

**Con-Sentido: Exploración de los Sentidos e Inteligencia Emocional para Construir un
Clima de Aula Emocional**

María Alejandra Cristancho Peña y Diana Carolina Melo Muñoz

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
2017**

Nota de las Autoras

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

Resumen

A partir de las teorías de inteligencia emocional y aprendizaje significativo, el presente estudio buscó identificar la eficacia de la estrategia pedagógica “Con-Sentido”, en términos de fortalecer no solo el desarrollo de la inteligencia emocional en cada uno de los niños involucrados, sino de mejorar relaciones en el aula para la construcción de un clima de aula emocional. Todo, con el propósito de mejorar la convivencia en un grado de primero de primaria de una Institución Educativa Oficial ubicada en el municipio de Chía (Colombia). Así, a través de un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso y alcance descriptivo, se realizó una aplicación piloto de la estrategia evidenciándose, como resultados, su utilidad en la construcción de un clima emocional de aula. Además, se da cuenta del fortalecimiento en habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional por parte de los niños, quienes tienen entre 6 a 8 años, así como el mejoramiento en las relaciones entre estudiantes y el docente. Estos hallazgos son discutidos y se concluye que “Con-Sentido” constituye una herramienta eficaz y pertinente para mejorar procesos de convivencia y disminuir situaciones de agresión y violencia escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional, sentidos, convivencia, estrategia pedagógica, aprendizaje significativo, clima emocional de aula

Abstract

Starting from the theories of the emotional intelligence and the significant learning model, this study looked for identifying the effectiveness of the pedagogical strategy “Con-Sentido”, in order to strengthen not only the emotional intelligence’s development in each one of the participants, but the relationships within the classroom to build an emotional environment. All of this, to enhance the coexistence in a group of first grade of an educational institution located in Chia (Colombia). Thus, through a qualitative approach study, with a descriptive scope and case study design, this strategy has a pilot application that demonstrated as a result, its usefulness in the construction of an emotional classroom environment. Furthermore, this study shows the strengthening of perception, facilitation, comprehension and emotional regulation skills in the children, who are between 6 and 8 years old, as well as the improvement in the students and teachers relations. These findings are discussed and it is concluded that “Con-Sentido” is an effective and relevant tool to raise the coexistence processes and to reduce the aggressive situations and school violence.

Key words: emotional intelligence, senses, coexistence, pedagogical strategy, meaningful learning, emotional classroom environment.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	6
Planteamiento del problema	8
Justificación y antecedentes del problema	8
Pregunta de investigación.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos.....	9
Marco teórico	10
Inteligencia emocional	10
Las emociones.....	12
Clima de aula.....	14
Convivencia.....	18
Estrategia pedagógica.....	20
Aprendizaje significativo	21
Antecedentes investigativos	22
Método	25
Tipo de estudio	25
Participantes	25
Instrumentos de recogida de datos	26
Categorías de análisis	27
Triangulación de la información	30
Procedimiento.....	30
Consideraciones éticas	31
Resultados	32

Diagnóstico inicial de la población	32
Diseño de la estrategia pedagógica “Con-Sentido”.....	41
Aplicación piloto de la estrategia	50
Discusión	59
Conclusiones	65
Referencias.....	68
Apéndices	73
Apéndice A.	73
Apéndice B.....	77
Apéndice C.....	80
Apéndice D	93
Apéndice F	100
Apéndice G	116
Apéndice H	123
Apéndice I.....	124
Apéndice J.....	125
Apéndice K	126
Apéndice L.....	132

Introducción

En la actualidad, en el contexto educativo se retoma el término de inteligencia como un concepto más complejo, que aborda elementos distintos al componente netamente cognitivo, aludiendo a los nuevos cambios sociales que requieren las personas para enfrentar la vida diaria. De este modo, se busca el aprendizaje de competencias emocionales y sociales que favorezcan las relaciones interpersonales, el establecimiento de vínculos afectivos seguros, una mayor estabilidad emocional y una mejor adaptación a la realidad que rodea a los individuos (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2002).

A su vez, desde una mirada integral del estudiante, la educación no se basa en la mera transmisión y adquisición de conocimientos, sino que trasciende a la aplicación de estos a la vida cotidiana, siendo el salón de clases un lugar idóneo para la puesta en práctica de los aprendizajes desde edades tempranas (Sánchez-Núñez & Hume, 2004).

Por tanto, no se puede perder de vista la formación de todas las dimensiones del desarrollo, como lo es el ámbito emocional de los estudiantes que busca fortalecer competencias emocionales y sociales (Bisquerra, 2000), y a partir de su despliegue, forjar un clima apto para el aprendizaje, la solución de conflictos y la sana convivencia en el aula (Sánchez-Santamaría, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto de grado gira en torno al diseño y validación de la estrategia pedagógica “Con Sentido: Exploración de los sentidos e inteligencia emocional para construir un clima de aula emocional”. Esta retoma la teoría de la Inteligencia Emocional (IE) desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, a través de la exploración sensorial y en pro del aprendizaje significativo, a fin de enriquecer las competencias emocionales y cognitivas en niños y niñas entre los 6 y 7 años de edad. En este caso, se involucró a todos los participantes de un curso de primer grado, perteneciente a la Institución Educativa Oficial José Joaquín Casas del municipio de Chía (Cundinamarca).

En este documento se expone el planteamiento del problema que originó el estudio, así como los elementos teóricos y empíricos que lo sustentan, el diseño metodológico, los resultados y la discusión junto con las conclusiones que surgieron a partir del desarrollo de la investigación.

Adicionalmente, se presentan las respectivas referencias bibliográficas utilizadas y los apéndices con los instrumentos y formatos empleados para la ejecución del diseño metodológico y la estrategia pedagógica generada como principal producto.

Planteamiento del problema

Justificación y antecedentes del problema

En la presente investigación se retoma el concepto de Inteligencia Emocional (IE) propuesto desde la teoría de Salovey y Mayer (1990), entendiendo esta como el conjunto de habilidades que permiten razonar sobre las emociones y aprovechar el potencial de las mismas para relacionarse y comportarse de manera positiva y efectiva en los entornos de la vida cotidiana. Así, estos autores distinguen aspectos de una inteligencia basada en el reconocimiento y comprensión de emociones propias y de los otros unida a la regulación de emociones propias a fin de guiar las acciones y pensamientos en una situación determinada. No obstante, poder implementar estas habilidades en diferentes circunstancias de la vida cotidiana requiere del uso y la gestión de los componentes emocionales como elemento esencial para el bienestar integral de las personas en los diferentes contextos (Goleman, 1996).

Frente a ello, no está de más destacar que uno de los primeros entornos en los que se comienzan a formar y utilizar estos componentes emocionales es el ambiente escolar. Como lo exponen Wolff, Druskat, Koman y Messer (2006), es allí donde los niños logran compartir con sus compañeros sus experiencias subjetivas emocionales, las cuales les permiten consolidar una serie de normas y comportamientos que guían su experiencia personal, potenciando todas las dimensiones del desarrollo como proceso holístico que es.

Por esta razón, es necesario generar diferentes propuestas investigativas que permitan actualizar constantemente las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas de clase, para brindar herramientas que permitan enfrentar los conflictos asociados a variables emocionales que originan comportamientos negativos en el desarrollo de la rutina escolar.

Lo anterior, precisamente, es lo que llevó al planteamiento de la estrategia pedagógica “Con-Sentido” como una propuesta para la construcción de un clima de aula emocional con un grupo de estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Oficial (IEO) José Joaquín Casas de Chía. Todo, haciendo uso de la exploración por medio de los sentidos y de un enfoque pedagógico constructivista (específicamente basado en el aprendizaje significativo) como medio para que los niños desarrollen las competencias emocionales contempladas en la teoría de la IE y

propiciando un clima emocional de aula. Frente a este último constructo, hay que recordar que dicho clima va más allá de un mobiliario o una organización del entorno, alude a los vínculos que se crean entre docente y estudiantes, y de los cuales emergen relaciones de confianza y seguridad entre estos últimos (Casassus, 2008).

Finalmente, es importante destacar que el contexto seleccionado para llevar a cabo la investigación fue el aula 103 de primero de primaria de la IEO José Joaquín Casas de Chía, conformada por 30 niños pertenecientes a niveles socioeconómicos 1 y 2 de zonas urbanas y veredales del municipio. Atendiendo a la necesidad de mejorar la convivencia en el aula, que se ve constantemente afectada por la indisciplina recurrente, las agresiones físicas y verbales entre los estudiantes y la influencia de hogares disfuncionales, como lo señalaron la rectora y docente titular del curso en mención. Así como lo enuncian Casassus (2006) y Denham et al. (2012), el clima emocional tiende a verse mejor desarrollado en niveles socioeconómicos altos que en niveles menos favorecidos por lo cual se hace indispensable incorporar la enseñanza de estas competencias dentro de la formación para mejorar los logros académicos y sociales de los estudiantes

Pregunta de investigación

¿Cómo contribuir a la construcción de un clima emocional de aula en un curso de primero de primaria de una Institución Educativa Oficial?

Objetivo general

Evaluar la estructura y componentes de la Estrategia Pedagógica "Con-Sentido" dirigida a promover un clima de aula emocional a partir de las teorías de inteligencia emocional y aprendizaje significativo en el primer grado de un contexto educativo oficial.

Objetivos específicos

1. Diseñar una estrategia pedagógica que apunte a construir un clima de aula emocional en el aula de clases partiendo de una caracterización inicial de la población.

2. Implementar la estrategia diseñada con un grupo de niños de 6 y 8 años de edad empleando un registro de su ejecución.
3. Realizar un análisis para cada una de las actividades pedagógicas planteadas en la estrategia, evaluando su influencia en términos de convivencia en el aula.
4. Generar un consolidado de la estrategia pedagógica que, con base en la evidencia, demuestre la utilidad de la IE y el aprendizaje por medio de los sentidos en el mejoramiento de la convivencia en el aula de clases con niños de 6 y 8 años de edad.

Marco teórico

Para comenzar, se aborda el concepto de inteligencia el cual, según Piaget (1991), se refiere a “la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a partir de la percepción, hábito y de los mecanismos sensorio-motores elementales” (p. 17). Adicionalmente, este autor afirma que la inteligencia y los sentimientos se entienden normalmente como facultades opuestas; sin embargo, en la conducta “intervienen los mismos aspectos afectivos y cognoscitivos de la acción, aspectos siempre unidos y que en ninguna forma caracterizan facultades independientes” (Piaget, 1991, p. 16). En este orden de ideas, se vuelve importante relacionar el concepto de inteligencia con la dimensión afectiva, los sentimientos y las emociones.

Inteligencia emocional

El término Inteligencia Emocional (IE) fue formulado en primera instancia por Salovey y Mayer (1990), quienes lo entienden como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p. 189). Años más tarde, Goleman (1996) definió la IE como un tipo de inteligencia diferente a la cognitiva y que comprende otras habilidades entre las que están presentes: El autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo; siendo estas bases emocionales que fortalecen el potencial intelectual del sujeto. Asimismo, estas características de la IE dan lugar a la formación del carácter, actitudes éticas, sentimientos positivos y control de impulsos que se expresan en acciones de manera cotidiana.

De este modo, Goleman (1996), reconoce la importancia que tiene el desarrollo del autocontrol, como la habilidad para regular los sentimientos, y el altruismo –que determina la empatía y la capacidad del ser humano para comprender las emociones de los demás–, mejorando las condiciones éticas de la sociedad e influyendo en el comportamiento del sujeto en el contexto

En suma, la IE tiene que ver con “la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento” (Salovey & Mayer, 1990, p. 187). En consecuencia, en la presente investigación se retoma el “modelo de habilidad”, propuesto por Salovey y Mayer (1990), quienes exponen cuatro habilidades que fomentan la IE y cuyos componentes son:

La percepción emocional. Habilidad requerida para identificar los sentimientos propios y de los demás, necesitándose de los procesos de atención y decodificación para elaborar –con precisión– las respuestas emocionales que darán lugar en el lenguaje corporal, gestual y expresivo (Salovey & Mayer, 1990).

La facilitación o asimilación emocional. “Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005, p. 69). Además, afecta el sistema cognitivo en tanto los estados afectivos influyen directamente en la toma de decisiones, pues se focaliza la información y la concentración en lo que realmente es importante para las personas.

La comprensión emocional. Tiene que ver con desglosar las señales emocionales, etiquetarlas y reconocer la categoría en las que se pueden agrupar. Esta habilidad se manifiesta de forma introspectiva y retrospectiva, para reconocer las consecuencias y la generación de lo que produce determinado estado de ánimo (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).

La regulación emocional. Es la habilidad más compleja pues incluye la capacidad de estar abierto a reflexionar acerca de la funcionalidad de sentimientos positivos y negativos en una situación determinada. Asimismo, permite regular las emociones negativas e intensificar las positivas, propias y ajenas, en el manejo del mundo interpersonal e intrapersonal (Salovey & Mayer, 1990).

Las emociones

Hasta este punto se ha hablado de cómo a través de la IE se pueden controlar y manejar las emociones. Sin embargo, antes de continuar, se hace necesario hacer claridad respecto a lo qué son estas y cómo se clasifican. Se entiende como emoción la “desviación fisiológica de la homeostasis, que se experimenta subjetivamente con sentimientos intensos y se manifiesta en cambios neuromusculares, respiratorios, cardiovasculares, hormonales y otros cambios corporales, preparatorios de acciones que pueden o no llevarse a cabo” (Sroufe, 2000, p. 18).

A su vez, se distinguen dos tipos de emociones o estados afectivos: Las emociones básicas, que se entienden como una respuesta universal, adaptativa e innata; y las emociones complejas, como una combinación de las básicas, estando condicionadas social y culturalmente (Bericat, 2012). En cuanto a su denominación, autores como Kemper (1987) sugieren como emociones básicas el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción, mientras que otros como Turner (1999) mencionan la satisfacción, la felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa como emociones primarias.

Por otro lado, se encuentran las emociones complejas o secundarias, que parten de las emociones primarias –en ocasiones como una emoción básica experimentada de forma prolongada o a partir de la combinación de emociones primarias–, y "no poseen expresiones faciales ni tendencias concretas de pensamiento o acción" (Alonso, Esteban, Calatayud, Alamar, & Egido, 2006, p. 30). Estas emociones no están del todo caracterizadas y se desconoce un número concreto de las mismas. Empero, se aborda la envidia, la vergüenza, la culpa y la calma, como emociones secundarias puesto que implican un "componente cognitivo más alto y que van además siempre asociadas a las relaciones interpersonales" (Belmonte, 2007, p. 59).

De otra parte, también se puede clasificar las emociones en positivas y negativas. Las primeras hacen referencia a emociones en las que prevalece y resalta una sensación placentera o de bienestar (Barragán-Estrada & Morales-Martínez, 2014). Estas “permiten cultivar las fortalezas y virtudes personales, aspectos necesarios y que conducen a la felicidad” (Barragán-Estrada & Morales-Martínez, 2014, p. 105), así como reacciones cortas experimentadas cuando sucede algún hecho significativo para el sujeto. Igualmente, dentro de las emociones positivas se

pueden distinguir las planteadas por Fredrickson (1998), a saber: La alegría, el interés, el amor y la satisfacción. De igual modo, se definen las emociones negativas como las emociones que generan una experiencia emocional aversiva o desagradable, como son el miedo, la ira y la tristeza (Piqueras-Rodríguez, Ramos-Linares, Martínez-González & Oblitas-Guadalupe, 2010).

Pues bien, una vez descrita la clasificación de las emociones, se hace relevante mencionar las funciones que cumplen las mismas. Según Chóliz (2005) estas pueden ser de tipo adaptativo, es decir, que ayudan a preparar al cuerpo para que ejecute una acción exigida por las condiciones del ambiente, orientando su conducta hacia un objetivo específico. Respecto a esta primera función, hay que decir que fue propuesta inicialmente por Darwin quien afirmaba que “la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación” (Chóliz, 2005, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, investigaciones posteriores, pusieron más énfasis en otras funciones de las emociones como lo son las funciones sociales y motivacionales (Plutchik, 1970; Izard, 1993; Ekman, 1982). Estos autores señalan que las funciones de las emociones se centran en la facilitación de la interacción social y la comunicación de estados afectivos, el control del comportamiento de los otros y el fomento de la conducta prosocial.

Incluso, según el planteamiento de Pennebaker (1993), la expresión o inhibición de las emociones puede tener una clara función social, ya que podría alterar las relaciones y la estructura de un grupo específico u organización social. Esto se debe a que la expresión emocional induce al altruismo, mientras que su ausencia puede llegar a ocasionar reacciones indeseables y malos entendidos que hubiesen podido evitarse en el caso de conocerse el estado emocional en el que se encontraba las personas involucradas (Pennebaker, 1993).

De esta manera, de acuerdo con el autor previamente citado, se verían relacionadas las emociones y la IE con el desarrollo de unos comportamientos y actitudes que permitan un desempeño y organización social adecuada. Ahora bien, estas emociones y las dimensiones de la IE son –o deben ser– desarrolladas en los individuos desde sus primeros años de vida a través de la educación y una de las intencionalidades más claras al respecto está en la formación de la dimensión personal-social. Esta última comprende a los niños como “seres sociales por

naturaleza” y se reconoce que “con el paso de los años algunos aprendizajes se pueden alcanzar, mientras que los daños o los problemas a nivel de lo personal (lo afectivo, emocional) y de lo social, son de difícil recuperación” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital – SED & Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS, 2010, p. 75).

Así pues, según la Alcaldía Mayor de Bogotá, SED y SDIS (2010) se ha de procurar que el niño, en los diferentes espacios y ambientes en donde se encuentre, pueda desarrollar estos procesos y afianzarlos a través de la autorregulación, respetar tiempos y espacios, seguir instrucciones y normas establecidas en dichos lugares. Todo, teniendo en cuenta que estos no se limitan al jardín/colegio y al hogar, sino que la formación trasciende a los espacios públicos en donde también se debe enseñar a los niños sobre la manera adecuada de convivir con el entorno. Partiendo de lo anterior, es relevante mencionar cómo se desarrolla y se entiende esa convivencia que comienza en el aula y trasciende al exterior.

Clima de aula

En primer lugar, para abarcar el concepto de clima de aula, es necesario aproximarse al concepto de clima escolar, el cual puede ser definido como las características psicosociales de un centro o institución educativa y las percepciones de los miembros que componen la institución frente aquellos elementos estructurales, personales y funcionales de la misma que le otorgan un cierto estilo tanto al lugar, como los distintos procesos educativos (Herrera-Mendoza, Rico-Ballesteros, & Cortés, 2014).

En línea con lo anterior, esta autora resalta la esencia del clima escolar en la percepción de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa y los procesos de interacción que se generan entre diversos actores en este contexto (Herrera-Mendoza, et al., 2014).

Ahora bien, uno de los contextos más inmediatos donde confluyen estas relaciones e intercambios es el aula de clase, es por esto que se aborda el concepto de clima de aula, siendo considerado como uno de los elementos principales que intervienen en el proceso de aprendizaje y en la motivación de los estudiantes dentro del contexto institucional. De acuerdo con Casassus (2006), este es equivalente al ambiente que explica la variación en los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico en los distintos niveles o grados de una institución.

Dentro del clima de aula influyen distintos factores como lo son los recursos físicos, la gestión docente y el nivel sociocultural de los estudiantes y las familias. No obstante, el concepto de clima de aula no solo se limita a los productos, recursos o personas que intervienen en la rutina escolar sino al clima emocional del aula, el cual implica las relaciones y acciones que surgen dentro del salón de clases y que generan diversas reacciones en los sujetos que lo integran (Casassus, 2008).

A razón de esto, es importante tener en cuenta el contexto de los estudiantes como un factor primordial para el enriquecimiento del ambiente de aprendizaje pues "el clima emocional de aula es mejor en las escuelas de más alto nivel sociocultural. Esto es congruente con que los niños y niñas de estos sectores tienen más desarrolladas las competencias socioemocionales que los alumnos de escuelas en riesgo", a lo que hace referencia Casassus (2006, p. 90). De esta manera, promover un clima emocional saludable al interior del aula fortalece las competencias emocionales de los estudiantes y, a su vez, propicia la obtención de aprendizajes significativos que mejoren su proceso académico.

Ahora bien, como lo expone Casassus (2006), para comprender el concepto de clima emocional de aula, se deben tener en cuenta tres variables que intervienen dentro de este: El vínculo entre el docente y el alumno, el vínculo entre alumnos, y el clima que emerge dentro de esa relación. En este orden de ideas, Casassus (2006) resalta el vínculo como el principal aspecto del clima emocional, el cual radica en la relación recurrente y la conexión interpersonal. Se estima que dicha conexión se ha de concebir como una competencia a potenciar desde el quehacer docente para que el estudiante trabaje la confianza y la seguridad, como necesarias para alcanzar verdaderos aprendizajes.

