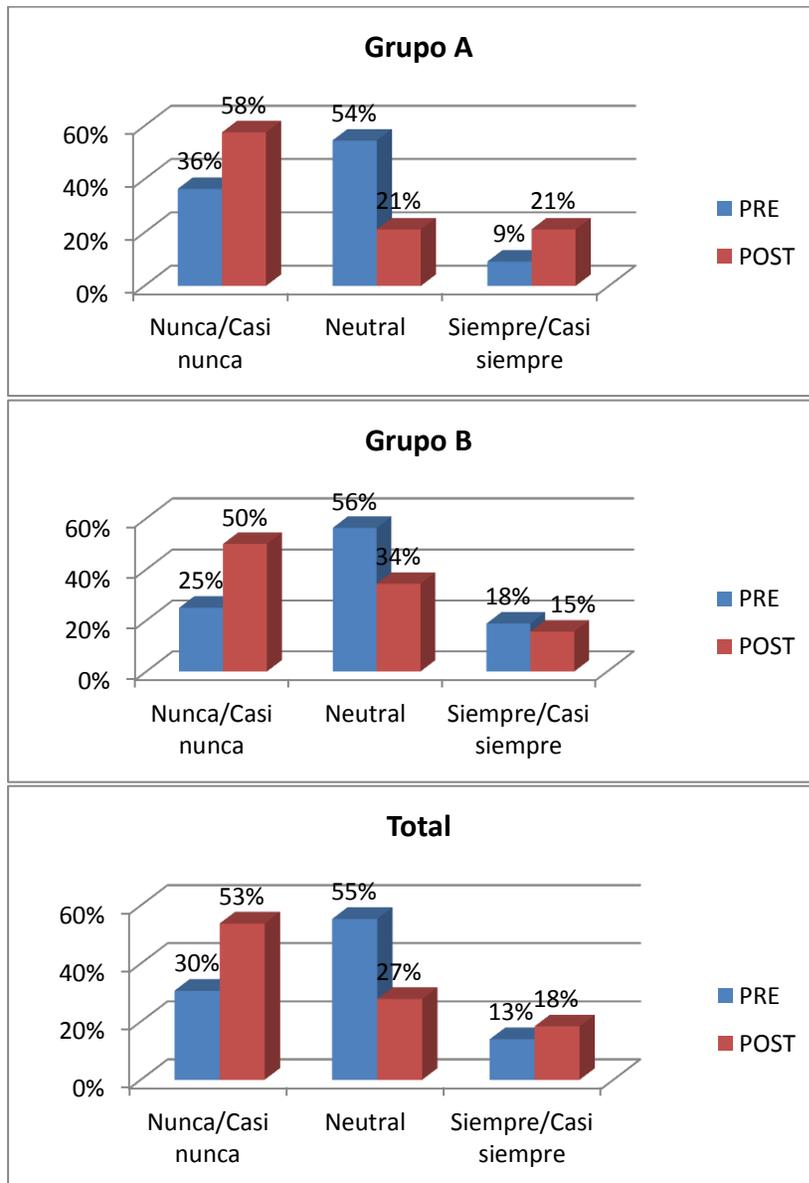
Comparativo Pre- Post: Habilidades sociales

| COMPARATIVO PRE-POST: HABILIDADES SOCIALES | | | | | |
|---|------|---------|------|-------|------|
| 20. Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,73 | 3,76 | 3,41 | 3,41 | 3,57 | 3,58 |
| 21. ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,55 | 3,94 | 3,59 | 3,63 | 3,57 | 3,78 |
| 22. Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,21 | 3,21 | 3,56 | 3,59 | 3,38 | 3,40 |
| 23. Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,45 | 3,88 | 3,38 | 3,47 | 3,42 | 3,68 |
| 24. ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,48 | 3,55 | 3,22 | 3,28 | 3,35 | 3,42 |
| 25. Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,21 | 3,67 | 3,28 | 3,28 | 3,25 | 3,48 |
| 26. Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón? | | | | | |

| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
|---|------|---------|------|-------|------|
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,30 | 3,33 | 3,31 | 3,28 | 3,31 | 3,31 |
| 27. Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo, y planteas soluciones? | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,55 | 3,73 | 3,75 | 3,75 | 3,65 | 3,74 |
| PROMEDIO GLOBAL - HABILIDADES SOCIALES | | | | | |
| GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
| PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 3,47 | 3,69 | 3,42 | 3,44 | 3,44 | 3,57 |

Ahora, con referencia al análisis de los resultados de las encuestas por medio de la distribución porcentual de las respuestas, éste se presenta a continuación efectuando al mismo tiempo la comparación de lo que se obtuvo en la aplicación previa (PRE) a la intervención mediante talleres frente a la aplicación posterior (POST). Cabe señalar que las preguntas 1 y 2 correspondientes a los temas de la edad y sexo de los estudiantes no se retoman pues la encuesta posterior se aplicó a los mismos estudiantes (la tabulación se presenta en el anexo k).

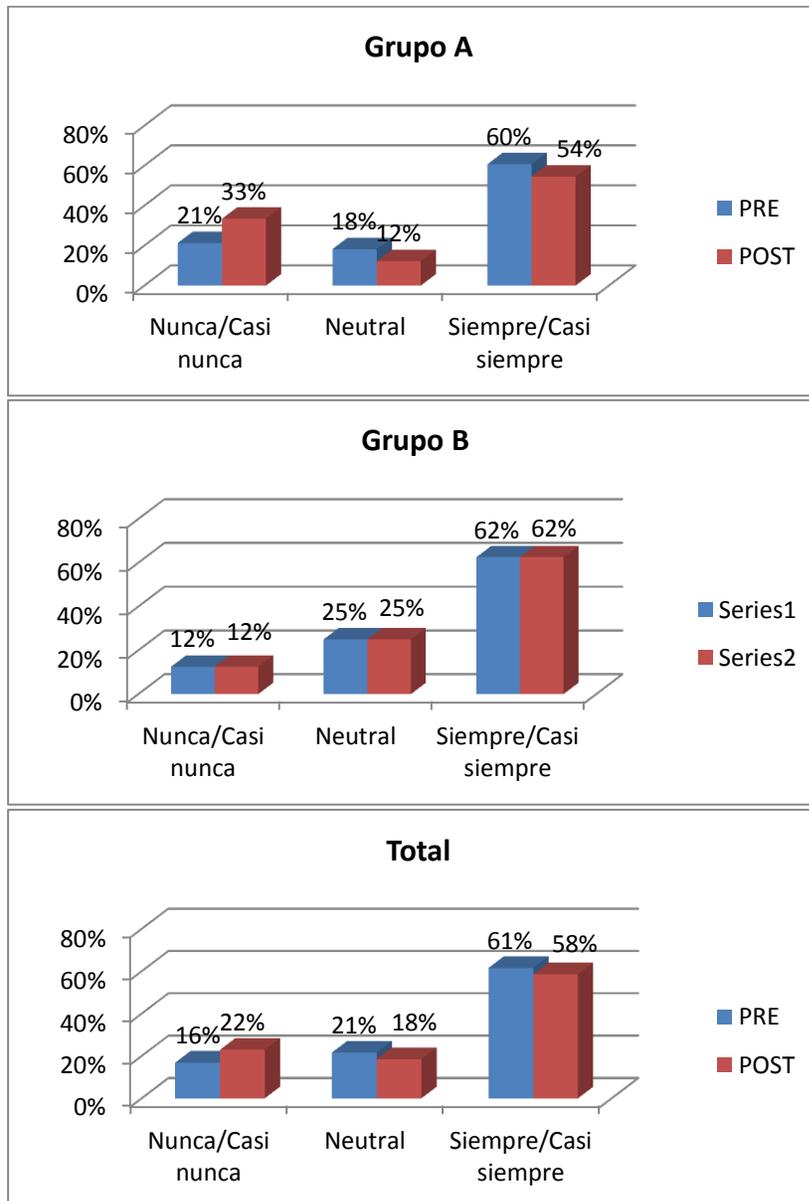
3) Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones?



Gráfica 28. Comparativo – Enfadado puede hacer daño

La gráfica 28 muestra que, en los dos grupos, en promedio, después de la intervención se disminuyó la respuesta de hacer daño con las palabras o las acciones, como reacción a situaciones de enfado. Esto se aprecia puesto que un importante porcentaje pasó de la respuesta neutral al nunca/casi nunca.

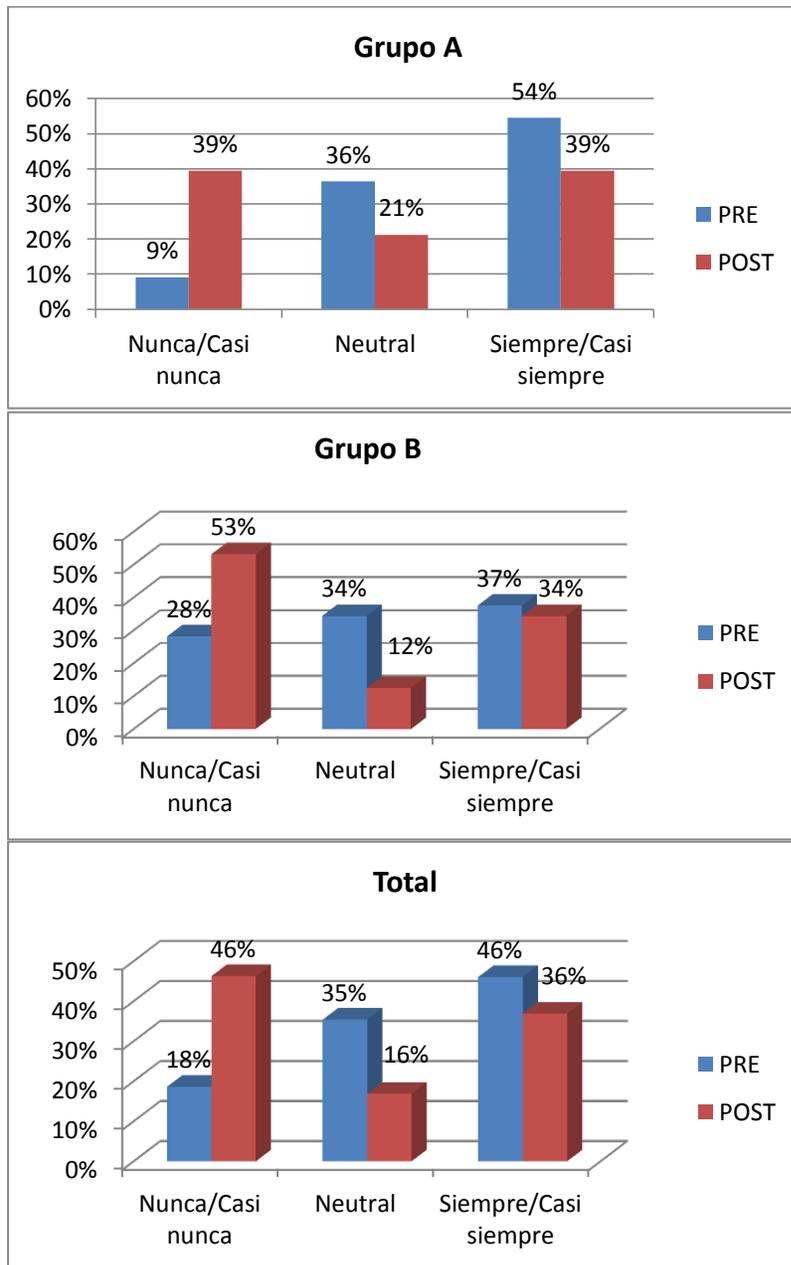
4) Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)?



Gráfica 29. Comparativo - Se pone nervioso al hablar en público o con desconocidos

En la gráfica 29 se ve que en el total de los estudiantes y en cada grupo se mantuvo una similar conducta con respecto al nerviosismo para hablar en público.

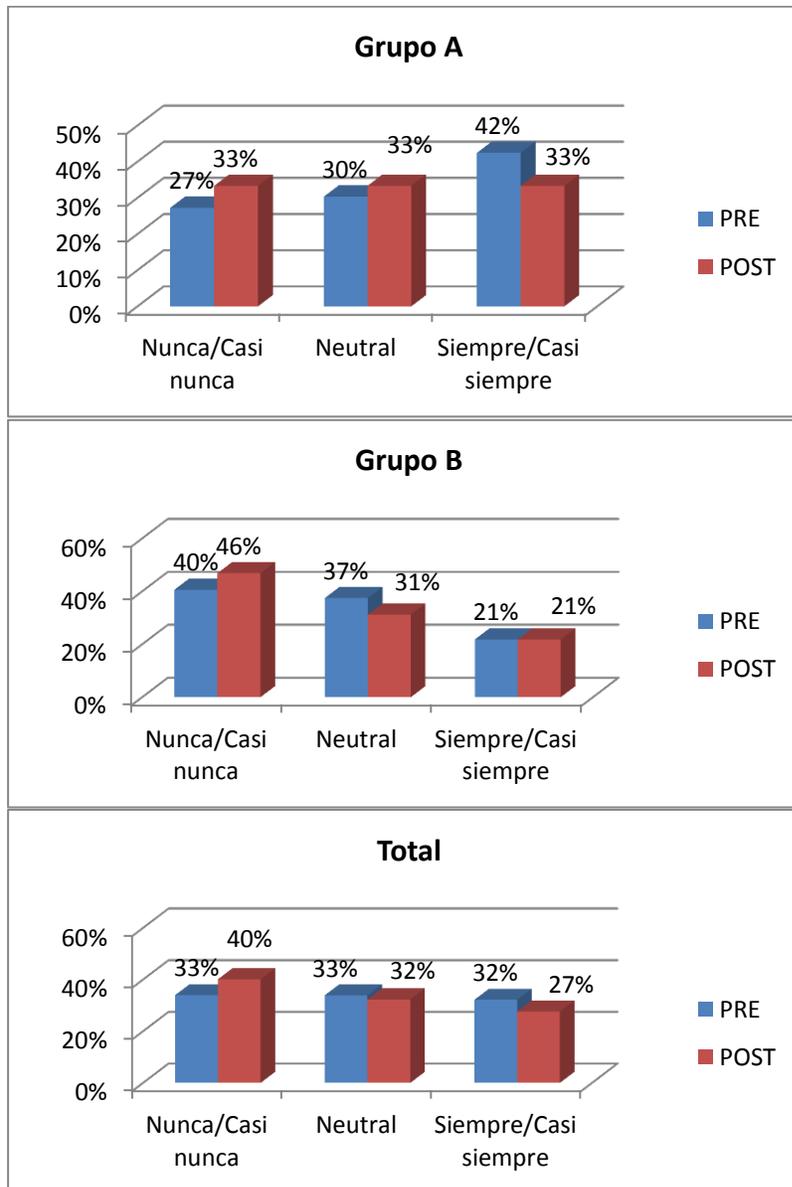
5) Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada?



Gráfica 30. Comparativo - Al estar triste se aísla

La gráfica 30 muestra que muchos estudiantes pasaron a señalar que nunca/casi nunca se aíslan cuando están tristes.

6) ¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)?



Gráfica 31. Comparativo - Inestabilidad del estado de ánimo

En la gráfica 31 se puede ver que las variaciones fueron muy pequeñas acerca de la inestabilidad emocional que tuvieron los estudiantes.

7) ¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia?

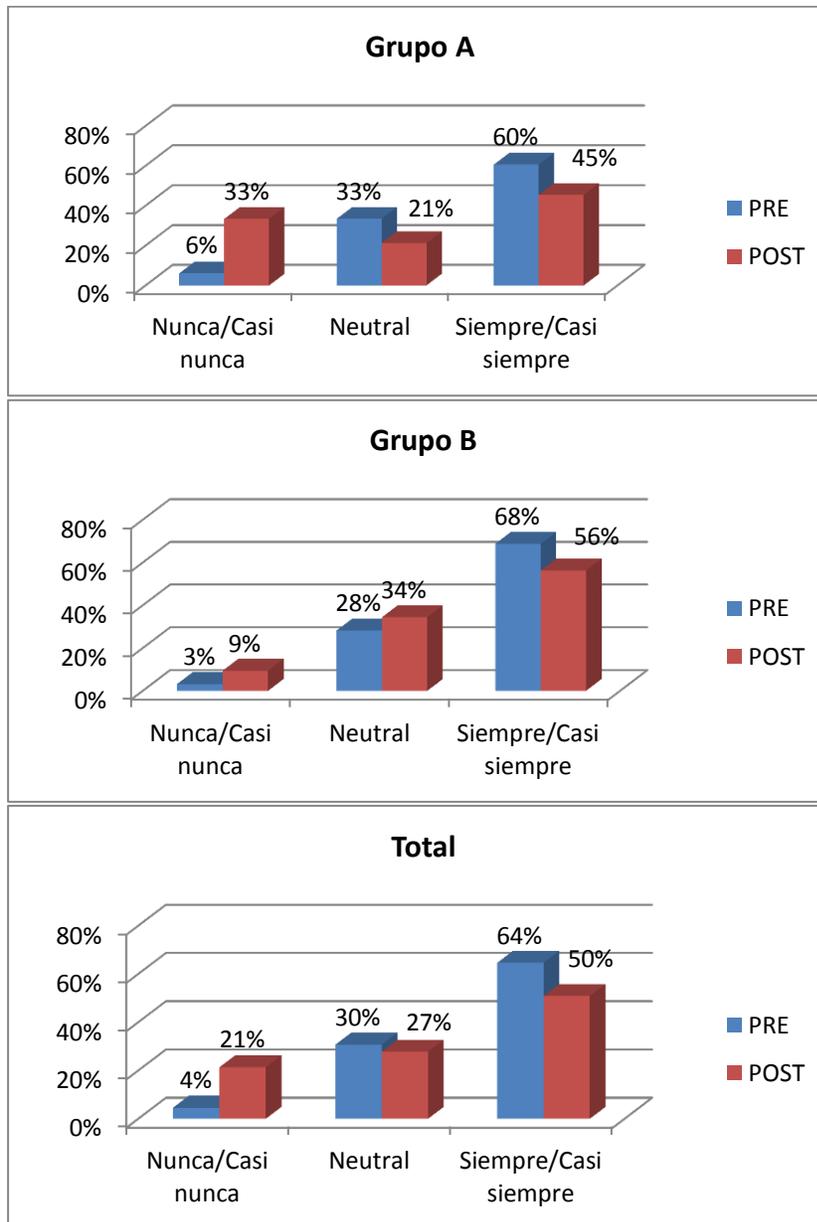
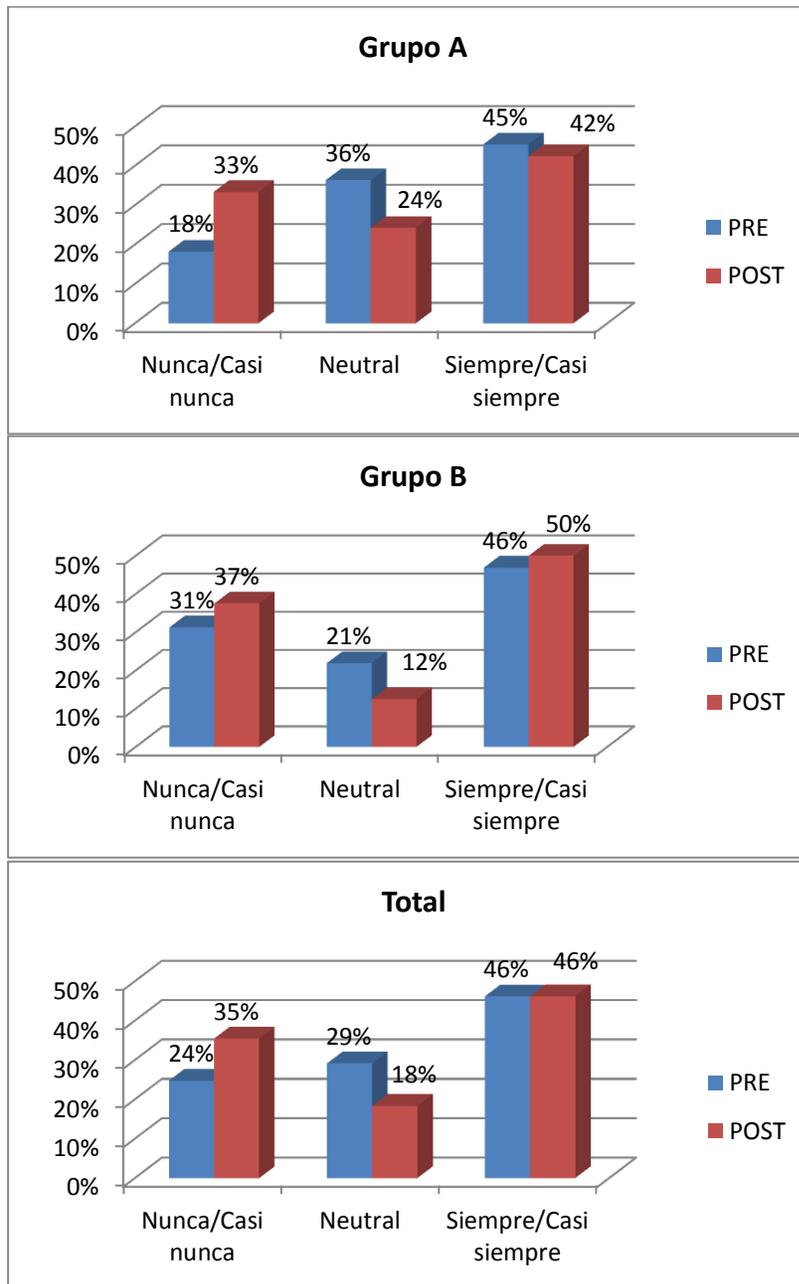


Gráfico 32. Comparativo - Nervios ante los exámenes finales

En la gráfica 32 se ve que fueron muy pequeñas las variaciones que se presentaron respecto a los nervios que se presentan ante los exámenes finales, aunque ellas fueron positivas.

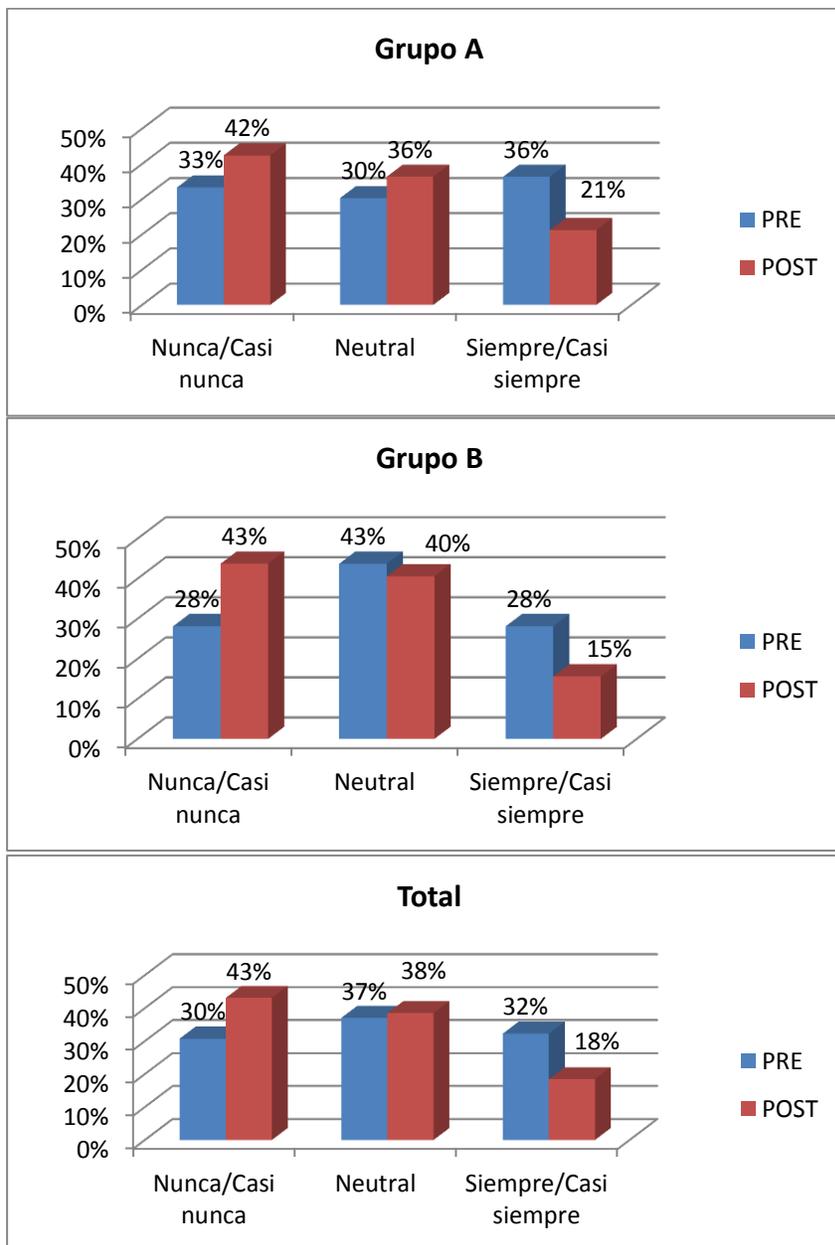
8) ¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces?



Gráfica 33. Comparativo - Incomodidad al tratar con desconocidos

En la gráfica 33 se observa que hubo una pequeña variación, puesto que algunos estudiantes que inicialmente habían dado una respuesta neutral, después de la intervención manifestaron que nunca/casi nunca sienten incomodidad al tratar con desconocidos.

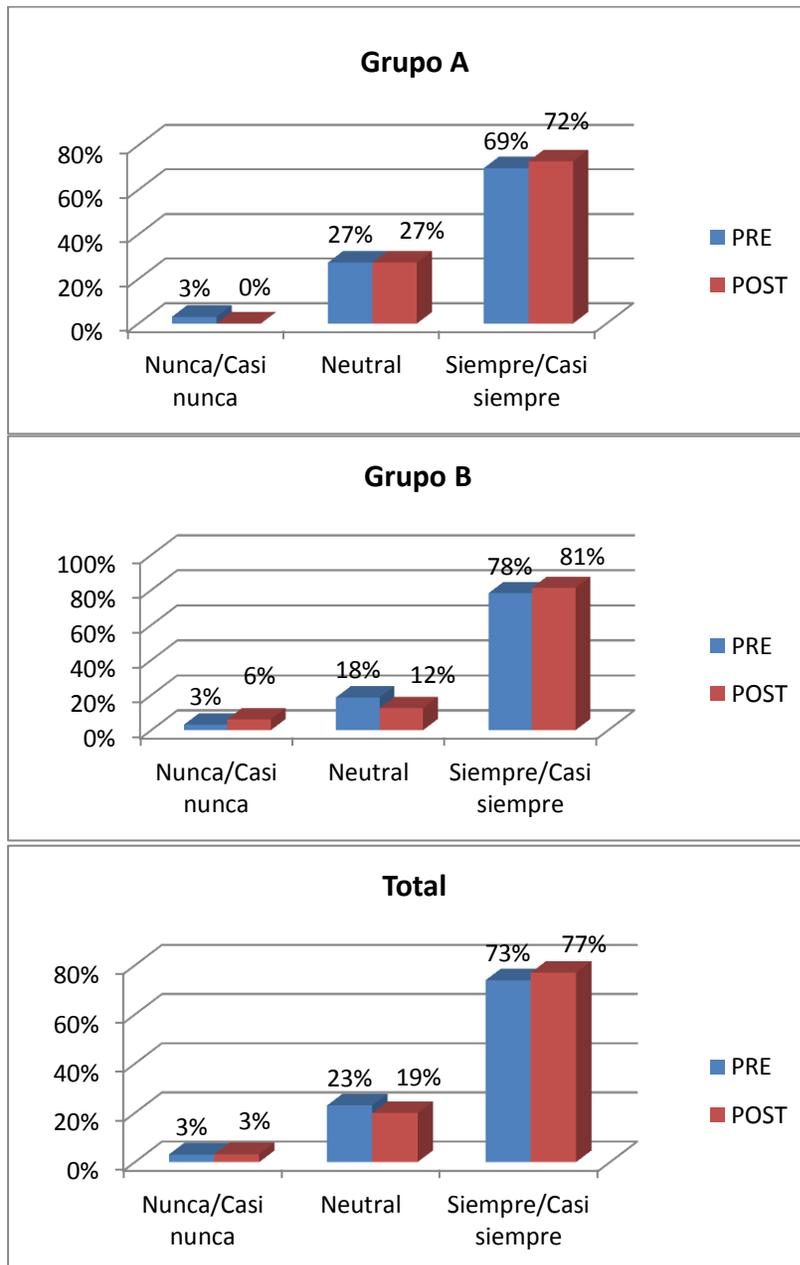
9) ¿Fácilmente haces algo que sabes que no deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aún no has hecho las tareas, etc.)



Gráfica 34. Comparativo - Fácilmente hace cosas que no debería

Se observa en la gráfica 34 que algún porcentaje de estudiantes pasó a que nunca/casi nunca hacen cosas sabiendo que no las deberían hacer.

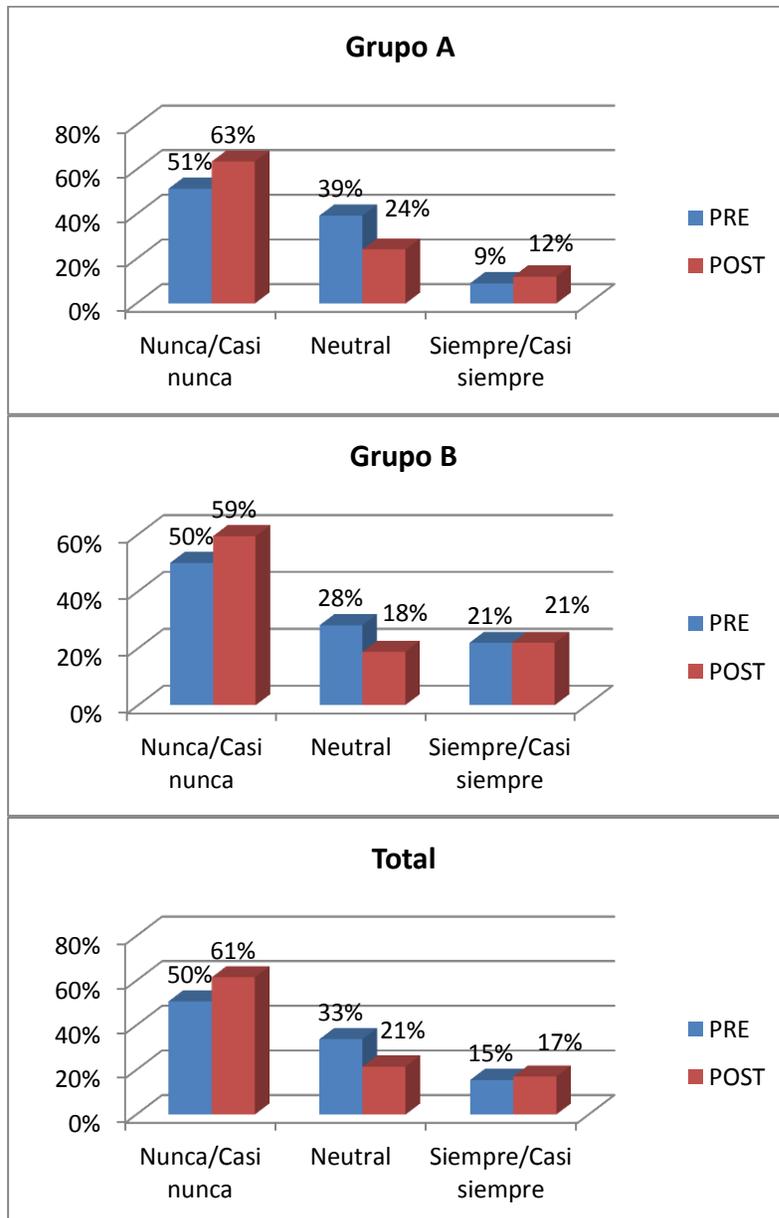
10) ¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente?



Gráfica 35. Comparativo - Cambia conducta para hacer lo correcto

La gráfica 35 muestra que la variación que hubo con relación a que se cambie de conducta para hacer lo correcto, fue muy baja.