Igualmente, se enuncia la importancia de cinco relaciones que se tejen dentro del contexto del aula, las cuales conducen a que las condiciones del clima sean propicias para alcanzar el aprendizaje y mejorar la convivencia. Estas son: La relación del profesor con la materia, la relación alumno con la materia, la relación profesor consigo mismo, la relación docente con el alumno y, finalmente, la relación entre alumnos (Casassus, 2006).

La relación docente con la materia. La disciplina se considera como la principal problemática a la que se enfrenta el docente en el interior del aula. Esta, comúnmente, se maneja bajo un modelo conductista, en un ambiente lleno de normas, reglas, premios y castigos. Sin embargo, el mejor camino para enfrentar este problema es el interés que produzca a los estudiantes la materia que el docente pone a su disposición. En esto influyen, además del conocimiento que el docente tiene de los contenidos, la motivación, la participación, el diálogo permanente, el trabajo en grupo, los recursos y la imaginación. (Casassus, 2006).

La relación del alumno con la materia. Esta relación está permeada por el diseño del currículo como elemento crucial en lo que se considera pertinente para el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, en variadas ocasiones –erróneamente– se estima que lo propuesto por los adultos es lo que motiva a los estudiantes, considerándolos seres pasivos. En este caso, la asignatura debe transformarse en un motivo de interés intrínseco, que no se base solo en memorización, amenazas, y miedo constante del estudiante a lo que puede ocurrir si no aprende; elementos que condicionan los procesos de aprendizaje. En adición, existe otro camino para lograr que el educando cree sus propias conexiones y se identifique con los contenidos, lo cual emana de la necesidad del ser humano de encontrar sentido al mundo que lo rodea. En este caso, el estudiante es quien tiene la responsabilidad de aprender lo que él quiere aprender y la función del docente se fundamenta en la generación de las condiciones para que el aprendizaje exista en los estudiantes.

Este tipo de relación reconoce el aprendizaje como un proceso donde intervienen significativamente los intereses, talentos y estilos de aprendizaje así como el gozo por descubrir, la participación activa y la autoevaluación (Casassus, 2006).

La relación del docente consigo mismo. De acuerdo con Casassus (2006), la conciencia que tiene el docente de sí mismo se enmarca en la responsabilidad que concierne a su labor, en cuanto a la formación de otras personas, especialmente si estos son niños. El maestro debe tener claridad de sus intenciones, seguridades, talentos e inseguridades. Ello, pues en el quehacer docente se proyectan los pensamientos, la experiencia y los conocimientos; todo esto se irradia a partir de emociones, sentimientos, actitudes y tonalidades (elementos vitales para que exista

eficacia en esa conexión de la relación con sus alumnos y el mejoramiento diario del clima de aula).

La relación del profesor con los estudiantes. Es la principal relación desde la tradición humanista, donde se considera el estudiante como el centro del proceso de conexión en la relación del docente y el estudiante. La importancia radica en que el alumno sienta y no solo piense, que su experiencia sea respetada y comprendida por el docente.

“El docente emocionalmente competente es el que ve el trasfondo emocional detrás de cada acto de sus estudiantes. El docente emocionalmente maduro puede ver que detrás de la indisciplina, hay miedos, rabia, orgullo o disgusto, que son los elementos que hay que tratar” (Casassus, 2006, p. 93). Comúnmente este tipo de problemáticas son tratadas bajo el modelo conductista, pero desde el enfoque humanista son tratadas con acciones que responden a la comprensión de las emociones que se presentan en los alumnos, bajo una mirada de respeto y aceptación.

Empero, este tipo de aceptación no se basa solo en lo permisivo en tanto "una relación emocional consiente permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más cercana o menos cercana, más directa o menos directiva" (Casassus, 2006, p. 93) Lo anterior dependerá de cada caso particular, del proceso de cada estudiante y de la relación que debe establecerse en algún preciso momento donde no hay cabida para la normatividad del enfoque conductual en la formación de la IE (Casassus, 2006).

La relación entre alumnos. Según Casassus (2006), el aula de un contexto escolar es el principal escenario para aprender competencias sociales a través del aprendizaje social y la mediación docente en las interacciones. Por esta razón, una de las finalidades del maestro es nutrir las relaciones entre los estudiantes para disminuir los índices de violencia, crueldad y malos resultados académicos.

De esta forma, se requiere de la generación de escenarios pedagógicos propicios, que generen un clima de confianza mutua dentro del aula, lo cual se logra al permitir a los estudiantes la participación activa de propuestas y normas de clase. El desarrollo de competencias emocionales en las interacciones con sus pares nutre su proceso académico, les permite adquirir

las competencias necesarias para la resolución de problemas, la duda y el interés de lo que el otro piensa, de lo que siente y de su visión del mundo (Casassus, 2006). Así las cosas, se evidencia la necesidad de conformar un clima de aula emocionalmente saludable para el enriquecimiento de los aprendizajes que tienen lugar dentro del aula de clases y el mejoramiento de la convivencia dentro de la misma.

Convivencia

El concepto de convivencia emana del encuentro con el otro, en el que surge la necesidad de convivir dentro de un contexto determinado. Entorno en que se desarrollan capacidades para vivir en sociedad y se teje la configuración del proceso político en el que adquieren las relaciones de poder que surgen de la cotidianidad. En consecuencia, dentro del escenario educativo el concepto de convivencia ha empezado a ser relevante, intentando responder a dos interrogantes: Cómo convivir al interior de la escuela y cómo educar para convivir en la sociedad (Alcaldía mayor de Bogotá & Secretaria de Educación Distrital, 2014).

Dentro del Lineamiento Pedagógico: Educación para la ciudadanía y la convivencia (2014), se retoma la teoría del interaccionismo simbólico, considerando que el individuo no está rodeado de un medio preexistente de estructuras que determinan su conducta, sino que estas se moldean en la cotidianidad, haciendo de la convivencia algo que no se da en el exterior sino entre los individuos. Por su parte, desde el constructivismo como perspectiva teórica de la Sociología, se define la convivencia como “el resultado de las interacciones, la comunicación y los consensos que dan lugar a valores y normas que hacen posible el vivir juntos” (Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 15).

Asimismo, desde la perspectiva de Chau, Lleras y Velásquez (2004), en su propuesta integral de formación ciudadana, se abarca la necesidad de desarrollar en los niños las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Ello, a través de escenarios que lleven a los estudiantes a pensar y reflexionar acerca de situaciones o eventos que se presentan en su contexto escolar. Esta propuesta se centra en la ciudadanía como un término global que incluye tres retos principales para la sociedad: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En este orden de ideas, se considera la convivencia como la capacidad que el ser humano puede desarrollar para convivir con los otros de manera sana y pacífica. No obstante, dentro de este ideal siempre van a estar presentes los conflictos, los cuales implican que las personas involucradas desarrollen habilidades que les permitan manejar las situaciones y dar la mejor respuesta a cada una de las partes (Chaux, Lleras y Velázquez, 2004).

Por este motivo, Daza-Mancera y Vega-Chaparro (2004) generaron, como parte de esta propuesta de competencias ciudadanas, la estrategia de Aulas en Paz. Dicha iniciativa concibe el salón de clases como un ambiente seguro donde los estudiantes se desarrollan académicamente en paralelo con su bienestar personal y colectivo, entendiéndose como un espacio que da confianza a sus miembros para expresarse con libertad y explorar diferentes posibilidades de pensamiento y de acción sin lugar a temor alguno.

Es, por tanto, un espacio en que el estudiante tiene la oportunidad de dar solución a problemáticas o conflictos que alteren la convivencia, contribuye a construir las normas y a establecer acuerdos que generen un clima positivo. De la misma forma, estos escenarios están permeados por un ambiente democrático, basado en el respeto, que permite tener acceso a diversos puntos de vista y erradicar cualquier tipo de método disciplinario autoritario o basado en el poder (Daza-Mancera & Vega-Chaparro, 2004).

De tal manera, Daza-Mancera y Vega-Chaparro (2004), enuncian que las aulas en paz se construyen como un recurso trasversal a todas las áreas académicas, potenciando la autonomía de los estudiantes en torno a la interacción social. Este proceso de construcción se realiza en la rutina diaria, donde el profesor se convierte en ejemplo y guía que permite la participación de todos los miembros del salón. Además, intervienen componentes tales como las relaciones de cuidado, la disciplina positiva, el manejo de conflictos, la prevención del matoneo, el rol del maestro como modelo a seguir, y la evaluación del estudiante.

En este orden de ideas la implementación de este tipo de estrategias permite mejorar las condiciones del salón de clases para generar una sana convivencia, crear un ambiente positivo en el que los estudiantes y los maestros establezcan relaciones basadas en el respeto y la valoración de la diversidad. Estos espacios permiten a los estudiantes relacionarse de manera más personal

con su contexto escolar y encontrar coherencia entre sus vivencias escolares y la realidad en la que viven, generando aprendizajes significativos por medio de la interacción con sus compañeros dentro del aula de clase (Daza-Mancera & Vega-Chaparro, 2004).

Estrategia pedagógica

Las estrategias pedagógicas son comprendidas desde el concepto mismo de enseñanza, el cual se establece desde la perspectiva constructivista como un "proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre la actividad constructiva en el estudiante" y "que pretende apoyar o andamiar el logro de aprendizajes significativos" (Díaz-Barriga-Arceo & Hernández-Rojas, 2002, p. 140).

De acuerdo con esto, las estrategias pedagógicas son procedimientos que el docente utiliza, de forma reflexiva y flexible, como un medio para prestar orientación pedagógica a sus estudiantes. Por ende, para la creación de una estrategia, y la identificación de su pertinencia, el docente debe tomar en cuenta cinco aspectos esenciales. El primero es la consideración de la caracterización de la población que incluye el nivel de desarrollo, los conocimientos previos y los factores motivacionales (Díaz-Barriga-Arceo & Hernández-Rojas, 2002).

Por otro lado, están el contenido curricular, la intencionalidad de cada una de las actividades pedagógicas que desarrolle, la vigilancia o verificación del proceso de los alumnos y la determinación del contexto intersubjetivo que fue creado por los estudiantes. Cada uno de estos factores encierra elementos esenciales para que la estrategia funcione en el contexto para el cual fue desarrollada y contribuya a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula de clase (Díaz-Barriga-Arceo & Hernández-Rojas, 2002).

Respecto a los tipos de estrategias, desde hace varios años la categorización de las mismas ha sido cuestión de revisión teórica de autores como Weinstein y Mayer (1986), quienes diferencian entre estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo, cada una de las cuales se define a continuación.

Estrategias cognitivas. Beltrán (2002) afirma que son procedimientos intencionales que permiten al sujeto tomar las decisiones oportunas para enfrentar acciones. En este tipo de

estrategia intervienen la adquisición y el procesamiento de la información. Se trata del conjunto de estrategias para codificar, recordar y comprender la información que proviene del medio e integrarlo a los conocimientos previos. Por su parte, Weinstein y Mayer (1986) incluyen, dentro de estas, las estrategias de repetición, de elaboración, y de organización, que están basadas en la memorización de los estímulos que se presentan, y la organización que se le da a esta información. Este proceso ocurre por lo significativo del tema o situación que se está tratando, en donde el estudiante puede retener más información si esta se asocia con conocimientos previos.

Estrategias metacognitivas. En este tipo de estrategias buscan regular y controlar la actividad cognitiva del individuo, optimizando los recursos cognitivos disponibles. De esta manera, la estrategia docente propende por llevar a cabo procesos de planificación, control y evaluación de la cognición por parte de los estudiantes, que les permiten acceder al conocimiento de los procesos mentales y a la regulación de los mismos para lograr cualquier meta de aprendizaje (González & Tourón, 1992).

Estrategias de apoyo. Se enfocan en mejorar la eficacia de las estrategias de aprendizaje, mientras que mejoran las condiciones y permiten establecer un ambiente de motivación para realizar la tarea que se asigne. En este caso las técnicas que se utilicen servirán como un canal que fortalece las competencias del estudiante, pero estas están sujetas a la disposición del mismo para apropiárselas. Frente a eso, hay que considerar que intervienen los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad (Beltrán, 2002). Adicionalmente, este tipo de estrategias tiene como finalidad sensibilizar al educando en cuanto a lo que va a aprender, integrando tres ámbitos: La motivación, las actitudes y el afecto. Además, abarcan otro tipo de elementos clave para el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización y el ambiente de estudio. Por lo tanto, estas estrategias se basan en el mejoramiento de la disposición afectiva y motivacional del estudiante frente al aprendizaje (Valle, González-Cabanach, Cuevas-González & Fernández-Suárez, 1998).

Aprendizaje significativo

Para el desarrollo de la presente investigación se partió del aprendizaje “auténtico” o significativo de Carl Rogers, considerando que este “modelo” de aprendizaje va más allá de una

mera acumulación de saberes, generando un aprendizaje profundo en el individuo, que modificará sus acciones y pensamiento (Arancibia, Herrera & Strasser, 2007). Dentro de sus principios se encuentran que: 1) Este aprendizaje se logra cuando el estudiante advierte que el material propuesto le ayudará a alcanzar ciertas metas; 2) Se obtiene por medio de la práctica y experiencia en tanto el estudiante debe participar activamente; 3) Se considera como un aprendizaje que engloba a la totalidad de la persona, teniendo en cuenta sus dimensiones socioafectiva y cognitiva (Rogers, 1969, citado por Arancibia, Herrera & Strasser, 2007). De modo que, para lograr este tipo de aprendizaje, se debe permitir que los estudiantes se puedan acercar a la realidad y que lo planteado en el aula sea algo que desean aprender y que se aproxime de forma experiencial (Arancibia, Herrera & Strasser, 2007).

Adicionalmente, en esta investigación se tienen en cuenta las proposiciones del aprendizaje experiencial o auténtico planteadas por Moon (2004) las cuales afirman que la experiencia es la base del aprendizaje. Se parte de que los estudiantes son quienes construyen su propia experiencia y de que el aprendizaje es un proceso holístico, que se construye social y culturalmente y que está influido por el ambiente socioemocional particular.

Antecedentes investigativos

Para la elaboración del presente proyecto de investigación se han retomado una serie de investigaciones previas, realizadas entre 2007 y 2017 a nivel nacional e internacional, relacionadas con los temas abordados (clima emocional de aula e inteligencia emocional en niños). En este orden de ideas, el primer estudio que se retomó a nivel nacional es el elaborado por Rodríguez (2013) cuyo objetivo era “diseñar un programa psico-educativo dirigido a la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar en adolescentes con edades entre los once y catorce años, bajo la propuesta de educación emocional y social” (p. 5). Lo que se buscó fue promover el desarrollo de las habilidades de autoconciencia, autocontrol, reconocimiento del otro, y habilidades sociales en contra de los comportamientos violentos.

A través de una investigación teórico-empírica, los autores proponen un programa de prevención llamado “Aulas Sanas, Cero Bullying” acercándose a la educación emocional y a la teoría de la inteligencia emocional. Lo obtenido contribuyó a verificar que dichos abordajes

promueven comportamientos sanos en los alumnos, evidenciándose efectos positivos a largo plazo en los mismos, un mejoramiento en su “comportamiento general no solo en el contexto escolar sino en diferentes contextos en los que él o ella se desenvuelvan transformándose de igual manera en portadores y promotores de esas conductas saludables que mejoran la calidad de vida” (Rodríguez, 2013, p. 121).

Adicionalmente, uno de los estudios más recientes a nivel nacional es el elaborado por González-Latorre y Quintero-Vargas (2016) en la ciudad de Bogotá. Este buscó describir los efectos que tuvo la implementación de una estrategia pedagógica llamada "Explorando mis Emociones" para el favorecer del desarrollo de la conciencia emocional y el clima de aula, para lo cual, se escogió un grupo de estudiantes de grado transición del Colegio Rafael Delgado Salguero de la ciudad de Bogotá.

Los resultados encontrados en este estudio, frente a la eficacia de la estrategia, se evidenciaron al encontrar diferencias significativas entre el antes y el después de la intervención, en términos de conciencia emocional por parte de los niños y un mejoramiento en el clima de aula. Se hallaron cambios en las relaciones, entre estudiantes y docentes, y en la comunicación, además de un mayor conocimiento de las normas que se relacionan con ambientes de sana convivencia y respeto. Se concluyó en torno a la importancia de educar a los niños a nivel emocional ya que hacerlo genera un impacto en las relaciones de clima de aula y crea ambientes seguros y de comunicación asertiva. Todo esto propicia mejores procesos de aprendizaje y facilita re-direccionar positivamente los comportamientos (González-Latorre & Quintero-Vargas, 2016).

Por otro lado, Castro-Bermúdez (2014) en su investigación llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, buscó analizar el estado respecto a inteligencia emocional y violencia escolar de los estudiantes de ciclo tres (quinto, sexto y séptimo). Se trabajó en la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental, involucrando el desarrollo de programas de prevención, enfocados en el fortalecimiento de dicha inteligencia. A partir de esta investigación se logró detectar un déficit en regulación emocional, debido a que las relaciones entre los niños se mostraban mediadas por la agresión de tipo verbal, aunque esta podía preceder la futura agresión física y, por ende, afectar el bienestar de toda la comunidad educativa. De esta manera, Castro-Bermúdez

(2014) confirma la necesidad de establecer un programa de promoción y prevención priorizando en la regulación emocional. Ello, para que los alumnos puedan manejar mejor sus emociones favoreciendo una convivencia pacífica y realizando actividades para fomentar la resolución pacífica de conflictos, la escucha activa, las habilidades sociales y la expresión de sentimientos.

Por otra parte, retomando un estudio realizado en España, se cita a Celdrán-Baños y Ferrándiz-García (2012) quienes buscaron establecer el efecto de un programa didáctico respecto a la primera dimensión de la inteligencia emocional: El reconocimiento de emociones en un grupo de estudiantes de primero de primaria (6 y 7 años). La investigación mostró la posibilidad de mejorar el reconocimiento emocional, especialmente en los niños que presentaban mayores dificultades al inicio de la intervención. Todo, comprobando –además– que los estudiantes con menor experiencia para reconocer emociones se benefician en mayor medida, realizando una compensación en esta habilidad. Finalmente, Celdrán-Baños y Ferrándiz-García (2012) ratifican la necesidad de implementar programas y herramientas similares en cursos de primer grado aludiendo al hecho de que los niños con mejor reconocimiento de emociones tienden a ser percibidos como estudiantes con mejores conductas sociales y mejor rendimiento académico.

Dado a lo anterior, se puede evidenciar la relación que existe entre los conceptos teóricos abarcados en el presente proyecto, la evidencia empírica en la que la Inteligencia Emocional junto con sus dimensiones se han utilizado como vehículo para el mejoramiento de la convivencia y clima de aula en diferentes contextos educativos, por tanto, se aprecia la relevancia de la realización de este proyecto de grado en aras a brindar herramientas en torno al constructo de inteligencia emocional en niños entre los 5 y los 8 años de edad de un contexto educativo público, con el fin de contribuir al mejoramiento de su clima de aula y las relaciones que emergen dentro del mismo.

Método

Tipo de estudio

Se empleó un enfoque cualitativo, con una metodología de investigación evaluativa, la cual “implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo” (Tejedor, 2000, p. 320), en este caso en particular, evaluar la estrategia pedagógica CON-SENTIDO, contando además, con un alcance descriptivo, el cual busca detallar la utilidad de la estrategia pedagógica en cuestión, fundada en la IE, en términos del mejoramiento de la convivencia en el aula y la generación de un clima emocional en la misma.

Participantes

La población involucrada se escogió a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, la cual –según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2010)– son “simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 401). En este orden de ideas, se seleccionó un grupo total de 30 niños, con edades entre los 6 y los 8 años (edad media = $5.93 S \pm 0.60$), de los cuales 21 eran niños (edad media = $5.80 S \pm 0.52$) y 9 eran niñas (edad media = $6.25 S \pm 0.71$). Todos pertenecen al grado primero (103) de la IEO José Joaquín Casas del municipio de Chía, localizada en la carrera 12 con calle 9, y que atiende a una población aproximada de 415 estudiantes en los niveles de preescolar y básica primaria, sumados a 1050 estudiantes de básica secundaria y media, en jornada extendida de 6:30 a.m. a 3:00 ó 5:00 p.m.

El grupo participante pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, y reside en contextos urbanos y veredales del municipio. Del mismo modo, se cuenta con niños y niñas en situación de desplazamiento, que se encuentran bajo el cuidado de entidades de protección (Téllez, 2015; citado por Carrillo-Henao & García-Ortiz, 2007). Esta información fue conocida a partir de reporte general de rectoría pero los casos no fueron identificados de manera concreta por motivos de confidencialidad.