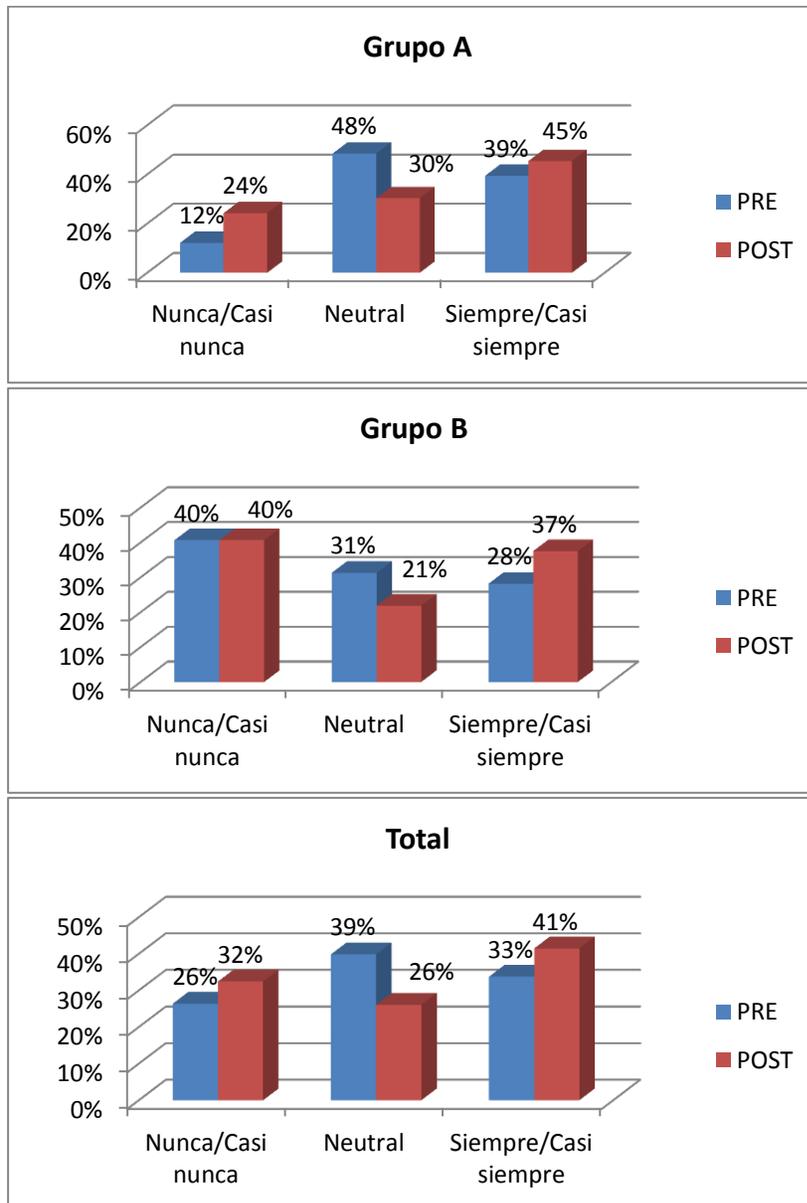
11) Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú?



Gráfica 36. Comparativo - Menosprecia su participación en el trabajo en grupo

En la gráfica 36 se muestra que hubo un pequeño cambio en cuanto que ahora menos estudiantes manifiestan que nunca/casi nunca menosprecian su propia labor en el trabajo en grupo.

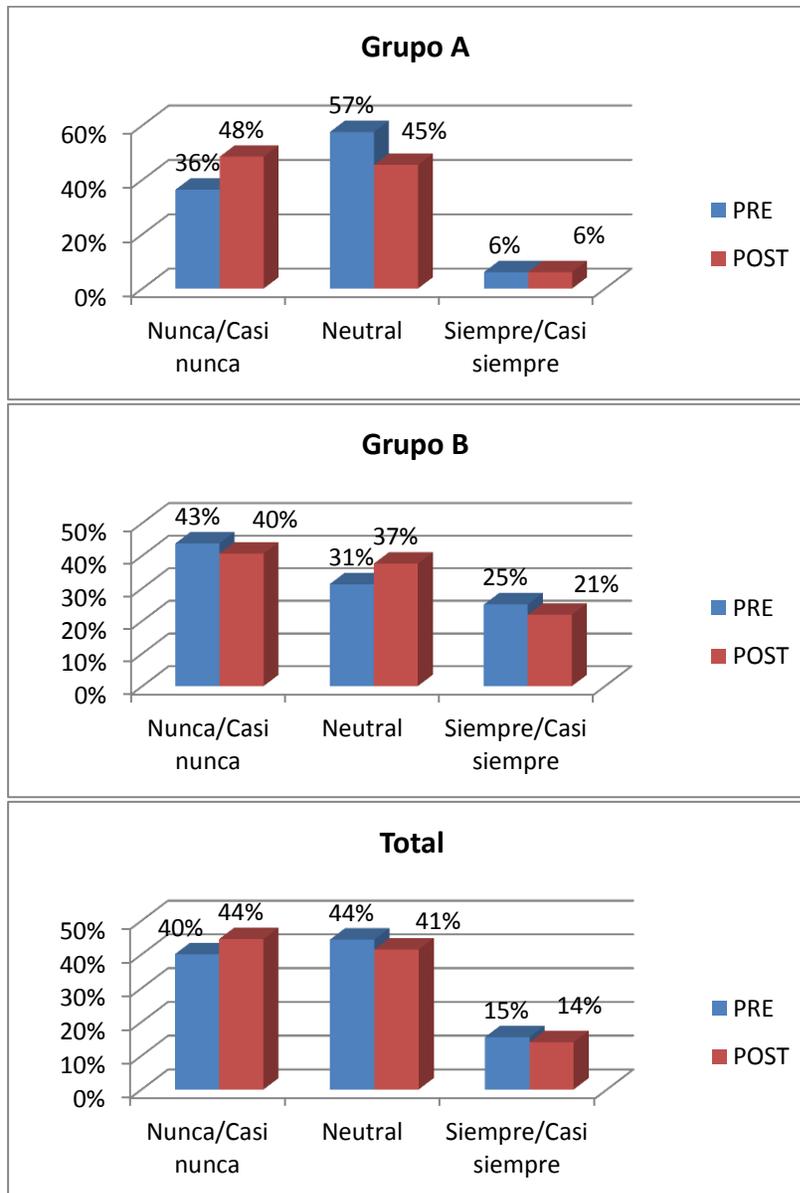
12) ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?



Gráfica 37. Comparativo - Desánimo frente a adversidad

Como se ve en la gráfica 37, más estudiantes consideran que nunca/casi nunca sienten desánimo frente a la adversidad, aunque también, más consideran que siempre ocurre esto.

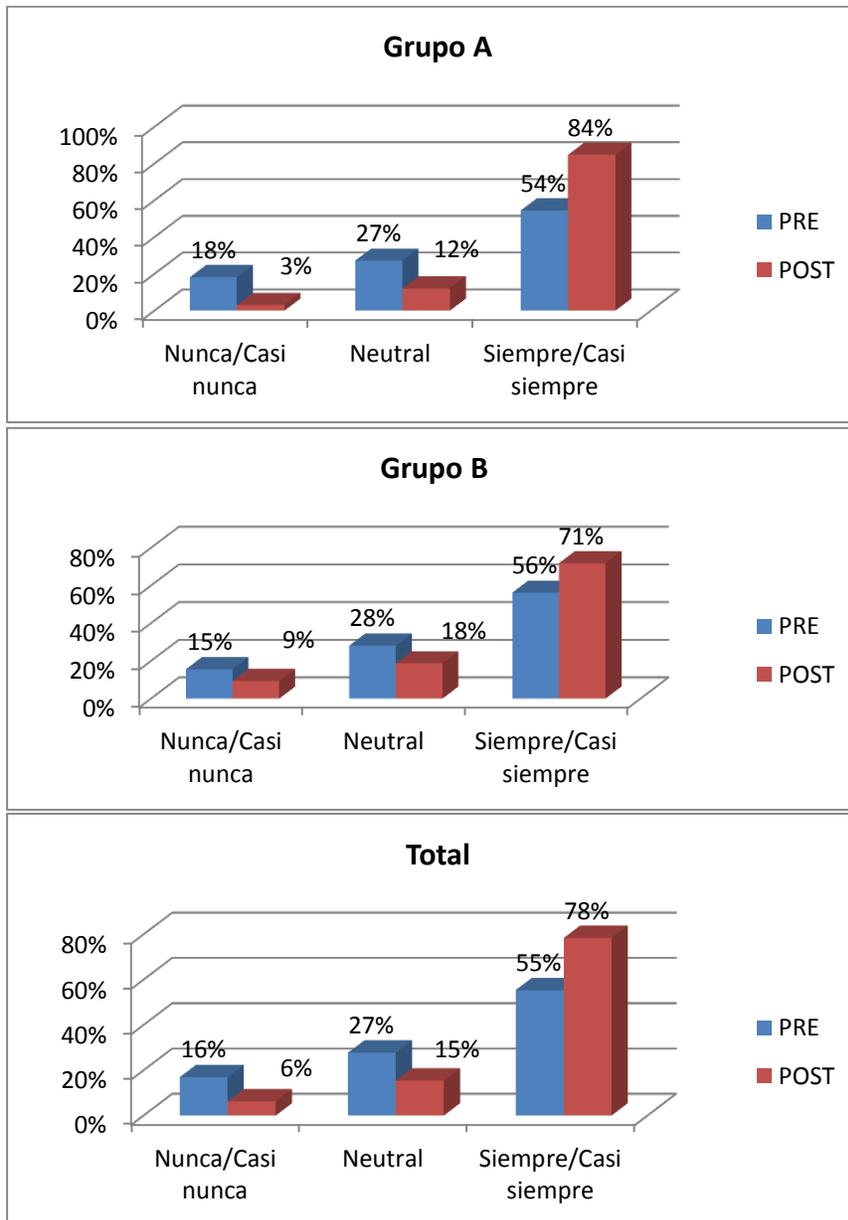
13) Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello?



Gráfica 38. Comparativo - Pesimismo ante retos nuevos

En la gráfica 38 se muestra que el comportamiento general es muy similar después de la intervención, en cuanto a que se sienta pesimismo frente a los nuevos retos.

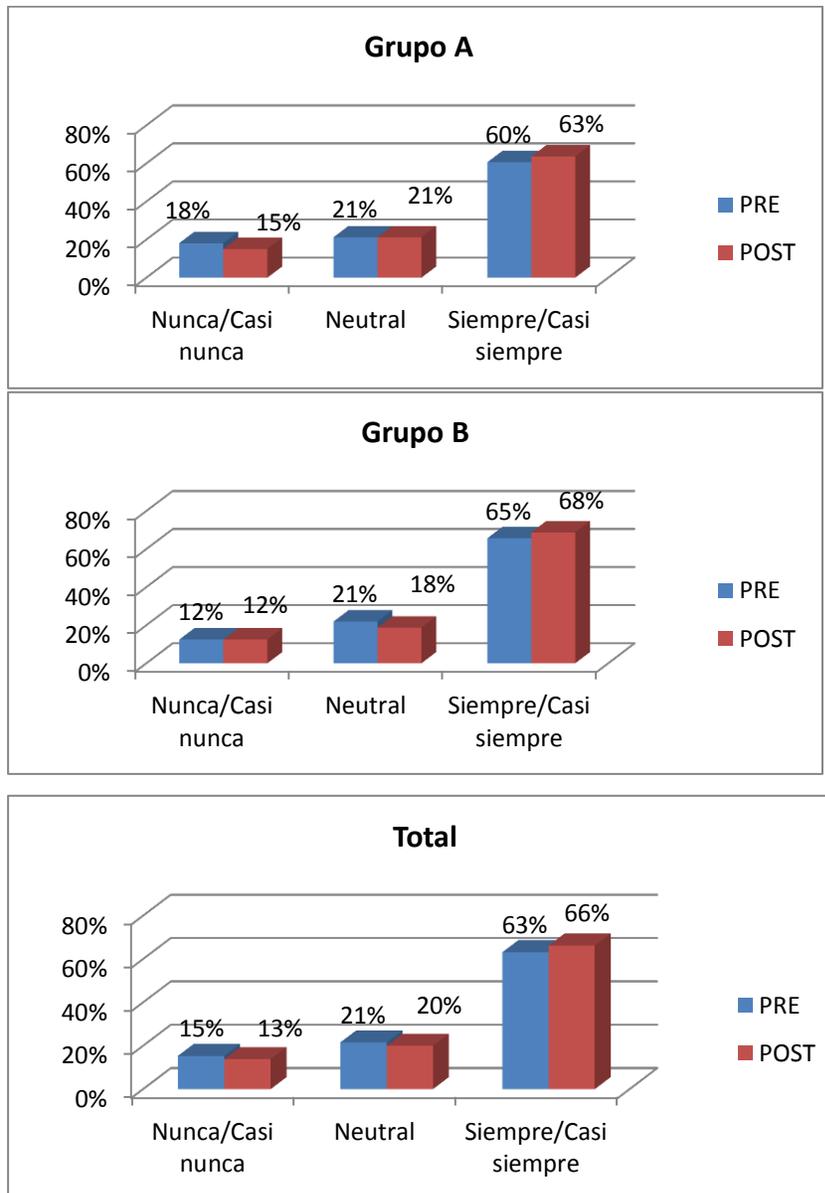
14) Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?



Gráfica 39. Sensibilidad ante problemas de los demás

La gráfica 39 señala que son más los estudiantes que siempre/casi siempre cuentan con sensibilidad frente a los problemas de los demás.

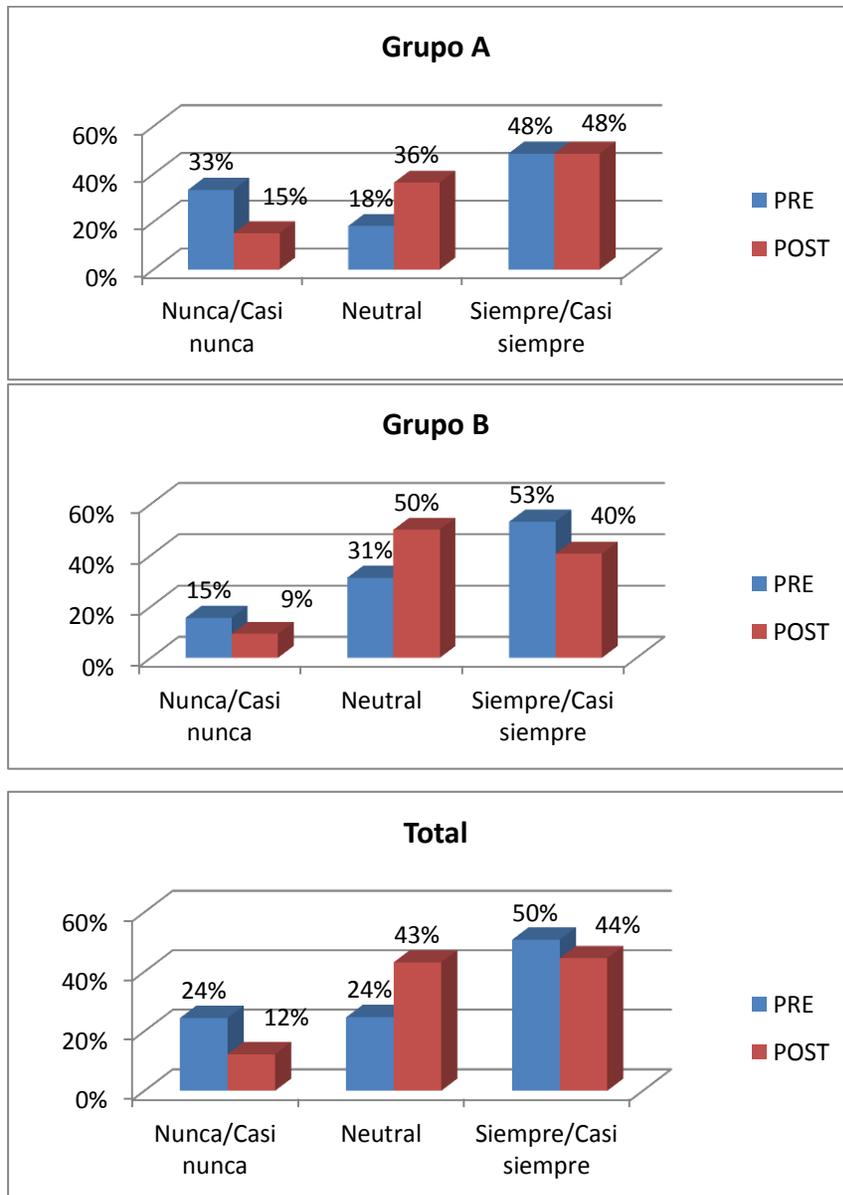
15) ¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean?



Gráfica 40. Comparativo - Capta los sentimientos de los demás

En la gráfica 40 se puede ver que el comportamiento es casi idéntico respecto al que se presentaba inicialmente, en cuanto a que se capten los sentimientos de los demás.

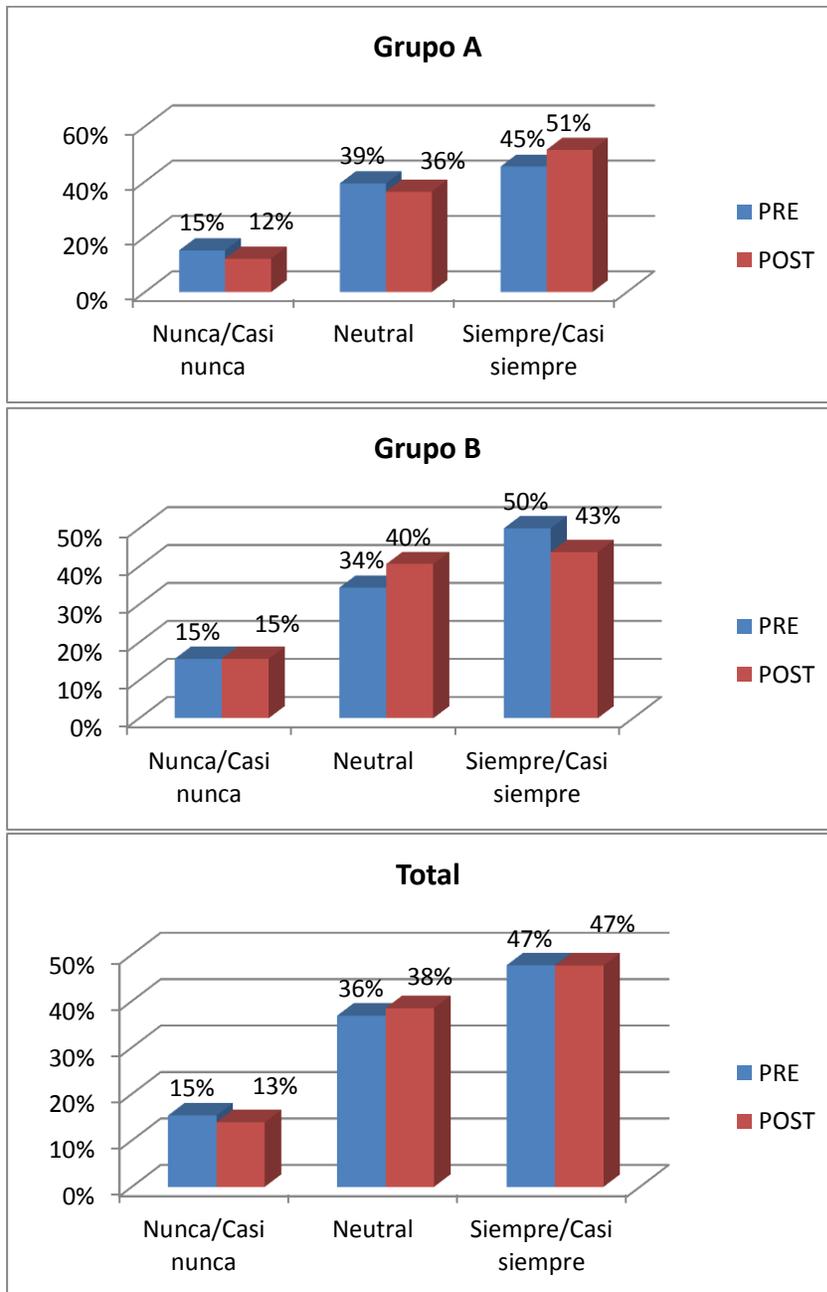
16) ¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga?



Gráfica 41. Comparativo - Capta los problemas de los demás

En la gráfica 41 se observa que son más los estudiantes que asumen postura neutral para captar los problemas de los demás, y menos los que lo hacen nunca/casi nunca.

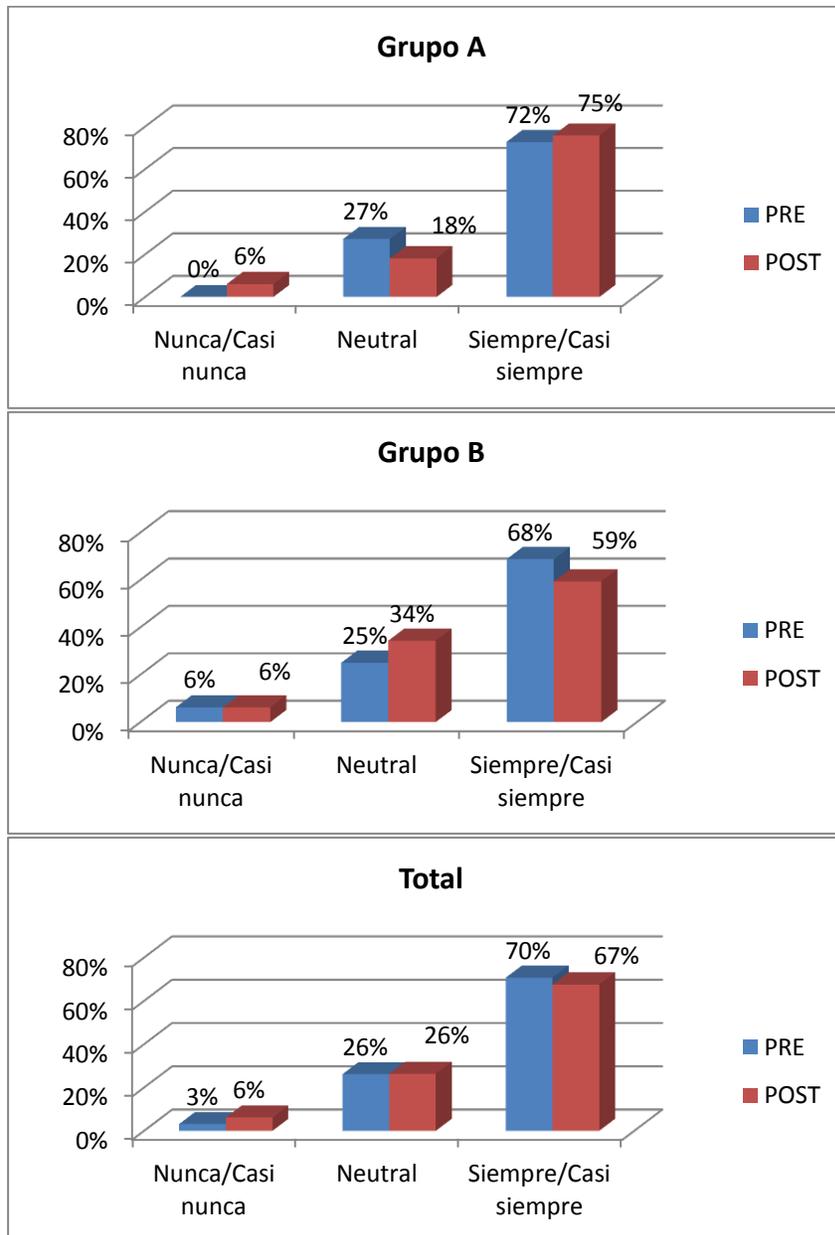
17) Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista, aunque sean diferentes a tu manera de pensar?



Gráfica 42. Comparativo - Sensibilidad a puntos de vista diferentes al propio

En la gráfica 42 se aprecia que no hubo casi variaciones con respecto a la sensibilidad de los estudiantes frente a puntos de vista diferentes al propio.

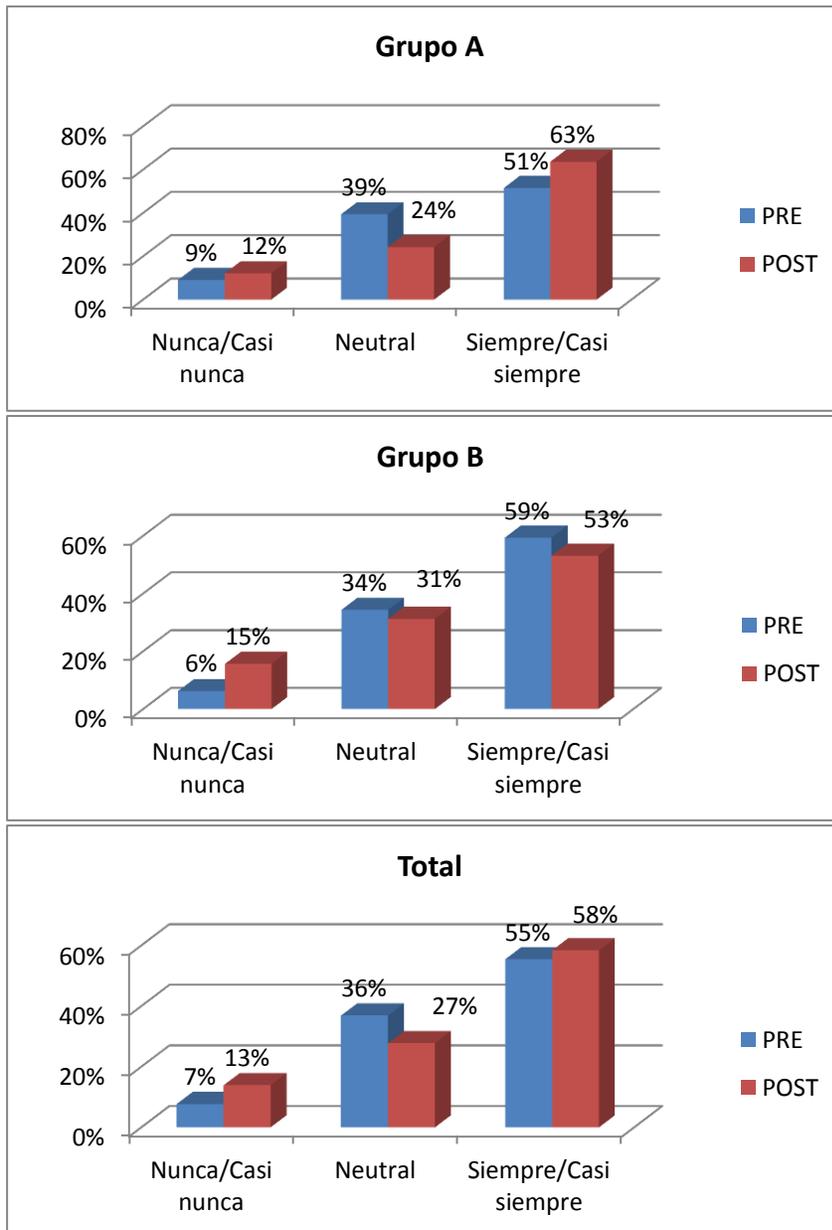
18) ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir?



Gráfica 43. Comparativo - Valoración de la diferencia en los demás

La gráfica 43 muestra que el comportamiento respecto a la valoración de la diferencia en los demás no se afectó casi, por efecto de la intervención.

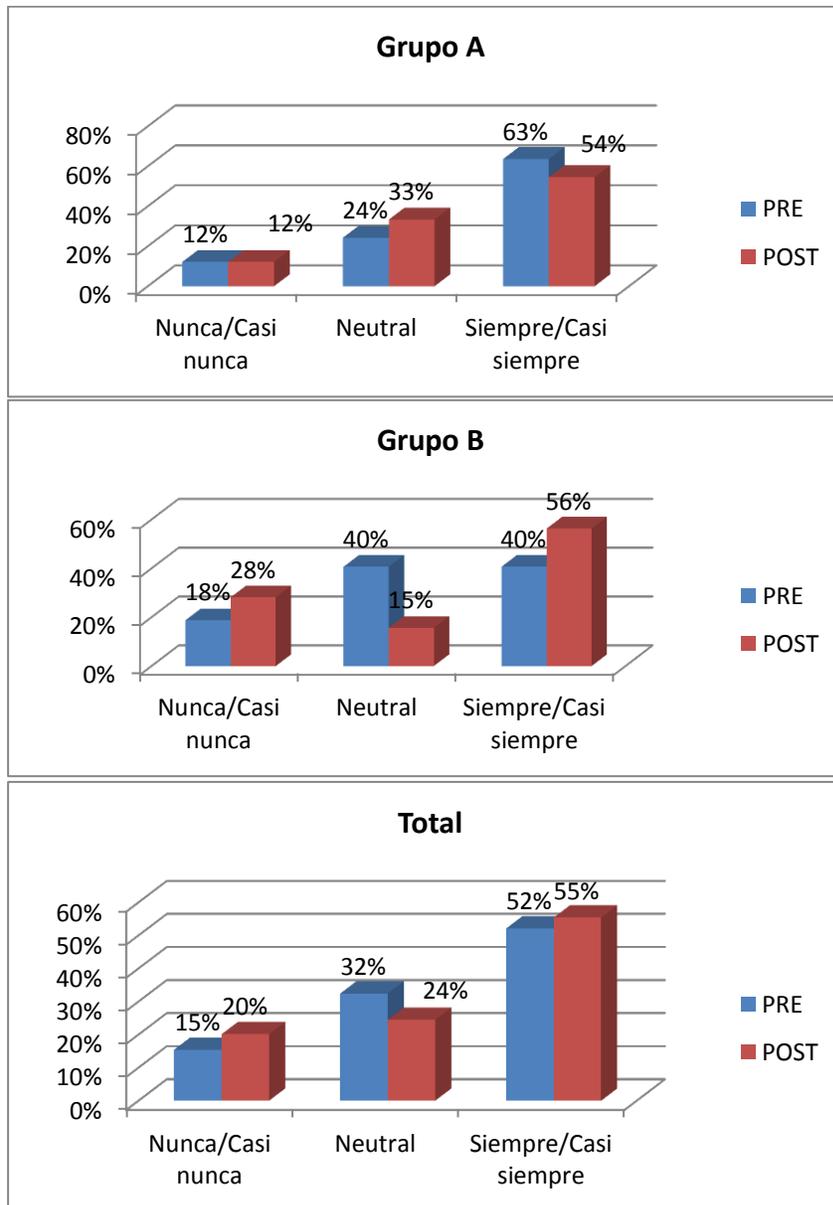
19) En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los estudiantes?



Gráfica 44. Comparativo - Actividades para valorar diferencia en los otros

Según la gráfica 44, fue muy ligera la variación respecto a la opinión sobre actividades para valorar las diferencias en los demás.

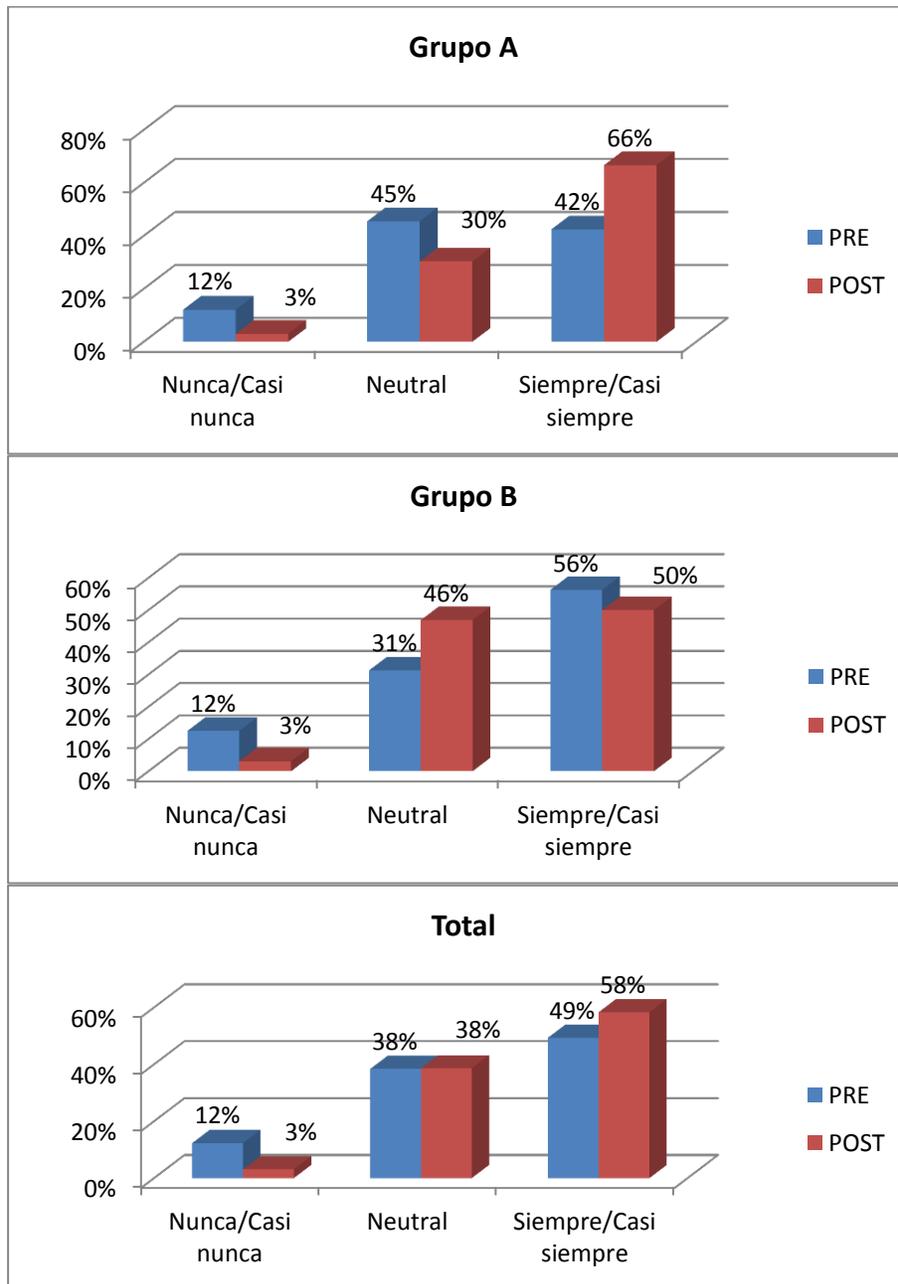
20) Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma?