Adicionalmente, se comprende que la estructura familiar de los niños es muy variada, encontrándose diversas problemáticas dentro de la dinámica familiar como son la desintegración

y composición familiar extensa en la mayoría de los casos. Igualmente, se reportan otro tipo de problemáticas sociales y situaciones de vulnerabilidad que enmarcan la historia de vida de los niños y niñas de esta institución a raíz de condiciones socioeconómicas desfavorables (Téllez, 2015; citado por Carrillo-Henao & García-Ortiz, 2007).

Asimismo, gracias a observaciones iniciales realizadas por las investigadoras, se pudo apreciar que el grupo en cuestión estaba compuesto por niños que se distraían con facilidad, que tendían a hablar mucho con sus compañeros, y en repetidas ocasiones terminaban discutiendo entre ellos. A su vez, se identificó que requerían de acompañamiento o mediación constante. De hecho, la mayoría de los niños demandaban ser guiados por los adultos para resolver sus diferencias. Estas afirmaciones se basan en observaciones informales realizadas por las investigadoras y por reportes, también informales, que fueron brindados por docentes que están en contacto con el grupo.

Instrumentos de recogida de datos

Como técnica de recolección de información se utilizó la observación participante, siendo este el eje principal del diseño de los instrumentos de recolección de datos que dieron lugar al análisis posterior y que se describen a continuación.

Diarios de campo. Este instrumento se utilizó para incluir la descripción del ambiente, de los lugares, de los participantes y de todo lo que se considerase relevante en el proceso de investigación. De igual manera, los mapas del contexto o el lugar específico de la observación, los diagramas o cuadros que contenían hechos cronológicos o sucesos, la lista de objetos que se observaban en el contexto (fotografías y videos) y aspectos para tener en cuenta en el desarrollo de la investigación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010). Dado a lo anterior, los diarios se emplearon, en primera medida, como instrumento de diagnóstico y reconocimiento del contexto y de los participantes con quienes se iba a trabajar, así como para la identificación de elementos clave para el diseño de la estrategia pedagógica (ver síntesis en Apéndice A).

Cuestionario de autoreporte. Instrumento aplicado a la docente a cargo del curso con el que se iba a desarrollar el estudio. Contó con 14 preguntas de respuesta abierta enfocadas a

detectar las principales necesidades en torno a la convivencia en el aula (ver formato del cuestionario en Apéndice B) desde la perspectiva de la educadora. Esto fue clave pues permitió, a partir de allí, diseñar una estrategia pedagógica que diera respuesta a los requerimientos del grupo. Frente a su construcción, hay que destacar que este cuestionario contó con un proceso de validación por parte de 4 jueces quienes con sus comentarios permitieron ajustar las preguntas para aumentar su validez de contenido (ver Apéndice C) lo cual se hizo antes de que fuera completado por la docente (ver cuestionario diligenciado en Apéndice D).

Guía de entrevista grupal. Se realizó una entrevista grupal semiestructurada con el grupo de estudiantes que hacen parte del presente estudio, en donde se buscaba indagar el estado inicial de los niños en términos de convivencia en su aula de clases, y cómo se encontraban sus habilidades en inteligencia emocional (ver guía temática en Apéndice E). Como parte del instrumento, se presentó un total de ocho parejas de imágenes que contrastaban dos situaciones que los niños podían vivir en sus salones, de modo que se pudiera generar un diálogo permitiendo identificar las problemáticas de convivencia en el grupo. Como en el caso anterior, esta herramienta contó con un proceso de validación por parte de 4 jueces quienes expresaron la necesidad de utilizar imágenes más cercanas al contexto y realizar preguntas claves para cada imagen presentada que permitiera obtener mayor riqueza en los datos al momento de ser aplicada a los niños (ver formato de validación en Apéndice F y la transcripción de la entrevista en Apéndice G).

Registro de observación semiestructurado de las actividades. El instrumento diseñado para esta investigación es un registro de observación semiestructurado, elaborado con el fin de recoger la información puntual que permitiera analizar, posterior al diagnóstico, el desarrollo de las actividades propuestas en la estrategia pedagógica y su relación con las categorías de análisis respecto al clima emocional de aula y la teoría de la IE (ver formato de los registros en Apéndice H).

Categorías de análisis

En la Tabla 1, a continuación, se describen las categorías y subcategorías de análisis que guiaron el diseño de los instrumentos para realizar la recogida de información y su posterior interpretación.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis con sus respectivas definiciones conceptuales

Categoría	Subcategoría
<p>1. Inteligencia emocional: Subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones (Salovey & Mayer, 1990).</p>	<p>1. Percepción emocional: Identificar, valorar y expresar las emociones en sí mismo, en otros, a través del lenguaje y conducta. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente (Salovey & Mayer, 1990).</p> <p>2. Facilitación o asimilación emocional: “Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005, p. 69). Afecta el sistema cognitivo recordando que los estados afectivos influyen directamente en la toma de decisiones, pues se focaliza la información y la concentración en lo que realmente es importante para las personas (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).</p> <p>3. Comprensión emocional: Habilidad para desglosar las señales emocionales, etiquetarlas y reconocer la categoría en las que se pueden agrupar. Es puesta en práctica de forma introspectiva y retrospectiva, para reconocer las consecuencias y la generación de lo que produce determinado estado de ánimo (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).</p> <p>4. Regulación emocional: Habilidad más compleja, que incluye la capacidad de estar abierto a los sentimientos positivos y negativos, para reflexionar acerca de su funcionalidad en una situación determinada. Permite regular</p>

las emociones negativas e intensificar las positivas, propias y ajenas, en el manejo del mundo interpersonal e intrapersonal (Salovey y Mayer, 1990).

2. Clima emocional del aula:

Casassus (2006) resalta el vínculo como el principal aspecto del clima emocional. Enuncia la importancia de cinco relaciones que se tejen dentro del contexto del aula. Estas conducen a que las condiciones del clima sean propicias para alcanzar el aprendizaje y mejorar la convivencia. Son: La relación del profesor con la materia, la relación estudiante con la materia, la relación profesor consigo mismo, la relación docente con el estudiante, y la relación entre estudiantes.

1. Relación del docente con el estudiante: Se considera el estudiante como el centro del proceso razón por la cual la importancia radica en que el alumno sienta y no solo piense, que su experiencia sea respetada y entendida. Compromete acciones que responden a la comprensión de las emociones de los alumnos, bajo una mirada de aceptación (Casassus, 2006).

2. Relación entre alumnos: El aula de un contexto escolar es el principal escenario para aprender competencias sociales a través del aprendizaje social y la mediación docente en las interacciones de los estudiantes. Por esta razón, una de las finalidades del docente ha de ser nutrir las relaciones entre los estudiantes, para disminuir los índices de violencia, crueldad y malos resultados académicos. Todo, mediante la participación activa de propuestas y la construcción colectiva de las normas de clase (Casassus, 2006).

3. Relación alumno con la materia: La materia debe transformarse en un motivo de interés intrínseco que no se base solo en memorización, amenazas, y el miedo constante del estudiante a lo que puede ocurrir si no aprende; elementos que condicionan el proceso de aprendizaje. Este tipo de relación reconoce el aprendizaje como un proceso donde intervienen significativamente los intereses, talentos, estilos de aprendizaje, el gozo por descubrir, la participación activa y la autoevaluación (Casassus, 2006).

Triangulación de la información

Para el análisis de los resultados obtenidos se utilizó la técnica de triangulación de la información por parte de investigadores e involucrando la participación activa de una experta temática (asesora del trabajo). Es decir, aprovechándose distintas perspectivas para controlar el sesgo subjetivo de un individuo (Flick, 1992). A su vez, se empleó la técnica de análisis de contenido como medio para la organización de los datos y la generación de resultados.

Procedimiento

Para el desarrollo del presente proyecto se tuvieron presentes cuatro fases, a saber:

Fase preparatoria. Desarrollada en dos etapas fundamentales: Una reflexiva, en donde se realizó el planteamiento del problema y la construcción del marco teórico; y una de diseño en que se eligió el método a emplear en la investigación, su alcance, las técnicas y los instrumentos utilizar (que se sometieron a una validación por jueces y tuvo una duración de seis meses).

Dentro del proceso de validación de los instrumentos, se destacan los comentarios respecto al ajuste de las imágenes a mostrar a los niños, de modo que fueran más cercanas a su contexto y la redacción y pertinencia de algunas preguntas. De esta manera, se realizaron los respectivos ajustes en los mismos antes de su aplicación.

Fase de trabajo de campo. Se dividió en tres etapas. En primer lugar, una etapa diagnóstica en la que se aplicaron los instrumentos al grupo elegido y, a partir de lo obtenido, en la siguiente etapa de diseño se elaboró la estrategia pedagógica “Con-Sentido”. Finalmente, se realizó una etapa piloto, en donde se aplicaron 4 actividades de la estrategia, dentro del horario regular que manejaba la institución. Simultáneamente, se recolectó toda la información necesaria a través de los registros de observación semiestructurados (anteriormente mencionados). Esta fase tuvo una duración de 6 meses, este periodo se prolongó debido a factores externos a la investigación que no permitieron el acceso a la población.

De igual manera, la estrategia pedagógica fue sometida a un proceso de validación por parte de cuatro expertos: Una PhD en Psicología hizo una revisión inicial (de la versión preliminar) y, luego dos PhD en Educación y una Magíster en Educación realizaron la validación

formal evaluando cada componente de la misma (tras su presentación de forma presencial). Los comentarios señalados por parte de los jueces estuvieron enfocados en la modificación de algunos elementos de forma como la redacción de objetivos, la presentación del esquema que resume el contenido de la estrategia y la redacción de las preguntas orientadoras que se sugieren en las actividades. A partir de estos comentarios, se realizaron las respectivas modificaciones para su aplicación.

Fase de análisis. Tal como lo sugiere el nombre de esta fase, se realizó el análisis de los datos recolectados en la fase anterior, retomando todos los instrumentos utilizados para obtener la información. De tal modo que se analizó el diagnóstico de los niños frente a las categorías de análisis, así como la propuesta de estrategia pedagógica con base en el análisis de los registros de observación semiestructurados de las actividades. Esto, con el fin de verificar la utilidad y hallar elementos susceptibles de mejora.

Fase de difusión. Finalmente, en esta última fase se presentaron los resultados y las conclusiones del proyecto y se elaboró un consolidado de la estrategia pedagógica. Lo que se espera es que esta pueda ser aplicada de manera transversal en contextos educativos similares y su manual de aplicación completo se encuentra como apéndice externo a este documento, pero puede ser consultado cuando se requiera.

Consideraciones éticas

Para elaborar el estudio de manera ética se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas exigidas. Se presentó un formato de consentimiento informado tanto para las directivas de la institución seleccionada y la docente a cargo del grupo de niños (ver Apéndices I y J), un consentimiento informado para los padres de familia o acudientes de los niños (ver Apéndice K) y un formato de asentimiento informado para los menores de edad (ver Apéndice L). Esto último se considera de gran relevancia pues, aunque es un documento que no tiene una validez legal, se realizó por respeto a los niños y a su derecho a decidir si querían participar o no en el proceso.

Resultados

Diagnóstico inicial de la población

A continuación, se exponen los resultados de la información recogida en la fase de diagnóstico por medio de los instrumentos de diarios de campo (Apéndice A), el cuestionario de autoinforme diligenciado por la docente a cargo del curso (Apéndice D) y la transcripción de la entrevista grupal (Apéndice G). Estos permitieron conocer detalles relevantes de las dinámicas del aula clase y el comportamiento de los niños frente a situaciones de la rutina escolar, así como entender cómo se encontraban los mismos en cuanto a las categorías de análisis.

Los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista grupal a los niños se pueden apreciar en la Tabla 2, generada después de realizada la triangulación por investigadoras.

Tabla 2

Consolidado de respuestas obtenidas a través de entrevista grupal con los estudiantes y del cuestionario de autoinforme diligenciado por la docente

Imágenes utilizadas	Categoría	Subcategoría	Citas destacadas
Primer par de imágenes 	Inteligencia emocional	Percepción emocional	Niño 1: “La profesora está brava porque le está diciendo algo a un niño”. Niño 2: “Lo regaña porque no hizo la tarea y se portó mal”. Niño 3: “Porque le pegó a un compañero y lo pellizcó”. Niño: “Esta otra profesora está feliz”.



Segundo par de imágenes



Tercer par de imágenes



Niños: “Porque los niños se portaron bien”.

Niño 6: “Está feliz, la niña se portó juiciosa, por eso la profesora está feliz también, porque hizo bonito el trabajo”.

Investigadora 1: “¿Qué está ocurriendo en la imagen?”.

Niño 3: “Está triste porque la profesora la regañó”.

Niño 8: “La profé está contenta porque los niños están trabajando (viendo otra imagen)”.

Investigadora 2: “Ahora, hay un niño en esta otra foto, ¿qué creen que le estará pasando a este niño?”

Niño 11: “Le pegó a una niña”.

Niño 12: “No, está bravo”.

Niño 13: “Le mandaron una nota en la agenda y está bravo”.

Investigadora 1: “Si miramos esta otra imagen, ¿qué estará pasando?”

Niño 3: “Se están abrazando como una familia junta”.

Cuarto par de imágenes



Niño 10: “Están felices y abrazándose”.

Investigadora 1: “¿Por qué creen que le está gritando a la niña en esta imagen?”

Niño 1: “Porque están bravos y se pelean”.

Niño 9: “Porque se están molestando y están tristes”.

Asimilación emocional

Investigadora 2: “¿Y eso pasa aquí en el salón? (pelearse)”

Niño 3: “A veces (dubitativo)”.

Investigadora 1: “Y en su salón, ¿la mayoría del tiempo, están como la niña de la imagen 1 o 2?”

Niño 2: “¡¡La dos!! La profesora nos regaña”.

Niño 4: “Nooo, ella no nos regaña”.

Investigadora 2: “¿Cómo se sienten cuando la profesora los regaña?”

Niños: “Tristes porque hicimos mal las cosas”.

Investigadora 2: “¿Qué dirá la nota para que él esté así de bravo?”

Quinto par de imágenes



Niño 13: “Que se portó mal y que se burló de otro niño”.

Niño 8: “A veces se ríen de los niños aquí”.

Investigadora 1: “¿Por qué?”

Niño 8: “No sé”.

Niño 5: “Cuando uno se pelea es porque lo molestan mucho. Sí porque él ahorita me estaba botando las cosas”.

Investigadora 2: “¿Y qué pasa cuando se pelean así?”

Niño 7: “No nos dejan salir a recreo”.

Niño 8: “El niño está triste y la niña le está pidiendo disculpas”.

Niño 10: “Cuando nos peleamos, nos tenemos que pedir disculpas”.

Regulación
emocional

“(Se interrumpe un momento la actividad para volver a captar la atención del grupo que se dispersó y se pusieron de pie por acercarse a ver la imagen)”.

“(Algunos niños comienzan a gritar en el salón al ver la imagen y las investigadoras

se detienen para centrar la atención de nuevo)".

"(La profesora titular interrumpe para hacer que uno de los niños se siente y le dice que si no se sienta, le quitará el puesto para que se quede de pie todo el día)".

Clima emocional de aula	Relación docente con el estudiante	<p>Investigadora 2: "¿Su profesora se muestra así la mayoría del tiempo o como la profesora brava?"</p> <p>Niños: ¡Como la profesora feliz!"</p> <p>Investigadora 1: "Y en su salón, ¿la mayoría del tiempo, están como la niña de la imagen 1 o 2?"</p> <p>Niño 2: "¡¡La dos!! La profesora nos regaña".</p> <p>Niño 4: "Nooo, ella no nos regaña".</p> <p>"(La profesora titular interrumpe para hacer que uno de los niños se siente y le dice que si no se sienta, le quitará el puesto para que se quede de pie todo el día)".</p>
--------------------------------	------------------------------------	---

Relación entre alumnos	<p>Niño 8: “A veces se ríen de los niños aquí”.</p> <p>Investigadora 2: “¿Ustedes prefieren jugar solos o con amigos?”</p> <p>Niños: “Con amigos (la mayoría)”.</p> <p>Investigadora 2: “¿En el salón alguna vez se han peleado?”</p> <p>Niño 7: “Sí, una vez. Él le pegó a ella y no sé por qué (señala a un compañero)”.</p> <p>Niño 10: “Cuando nos peleamos, nos tenemos que pedir disculpas”.</p> <p>Profesora: “Como todos los niños, este grupo es compañerista, solidario y se notan las buenas relaciones entre ellos”.</p> <p>Profesora: “Con frecuencia se presentan agresiones entre ellos pero son muy pocas”.</p> <p>Profesora: “Hace un tiempo se presentaba mucha indisciplina, entonces se tomaron medidas y esto cambió, el comportamiento general de los niños. Cuatro</p>
------------------------	---

	estudiantes fueron trasladados a los dos primeros (101 y 102). Mejoró la convivencia en el aula”.
<hr/>	
Relación alumno con la materia	Profesora: “Aprenden haciendo”. Profesora: “Por medio de cuentos, historias y material atractivo para los estudiantes (herramientas pedagógicas usadas con los estudiantes)”.

Ahora bien, relatando lo encontrado en los diarios de campo, se destaca que –en cuanto a la primera subcategoría de IE (percepción emocional)–, la situación del aula se reflejó en la siguiente narrativa registrada por las investigadoras: “La maestra salió del salón y nos dejó a cargo, ellos empezaron a hablar y jugar, a correr bruscamente y empujarse, esto motivó el llanto de un niño a quien se le cayó el yogurt al piso...se habló con el niño y se le pidió que dialogara con su compañero por lo ocurrido y entendiera qué emociones había sentido poniéndose en su lugar, ellos hablaron y el niño que ocasionó el llanto de su compañero pidió las disculpas pertinentes” (Apéndice A).

Por otro lado, frente a la subcategoría de asimilación emocional, se observó que la mayoría de estudiantes mostraban ciertos comportamientos que desencadenan estados emocionales negativos dentro del aula. Las siguientes son citas de los diarios de campo que así lo demuestran: “Se notó que persisten los juegos bruscos, la rivalidad en los juegos y el hecho que no comparten los objetos o juguetes”, “se evidenció que comenzaron a jugar de una manera ruda y a pegarse patadas mientras jugaban; una niña fue golpeada con el balón fuertemente en su cara, este hecho conllevó a que la profesora los gritara fuertemente y les quitara el balón” (Apéndice A).

Ahora bien, frente a la categoría de clima emocional de aula y la primera subcategoría referente a la relación entre la docente y los estudiantes, se identificó –por ejemplo– que: “La maestra ignoró varias actitudes desobedientes de los niños y solo procedió a escribir sus nombres en el tablero; se preguntó con qué finalidad se hacía y contestó que al finalizar el día se enviaba anotación en la agenda a los padres de familia por la indisciplina de los estudiantes” (Apéndice A).

Por otro lado, frente a la subcategoría de relación entre estudiantes, se pudo observar que estos contaban con espacios en los que pueden relacionarse entre ellos. Sin embargo, en los momentos en los que ellos comparten distintas actividades hay lugar a pequeños altercados que generan conflictos. Las siguientes citas así lo evidencian: “Los niños compartieron juegos, corrieron, jugaron con balones de fútbol y se evidenció que comenzaron a jugar de una manera ruda y a pegarse patadas mientras jugaban; una niña fue golpeada con el balón fuertemente en su cara”... “se procedió a darles rompecabezas, solo eran dos rompecabezas para los 35 niños, por lo que hubo lugar a peleas, empujones y agresiones para conseguir tener una ficha” (Apéndice A).

Adicionalmente, en cuanto a la subcategoría de relación alumno con la materia, el acercamiento inicial al contexto permitió iniciar por caracterizar la población y el ambiente del aula. “El salón de clases al que se ingresó estaba compuesto por 35 pupitres, el armario de la profesora y su respectivo escritorio, las paredes no tenían mayor decoración y en el tablero habían anotado varios nombres” (Apéndice A). De acuerdo a lo anterior se infiere que el salón de clase tiene una población numerosa y que el ambiente físico no cuenta con muchos recursos que generen una percepción de aula acogedora y motivante para la edad de los estudiantes.

Frente a esto, en una segunda visita se pudo concluir que la adecuación de un espacio más acogedor permitió a los niños estar más atentos a las tareas que estaban realizando: “En esta oportunidad se observó un aula más amplia en la que los pupitres de los niños quedaban un poco más espaciados, las mesas pasaron de ser pupitres tradicionales a mesas triangulares y de colores vivos” (Apéndice A). En cuanto a la ambientación del salón, se notó un aumento de ayudas visuales con el abecedario, los números y una cartelera del horario de clases”, “se evidenció que

los niños estaban más cómodos en el aula de clase por los espacios, el tamaño de los pupitres, la ambientación en las paredes y la iluminación” (Apéndice A).

Esto permite inferir que los recursos físicos que fueron integrados en una nueva aula de clase, facilitó la adaptación y mejoró la disciplina de los niños notablemente; “se notaban un poco más concentrados en su trabajo individual, puesto que todos contaban con sus útiles escolares” (Apéndice A).

Finalmente, gracias a las observaciones realizadas a través de los diarios de campo, se logró destacar una subcategoría emergente referente a la relación del docente consigo mismo. Esto se evidenció en una situación en que “cada niño quería participar en la construcción y se peleaban por tener una ficha” pero “la profesora solo intervino para llamarles la atención a quienes estaban teniendo estas actitudes” y “no indagó cuál era el problema y cómo podía solucionarse” (Apéndice A). Lo anterior da cuenta de habilidades y opciones para solucionar conflictos que se observan de manera reducida, lo cual –seguramente– tiene que ver con los conocimientos y experiencias con que cuenta la profesora.

Además, “al tiempo, la maestra no intervino en los pequeños conflictos que tuvieron lugar en el salón de clases y en el descanso, perdiendo la oportunidad de servir como mediadora para solucionar el conflicto” (Apéndice A). Por tanto, al ignorar situaciones como esta, la docente no se permitía reconocer los estados emocionales que se presentan dentro del grupo y ahondar en ellos para trabajar en el desarrollo de las dimensiones de la IE. Para, de esta forma, alivianar situaciones que promueven la aparición de conflictos dentro del aula.

Pues bien, con base en los resultados expuestos anteriormente, se procede a presentar una red temática que da cuenta del análisis de la información que surge de esta recogida de estos datos para cada categoría y subcategoría de análisis. Es decir, a modo de resumen general de los hallazgos encontrados en la fase diagnóstica (Figura 1).

anteriores. Así las cosas, se trata de una experiencia basada en la exploración sensorial como medio para general aprendizajes significativos que potencien el desarrollo de la inteligencia emocional y contribuyan a mejorar las condiciones del clima de aula.

Por otro lado, el logo seleccionado para la misma (Figura 2) engloba, de manera armónica los cinco sentidos, representados por medio del ojo, la nariz, la mano, la oreja y la boca (línea roja) que aparecen en la imagen. De igual forma, destaca el componente de la inteligencia emocional representado a través de la silueta de la persona que acoge con sus brazos el corazón, símbolo común para representar las emociones. Además, se observa, cómo las figuras de colores en las que se encuentran las representaciones de los sentidos, forman una especie de silueta de un techo y paredes, lo cual simboliza el aula de clases. Finalmente, en la parte inferior se encuentra el título de la estrategia.



Figura 2. Logo de la estrategia pedagógica.

Por otro lado, en cuanto a su estructura, la estrategia cuenta con introducción, justificación y objetivo general; elementos orientados a la generación de espacios que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de comprensión y regulación emocional a través de la exploración por medio de los sentidos para construir una sana convivencia dentro del aula de clases. En términos de componentes, la estrategia presenta una serie de diez (10) actividades pedagógicas, que apuntan al desarrollo y fortalecimiento de las dimensiones de la IE a través de la utilización de recursos que implican el uso explícito de los cinco sentidos, resaltando el uso la focalización de un sentido principal para cada actividad, para un total de dos actividades por cada uno de los cinco sentidos.

Dichas actividades contemplan un tiempo aproximado de 30 minutos para su realización, pueden trabajarse en el aula como eje transversal del aprendizaje sin que tengan una secuencia específica. Es decir, el docente puede realizar cualquier actividad planteada en la estrategia sin un orden específico basándose en el objetivo que quiera trabajar con los estudiantes.

La estrategia cuenta, también, con un objetivo específico para cada actividad, así como una descripción del paso a paso para su desarrollo. Por su lado, los recursos o material necesario así como las observaciones adicionales le sirven de apoyo al maestro para la ejecución de cada una de las actividades como se aprecia en la Tabla 3 que se presenta a continuación.

Tabla 3

Actividades Pedagógicas Estrategia Consentido

Actividades Pedagógicas Estrategia Con-Sentido				
Nombre de la actividad	Objetivo	Recursos	Dimensiones de la IE	Sentidos
La Tortuga Manuelita	Identificar emociones propias y ajenas durante la jornada escolar.	a. Títere. b. Reproductor de música c. Imágenes de las emociones (alegría, ira, tristeza, asombro, miedo). d. Fotografías de los niños. e. Caparazón de la tortuga y letreros con el nombre de las emociones.	Percepción emocional.	Vista y oído.
Procedimiento				
1. Se realiza la presentación del agente motivador (la tortuga Manuelita) junto con su canción sobre emociones básicas. 2. Los niños deben identificar dichas emociones que experimenta Manuelita durante la canción (alegría, tristeza, sorpresa, miedo e ira).				

3. Se dividen en cinco grupos y se les entrega una imagen que representa cada emoción que sintió la tortuga y deben reconocer dicha emoción y relacionarla con el nombre de la misma (letrero).
4. Un líder de cada grupo debe pasar a ubicar el letrero elegido en un caparazón de la tortuga que contendrá las cinco emociones.

Tráfico de normas	Construir las normas de clase en grupos a fin de mejorar la disciplina y convivencia.	<ol style="list-style-type: none"> a. Cartulinas con formas de normas de tránsito. b. Imágenes de señales de tránsito cotidianas. c. 9 figuras de señales de tránsito. d. Marcadores /Colores. 	Comprensión emocional y regulación emocional.	Vista y tacto.
-------------------	---	--	---	----------------

Procedimiento

1. Se presentan las diferentes señales de tránsito que existen a los niños e indagando sus conocimientos previos acerca de estas.
2. Se llega a un consenso explicando qué tipo de señales existen (advertencia, informativas y regulatorias), y para qué sirven. Al tiempo, se dialoga con ellos acerca de su funcionalidad y utilidad en el aula de clases.
3. Se conforman nueve grupos y cada uno de ellos se les entrega un tipo de señal en blanco y cada uno debe dibujar una norma o señal que puedan usar dentro de clase.
4. Cada grupo elige la señal que más le guste y la comparte con el resto de la clase.
5. Se crea un "móvil" con las señales de todo el salón y se reflexiona con ellos la importancia que tienen dentro de su aula.

Termómetro de emociones	Crear una herramienta de regulación emocional en el aula para que los estudiantes puedan controlar y evaluar sus estados emocionales.	<ol style="list-style-type: none"> a. Termómetro en foami. b. Cajas. c. Gelatina. d. Hielo. e. Bolsa de agua térmica. f. Historia de Albert. 	Comprensión emocional y regulación emocional.	Tacto.
-------------------------	---	--	---	--------

Procedimiento

1. Se cuenta a los niños la historia de Alberto, un niño que pierde el control de sus emociones al entrar en una disputa y luego se calma y logra solucionar el problema.
2. Al tiempo que se cuenta la historia, los niños van sintiendo el contenido de unas cajas con objetos a diferentes temperaturas y se va relacionando el estado de ánimo del personaje con la temperatura de los objetos de la caja (si está muy enfadado, sentirán la bolsa caliente, si está muy tranquilo, sentirán el hielo y si está medianamente calmado, sentirán un objeto a temperatura ambiente).
3. Se reflexiona con los niños la necesidad de estar en el estado emocional más tranquilo y "frio" para poder abordar los problemas.
4. Se presenta un termómetro en foami grande que se trabaja con todo el grupo. Para esto, se explica cada uno de las medidas del termómetro y se indaga con los estudiantes de acuerdo a lo anterior, en qué escala o medida estaría su salón.
5. Se plantea con ellos, la meta de que su termómetro esté en la temperatura más baja y que día a día se analizará cómo va el salón, por tanto, las acciones de cada niño influirán en la medida del termómetro.

Muffins de emociones	Identificar estados emocionales asociándolos con distintos sabores mediante la decoración de galletas para reforzar la disciplina positiva y las relaciones de cuidado.	a.	Muffins (pastelitos).	Comprensión emocional y facilitación emocional.	Gusto, olfato, vista y tacto.
		b.	Chocolate líquido.		
		c.	Pepitas de colores.		
		d.	Maní.		
		e.	Uvas pasas.		
		f.	Gomitas.		
		g.	Dulces ácidos.		

Procedimiento

1. Se divide el salón en 6 grupos, a cada uno de los grupos se les entrega los materiales para la elaboración de los muffins.
2. Cada niño puede escoger entre varios elementos para decorar su muffin (gomas, chocolate, pepitas de colores, dulces ácidos, maní, uvas pasas). Y se realiza una discusión entre los niños y se escuchan las experiencias personales que han tenido con cada sabor.
3. Se llega a un acuerdo acerca de cuál emoción puede ser cada sabor.

-
4. Se entrega el pastelito a cada niño y la idea es que cada uno lo decore con la emoción que ha predominado durante el día.
-

Rompecabezas de emociones	Reconocer las emociones que surgen de algunas situaciones, a través de la reflexión conjunta de cada caso para resolver los conflictos.	a. 6 rompecabezas, cada uno con una textura diferente.	Comprensión emocional.	Vista y tacto.
---------------------------	---	--	------------------------	----------------

Procedimiento

1. Se divide a los niños en 6 grupos.
 2. Cada grupo debe buscar las fichas de rompecabezas que están repartidas en el patio, las cuales tienen una textura específica para cada grupo (el rompecabezas refleja imágenes de situaciones conflictivas entre niños relacionadas con distintas emociones (ira, envidia, culpa, tristeza, miedo y pena).
 3. Cuando reúnan todas las fichas, deben armar el rompecabezas en grupo y pensar en una solución a ese conflicto que refleja su rompecabezas.
 4. Se realiza una corta reflexión donde los niños pueden hablar sobre sus experiencias y situaciones que involucran los casos trabajados y la manera en cómo ellos los solucionarían.
-

La Pataleta de Julieta	Generar estrategias sencillas para encauzar las situaciones que surgen en la rutina escolar hacia emociones positivas, mejorando las relaciones con los compañeros.	a. Bomba de helio. b. Figuras de las aromáticas en foami. c. Figura de bomba. d. Bomba de foami. e. Historia de Julieta (https://goo.gl/EFk6r6). f. Plantas aromáticas (manzanilla, eucalipto, cidrón, menta, canela, clavos).	Regulación emocional.	Olfato.
------------------------	---	---	-----------------------	---------

Procedimiento

1. Se presenta la historia de Julieta una niña que hace pataleta y se le infla la cabeza como un globo hasta el cielo.
2. Se forman 6 grupos y a cada uno de ellos se les plantea el problema de cómo lograr que Julieta baje del cielo controlando su enojo, de esta forma se inicia una discusión, escuchando las ideas que dan los niños de cada uno de los grupos.
3. A los grupos le será asignado una planta aromática diferente y una bomba de helio que representa a la bomba de helio y a su vez a cada integrante del grupo se le entrega una bolsa de tul, una cinta de lazo y la hoja de la aromática que le correspondió.
4. Cada niño llena su bolsita de tul con la hoja aromática y la pega al hilo de la bomba de helio. A modo de experimento se observa con que planta aromática baja más rápido la bomba y cuantas hojas necesita para bajar completamente.
5. Se hace la reflexión con los estudiantes sobre la importancia de la respiración para calmarse y la importancia de los aromas para relajarse, cada niño tiene la oportunidad de experimentar el olor que cada grupo utilizó para bajar la bomba.
6. Se les presenta el material que queda en el salón y se les indica cómo utilizarlo.

Rincón de Olores	Asociar distintos olores con situaciones emocionales que se le presenten en la rutina escolar, reflexionando acerca de su estado de ánimo.	<ol style="list-style-type: none"> a. Papeles de colores. b. 6 cajas. c. 6 esencias agradables y próximas al contexto (chocolate, chicle, eucalipto, canela, fresa, menta). d. Marcadores. 	Percepción emocional y regulación emocional.	Olfato.
------------------	--	--	--	---------

Procedimiento

1. Se ubican 6 rincones en el salón de clases por donde los estudiantes rotaran. Estos rincones contienen un aroma diferente y una caja.
2. En cada uno de los rincones los niños tienen la oportunidad de oler diferentes aromas y reflexionar acerca de que sensaciones les produce al olerlo y con cuál emoción o situación de su vida lo asocian.
3. Cuando todos hayan rotado por los diferentes rincones, se les asignara uno de esos rincones para que realicen un dibujo de lo que les produjo ese olor y lo inserten en la caja de cada rincón.

-
4. Cuando terminen su dibujo, un integrante de cada grupo comparte con sus compañeros lo que dibujo y porque explica la situación.

La Danza de las Emociones	Emitir respuestas emocionales ante los sonidos que escucha a su alrededor, mediante trazos que inspira la música, para liberar las emociones negativas o positivas.	a. Canciones (se recomienda el enlace https://goo.gl/vbUCSF o elegir la música que mejor gusten). b. Reproductor de música. c. Papelcraft. d. Marcadores.	Percepción emocional, comprensión emocional y facilitación emocional.	Vista y oído.
----------------------------------	---	--	---	---------------

Procedimiento

-
1. Se hace 5 grupos, a cada uno de ellos se le entrega un pliego de papel craft y marcadores de colores (este papel será cambiado en cada canción).
 2. A medida que se van colocando canciones los niños empezaran a mover sus marcadores encima del papel al ritmo de la música.
 3. Al finalizar de escuchar los audios, cada grupo muestra su cartel y se hará una pequeña discusión acerca de qué emoción puede representar, que colores predominan, cual es la diferencia de los trazos y que sintieron al escuchar la canción.

Historias que Sentimos	Crear una historia a partir de una imagen y la apreciación de una pieza musical vinculada con las emociones que le genera dichos recursos.	a. Imágenes de situaciones por Elena Pintado (Anexo 3). b. Piezas musicales retomadas por Elena Pintado (Anexo 3).	Compresión emocional y facilitación emocional.	Vista y oído.
-------------------------------	--	---	--	---------------

Procedimiento

-
1. Se dividen en grupos de a cinco personas y a cada uno de los integrantes de cada grupo se le da una imagen que se asocia a una pieza musical específica.
 2. Por turnos, comienza a sonar la canción para cada una de las imágenes de los niños, quienes deben oírla atentamente.
-

-
3. Después de haber escuchado cada pieza, cada uno de los niños cuenta una corta historia que le haya surgido a partir de la observación de la imagen dada y la música puesta.
 4. Todos los estudiantes escuchan las historias que crean sus compañeros esperando su turno.
-

Paula y su Cabello Multicolor	Asociar colores y situaciones con distintas emociones que experimenta en su vida cotidiana.	a. Pequeños muñecos de palitos y cartulina.	Percepción emocional,	Vista y tacto.
		b. Materiales de papelería para la elaboración del cabello del muñeco (pegante, pintura, colores, marcadores, papel seda, papel crepé, etc.).	comprensión emocional y facilitación emocional.	
		c. Cuento e imágenes de Paula y su Cabello Multicolor (https://goo.gl/vhCyqL).		

Procedimiento

1. Se les relata el cuento de Paula, una niña a la que le cambia el color del pelo de acuerdo al estado de ánimo en el que se encuentra a través de imágenes.
 2. A cada niño se le da un pequeño muñeco que representa a Paula a quien le deben elaborar los cabellos de colores.
 3. Se les proporcionan varios materiales y los estudiantes deciden cuáles utilizar para hacer el cabello de su muñeco.
 4. Después de elaboradas las “pelucas” o cabello de Paula, se les explica la función del muñeco para cada uno. Medio por el cual pueden expresar cómo se sienten ellos mismos cambiando el color del cabello de su muñeco.
 5. El muñeco debe quedar a la vista en el salón para que puedan cambiarle el color de cabello a lo largo de la jornada escolar.
-

Aplicación piloto de la estrategia

Posterior al diseño y validación de la estrategia, se realizó una prueba piloto a través de la aplicación de cuatro de las diez actividades planteadas en la misma y analizar su utilidad. Ello, con el objeto de efectuar los ajustes pertinentes que permitan convertirla en una herramienta que se adapte fácilmente al contexto y población seleccionada (y que pueda ser aplicada formalmente en un estudio posterior).

A continuación, se expone lo encontrado para cada una de las actividades implementadas con el grupo de estudiantes del aula 103, haciendo uso los siguientes registros de ejecución diligenciados (ver Tablas 4, 5, 6 y 7 respectivamente).

Tabla 4

Registro de ejecución de actividad 1

Nombre de la actividad: Tráfico de normas.		Fecha: 17 de marzo del 2017.	
Componentes de la actividad			
Objetivo	El objetivo de la actividad se cumplió pues todos los niños participaron en la elaboración de las normas del salón de clases aportando sus ideas.	Tiempo	Por la cantidad de estudiantes, la actividad se demoró alrededor de 60 minutos. Este tiempo, podría ser menor si se cuenta con un grupo de estudiantes más pequeño, llegando al tiempo estimado en la estrategia. Algunos niños no contaban con los útiles escolares suficientes para dibujar, lo que ocasiono demoras en la creación de los dibujos. También, se prolongó el tiempo porque los 35 niños pasaron a exponer sus normas en frente de los compañeros. Otro de los factores que aumento el tiempo estimado fue la ubicación de los pupitres para hacer los grupos.
Instrucciones y recursos	Las instrucciones planeadas fueron las adecuadas para llevar a cabo el desarrollo de la actividad, pues empezar con la presentación de las normas de tránsito que ven en su contexto permanentemente hizo la actividad más significativa. La mayoría de niños comprendió que las normas de tránsito podían ser utilizadas en el salón de clases adecuándolas al contexto del salón. Sin embargo, hubo excepciones en algunos niños quienes no comprendieron muy bien la instrucción de crear una nueva norma a partir de las		

presentadas y dibujaron las mismas. En cuanto a los recursos, fueron muy visuales, coloridos y llamativos para que los niños estuvieran muy atentos en el desarrollo de la actividad. Además, el uso de canciones permitió retomar la atención.

Análisis por categorías

	Dimensiones de la IE		Clima de aula emocional
Percepción emocional	Al crear las normas muchos niños expresaron sus sentimientos y emociones ante situaciones de conflictos que se presentan en el salón de clases. La mayoría de ellos lograron identificar situaciones en las que ellos, sus compañeros y profesores no se sentían muy felices o a gusto con los que estaba sucediendo.	Relación maestro-estudiante.	Desde el comienzo de la actividad se notó una buena comunicación entre las docentes y los estudiantes quienes siguieron atentamente las instrucciones de la actividad, en varias ocasiones se hizo uso de las canciones para motivar y captar la atención de los niños cuando se dispersaban. De la misma manera, los niños se mostraron muy interesados en participar activamente ante las preguntas motivadoras de las docentes.
Facilitación emocional	Se evidenció que los niños y las niñas de este curso se sintieron seguros para expresar varias necesidades sujetas a las emociones o sentimientos que les producían las situaciones de la cotidianidad, los cuales concluyeron en la creación de las normas para mejorar ciertas conductas que no permitían que todos los niños se sintieran felices y a gusto en el salón de clases. Utilizaron sus emociones para poder crear acuerdos que respetaran sus estados	Relación entre estudiantes	Se notó que hubo una sana comunicación entre los estudiantes, entre ellos construyeron las normas que deberían dibujar, además varios de los niños dieron ideas a los compañeros que no sabían que dibujar o confundieron las instrucciones dadas por las docentes. De igual forma, se evidenció que por medio del dialogo llegaron a consensos para incluir las normas más importantes en el móvil. En uno de los grupos se pudo notar que hubo discusión porque algunos niños copiaban los dibujos de sus compañeros. También hubo pequeños conflictos al querer participar en la elaboración del móvil en el que solo se pudieron poner 9

	emocionales y los de los demás para llegar a consensos que permitan la solución de los problemas dentro del aula de clase.		dibujos de los 35 que se habían realizado, esto género que algunos de los niños expresaran su disgusto al no ver sus dibujos dentro del producto final. Fue entonces cuando las docentes, dialogaron con los niños recordándoles que dentro de los acuerdos iniciales solo se escogerían 13 dibujos para conformar el móvil.
Comprensión emocional	Algunos niños fueron capaces de hacer transiciones de los estados emocionales que ellos y sus compañeros vivían dentro del aula. De esta forma, muchos expresaron que cuando se presentaban diversas problemáticas, pataletas o situaciones similares; estos estados de ánimo generaban consecuencias dentro el salón de clases, ya fuera por ciertos castigos o refuerzos que la profesora les otorgaba durante la jornada.	Relación estudiante con la materia	Al finalizar esta actividad se dialogó con los niños sobre las normas que habían escogido como parte de su aula de clases. Se escuchó a varios de ellos quienes dijeron que la mayoría de normas escogidas no se cumplían porque había ciertos compañeros que no respetaban, gritaban, empujaban o no le ponían atención a la maestra durante las clases. De igual manera, otros niños contaron que en el tiempo libre se presentaban conflictos al compartir juegos, por lo cual la maestra los anotaba en el tablero y enviaba nota en las agendas. Además, se comprometieron a cumplir las normas y recordar a sus compañeros estos acuerdos cuando se presentará un conflicto.
Regulación emocional	Aunque los niños de este nivel se encuentran en edades entre los 6 y los 8 años, se pudo observar que la mayoría de grupos de trabajo hicieron una reflexión conjunta de sus actuaciones, emociones o sentimientos, respecto a situaciones que viven en la rutina escolar de su aula.		