Gráfica 45. Comparativo - Asume liderazgo de actividades

En la gráfica 45 se aprecia que el comportamiento no varió sustancialmente, en cuanto a que los estudiantes asuman el liderazgo de las actividades en que participan.

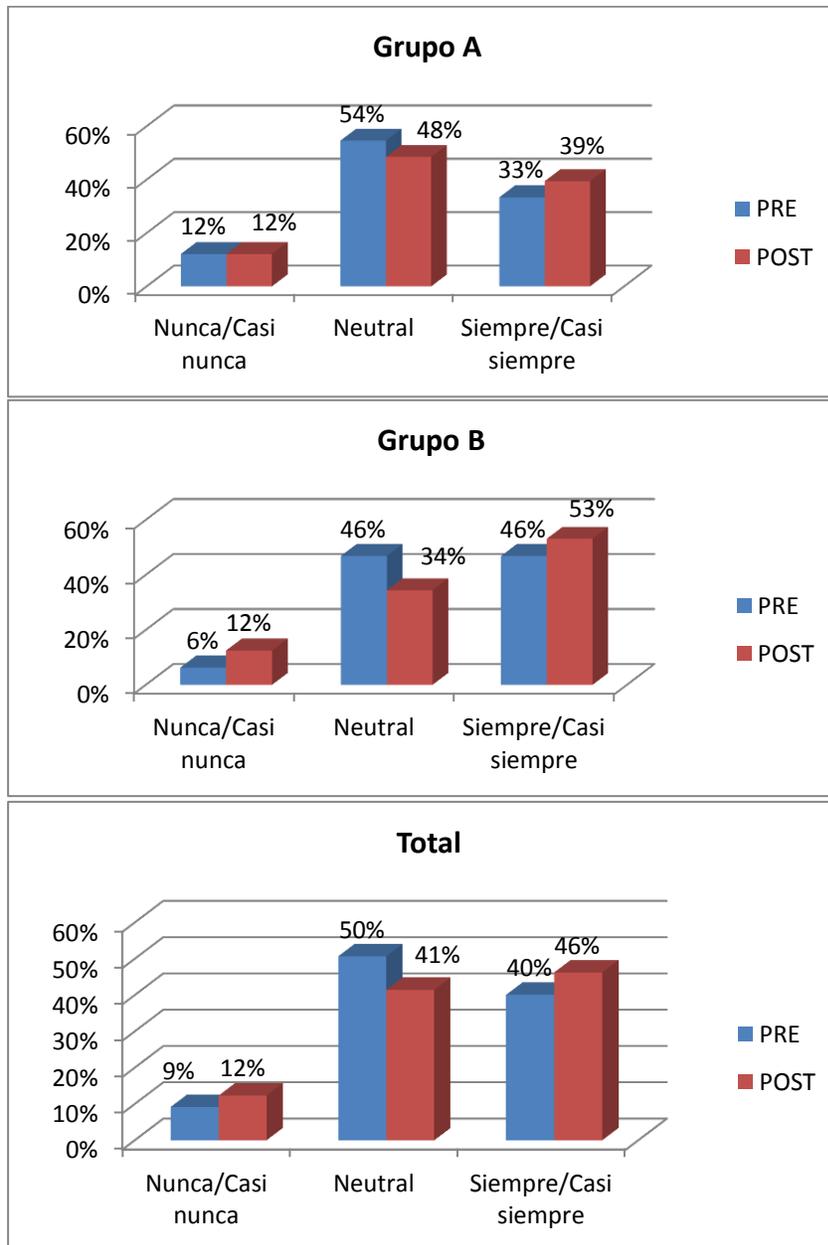
21) ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo?



Gráfica 46. Comparativo - Valora su participación en equipos de trabajo

La gráfica 46 indica que fue muy ligera la variación en cuanto a que los estudiantes valoren su propia participación en los equipos de trabajo.

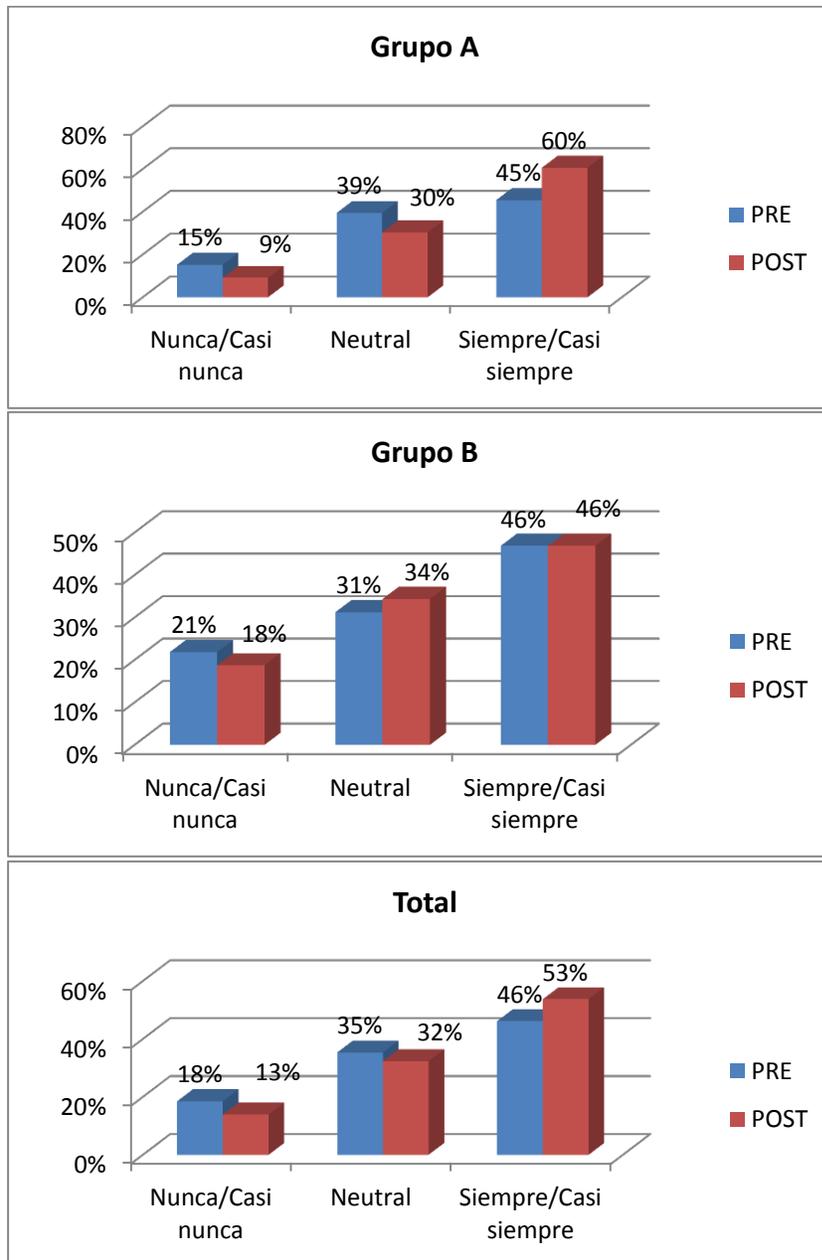
22) Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión?



Gráfica 47. Comparativo - Intenta convencer a los demás sobre sus propias ideas

La gráfica 47 señala que un pequeño porcentaje pasó a responder que siempre/casi siempre intentan convencer a los demás sobre sus propias ideas.

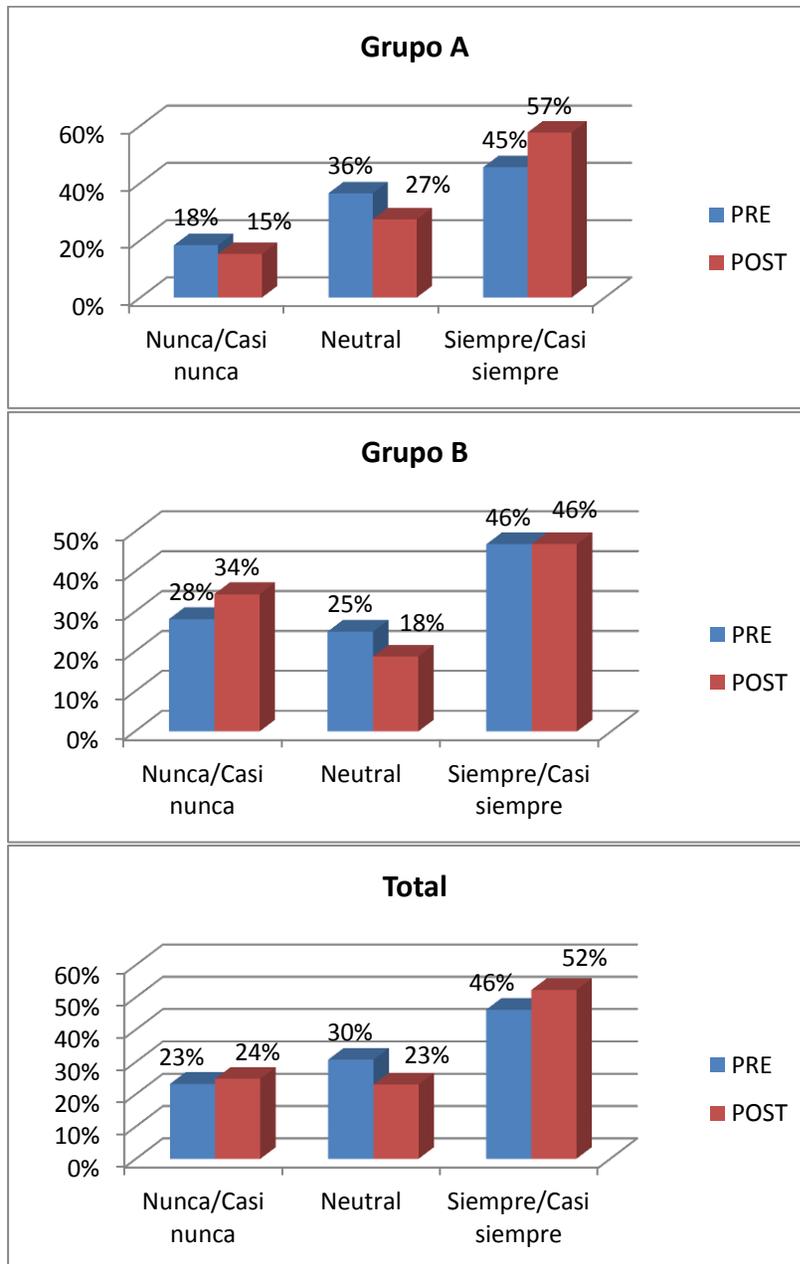
23) Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento?



Gráfica 48. Comparativo – Influencia en el desempeño del grupo

Como se ve en la gráfica 48, sólo un pequeño porcentaje incrementó la posición de que siempre/casi siempre desarrollan alguna influencia en el grupo.

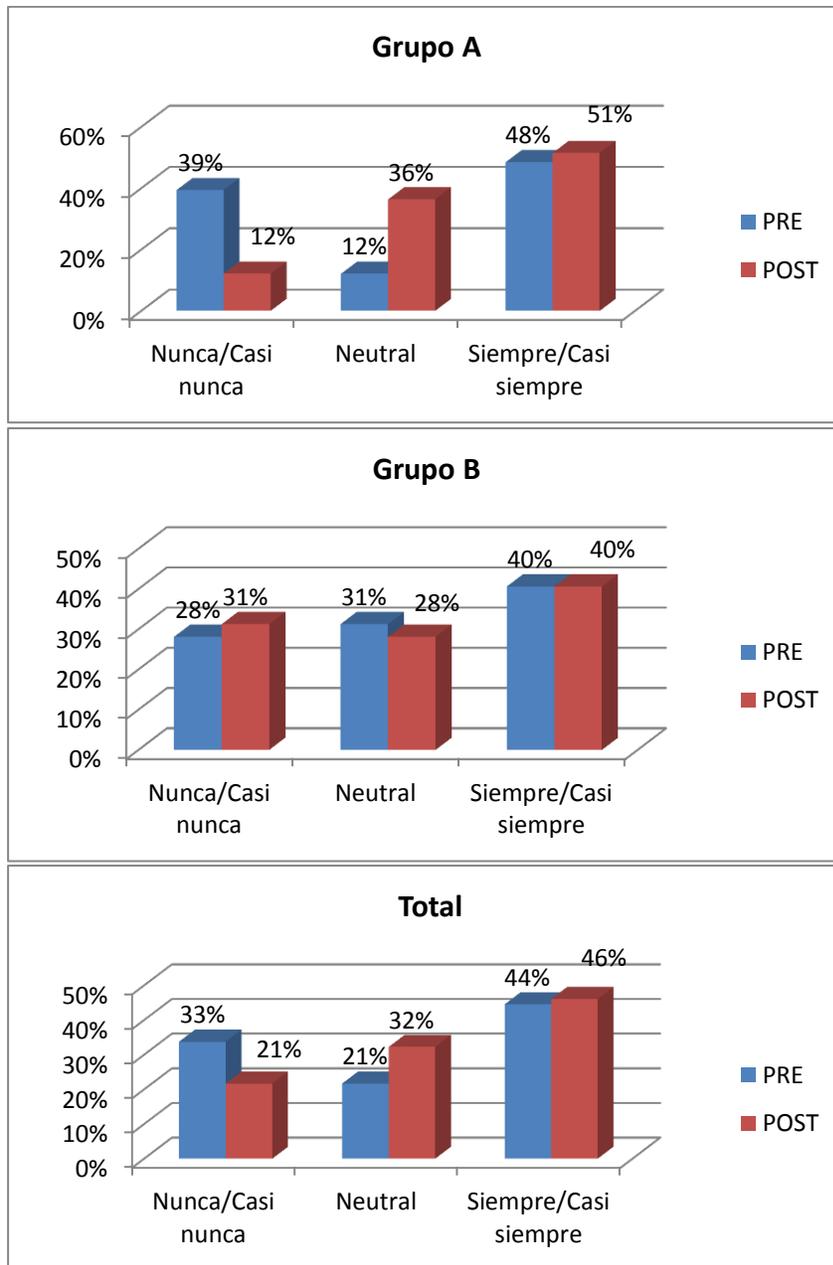
24) ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo?



Gráfica 49. Comparativo - Percepción sobre su capacidad de liderazgo

Como se ve en la gráfica 49, la mayoría aumento un poco en relación a que siempre/casi siempre tienen la percepción de contar con capacidad de liderazgo en el grupo.

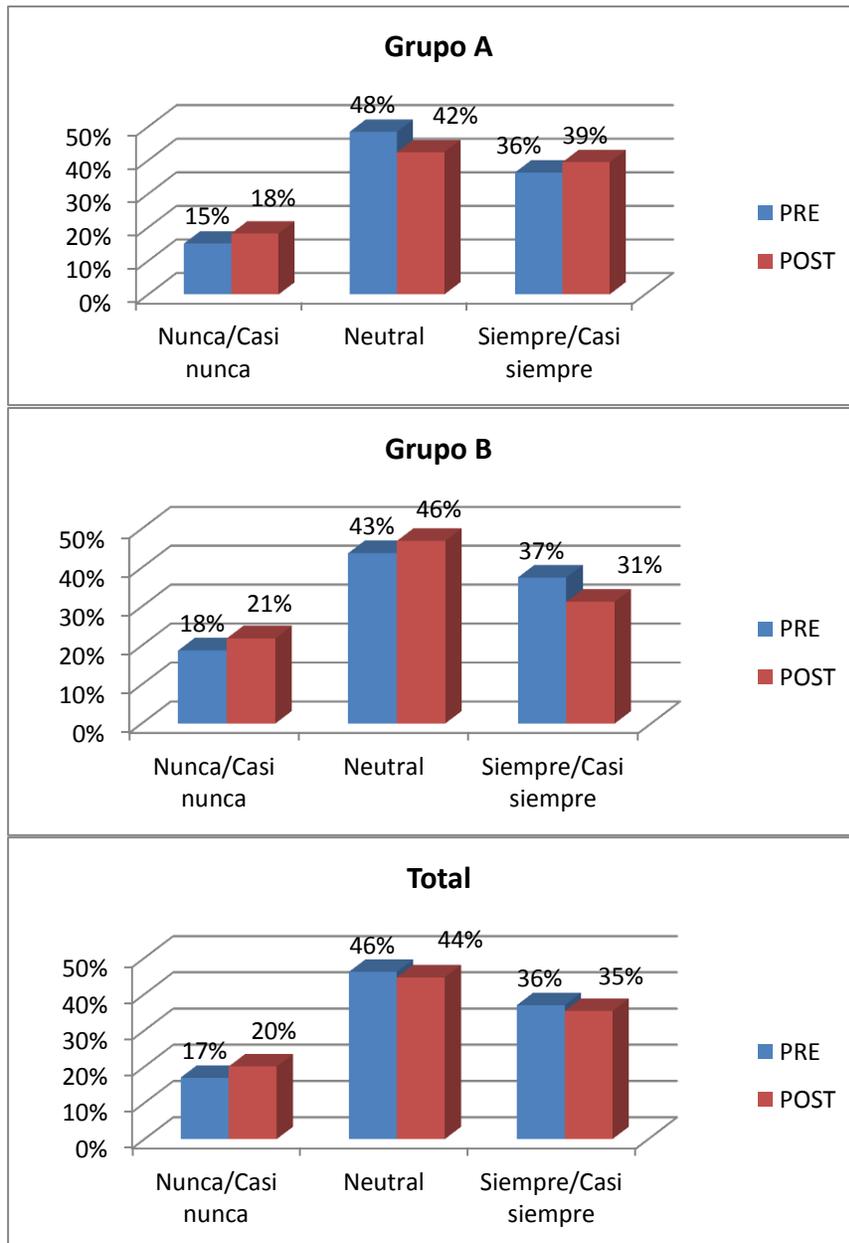
25) Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?



Gráfica 50. Comparativo - Comunicación de sus disgustos

La gráfica 50 indica que la mayoría casi no se modificó en cuanto siempre/casi siempre comunican sus disgustos, y se redujeron los que nunca/casi nunca actúan así.

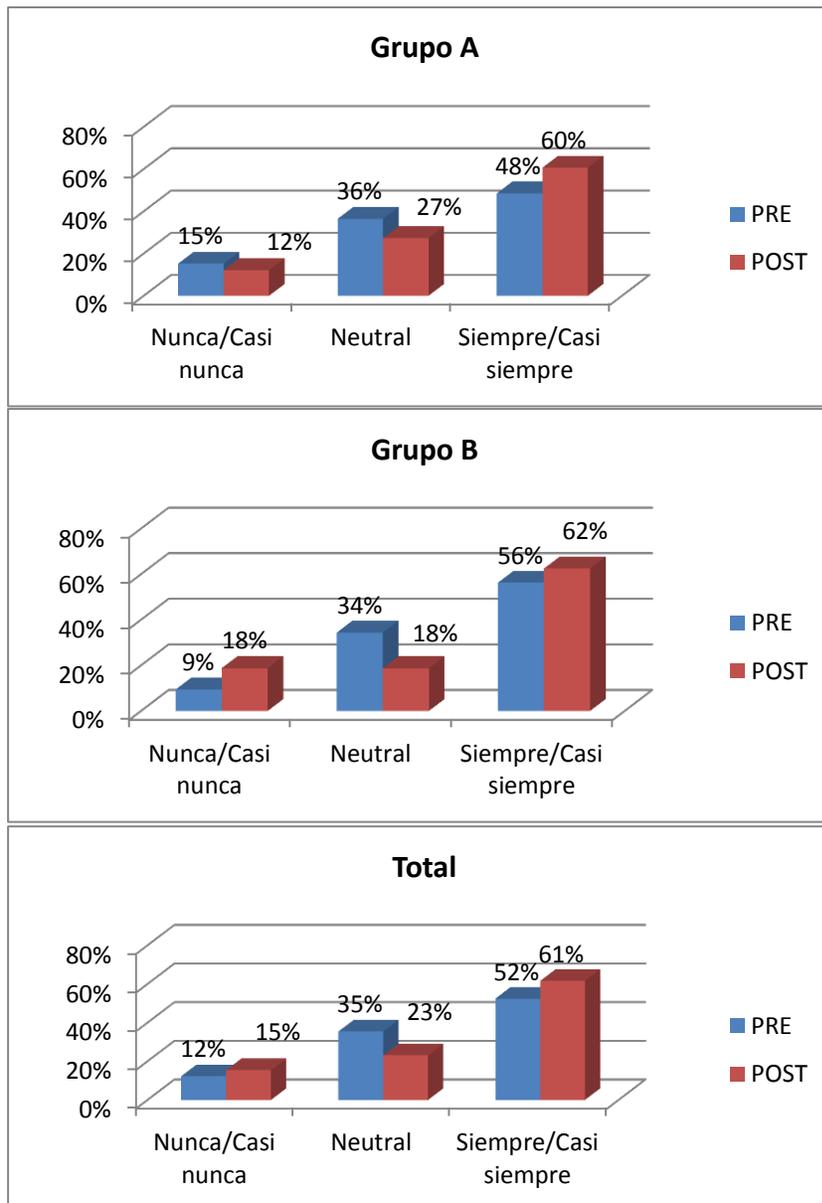
26) Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón?



Gráfica 51. Comparativo - En los conflictos trata de imponer su posición

En la gráfica 51 se observa que prácticamente no hubo variaciones con respecto a que los estudiantes traten de imponerse en los conflictos.

27) Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo y planteas soluciones?



Gráfica 52. Comparativo - Razonamiento constructivo ante los problemas

La gráfica 52 muestra que hubo un ligero incremento en los estudiantes que siempre/casi siempre realizan un razonamiento constructivo ante los problemas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos a nivel cuantitativo muestran que luego de la intervención mediante talleres dirigidos a fortalecer principalmente las competencias de autoconciencia, autorregulación y automotivación, que fueron aquellas en las que se encontró mayor debilidad en la fase de diagnóstico, sólo se pudo generar un impacto en las dos primeras, puesto que, en la competencia de automotivación, prácticamente se continuó con los mismos puntajes que se obtuvieron en la fase inicial.

Es importante resaltar que, como señala Piaget (1991), en la preadolescencia el niño logra liberarse del egocentrismo a partir de la interacción social con otros niños. Esto se evidenció en la investigación, en tanto las mayores debilidades se observaron en las competencias personales, mientras que en las sociales se manifiesta una mayor fortaleza. La relevancia de este aspecto tiene que ver con que la interacción social es un factor que apoya la adaptación al bachillerato, por ello, los docentes deberían desarrollar sus estrategias pedagógicas contando con las actividades que favorezcan dicha interacción. Además, en la observación cotidiana de los estudiantes por parte de la autora de esta investigación, se evidencia que muchos de ellos tienen preferencia por las actividades en que pueden trabajar en grupos en el aula.

Con referencia a la competencia de autoconciencia, en la fase de diagnóstico tuvo un puntaje promedio de 2,80 que resultó inferior al nivel medio, y esto se presentó en los dos grupos analizados. Posterior a la intervención, el puntaje aumentó para llegar a 3,08. Esto manifiesta

que, aunque no fue muy grande, sí se evidenció que el desarrollo de los talleres pudo afectar positivamente el desempeño de los estudiantes en esta competencia.

Es importante señalar que, según Goleman (2006), las personas con una fuerte autoconciencia suelen ser más honestos consigo mismas y con los demás. Por lo tanto, esta competencia ayuda a que el estudiante se sienta más cómodo con su forma de ser, y no se estrese buscando una identidad que se acomode a las expectativas de los demás. De hecho, en las observaciones cotidianas de la autora (que es profesora y es directora de grupo de uno de los dos que fueron objeto de la investigación) se aprecia esto, pues luego de la intervención algunos de los estudiantes hablan de sí mismos y de sus emociones con mayor tranquilidad y elocuencia frente a la clase. Este aspecto es clave, no sólo para que quienes así actúan puedan adaptarse a su nueva etapa académica, sino para los demás pues pueden asumir dichos comportamientos como un ejemplo que ayude a modelar su propia manera de asumir la autoconciencia.

Según señalaron los docentes en las entrevistas que se les realizaron, es importante la intervención del docente para que los estudiantes tengan conciencia de lo que les pasa y sepan cómo abordar las situaciones emocionales, a partir del propio autoconocimiento. De esta manera, luego de aplicar los talleres referentes a la autoconciencia, las reflexiones de los estudiantes fueron de receptividad frente a lo que los contenidos desarrollados les aportaron.

En tal sentido se dirigieron comentarios como los siguientes:

“me gustó hablar de mis emociones”

“(me gustó) que me pude dar un vistazo a mis valores como persona”

“(me sentí) bien porque me pude ver a mí misma”

“(me sentí) bien porque en todos los talleres este fui muy sincera”

“(lo más importante fue) conocerme a mí misma” (Estudiantes de 6º, Auto-reflexiones sobre talleres de autoconciencia, 2016).

Cabe señalar que, para algunos estudiantes, los talleres, aunque les dejaron aspectos positivos, no resultaron del todo atractivos, como lo señalan algunos comentarios que hicieron:

“lo que no me gustó fue que tuviera que ser con nuestro nombre”

“(no me gustó) que me tenía que referir a mí misma”

“lo que no me gustó fue que tuve que dibujar cómo estaba”

“no me gustó porque era muy aburrido” (Estudiantes de 6º, Auto-reflexiones sobre talleres de autoconciencia, 2016).

En general, los estudiantes apreciaron tener la oportunidad de hablar de sus emociones, y particularmente, tener un espacio de reflexión para el autoconocimiento en estos aspectos. Pero como se pudo ver, convendría desarrollar un proceso más amplio, dirigido a generar un mayor impacto en esta competencia, que en gran medida es la base para el desempeño en las demás competencias emocionales.

En lo que tiene que ver con la intervención con los talleres dirigidos a fortalecer la competencia de autorregulación, a nivel cuantitativo se observó una variación al pasar de un puntaje promedio de 2,96 a uno de 3,22. Esto manifiesta que sí hubo una ligera incidencia del desarrollo de los talleres en el fortalecimiento de esta competencia.

En las observaciones cotidianas de la autora de la investigación, se constató que en los estudiantes que antes de la intervención manifestaban mayor dificultad en el autocontrol, ese comportamiento no mostró variación. Pero en algunos de los estudiantes que eventualmente manifestaban esa debilidad, sí se percibe que tratan de poner en práctica lo observado en los

talleres. De hecho, a veces estos llaman la atención a los estudiantes que están siendo impulsivos y por ello generan alguna alteración negativa en las interacciones de la clase, recordándoles algunas estrategias de autocontrol que aprendieron.

Tanto los docentes como los padres de familia se habían manifestado señalando que los estudiantes que llegan a sexto grado son muy emocionales en el sentido en que no se saben autocontrolar y explotan frecuentemente, sea positiva o negativamente. Esto lleva a que a veces requieran que el docente deba intervenir para propiciarles un control de sus emociones, pero de origen externo.

Según Goleman (2006), la autorregulación implica la presencia de una conversación interna que ayuda a recordar en qué momento hay que controlar las emociones y cómo canalizarlas positivamente. En tal sentido, fortalecer esta competencia implica que la mencionada conversación no sea con otra persona (en el aula: el profesor u otro estudiante); o sea que el estímulo para el control no provenga del exterior de la persona, sino que surja de su propio pensamiento. En esta investigación se ha observado que la intervención realizada es más eficaz para quienes tienen una debilidad moderada en dicha competencia que para quienes la tienen bastante más acentuada.

Luego del desarrollo de los talleres que abordaron el objetivo de fortalecer la competencia de autorregulación, los estudiantes hicieron una serie de planteamientos reflexivos acerca de lo que les dejaron dichos talleres:

“(el taller me ayudó en) que me toca regular mi emoción de tristeza”

“(me gustó) poder pensar y reflexionar”

“(lo más importante que me dejó fue) a manejar mis problemas”

“(lo más importante que me dejó fue) que hay que pensar, respirar y después actuar”

“(lo más importante que me dejó fue) poder cambiar las cosas cuando uno quiera” (Estudiantes de 6º, Auto-reflexiones sobre talleres de autorregulación, 2016).

Como se pudo apreciar, las reflexiones de los estudiantes manifestaron su interés y aceptación de las temáticas acerca de la competencia de autorregulación, lo cual se vio reflejado en los resultados cuantitativos que ya se comentaron. También resulta pertinente para este punto considerar la realización de un proceso más amplio de intervención para lograr que los resultados del fortalecimiento de la autorregulación sean mayores, frente a los que se consiguieron con los talleres.

En lo que corresponde a la competencia de automotivación, los resultados de la encuesta posterior a la intervención mostraron que la variación del puntaje promedio fue prácticamente nula, pues se pasó de 3,31 a 3,37. A pesar de que hubo algunos talleres encaminados a fortalecer esta competencia, esta finalidad no se consiguió para este caso.

Según coincidieron los docentes y los padres de familia en las entrevistas que se les aplicaron inicialmente, en la mayoría de los estudiantes, resulta necesario que haya una intervención externa, como de los padres o los docentes, para que ellos se motiven frente a las diversas actividades, finalidades y responsabilidades.

El tema de la motivación es un campo complejo en la medida en que, como señala Urrutia (2010), ésta es el motor que impulsa el comportamiento humano. Esto significa que todo comportamiento está mediado de una u otra manera por la motivación. Por lo tanto, su raíz abarca múltiples dimensiones de la vida, que parten necesariamente de la crianza en el hogar. Si bien en el colegio el estudiante puede recibir elementos que ayuden a moldear su capacidad de

automotivarse, es muy importante contar con todos los entornos en que se desenvuelve, pues de todos ellos recibe algo en esa dirección.

Esto planteó una mayor dificultad para lograr incidir en la competencia de automotivación desde la intervención que se realizó. Según las observaciones de la autora, posteriores a la intervención, tampoco se evidencia un cambio en este aspecto. Cada estudiante tiende a mantener igual su comportamiento al respecto. Esto puede implicar que una intervención para fortalecer esta competencia deba enfocarse en aspectos que les den mayor seguridad como la autoestima, pues darse motivación a sí mismo, está relacionado con la confianza que se tiene en sí mismo, para no tener que depender tanto de los estímulos externos.

Aun así, en las reflexiones que hicieron los estudiantes acerca de los talleres para fortalecer la competencia de automotivación, plantean aspectos como:

“(lo más importante es) que no me puedo quedar sin solucionar un problema”

“(lo más importante es) que no hay que desesperarse, hay que solucionar”

“(el taller me ayuda a) que puedo levantarme y hacer que la secundaria sea un cambio bueno y no malo”

“(el taller me dejó) que yo puedo ser alguien”

“(lo más importante es) que tengo que esforzarme más” (Estudiantes de 6º, Auto-reflexiones sobre talleres de automotivación, 2016).

Se observó, entonces, que los estudiantes fueron receptivos a los talleres sobre automotivación, pero esto no fue suficiente para fortalecer en un plazo inmediato esta competencia. Por ello es necesario continuar este proceso pues evidentemente se requiere un mayor trabajo que los talleres para tener un impacto notable en la automotivación. Al respecto,

hay que resaltar, como indica Naranjo (2009), que la motivación soporta la participación del individuo en las actividades que son significativas para él. Por esta razón, es un aspecto trascendental para su desarrollo y debe estar presente en los diversos cursos que adquiera la persona en los roles en que avance. Si bien la automotivación es fundamental en esta dirección, esta se debe complementar con la que provenga de fuentes externas, principalmente de la familia, en donde, además, se pueden obtener los valores que demarquen el carácter específico de los objetivos y los medios particulares que sean parte integral de las motivaciones.

Con referencia a las variaciones en las competencias de empatía y de habilidades sociales, hay que reiterar que los talleres, aunque tocaron tangencialmente estos aspectos, se centraron principalmente en las tres competencias que ya se analizaron. Aun así, hay que destacar que en la competencia de empatía se pasó de un puntaje promedio de 3,6 a uno de 3,81; y en la competencia de habilidades sociales se pasó de 3,44 a 3,57.

Estos mejoramientos pueden explicarse por otros aspectos diferentes a los talleres, aunque algunos de estos pudieron incidir, por ejemplo, porque tuvieron que trabajar en grupo en la mayoría de ellos. Esto pudo presentarse también con el taller “Perdidos en la selva”, relacionado con el trabajo en equipo, sobre el cual los estudiantes hicieron algunas reflexiones como las siguientes:

“(lo que me dejó el taller fue) que toca trabajar en grupo bien”

“(lo más importante fue) que conviví con mis compañeros”

“(lo que me dejó el taller fue) que es bueno compartir con mis compañeros”

“(lo más importante que me dejó fue) que puedo lograr todo con mis compañeros”

“(lo más importante que me dejó fue) ver como distintas personas cómo actúan, si yo estuviera en esa situación” (Estudiantes de 6º, Auto-reflexiones sobre talleres de automotivación, 2016).

Se observó que los estudiantes tienden a apreciar el trabajo en equipo y, además, a sentirse bien con ellos. Este aspecto es fundamental en el proceso de adaptación al pasar de primaria a bachillerato, pues facilita que el estudiante tenga un apoyo socioafectivo en sus pares, frente a las diversas situaciones y exigencias que les implica el bachillerato.

Es importante reiterar que, según Urrutia (2010), las competencias sociales sirven entre otros aspectos, para la colaboración y cooperación; es decir, para trabajar con los otros con miras a alcanzar objetivos compartidos. Por lo tanto, en los estudiantes que llegan a bachillerato es muy importante que tengan fortalezas en este campo, pues el primer recurso con que contarán para su adaptación es la interacción con sus compañeros. En tal sentido, en las observaciones de la autora, posteriores a la intervención, se manifiesta que para la mayoría de los estudiantes la capacidad de interactuar eficazmente entre ellos les ayuda a sentirse más cómodos en su nuevo contexto.