Tabla 5

Registro de ejecución de actividad 2

Nombre de la actividad: Rompecabezas de emociones.		Fecha: 24 de marzo del 2017.	
Componentes de la actividad			
Objetivo	Se observó que el objetivo de esta actividad fue cumplido, porque los niños pudieron reconocer las emociones que los personajes sintieron en cada situación, además se realizó una discusión grupal en la que los niños plantearon posibles soluciones al problema.	Tiempo	El tiempo estimado se sobrepasó por la cantidad de niños y la importancia de escuchar cada una de sus opiniones respecto a la situación planteada.
Instrucciones y recursos	Al momento de dar la instrucción los niños estuvieron atentos y no hubo mayor problema para realizar la actividad. Sin embargo, en cuanto al material se notó que no fue suficiente para tantos niños, quienes a pesar de tener varias fichas para compartir querían armar el rompecabezas de forma individual, lo que ocasionó varios conflictos en los grupos. Al poner los niños en grupos de 6 integrantes, se facilitó el apoyo por parte de las docentes, pero como era una actividad que requería el diálogo en varias ocasiones se tuvo que recurrir al uso de canciones que llamaran su atención nuevamente.		
Análisis por categorías			
Dimensiones de la IE		Clima de aula emocional	
Percepción emocional	Los niños lograron identificar las emociones que contenía cada rompecabezas, analizando la situación de cada personaje. Al mismo tiempo, los niños expresaron como ellos se sintieron al ver la situación de cada rompecabezas y lo que hubieran hecho si ellos hubieran vivido determinada situación.	Relación maestro-estudiante	Se pudo evidenciar que durante el desarrollo de la actividad los niños interactuaron con las docentes de forma libre y espontánea en cada pregunta motivadora que se le formulaba respecto a la situación planteada en cada imagen del rompecabezas. Se escuchó atentamente a los niños y se respetó su opinión acerca de las emociones que habían percibido o sentido de acuerdo a cada situación.

Facilitación emocional	Durante la discusión grupal al descubrir la imagen del rompecabezas los niños lograron revivir las emociones que los personajes vivieron en cada situación y emitir juicios en medio de los cuales facilitaron la solución de problemas y llegaron a consensos para aclararlos.	Relación entre estudiantes	Todos los niños y niñas de los grupos de trabajo emitieron juicios y soluciones, comparando la situación con problemas que han vivido en su aula de clases. Escuchando las respuestas que sus compañeros daban y aportando soluciones para mejorar estos problemas específicos en las relaciones que se tejen durante la rutina diaria del aula de clases.
Comprensión emocional	En el desarrollo de esta actividad se evidenció que, los niños clasificaron y categorizaron las emociones de la situación que se les presentaba en las imágenes de los rompecabezas, lo que conduce a una comprensión emocional de la situación porque fueron capaces de etiquetarlas e incluir varias emociones dentro de una misma categoría.	Relación con la materia	Los estudiantes se mostraron motivados a participar en la actividad y a trabajar en grupo. El rompecabezas fue un medio que sirvió para que todos los niños tuvieran un rol específico dentro del grupo, ayudando a construir conjuntamente el rompecabezas para adivinar la imagen que este contenía. Además, se evidenció que la temática de la resolución de conflictos fue muy significativa dentro de su contexto pues diariamente se enfrentan a situaciones similares a las imágenes que contenían los rompecabezas, esto provocó que la mayoría de niños aportaran ideas y evocaran situaciones que se han presentado en su aula, construyendo acuerdos para disminuir su aparición.
Regulación emocional	Aunque los niños de este nivel se encuentran en edades entre los 6 y los 8 años, se pudo observar que la mayoría de grupos de trabajo hicieron una reflexión conjunta de sus actuaciones, emociones o sentimientos, respecto a situaciones que viven en la rutina escolar de su aula.		

Tabla 6

Registro de ejecución de actividad 3

Nombre de la actividad: Danza de emociones.		Fecha: 24 de abril del 2017.	
Componentes de la actividad			
Objetivo	Los niños emitieron respuestas emocionales ante los distintos ritmos y sonidos que se propusieron durante la actividad.	Tiempo	Esta actividad se realizó en el tiempo establecido, aunque se tuvo que tomar mucho tiempo en la adecuación de las mesas y el espacio para que todos los niños tuvieran acceso al material.
Instrucciones y recursos	Se percibió que las instrucciones se dieron de forma clara y que los niños escucharon atentamente las recomendaciones de las docentes. Sin embargo, los recursos multimedia con los que contaba el aula de clase no permitieron que el sonido de las canciones cubriera todo el espacio y los niños se dispersaron con facilidad al no escuchar la música, las docentes tuvieron que pasar grupo por grupo con el reproductor multimedia para que pudieran escuchar más claramente.		
Análisis por categorías			
Dimensiones de la IE		Clima de aula emocional	
Percepción emocional	Los niños identificaron las emociones que surgían de ellos mismos al escuchar diversas melodías y ritmos. Ellos expresaron ante sus compañeros y profesoras las emociones y sentimientos que habían provocado las distintas canciones propuestas para la actividad.	Relación maestro-estudiante	Los niños y las docentes establecieron una buena comunicación durante la actividad, pues la mayoría de los niños respondieron atentamente las preguntas motivadoras y expresaron con confianza sus sentimientos ante los sonidos que escuchaban. En un momento de la actividad las docentes debieron servir de mediadoras en pequeños conflictos que surgieron entre los estudiantes por el uso del material. Este inconveniente se solucionó mediante el acompañamiento y la reflexión conjunta de los acuerdos iniciales de

			las normas del salón de clase y del desarrollo de la actividad.
Facilitación emocional	Los niños asociaron las canciones con eventos o situaciones que habían vivido, muchos de ellos reconocieron la canción de una película y evocaron situaciones que vivieron con sus familiares en torno a esta.	Relación entre estudiantes	Durante esta actividad los niños tuvieron que compartir el material que se les entrego para hacer los trazos al ritmo de la música. Dos de los grupos mostro su inconformidad por algunos de sus integrantes que no respetaban las instrucciones y rayaban el papel sin hacer uso del sonido que estaban escuchando, lo que generó un pequeño conflicto entre ellos, que fue solucionado por la reflexión conjunta de acuerdos y normas de clase.
Comprensión emocional	Un grupo de trabajo expresó que habían sentido emociones muy distintas en cada una de las melodías que escucharon porque unas tenían ritmos muy suaves que les provocaba tristeza, tranquilidad o sueño, mientras otras les producían ánimo, alegría o temor.	Relación estudiante con la materia	Los estudiantes disfrutaron esta actividad porque incluyo recursos multimedia que trasformo la cotidianidad del aula de clase. La música sirvió como un canal de expresión emocional, facilitando la liberación de cargas emocionales, para mejorar la convivencia y disciplina en el aula.
Regulación emocional	Aunque los niños de este nivel se encuentran en edades entre los 6 y los 8 años, se pudo observar que la mayoría de grupos de trabajo hicieron una reflexión conjunta de sus actuaciones, emociones o sentimientos, respecto a situaciones que viven en la rutina escolar de su aula.		

Tabla 7

Registro de ejecución de actividad 4

Nombre de la actividad. La tortuga Manuelita.		Fecha. 5 de mayo del 2017.	
Componentes de la actividad			
Objetivo	El objetivo de la actividad fue cumplido por la mayoría de los estudiantes, logrando identificar las emociones propias y ajenas.	Tiempo	Por la cantidad de estudiantes, la actividad se demoró alrededor de 60 minutos. Este tiempo, podría ser menor si se cuenta con un grupo de estudiantes más pequeño, llegando a lo estimado en la estrategia.
Instrucciones y recursos	Las instrucciones que se dieron durante el desarrollo de la actividad se ejecutaron de la forma planeada en la estrategia. Se evidenció que estas instrucciones son las adecuadas para llevar a cabo la actividad. En lugar de utilizar reproductor de música se cantó a capela, pues el colegio no contaba con grabadora o bafles que facilitaran la reproducción del audio. El resto de los recursos se utilizaron de la forma planeada y se notó que el material de la tortuga fue resistente y facilitó la participación del grupo extenso. Se evidenció que las canciones y los recursos visuales facilitan el dominio del grupo, puesto que los estudiantes se muestran más atentos a la actividad y más motivados a participar. No obstante, por ser el grupo tan extenso, los estudiantes se dispersaron con facilidad al querer tener acceso al material.		
Análisis por categorías			
Dimensiones de la IE		Clima de aula emocional	
Percepción emocional	En el desarrollo de esta actividad se evidenció la percepción emocional, porque lograron identificar las emociones de la tortuga durante toda la canción y la historia que se les presentó. Al tiempo, con el uso de sus fotografías se pudo observar que los niños reflexionaron acerca de sus propias emociones y las expresaron frente a sus compañeros.	Relación maestro-estudiante	En el desarrollo de esta actividad los niños tuvieron la oportunidad de expresar sus emociones todo el tiempo a través de las preguntas motivadoras que las docentes realizaban, este dialogo les brindo a los estudiantes seguridad y confianza para participar activamente en la actividad. Además, se escucharon los aportes de los niños acerca de la historia y mediante la identificación que habían tenido con el personaje. La motivación

	<p>La mayoría de los estudiantes lograron desarrollar esta dimensión, aunque se notó que algunos niños solo copiaban las respuestas de sus compañeros.</p>		<p>que sintieron con la historia y el personaje facilitó la comunicación entre el estudiante y las docentes.</p>
<p>Facilitación emocional</p>	<p>Los niños tuvieron la oportunidad de revivir momentos de la historia, en los cuales se sintieron tristeza, temor, alegría, sorpresa o ira, ante las situaciones que vivía la tortuga manuelita. De esta forma, pudieron expresar sus juicios u opiniones frente a las preguntas motivadoras que realizaban las docentes.</p>	<p>Relación entre estudiantes</p>	<p>El trabajo grupal contribuyó a que los niños lograran identificar las emociones del personaje, aportando sus comentarios y opiniones para descifrar el estado emocional que le correspondió a cada grupo. La interacción facilitó el aporte de ideas y pensamientos de cada uno de los integrantes, evidenciándose la cooperación, la escucha y el respeto por la opinión del otro.</p>
<p>Comprensión emocional</p>	<p>Se pudo observar que tres niñas hicieron una leve aproximación a la comprensión emocional pues expresaron que, aunque disfrutaron la historia estaban tristes por el final que tuvo el personaje.</p>	<p>Relación estudiante con la materia</p>	<p>El interés de los estudiantes ante la actividad propuesta resultó ser bastante alto, debido a que la actividad logro ser significativa para ellos porque utilizo un personaje animado que los motivo a participar y a estar atentos. Además, la temática que se trabajo fue atractiva pues les permitió expresar sus emociones y estados de ánimo en varios momentos de la actividad, lo cual los hizo a todos protagonistas principales. Por tal motivo, el aprendizaje estuvo enmarcado en el autoconocimiento y la reflexión de sus estados emocionales frente a las circunstancias que viven en su aula de clases diariamente.</p>
<p>Regulación emocional</p>	<p>Aunque los niños de este nivel se encuentran en edades entre los 6 y los 8 años, se pudo observar que la mayoría de grupos de trabajo hicieron una reflexión conjunta de sus actuaciones, emociones o sentimientos, respecto a situaciones que viven en la rutina escolar de su aula.</p>		

Discusión

En primer lugar, se recuerda que la pregunta de investigación del estudio giró en torno a ¿cómo fortalecer las relaciones en el salón de clases para la construcción de un clima de aula emocional que favorezca la sana convivencia en un curso de primero de primaria? Frente a lo obtenido, se puede decir una de las maneras de responder efectivamente es por medio de la estrategia pedagógica “Con-Sentido”.

Como parte de la caracterización inicial se observó que los estudiantes presentaban ciertas dificultades para generar y mantener una sana convivencia. Como lo señaló la profesora titular con frecuencia se presentaban “agresiones entre ellos” y “... mucha indisciplina”. Además, según indicó la docente, como respuesta a tales situaciones, en aquel momento “se tomaron medidas y esto cambió el comportamiento general de los niños. Cuatro estudiantes fueron trasladados a los dos primeros (101 y 102)”.

A su vez, según las observaciones directas en campo, realizadas por las investigadoras, la profesora gritaba a los niños y sentaba en ciertos pupitres a quienes estaban “perturbando” a los demás niños, diciéndoles que “los iba a anotar en el tablero por haber demostrado estas actitudes con sus compañeros”. Sin lugar a dudas, estas formas de respuesta llevaban a perjudicar el clima de aula y, sobre todo, el clima emocional de aula –como lo plantea Casassus (2008)–, haciendo que las relaciones que se entretengan entre los miembros del salón se vieran afectadas de manera negativa y, por tanto, se disminuyera la motivación por aprender y el rendimiento de los niños.

Lo encontrado fue preocupante teniendo en cuenta lo planteado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la SED (2014) cuando hablan de la convivencia como resultado de las interacciones y la comunicación entre los miembros de una comunidad y de un consenso que permita el abordaje de valores y normas que hacen posible el poder vivir conjuntamente. Al apreciar los comportamientos y verbalizaciones que presentan los estudiantes de este curso (reflejados en citas como: “Una vez él le pegó a ella y no sé por qué”), se infiere que no se habían establecido acuerdos en conjunto con los estudiantes para mejorar la convivencia y los comportamientos en el aula. Asimismo, si se retoma el concepto de relaciones de cuidado propuesto por Daza-Mancera y Vega-Chaparro (2004) –el cual resalta la interacción entre personas que conlleva a la expresión de ciertas necesidades propias, pensamientos y emociones para facilitar la comunicación y el entendimiento entre las mismas–, se entra a ver cómo influyen las dimensiones de la IE en el desarrollo de un clima de aula emocional y, por ende, de una adecuada convivencia.

En este sentido, durante el diagnóstico inicial se pudo notar que los niños alcanzaban un nivel medianamente adecuado de percepción emocional (según lo propuesto por Salovey y Mayer (1990)), puesto que los niños lograban identificar las emociones de sus compañeros y de imágenes de situaciones que se les presentaron durante la entrevista grupal. Sin embargo, las emociones que señalaban los niños no van más allá de las emociones básicas de alegría, tristeza y enojo (planteadas por Kemper en 1987), dejando de lado la identificación de emociones complejas o secundarias. Esto puso en manifiesto el reconocimiento de un repertorio reducido de emociones que se pueden generar en diferentes situaciones. Ahora bien, aunque en menor medida que la identificación, los niños se acercaban a la dimensión de asimilación emocional al ser capaces de trasladar las emociones mostradas en imágenes a situaciones de su salón y vida cotidiana (pero lo hacían con un poco de dificultad). Además, la mayoría no lograba centrar su atención en las emociones de sus compañeros para facilitar la solución de problemas y llegar a posibles acuerdos, habilidad que se debería desplegar en esta dimensión según lo señalado por Salovey y Mayer (1990).

Por este motivo, las otras dos habilidades o dimensiones que se abordan en la teoría de la IE, como lo son la comprensión y regulación emocional, no pudieron ser observadas. Ello, en tanto requieren una reflexión e interiorización mucho más profundas, que la que se hace en las

dimensiones anteriores, y se observó que los niños se encuentran aún en camino para desarrollarlas. En suma, desde las observaciones iniciales se veía que los niños se distraían con facilidad y así fue registrado en notas de campo como: “Estuvimos observando los comportamientos de los niños, la mayoría se dispersaba con facilidad arrojando los colores al piso o pidiendo prestados útiles escolares a sus compañeros...un niño estaba sentado sin zapatos en su puesto y jugaba con sus medias”.

Por su lado, además de las múltiples interrupciones realizadas por las investigadoras y la profesora titular mientras se realizaba la entrevista grupal –para lograr centrar al grupo o detener comportamientos inadecuados o no permitidos durante la actividad– se encontró dificultad para comprender y regular el comportamiento en torno a lo planteado. Lo anterior, teniendo en cuenta que se intentó realizar acuerdos iniciales y se colocaron normas para la participación en la entrevista. Adicional a esto, en la caracterización inicial se observó que las relaciones planteadas por Casassus (2008), como la relación docente-estudiantes, mostró oportunidades de mejora, especialmente en cuanto a una comunicación asertiva con los estudiantes. El establecimiento y manejo de la disciplina se realizaba, sobre todo, a través de llamados de atención y castigos hacia los niños quienes decían: “... la profesora nos regaña”, “la profesora titular interrumpe para hacer que uno de los niños se siente y le dice que, si no se sienta, le quitará el puesto para que se quede de pie todo el día”. Estos datos van en contra de los planteamientos de Daza-Mancera y Vega-Chaparro (2004) frente al desarrollo de estrategias de disciplina positiva, a partir del apoyo del docente y el desarrollo de competencias que permitan regular sus actuaciones.

De hecho, teniendo en cuenta este aspecto y como se había anunciado, surgió una subcategoría emergente la cual está referida a la relación del docente consigo mismo. Esta es propuesta también por Casassus (2006) pero no se tuvo en cuenta desde el principio. No obstante, a partir del diagnóstico fue evidente que la consciencia que tenga el docente de sus seguridades, pensamientos, conocimientos y modo en el que puede manejar diferentes situaciones se verá reflejado en el modo de interactuar e influirá en el actuar de sus estudiantes. De este modo se retomó lo planteado por Daza-Mancera y Vega-Chaparro (2004) respecto al docente como modelo y guía. A su vez, se generó mayor conciencia por parte de las investigadoras en cuanto a la importancia de la relación del docente con su materia (Casassus,

2006). Es decir, las estrategias y modelos de aprendizaje que utiliza para enseñar a sus estudiantes y las formas de abordar las situaciones que se presentan en la vida escolar.

Dado lo anterior, el diseño e implementación de la estrategia pedagógica “Con-Sentido”, fundamentada desde la teoría de la IE y el modelo de aprendizaje significativo, buscó brindar herramientas para la docente y los estudiantes involucrados, y todo lo desarrollado se hizo con el fin de aportar a la construcción de un clima emocional de aula en su salón de clases.

De manera favorable, esto se pudo evidenciar en la práctica y, a la luz de los resultados de la aplicación piloto, se encontró que la estrategia sirve como un vehículo que permite el acercamiento a un clima de aula emocional. Esto es, sin duda, absolutamente relevante ya que – en palabras de Casassus (2008) – en un aula de clases intervienen varios factores que pueden influir en la motivación y el desempeño de los niños, siendo uno de los de mayor importancia el clima emocional de aula.

Su abordaje desde un tipo de estrategia de apoyo, como lo expresan Valle, González-Cabanach, Cuevas-González y Fernández-Suárez (1998), facilita el acercamiento a los estudiantes desde los ámbitos motivacionales, actitudinales y afectivos, siendo esta la perspectiva desde la cual se fundamentó esta estrategia. Por otro lado, los recursos propuestos desde la misma, al ser visuales, coloridos y llamativos, lograron que los niños estuvieran más atentos durante el desarrollo de la actividad y, entre otros aspectos positivos, se destaca que “el uso de canciones permitió retomar la atención” (Tabla 2).

En adición, la implementación piloto puso en evidencia que el uso de recursos concretos y llamativos como la música y, en sí misma, la conexión que se logró a través de los sentidos, permite que el aprendizaje se logre a través de la experiencia. Además, promueve vivencias más novedosas e interesantes para los niños, lo cual facilita la labor docente y fortalece el ambiente del salón, mejorando la atención y la participación de cada uno de los estudiantes. Esto es relacionado con lo que plantean Arancibia, Herrera y Strasser (2007) respecto al aprendizaje significativo, en donde se propende por un aprendizaje profundo en el estudiante, acompañado a por un ambiente socioemocional saludable (Moon, 2004).

Ahora bien, en cuanto a las categorías de análisis y lo que se observó, a partir de la aplicación de la estrategia, evidenció cómo los niños lograron expresar sus sentimientos y estados emocionales de manera cada vez más frecuente, así como los de sus compañeros: “Muchos niños expresaron sus sentimientos y emociones ante situaciones de conflictos que se presentan en el salón de clases” (Tabla 4). También, se vio un cambio en cuanto a que los niños finalizaron el proceso mostrando una mayor facilidad para reconocer emociones en el otro además de asociarlas a momentos específicos, lo cual se hace explícito en la siguiente nota de campo: “Los niños lograron revivir las emociones que los personajes vivieron en cada situación y emitir juicios en medio de los cuales facilitaron la solución de problemas” (Tabla 5).

De este modo, se logró un acercamiento al reconocimiento y asimilación de emociones básicas y complejas, tanto positivas como negativas, propuestas por Alonso, Esteban, Calatayud, Alamar y Egido (2006) y Barragán-Estrada y Morales-Martínez (2014). Se contribuyó a ampliar el repertorio emocional de los estudiantes y la identificación de las emociones en distintos contextos y situaciones, facilitando así su interacción social y una mayor conducta prosocial, tal y como lo señalan Plutchik (1970), Izard (1993), Ekman (1982) y Pennebaker (1993).

Adicionalmente, las dimensiones más complejas de la IE también fueron evidenciadas en pequeñas aproximaciones por parte de los niños, “muchos expresaron que, cuando se presentaban diversas problemáticas, pataletas o situaciones similares, estos estados de ánimo generaban consecuencias dentro del salón de clases” (Tabla 5). Es claro que esto hace referencia a la habilidad de comprensión emocional planteada por Salovey y Mayer (1990), lo cual representa un avance notable. En suma, dentro de una de las actividades, hubo lugar para la construcción de espacios de reflexión que permitieron que la creación de acuerdos y la construcción de normas. “Los niños de este curso se sintieron seguros para expresar varias necesidades sujetas a las emociones o sentimientos que les producían las situaciones de la cotidianidad, los cuales concluyeron en la creación de las normas para mejorar ciertas conductas”, “para llegar a consensos que permitan la solución de los problemas dentro del aula de clase” (Tabla 4).

Lo anterior tuvo que ver con que la generación de espacios de diálogo en los que se mostró interés por los estados emocionales de los estudiantes. Se les fomentó tomar conciencia de sus actos, mostrándoles diversas soluciones para que pudiesen regular sus estados

emocionales y evitar situaciones problemáticas o de conflicto. Esto es de gran aporte, reafirmando lo propuesto por Wolff, Druskat, Koman y Messer (2006) quienes enfatizan la importancia de la vivencia de situaciones de tipo emocional en el aula, donde los niños logren compartir sus experiencias subjetivas emocionales y contribuir en la creación de ciertas normas y comportamientos que guían su propio desarrollo emocional.

Por otra parte, frente a las categorías del clima de aula emocional, gracias a la aplicación de las actividades con los estudiantes, se logró ver cómo la relación del maestro con el estudiante es un factor primordial para la consolidación de un clima de aula positivo. “Desde el comienzo de la actividad se notó una buena comunicación entre las docentes y los estudiantes quienes siguieron atentamente las instrucciones” (Tabla 4).

Además, la actitud que la docente proyectaba los hizo mostrarse motivados y atraídos por interactuar constantemente, lo cual se remarca en la siguiente nota de campo: “Los niños se mostraron muy interesados en participar activamente ante las preguntas motivadoras de las docentes” (Tabla 3). Esto comprueba lo expuesto por Casassus (2008), en términos de la importancia de los vínculos entre el docente y los alumnos, debiendo configurarse una relación basada en la confianza y la seguridad en los estudiantes.

En el mismo sentido, se evidenció que la forma en que se dirige a los estudiantes, y el uso de recursos novedosos, estimula su actitud positiva ante las actividades que se propongan en el salón. “En varias ocasiones se hizo uso de las canciones para motivar y captar la atención de los niños cuando se dispersaban” (Tabla 6), lo que responde con lo planteado por Casassus (2006) y Daza-Mancera y Vega-Chaparro (2004) frente a la relevancia de construir y fomentar un clima emocional saludable en los salones de clase. Fue posible potenciar el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes y, a su vez, lograr un aprendizaje con sentido que se esperaría ver reflejado positivamente en el rendimiento académico.

Igualmente, se pudo corroborar, a partir de la implementación de las actividades, que las relaciones que se tejieron en el aula de clase ayudaron a mejorar la comunicación entre sus integrantes. “El rompecabezas fue un medio que sirvió para que todos los niños tuvieran un rol específico dentro del grupo” y “se evidenció que la temática de la resolución de conflictos fue

muy significativa dentro de su contexto pues diariamente se enfrentan a situaciones similares” (Tabla 4).

En efecto, se pudo apreciar que las relaciones de los estudiantes, después de aplicar las actividades, tendían a ser más positivas, daban lugar a resolver las situaciones de conflicto por medio de la guía permanente del docente y la construcción de normas hechas con antelación entre todos. Así, se identifica una clara relación con lo encontrado por González-Latorre y Quintero-Vargas (2016) al notar cambios en las relaciones entre estudiantes y docentes, la comunicación entre ellos y el conocimiento de las normas, propiciando un ambiente de sana convivencia y respeto.

De la misma manera, se percibió que la relación entre estudiantes se fortaleció gracias a la conformación de grupos de trabajo organizados. “La interacción facilitó el aporte de ideas y pensamientos de cada uno de los integrantes, evidenciándose la cooperación, la escucha y el respeto por la opinión del otro” (Tabla 7). En este orden de ideas, se promovió la generación de un clima adecuado de convivencia como el planteado por Chau, Lleras y Velásquez (2004), en donde todos los estudiantes pueden expresar sus pensamientos y, con esto, brindar soluciones a los conflictos que se producen en su entorno.

Conclusiones

Esta estrategia fue titulada "Con-Sentido" debido al trasfondo emocional que propone dentro de la rutina diaria de un salón de clases, y por la necesidad de crear un clima de aula emocionalmente positivo a partir del enriquecimiento de habilidades en los estudiantes (dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianos).

El objetivo del estudio fue cumplido con satisfacción en tanto la exploración por medio de los sentidos y el trabajo de las emociones en los niños se evidenció como fundamental para construir un clima de aula emocional y avanzar hacia una sana convivencia dentro del mismo. Ello, mediante el reconocimiento de una formación humana que respete el desarrollo de todas las dimensiones de los niños y la subjetividad que los caracteriza. A su vez, el abordaje a partir de la IE fue reforzando lo propuesto por Rodríguez (2013) y constituyó una estrategia que promueve

comportamientos sanos en los estudiantes, produciendo efectos positivos en sus relaciones interpersonales.

Como se describió a lo largo del documento, la finalidad de la estrategia pedagógica se fundamentó en la necesidad de construir un mejor clima de aula, considerando diversas alternativas para solucionar situaciones o problemáticas de una manera auténtica. Esto es, que creara una experiencia única para cada estudiante, mediante el reconocimiento de sus emociones y la exploración de los elementos que le rodean.

Por consiguiente, esta investigación aporta a la Pedagogía Infantil a través de la creación y validación piloto de una estrategia pertinente, aplicable y rigurosamente diseñada. Sin lugar a dudas, la promoción de programas y herramientas que, como lo afirman Celdrán-Baños y Ferrándiz-García (2012) y Castro-Bermúdez (2014), prioricen la formación en temas como regulación y comprensión emocional, así como la solución de conflictos y el diálogo desde los primeros niveles educativos, es absolutamente necesaria. Hacerlo hace que sea posible fomentar el desarrollo de habilidades emocionales y que se prevengan situaciones de agresión y violencia escolar, además de incrementar las posibilidades de éxito académico.

Ahora bien, de acuerdo a lo visto en la aplicación de las actividades en campo, a pesar de que se cumplieron los objetivos propuestos para cada una de las mismas –como se detalla en el análisis realizado por cada una (Tablas 4, 5, 6 y 7) –, se constató que las actividades deben ser modificadas de manera que el tiempo para su implementación sea más corto. Esto es de considerar ya que, en todas, se excedió el tiempo estimado en gran medida, lo que constituye el aspecto registrado como mayor debilidad de la estrategia y que debe ser ajustado para futuras aplicaciones.

Lo anterior pudo deberse a distintos factores como la cantidad de estudiantes a abordar en el aula (siendo el contexto una institución oficial) o los recursos con los que se contaba ya que se evidenció que la IEO no contaba con algunos apoyos necesarios para el desarrollo de ciertas actividades y eso, dilataba el tiempo de ejecución. De este modo, para próximas oportunidades, se sugiere que se cuente con la facilidad de acceder a ciertos recursos, ya sean tecnológicos o de

papelería, de manera anticipada para que se puedan realizar las actividades propuestas en la estrategia con la menor cantidad de interferencias o dificultades.

Las señaladas son algunas limitaciones que tuvo el presente proyecto en términos de la aplicación de la estrategia. Por su parte, otra gran dificultad que se tuvo fue el tiempo de ejecución de la investigación –en general– y el alcance que se buscaba para cumplir con los objetivos propuestos. Esto, debido a que el desarrollo del trabajo tuvo que ser prolongado significativamente por el difícil acceso a la población y los cambios que se tuvieron a nivel metodológico en un primer momento, lo que conllevó a que se extendiera más de lo que se esperaba. Asimismo, hubo un antecedente de paro docente o huelga laboral durante el año en que se realizó el trabajo de campo lo cual también interfirió y, de hecho, impidió que la aplicación piloto se llevara a cabo con las diez actividades y solo se alcanzaran a pilotear cuatro.

Otra limitación que se tuvo en la presente investigación se relaciona con los instrumentos de recogida de datos puesto que, al no encontrarse ningún instrumento que mida la IE en niños de 6 a 8 años, generó que las mediciones de estas dimensiones en los niños fueran menos objetivas de lo esperado, lo cual pudo haber sido un sesgo dentro del estudio. En adición, hablando de la metodología empleada, al involucrar el trabajo de la docente, se recomienda poder utilizar la investigación-acción participativa en este tipo de estudios para que el docente tome también un rol importante dentro del desarrollo y aplicación de la estrategia pedagógica. Esto sería de mayor contribución para su grupo y se trataría de un proceso con posibilidades de continuidad aún mayores ya que lo realizado no sería liderado solamente por investigadores externos.

Igualmente, se recomienda que este tipo de trabajos se realice en varias fases y se muestren sus resultados paulatinamente ya que, como se vio, abordar todo lo que se pretendía en un solo estudio de tipo transversal llevó más tiempo del planeado. Como alternativa, se podría mostrar la información obtenida de manera más detallada sobre cada uno de las componentes de la estrategia “Con-Sentido”, y su efectividad, usando distintos momentos y medios.

Por último, una recomendación fundamental es realizar una aplicación de todas las actividades que contiene la estrategia pedagógica planteada, ya que algunas de ellas no

alcanzaran a ser piloteadas y, por tanto, en estudios posteriores se podría evaluar su respectiva efectividad dentro del aula de clases. Igualmente, se sugiere emplear la totalidad de actividades en otros contextos o poblaciones con miras a evaluar su eficacia en otras poblaciones diferentes a la escogida para el presente estudio.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital & Secretaría Distrital de Integración Social (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá D. C.: Autor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Educación Distrital (2014). *Lineamiento Pedagógico: Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá D.C.: Autor.
- Alonso, F., Esteban, C., Calatayud, C., Alamar, B. & Egado, Á. (2006). *Emociones y conducción. Teorías y fundamentos*. Madrid: Ediciones Attitudes.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2007). *Manual de Psicología Educacional* (6ta. ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barragán-Estrada, A. R. & Morales-Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68.

- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Revista Sociopedia.isa*, 1(1), 1-13. doi: 10.1177/205684601261
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Revista pedagógica Crítica Paulo Freire*, 6(7), 1-15.
- Castro-Bermúdez, F. C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental* (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Carrillo-Henao, E. & García-Ortiz, C.E. (2007). *Proyecto de intervención para la prevención del maltrato infantil, drogadicción y educación sexual en los estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Departamental José Joaquín Casas Sede General Santander / Esteban David Carillo Henao y Cesar Eduardo García Ortiz* (Informe de pasantía). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Celdrán-Baños, J. & Ferrándiz-García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 53(5), 1321-1342.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Recuperado de www.uv.es/=choliz
- Daza-Mancera, B. C. & Vega-Chaparro, L. M. (2004). Aulas en paz. En E. Chaux, J. Lleras & A. M. Velásquez (Eds.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una*

propuesta de integración a las áreas académicas (pp. 29-40). Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.

Díaz-Barriga-Arceo, F. & Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGrawHill.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K. & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679. doi: 10.1080/02699931.2011.602049

Ekman, P. (Ed.). (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Extremiera-Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fernández-Berrocal, P. & Extremiera-Pacheco, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, (80), 59-77.

Fernández-Berrocal, P. & Extremiera-Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy or alternative? *Journal for the Theory of Social Behavior*, (22), 175-197.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- González-Latorre, B. & Quintero-Vargas, P. A. (2016). *Promoción del desarrollo de la conciencia emocional desde la primera infancia: Una estrategia clave para fomentar climas de aula positivos*. Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado*. Pamplona: EUNSA.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México, D.F: McGrawHill.
- Herrera-Mendoza, K., Rico-Ballesteros, R. & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components. *American Journal of Sociology* 93, 263-289.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. Londres, UK: Routledge Falmer.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 539-548.
- Piaget, J. (1991). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: CRÍTICA.
- Piqueras-Rodríguez, J. A., Ramos-Linares, V., Martínez-González, A. E. & Oblitas-Guadalupe, L. A. (2010). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psycho-evolutionary synthesis*. Nueva York, NY: Harper and Row.

- Rodríguez, C. (2013). *Diseño y elaboración de un programa psicoeducativo para la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar basado en la propuesta de educación emocional y social* (tesis de especialización). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: ALJIBE.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Núñez, M. T. & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Docencia e Investigación*, 14, 1-26.
- Sánchez-Santamaría, J. (2010). Sentido y función de las competencias básicas en educación. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 24, 1-8.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. México, D.F.: Oxford University Press.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Turner, J. H. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29(2), 133-162.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Cuevas-González, L. M. & Fernández-Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327), Nueva York, NY: McMillan.
- Wolff, S. B., Druskat, V. U., Koman, E. S. & Messer, T. E. (2006). The link between group emotional competence and group effectiveness. En V. U. Druskat, F. Sala & G. Mount

(Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (pp. 223-242). Mahwah, NJ: LEA.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Londres, UK: SAGE.

Apéndice A. Diarios de campo

Primera observación

Nombre de las observadoras: Diana Carolina Melo Muñoz, María Alejandra Cristancho Peña.

Institución: IEO José Joaquín Casas.

Grado: 103.

Fecha: 08/02/2017.

Hora inicial: 8:00 a.m.

Hora final: 10:00 a.m.

El día 8 de febrero se realizó el primer acercamiento con los niños del grado 103, el salón de clases al que se ingresó estaba compuesto por 30 pupitres, el armario de la profesora y su respectivo escritorio, las paredes no tenían mayor decoración y en el tablero habían anotado varios nombres. Fuimos recibidas por la docente a cargo del nivel y se ingresó al salón saludando a los niños y haciendo la presentación respectiva. En ese momento, los niños se encontraban consumiendo el refrigerio en su pupitre y se aprovechó este momento para preguntar sus nombres y edades.

Además, se dialogó con la docente acerca de las fechas de nacimiento, nombres completos y horarios en los que se podía aplicar el proyecto, la profesora nos indicó que el horario más

prudente era entre las 8 a 10 de la mañana. Entonces se procedió a dar salida al baño a los niños para comenzar una actividad de escritura de las vocales.

Mientras estaban realizando esa actividad, estuvimos observando los comportamientos de los niños, la mayoría se dispersaba con facilidad, arrojando los colores al piso o pidiendo prestados útiles escolares a sus compañeros. Por otro lado, un niño estaba sentado sin zapatos en su puesto y jugaba con sus medias.

En el momento de entregar la actividad a la profesora los niños se dispersaron y hubo lugar a empujones. La maestra se dio cuenta de esta actitud y alzo la voz en un tono fuerte indicándoles que todos debían estar sentados en su pupitre, los niños atendieron su solicitud a excepción dos estudiantes que desobedecieron la orden.

La profesora al ver su actitud, les indicó que debían salir del salón y quedarse parados frente a la puerta, esperando la hora de descanso. Al tiempo, los demás niños terminaron su actividad y se procedió a darles rompecabezas, solo eran dos rompecabezas para los 30 niños, por lo que hubo lugar a peleas, empujones y agresiones para conseguir tener una ficha.

En ese momento, la profesora los gritó fuertemente y sentó en los pupitres a quienes estaban perturbando a los demás niños, diciéndoles que los iba a anotar en el tablero por haber demostrado estas actitudes con sus compañeros. Finalmente, sonó el timbre y la profesora les dijo que tenían que guardar las fichas de los rompecabezas para poder salir al recreo, la mayoría de niños colaboro con la instrucción de la docente, pero otros cinco niños salieron del salón sin permiso, aunque la profesora vio que se salieron decidió ignorar su actitud y continuar arreglando el salón con los que siguieron su instrucción.

Entonces, nos despedimos de los niños y salimos en conjunto para el patio.

Aspectos y situaciones relevantes:

En el primer contacto que tuvimos con los niños de este grado evidenciamos que era un grupo de 30 niños, en un salón en el que quedaban un poco estrechos los pupitres, impidiendo la movilidad y permitiendo que se juntaran los pupitres, lo cual llevo a que los niños hablaran frecuentemente. Por otro lado, no hay ningún tipo de decoración en las paredes, lo que hace el salón de clases muy plano y frio para la edad de los niños.

La mayoría de niños trabajaba en la actividad correspondiente, pero se distraían frecuentemente pidiendo prestado a sus compañeros los útiles necesarios para realizarla, como colores, lápiz y tajalápiz. Además, la docente ignoró en varias ocasiones los requerimientos de

algunos niños que pedían útiles prestados a sus compañeros de clase parados o hablando repetidas veces.

Por otro lado, se evidenció que hubo lugar a agresiones en el momento en el que se entregaron los dos rompecabezas pues cada niño quería participar en su construcción y se peleaban por tener una ficha, la profesora solo intervino para llamarles la atención a quienes estaban teniendo estas actitudes, pero no indagó cual era el problema y cómo podía solucionarse. La maestra ignoró varias actitudes desobedientes de los niños y solo procedió a escribir sus nombres en el tablero, se preguntó con qué finalidad se hacía y contestó que al finalizar el día se enviaba anotación en la agenda a los padres de familia por la indisciplina de los estudiantes.

Segunda observación

Nombre de las observadoras: Diana Carolina Melo Muñoz, María Alejandra Cristancho Peña.

Institución: IEO José Joaquín Casas.

Grado: 103.

Fecha: 15/02/2017.

Hora inicial: 9:30 a.m.

Hora final: 10:30 a.m.

El día 15 de febrero se realizó una segunda observación del aula 103, la cual fue trasladada a otro salón de clase, en esta oportunidad se observó un aula más amplia en la que los pupitres de los niños quedaban un poco más espaciados, las mesas pasaron de ser pupitres tradicionales a mesas triangulares y de colores vivos. En cuanto a la ambientación del salón, se notó un aumento de ayudas visuales con el abecedario, los números y una cartelera del horario de clases,

En ese momento los niños se encontraban trabajando en una cartilla de lectura y escritura, se mostraban concentrados en colorear y realizar los trazos. Algunos de ellos se dispersaron al vernos, por lo cual la maestra procedió a escribir sus nombres en el tablero.

Después de unos minutos, ingreso al aula de clases un niño de bachillerato quien llevaba la canasta de refrigerios, entonces se suspendió la actividad y se repartieron las frutas y los demás alimentos a los niños. Luego la maestra salió del salón y nos dejó a cargo, ellos empezaron a hablar y jugar, a correr bruscamente y empujarse, esto motivo el llanto de un niño a quien se le cayó el yogurt al piso.

Acto seguido, se habló con el niño que ocasionó este hecho y se le pidió que dialogara con su compañero por lo ocurrido y poniéndose en su lugar, ellos hablaron y entre ellos se pidieron las disculpas pertinentes. Posterior a ello sonó el timbre y se les indicó que debían salir a la hora de descanso. Todos los niños corrieron efusivamente a la puerta trasera del salón, que conducía a patio interno de la institución.

En este lugar los niños compartieron juegos, corrieron, jugaron con balones de futbol y se evidenció que comenzaron a jugar de una manera ruda y a pegarse patadas mientras jugaban, una niña fue golpeada con el balón fuertemente en su cara, este hecho conllevó a que la profesora los gritara fuertemente y les quitara el balón. Entonces los niños, cambiaron de juego; la niña que fue golpeada que fue golpeada lloraba en una esquina, mientras que las docentes encargadas de estos grupos no atendieron esta situación.