En general, se puede señalar que en gran medida los talleres de intervención para fortalecer las competencias emocionales, cumplieron con su finalidad, pues en dos de las competencias, como fueron las de autoconciencia y la de autorregulación, se hicieron expresas las mejoras desde la perspectiva cuantitativa que se aplicó. Esto es favorable para su adaptación en el paso de la primaria al bachillerato, pues cuentan con mayores elementos en las mencionadas competencias, que contribuyen para tener comportamientos más acordes con las nuevas exigencias. Aun así, es evidente que los estudiantes requieren un proceso más amplio que genere unos impactos mayores para fortalecer las competencias en las que presentan debilidad.

Al fortalecerse la competencia de autoconciencia, se aporta a un mejor tránsito entre los dos ciclos señalados, puesto que el estudiante tendrá mayor capacidad para reconocer sus emociones y prever su manera de actuar en respuesta a ellas. Esto es plausible en cuanto permite que pueda comprender las interacciones sociales que se presentan en el nuevo escenario y actuar en correspondencia a ello. En cuanto al fortalecimiento de la competencia de autorregulación, ésta cumple un papel relevante en la transición de primaria a bachillerato, puesto que en el nuevo contexto los estudiantes suelen ser más exigidos en aspectos relacionados con la parte académica e, igualmente, en la interacción con sus pares, pues se generan otras dinámicas por la naturaleza propia de la organización del establecimiento educativo y por el paso a la preadolescencia de los miembros del curso. Por ello, las habilidades que se desarrollen para encauzar las emociones facilitarán que el estudiante interactúe de una manera más óptima, obteniendo un resultado más positivo de cada situación.

Conclusiones

Existe claridad, tanto en los docentes como en los padres de familia, acerca de la necesidad que tienen los estudiantes que pasan de la primaria al bachillerato, de mejorar su desempeño en las diferentes competencias emocionales, considerando que éstas les sirven de base para realizar una mejor adaptación en esa transición y para cumplir de una manera adecuada con el desempeño académico esperado. En este orden de ideas, esta investigación abordó tres objetivos específicos sobre los que a continuación se describe su desarrollo a lo largo del presente trabajo.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico, se efectuó un diagnóstico de la situación del manejo de las competencias emocionales de dos grupos de estudiantes del sexto grado, en el colegio Villemar El Carmen IED. Por medio de encuestas se determinó una calificación promedio por cada una de las cinco competencias, lo que permitió diferenciar aquellas en las que los estudiantes contaban con mayor fortaleza frente a aquellas en las que se presentaba debilidad. En este cometido, fue importante también la información suministrada por los docentes y padres de familia, así como las observaciones de campo realizadas por la autora de la investigación.

En el diagnóstico se encontró que, en las competencias de autoconciencia, de autorregulación y de automotivación, era en las que se presentaban las mayores dificultades para los estudiantes, siendo esto reconocido por los docentes y los padres, como algo que les generaba limitaciones para un tránsito fluido desde la primaria hasta el bachillerato.

Cabe señalar que estas competencias son influyentes en el bienestar de los estudiantes y su adaptación, puesto que la autoconciencia les permite reconocer sus emociones y anticiparse a los hechos (Goleman, 2006), la autorregulación implica que pueden ellos mismos modular su conducta (Vived, 2011), y la automotivación es el motor de sus comportamientos (Urrutia, 2010); por lo cual, las tres son determinantes para que su interacción social en la institución educativa fluya positivamente, incidiendo en la misma forma en el desempeño académico.

En cuanto al segundo objetivo específico, con base en las debilidades detectadas se propuso la estrategia de intervención encaminada concretamente a incidir en el fortalecimiento de las competencias con mayor debilidad que se detectaron en los estudiantes. Al respecto, se aplicaron doce talleres a lo largo de un mes, a los dos grupos de sexto que conformaron la muestra que se estudió y se trabajó. Cabe señalar que buena parte de la adaptación que pueda

tener el preadolescente al pasar de la primaria a la secundaria, depende de las acciones que la propia institución educativa emprenda con esa finalidad (Antúnez, 2009), por lo que la intervención aporta este enfoque del papel positivo que puede cumplir la institución en dicho sentido.

En lo que hace referencia al tercer objetivo específico, para detectar las variaciones que pudieron presentarse con la intervención mediante los talleres, se volvió a aplicar la encuesta de diagnóstico. El resultado que se obtuvo fue que en las competencias de autoconciencia y autorregulación se mejoró el puntaje promedio de los dos grupos, lo que mostró que los talleres fueron eficaces para lograr su propósito. Pero la competencia de automotivación, que también se pretendió fortalecer permaneció en idéntica condición a la inicial.

Teniendo en consideración tales resultados, se puede señalar que la estrategia de intervención por medio de los talleres, como medio para fortalecer las competencias emocionales, tuvo un alcance parcial, en el sentido en que, aunque estos ayudaron en dicha finalidad, no generaron una variación sustancial y, además, no aplicaron para todas las competencias, en cuanto a que no se presentó un impacto igual para cada una de ellas. Es de resaltar que, según Antúnez (2009), en el ámbito escolar se debe buscar que el estudiante se adapte al nuevo entorno que implica el ingreso a otro ciclo educativo, por lo cual es necesario que la institución se interese por los aspectos particulares del estudiante, incluyendo sus capacidades personales y sus necesidades académicas. En este sentido, los talleres de intervención representaron un aporte para dicha adaptación.

Así mismo, según Bisquerra (2000), las competencias emocionales favorecen diversos aspectos en las diferentes etapas y situaciones de la vida, en donde se incluyen los procesos

relacionados con el aprendizaje, el afrontamiento y resolución de conflictos, las habilidades comunicativas, la toma responsable de decisiones, entre otros. En este sentido, resulta fundamental lograr que los estudiantes avancen en su fortalecimiento, puesto que aspectos como los señalados son necesarios para lograr la adaptación de la primaria al bachillerato de una manera más pronta y eficaz.

El hecho de que los estudiantes se encuentren en la etapa de la preadolescencia, hace más compleja su capacidad de adaptación al nuevo contexto educativo. Sin embargo, esta etapa de la vida implica que ellos tienden a liberarse del egocentrismo a partir de la interacción social con sus pares (Piaget, 1991), lo cual se relaciona con el hecho de que sea en las competencias sociales, en las que se manifiesta una mayor fortaleza. La implicación de ello es que estas competencias apoyan la adaptación al bachillerato, pero se requiere también que sus competencias personales crezcan, para garantizar un mejor desempeño en las diversas dimensiones que lo requiere su vida actual y futura.

La realización de los talleres es un paso en tales cometidos, pero desde la institución educativa se debe generar un proceso de mayor profundidad al respecto. Según Soriano (2008), allí se puede cumplir con una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto de los estudiantes, puesto que el hecho de tener un alto cociente intelectual no garantiza llegar a tener un desempeño en la vida que sea satisfactorio para el individuo y su entorno. Por esto, el campo de las competencias emocionales debe ser abordado con más determinación, no sólo a nivel general, sino como una necesidad particular de los estudiantes que deben cumplir la transición entre primaria y bachillerato.

Por todo esto, es necesario explorar, no sólo otras estrategias alternativas a las de los talleres, sino la producción de un proceso más profundo e integral de intervención, con miras a obtener la total eficacia que se debe tener en el objetivo del fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes de sexto grado.

Al respecto es relevante señalar, en cuanto al impacto que tuvo la propuesta en la institución educativa, que la rectoría no sólo se mostró interesada por la idea de realizar la investigación y la intervención allí, sino que los resultados obtenidos la motivaron para estudiar la posibilidad de su réplica en otros grupos de sexto grado. Si bien hasta finalizada la elaboración de este trabajo no se llegó a concretar nada al respecto, quedó planteado un futuro diálogo entre la autora y la rectoría para explorar una proyección de mayor trascendencia y largo plazo para seguir avanzando en el rumbo que abrió la investigación.

Así mismo, los docentes que tienen dirección de grupo en este grado también mostraron interés al conocer los aportes que se verificaron en los estudiantes con los que se trabajó. Sin embargo, considerando el tiempo y esfuerzo que representa una actividad como la ejecutada, mantuvieron sus reservas sobre su capacidad para llevarla a cabo dentro el ejercicio de los roles que cumplen en la institución educativa. En cuanto a los padres de familia, la investigación no incluyó obtener retroalimentación de esta fuente en la fase POST, por lo que sólo se puede considerar la receptividad que se mostró frente a los propósitos de la investigación, así como la pertinencia que se destacó para la etapa que viven los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Con base en el desarrollo efectuado de la investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

- Tener en cuenta la experiencia de esta investigación, por lo que sería importante que para futuros trabajos se contemple que para las intervenciones a realizar se cuente con un lapso de tiempo más amplio, lo que puede favorecer que la eficacia del proceso sea mayor.
- Desarrollar nuevas investigaciones en las que se exploren estrategias transversales que incluyan la labor de los docentes de las distintas asignaturas de sexto grado para que cada cual, desde su respectivo ámbito académico, pueda generar intervenciones encaminadas al fortalecimiento de las competencias emocionales requeridas en el proceso de adaptación de la primaria al bachillerato.
- Investigar el manejo integral que puede desarrollar la dirección de grupo en cuanto, por tener mayor contacto extraclase con los estudiantes, puede afianzar procesos que redunden en el fortalecimiento de las mencionadas competencias.
- Propiciar que se realicen mediciones de las competencias emocionales de los estudiantes de sexto, como un proceso encaminado a que el cuerpo docente y directivo de las instituciones educativas de bachillerato, identifiquen las debilidades en este campo por parte de estos estudiantes y, a la vez, puedan evaluar sus progresos en razón de los diversos esfuerzos y estrategias que se apliquen para su fortalecimiento.
- Una forma que puede ser más eficaz para el fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes, puede ser generando una limitación o concreción mayor

en el tema de estudio. Al respecto se pueden hacer investigaciones con intervenciones, centradas específicamente en una competencia emocional. Por ejemplo, en este trabajo, aunque se hizo intervención en la automotivación, no se observó con claridad una variación en este campo. Al realizar un trabajo únicamente sobre esta competencia se tendrá la posibilidad de darle mayor profundidad y alcance al tratamiento de esta variable, con miras a obtener resultados más auspiciosos.

PREGUNTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Con base en lo planteado anteriormente, surgen los siguientes cuestionamientos que pueden intentar resolver futuras investigaciones:

- ¿Qué tipo de preparación debe aplicarse a los estudiantes de quinto de primaria para iniciar su proceso adaptativo a la etapa de la secundaria?
- ¿Cuál estructura, contenidos y metodología debe tener una estrategia de carácter transversal dirigida al fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes de 6° grado?
- ¿Cuál puede ser la labor y procedimientos de la dirección de grupo, al desarrollar un manejo integral para fortalecer dichas competencias?
- ¿Cuáles aspectos específicos y articulados se deben considerar para realizar una intervención limitada únicamente a la búsqueda del fortalecimiento de la competencia de automotivación?
- ¿Cómo se puede integrar a los padres de familia y docentes en un proceso para desarrollar la competencia de automotivación de los estudiantes?

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las limitaciones que se presentaron para el desarrollo de la investigación se centraron principalmente en la falta de tiempo para la labor de la intervención. La aplicación de los doce talleres se realizó durante un mes, lo cual no dejó suficiente tiempo entre uno y otro para afianzar los respectivos aprendizajes. Así mismo, una vez concluida su aplicación, de inmediato se efectuó la evaluación POST mediante las encuestas, por lo que el tiempo no fue suficiente para facilitar que los estudiantes asimilaran el trabajo efectuado en el conjunto de talleres, con su puesta en práctica.

REFERENCIAS

- Aldaz, Marcelo (2007) *Dinámicas para la educación básica. Aplicaciones de la inteligencia emocional en el aula de clase*. Recuperado de: https://issuu.com/maluisse/docs/dinamicas-educacion-basica__unlocked_by_www.freemy
- Altuna, Juana y Arrtexe, Inge (2008) *Inteligencia emocional. Educación primaria (10 a 12 años)*. Gipuzkoa (País Vasco), España: Gipuzkoa Educación Emocional y Social.
- Antúnez, Serafin (2009) El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria. *La Transición entre etapas. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Araya, Sandra (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En: *Cuaderno de Ciencias Sociales*, (127). San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Bisquerra, Rafael (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Castro, M., León, A. T., & Ruíz, L. (2010). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Colegio Villemar El Carmen (2015) *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Colegio Villemar El Carmen IED.

Chávez, Virginia (2008) *Metodología de la intervención educativa en la práctica del docente del Nivel Medio Superior*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/6315849/Metodolog%C3%ADa_de_la_intervenci%C3%B3n_educativa_en_la_pr%C3%A1ctica_del_docente_del_Nivel_Medio_Superior

Chóliz, Mariano (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de:
<http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Deulofeu, M.; Morillas, L.; Pellicer, I.; Quer, V.; Toll, J.; Tusell, M. (2013) *Educación emocional en la escuela. Actividades para el aula dirigidas a niños de 10 a 11 años*. México: Alfaomega.

Elliot, John (2000) *La Investigación- Acción en Educación*. Cuarta Edición. Madrid: Ediciones Morata.

Erikson, Erik (1977). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Goleman, Daniel (2006) *Un ensayo sobre Inteligencia Emocional*. Recuperado de:
<http://www.joseacontreras.net/promemp/lider00.htm>

Hernández Sampieri, Roberto (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hospital Fontibón. (2015). *Hospital Fontibón*. Recuperado de www.hospitalfontibon.gov.co

Iglesias, José (2013) *Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales*. *Pediatría Integral*, 17 (2), 88-93. Recuperado de:

<https://scp.com.co/descargasmedicinaadolescentes/Desarrollo%20del%20adolescente,%20aspectos%20f%C3%ADsicos,%20psicol%C3%B3gicos%20y%20sociales.pdf>

Ikaskuntza, B. O. (s.f.). *La Autorregulacion de las Emociones*. País Vasco, España: Bozi.

Isorna Folgar, M., Navia Rey, C., & Navia Rey, C. (2013). *Innovación Educativa*. Recuperado de [file:///C:/Users/Ximena/Downloads/LA%20TRANSICI%C3%93N%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20PRIMARIA%20A%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SECUNDARIA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ximena/Downloads/LA%20TRANSICI%C3%93N%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20PRIMARIA%20A%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SECUNDARIA%20(1).pdf)

Izard, C. E. (1991). *Emociones básicas, las relaciones entre las emociones y las relaciones emociones-cognición*. *Revista de Psicología* (99) 561-565

Krauskopf, Dina (2004) *Los derechos y las características de la preadolescencia y adolescencia*. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Los%20derechos%20y%20las%20caracter%C3%ADsticas%20de%20la%20preadolescencia%20y%20adolescencia_0.pdf

Landa, Natalia (2013) Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362). 690-712. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236942153_Competencias_emocionales_del_alumnado_de_Magisterio_posibles_implicaciones_profesionales_Emotional_competencies_of_teaching_students_possible_professional_implications

Laplane Robert, Lasfargues Géraud, & Laplane Denise. (1972). *La pubertad*. Barcelona: Oikos-tau ediciones.

- Maroto, J. L. (2015). *Coordinación entre primaria y secundaria*. Recuperado de
<file:///C:/Users/Ximena/Downloads/COORDINACION%20ENTRE%20PRIMARIA%20Y%20SECUNDARIA.pdf>
- Márquez, María y Gaeta, Martha Leticia (2014) Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*. (66). 75-88.
- Moderna, Escuelas de Familia (2010) *Etapas del desarrollo evolutivo*. Recuperado de:
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/BLOQUE+II+ETAPAS+DESARROLLO+EVOLUTIVO+%2811-14+A%C3%91OS%29.pdf/b6f58e34-ee1b-4539-a920-b9d492143323>
- Namakforosh, Nagui. (2005) *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Naranjo, María (2009) Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Paramo, P. (s.f.). *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor S. A.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Reeve, Johnmarshall (2002) *Motivación y Emoción*. México: Mc Graw Hill.

- Ríos, Liliana (2009) Características del preadolescente y adolescente. Recuperado de:
<http://eladolescenteydesarrollo.blogspot.com.co/2009/08/caracteristicas-del-preadolescente-y.html>
- Rodríguez Sedano, A., Parra, C., & Altarejos, f. (2001). *Pensar la sociedad: Una iniciación a la sociología*. Pamplona: Eunsa.
- Román, Angélica (2013) *Problemas emocionales llevan a la drogadicción*. Recuperado de:
<http://www.oem.com.mx/tribunadesanluis/notas/n2968044.htm>
- Ruiz, Patricio (1998) *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Sacristan, J. G. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid España: Morata S. L.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2016) *Colegio Villemar El Carmen I. E. D.* Recuperado de:
file:///C:/Users/Fernando%20G%C3%B3mez%20A/Downloads/COLEGIO_VILLEMAR_EL_CARMEN_IED.pdf
- Soriano, Encarnación (2008) Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón* 60 (1) 129-148. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691997>
- Tabares, Luis (2000) Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, (21). Recuperado de:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Tommye Lou, R. (2000). *ProQuest*. Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de

<http://search.proquest.com/docview/304612431?accountid=45375>

Tonkin, S., & Watt, H. (2003). *IIER*. Recuperado de: <http://www.iier.waier.org.au/iier13/tonkin.html>

Urrutia, Nelly (2010) *Nueva concepción del término “Inteligencia”*. Recuperado de:

<http://www.eumed.net/rev/cccss/07/nua.htm>

Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Madrid, España:

UNE.

ANEXO A. FORMATO DE LA ENCUESTA

ENCUESTA

Marque con una X en la casilla correspondiente.

| 1. Edad | |
|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | 10 años |
| <input type="checkbox"/> | 11 años |
| <input type="checkbox"/> | 12 años |
| <input type="checkbox"/> | 13 años |
| <input type="checkbox"/> | 14 años |

| 2. Sexo | |
|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | Mujer |
| <input type="checkbox"/> | Hombre |

| Para todos y cada uno de los ítems, por favor marque con una X la casilla correspondiente | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|---------------|---------|-----------------|---------|
| 3. Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones? | | | | | |
| 4. Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)? | | | | | |
| 5. Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada? | | | | | |
| 6. ¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)? | | | | | |
| 7. ¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia? | | | | | |
| 8. ¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces? | | | | | |
| 9. ¿Fácilmente haces algo que sabes que no | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aun no has hecho las tareas, etc.) | | | | | |
| 10. ¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente? | | | | | |
| 11. Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú? | | | | | |
| 12. ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | | | | | |
| 13. Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello? | | | | | |
| 14. Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | | | | | |
| 15. ¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean? | | | | | |
| 16. ¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga? | | | | | |
| 17. Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean diferentes a tu manera de pensar? | | | | | |
| 18. ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir? | | | | | |
| 19. En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| estudiantes? | | | | | |
| 20. Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma? | | | | | |
| 21. ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo? | | | | | |
| 22. Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión? | | | | | |
| 23. Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento? | | | | | |
| 24. ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo? | | | | | |
| 25. Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | | | | | |
| 26. Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón? | | | | | |
| 27. Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo y planteas soluciones? | | | | | |

ANEXO B. FORMATO ENTREVISTA A DOCENTES

ENTREVISTA A DOCENTES

Esta entrevista tiene el objetivo de conocer sus impresiones acerca del manejo de las competencias emocionales que tienen los estudiantes de sexto grado.

1) En general, ¿qué considera usted que es lo que más caracteriza a los estudiantes de sexto grado en cuanto al manejo que tienen de sus emociones (tristeza, ira, asco, miedo, placer, interés, sorpresa y desprecio)?

2) ¿Cómo caracteriza estos estudiantes con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser conscientes de ellas?

3) ¿Qué tanta capacidad tienen estos estudiantes para autorregular sus emociones o ejercer algún tipos de autocontrol?

4) ¿En estos estudiantes, qué tanto depende su nivel de motivación de las influencias del entorno, en comparación a la motivación que cada uno logra por sí mismo, para conseguir lo que quiere?

5) ¿Qué tanta empatía tienen estos estudiantes en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus compañeros?

6) ¿Cómo es el desempeño de estos estudiantes en cuanto a sus habilidades sociales, en el entorno escolar?

7) ¿Qué influencia considera que tienen las competencias emocionales que se han señalado, con referencia el desempeño individual y colectivo de estos estudiantes en el aula de clase?

8) ¿De qué manera considera que el docente puede intervenir para fortalecer las competencias emocionales de estos estudiantes?

ANEXO C. FORMATO ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

ENTREVISTA

Esta entrevista tiene el objetivo de conocer sus impresiones acerca del manejo de las competencias emocionales que tiene su hijo/a que cursa el sexto grado.

1) En general, ¿cómo ve a su hijo/a en lo que tiene que ver con el manejo que tiene de sus propias emociones (tristeza, ira, asco, miedo, placer, interés, sorpresa y desprecio)?

2) ¿Cómo caracteriza a su hijo/a con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser conscientes de ellas?

3) ¿Qué tanta capacidad tiene a su hijo/a para autorregular sus emociones o ejercer algún tipos de autocontrol?

4) ¿En su hijo/a, qué tanto depende su nivel de motivación de las influencias de otras personas, en comparación a la motivación que logra por sí mismo, para conseguir lo que quiere?

5) ¿Qué tanta empatía tiene a su hijo/a en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus amigos, compañeros y demás personas?

6) ¿Se le dificulta o facilita a su hijo/a relacionarse con otras personas? Explique.

7) ¿Todos estos aspectos que se han tratado, que se pueden llamar competencias emocionales, cómo cree que influyen en su hijo/ en cuanto a su rendimiento en el colegio?

8) ¿Qué considera que pueden hacer los padres de familia con los niños/as de esta edad, para que mejoren su desempeño en todos estos tipos de competencias emocionales?

ANEXO D. FORMATO OBSERVACIONES DE CAMPO

| | | |
|--------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Fecha: | Institución: | |
| Observador: | Participantes: | |
| Objetivo: | | |
| DESCRIPCIÓN | CONCEPTOS IMPORTANTES | INTERPRETACIÓN O ANÁLISIS |
| | | |

ANEXO E. TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA (PRE)

| 1. Edad | | |
|---|---------------|---------------|
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| 10 años | 0,0% | 3,1% |
| 11 años | 51,5% | 56,3% |
| 12 años | 30,3% | 25,0% |
| 13 años | 6,1% | 6,3% |
| 14 años | 12,1% | 9,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | |
| 2. Sexo | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Mujer | 54,5% | 46,9% |
| Hombre | 45,5% | 53,1% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | |
| 3. Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 36,4% | 25,0% |
| Neutral | 54,5% | 56,3% |
| Siempre/Casi siempre | 9,1% | 18,8% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | |
| 4. Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 21,2% | 12,5% |
| Neutral | 18,2% | 25,0% |
| Siempre/Casi siempre | 60,6% | 62,5% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | |
| 5. Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 9,1% | 28,1% |
| Neutral | 36,4% | 34,4% |
| Siempre/Casi siempre | 54,5% | 37,5% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |

| | | |
|---|---------------|---------------|
| 6. ¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 27,3% | 40,6% |
| Neutral | 30,3% | 37,5% |
| Siempre/Casi siempre | 42,4% | 21,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 7. ¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 6,1% | 3,1% |
| Neutral | 33,3% | 28,1% |
| Siempre/Casi siempre | 60,6% | 68,8% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 8. ¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 31,3% |
| Neutral | 36,4% | 21,9% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 46,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 9. ¿Fácilmente haces algo que sabes que no deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aún no has hecho las tareas, etc.) | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 33,3% | 28,1% |
| Neutral | 30,3% | 43,8% |
| Siempre/Casi siempre | 36,4% | 28,1% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 10. ¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 3,0% | 3,1% |
| Neutral | 27,3% | 18,8% |
| Siempre/Casi siempre | 69,7% | 78,1% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 11. Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |

| | | |
|--|---------------|---------------|
| Nunca/Casi nunca | 51,5% | 50,0% |
| Neutral | 39,4% | 28,1% |
| Siempre/Casi siempre | 9,1% | 21,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 12. ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 40,6% |
| Neutral | 48,5% | 31,3% |
| Siempre/Casi siempre | 39,4% | 28,1% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 13. Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello? | | |
| | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 36,4% | 43,8% |
| Neutral | 57,6% | 31,3% |
| Siempre/Casi siempre | 6,1% | 25,0% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 14. Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 15,6% |
| Neutral | 27,3% | 28,1% |
| Siempre/Casi siempre | 54,5% | 56,3% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 15. ¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 12,5% |
| Neutral | 21,2% | 21,9% |
| Siempre/Casi siempre | 60,6% | 65,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 16. ¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 33,3% | 15,6% |
| Neutral | 18,2% | 31,3% |
| Siempre/Casi siempre | 48,5% | 53,1% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |

| | | |
|--|---------------|---------------|
| 17. Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean diferentes a tu manera de pensar? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 15,6% |
| Neutral | 39,4% | 34,4% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 50,0% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 18. ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 0,0% | 6,3% |
| Neutral | 27,3% | 25,0% |
| Siempre/Casi siempre | 72,7% | 68,8% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 19. En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los estudiantes? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 9,1% | 6,3% |
| Neutral | 39,4% | 34,4% |
| Siempre/Casi siempre | 51,5% | 59,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 20. Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 18,8% |
| Neutral | 24,2% | 40,6% |
| Siempre/Casi siempre | 63,6% | 40,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 21. ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 12,5% |
| Neutral | 45,5% | 31,3% |
| Siempre/Casi siempre | 42,4% | 56,3% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 22. Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |

| | | |
|---|---------------|---------------|
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 6,3% |
| Neutral | 54,5% | 46,9% |
| Siempre/Casi siempre | 33,3% | 46,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 23. Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 21,9% |
| Neutral | 39,4% | 31,3% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 46,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 24. ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 28,1% |
| Neutral | 36,4% | 25,0% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 46,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 25. Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 39,4% | 28,1% |
| Neutral | 12,1% | 31,3% |
| Siempre/Casi siempre | 48,5% | 40,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 26. Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 18,8% |
| Neutral | 48,5% | 43,8% |
| Siempre/Casi siempre | 36,4% | 37,5% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 27. Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo y planteas soluciones? | | |
| RESPUESTAS | Grupo A (PRE) | Grupo B (PRE) |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 9,4% |
| Neutral | 36,4% | 34,4% |
| Siempre/Casi siempre | 48,5% | 56,3% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% |

ANEXO F. RESULTADOS ENTREVISTAS A DOCENTES

| Fecha: Julio 11 de 2016 | | Entrevista: D-01 |
|--|---|---------------------------------|
| Entrevistado: ÁLVARO ZABALA - Profesor de Ciencias | | Entrevistadora: Yanneth Piñeros |
| No. | Transcripción | Códigos emergentes |
| Categoría 1. Manejo general de las emociones en los estudiantes | | |
| | 1) En general, ¿qué considera usted que es lo que más caracteriza a los estudiantes de sexto grado en cuanto al manejo que tienen de sus emociones? | |
| | Bueno en las experiencias que he tenido con estos chicos que han sido | |
| | varias en aquí en el colegio lo que veo es lo que más caracteriza la | |
| | expresión de sus emociones es la espontaneidad en que ellos se manifiestan | Espontaneidad |
| | es algo que si lo sienten en realidad lo expresan sin coartasen de ninguna | |
| | manera si no de una manera muy independiente dicen lo que sienten y no | Independencia |
| | solamente lo dicen sino que lo expresan a través de los gestos, posturas y | Expresión no verbal |
| | con ciertas actitudes y en general la muestran y no se quedan con ellas esto | |
| | nos permite ver todo lo que hay dentro de ellos y todo lo que pasa a su | |
| | alrededor tanto aquí en el colegio como en sus casas. | |
| Categoría 2. Competencia Autoconciencia | | |
| | 2) ¿Cómo caracteriza estos estudiantes con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser conscientes de ellas? | |
| | Aquí si empieza a ver un poco de inconveniente es que los muchachos | |
| | explotan fácilmente pero no tienen en cuenta las consecuencias que esto | Explotan fácilmente |
| | pueden originar generalmente no son conscientes de eso y de ahí es que se | No son conscientes |
| | haya tantos conflictos tanto en la clase como a veces en los descansos | Conflictos |
| | porque no miden esas consecuencias y porque generalmente no son | No miden consecuencias |
| | tolerantes frente a lo que el otro siente y piensa. | No hay tolerancia |

| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
|---|--|-------------------------|
| | 3) ¿Qué tanta capacidad tienen estos estudiantes para autorregular sus emociones o ejercer algún tipos de autocontrol? | |
| | Precisamente lo que decía anteriormente esa parte es bastante débil es | Debilidad |
| | donde tanto padres y docentes tenemos que trabajar puesto que el | |
| | autocontrol en primer lugar es muy difícil conseguir incluso como para uno | Dificultad |
| | como adulto pues más para los niños que viven en medios a veces un poco | |
| | caóticos entonces hay que reforzar porque realmente el auto control es | Reforzar |
| | bastante bajo e insisto la tarea es de padres y educadores. | |
| Categoría 4. Competencia de Motivación | | |
| | 4) ¿En estos estudiantes, qué tanto depende su nivel de motivación de las influencias del entorno, en comparación a la motivación que cada uno logra por sí mismo, para conseguir lo que quiere? | |
| | Mmmm! Pues si el entorno afecta bastante y no solamente en los niños | Entorno afecta bastante |
| | sino en todos los seres humanos, la motivación obviamente es | |
| | supremamente importante, puesto que de eso depende como pueda uno | |
| | en un momento reaccionar y obviamente luchar por lo que uno quiere | |
| | conseguir. | |
| Categoría 5. Competencia de Empatía | | |
| | 5) ¿Qué tanta empatía tienen estos estudiantes en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus compañeros? | |
| | Mmmm! A veces se ve, se ve y está muy marcada pero como en todos los | A veces |
| | seres humanos el hecho de que yo me pueda poner en el lugar del otro y | |
| | pueda entenderlo y pueda ayudarlo incluso depende de la empatía que tenga | |
| | con el otro, si, si hay una buena empatía si existe una buena relación si más | |
| | o menos somos amigos con las mismas formas de pensar, se tiene la | Entre amigos |
| | intencionalidad de entender al otro y ayudarlo, de lo contrario va a haber | Intencionalidad |
| | como una barrera, no! Entonces donde se forman a veces grupos entre ellos | |
| | y pues hay rivalidades. | |
| Categoría 6. Competencia habilidades sociales | | |
| | 6) ¿Cómo es el desempeño de estos estudiantes en cuanto a sus habilidades sociales, en el entorno escolar? | |

| | | |
|---|--|---------------------------------|
| | Como decía anteriormente los muchachos buscan sus grupos si, y allí hacen | En sus grupos |
| | uso de sus habilidades sociales precisamente y eso radica en los gustos que | |
| | cada uno tiene, uno encuentra muchachos que los caracteriza o que lo que | |
| | más los mueve de pronto es preparasen bien para pasar todas sus materias, | |
| | hay otros muchachos que de pronto su finalidad es la misma pero no son tan | |
| | dedicados a ello, hay otros estudiantes que se caracterizan | |
| | desafortunadamente por tener unos niveles de convivencia bastante | |
| | conflictivos dentro del colegio e incluso fuera de ellos y estos estudiantes | Conflictivos |
| | se reconocen entre sí, y se unen para ejercitar para demostrar lo que son, lo | |
| | que sienten y lo que quieren, si, e incluso las mismas problemáticas que | Los unen los mismo problemas |
| | vivieron a nivel familiar o personal los unen, los unen, y esa es la razón por | |
| | la cual la relación entre los adolescentes entre los niños es tan arraigada e | Relación arraigada |
| | incluso llega a superar a veces a las relaciones de su propio hogar. No! Se | Mejor que en el hogar |
| | ve que los muchachos socializan más con sus amigos que con sus propios | |
| | padres. | |
| Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar | | |
| | 7) ¿Qué influencia considera que tienen las competencias emocionales que se han señalado, con referencia el desempeño individual y colectivo de estos estudiantes en el aula de clase? | |
| | Es determinante, es determinante porque de acuerdo a como el muchacho se | Determinantes |
| | sienta, y dependiendo como el muchacho se relacione con los demás, esto | Interrelaciones |
| | va a crear como un entorno que le va a facilitar sus procesos de enseñanza, | Impacto del entorno |
| | de socialización misma o por lo contrario va a ser de pronto una persona | |
| | aislada o que el ambiente no le favorezca para de pronto aprender más, no | Aprendizaje |
| | sé, sentirse bien dentro del grupo. | Adaptación |
| Categoría 8. Papel de los docentes en las CE de los estudiantes | | |
| | 8) ¿De qué manera considera que el docente puede intervenir para fortalecer las competencias emocionales de estos estudiantes? | |
| | El docente como siempre no solamente para el manejo de las emociones es | |
| | una guía, no, es una guía muy importante y debe tener la capacidad de | Guía |
| | manejar las situaciones que se vayan presentando y sobre todo muy | |
| | importante de utilizar cualquier situación real cotidiana que se presente, en | Uso de la cotidianidad |

| | | |
|--|---|-----------------------------|
| | el manejo acertado o desacertado de las emociones para que a partir de esto | Manejo |
| | sirva como un ejemplo de análisis donde se involucre los estudiantes | Ejemplos |
| | obviamente la participación activa del docente y este pueda orientar para | Orientación |
| | que los muchachos logren una mejor forma de poder manejar sus emociones | Mejorar el manejo |
| | para que podamos vivir dentro del respeto, la tolerancia, la ayuda y el | Competencias |
| | autocontrol mismo. | |
| | 9) Con el cambio que tienen los estudiantes de venir del grado quinto al grado sexto considera usted que el director de grupo juega un papel importante para dar herramientas para el manejo de las competencias emocionales? | |
| | Yo diría que no solamente él, si no todos los profesores que orientan clases | Papel del director de grupo |
| | en estos grupos obviamente que el director de grupo es como el capitán del | |
| | barco, pero no hay que olvidar que detrás de ese capitán de barco hay unos | |
| | colaboradores que tienen sus tareas específicas en este caso los docentes de | |
| | las demás áreas que aportan a que el barco vaya bien, si, pero | |
| | indudablemente el director de grupo incluso le queda más de tiempo, | Más tiempo |
| | cuando se asignan los espacios de tiempo para poder elaborar actividades | Actividades |
| | con ellos tiene más oportunidad de verlos en otros escenarios. Entonces | Otros escenarios |
| | como que digamos que tiene la ventaja de compartir un poquito más con | Comparte más |
| | ellos, pero sin desmeritar el gran apoyo que debe tener de los demás | |
| | compañeros y en general e inclusive de otros estamentos de la comunidad | Toda la comunidad |
| | educativa y obvio lo más importante los padres en la casa que también son | |
| | determinantes. | |

| Fecha: Julio 11 de 2016 | | Entrevista: D-02 |
|---|--|---------------------------------|
| Entrevistado: JAIME PÉREZ - Profesor de Música | | Entrevistadora: Yanneth Piñeros |
| No. | Transcripción | Códigos emergentes |
| Categoría 1. Manejo general de las emociones en los estudiantes | | |
| | 1) En general, ¿qué considera usted que es lo que más caracteriza a los estudiantes de sexto grado en cuanto al manejo que tienen de sus emociones? | |
| | Yo creo que lo que más caracteriza a los niños de grado sexto en cuanto a la demostración manejo de sus emociones es la espontaneidad. Explotan por si | Espontaneidad |
| | mismos bajo cualquier tipo de circunstancias no preven tipos de | Explotan |
| | consecuencias no hay ningún tipo de racionalización sino es un | No miden consecuencias |
| | simplemente un explotar, yo creo que la caracterización es espontáneos | |
| | frente al manejo de sus emociones. | |
| Categoría 2. Competencia Autoconciencia | | |
| | 2) ¿Cómo caracteriza estos estudiantes con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser conscientes de ellas? | |
| | Yo creo que los niños no tienen aún ninguna mucha conciencia respecto a | Ninguna conciencia |
| | sus propias emociones de cómo están en él y las ponen de manifiesto frente | |
| | a los grupos a través del conflicto, a través de la confrontación directa con | Conflicto |
| | compañeros y compañeras para saber si de esa manera poder como | |
| | comenzar a identificarse a sí mismo, frente a él mismo, cuál es su papel con | Auto identificarse |
| | sus compañeros, entonces el escenario es más como de enfrentarse a los | |
| | demás para comenzar a conocerse a si mismo. | Auto conocimiento |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
| | 3) ¿Qué tanta capacidad tienen estos estudiantes para autorregular sus emociones o ejercer algún tipos de autocontrol? | |
| | Estos niños son definitivamente muy emocionales, explosivos, yo pienso | Emocionales Explosivos |

| | | |
|--|--|-------------------------------|
| | que no autorregulan, no saben manejar sus propias emociones | No autorregulan e. |
| | autorregularlas entonces es simplemente un explotar por un explotar, el | |
| | momento de volver a la tranquilidad y a la parsimonia no es tan fácil, a | |
| | veces ya nos toca a nosotros entrar a manejar estos conflictos emocionales. | Intervención del docente |
| | Quizá de pronto a través de tantos conflictos que ellos tienen entre sí y de | |
| | pronto de algunos de forma muy repetitiva, tal vez quizás comiencen a | Aprenden con las experiencias |
| | generar algún tipo de conciencia de regulación de sus propias emociones | |
| | aunque hay algunos que son demasiado emocionales y no regulan no auto | |
| | controlan absolutamente nada de su parte emocional. | |
| Categoría 4. Competencia de Motivación | | |
| | 4) ¿En estos estudiantes, qué tanto depende su nivel de motivación de las influencias del entorno, en comparación a la motivación que cada uno logra por sí mismo, para conseguir lo que quiere? | |
| | Mira si mi materia es muy motivante quizá no hay mucho tiempo para la | Motivación del entorno |
| | confrontación, el conflicto el estar pendiente del otro, la pelea, el chiste, la | |
| | bobada, entonces si mi materia y si mi tema del día de hoy es muy | |
| | motivante lograre tenerlos bastante concentrados respecto al contenido y | |
| | bien motivados frente a su actividad en el manejo de la temática que nos | |
| | toca hoy, e, pero si no mis contenidos no son tan claros, eee son un poquito | |
| | dispersos quiere decir que voy a tener mayor grado de dificultad frente a | Dispersos |
| | unos niños emocionalmente que no tienen un autocontrol y frente a mí, que | No tienen autocontrol |
| | de pronto tampoco tengo muy claro que voy a hacer exactamente en ese | |
| | momento, o alguna actividad emocional de algún niño o alguna niña me | |
| | sacan de casillas eso hace que yo también pueda perder mi autocontrol y | |
| | pues se pierdan los objetivos, pero incluso siendo así, pues así estamos | |
| | creciendo tanto ellos como nosotros. | |
| Categoría 5. Competencia de Empatía | | |
| | 5) ¿Qué tanta empatía tienen estos estudiantes en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus compañeros? | |
| | Yo creo que la mayoría de estos niños, su parte sentimental, la parte de sus | |
| | sentimientos, son muy golpeados tienen muchas deficiencias y ellos aspiran | Problemas con sus |

| | | |
|---|--|---|
| | | sentimientos |
| | que nosotros los maestros podamos ayudarlo a llenar algunas de estas | |
| | deficiencias, por eso cuando uno se acerca con amor a ellos, con cariño | |
| | ellos lo ven con esa misma manera de ser, como que le están diciendo a uno | |
| | que necesitan que lo protejan, ser protegidos y en ese sentido de manejar las | |
| | emociones los sentimientos pues si yo prodigo amor, lo comparto con todo | |
| | el respeto con ellos, ellos van a crecer, pero si van a conseguir de mi | |
| | rechazo y solamente la parte intelectual, cognitiva la parte que está en juego | |
| | pues, esa otra parte va a quedar siempre en un déficit que es la parte del | Déficit en manejo de las emociones |
| | manejo de las emociones y de las sensaciones | |
| Categoría 6. Competencia habilidades sociales | | |
| | 6) ¿Cómo es el desempeño de estos estudiantes en cuanto a sus habilidades sociales, en el entorno escolar? | |
| | Pues yo creo que ellos están mirando a ver cuál va a ser su rol en medio de | Aprendiendo su rol |
| | la sociedad, en medio de sus compañeros, quieren de todas maneras como | |
| | se desempeñan frente al grupo y frente a los demás grupos, frente al | |
| | colegio, si, algunos niños vienen de un entorno y allí se manifiestan de una | |
| | manera, manejan sus habilidades sociales, sus relaciones interpersonales de | Relaciones diferenciadas con distintos entornos |
| | una manera muy distinta a como la manejan en el colegio y como la | |
| | manejan en la calle. Entonces si nosotros logramos que su habilidad de | |
| | comunicación, su habilidad de convivencia social sea buena y podamos | Intervención del docente |
| | ayudarlo a mejorar algunas que presentan con dificultad pues vamos a tener | |
| | niños que fácilmente o rápidamente podrán seguir cristalizando su mejor | |
| | desempeño dentro del grupo dentro, de la sociedad tanto escolar como | |
| | familiar, entonces pues yo si pienso que estas habilidades sociales si van a ir | Van mejorando con apoyo |
| | mejorando, siempre y cuando nosotros también aportemos algo para que ese | |
| | crecimiento se pueda dar de la mejor manera. | |
| Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar | | |

| | | |
|---|--|--|
| | 7) ¿Qué influencia considera que tienen las competencias emocionales que se han señalado, con referencia el desempeño individual y colectivo de estos estudiantes en el aula de clase? | |
| | Yo creo que la influencia es que hay niños que necesitan, digamos, se | En uno se afecta más que en otros |
| | demuestran de una manera muy permanente, muy conflictiva por decir | |
| | algo, están en una búsqueda constante incluso de ellos mismos. Así sea por | Búsqueda constante |
| | medio del conflicto, y depende de nosotros también de la manera como | Uso del conflicto |
| | contribuyamos a reflexionar con ellos y a resolver un conflicto, si lo | |
| | hacemos de una forma arbitraria, negativa, pues vamos a tener chicos en | Intervención del docente |
| | lugar de ser socialmente adaptables vamos a tener chicos socialmente | |
| | rechazable, se van a sentir rechazados y van a ser niños, adolescente y | |
| | mayores con muchísimas dificultades en medio de su entorno social, | |
| | familiar y de todo ámbito, la influencia del manejo de estos desempeños | |
| | individuales en la formación de su propia personalidad es importante para | Formación de personalidad |
| | que ellos pues cojan su verdadero sentido de la vida, su verdadero el | |
| | quehacer respecto a su vida y no dejarla a lo que suceda hoy o a lo que | |
| | suceda mañana. Entonces yo si pienso que es el entorno escolar es | Influencia del entorno escolar |
| | importante para él en su conformación individual. | |
| Categoría 8. Papel de los docentes en las CE de los estudiantes | | |
| | 8) ¿De qué manera considera que el docente puede intervenir para fortalecer las competencias emocionales de estos estudiantes? | |
| | Yo creo que para ninguno de nosotros es que puede ser una mentira, pero | |
| | aún seguimos siendo modelo, nosotros somos modelo y somos un modelo | Los docentes son un modelo |
| | para ellos. Quizá el único modelo que haya de respeto, el único modelo que | |
| | haya de amistad digamos, porque a veces su entorno familiar es totalmente | Modelos de valores frente a lo que reciben en la familia |
| | opuesto a lo que él viene a ser en el colegio. Entonces nuestra | |
| | responsabilidad es que si nos toca recibir individuos, niños con muchísimas | |
| | dificultades pues nosotros no podemos ignorarlos, no podemos dejarlos, no | No ignorarlos |

| | | |
|--|---|-------------------------|
| | podemos desecharlos porque estamos en la construcción de mejores seres | |
| | humanos, incluyéndome a mí, en la medida de que yo, mi labor también es | |
| | hacer que ellos crezcan, yo también crezco, en la medida en que ellos | Creciendo con ellos |
| | fracasan yo también fracaso o sea porque mi labor como ser humano antes | |
| | que docente de pronto se ve un poco también truncada también por estos | |
| | aspectos. Yo creo que la parte de fortalecer las competencias y estas | Fortalecer las CE |
| | habilidades sociales también tienen que ver muchísimo con nosotros y más | |
| | que todo con el afecto y el amor que vayamos a entregarles a nuestros | |
| | alumnos. | |
| | 9) Con el cambio que tienen los estudiantes de venir del grado quinto al | |
| | grado sexto considera usted que el director de grupo juega un papel | |
| | importante para dar herramientas para el manejo de las competencias | |
| | emocionales? | |
| | Yo creo que no solamente para grado sexto definitivamente, no solamente, | |
| | es cierto que grado sexto es muy importante, demasiado importante por lo | |
| | menos nuestro colegio que tenemos el bachillerato, entonces nuestros niños | |
| | vienen de primaria con unas formas de ser, de pensar, de actuar, cierto, pero | |
| | los recibimos acá, y ese primer semillero depende de la manera de que | |
| | nosotros lo abonemos. El director de grado sexto es fundamental, | Importa el papel del |
| | | director de grupo |
| | desafortunadamente a veces los colegios no son tan serios y entonces, | Influye el colegio |
| | digamos que, que, el que tengo menos habilidades entonces no hay que | |
| | hacer entonces mandémoslo de director de grado sexto, completémosle la | |
| | carga, eso no debería ser así. Las direcciones de curso deberían ser serias, | Repartir la labor entre |
| | | todos los docentes |
| | en el sentido de las competencias de nosotros, con nuestro nivel afectivo, | Incidencia afectiva |
| | que podamos prodigarlas, de igual que los niños de grado once con una | |
| | diferencia de edad enorme de los de sexto pero las necesidades afectivas | |
| | son de otra manera, pero de últimas y definitivamente el origen del | |
| | semillero es grado sexto si requeriría profesores y profesoras | |
| | comprometidos en todo en lo social, en lo emocional en todas las cosas. | Compromiso de los |
| | | docentes |

| Fecha: Julio 11 de 2016 | | Entrevista: D-03 |
|--|---|-------------------------------------|
| Entrevistado: NUBIA CAMARGO - Profesora de Religión | | Entrevistadora: Yanneth Piñeros |
| No. | Transcripción | Códigos emergentes |
| Categoría 1. Manejo general de las emociones en los estudiantes | | |
| | 1) En general, ¿qué considera usted que es lo que más caracteriza a los estudiantes de sexto grado en cuanto al manejo que tienen de sus emociones? | |
| | Yo los veo las cuatro; hay de las cuatro. Es más, en ellos veo mucha... la | |
| | que prima sí es la alegría, pero también hay de mucha tristeza. Eh, miedo | Alegría Tristeza Miedo |
| | también hay en los niños. Así, como en resumen es lo que veo de los niños | |
| | de grado sexto. | |
| Categoría 2. Competencia Autoconciencia | | |
| | 2) ¿Cómo caracteriza estos estudiantes con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser conscientes de ellas? | |
| | Pues la verdad, los niños no son conscientes de sus emociones; por eso | No son conscientes de sus emociones |
| | expresan lo que sienten, en el momento que sienten; de pronto el que es | Son espontáneos |
| | agresivo de una vez es agresivo. Ellos no miden como lo que va a pasar con | No miden consecuencias |
| | esto que yo estoy haciendo, con esto que yo estoy sintiendo. Al igual | |
| | expresan de pronto agresividad. También he tenido la oportunidad que me | Agresividad |
| | expresen sus sentimientos, que me comenten sus tristezas, lo que les pasa en | Expresión de emociones |
| | el momento. | |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
| | 3) ¿Qué tanta capacidad tienen estos estudiantes para autorregular sus emociones o ejercer algún tipos de autocontrol? | |
| | No; yo en lo que he visto en los niños de grado sexto, no tienen esa | |
| | capacidad de autorregular emociones; de autocontrolar, por eso hay | No autorregulan |

| | | |
|---|--|-----------------------------------|
| | estudiantes...ellos manifiestan ya. Lo que sintieron en el momento y ya. No | Manifiestan lo que sienten |
| | importa cuál sea la emoción, no importa cuál sea la emoción y ya la | |
| | manifiestan como la sienten. No autocontrolan. | |
| Categoría 4. Competencia de Motivación | | |
| | 4) ¿En estos estudiantes, qué tanto depende su nivel de motivación de las influencias del entorno, en comparación a la motivación que cada uno logra por sí mismo, para conseguir lo que quiere? | |
| | Pues en los niños de grado sexto, pues ellos se dejan influenciar del entorno | Influencia del entorno |
| | familiar. La mayoría cuando uno les pregunta por ejemplo por proyecto de | |
| | vida, ellos dicen lo que hay en el entorno familiar. Muchos ir a la | Influencia familiar |
| | universidad; depende del entorno familiar, otros que no saben que van a | |
| | hacer con su vida. Y otros que se dejan llevar, influenciar por lo que dicen | Influencia de los demás |
| | los demás. | |
| Categoría 5. Competencia de Empatía | | |
| | 5) ¿Qué tanta empatía tienen estos estudiantes en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus compañeros? | |
| | En cada grupo es tan diferente pero yo recuerdo algo ahorita en ese sentido | |
| | con grado sexto, que un niño está pasando por un problema familiar de | |
| | separación de los papás, y el niño fue traído del sector rural aquí a Bogotá; | |
| | es decir, cómo todo el curso sabe la problemática del niño y cómo lo ha | |
| | rodeado y uno pensaría que ellos no captan las emociones, los sentimientos | |
| | de sus compañeritos pero sí, en ese curso en especial me pareció esto muy | Empatía frente a casos especiales |
| | bonito, que uno de los niños del curso me dijera: yo sé qué le pasa y me | |
| | explicó que le pasaba y que tal vez los maestros no le hemos puesto | |
| | atención; que por lo general no le ponemos atención, es decir: quédese allá | |
| | quieto, que me escuche, que me hace esa actividad, que por qué no hizo la | |
| | tarea. No miramos las emociones de los niños, no las comprendemos. | Falta de empatía del docente |
| Categoría 6. Competencia habilidades sociales | | |
| | 6) ¿Cómo es el desempeño de estos estudiantes en cuanto a sus habilidades sociales, en el entorno escolar? | |

| | | |
|---|--|---|
| | Bueno, habilidades sociales, me encanta cómo las enfrentan, tienen | |
| | bastantes habilidades sociales, digo yo porque están... vienen de primaria, | Bastantes habilidades sociales |
| | están recién desempacados de primaria en donde tienen la oportunidad de | |
| | tener una sola docente para todas las asignaturas, entonces viven cosas de | |
| | grupo con su docente, y al llegar al bachillerato, llega la reacción, como el | |
| | director de grupo no puede estar todos los días con ellos, los docentes que | |
| | vamos a dictarles las diferentes asignaturas, no les entendemos por qué a | |
| | veces ellos quieren jugar como todavía los niños de primaria. Entonces ya | Actitudes de primaria Juego |
| | uno empieza a decir: ay no usted está en grado sexto, esto ya no son juegos, | |
| | de pronto, ¿sí? Recuerde que está en sexto ya; como que mejor dicho: deje | |
| | de ser niño. | Docente les recuerda que y no son niños |
| Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar | | |
| | 7) ¿Qué influencia considera que tienen las competencias emocionales que se han señalado, con referencia al desempeño individual y colectivo de estos estudiantes en el aula de clase? | |
| | Es decir, por la materia que les estoy trabajando ahorita, ellos manifiestan | |
| | sus emociones como dije anteriormente como las sienten; lo que sienten. | |
| | Para ellos, no les da pena; es decir, yo no soy de la religión católica, yo soy | |
| | de otra religión, en mi iglesia se hace otra cosa. En la mía se hace.. porque | |
| | ahí manifiestan lo que son, sus emociones, lo que les hace y lo que están | Manifiestan lo que son Y sus emociones |
| | viviendo. | |
| Categoría 8. Papel de los docentes en las CE de los estudiantes | | |
| | 8) ¿De qué manera considera que el docente puede intervenir para fortalecer las competencias emocionales de estos estudiantes? | |
| | Primero que todo conocer al niño, en la individualidad porque nosotros | Conocer al niño La individualidad |
| | pretendemos hacer ese colectivo como... porque hay unas individualidades. | |
| | en el mismo grupo, en la misma fila; son personitas tan diferentes, pero en | Personas diferentes |
| | nuestro papel de docentes que somos orientadores, psicólogos etc., etc. y | |
| | todo hemos visto las manifestaciones de los niños, las diferentes, unos de | |

| | | |
|--|---|--|
| | más alegría, de violencia, tristeza de más agresión, de todo, es decir... y no | |
| | hemos sabido encauzarlas, decirle al chico de pronto: esta es una debilidad | Conocer sus debilidades y fortalezas |
| | tuya, la fortaleza... no, en la educación colombiana no se tiene en cuenta las | Problema de la educación en el país No se tiene en cuenta las emociones |
| | emociones; no se tiene en cuenta al ser sino solamente al saber y estamos es | Se tiene en cuenta el saber, pero no el ser |
| | preparados para el saber y a repetirlo con nuestros estudiantes y no miramos | |
| | al ser por eso no miramos las emociones de los niños; poco nos importa. Por | |
| | ahí cuando hay de pronto algún problema grave: ahh mirá este muchacho | |
| | qué le pasa; ay no es que en la casa los papás se separaron, pero en el | |
| | momento que ocurre algo, pero que estemos interesados por las emociones | |
| | en los chicos no | Los docentes no se interesan por la parte emocional de los chicos |
| | 9) Con el cambio que tienen los estudiantes de venir del grado quinto al grado sexto considera usted que el director de grupo juega un papel importante para dar herramientas para el manejo de las competencias emocionales? | |
| | Claro, sí; el director de grupo sí y todos los docentes pero a mí me | Influencia del director y de todos los docentes |
| | encomiendan un grupo pero hay otro grupo de docentes como pasa en | |
| | bachillerato. Lo que pienso yo es que se debe hacer...bueno digo yo en el | |
| | caso de nuestro colegio o ahorita ya en casi en todos los colegios está...la | |
| | primaria y el bachillerato están unificados de pronto en el mismo edificio o | |
| | en edificios cercanos, hacer un empalme con la profe...la directora o el | |
| | profesor de quinto de primaria con quienes van a ser los directores de grado | Empalme secundario – primaria |
| | sexto. Aquí por ejemplo en el colegio se ha hablado pero una o dos veces o | |
| | ahí por encimita, para conocer precisamente las emociones de esos chicos,. | |

| | | |
|--|---|--|
| | las habilidades, los gustos...que a veces cuando hablamos con los de | |
| | primaria: no, ese muchacho terrible, ese le pega a los demás, es un agresivo, | |
| | pero hacerse un verdadero empalme mirando fortalezas y debilidades de los | |
| | niños cuando pasan a grado sexto | |

ANEXO G. RESULTADOS ENTREVISTAS A PADRES DE FAMILIA

| Fecha: Julio 10 de 2016 | | Entrevista: EPF-01 |
|--|---|-------------------------------------|
| Entrevistado: Mamá de Iván | | Entrevistadora: Yanneth Piñeros |
| No. | Transcripción | Códigos emergentes |
| Categoría 1. Manejo general de las emociones en el estudiante | | |
| | 1) ¿Cómo ve a su hijo en lo que tiene que ver con el manejo que tiene de sus propias emociones del tipo alegría, tristeza, ira y miedo? | |
| | La verdad, con referente a sus emociones yo lo veo bien; las | |
| | identifica bien. Tristeza, cuando está triste siempre lo identifico en | Identifica las emociones |
| | tristeza. Está triste, siempre se pone de pronto por llorar: Es un poco | Tristeza |
| | sentimental bastante. Cuando miedo, uhhh él las expresa todas. Sí | Sentimental |
| | las maneja bien en ese concepto, yo diría bien. | Expresa sus emociones |
| Categoría 2. Competencia Autoconciencia | | |
| | 2) ¿Cómo caracteriza a su hijo con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser consciente de ellas? | |
| | La característica principal que él demuestra, más que todo cuando | |
| | está triste, él se aparta. Parece como un animalito regañado, digo yo. | Aislamiento frente a la tristeza |
| | Se aparta por ahí y uno empieza a preguntarle y no, él se encierra en | |
| | sí mismo. No dice las cosas. De pronto cuando ya él consigue lo que | No comunica |
| | quiere ya como que se motiva y ya es totalmente diferente. | |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
| | 3) ¿Qué tanta capacidad tiene su hijo para autorregular sus emociones o ejercer algún tipo de control? | |
| | Yo diría que tiene muchas capacidades porque por decir la rabia | |
| | él... cuando él coge rabia que está mejor dicho... es | |
| | momentáneamente. Puede ser cuestión de diez, quince minutos y al | Las expresa y luego las |

| | | |
|---|---|--|
| | | controla |
| | momento ya está como si nada. Así mismo cuando...él más que todo | |
| | él es alegre, divertido, pero pues yo diría que sí tiene autocontrol, a sí mismo de sus propias emociones. | Se hay autocontrol |
| | 3a) ¿Es agresivo en el momento en que está de mal genio? | |
| | No. No. Él es más que todo...demuestra su rabia en cuestiones de que se pone como hosco, pero de agresividad no. | Se enfurece pero no responde con agresividad |
| Categoría 4. Competencia de Motivación | | |
| | 4) ¿En su hijo qué tanto depende su nivel de motivación de la influencia de otras personas en comparación con la motivación que logra por sí mismo para conseguir lo que quiere? | |
| | En cuestiones de tristeza y de enojo cuando él está así, más que todo nosotros lo motivamos a que deje su tristeza o la rabia, entonces | Motivación del entorno |
| | sí...la familia influye con respecto a eso. Pues más principalmente yo que soy su mamá y el hermanito que empieza a hablarle y empieza como a sacarle como que risa, cuando lo ve enojado empieza a hacerle cosquillas, entonces sí, sí se motiva en ese sentido. | Entorno familiar |
| Categoría 5. Competencia de Empatía | | |
| | 5) ¿Qué tanta empatía tiene su hijo en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus amigos, de sus compañeros y demás personas? | |
| | ¿Qué tanta empatía? Pues yo diría que mucha... o sea a él...yo diría que sí tiene mucha empatía con referente a la sensibilidad de captar cuando un compañero por decir esté triste, o algo; por decir...yo diría que una compañerita aquí cuando la ve triste él se acerca a ella: ¿qué tiene, qué te pasa, qué te puedo ayudar? O sea él siempre está pendiente, lo mismo con el hermanito; es lo mismo...o cuando mi persona cuando yo estoy triste: mami ¿qué te pasa, qué tienes, dime por qué estás así? O sea él sí tiene esa empatía, es bastante solidario en ese sentido. | Tiene empatía Intenta ayudar Solidario |
| Categoría 6. Competencia habilidades sociales | | |
| | 6) ¿Se le dificulta o se le facilita a su hijo relacionarse con otras | |

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| | personas? | |
| | No, él es bastante fácil para relacionarse con otras personas. Él es muy | Facilidad para relacionarse |
| | amigable. Él siempre saca alguna conversación o habla de... van por el | Amigable |
| | sentido de qué deporte... como a él le gusta mucho el fútbol si ve a | Usa temas de su gusto |
| | una persona jugando va es entrando, vamos a jugar cualquier cosa, | |
| | pero es que tiene... él es bastante fácil para hacer amigos. | |
| Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar | | |
| | 7) Todos estos aspectos que se han tratado y que se pueden llamar competencias emocionales, ¿cómo cree que influye en su hijo en cuanto a su rendimiento en el colegio? | |
| | En tanto con el rendimiento ¿qué diría? Yo diría todo lo contrario | |
| | profe porque él con tal de que esté hablando con sus amiguitos, de | Interacción con los compañeros |
| | estar hablando, de estar charlando, de jugar, se distrae mucho. | Se distrae mucho |
| | Entonces en ese sentido diría yo que no tanto que rinda en el colegio | |
| | si no más bien que baja un poquito el nivel académico. | Baja rendimiento |
| Categoría 8. Papel de los padres en las CE de los hijos | | |
| | 8) ¿Qué considera que pueden hacer los padres de familia con los niños de esta edad para que mejoren su desempeño en todos estos tipos de competencias emocionales? | |
| | Pues yo diría que hablar con ellos principalmente, aconsejarlos, | Dialogar |
| | motivarlos, comprenderlo en todos sus sentidos porque es diferencia | Motivar |
| | la infancia de uno a la infancia actual de los niños de hoy en día. | Comprender |
| | Entonces, en ese sentido diría yo que más que todo es el diálogo con | |
| | ellos y aconsejarlos principalmente. | Aconsejar |

| Fecha: Julio 10 de 2016 | | Entrevista: EPF-02 |
|---|--|---|
| Entrevistado: Mamá de Lercy | | Entrevistadora: Yanneth Piñeros |
| No. | Transcripción | Códigos emergentes |
| Categoría 1. Manejo general de las emociones en el estudiante | | |
| | 1) ¿Cómo ve a su hijo en lo que tiene que ver con el manejo que tiene de sus propias emociones del tipo alegría, tristeza, ira y miedo? | |
| | Pues ella tiene las mezclas de la tres para sacar una sola; y pues | |
| | siempre me dice: mami ayúdame, no entiendo, tengo miedo por la | Comunica sus temores |
| | evaluación. Entonces yo le digo: no, tenemos que buscar la forma; | Motivación entorno familiar |
| | repasemos y salimos adelante. | |
| Categoría 2. Competencia Autoconciencia | | |
| | 2) ¿Cómo caracteriza a su hijo con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser consciente de ellas? | |
| | Porque ella es una persona tan responsable ya, por tan corta edad; | Es responsable |
| | tiene apenas once años y pues ya es una niña... ya como que tiene que | |
| | hacer y lo que va a contestar. | Claridad sobre el comportamiento a seguir |
| | 2a) ¿Pero ella se apropia de sus emociones, sabe de sus emociones en el sentido de que es consciente de cuando se pone triste, de cuando se pone alegre, de cuando todo? | |
| | Sí. Sí, ella reconoce cuando grita, más que todo cuando grita; dice: | |
| | mami discúlpame porque grité y fui tosca o ella: no quiero nada. Y al | Reconoce sus emociones después de expresarlas |
| | rato me dice: ¿mami me puedes disculpar? Bueno listo, yo te disculpo | Se disculpa después |
| | pero mira que eso está mal. Tienes que pensar que lo que está | |
| | haciendo no está bien. | |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
| | 3) ¿Qué tanta capacidad tiene su hijo para autorregular sus emociones o ejercer algún tipo de control? Si está demasiado...con una furia | |

| | | |
|---|--|--------------------------------------|
| | tenaz cómo hace ella para autocontrolarse o no se controla y de una y pasa... | |
| | No, ella generalmente va y se toma un vaso de agua o de jugo pero | |
| | bien helado, bien frío y ya. Y respira profundo y ya. O ya se pone es a | Usa estrategias para controlarse |
| | consentir el gato. | |
| | 3a) ¿Y cuando está alegre? | |
| | Ah no cuando está feliz eso es la recocha. Eso recochamos, jugamos, | |
| | y nos contamos así...mami ven te cuento un chiste que me contaron | |
| | en el colegio o algo que pasó en el colegio. Pero cuando está furiosa | |
| | sí... | |
| Categoría 4. Competencia de Motivación | | |
| | 4) ¿En su hijo qué tanto depende su nivel de motivación de la influencia de otras personas en comparación con la motivación que logra por sí mismo para conseguir lo que quiere? | |
| | Pues generalmente como ella está como más...se abriga es a el papá y | Motivación externa |
| | a la mamá, no así a las amistades, poco amistades son como escogidas | Más de los padres que de los amigos |
| | las amigas y todo, entonces no tiene así...de pronto ahora que tiene la | |
| | tabla eso es pegada y jugando con un chico, ay se me olvidó el | |
| | nombre. | |
| Categoría 5. Competencia de Empatía | | |
| | 5) ¿Qué tanta empatía tiene su hijo en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus amigos, de sus compañeros y demás personas? | |
| | Huum. Es muy generosa, muy dadivosa. Eso ayuda a todo mundo. | Generosa |
| | Eso es sí: mami tengo que...mami le presté la tarea sin permiso tuyo a | Colaboradora |
| | la niña porque es que va mal. Y todo lo tiene prestado; lo de Inglés, | |
| | todo lo tiene prestado, lo de Sociales... | |
| | 5a) Pero en cuanto hay una niña que está triste, o un niño, o un niño que está de mal genio, ¿la actitud de ella cómo es? | |
| | Generalmente ella me dice: mami hay una niña que está muy triste | |
| | porque la mamá le iba a cortar el cabello; hay una niña a la que le | Siente la tristeza de los compañeros |
| | cortan el cabello y entonces yo le digo: ¿Pero por qué? Yo pienso que | |

| | | |
|---|---|------------------------------------|
| | eso no es un castigo, eso es más como la parte personal. Y dice no, | |
| | porque a ella mamá la castiga así. Y yo: no porque eso no son castigos | |
| | así. Y dice: mami, eso se siente uno mal, o sea le hace sentirse a uno | Asume las emociones de los otros |
| | mal y le da pena salir ya no quiere uno nada. Quiere meterse debajo | |
| | de la cobija. | |
| Categoría 6. Competencia habilidades sociales | | |
| | 6) ¿Se le dificulta o se le facilita a su hijo relacionarse con otras personas? | |
| | Más que todo, depende como, no a dificultarse sino como a que.. es | |
| | que ella es muy exigente... o sea a ella no le gusta... como que son | Exigente para escoger los amigos |
| | contaditas las compañeritas, como que le gusta ser más aplomada. Yo | |
| | le he dicho a ella... son niñas que como que no les gusta la recocha el | |
| | relajo. | |
| | 6a) ¿Si ella va a una parte determinada y hay varios niños, ella se familiariza rápido con ellos o no se socializa? | |
| | No, tan rápido, rápido no. O sea, ella no es de esas niñas que entran de | Lenta socialización |
| | una, no. Ella primero tiene como que yo observo todo el entorno para | |
| | mirar a ver si yo puedo entrar o no puedo entrar. Ella no es de esas | |
| | niñas que: Ooh. Ella primero observa, mira y ahí luego sí. Si puedo | Analiza antes de interrelacionarse |
| | entrar o no puedo entrar. Mientras tanto no. | |
| Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar | | |
| | 7) Todos estos aspectos que se han tratado y que se pueden llamar competencias emocionales, ¿cómo cree que influye en su hijo en cuanto a su rendimiento en el colegio? | |
| | Pues ahí más que todo en Español, se le dice que ella casi no capta | |
| | muy bien y que como a los compañeritos gritan algo, dice: mami a | Influye en su concentración |
| | veces me provoca ponerles una cinta en la boca como hace un | |
| | profesor. No me dejan escuchar y me enferma eso. Entonces por eso sí | Se deja dispersar |
| | influye algo. | |
| Categoría 8. Papel de los padres en las CE de los hijos | | |