Finalmente, el descanso termino y los niños regresaron a su salón.

Aspectos y situaciones relevantes:

En esta oportunidad se evidenció que los niños estaban más cómodos en el aula de clase por los espacios, el tamaño de los pupitres, la ambientación en las paredes y la iluminación.

Además, se notaban un poco más concentrados en su trabajo individual, puesto que todos contaban con sus útiles escolares. También pudo tenerse más contacto con el grupo y se notó que persisten los juegos bruscos, la rivalidad en los juegos y el hecho que no comparten los objetos o juguetes. Adicionalmente, en el evento del niño que fue empujado y se le regó su yogurt, costo mucho que aceptaran pedir excusas, pero con el apoyo de las docentes a cargo y la reflexión conjunta se pudo llegar a acuerdos. Finalmente, durante toda la jornada la maestra no intervino en los pequeños conflictos que tuvieron lugar en el salón de clases y en el descanso, perdiendo la oportunidad de servir como mediadora para solucionar el conflicto.

Apéndice B. Formato del cuestionario de autoreporte para la docente

Este cuestionario hace parte del trabajo de grado que pretende determinar la influencia de la implementación de la estrategia pedagógica "CON-SENTIDO" fundamentada en la Teoría de Inteligencia Emocional para la construcción de un clima emocional de aula en su grupo de estudiantes de primero de la I.E.D. José Joaquín Casas. Para ello, le solicitamos que diligencie del modo más honesto posible el presente cuestionario que cuenta con una serie de preguntas enfocadas que pretenden identificar sus actitudes y percepciones frente a la convivencia en el aula y a partir de allí, diseñar una estrategia pedagógica que den respuesta a los requerimientos de grupo.

Cabe anotar que sus respuestas serán utilizadas con fines netamente académicos y bajo las consideraciones éticas que caracterizan la investigación.

Edad: _____

Título de pregrado: _____

Institución educativa del pregrado: _____

Título de postgrado: _____

Institución educativa de postgrado: _____

Años de experiencia laboral: _____

Sector de las instituciones en las que ha laborado: Público _____ Privado _____

Grados que ha dirigido hasta el momento:

Años de trabajo en la institución donde labora actualmente: _____

1. ¿Cómo describiría su relación con sus estudiantes? (en términos de empatía, comunicación, autoridad, etc.)

2. ¿Qué problemáticas se han presentado entre usted y sus estudiantes y cómo reacciona antes estas? (p.ej. pataletas, enfrentamientos, conductas desafiantes, etc.)

3. ¿Cómo enfrenta usted los casos particulares de conductas inadecuadas que perjudican la convivencia en el aula?

4. ¿Cómo percibe la relación entre estudiantes? (Respeto, solidaridad, compañerismo, inclusión, liderazgo, etc.)

5. ¿Qué tipo de problemáticas de convivencia se han presentado entre los estudiantes y con qué frecuencia? (agresiones físicas, verbales, insultos, aislamiento, bullying, robos, daño de pertenencias, gritos, etc.)

6. ¿Existen casos particulares que perturban la convivencia escolar en su aula de clase? Por favor, nómbralos y describa las conductas.
-
7. Dentro de su aula de clase ¿existe algún niño en proceso de inclusión? Por favor, describa brevemente la condición del(los) niño(s) y cómo cree que lo perciben los demás estudiantes.
-
8. ¿Cómo describiría su relación con las familias de sus estudiantes? (empatía, comunicación, etc.)
-
9. ¿Considera usted que existen factores familiares que promueven ciertas conductas inadecuadas en los niños, perjudicando la convivencia en el aula? Por favor mencione cuatro de ellos.
-
10. Durante su experiencia como docente, ¿considera que su enseñanza se basa en algún modelo pedagógico particular? ¿Cuál?
-
11. Describa la rutina en un día regular dentro de su aula de clase.
-
12. ¿Existen normas y/o acuerdos establecidos dentro de su aula de clases? ¿Los niños participaron en la construcción de estas normas? Por favor, describa de qué manera
-
13. ¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para captar la atención de los niños durante las clases?
-
14. ¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para mantener motivados a sus estudiantes durante las clases?
-

¡Muchas gracias por su tiempo y participación!

Apéndice C. Formato de validación por jueces del cuestionario de autoreporte para la docente

Chía, 10 de febrero de 2017

Respetada evaluadora:

De antemano le expresamos nuestro agradecimiento por haber aceptado la solicitud para participar como jurado experto en la validación de uno de los instrumentos de recogida de datos

a emplear en el marco de nuestra tesis de grado titulada “CON-SENTIDO: Exploración de Los Sentidos e Inteligencia Emocional para Una Sana Convivencia en el Aula”. El objetivo de la investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo, es “Determinar la influencia de la implementación de la estrategia pedagógica "CON-SENTIDO" fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en un grupo de estudiantes de primero de la Institución Educativa Departamental José Joaquín Casas de Chía”.

Dicho trabajo está siendo desarrollado por nosotras, como estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y es asesorado por la docente Evelyn Díaz Posada. Tanto para ella como para nosotras es muy importante contar con su colaboración en la revisión de este instrumento dada su experticia en el tema que nos convoca. Por tal motivo, agradecemos enormemente que haya dispuesto de su tiempo para ello. En la página siguiente encontrará las instrucciones para llevar a cabo la revisión del instrumento y estaremos atentas a cualquier aclaración que requiera si es el caso.

Cordialmente,

ESTUDIANTE 1

María Alejandra Cristancho Peña

ESTUDIANTE 2

Diana Carolina Melo Muñoz

Hoja de instrucciones

Los siguientes son los criterios de evaluación para los ítems expuestos en cada uno de los instrumentos (considerando las categorías y subcategorías definidas *a priori*). Como se puede observar, en la columna de calificación se encuentra la equivalencia de puntajes según sea el cumplimiento para cada caso.

Criterios	Calificación	Indicador
Relevancia La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene cierta relevancia pero otro puede estar incluyendo lo que mide esta.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.

	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la categoría/subcategoría a la que corresponde	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la categoría.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la categoría involucrada.
	4. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la categoría.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utiliza de acuerdo a su significado u orden.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos empleados en el ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma categoría/subcategoría bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la categoría propuesta.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la categoría pero no responden a esta en total.
	3. Moderado nivel	Se debe incrementar el número de ítems para poder evaluar la categoría completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.

Resultados de evaluación por parte del primer juez experto

Instrumento: Cuestionario de autoreporte para la docente

Por favor califique cada una de los ítems o indicadores con el número **1, 2, 3 o 4**, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior). Es pertinente aclarar que se el presente cuestionario que cuenta con una serie de preguntas enfocadas que pretenden identificar las principales necesidades en torno a la convivencia en el aula y a partir de allí, diseñar una estrategia pedagógica fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en el grupo. La categoría y subcategorías de análisis fueron generadas a partir de los referentes teóricos de Casassus-Gutiérrez (2008).

Subcategorías	Preguntas	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
<i>Relación docente-alumno</i>	¿Cómo describiría su relación con sus estudiantes? (en términos de empatía, comunicación, autoridad, etc.)	3	3	1	2	La pregunta es muy global y podría existir la posibilidad de múltiples formas de contestar con diversas categorías que dificultarían el proceso de análisis.
	¿Qué problemáticas se han presentado entre usted y sus estudiantes y cómo reacciona antes estas? (p.ej. pataletas, enfrentamientos, conductas desafiantes, etc.)	1	1	1	2	Considero que esta pregunta deberá ser incluida en solución de conflictos ya que implica situaciones problema y la forma como el maestro actúa ante la situación. Nuevamente percibo que es muy global, ante cada uno de los ejemplos los profesores pueden tener diferentes respuestas.
<i>Solución de conflictos</i>	¿Considera usted que existen factores familiares que promueven ciertas conductas inadecuadas en los niños, perjudicando la convivencia en	2	2	1	1	Considero que esta pregunta tiene implícita una hipótesis sobre las conductas inadecuadas y se genera un juicio que responsabiliza directamente a la familia de esta situación. Me

	el aula? Por favor mencione cuatro de ellos.					parece que se debe reorientar ya que la convivencia y el clima escolar en general son fenómeno multidimensionales.
<i>Relación entre estudiantes</i>	¿Cómo percibe la relación entre estudiantes? (Respeto, solidaridad, compañerismo, inclusión, liderazgo, etc.)	3	3	1	3	Este tipo de preguntas generales en un auto-registro pueden generar múltiples vías de interpretación y respuesta.
	¿Qué tipo de problemáticas de convivencia se han presentado entre los estudiantes y con qué frecuencia? (agresiones físicas, verbales, insultos, aislamiento, bullying, robos, daño de pertenencias, gritos, etc.)	4	4	4	3	
	¿Existen casos particulares que perturban la convivencia escolar en su	1	1	1	3	Creo que la respuesta se podría dar en la pregunta anterior.

	<p>aula de clase? Por favor, nómbrellos y describa las conductas.</p>					
	<p>Dentro de su aula de clase ¿existe algún niño en proceso de inclusión? Por favor, describa brevemente la condición del(los) niño(s) y cómo cree que lo perciben los demás estudiantes.</p>	3	3	1	3	Existen dos preguntas en una. El enfoque de la pregunta me preocupa. Si queremos indagar sobre convivencia sería interesante indagar sobre cómo es la relación con ese niño, no como es percibido ese niño.
<i>Solución de conflictos</i>	<p>¿Cómo enfrenta usted los casos particulares de conductas inadecuadas que perjudican la convivencia en el aula?</p>	3	3	1	1	<p>La redacción debe mejorar. Pareciera que existen unas conductas inadecuadas que requieren una respuesta por parte del maestro y otras no.</p> <p>Una sola pregunta no es suficiente para valorar la categoría.</p>
<i>Normas y acuerdos de clase.</i>	<p>¿Existen normas y/o acuerdos establecidos dentro de su</p>	4	4	2	1	Existen dos preguntas en una.

	aula de clases? ¿Los niños participaron en la construcción de estas normas? Por favor, describa de qué manera					
<i>Relación docente-materia.</i>	¿Cómo describiría su relación con las familias de sus estudiantes? (empatía, comunicación, etc.)	3	3	1	3	La pregunta es muy general.
	Describa la rutina en un día regular dentro de su aula de clase.	4	4	4	3	
	¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para captar la atención de los niños durante las clases?	4	4	4	3	
	¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para mantener motivados a sus	4	4	4	3	

	estudiantes durante las clases?					
--	---------------------------------------	--	--	--	--	--

**¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si X
No ____ Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?**

El tema de convivencia en el aula y clima escolar se puede abordar desde tres perspectivas diferentes, las centradas en la estructura formal o informal del aula o la institución como variable explicativa, las que hacen énfasis en la percepción del individuo y las que se enfocan en las interacciones entre las personas al interior del aula o la institución.

Pareciera que el trabajo está orientado bajo la perspectiva perceptual, que considera el clima escolar y la convivencia como procesos psicológicos, se centra en los procesos de cada persona y considera que son las percepciones individuales en conjunto las que definen el ambiente y por tanto el clima escolar y la convivencia.

Considerando que la tesis se realiza en el marco del programa de educación infantil sería viable analizar la posibilidad de reenfocar la perspectiva teniendo en cuenta la tercera perspectiva, es decir la interaccionista. Ya que esta perspectiva considera, que son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa el sustrato del clima y convivencia. Este es un enfoque que da prioridad a la relación entre las personas, situaciones y los resultados en un contexto determinado. Algunos autores que abordan esta perspectiva son Schneider y Hall, Xiaofu y Qiwen o Cañellas y Castellanos, también se puede sustentar a partir de Kurt Lewin o Henry Murray.

Es importante ampliar las subcategorías y las preguntas abordando aspectos relacionados a la convivencia como: liderazgo, solución de problemas, creatividad, disciplina, sentido de pertenencia, interacción, control y normatividad escolar, toma de decisiones, adaptación al cambio, conflictos, resiliencia, colaboración, respeto, vocación, desarrollo de actividades académicas, prácticas de enseñanza y rendimiento escolar. Estos aspectos se pueden agrupar en subcategorías o dimensiones de acuerdo a la teoría sobre clima y convivencia escolar.

Por otra parte, teniendo en cuenta los referentes teóricos que se mencionan al inicio se podría profundizar en el planteamiento de cada uno de los autores que menciones. El planteamiento de Chau, Lleras y

Velásquez sobre la clasificación de dimensiones para la acción ciudadana si profundizan en este podría orientar las subcategorías, teniendo en cuenta los conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Sobre Arón y Millici les recomiendo revisar la metodología que usan en sus investigaciones sobre experiencia y convivencia en aula a través de la investigación acción con 4 momentos esenciales: planificación, actuación, observación y reflexión.

Por último, se podría profundizar en el planteamiento de las subcategorías teniendo en cuenta sobre Casassus-Gutiérrez y su enfoque humanista los cinco tipos de relaciones que propician un clima emocional adecuado para el aprendizaje: relación del profesor con la materia, relación del alumno con la materia, relación del profesor consigo mismo, relación docente alumno y relación entre los alumnos.

Resultados de evaluación por parte de segundo juez experto

Formato de calificación

Instrumento: Cuestionario de auto-reporte para la docente

Por favor califique cada una de los ítems o indicadores con el número 1, 2, 3 o 4, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior). Es pertinente aclarar que se el presente cuestionario que cuenta con una serie de preguntas enfocadas que pretenden identificar las principales necesidades en torno a la convivencia en el aula y a partir de allí, diseñar una estrategia pedagógica fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en el grupo. La categoría y subcategorías de análisis fueron generadas a partir de los referentes teóricos de Chau. Lleras y Velásquez (2004); de Arón y Millici (2011) y Casassus-Gutiérrez (2008).

Subcategorías	Preguntas	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
<i>Percepción relación docente-alumno</i>	¿Cómo describiría su relación con sus estudiantes? (en términos de empatía, comunicación, autoridad, etc.)	4	4	4	4	
	¿Qué problemáticas se han presentado entre usted y sus estudiantes y cómo reacciona ante estas? (p.ej. pataletas, enfrentamientos, conductas desafiantes, etc.)	4	4	4	4	
<i>Percepción de la solución de conflictos</i>	¿Considera usted que existen factores familiares que promueven ciertas conductas inadecuadas en los niños, perjudicando la convivencia en el aula? Por favor mencione cuatro de ellos.	4	4	4	4	

<i>Percepción relación entre estudiantes</i>	¿Cómo percibe la relación entre estudiantes? (Respeto, solidaridad, compañerismo, inclusión, liderazgo, etc.)	4	4	4	4	
	¿Qué tipo de problemáticas de convivencia se han presentado entre los estudiantes y con qué frecuencia? (agresiones físicas, verbales, insultos, aislamiento, bullying, robos, daño de pertenencias, gritos, etc.)	4	4	4	4	
	¿Existen casos particulares que perturban la convivencia escolar en su aula de clase? Por favor, nómbralos y describa las conductas.	4	4	4	4	
	Dentro de su aula de clase ¿existe algún niño en proceso de inclusión? Por favor, describa brevemente la condición del(los) niño(s) y cómo cree que lo perciben los demás estudiantes.	4	4	4	4	
<i>Percepción de la solución de conflictos</i>	¿Cómo enfrenta usted los casos particulares de conductas inadecuadas que perjudican la convivencia en el aula?	4	4	4	4	
<i>Percepción de las normas y acuerdos de clase.</i>	¿Existen normas y/o acuerdos establecidos dentro de su aula de clases? ¿Los niños participaron en la construcción de estas normas? Por favor, describa de qué manera	4	4	4	4	Podrían tomar registro fotográfico si existe.

<i>Percepción relación docente-materia.</i>	¿Cómo describiría su relación con las familias de sus estudiantes? (empatía, comunicación, etc.)	4	4	3	4	Podrían pedir las actividades que se realizan y en que tiempo.
	Describa la rutina en un día regular dentro de su aula de clase.	4	4	4	4	
	¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para captar la atención de los niños durante las clases?	4	4	4	4	
	¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para mantener motivados a sus estudiantes durante las clases?	4	4	4	4	

¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si ___ No ___ Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?

Tercer evaluador

Instrumento: Cuestionario de auto-reporte para la docente

Por favor califique cada una de los ítems o indicadores con el número 1, 2, 3 o 4, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior). Es pertinente aclarar que se el presente cuestionario que cuenta con una serie de preguntas enfocadas que pretenden identificar las principales necesidades en torno a la convivencia en el aula y a partir de allí, diseñar una estrategia pedagógica fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en el grupo. La categoría y subcategorías de análisis fueron generadas a partir de los referentes teóricos de Chaux, Lleras y Velásquez (2004); de Arón y Millici (2011) y Casassus-Gutiérrez (2008).

Subcategorías	Preguntas	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
<u>Percepción</u> relación docente- alumno	¿Cómo describiría su relación con sus estudiantes? (en términos de empatía, comunicación, autoridad, etc.)	4	4	4	2	Se solicita ampliar o detallar el "etc."
	¿Qué problemáticas se han presentado entre usted y sus estudiantes y cómo reacciona antes estas? (p.ej. pataletas, enfrentamientos, conductas desafiantes, etc.)	3	2	3	2	Al preguntar por un "qué" ya no se alude a percepción considero que se deben incluir más preguntas
<u>Percepción de la</u> solución de conflictos	¿Considera usted que existen factores familiares que promueven ciertas conductas inadecuadas en los niños, perjudicando la convivencia en el aula? Por favor mencione cuatro de ellos.	4	1	4	1	No se relaciona de ninguna forma con la subcategoría.

Percepción relación entre estudiantes	¿Cómo percibe la relación entre estudiantes? (Respeto, solidaridad, compañerismo, inclusión, liderazgo, etc.)	4	4	4	4		
	¿Qué tipo de problemáticas de convivencia se han presentado entre los estudiantes y con qué frecuencia? (agresiones físicas, verbales, insultos, aislamiento, bullying, robos, daño de pertenencias, gritos, etc.)	4	4	4	2	Esta pregunta no es de percepción	
	¿Existen casos particulares que perturban la convivencia escolar en su aula de clase? Por favor, nómbralos y describa las conductas.	3	3	2	2	No es claro a qué se referencia con "casos particulares" ¿No estaba incluida en la anterior?	
	Dentro de su aula de clase ¿existe algún niño en proceso de inclusión? Por favor, describa brevemente la condición del(los) niño(s) y cómo cree que lo perciben los demás estudiantes.	1	2	2	1	Esta pregunta es innecesaria, con ella están afirmando que la percepción debe ser diferente.	
se refiere a los	Percepción de la solución de conflictos	¿Cómo enfrenta usted los casos particulares de conductas inadecuadas que perjudican la convivencia en el aula?	2	1	2	2	Debe estar en la 2da subcategoría se parece mucho a la 2da pregunta. "Enfrentar" es una palabra negativa al hablar de convivencia. En la subcategoría es positiva resolución de conflictos
Percepción de las normas y acuerdos de clase.	¿Existen normas y/o acuerdos establecidos dentro de su aula de clases? ¿Los niños participaron en la construcción de estas normas? Por favor, describa de qué manera	1	3	3	1	No es una pregunta de percepción. Falta una pregunta relacionada con esta subcategoría, Buscas una percepción, no un conocimiento de si existe o no existe	

Percepción relación docente- materia. Esta palabra es adecuada. No es claro cómo responde al objetivo de la investigación	¿Cómo describiría su relación con las familias de sus estudiantes? (empatía, comunicación, etc.)	1	1	4	1	No se relaciona con la subcategoría
	Describa la rutina en un día regular dentro de su aula de clase.	1	1	3	1	No indaga sobre percepción ni se relaciona con la subcategoría
	¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para captar la atención de los niños durante las clases?	1	1	3	1	No se relaciona con la investigación
	¿Qué estrategias o herramientas pedagógicas utiliza a diario para mantener motivados a sus estudiantes durante las clases?	1	1	3	1	La motivación no significa que habrá menos conflictos

¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si No Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?

Es importante añadir, que al dar ejemplos, limitan las respuestas de los profesores, y más al no ser una entrevista, se aseguran los resultados.

Podría existir una categoría que se llame influencia familiar.

Las preguntas deben indagar por percepción. No existe relación entre el objetivo y las preguntas

No indagamos nunca por las necesidades, objetivo de esta encuesta. de la última subcategoría, ni las referidas a las familias

¡Muchas gracias por su amable colaboración!

Apéndice D. Cuestionario de autoreporte diligenciado por la docente

Cuestionario de auto-reporte para la docente

Este cuestionario hace parte del trabajo de grado que pretende determinar la influencia de la implementación de la estrategia pedagógica "CON-SENTIDO" fundamentada en la Teoría de Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en su grupo de estudiantes de primero de la I.E.D. José Joaquín Casas. Para ello, le solicitamos que diligencie del modo más honesto posible el presente cuestionario que cuenta con una serie de preguntas enfocadas que pretenden identificar las principales necesidades en torno a la convivencia en el aula y a partir de allí, diseñar una estrategia pedagógica que den respuesta a los requerimientos de grupo.