| | | |
|--|---|---------------------|
| | 8) ¿Qué considera que pueden hacer los padres de familia con los niños de esta edad para que mejoren su desempeño en todos estos tipos de competencias emocionales? | |
| | Acompañarlo. Acompañarlos, estar con ellos. Generalmente uno | Acompañar |
| | siempre debe estar con ellos y estar ahí pendiente, revisar sus tareas, | |
| | revisar maleta, porque muchas veces los niños tienen muchas cosas.. | Revisar |
| | La verdad que la basura, que los útiles, que tienen hasta las manzanas | |
| | dañadas: mami qué pena contigo pero es que no la pude sacar. Le dije: | |
| | pero eso no se hace así mami. ¿Por qué? Porque como nadie me | Corregir |
| | revisa, yo dejo mi maleta y hasta que voy a entrar. No, tiene que estar | |
| | ahí acompañándolos, qué pasa, porque hay momentos en que verdad | |
| | se pone muy...o sea como que el estilo no es así. Yo: ¿qué pasó?: | |
| | nada mami, no quiero nada, no me preguntes ahora, después te cuento. | |
| | Y bueno yo la dejo, la verdad nunca la forzó porque hay que | |
| | respetarle su espacio... porque uno a veces: pero dígame, pero | Respetando espacios |
| | cuénteme, hasta que... entonces hay que ir como... ir de la mano con | |
| | ellos, pero siempre darle un poquito de espacio. | |

| Fecha: Julio 10 de 2016 | | Entrevista: EPF-03 |
|---|---|-----------------------------------|
| Entrevistado: Mamá de Helen | | Entrevistadora: Yanneth Piñeros |
| No. | Transcripción | Códigos emergentes |
| Categoría 1. Manejo general de las emociones en el estudiante | | |
| | 1) ¿Cómo ve a su hijo en lo que tiene que ver con el manejo que tiene de sus propias emociones del tipo alegría, tristeza, ira y miedo? | |
| | Buenas tardes. Soy la mamá de la alumna de 604. Pues bueno, yo | |
| | veo a mi hija en el manejo de la alegrías, pues bien, ella es alegre, ella | Buen manejo de la alegría |
| | es feliz; de pronto de tristeza poco, emociones pues son altibajos, a | Tiene altibajos |
| | veces las emociones de ella, a veces está bien, a veces se le bajan u | |
| | poquito pero uno con ayuda, con el diálogo las sobrelleva. | Intervención de la mamá |
| Categoría 2. Competencia Autoconciencia | | |
| | 2) ¿Cómo caracteriza a su hijo con referencia a su capacidad para conocer sus propias emociones y ser consciente de ellas? | |
| | Pues bien. O sea, ella... como le comentaba ahorita, a veces cuando la | Expresa sus emociones |
| | tristeza uno se da cuenta qué le está pasando y hay el diálogo, pues | |
| | cuando está feliz también lo expresa. Y expresa el motivo por qué | Expresa la causa de sus emociones |
| | está feliz, si está baja de nota también hablamos | |
| Categoría 3. Competencia de Autorregulación | | |
| | 3) ¿Qué tanta capacidad tiene su hijo para autorregular sus emociones o ejercer algún tipo de control? | |
| | Ella lo expresa... eh ella no lo expresa. Ella se queda muy callada. | No expresa |
| | Yo lo noto es porque ella no habla. Como que le da temor hablar. Y | Teme hablar |
| | no me expresa y entonces para mí es un poquito difícil empezar como | |
| | para sacarle qué es lo que le está sucediendo en el momento, pero | |
| | pues ya cogemos confianza y ya me dice. Pero en el momento callada. | Confianza |
| Categoría 4. Competencia de Motivación | | |

| | |
|--|--|
| 4) ¿En su hijo qué tanto depende su nivel de motivación de la influencia de otras personas en comparación con la motivación que logra por sí mismo para conseguir lo que quiere? | |
| En el entorno pues ella es muy calladita. Ella tiene el entorno muy | Es callada con el entorno |
| calladita. Pero digamos en cuanto a lo que ella quiere, se | |
| propone... ella se propone y lo logra. | Lo que se propone lo logra |
| 4a) ¿Y siempre con alegría así haya fracasos? | |
| Sí, o sea ella siempre se le ve como el interés de que voy a hacerlo, lo | Interés y decisión |
| voy a lograr. | |
| Categoría 5. Competencia de Empatía | |
| 5) ¿Qué tanta empatía tiene su hijo en cuanto a la sensibilidad para captar y comprender los sentimientos o emociones de sus amigos, de sus compañeros y demás personas? | |
| O sea ella capta muy rápido y ella es muy inteligente, y ella inclusive | |
| con sus compañeras ella es la que les da los consejos. En el caso mío | Aconseja a las compañeras |
| pues hablamos y ella me da consejos: mire mami, esto es así y vamos | Aconseja a la mamá |
| a hacer esto peor casi siempre ella como que es muy madurita en ese | Es madura |
| sentido. Capta muy rápido y me ayuda a dar como soluciones. | Capta rápido |
| Categoría 6. Competencia habilidades sociales | |
| 6) ¿Se le dificulta o se le facilita a su hijo relacionarse con otras personas? | |
| Se le dificulta un poquito. Ella es como más bien tímida. O sea, ella | Dificultad Timidez |
| tiene que estar bien en confianza para poder hablar, o sea relacionarse | Sólo se relaciona en ambientes de confianza |
| así de una, no a ella se le dificulta. Es como muy tímida. | |
| Categoría 7. Influencia de las CE en el rendimiento escolar | |
| 7) Todos estos aspectos que se han tratado y que se pueden llamar competencias emocionales, ¿cómo cree que influye en su hijo en cuanto a su rendimiento en el colegio? | |
| Ella como digo es un poquito muy tímida, pero cuando entra en | Tímida |
| confianza y todo eso, a ella le duele mucho las cosas, por decir algo, | Necesita ambiente de confianza |
| es como muy sensible. Y, y me perdí. Ella pues, ella es muy motivada | Sensible |

| | | |
|---|---|------------------------------|
| | | Muy motivada |
| | para qué. Ella desde que está en el colegio le ha servido mucho. Acá | |
| | está muy motivada, sino que a ella se le olvida un poco. Ella llega una | Olvida |
| | parte en donde se bloquea y se le olvida, el tema en que va, y pero | Se bloquea |
| | entonces tratamos de venga recordemos eso y ya. | Requiere ayuda para recordar |
| | 7a) ¿Y es temerosa a los resultados? | |
| | Sí, ella es como un poquito como temerosa como qué le digo yo. Sí, | Temerosa |
| | como tímida, como que no trata de desenvolverse o de decir: profe se. | No le comunica al docente |
| | me olvidó tal cosa; ella se queda más bien callada | |
| Categoría 8. Papel de los padres en las CE de los hijos | | |
| | 8) ¿Qué considera que pueden hacer los padres de familia con los niños de esta edad para que mejoren su desempeño en todos estos tipos de competencias emocionales? | |
| | Yo creo que nosotros los papás como dedicarles más tiempo. A veces | Dedicarles más tiempo |
| | nos falta dedicarles tiempo, ellos a veces se quedan muy solos y pues | Soledad desmotiva a trabajar |
| | uno nota, uno nota porque en estos momentos yo no estoy trabajando. | |
| | y estoy un poco más con ella y entonces uno se da cuenta cuánto | |
| | tiempo ha perdido con ella. Me hizo falta dedicarles más tiempo | |

ANEXO H. RESULTADOS OBSERVACIONES DE CAMPO

| Ficha: 01 | Fecha: 19/01/16 | Institución: Villemar El Carmen | |
|---|--|---|--|
| Observador: Yanneth Piñeros | | Participantes: Estudiantes de grado sexto | |
| Objetivo: Identificar comportamientos que expresen las CE en los estudiantes que comienzan en el grado 6º | | | |
| DESCRIPCIÓN | CONCEPTOS IMPORTANTES | INTERPRETACIÓN O ANÁLISIS | |
| <p>Hoy entran los estudiantes nuevos, como también los estudiantes de grado sexto.</p> <p>Observo que llegan muy tímidos, callados y con mucha expectativa de conocer conque profesora les toca este nuevo año.</p> <p>Caminan de un lugar a otro, unos acompañados con sus amigos del año pasado que vienen de la misma sede ya sea de la B o C.</p> <p>Miran las escaleras suben bajan y van reconociendo el lugar, hay niños solos que provienen de otras instituciones y otros son repitentes de este mismo colegio.</p> <p>Hay niños que observan a través de la reja el parque, otros solo se sientan a esperar instrucciones.</p> <p>El colegio dejo 45 minutos para que trataran de conocer y entablar charla con los demás compañeros.</p> <p>Una niña se me acerca y pregunta, profe en que salón me toca.</p> <p>Se ven niños con expresión de tristeza.</p> <p>Otros corren, juegan y preguntan que si hay balones para jugar, aunque es una minoría de 5 grados como unos 12 estudiantes.</p> <p>Algunos niños vienen portando ya el uniforme, no traen muchos útiles otros no traen nada.</p> <p>Me doy cuenta que hay estudiantes que traen una maleta y le cargan los útiles a otros.</p> <p>Cuando se hacen formar a los estudiantes para darles algunas indicaciones son receptivos y callados.</p> | <p>Timidez - Ansiedad</p> <p>Tiempo para socializar</p> <p>Tristeza Entusiasmo</p> | <p>- Las actitudes de los niños son diversas en el primer día de clase de 6º. En algunos se manifiesta la timidez frente a un entorno que les resulta desconocido; en otros se expresa la ansiedad por conocer y asumir de plano su nuevo entorno.</p> <p>- El tiempo para que de forma espontánea comiencen a integrarse les da la oportunidad de ir tomando confianza con su nuevo curso, conociendo algunos compañeros.</p> <p>- Algunos se sienten tristes posiblemente al echar de menos su anterior curso; pero otros son más receptivos al cambio.</p> | |

| Ficha: 02 | Fecha: 20/01/16 | Institución: Villemar El Carmen | |
|--|--|---|--|
| Observador: Yanneth Piñeros | | Participantes: Estudiantes de grado sexto | |
| Objetivo: Identificar comportamientos que expresen las CE en los estudiantes que comienzan en el grado 6º | | | |
| DESCRIPCIÓN | CONCEPTOS IMPORTANTES | INTERPRETACIÓN O ANÁLISIS | |
| <p>La coordinación está llena de estudiantes que manifiestan cambio de curso ya sea porque no les gusto el director de grado, o porque no quedaron con el amigo.</p> <p>Unos trajeron al padre de familia para que los representara y hablaran por ellos, algunos lloraban.</p> <p>Al hacer el recorrido por toda la instituciones algunos caminaban al lado del docente otros muy pocos se adelantaban y preguntaban sobre el sitio que iban pasando.</p> <p>Hubo varias dinámicas que algunos niños participaron activamente, otros en cambio optaron por participar pasivamente.</p> <p>Al terminar la jornada para mi sorpresa la mayoría de los niños se acercaron a despedirse de abrazo y beso.</p> | <p>Expresión de inconformidad</p> <p>Apoyo en figuras adultas (padres o profesores)</p> <p>Expresiones de afecto</p> | <p>- Algunos estudiantes se sienten inconformes con algún aspecto de su nuevo entorno, lo manifiestan directamente al colegio o sus padres, lo que conlleva a buscar cambios que sean favorables a sus intereses.</p> <p>- Algunos estudiantes se apoyan en sus padres para la adaptación, o en los profesores, para sentirse más seguros.</p> <p>- Continúan con costumbres de primaria en las que prima la expresión afectiva como parte de la interacción.</p> | |

| Ficha: 03 | Fecha: 21/01/16 | Institución: Villemar El Carmen | |
|--|------------------------|--|--|
| Observador: Yanneth Piñeros | | Participantes: Estudiantes de grado sexto | |
| Objetivo: Identificar comportamientos que expresen las CE en los estudiantes que comienzan en el grado 6º | | | |
| DESCRIPCIÓN | CONCEPTOS IMPORTANTES | INTERPRETACIÓN O ANÁLISIS | |
| | | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Ya se comienza clases normalmente, los niños se asustan y se ven muy desorientados por que deben rotar por salones para las diferentes clases.</p> <p>Preguntaban mucho para saber dónde les correspondía, a pesar que tenían el horario y les informaban el salón y el docente que les correspondía.</p> <p>Muchos de ellos dejaban cosas en cada salón y tenían que volver para recuperar sus útiles, otros ni se acordaban donde habían dejado sus pertenencias.</p> <p>En la hora de descanso algunos niños han conseguido amigos, pero sigue habiendo niños solos.</p> <p>Algunos estudiantes no hacen la fila para comprar en la caseta si no que empujan y gritan para que los atiendan de primeras. Otros caminan y otros solo se sientan pero no se ven felices.</p> | <p>Miedo - Inseguridad</p> <p>Desconcentración</p> <p>Con nuevos amigos, o solos.</p> <p>Agresividad</p> | <p>- Se expresa el miedo, relacionado con el hecho de enfrentarse a este nuevo entorno, pues se siente inseguros en aspectos como la idea de perderse en la sede de secundaria, que es un lugar que aun no conocen plenamente, o de no cumplir el horario.</p> <p>- Al estar pendientes de los diferentes salones, y de los horarios, se dispersan frente a otros temas que deben atender como el cuidado de sus pertenencias.</p> <p>- En algunos casos la ansiedad y el desconocimiento de los códigos de comportamiento les lleva a expresar agresividad.</p> |
|--|--|--|

| Ficha: 04 | Fecha: 25-29/01/16 | Institución: Villemar El Carmen | |
|--|--|---|--|
| Observador: Yanneth Piñeros | | Participantes: Estudiantes de grado sexto | |
| Objetivo: Identificar comportamientos que expresen las CE en los estudiantes que comienzan en el grado 6º | | | |
| DESCRIPCIÓN | CONCEPTOS IMPORTANTES | INTERPRETACIÓN O ANÁLISIS | |
| <p>En un grado hay una pareja de hermanos, en los cuales se observó que la niña era la que le cargaba los útiles al hermano y tenía que escribir él decía que él se adelantaba en casa que la hermana tomaba apuntes por él. (Se optó por separarlos de curso).</p> <p>Los estudiantes como conocedores de la dinámica del colegio comienzan a fomentar indisciplina.</p> <p>En la primera clase se indago por los sentimientos que tenían al llegar al colegio y comenzando clase ellos</p> | <p>Persisten en costumbres de primaria</p> | <p>- Los niños tienden a tratar de continuar las costumbres que traían de la primaria y se encuentran con un manejo de la disciplina diferente, en donde lo que antes se permitía puede ser ahora un acto</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>manifestaron:</p> <p>¿Qué te parece el bachillerato?</p> <p>Difícil</p> <p>Alegría</p> <p>Expectativa de nuevas cosas</p> <p>Tristeza</p> <p>Emoción</p> <p>Curiosidad</p> <p>Ira</p> <p>Miedo</p> <p>Curiosidad</p> <p>Nervios</p> <p>¿Cuál fue su primer impacto al llegar al colegio?</p> <p>Miedo</p> <p>Nervios</p> <p>Curiosidad</p> <p>Tristeza</p> <p>Emoción</p> <p>Frio</p> <p>Felicidad</p> <p>Pena</p> <p>Orgullo</p> <p>Dignos</p> <p>Asustados</p> <p>Sueño</p> <p>Ansiedad.</p> | <p>Emociones que genera el entorno de bachillerato</p> | <p>de indisciplina.</p> <p>- El impacto que les produce llegar al colegio de bachillerato es heterogéneo. En algunos se presenta miedo, nervios, tristeza, sienten frio, pena o sueño. Otros sienten curiosidad, emoción, felicidad, orgullo o ansiedad.</p> |
|---|--|--|

| | | | |
|--|------------------------------|--|--|
| Ficha: 05 | Fecha: 15-19/02/16 | Institución: Vllemar El Carmen | |
| Observador: Yanneth Piñeros | | Participantes: Estudiantes de grado sexto | |
| Objetivo: Identificar comportamientos que expresen las CE en los estudiantes que comienzan en el grado 6º | | | |
| DESCRIPCIÓN | CONCEPTOS IMPORTANTES | INTERPRETACIÓN O ANÁLISIS | |
| El hermanito que fue cambiado a otro grado ya lo observo cargando maleta y lleno de expectativa y | Adaptación | - Con los días se comienzan a ver algunos | |

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| <p>habido de nuevas experiencias para contarle todo a la mamá cuando llegue a casa.</p> <p>A la niña se observa como más relajada ya habla con otras compañeras.</p> <p>Aún sigue llegando niños nuevos, niños que no hablan con nadie ni con los profesores.</p> <p>Los niños se ven muy temerosos porque algunos no llevan lo necesario para las clases y piensan que se van a sacar una nota deficiente.</p> | <p>Lentitud en la adaptación</p> | <p>nuevos comportamientos que indican que inicia la adaptación. Las directrices e información del colegio pueden ayudar a los niños sentirse más seguros y confiados.</p> <p>- En algunos casos los niños no se integran fácilmente, siguen solos y temerosos de no poder rendir en el bachillerto.</p> |
|---|----------------------------------|---|

ANEXO I. TALLERES DE LA INTERVENCIÓN

Taller 1-Termómetro emocional

| TALLER 1. TERMÓMETRO EMOCIONAL |
|---|
| <p>Un aspecto importante para el fortalecimiento de las competencias emocionales se refiere a la sensibilización a las emociones, lo cual implica reflexionar sobre ellas, su significado, sus implicaciones, causas y, además, hacerse consciente de las emociones que se sienten y ser capaces de identificarlas y verbalizarlas.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las propias emociones - Adquirir vocabulario sobre las emociones - Reconocer algunas emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enojo. |
| <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- El docente reparte entre los estudiantes una ficha, la cual se llamará el “termómetro emocional”, y que servirá para anotar el estado emocional. Los estudiantes guardan la ficha durante el tiempo que el docente determine que durará la actividad (el taller se desarrolla durante un mes, con una sesión semanal de 15 minutos). 2- Se entregará también otra ficha con imágenes de las diversas emociones (aburrido, asustado, enojado, triste, furioso, alegre, etc.). A las fichas con estas imágenes se llama “emoticones”. Se instruirá a los estudiantes para que recorten las imágenes individuales y las guarden en un sobre. 3- Antes del inicio del taller, se realizará alguna actividad de relación, que auspicie llegar a un proceso de reflexión y a la conexión con las propias emociones. 4- Luego se dedican unos minutos de silencio para que cada estudiante sienta y reflexione sobre cuál es su estado emocional. 5- Posteriormente, el docente pide a los estudiantes que cada uno escriba en el “termómetro emocional” lo siguiente: (a) la fecha, (b) dos o tres emociones que sienta en el momento presente, o sea, cuando está completando la ficha, y (c) una breve explicación sobre las causas que se cree que |

provocaron dichas emociones.

6- Después, el docente pedirá que cada estudiante recorte el “emoticon” que refleja mejor la emoción más destacada, y que la pegue en el “termómetro”.

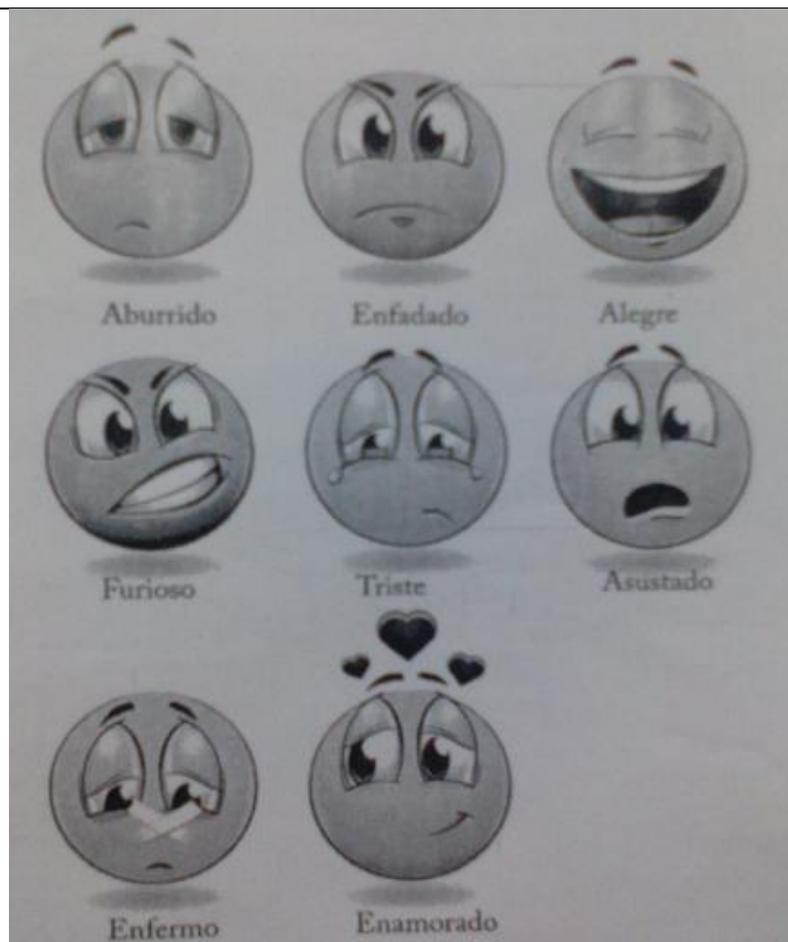
Recursos:

- Lápiz
- Ficha del “termómetro emocional”
- Ficha con distintas imágenes de los “emoticones”
- Pegante para papel
- Sobre para guardar los “emoticones”

Duración:

Cada sesión dura aproximadamente 15 minutos. Se realiza una vez por semana, lo que equivale a una hora en el mes (4 sesiones).

Emoticones:



Ficha “Termómetro emocional”:

| | | |
|---|---------------------|---------------------|
| Sesión 1. Fecha: | Sesión 2. Fecha: | Sesión 3. Fecha: |
| Ahora me siento: | Ahora me siento: | Ahora me siento: |
| Ficha "Auto-reflexión sobre la actividad" | | |
| (Esta ficha es diligenciada para todos y cada uno de los talleres de intervención, luego de finalizar la respectiva actividad) | | |
| <p>AUTO-REFLEXIÓN SOBRE LA ACTIVIDAD</p> <p>1) ¿Qué me gusto de este taller y qué no me gusto?</p> <p>2) ¿Cómo me sentí durante el taller?</p> <p>3) ¿Qué es lo más importante que me dejó este taller?</p> <p>4) ¿En qué aspectos, los contenidos de este taller me pueden ayudar en mi comportamiento, mi manera de pensar o mi forma de manejar mis emociones?</p> | | |
| Producto o evidencia: | | |
| Las fichas diligenciadas. | | |
| Fuente del taller: | | |
| (Deulofeu, Morillas, Pellicer, Toll y Tusell, 2013, pp. 27-30). | | |

Taller 2- Mi nombre

| TALLER 2. MI NOMBRE |
|---|
| El autoconocimiento parte de la reflexión sobre los aspectos más elementales de la persona, en donde surge el tema de la identidad como síntesis de lo que cada cual es y acerca de cómo se proyecta hacia los demás. |
| Objetivos: |
| - Ampliar el conocimiento de uno mismo - Aumentar la imagen positiva de uno mismo |
| Procedimiento: |
| 1- El docente explica que el nombre (nombre y apellidos) es uno de los elementos de la identidad de cada persona, que enraíza en un lugar, en una familia y, además, identifica un proceso de integración de características personales. El nombre engloba los atributos y valores que se van construyendo durante el transcurso de la vida. Por ejemplo: <i>“Soy Andrés, colombiano, estudiante, responsable, abierto, alegre...”</i> |
| 2- El docente se centra en los atributos positivos de las personas, con el objetivo de tomar conciencia de las características personales que nos hacen sentir bien y que permiten tener una imagen positiva de nosotros mismos. Se destaca que todos tenemos cualidades que ayudan a sentirnos satisfechos y felices. |
| 3- Se dan instrucciones sobre la actividad, que consiste en escribir un acróstico con el nombre y los apellidos, en forma vertical y buscar un adjetivo positivo que identifique al estudiante. Éste puede utilizar el diccionario para facilitar la búsqueda de adjetivos. También puede pedir ayuda a los compañeros. |
| 4- Después el grupo se reúne en círculo y cada uno de los estudiantes describe su acróstico a todo el grupo. Esta parte de forma libre, por lo que nadie está obligado a exponer su actividad, puesto que todo se debe desarrollar en un clima de libertad y confianza. |
| Recursos: |
| - Hoja para desarrollar la actividad |
| Duración: |
| 60 minutos. |
| Hoja de trabajo: |

¿Le gusta su nombre? ¿Le gustaría tener otro? ¿Sabe por qué se lo pusieron?

Escriba su nombre en forma vertical y busque adjetivos que describan sus cualidades positivas.

Producto o evidencia:

Las hojas de trabajo diligenciadas, y la ficha “Auto-reflexión sobre la actividad”

Fuente del taller:

(Deulofeu y otros, 2013, pp. 101-102).

Taller 3 – Identificando y ordenando valores

| TALLER 3. IDENTIFICANDO Y ORDENANDO VALORES |
|--|
| <p>Contar con valores y principios personales definidos y conscientes hace que cada persona tenga una base que influye en sus razonamientos al tener que tomar una decisión y efectuar una acción. Por ello son fundamentales como un mecanismo relevante de autoconocimiento y de autocontrol.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <p>- Identificar los valores personales en el orden que cuentan para cada estudiante, con relación a aspectos generales de la vida</p> |
| <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente explica lo que son los valores y la importancia que tienen en las decisiones y en los actos de las personas 2. Se da a cada estudiante la lista de 15 valores 3. Se les instruye para que diligencien la columna de “Mi número de orden”, consistente en poner los números del 1 al 15 en el orden de mayor a menor importancia o prioridad que tienen para el estudiante. 4. Luego se reúnen grupos de a 4 personas y cada uno expone sus resultados. Luego discuten acerca de los 5 primeros valores que cada uno escribió, indicando cada uno por qué considera que son los más importantes para él (ella). 5. Luego se diligencia de manera individual, la columna “Mi número de orden definitivo”, en donde se vuelven a ordenar de 1 a 15 los valores a voluntad de cada estudiante. 6. Por último al final de la hoja se explica por qué se colocaron los cinco primeros valores, comentando la importancia de cada uno de ellos. |
| <p>Recursos:</p> <p>- Lápiz - Ficha para ordenar los valores</p> |
| <p>Duración:</p> <p>60 minutos</p> |
| <p>Ficha “Mi orden de valores”:</p> |
| <p>MI ORDEN DE VALORES</p> |

| Valores | Mi Número de Orden | Mi Número de Orden Definitivo |
|--|--------------------|-------------------------------|
| Tener buena salud | | |
| Llevarme bien con mis padres | | |
| Que no me falte dinero | | |
| Estar a gusto con mi cuerpo | | |
| No pecar | | |
| Sacar buenas notas en el colegio | | |
| Conseguir novio (a) | | |
| Tener muchos amigos | | |
| Ganar dinero extra con algún trabajo | | |
| Destacarme por alguna habilidad | | |
| Gozarme la vida | | |
| Sentirme útil | | |
| Sentirme querido(a) | | |
| Ser bueno(a) en el deporte | | |
| Ser admirado(a) | | |
| ¿Por qué estos son mis primeros cinco valores? Explique la razón de cada uno: | | |
| Producto o evidencia: | | |
| Las fichas "Mi orden de valores" diligenciadas, y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad" | | |
| Fuente del taller: | | |
| (Ruiz, 1998, p. 257-260) | | |

Taller 4 – De la primaria a la secundaria

| TALLER 4. DE LA PRIMARIA A LA SECUNDARIA |
|---|
| <p>La transición de la primaria a la secundaria puede conllevar para los estudiantes una serie de dificultades en razón de los diversos cambios que sobrevienen al entrar en el bachillerato, lo cual se acentúa cuando hay un cambio de institución. La reflexión sobre tales dificultades, enfocada en la manera en que se han presentado y asumido, así como en el manejo de las emociones en dicho contexto, ayuda a pensar en mecanismos que faciliten paulatinamente la adaptación requerida.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las dificultades que los estudiantes han tenido que enfrentar en sus procesos de transición. - Identificar las formas como los estudiantes han tratado de manejar dichas dificultades, determinando fortalezas y debilidades presentadas en ese proceso, en cuanto al manejo de las emociones. - Reflexionar sobre los mecanismos más adecuados para abordar positivamente las dificultades que se suelen presentar a lo largo de la fase de transición entre primaria y bachillerato. |
| <p>Procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La docente realiza una introducción a la actividad en la que habla sobre lo que es una transición, enfocándose en el hecho de pasar de una etapa a otra, y las dificultades que puede representar la adaptación a un nuevo contexto para las personas. Luego se centra en el caso concreto de pasar de la educación primaria a la secundaria, resaltando que puede haber cambios en cuanto al colegio (cuando se cambia de institución), en los profesores, en las materias, los compañeros, la exigencia académica, e incluso en el comportamiento de la familia hacia el estudiante, más cuando puede estar comenzando la época de la adolescencia. ○ Posteriormente, se forman grupos de a cuatro estudiantes, los cuales deben responder entre todos, el cuestionario de la ficha “Cómo ha sido la transición de la primaria al bachillerato”. ○ Cuando finalizan el trabajo por grupos, cada grupo expone sus respuestas al curso. ○ Seguidamente, se realiza una discusión con la moderación del docente, en la que se tratan de sacar conclusiones que sirvan a la forma en que cada estudiante debe manejar su proceso de adaptación a la etapa de la educación secundaria. |
| <p>Recursos:</p> <p>Papel y lápiz</p> |
| <p>Duración:</p> |

| 40 minutos | | | |
|---|--|---|--------------------------------|
| Ficha “Cómo ha sido la transición de la primaria al bachillerato” | | | |
| <p>¿CÓMO HA SIDO LA TRANSICIÓN DE LA PRIMARIA AL BACHILLERATO?</p> <p>Responder entre los miembros del grupo las siguientes preguntas.</p> | | | |
| 1) ¿El hecho de pasar de la primaria al bachillerato, qué cambios ha representado para ustedes en cuanto a los siguientes aspectos, y cuáles emociones les han producido? | | | |
| ASPECTOS EN LA TRANSICIÓN | CAMBIOS PRESENTADOS EN CADA ASPECTO | EMOCIONES PRODUCIDAS POR LOS CAMBIOS | |
| El Colegio: | | | |
| Los Compañeros: | | | |
| Las Materias: | | | |
| Los profesores: | | | |
| La exigencia académica: | | | |
| La familia: | | | |
| Mi manera de ser y de comportarme: | | | |
| 2) ¿Cuáles han sido las principales dificultades o problemas que se les han presentado durante esta transición en los aspectos mencionados, cómo se han enfrentado, y cuáles han sido los resultados? | | | |
| Problemas o dificultades que se han presentado | Cuáles emociones se han manifestado ante cada dificultad | Qué se ha hecho para enfrentar las dificultades y las emociones negativas que traen consigo | Qué resultados se han obtenido |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| Producto o evidencia: | | | |
| Las fichas diligenciadas y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad" | | | |
| Fuente del taller: | | | |
| La autora | | | |

Taller 5 – Perdidos en la selva

| TALLER 5. PERDIDOS EN LA SELVA |
|---|
| <p>El autoconocimiento no sólo comprende el reconocimiento de los atributos intrínsecos del individuo, sino que debe contar con sus manifestaciones y expresiones durante la interacción social, la cual pone en efecto sus actitudes y aptitudes a la hora de buscar exponer su individualidad en un ambiente colectivo.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar el trabajo de un equipo sobre una situación hipotética - Observar aptitudes (capacidad) y actitudes (comportamientos), de los miembros de un equipo en la hora de trabajar en equipos. - Generar una reflexión sobre las actitudes y aptitudes individuales de los estudiantes en su participación en equipos de trabajo. |
| <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- El docente divide el curso en dos grupos (cada uno de aprox. 16 o 17 miembros). Mientras uno realiza la actividad, el otro está en silencio. 2- Indica que se realizará una actividad que se describe en la ficha que entregará a cada estudiante. Organiza el salón para que queden en círculo los miembros del grupo que le corresponde hacer la actividad. Los demás estarán sólo observando desde fuera del círculo. 3- Una vez listos todos los estudiantes, el docente entrega a los integrantes del primer grupo la ficha. Indica que tienen 15 minutos para cumplir con lo que dice la ficha. 4- Empieza el ejercicio, consistente en que cada estudiante lee las instrucciones de una situación hipotética, en donde la solución se debe efectuar de manera grupo, pero en donde no se da ninguna instrucción sobre cómo se debe manejar la mecánica del grupo, lo cual se deja a la espontaneidad de los miembros. 5- Terminados los 15 minutos se concluye la actividad. Sin ningún comentario, se cambia de grupo y se comienza el trabajo del segundo grupo, entregando a cada miembro su respectiva ficha. 6. Al concluir el segundo grupo, se comienza la fase de reflexión, en la cual se debe promover la participación de los estudiantes. Para ello, se pide que cada estudiante responda de manera escrita las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo le pareció la actividad? |

| |
|---|
| <p>- ¿Cuáles roles se pudieron diferenciar entre los miembros de los grupos?</p> <p>- ¿Qué tanto primaron las emociones en las interacciones de los estudiantes?</p> <p>- ¿Cómo se vio la confrontación entre lo emocional y lo racional en las interacciones?</p> <p>- ¿Qué le deja a título individual el ejercicio, sobre su participación en grupos de trabajo?</p> <p>7- Se hace una puesta en común y una discusión sobre las respuestas de algunos estudiantes voluntarios.</p> |
| Recursos: |
| Ficha “Perdidos en la selva” Lápiz |
| Duración: |
| 60 minutos |
| Ficha “Perdidos en la selva” |
| <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD “PERDIDOS EN LA SELVA”</p> <p>En medio de una tormenta, un avión sufre un desperfecto y se desvía cientos de kilómetros de su rumbo, cae en un lugar totalmente alejado de la civilización en la selva amazónica. Todos logran sobrevivir, aunque lastimados. Al pretender tomar las determinaciones sobre lo que deben hacer, primero buscan con recursos cuentan y se ubica únicamente lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) La caja negra del avión está totalmente inservible, por lo que no podrán ser localizados por grupos de salvamento. b) El radio teléfono del avión no sirve tampoco. c) Hay los siguientes objetos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Un botellón de agua 2. Una caja de fósforos 3. Una cobija de lana 4. Un paraguas 5. Un teléfono celular (sin señal) 6. Un frasco grande de cebollas encurtidas 7. Un bloqueador solar 8. Una cuerda resistente de veinte metros de larga 9. Un juego de cuaderno y lápiz 10. Un cuadernillo de primeros auxilios |

11. Un sobre de pastillas de antibióticos
12. Un sobre de pastillas contra el mareo
13. Una botella de aguardiente
14. Un juego de dominó
15. Una bandera grande de Colombia.

El grupo decide que por las condiciones en que se encuentran no van a ser rescatados allí, por lo que deben emprender una caminata en busca de la civilización. Pero tienen la limitación de que, por sus condiciones de salud, únicamente podrán llevar con ellos cinco de los quince recursos encontrados.

A partir de este momento la misión del grupo es determinar cuáles deben ser los cinco recursos a llevar con ellos en la caminata.

Anotaciones durante el ejercicio:

Respuestas a las preguntas del profesor (después de la actividad)

Producto o evidencia:

Las fichas con las anotaciones, y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad"

Fuente del taller:

(Aldaz, 2007, p. 102).

Taller 6 – Nos relajamos respirando

| TALLER 6. NOS RELAJAMOS RESPIRANDO |
|--|
| <p>La base de la relajación se encuentra en la respiración, por lo cual es importante ejercitarse en su dominio. Así mismo, la relajación permite tener una mayor estabilidad y un mayor control emocional, lo que puede ser la base para regular los comportamientos.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberar las tensiones y ansiedades - Aprender el proceso respiratorio como medio para relajarse |
| <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Buscar un lugar adecuado en donde los estudiantes puedan tumbarse en el suelo, y en donde se pueda escuchar música. Los estudiantes deben tener ropa cómoda y no contar con cosas que les molesten o aprieten, como reloj, celular, entre otras cosas. 2- Se instruye a los estudiantes para que se estiren en el suelo, sobre una colchoneta, toalla, manta o algo similar para que no sientan frío. 3- Se explica la posición adecuada para la actividad. Boca arriba, con las piernas relajadas, los pies separados a la anchura de la cadera, y con las manos sobre el pecho. Se pone música relajante muy suave. 4- En esa posición, se indica que comiencen a respirar notando como sube y baja el tórax. A lo largo de este paso y los siguientes, es muy importante que los estudiantes estén muy conscientes del tránsito del aire que inspiran, y que sean capaces de dirigirlo adonde ellos quieran; esa es la razón para que usen las manos para sentir el paso del aire. 5- Luego, se pide que procuren reducir el ritmo de la respiración, hasta que se lleve a cabo de forma muy lenta y calmada. 6- Tras cinco minutos de experimentación, se les indica que cambien de posición las manos, que las lleven a su abdomen y que noten la respiración con este sube y baja. 7- Se les pide que intenten reducir el ritmo de esta respiración logrando que cada vez su abdomen se hinche más lentamente. 8- Pasados otros cinco minutos, se indica que coloquen una mano en el tórax y otra en el abdomen, y que observen hacia dónde se dirige el aire que inspiran. 9- Seguidamente, se les pide que, en la misma posición, intenten que todo el aire vaya hacia el tórax. |

Luego se les pide que hagan la operación contraria, intentando que todo el aire inspirado vaya hacia el abdomen.

10- Después de cinco minutos, se termina la actividad con 10 respiraciones profundas, llevando el aire hacia el abdomen, donde el docente marca su ritmo.

11- Al finalizar, se debe formar un círculo sentados en el suelo y preguntar a todos los alumnos cómo se sienten luego del ejercicio, de manera que ellos piensen sobre su sensación como resultado de la actividad de relajación.

12. El docente debe hacer una acentuación sobre los beneficios de la relajación como medio para disminuir la ansiedad o el “nerviosismo” que producen algunas de las emociones más fuertes.

13. El docente les explicará que el manejo de la respiración se puede complementar para lograr más eficacia, con las siguientes alternativas:

- Verbalización. Al mismo ritmo de las respiraciones la persona se dice mentalmente: “Estoy tranquilo”, “Estoy en paz”, “Todo va a estar bajo control” u otras palabras que le motiven la relajación.

- Contar lentamente r en números fijos así: de 1 a 6 mientras toma el aire, contar de 1 a 4 mientras lo retiene, contar de 1 a 6 mientras lo expulsa.

- Pensar en el flujo del aire en el sistema respiratorio: primero como va ingresando por la nariz, sigue por la garganta llega a los pulmones, se queda allí, luego lentamente revierte este camino.

13. El docente explicará que los ejercicios de relajación mediante la respiración, se pueden llevar a cabo en muchas situaciones, y no obligatoriamente, estando acostados. Les pedirá a los estudiantes que ellos señalen situaciones en los que podrían usarlos y les serían de gran ayuda.

14. Se hará en el tablero una lista de las situaciones ejemplificados por los estudiantes, en las que los ejercicios de relajación pueden beneficiarlos para controlar sus emociones.

Recursos:

- Un equipo de audio o computadora y música relajante.
- Colchonetas, toallas, mantas o similares para que los estudiantes puedan sentirse cómodos y concentrarse en la actividad.

Duración:

60 minutos

Producto o evidencia:

Fotos o videos, y la ficha “Auto-reflexión sobre la actividad”

Fuente del taller:

(Deulofeu y otros, 2013, pp. 67-69).

Taller 7 – El semáforo

| TALLER 7. EL SEMÁFORO |
|--|
| Es conveniente plantear estrategias que favorezcan tener un control efectivo de los comportamientos que derivan de las emociones. Para ello es fundamental manejar los tiempos que permiten pasar de una acción por impulso a una que provenga de la racionalización de la situación. |
| Objetivos: |
| <ul style="list-style-type: none"> - Saber controlar los propios impulsos - Relacionar el hecho de calmarse con hacer alguna cosa perceptible |
| Procedimiento: |
| <p>1- Se les explica a los estudiantes la metáfora en que se basa la actividad, con relación a los tres colores del semáforo, los cuales corresponden a los tres pasos que hay que seguir para autocontrolarse.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Rojo</i>: Se paran, se calman, se apartan y respiran profundamente. 2. <i>Amarillo</i>: Avanzan poco a poco y piensan (¿cómo me siento?, ¿qué problema tengo?). 3. <i>Verde</i>: Tiran adelante, buscan soluciones, actúan y escogen la mejor. <p>2- Se confecciona el semáforo entre el docente y los estudiantes, y se ubica en partes visibles a manera de recordatorio.</p> <p>3- Se les explica que las emociones son señales y que, a veces, éstas indican que se debe parar, tal y como lo hacen los vehículos o los peatones al ver un semáforo en rojo.</p> <p>4- Entre todos se hace una lista de todas las cosas que uno puede hacer para calmarse cuando se siente fuera de control (respirar profundamente, contar hasta diez, entre otras).</p> <p>5- Se hacen ejercicios en los que se simulan cada una de las situaciones en que se debe aplicar el semáforo para controlar las emociones y tomar las mejores decisiones, haciendo un juego de roles. Las situaciones concretas a simular son:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Un(a) compañero(a) del curso con quien no sueles relacionarte comienza a llamarte con un sobrenombre o apodo que te parece feo y te disgusta, y enseguida otros compañeros(as) también te molestan con el apodo. Tu les pides que te respeten, pero siguen molestándote. b) Estas sentado(a) atendiendo la clase y de repente un(a) compañero(a) de atrás te comienza a tirar bolas de papel. Volteas y le dice que no te moleste, pero vuelve a tirarte otra bola, y el profesor ha pedido que no lo interrumpas cuando él está hablando. c) Ante la situación anterior, el profesor te llama la atención creyendo que eres tu quien está |

| |
|---|
| causando desorden en la clase, y no quiere escucharte tu explicación de la situación. d) Cuando llega la hora del descanso, descubres que se te perdió el dinero que te habían dado en la casa para comprar las onces. |
| Recursos: |
| - Cartulina - Colores - Tijeras, etc. |
| Duración: |
| 60 minutos |
| Producto o evidencia |
| Lista de mecanismos de control y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad" |
| Fuente del taller: |
| (Deulofeu y otros, 2013, p. 161). |

Taller 8 – Frases incompletas

| TALLER 8. FRASES INCOMPLETAS |
|---|
| <p>La reflexión sobre los valores y principios que guían nuestros pensamientos, emociones y acciones, permite su evaluación con base en las experiencias y su interiorización. Esto último favorece que los impulsos que surgen de las emociones se basen en un marco ético propio del que cada uno debe ser consciente.</p> |
| <p>Objetivos:</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar los comportamientos seguros, éticos, saludables - Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones |
| <p>Procedimiento:</p> |
| <p>1- El docente entrega las hojas de trabajo a los estudiantes. La actividad consiste en que estos completen unas frases inacabadas de una manera reflexionada y con sinceridad.</p> <p>2- Después de completarlas, los estudiantes comparten su trabajo con todo el grupo argumentando sus decisiones.</p> <p>3- Durante las exposiciones, el docente no juzga las decisiones de los estudiantes.</p> <p>4- El docente propone que piensen en las consecuencias que pueden provocar sus acciones, para cada uno y para quienes les rodean.</p> <p>5- El docente incentiva que los estudiantes, si lo ven necesario, cambien sus frases luego de las reflexiones sobre las consecuencias de sus actos.</p> <p>6- El docente anima las intervenciones con preguntas; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo se siente ante la situación y después de tomar las decisiones? ○ ¿Se ha encontrado con dificultades o contradicciones para tomar una decisión? ○ ¿Qué logra con su actuación? |
| <p>Recursos:</p> |
| <p>- Hoja de trabajo “Frases incompletas”</p> |
| <p>Duración:</p> |
| <p>60 minutos</p> |
| <p>Hoja de trabajo “Frases incompletas:</p> |
| <p>4. Si encuentra dinero en clase...</p> <p>5. Si un amigo llega a mi casa con una bicicleta robada...</p> |

6. Si al llegar a clase mi amigo me dice que no desayunó...
7. Si tuviera mucho dinero lo dedicaría a ...
8. Si tengo la posibilidad de colarme en el transmilenio...
9. Si veo a un amigo insultando a un desconocido ...
10. Si me ofrecen gratis llevarme cinco alimentos del supermercado ...
11. Si veo a un compañero de clase llorando ...
12. Si un compañero de clase me pide mi tarea para copiarla ...
13. Si mi madre me pide que vaya a hacer un mandado cuando estoy viendo un programa de televisión que me gusta mucho ...
14. Si alguien se enoja conmigo y me grita ...
15. Cuando me dicen un cumplido ...

Luego de las exposiciones y las reflexiones, algún o algunos cambios en las frases serían estos:

-
-
-

Producto o evidencia:

Las fichas de Frases incompletas, y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad"

Fuente del taller:

(Deulofeu y otros, 2013, pp. 111-112).

Taller 9 – Las emociones a través del tiempo

| TALLER 9. LAS EMOCIONES A TRAVÉS DEL TIEMPO |
|--|
| <p>Una manera de aprender a regular las emociones es conocer la forma en que ellas cambian a través del tiempo, con referencia a una situación concreta que se haya presentado. Tener en cuenta esta perspectiva facilita que se puedan asimilar de una manera razonable situaciones que hayan sido muy fuertes emocionalmente.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de comprender y regular las propias emociones - Desarrollar la actitud positiva en las situaciones dañinas - Conocer la intensidad y expresión de emociones básicas y su variación a través del tiempo |
| <p>Procedimiento:</p> <p>1- El docente da instrucciones para que los estudiantes se hagan en grupos de a dos.</p> <p>2- Se instruye para que durante 4 minutos cada estudiante piense, primero, en una situación de su vida en la que alguien le produjo un fuerte dolor, sufrimiento, tristeza o desagrado, y segundo, en una situación contraria a la anterior, o sea que alguien le haya propiciado una gran alegría o placer.</p> <p>3- Una vez que se han visualizados las dos situaciones, uno de los estudiantes imaginará que su pareja es la persona que le propicio la emoción negativa. Le concretará a su pareja aquello que le diría a dicha persona frente a la situación y los hechos que se presentaron en esa ocasión. Quien escucha no puede hacer ningún comentario. En seguida se cambian los roles.</p> <p>4- Ahora se pasa a la situación positiva. Cada estudiante imaginará que su pareja es aquella persona que le propició la gran alegría, tranquilidad o felicidad, y le dirá lo que quiera sobre lo ocurrido. Luego se cambian los roles entre la pareja. Es fundamental que ninguno haga comentarios sobre lo que haya escuchado.</p> <p>5- Luego el docente dará instrucciones para que individualmente los estudiantes de todo el curso contesten por escrito las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> e) ¿Cómo te has sentido al hablar en referencia a quien te hizo daño? f) ¿Cómo te has sentido al hablar en referencia a quien te propició la alegría? g) ¿Cómo te has sentido al estar de oyente? h) ¿Qué has podido aprender sobre las emociones? |

| |
|--|
| 6- Luego se hace el ejercicio de reflexionar todo el curso sobre el ejercicio a partir de las respuestas individuales que se presentaron. |
| Recursos: |
| Hoja de trabajo y lápiz |
| Duración: |
| 60 minutos |
| Ficha de trabajo |
| ACTIVIDAD “LAS EMOCIONES A TRAVÉS DEL TIEMPO” |
| <p>i) ¿Cómo te has sentido al hablar en referencia a quien te hizo daño?</p> <p>j) ¿Cómo te has sentido al hablar en referencia a quien te propició la alegría?</p> <p>k) ¿Cómo te has sentido al estar de oyente?</p> <p>l) ¿Qué has podido aprender sobre las emociones?</p> |
| Producto o evidencia: |
| Las fichas de trabajo diligenciadas, y la ficha “Auto-reflexión sobre la actividad” |
| Fuente del taller: |
| (Altuna y Arretxep, 2008, p. 67) |

Taller 10 – Explorando estrategias de autorregulación

| TALLER 10. EXPLORANDO ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN |
|---|
| <p>Regular las emociones no conlleva sacar provecho a todas las emociones positivas y evitar las emociones negativas. La regulación implica un paso más: darse cuenta de nuestra situación afectiva, sentirla y vivirla. Debe quedar claro que lo relevante no son las propias emociones sino las reacciones que tenemos frente a ellas.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Saber identificar y controlar las propias emociones. – Saber afrontar las situaciones difíciles. – Conocer las estrategias para controlar emociones. – Darse cuenta de que cada uno/a tiene sus estrategias. – Conocer otras. |
| <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- El docente reparte de a tres hojas a cada estudiante. 2- Luego explica cada una de tres emociones que se van a trabajar. 3- Los estudiantes de manera individual, escribirán en la parte de arriba de cada hoja, como título resaltado cada una de las emociones expuestas por el docente. 4- Luego en cada hoja con respecto a la emoción correspondiente, cada estudiante escribirá lo que prefiere hacer para sentirse bien con esa emoción, y luego, concretará una estrategia en cada hoja, en la que indique la manera en que se debe actuar para tener una reacción adecuada frente a la emoción. 5- Todas las hojas se pegarán al tablero. 6- Los estudiantes pasarán leyendo las diversas estrategias frente a cada emoción. 7- Luego se hace un debate en donde se discutan las mejores estrategias frente a cada emoción. El docente debe aclarar que no hay una estrategia única que sea la ideal, pues todo depende de cada persona y se situación específica. 8- Luego, cada persona debe escribir las dos estrategias que le parecieron más adecuadas para afrontar cada una de las tres emociones. 9- Finalmente, algunos de los estudiantes comentarán sus estrategias elegidas. |

| |
|--|
| Recursos: |
| Hojas y papel |
| Duración: |
| 60 minutos |
| Producto o evidencia: |
| Hojas de trabajo diligenciadas, y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad" |
| Fuente del taller: |
| (Altuna y Arretxep, 2008, p. 73) |

Taller 11 - ¿Soy capaz de conseguir lo que me propongo?

TALLER 11. ¿SOY CAPAZ DE CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGO?

Las personas tienen capacidades muy grandes para hacer las cosas. A veces cada uno desconoce sus propias posibilidades y se limita con su pensamiento. Por ello se debe contar con ejercicios que saquen a flote las potencialidades de cada uno para afrontar los retos de la vida diaria.

Objetivos:

- Pensar acerca de algunas cosas que cada uno se propone, pero en lo que se crean los propios límites.

Procedimiento:

1) Trabajo en grupo

El docente pedirá que los estudiantes piensen en dos tipos de actividades habituales para ellos. Luego debe clasificarlas en dos grupos teniendo en cuenta si se consideran habilidosos o no para cada actividad.

2) Trabajo individual

De manera individual, cada estudiante reflexionará y llenará la ficha.

Ante una actividad que se consideran no aptos, identificarán los pensamientos negativos y los escribirán en un papel a modo de registro como, por ejemplo:

- "A mí esto nunca me sale bien"
- "Esto es muy difícil"
- "Yo no sirvo para esta actividad"

Posteriormente, el docente planteará el interrogante "¿puedo cambiar estos pensamientos por otros más positivos?". Y se darán entre todos algunos ejemplos:

- "Algunas veces me sale bien"
- "Puede que no me guste, pero si se algo más puede ser más interesante para mí"
- "Podría esforzarme más y así tener mejor resultado"

A partir de ese cambio de perspectiva, el docente sacará conclusiones sobre cómo un cambio en el pensamiento y en la actitud muchas veces se puede lograr lo que se creía que no estaba a nuestro alcance.

Luego, dará indicaciones para que cada estudiante se fije un objetivo acerca de una actividad o un tema en el que podría tener mejores resultados cambiando su actitud hacia ello, partiendo de concretar a

| |
|---|
| dónde quiere llegar. |
| Recursos: |
| Lápiz y papel |
| Duración: |
| 60 minutos |
| Ficha de trabajo |
| ¿SOY CAPAZ DE CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGO? |
| ACTIVIDAD 1: _____ |
| PENSAMIENTO NEGATIVO: _____ |
| CAMBIO DE PENSAMIENTO: _____ |
| ACTIVIDAD 2: _____ |
| PENSAMIENTO NEGATIVO: _____ |
| CAMBIO DE PENSAMIENTO: _____ |
| FIJACIÓN DE OBJETIVOS: _____ |
| Producto o evidencia: |
| Fichas de trabajo, y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad" |
| Fuente del taller: |
| (Deulofeu y otros, 2013, pp. 170-171). |

Taller 12 – Buscando soluciones

| TALLER 12. BUSCANDO SOLUCIONES |
|--|
| Las estrategias de automotivación deben partir por la reflexión de la situación actual, para a partir de allí buscar y aplicar los cambios que nos conduzcan a la situación que queremos alcanzar. |
| Objetivos: |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sentirse optimista y con poder para afrontar los retos diarios - Tener una actitud positiva ante la vida - Automotivarse |
| Procedimiento: |
| <p>1- El docente organiza grupos de tres para trabajar los casos prácticos de la hoja de trabajo.</p> <p>2- Explica que los pensamientos influyen tanto en las emociones como en las acciones. Por ello es importante observar nuestros pensamientos. Si estos son negativos o autodestructivos, se debe intentar transformarlos en pensamientos positivos, más optimistas y adecuados a la situación real. Esto nos ayudará a sentirnos mejor y a relacionarnos mejor con los demás.</p> <p>3- El docente debe dejar claro lo que significa tener una actitud positiva ante la vida, y los beneficios que ello puede traer.</p> <p>4- Igualmente, debe referirse a la necesidad de percibir las dificultades de la vida como situaciones que se deben resolver. Esto se debe enfocar en cuanto se trata de experiencias que nos hacen descubrir nuevas cosas y que nos hacen crecer como personas.</p> <p>5- Debe explicar que sentirnos bien requiere un esfuerzo personal que exige pensar de una manera más positiva y más constructiva, cuando nos damos cuenta que estamos teniendo pensamientos negativos que pueden destruir nuestro bienestar y el de los que nos rodean.</p> <p>6- Luego de esta información se les entregan las hojas de trabajo y se les indica la manera de diligenciarlos, llenando los espacios que se piden.</p> <p>7- Finalmente, cada grupo expone sus soluciones y se hace un debate al respecto. Se debe reflexionar acerca de que cada uno debe darse cuenta que nuestra actitud puede beneficiarnos o, por el contrario, provocarnos situaciones problemáticas o aumentar nuestro malestar. En definitiva, nosotros tenemos una parte de responsabilidad en el desarrollo de nuestro equilibrio emocional y del aumento del bienestar personal y social.</p> |
| Recursos: |

| |
|---|
| - Hoja de trabajo, bolígrafo |
| Duración: |
| 60 minutos |
| Hoja de trabajo "Buscando soluciones": |
| <p>- Ejercicio 1:</p> <p>Daniel se siente muy triste</p> <p>Pensamiento negativo de Daniel:</p> <p>"Julián no quiere jugar conmigo y mañana tampoco querrá jugar y me voy a sentir sólo. Ahora no se qué hacer"</p> <p>Pensamiento alternativo de Daniel:</p> <p>Acción:</p> <p>Daniel ahora se siente:</p> <p>- Ejercicio 2:</p> <p>Andrea se siente muy triste</p> <p>Pensamiento negativo de Andrea:</p> <p>"El examen estaba muy difícil, creo que voy a tener una mala calificación y mis padres me van a regañar. Todo lo hago mal"</p> <p>Pensamiento alternativo de Andrea:</p> <p>Acción:</p> <p>Andrea ahora se siente:</p> <p>- Ejercicio 3:</p> <p>Diego se siente muy enojado</p> <p>Pensamiento negativo de Diego:</p> <p>"Luisa se ha reído de mí. Muchos se ríen siempre de mí. Cuando termine la clase van a saber quién soy yo"</p> |

Pensamiento alternativo de Diego:

Acción:

Diego ahora se siente:

Producto o evidencia:

Fichas diligenciadas, y la ficha "Auto-reflexión sobre la actividad"

Fuente del taller:

(Deulofeu y otros, 2013, pp. 122-125).

ANEXO J. EVIDENCIAS DE LOS TALLERES

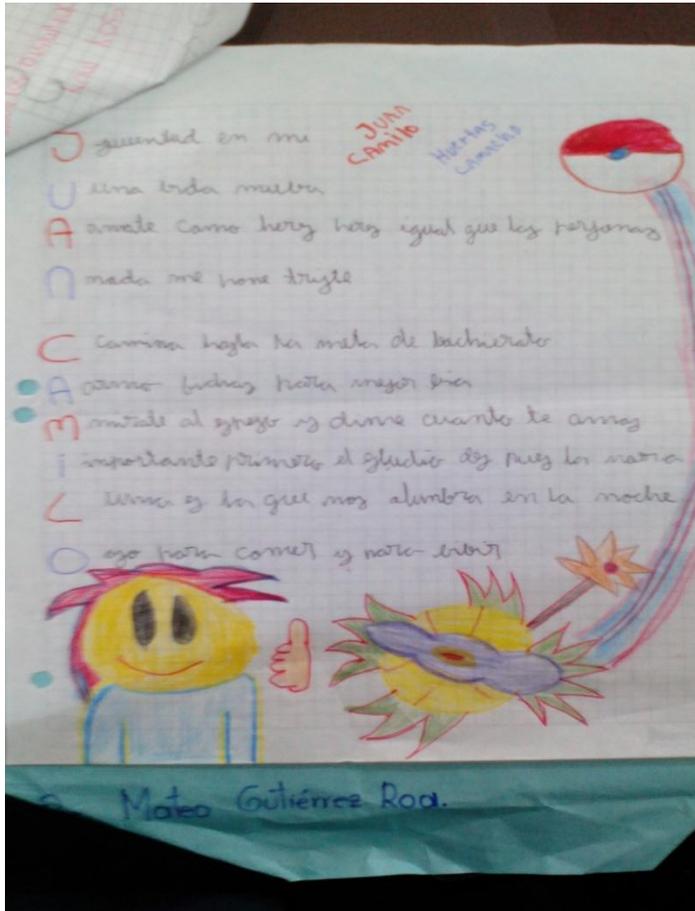
Taller: Termómetro emocional

Tabla Emocional

| EA | SESION I | SESION II | SESION III | SESION IV |
|----|----------|-----------|------------|-----------|
| ↓ | 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |
| 😊 | 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |
| 😊 | 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |
| 😊 | 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |
| 😊 | 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |
| ↑ | 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |

| Sesion 1 | Sesion 2 | Sesion 3 | Sesion 4 |
|----------|------------------|-----------------|----------|
| fecha: 🐾 | fecha: 🐾 | fecha: 🐾 | fecha: 🐾 |
| 😊 | 😊 | 😊 | 😊 |
| aburrido | entadado, alegre | funcion, triste | asustado |

Taller: Mi nombre



Las fuerte y vital que
ama la vida, sonrie ante
tristezas, emprende sueños
emociones y deseos. Siempre

😊 oscila entre el mundo de los sueños
y Dios.. Es amor y ternura.

Mateo Gutiérrez Rod.

Taller: Identificando y ordenando valores

Juan Camilo Huerta Camacho

1. Responsabilidad 9
2. Respeto 10
3. Honestidad 60
4. Obediencia 13
5. Generosidad 100
6. Amor 80
7. Voluntad 70
8. Humildad 80
9. Rendición 97
10. Lealtad 60
11. Amistad 140
12. Salud 100
13. Generosidad 80
14. Rendición 70
15. Generosidad 100

me sentí muy bien hacer este trabajo porque pude poner como mis valores más importantes y mejor conocidos

My chebre de ejercicio



MI ORDEN DE VALORES

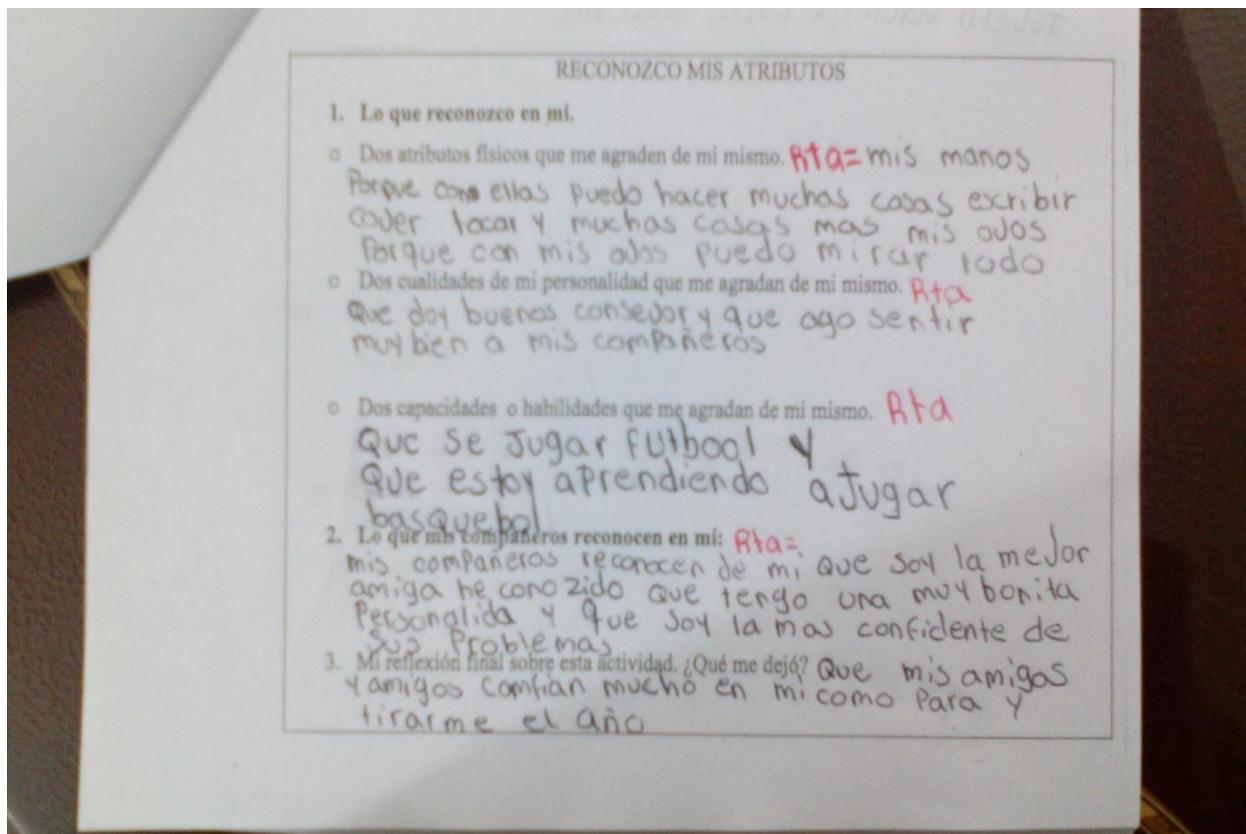
| Valores | Mi Número de Orden | Mi Número de Orden Definitivo |
|--------------------------------------|--------------------|-------------------------------|
| Tener buena salud | 6 | 5 |
| Me llevarme bien con mis padres | 14 | 19 |
| Que no me falte dinero | 10 | 10 |
| Estar a gusto con mi cuerpo | 15 | 15 |
| No pecar | 13 | 13 |
| Sacar buenas notas en el colegio | 12 | 15 |
| Conseguir novio (a) | 1 | 1 |
| Tener muchos amigos | 11 | 11 |
| Ganar dinero extra con algún trabajo | 2 | 2 |
| Destacarme por alguna habilidad | 9 | 9 |
| Gozarme la vida | 8 | 15 |
| Sentirme útil | 7 | 12 |
| Sentirme querido(a) | 3 | 10 |
| Ser bueno(a) en el deporte | 5 | 5 |
| Ser admirado(a) | 4 | 11 |

¿Por qué estos son mis primeros cinco valores? Explique la razón de cada uno:

Producto o evidencia:
Las fichas "Mi orden de valores" diligenciadas

Fuente del taller:
(Ruiz, 1998, p. 257-260)

Taller: De la primaria a la secundaria



Anotaciones durante el ejercicio:

Un botellón de Agua: Para cuando estemos cansados, hidratarnos de a poco mientras pueden localizar.

Una caja de fósforos: En las noches frías cojer calor o si podemos encontrar alguna comida para calentarla.

Un cuadernillo de primeros Auxilios: Para saber que hacer en esos momentos complicados como hay heridas en el accidente poder sanarlos.

Una cuerda resistente de veinte metros de para subir y bajar montañas altas.

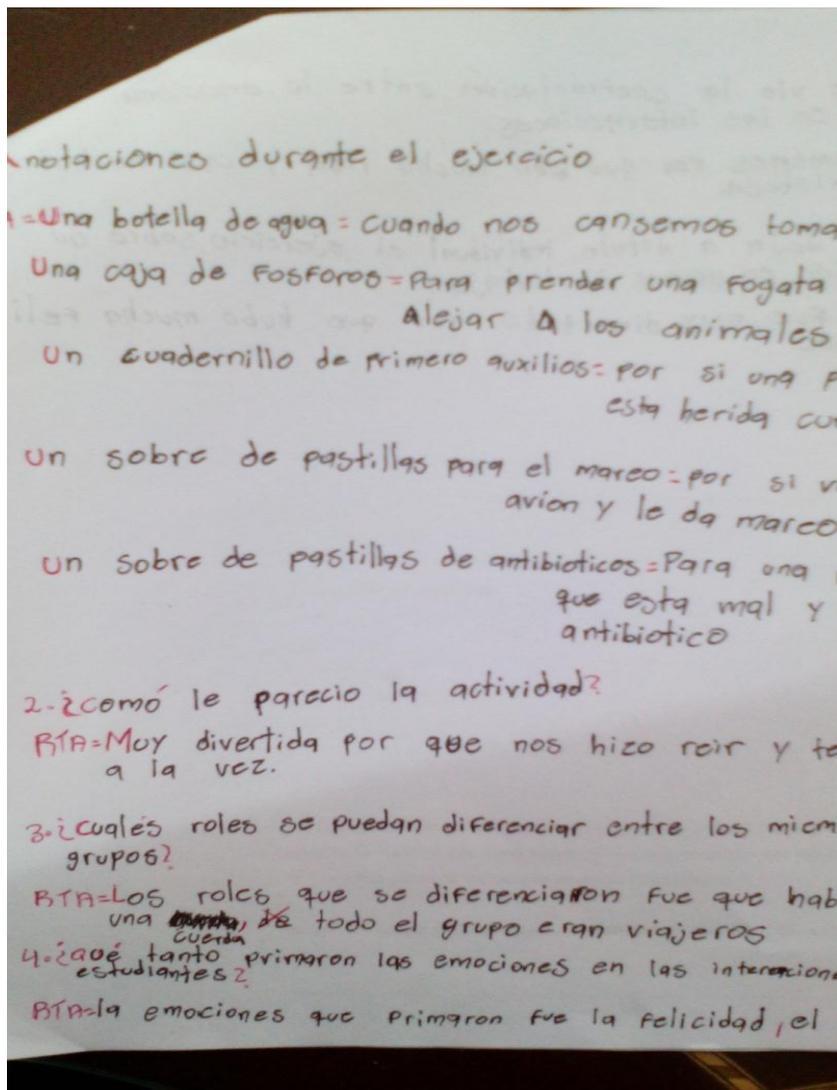
Una bandera grande de Colombia: Se puede utilizar como cobija ya que es tela gruesa y si nos pueden localizar la bandera se puede mover o la ponemos en un lugar visible, y ven que estamos en la selva.

¿Cómo le pareció la actividad?

Muy chevere, pues pudimos entendernos e interactuar emociones.

¿Cuáles roles se pudieron ver entre los miembros de los grupos?

Taller: Perdidos en la selva



Taller: Frases incompletas

Hoja de trabajo "Frases incompletas:"

1. Si encuentro dinero en clase... *De la llevo*
2. Si mi mamá llega a mi casa con una bicicleta robada... *que bien por ti pero de que aveida*
3. Si al llegar a clase mi amigo me dice que no desayunó... *dira que tengo en la mano*
4. Si tuviera mucho dinero lo dedicaría a... *comprar de el violín electrico*
5. Si tengo la posibilidad de colarme en el transmilenio... *no por que esta mal*
6. Si veo a un amigo insultando a un desconocido... *pues miraria *cual es la razón*
7. Si se ofrece gratis llevame un alimento del supermercado... *pues no se por que*
8. Si veo a un compañero de clase llorando... *le diria que por que esta llorando*
9. Si un compañero de clase me pide mi tarea para copiarla... *se la presto*
10. Si mi madre me pide que vaya a hacer un mandado cuando estoy viendo un programa de televisión que me gusta mucho... *le diria el Favor*
11. Si alguien se enoja conmigo y me grita... *le digo que se calma*
12. Cuando me dicen un cumplido... *a que gracias*

Luego de las exposiciones y las reflexiones, algún o algunos cambios en las frases serian estos:

- *pues no lo llevo por que de pronto este mal de plata*
- *le digo que debuelvela*
- *de pronto no se la situación de esa persona*
- *se compro el violín por que me encanto*
- *no por que esta muy mal*
- *le diria por que*
- *le digo que no*
- *le pregunto por que llora*
- *pues no por que de pronto me regaña*
- *le digo el favor*
- *que se calma*
- *gracias*

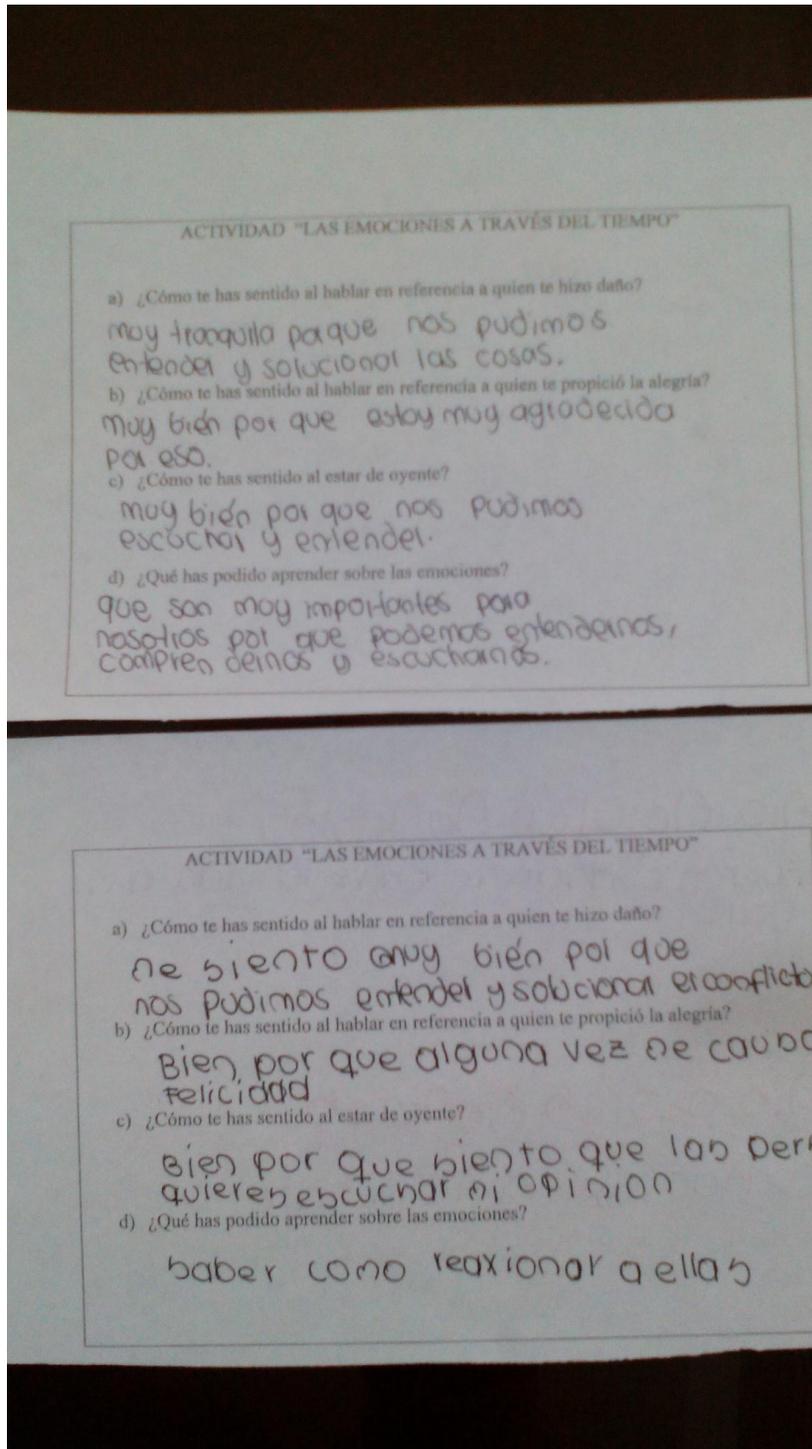
Hoja de trabajo "Frases incompletas:

1. Si encuentra dinero en clase... Miro si alguien los está buscando o si me pregunta por el boy y sino no que bueno y me voy
2. Si un amigo llega a mi casa con una bicicleta robada... voy
3. Si al llegar a clase mi amigo me dice que no desayunó...
4. Si tuviera mucho dinero lo dedicaría a... comprarle ropa
5. Si tengo la posibilidad de colarme en el transmilenio... no lo haré porque las personas que trabajan hay la seguridad
6. Si veo a un amigo insultando a un desconocido... porque lo insulta y trato de arreglar el problema
7. Si me ofrecen gratis llevarme cinco artículos del supermercado... voy y los tomo
8. Si veo a un compañero de clase llorando... le pregunto que pasa y lo trato de alegrar
9. Si un compañero de clase me pide mi tarea para copiarla... no lo dejo porque si lo pide así le voy a hacer un mandado cuando estoy viendo un programa de televisión que me gusta mucho... le digo que si y voy súper rápido para no perderme mi programa
11. Si alguien se enoja conmigo y me grita... y lo trato de tranquilizar le digo pásese calmese
12. Cuando me dicen un cumplido... pues yo le digo gracias y también le digo uno

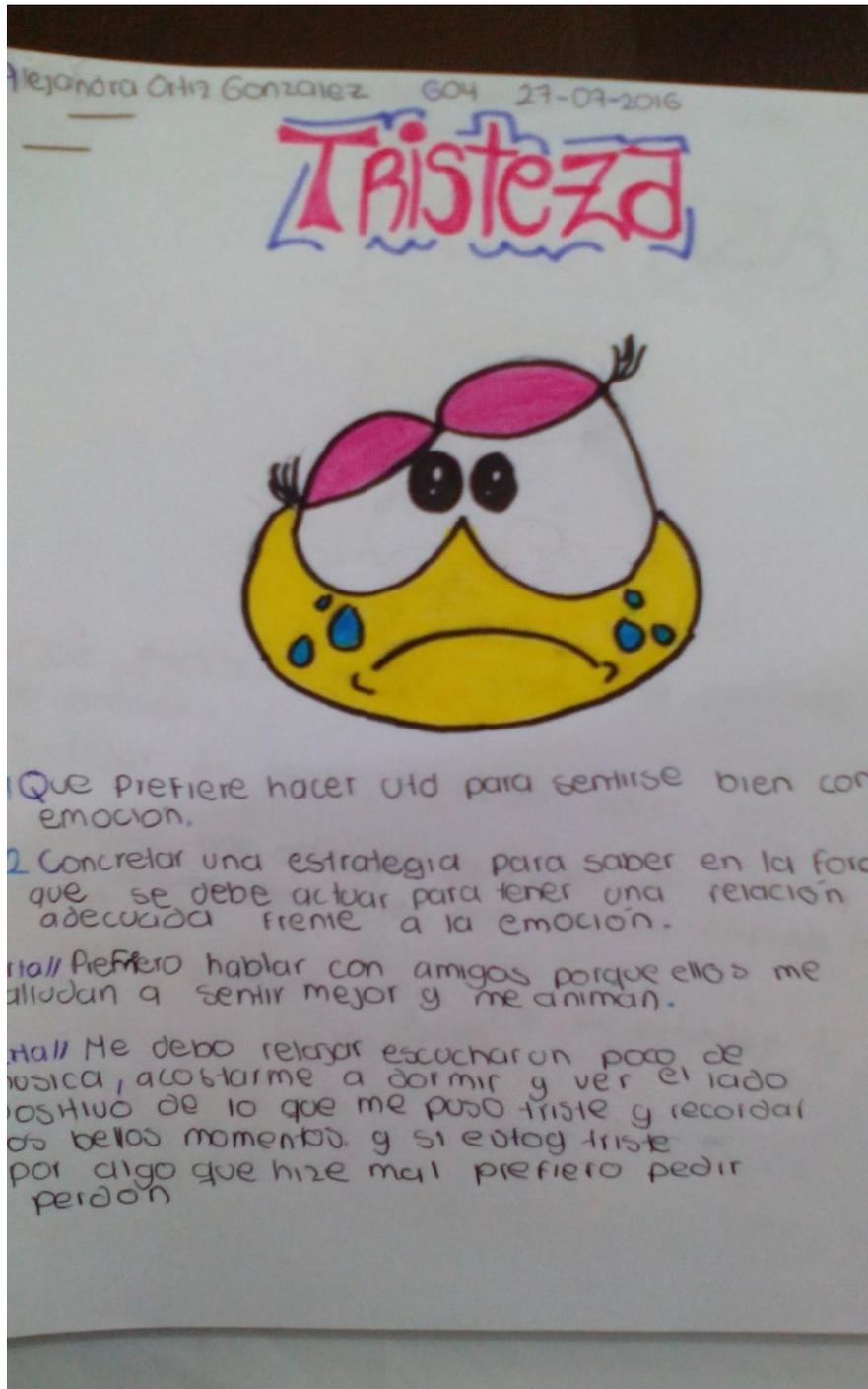
Luego de las exposiciones y las reflexiones, algún o algunos cambios en las frases serían estos:

- lo devolvería al dueño
- iría y le diría a la policía
- le comparto de mis cosas
- le digo que voy y le digo a los vigilantes
- trato de alegrar el día de él
- pregunto que si es legal y si si pues lo ago
- lo alegro y ayudo
- no lo dejo copiar
- voy y ago el mandado
- lo trato de calmar y arreglo los problemas
- se lo devuelvo

Taller: Las emociones a través del tiempo



Taller: Explorando estrategias de autorregulación



Taller: ¿Soy capaz de conseguir lo que me propongo?

¿SOY CAPAZ DE CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGO?

ACTIVIDAD 1: *soy capaz de conseguir lo que me propongo*

PENSAMIENTO NEGATIVO: *no porque no pueda lograrlo por mis dificultades*

CAMBIO DE PENSAMIENTO: *me voy a seguir esforzando*

ACTIVIDAD 2: *lo que se me dificulta*

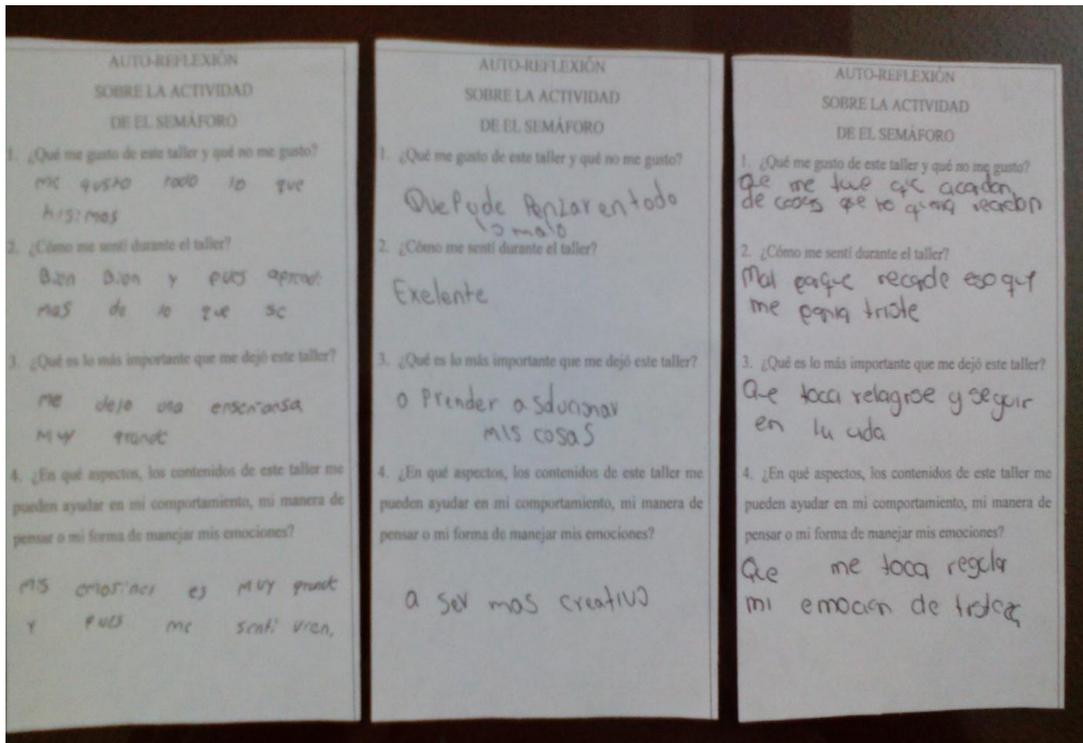
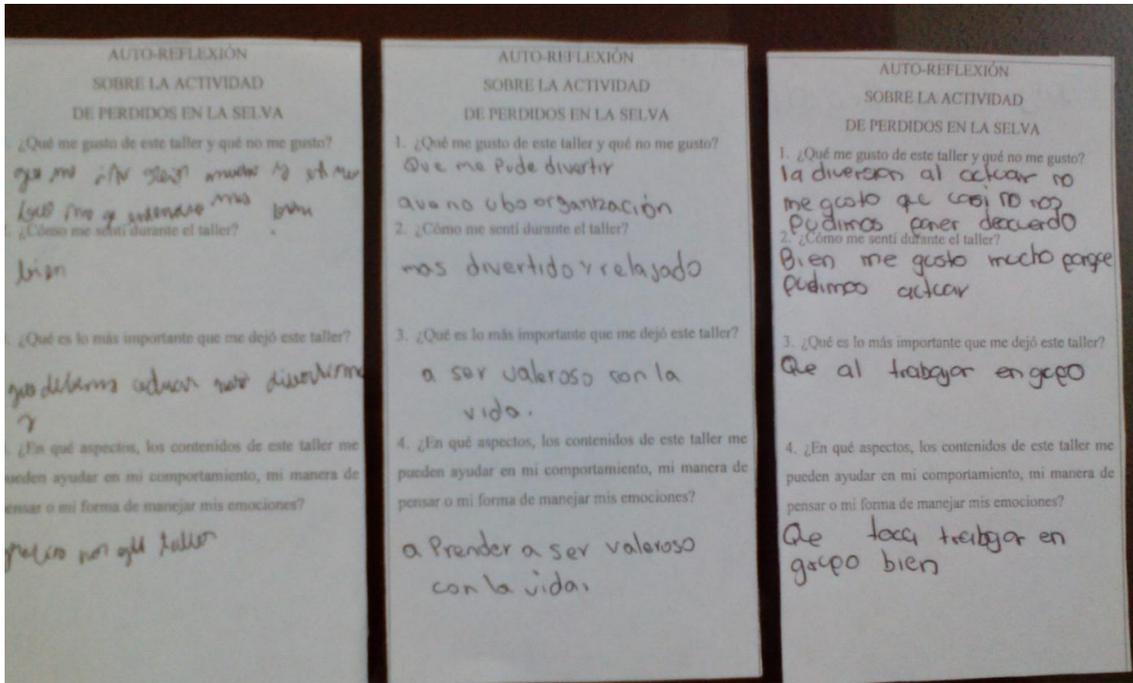
PENSAMIENTO NEGATIVO: *se me dificulta por las materias y combenios*

CAMBIO DE PENSAMIENTO: *se me dificulta de materias, salir para el colegio y hacer tareas.*

FIJACIÓN DE OBJETIVOS: *pasar la escuela, graduarme, conseguir trabajo y ser un futbolista*

Auto-Reflexiones

| AUTO-REFLEXION SOBRE LA ACTIVIDAD DE ¿SOY CAPAZ DE CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGO? | AUTO-REFLEXIÓN SOBRE LA ACTIVIDAD DE ¿SOY CAPAZ DE CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGO? | AUTO-REFLEXIÓN SOBRE LA ACTIVIDAD DE ¿SOY CAPAZ DE CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGO? |
|--|--|--|
| 1. ¿Qué me gusto de este taller y qué no me gusto? no me gusto por que me toco repetir me gusto que fui muy debut | 1. ¿Qué me gusto de este taller y qué no me gusto? mas gusto por que me ayudo a ser lo que puedo y cuando nisto porque senti tristesa | 1. ¿Qué me gusto de este taller y qué no me gusto? Que pude decir que materias no me gustaron y cuales si. |
| 2. ¿Cómo me senti durante el taller? entrebada por que iba a llegar tarde a ciencia b | 2. ¿Cómo me senti durante el taller? bien a aprender a ser mas fuisoso | 2. ¿Cómo me senti durante el taller? mas sereno |
| 3. ¿Qué es lo más importante que me dejó este taller? que me pude sentir bien | 3. ¿Qué es lo más importante que me dejó este taller? la enseñanza de lo que no debo de ser | 3. ¿Qué es lo más importante que me dejó este taller? aprender a ser todo lo que puedo para mejorar en mis materias |
| 4. ¿En qué aspectos, los contenidos de este taller me pueden ayudar en mi comportamiento, mi manera de pensar o mi forma de manejar mis emociones? para controlarme | 4. ¿En qué aspectos, los contenidos de este taller me pueden ayudar en mi comportamiento, mi manera de pensar o mi forma de manejar mis emociones? bien en mi manera de ser que que cambie | 4. ¿En qué aspectos, los contenidos de este taller me pueden ayudar en mi comportamiento, mi manera de pensar o mi forma de manejar mis emociones? a ser mas responsable y mas organizado, |



ANEXO K. TABULACIÓN DE LOS RESULTADOS COMPARADOS (PRE – POST) DE LAS ENCUESTAS

| 3. Cuando estás enfadado/da con alguien, ¿puedes hacerle daño con tus palabras o acciones? | | | | | | | | |
|---|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 36,4% | 57,6% | Nunca/Casi nunca | 25,0% | 50,0% | Nunca/Casi nunca | 30,7% | 53,8% |
| Neutral | 54,5% | 21,2% | Neutral | 56,3% | 34,4% | Neutral | 55,4% | 27,8% |
| Siempre/Casi siempre | 9,1% | 21,2% | Siempre/Casi siempre | 18,8% | 15,6% | Siempre/Casi siempre | 13,9% | 18,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 4. Cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza ¿te pones nervioso (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón, etc.)? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 21,2% | 33,3% | Nunca/Casi nunca | 12,5% | 12,5% | Nunca/Casi nunca | 16,9% | 22,9% |
| Neutral | 18,2% | 12,1% | Neutral | 25,0% | 25,0% | Neutral | 21,6% | 18,6% |
| Siempre/Casi siempre | 60,6% | 54,5% | Siempre/Casi siempre | 62,5% | 62,5% | Siempre/Casi siempre | 61,6% | 58,5% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 5. Cuando estás triste, ¿prefieres estar sólo, quedarte en casa o no hacer nada? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 9,1% | 39,4% | Nunca/Casi nunca | 28,1% | 53,1% | Nunca/Casi nunca | 18,6% | 46,3% |
| Neutral | 36,4% | 21,2% | Neutral | 34,4% | 12,5% | Neutral | 35,4% | 16,9% |
| Siempre/Casi siempre | 54,5% | 39,4% | Siempre/Casi siempre | 37,5% | 34,4% | Siempre/Casi siempre | 46,0% | 36,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |

| 6. ¿Cambias continuamente de estado de ánimo (en un momento estás alegre y al rato ya estás triste o serio, etc.)? | | | | | | | | |
|---|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 27,3% | 33,3% | Nunca/Casi nunca | 40,6% | 46,9% | Nunca/Casi nunca | 33,9% | 40,1% |
| Neutral | 30,3% | 33,3% | Neutral | 37,5% | 31,3% | Neutral | 33,9% | 32,3% |
| Siempre/Casi siempre | 42,4% | 33,3% | Siempre/Casi siempre | 21,9% | 21,9% | Siempre/Casi siempre | 32,1% | 27,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 7. ¿Te pones nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, al saber que de los resultados dependerá que apruebes la materia? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 6,1% | 33,3% | Nunca/Casi nunca | 3,1% | 9,4% | Nunca/Casi nunca | 4,6% | 21,4% |
| Neutral | 33,3% | 21,2% | Neutral | 28,1% | 34,4% | Neutral | 30,7% | 27,8% |
| Siempre/Casi siempre | 60,6% | 45,5% | Siempre/Casi siempre | 68,8% | 56,3% | Siempre/Casi siempre | 64,7% | 50,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 8. ¿Te sientes incómodo/a cuando tienes que tratar con gente que no conoces? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 33,3% | Nunca/Casi nunca | 31,3% | 37,5% | Nunca/Casi nunca | 24,7% | 35,4% |
| Neutral | 36,4% | 24,2% | Neutral | 21,9% | 12,5% | Neutral | 29,1% | 18,4% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 42,4% | Siempre/Casi siempre | 46,9% | 50,0% | Siempre/Casi siempre | 46,2% | 46,2% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 9. ¿Fácilmente haces algo que sabes que no deberías hacer? (Comer muchos dulces o paquetes, jugar con el computador o celular cuando aun no has hecho las tareas, etc.) | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 33,3% | 42,4% | Nunca/Casi nunca | 28,1% | 43,8% | Nunca/Casi nunca | 30,7% | 43,1% |
| Neutral | 30,3% | 36,4% | Neutral | 43,8% | 40,6% | Neutral | 37,0% | 38,5% |

| | | | | | | | | |
|--|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| Siempre/Casi siempre | 36,4% | 21,2% | Siempre/Casi siempre | 28,1% | 15,6% | Siempre/Casi siempre | 32,2% | 18,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 10. ¿A veces te das cuenta que no estás haciendo algo bien y decides cambiar algo para hacerlo correctamente? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 3,0% | 0,0% | Nunca/Casi nunca | 3,1% | 6,3% | Nunca/Casi nunca | 3,1% | 3,1% |
| Neutral | 27,3% | 27,3% | Neutral | 18,8% | 12,5% | Neutral | 23,0% | 19,9% |
| Siempre/Casi siempre | 69,7% | 72,7% | Siempre/Casi siempre | 78,1% | 81,3% | Siempre/Casi siempre | 73,9% | 77,0% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 11. Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer los demás miembros del grupo que lo que puedes hacer tú? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 51,5% | 63,6% | Nunca/Casi nunca | 50,0% | 59,4% | Nunca/Casi nunca | 50,8% | 61,5% |
| Neutral | 39,4% | 24,2% | Neutral | 28,1% | 18,8% | Neutral | 33,8% | 21,5% |
| Siempre/Casi siempre | 9,1% | 12,1% | Siempre/Casi siempre | 21,9% | 21,9% | Siempre/Casi siempre | 15,5% | 17,0% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 12. ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando alguna actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 24,2% | Nunca/Casi nunca | 40,6% | 40,6% | Nunca/Casi nunca | 26,4% | 32,4% |
| Neutral | 48,5% | 30,3% | Neutral | 31,3% | 21,9% | Neutral | 39,9% | 26,1% |
| Siempre/Casi siempre | 39,4% | 45,5% | Siempre/Casi siempre | 28,1% | 37,5% | Siempre/Casi siempre | 33,8% | 41,5% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |

| 13. Cuando vas a enfrentar un cambio o una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar por ello? | | | | | | | | |
|--|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 36,4% | 48,5% | Nunca/Casi nunca | 43,8% | 40,6% | Nunca/Casi nunca | 40,1% | 44,6% |
| Neutral | 57,6% | 45,5% | Neutral | 31,3% | 37,5% | Neutral | 44,4% | 41,5% |
| Siempre/Casi siempre | 6,1% | 6,1% | Siempre/Casi siempre | 25,0% | 21,9% | Siempre/Casi siempre | 15,5% | 14,0% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 14. Cuando un amigo/a o alguien te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 3,0% | Nunca/Casi nunca | 15,6% | 9,4% | Nunca/Casi nunca | 16,9% | 6,2% |
| Neutral | 27,3% | 12,1% | Neutral | 28,1% | 18,8% | Neutral | 27,7% | 15,4% |
| Siempre/Casi siempre | 54,5% | 84,8% | Siempre/Casi siempre | 56,3% | 71,9% | Siempre/Casi siempre | 55,4% | 78,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 15. ¿Te das cuenta fácilmente de los sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc., que tiene las personas que te rodean? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 15,2% | Nunca/Casi nunca | 12,5% | 12,5% | Nunca/Casi nunca | 15,3% | 13,8% |
| Neutral | 21,2% | 21,2% | Neutral | 21,9% | 18,8% | Neutral | 21,5% | 20,0% |
| Siempre/Casi siempre | 60,6% | 63,6% | Siempre/Casi siempre | 65,6% | 68,8% | Siempre/Casi siempre | 63,1% | 66,2% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 16. ¿Te das cuenta claramente cuando un amigo/a tiene algún problema, sin que él o ella te lo diga? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 33,3% | 15,2% | Nunca/Casi nunca | 15,6% | 9,4% | Nunca/Casi nunca | 24,5% | 12,3% |
| Neutral | 18,2% | 36,4% | Neutral | 31,3% | 50,0% | Neutral | 24,7% | 43,2% |

| | | | | | | | | |
|--|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| Siempre/Casi siempre | 48,5% | 48,5% | Siempre/Casi siempre | 53,1% | 40,6% | Siempre/Casi siempre | 50,8% | 44,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 17. Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean diferentes a tu manera de pensar? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 12,1% | Nunca/Casi nunca | 15,6% | 15,6% | Nunca/Casi nunca | 15,4% | 13,9% |
| Neutral | 39,4% | 36,4% | Neutral | 34,4% | 40,6% | Neutral | 36,9% | 38,5% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 51,5% | Siempre/Casi siempre | 50,0% | 43,8% | Siempre/Casi siempre | 47,7% | 47,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 18. ¿Consideras bueno tener en clase compañeros/s de lugares del país diferentes al tuyo porque así se conocen otras costumbres y formas de vivir? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 0,0% | 6,1% | Nunca/Casi nunca | 6,3% | 6,3% | Nunca/Casi nunca | 3,1% | 6,2% |
| Neutral | 27,3% | 18,2% | Neutral | 25,0% | 34,4% | Neutral | 26,1% | 26,3% |
| Siempre/Casi siempre | 72,7% | 75,8% | Siempre/Casi siempre | 68,8% | 59,4% | Siempre/Casi siempre | 70,7% | 67,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 19. En el colegio, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes lugares de donde son los estudiantes? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 9,1% | 12,1% | Nunca/Casi nunca | 6,3% | 15,6% | Nunca/Casi nunca | 7,7% | 13,9% |
| Neutral | 39,4% | 24,2% | Neutral | 34,4% | 31,3% | Neutral | 36,9% | 27,7% |
| Siempre/Casi siempre | 51,5% | 63,6% | Siempre/Casi siempre | 59,4% | 53,1% | Siempre/Casi siempre | 55,4% | 58,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |

| 20. Si hay que organizar una actividad entre todos los compañeros/as, ¿te gusta ser tú una de las personas encargadas de la organización de la misma? | | | | | | | | |
|---|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 12,1% | Nunca/Casi nunca | 18,8% | 28,1% | Nunca/Casi nunca | 15,4% | 20,1% |
| Neutral | 24,2% | 33,3% | Neutral | 40,6% | 15,6% | Neutral | 32,4% | 24,5% |
| Siempre/Casi siempre | 63,6% | 54,5% | Siempre/Casi siempre | 40,6% | 56,3% | Siempre/Casi siempre | 52,1% | 55,4% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 21. ¿Crees que lo haces bien cuando tienes que trabajar en equipo? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 3,0% | Nunca/Casi nunca | 12,5% | 3,1% | Nunca/Casi nunca | 12,3% | 3,1% |
| Neutral | 45,5% | 30,3% | Neutral | 31,3% | 46,9% | Neutral | 38,4% | 38,6% |
| Siempre/Casi siempre | 42,4% | 66,7% | Siempre/Casi siempre | 56,3% | 50,0% | Siempre/Casi siempre | 49,3% | 58,3% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 22. Si en un debate o una conversación hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y lo que dices para intentar hacerles cambiar de opinión? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 12,1% | 12,1% | Nunca/Casi nunca | 6,3% | 12,5% | Nunca/Casi nunca | 9,2% | 12,3% |
| Neutral | 54,5% | 48,5% | Neutral | 46,9% | 34,4% | Neutral | 50,7% | 41,4% |
| Siempre/Casi siempre | 33,3% | 39,4% | Siempre/Casi siempre | 46,9% | 53,1% | Siempre/Casi siempre | 40,1% | 46,3% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | | | | |
| 23. Cuando trabajar en grupo ¿influyes para que se trabaje más rápido o más lento? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 9,1% | Nunca/Casi nunca | 21,9% | 18,8% | Nunca/Casi nunca | 18,5% | 13,9% |

| | | | | | | | | |
|---|---------|--------|----------------------|---------|--------|----------------------|--------|--------|
| Neutral | 39,4% | 30,3% | Neutral | 31,3% | 34,4% | Neutral | 35,3% | 32,3% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 60,6% | Siempre/Casi siempre | 46,9% | 46,9% | Siempre/Casi siempre | 46,2% | 53,7% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 24. ¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 18,2% | 15,2% | Nunca/Casi nunca | 28,1% | 34,4% | Nunca/Casi nunca | 23,2% | 24,8% |
| Neutral | 36,4% | 27,3% | Neutral | 25,0% | 18,8% | Neutral | 30,7% | 23,0% |
| Siempre/Casi siempre | 45,5% | 57,6% | Siempre/Casi siempre | 46,9% | 46,9% | Siempre/Casi siempre | 46,2% | 52,2% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 25. Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 39,4% | 12,1% | Nunca/Casi nunca | 28,1% | 31,3% | Nunca/Casi nunca | 33,8% | 21,7% |
| Neutral | 12,1% | 36,4% | Neutral | 31,3% | 28,1% | Neutral | 21,7% | 32,2% |
| Siempre/Casi siempre | 48,5% | 51,5% | Siempre/Casi siempre | 40,6% | 40,6% | Siempre/Casi siempre | 44,6% | 46,1% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 26. Si entras en conflicto o discusión con otra persona, ¿tratas de imponer tu manera de pensar porque crees que tienes la razón? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |
| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 18,2% | Nunca/Casi nunca | 18,8% | 21,9% | Nunca/Casi nunca | 17,0% | 20,0% |
| Neutral | 48,5% | 42,4% | Neutral | 43,8% | 46,9% | Neutral | 46,1% | 44,6% |
| Siempre/Casi siempre | 36,4% | 39,4% | Siempre/Casi siempre | 37,5% | 31,3% | Siempre/Casi siempre | 36,9% | 35,3% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |
| 27. Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido la causa o motivo y planteas soluciones? | | | | | | | | |
| | Grupo A | | | Grupo B | | TOTAL | | |

| RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST | RESPUESTAS | PRE | POST |
|----------------------|--------|--------|----------------------|--------|--------|----------------------|--------|--------|
| Nunca/Casi nunca | 15,2% | 12,1% | Nunca/Casi nunca | 9,4% | 18,8% | Nunca/Casi nunca | 12,3% | 15,4% |
| Neutral | 36,4% | 27,3% | Neutral | 34,4% | 18,8% | Neutral | 35,4% | 23,0% |
| Siempre/Casi siempre | 48,5% | 60,6% | Siempre/Casi siempre | 56,3% | 62,5% | Siempre/Casi siempre | 52,4% | 61,6% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% | TOTALES | 100,0% | 100,0% |