Cabe anotar que sus respuestas serán utilizadas con fines netamente académicos y bajo las consideraciones éticas que caracterizan la investigación.

Edad: 61

Título de pregrado: Pedagogía Reduccionista

Institución educativa del pregrado: Fund. Universitaria Luis Amigó

Título de postgrado: Evaluación Educativa

Institución educativa de postgrado: Unidad El Barque

Años de experiencia laboral: 42

Sector de las instituciones en las que ha laborado: Público Privado

Grados que ha dirigido hasta el momento: Todos en primaria

Años de trabajo en la institución donde labora actualmente: 8

1. ¿Cómo describiría su relación con sus estudiantes? (en términos de empatía, comunicación, autoridad, etc.)

Los estudiantes del grado 103 son niños repetitivos, comunicativos; esto permite una buena comunicación y recepción de instrucciones dadas por los docentes; con algunas excepciones que es mínima.

2. ¿Considera que han ocurrido problemáticas entre usted y sus estudiantes? ¿Podría relatarnos alguna situación en particular? ¿Cómo enfrenta estas situaciones? (p.ej. pataletas, enfrentamientos, conductas desafiantes, etc.)

No. Ninguna.

3. ¿Cómo percibe la relación entre estudiantes? (Respeto, solidaridad, compañerismo, inclusión, liderazgo, etc.)

Como todos los niños este grupo es compañerista, solidario y se nota buenas relaciones entre ellos.

4. ¿Cree usted que se presentan problemáticas de convivencia entre los estudiantes? ¿Con qué frecuencia ocurren? (agresiones físicas, verbales, insultos, aislamiento, bullying, robos, daño de pertenencias, gritos, etc.)

Si. Con frecuencia se presentan agresiones entre ellos pero son muy pocas.

5. ¿Existen estudiantes que perturban la convivencia escolar en su aula de clase? Por favor, nómbralos y describa las conductas.

Hace un tiempo se presentaba mucha indisciplina. Se tomaron medidas y esto cambió el comportamiento general de los niños. Cuatro estudiantes fueron trasladados a los 2 primeros 101-102. Hoy en día la convivencia es buena.

6. Dentro de su aula de clase ¿existe algún niño en proceso de inclusión? Por favor, describa brevemente la condición del(los) niño(s) y cómo cree que lo perciben los demás estudiantes.

Hay una niña de inclusión. Ella sigue instrucciones y los demás compañeros la ven como una niña más del grupo. Entienden su problema.

7. ¿Cómo describiría su relación con las familias de sus estudiantes? (empatía, comunicación, etc.)

Las familias de los estudiantes son amables, respetuosas y han habido empatía. Nos comunicamos por correo de la agenda o telefónicamente. No ha habido ningún problema.

8. ¿Considera usted que existen factores familiares que promueven ciertas conductas inadecuadas en los niños, perjudicando la convivencia en el aula? Por favor mencione cuatro de ellos.

Si. La falta de valores en casa.

9. Durante su experiencia como docente, ¿considera que su enseñanza se basa en algún modelo pedagógico particular? ¿Cuál?

Aprender haciendo.

10. Describa la rutina en un día regular dentro de su aula de clase.

-Saludo - oración - instrucciones, reflexiones para comenzar el día. y el desarrollo normal de clases según horario. Los estudiantes nunca están solos.

11. ¿Cómo surgen y se construyen las normas y/o acuerdos establecidos dentro de su aula de clases? ¿Los niños participaron en la construcción de estas normas? Por favor, describa de qué manera

Se dan y ellos las aceptan y participan en la construcción de las mismas. En acuerdos se presenta la norma y los niños la describen y explican la importancia y los resultados de su incumplimiento.

12. ¿Piensa que utiliza estrategias o herramientas pedagógicas en su rutina diaria para promover el interés dentro de las clases y un ambiente favorable para el aprendizaje? ¿Cuáles?

Si. Por medio de cuentos, historias y material atractivo para los estudiantes

13. ¿Cree que existe la necesidad de mejorar los problemas de convivencia dentro de su aula de clases?

Algunas veces se necesita el apoyo de grupos que promuevan una sana convivencia como los que existen actualmente de la Universidad de la Sabana.

¡Muchas gracias por su tiempo y participación!

Apéndice E. Guía temática de la entrevista semiestructurada grupal

Preguntas orientadoras	Imágenes
<p>¿Cómo está cada profesora y qué creen que le pudo suceder para que estén así? (p. ej. Está enojada, asustada, feliz, etc.)</p> <p>¿Con cuál de las dos les gustaría estar en clase?</p> <p>¿Cuál de las dos profesoras se parece más a la de ustedes? (Teniendo en cuenta su forma de actuar)</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>1.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2.</p> </div> </div>
<p>¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1 con su profesora?</p> <p>¿Y la de la imagen 2?</p> <p>¿Qué piensan que le está diciendo la profesora de cada imagen a las niñas?</p> <p>¿Qué fotografía es más parecida a la forma en la que su profesora se dirige a ustedes?</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>1.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2.</p> </div> </div>
<p>Describan el salón de la imagen 1 y la 2.</p> <p>¿Cuál de las dos imágenes se parece más a un día en su salón?</p> <p>¿Creen que los estudiantes de la imagen 1 escuchan a su profesora?</p>	<div style="text-align: center;">  <p>1.</p> </div>

<p>¿Por qué? ¿Y qué pasa con los de la imagen 2?</p> <p>¿Cómo tratan cotidianamente ustedes a su profesora? ¿Como los niños de la imagen 1 o 2? ¿Por qué?</p>	<p>2.</p> 
<p>¿Qué piensan que pasó en la imagen 1? ¿Y en la 2?</p> <p>¿Por qué creen que las niñas de la imagen 1 se ríen?</p> <p>¿Alguna vez han notado la situación de la imagen 1 en su salón? ¿Con qué frecuencia ocurre?</p> <p>¿Podrían decir cómo creen que se sienten las niñas de la imagen 2?</p> <p>¿Han vivido la situación de la imagen 2 dentro del salón? ¿Qué tan a menudo ocurre?</p>	<p>1.</p>  <p>2.</p> 
<p>¿Qué está ocurriendo en la imagen 1?</p> <p>¿Creen que la situación de la imagen 1 ha ocurrido en este salón?</p> <p>¿Qué ocurre en la imagen 2?</p> <p>¿Cuál de las dos imágenes se parece más a la realidad de su salón? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo les gustaría que fuera la relación con sus compañeros?</p> <p>¿Cómo en la imagen 1 o la 2?</p>	<p>1.</p>  <p>2.</p> 

<p>¿Qué opinas que está sucediendo en la imagen 1? ¿Y en la 2?</p> <p>¿Crees que en tu salón pasa a menudo lo de la imagen 1 o lo de la imagen 2?</p> <p>Si un día un compañero no trae sus onces, ¿compartirían su lonchera con él? ¿Les ha pasado esto?</p> <p>¿Compartirían sus juegos o juguetes con un niño que esté solo en el descanso? ¿Les ha pasado?</p>	<p>1. </p> <p>2. </p>
<p>¿Por qué creen que el niño de la imagen 1 levanta la mano?</p> <p>¿En este curso levantan la mano siempre que van a hablar? ¿Por qué?</p> <p>¿Para qué creen que se debe levantar la mano antes de hablar?</p> <p>¿Qué piensan que está ocurriendo en la imagen 2?</p> <p>¿Cómo se muestra la profesora de la imagen 2? ¿Los niños siguen las reglas del salón?</p>	<p>1. </p> <p>2. </p>
<p>¿Qué ocurre en la imagen 1?</p> <p>¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1? ¿Y el niño?</p> <p>¿En su salón hay niños que se dirijan a otros como el niño de la imagen 1? ¿Podrían contarnos alguna situación de estas?</p> <p>¿Qué ocurre en la imagen 2?</p>	<p>1. </p>

<p>Si se enojan con sus compañeros, ¿Gritarían (imagen 1) o hablarían con ellos (imagen 2)?</p>	<p>2.</p> 
---	--

*Imágenes tomadas de los bancos gratuitos de imágenes <http://www.gettyimages.es/> y <http://sp.depositphotos.com/>

Apéndice F. Validación por jueces de la guía temática de la entrevista grupal

Chía, 10 de febrero de 2017

Respetada evaluadora:

De antemano le expresamos nuestro agradecimiento por haber aceptado la solicitud para participar como jurado experto en la validación de uno de los instrumentos de recogida de datos a emplear en el marco de nuestra tesis de grado titulada “CON-SENTIDO: Exploración de Los Sentidos e Inteligencia Emocional para Una Sana Convivencia en el Aula”. El objetivo de la investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo, es “Determinar la influencia de la implementación de la estrategia pedagógica "CON-SENTIDO" fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en un grupo de estudiantes de primero de la Institución Educativa Departamental José Joaquín Casas de Chía”.

Dicho trabajo está siendo desarrollado por nosotras, como estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y es asesorado por la docente Evelyn Díaz Posada. Tanto para ella como para nosotras es muy importante contar con su colaboración en la revisión de este instrumento dada su experticia en el tema que nos convoca. Por tal motivo, agradecemos enormemente que haya dispuesto de su tiempo para ello. En la página siguiente encontrará las instrucciones para llevar a cabo la revisión del instrumento y estaremos atentas a cualquier aclaración que requiera si es el caso.

Cordialmente,

ESTUDIANTE 1

María Alejandra Crisancho Peña

ESTUDIANTE 2

Diana Carolina Melo Muñoz

Hoja de instrucciones

Los siguientes son los criterios de evaluación para los ítems expuestos en cada uno de los instrumentos (considerando las categorías y subcategorías definidas *a priori*). Como se puede observar, en la columna de calificación se encuentra la equivalencia de puntajes según sea el cumplimiento para cada caso.

Criterios	Calificación	Indicador
Relevancia La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene cierta relevancia pero otro puede estar incluyendo lo que mide esta.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la categoría/subcategoría a la que corresponde	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la categoría.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la categoría involucrada.
	4. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la categoría.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utiliza de acuerdo a su significado u orden.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos empleados en el ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma categoría/subcategoría bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la categoría propuesta.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la categoría pero no responden a esta en total.
	3. Moderado nivel	Se debe incrementar el número de ítems para poder evaluar la categoría completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.

Resultados de evaluación realizada por primer jurado experto**Instrumento: Guía temática de entrevista semiestructurada – Convivencia en el aula**

Por favor califique cada una de los ítems o indicadores con el número **1, 2, 3 o 4**, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior). Es pertinente aclarar que se presentará al grupo de niños dos imágenes por sub-categoría y estas serán abordadas a través de preguntas relacionadas con sus percepciones, generando un diálogo que permita identificar las problemáticas de convivencia en el grupo y con base en ello, diseñar una estrategia pedagógica fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en el grupo. La categoría y subcategorías de análisis fueron generadas a partir de los referentes teóricos de Arón y Millici (2011) y Casassus-Gutiérrez (2008).

Categoría de análisis: Convivencia en el aula							
Subcategorías	Preguntas	Imágenes	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
<i>Percepción relación docente-alumno</i>	¿Cómo está cada profesora y qué creen que le pudo suceder para que estén así? (p. ej. Está enojada, asustada, feliz, etc.)		1	1	2	3	<p>La primera pregunta hace alusión a la interpretación de las emociones de la maestra y a la búsqueda de una explicación. No me brinda información sobre la interacción entre maestra – estudiante.</p> <p>En la segunda pregunta las imágenes no permiten discernir ningún aspecto de contenido sobre la relación. Por procesos asociados a psicología de la imagen y el lenguaje visual la mayoría de personas rechazarían la segunda imagen.</p> <p>En la tercera pregunta los niños podrían responder de acuerdo al físico, vestuario, etc. No es claro “forma de ser”</p> <p>Las respuestas a las preguntas pueden asociarse a la habilidad de los niños para expresar,</p>
	¿Con cuál de las dos les gustaría estar en clase?	<p>1.</p> 	1	1	4		
	¿Cuál de las dos profesoras se parece más a la de ustedes? (Teniendo en cuenta su forma de ser)	<p>2.</p> 	1	1	4		

						comprender y controlar sus emociones y por tanto pueden ser respuestas subjetivas.	
¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1 con su profesora? ¿Y la de la imagen 2?	1. 	3	3	3		En la primera pregunta nuevamente me preocupa los factores que pueden influir la respuesta en cuenta a las habilidades de los niños para leer emociones y sentimiento a a través de imágenes.	
¿Qué piensan que le está diciendo la profesora de la imagen 2 a la niña?	2. 	3	3	1			En la tercera pregunta se da por hecho que existe una corrección o llamado de atención y que este es un factor determinante en la relación.
¿Qué fotografía es más parecida a la forma en la que su profesora los corrige? ¿Cómo se sienten cuando los corrige?							
Describan el salón de la imagen 1 y la 2.	1. 	3	3	4		Nuevamente las dos imágenes por lenguaje visual no permiten sacar conclusiones. Es claro que la mayoría de personas realizar la selección por la imagen 1.	
¿Cuál de las dos imágenes se parece más a un día en su salón?		3	3	4			
¿Creen que los estudiantes de la imagen 1 escuchan a su		2	2	1			

	profesora? ¿Por qué? ¿Y qué pasa con los de la imagen 2?	<p>2.</p> 					<p>La indagación por los sentimientos de la profesora pone de manifiesto la lectura de emociones como una habilidad que puede afectar la interpretación de los niños y por tanto los resultados de la investigación. Pareciera una condición previa para que puedan resolver las preguntas.</p>
	¿Cómo creen que se siente la profesora de la imagen 1? ¿Y cómo piensan que se siente la de la imagen 2? ¿Por qué?		3	3	3		
	¿Cómo tratan ustedes a su profesora? ¿Como los niños de la imagen 1 o 2? ¿Por qué?		3	3	3		
<p><i>Percepción relación entre alumnos.</i></p>	¿Qué piensan que pasó en la imagen 1? ¿Y en la 2?	<p>1.</p> 	3	3	4	3	<p>En la cuarta pregunta se involucran habilidades de percepción y comprensión emocional.</p>
	¿Por qué creen que las niñas de la imagen 1 se ríen?		3	3	4		
	¿Alguna vez han notado la situación de la imagen 1 en su salón? ¿Con qué frecuencia ocurre?		3	3	4		
	¿Podrían decir cómo creen que se sienten las niñas de la imagen 2?	<p>2.</p> 	3	3	3		
	¿Han vivido la situación de la imagen 2 dentro del salón? ¿Qué tan a menudo ocurre?		3	3	4		
	¿Qué está ocurriendo en la imagen 1?		3	3	4		<p>Indagar sobre quien podría ser cada personaje de la foto en una</p>

<p>¿La situación de la imagen 1 ha ocurrido en este salón?</p>	<p>1.</p> 	3	3	4		<p>charla grupal puede generar un clima poco empático y de rechazo hacia algún compañero en la actividad.</p>
<p>¿Quién podría ser, de su salón, cada uno de los niños de la imagen 1? Por favor expliquen.</p>		2	2	4		
<p>¿Qué ocurre en la imagen 2?</p>		3	3	4		
<p>¿Cuál de las dos imágenes se parece más a la realidad de su salón? ¿Por qué?</p>	<p>2.</p> 	3	3	4		
<p>¿Cómo les gustaría que fuera la relación con sus compañeros? ¿Cómo en la imagen 1 o la 2?</p>		4	4	4		
<p>¿Qué opinas que está sucediendo en la imagen 1? ¿Y en la 2?</p>	<p>1.</p> 	2	2	4		<p>La imagen 1 no es clara. Se puede interpretar de muchas formas.</p>
<p>¿Crees que en tu salón pasa a menudo lo de la imagen 1 o lo de la imagen 2?</p>		2	2	4		
<p>Si un día un compañero no trae sus onces, ¿compartirían su lonchera con él? ¿Les ha pasado esto?</p>		4	4	4		

	¿Compartirían sus juegos o juguetes con un niño que esté solo en el descanso? ¿Les ha pasado?	2. 	4	4	4		
<i>Percepción de las normas y acuerdos de clase</i>	¿Por qué creen que el niño de la imagen 1 levanta la mano?	1. 	3	3	4	3	En la segunda pregunta se asume que para hablar piden la palabra levantando la mano. Hay dos preguntas en una en la segunda casilla. La última pregunta le da la responsabilidad a los alumnos sobre el control emocional de la maestra. No es clara la relación con las normas.
	¿En este curso levantan la mano siempre que van a hablar? ¿Por qué?	2. 	3	3	4		
	¿Creen que levantar la mano antes de hablar es lo correcto? ¿Por qué?		3		3	4	
	¿Qué piensan que está ocurriendo en la imagen 2?		3		3	4	

	¿Cómo se muestra la profesora de la imagen 2? ¿Los niños siguen las reglas del salón?		3	3	2		
	¿Qué deberían hacer los niños de la imagen 2 para que la profesora no se enfade?		2	2	4		
<i>Percepción de la solución de conflictos</i>	¿Qué ocurre en la imagen 1?	<p>1.</p>  <p>2.</p> 	3	3	4	3	La tercera pregunta involucra habilidades de percepción y comprensión emocional.
	¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1? ¿Y el niño?		3	3	4		
	¿En su salón hay niños que se dirijan a otros como el niño de la imagen 1?		3	3	4		
	¿Podrían contarnos alguna situación de estas?		3	3	4		
	¿Qué ocurre en la imagen 2?		3	3	4		
Si se enojan con sus compañeros, ¿Gritarían (imagen 1) o hablarían con ellos (imagen 2)?		3	3	4			

*Imágenes tomadas de los bancos gratuitos de imágenes <http://www.gettyimages.es/> y <http://sp.depositphotos.com/>

**¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si X
No ___ Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?**

Las observaciones y comentarios son los mismos del anterior instrumento. Me da un poco de inquietud la metodología usada para indagar con los niños, ya que la interpretación de imágenes es una técnica psicológica para evaluar que se fundamente en la percepción visual, proceso sobre el cual puede influir la experiencia previa, el ámbito cultural, la capacidad de observación entre otros. Esto puede generar que los resultados sean subjetivos y que no sea fiable realizar conclusiones. Al utilizar esta técnica se pone de manifiesto nuevamente que el enfoque de la investigación es el perceptual y considerando que es una tesis de educación infantil sería importante no dejar de lado los procesos e interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Resultados de la validación realizada por el segundo juez experto

Instrumento: Guía temática de entrevista semiestructurada – Convivencia en el aula

Por favor califique cada una de los ítems o indicadores con el número 1, 2, 3 o 4, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior). Es pertinente aclarar que se presentará al grupo de niños dos imágenes por subcategoría y estas serán abordadas a través de preguntas relacionadas con sus percepciones, generando un diálogo que permita identificar las problemáticas de convivencia en el grupo y con base en ello, diseñar una estrategia pedagógica fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en el grupo. La categoría y subcategorías de análisis fueron generadas a partir de los referentes teóricos de Chau, Lleras y Velásquez (2004); de Arón y Millici (2011) y Casassus-Gutiérrez (2008).

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Convivencia en el aula							
Subcategorías	Preguntas	Imágenes	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
<i>Percepción relación docente-alumno</i>	¿Cómo está cada profesora y qué creen que le pudo suceder para que estén así? (p. e). Está enojada, asustada, feliz, etc.)	1. 	4	4	4	4	
	¿Con cuál de las dos les gustaría estar en clase?	2. 	4	4	4	4	
	¿Cuál de las dos profesoras se parece más a la de ustedes? (Teniendo en cuenta su forma de ser)		4	2	3	3	

Podrían mencionar o preguntar a los estudiantes las cualidades y/o características de la profesora de la imagen.

	¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1 con su profesora? ¿Y la de la imagen 2?		4	4	4	4	
	¿Qué piensan que le está diciendo la profesora de la imagen 2 a la niña?	1. 	4	4	4	4	
	¿Qué fotografía es más parecida a la forma en la que su profesora los corrige? ¿Cómo se sienten cuando los corrige?	2. 	4	2	3	3	Suciero primero preguntar a los estudiantes características de la imagen ¿que ven?
	Describan el salón de la imagen 1 y la 2.		4	2	3	3	No se ve mucho el salón otra opción buscar foto
	¿Cuál de las dos imágenes se parece más a un día en su salón?	1. 	4	4	4	4	
	¿Creen que los estudiantes de la imagen 1 escuchan a su profesora? ¿Por qué? ¿Y qué pasa con los de la imagen 2?		4	4	4	4	

	¿Cómo creen que se siente la profesora de la imagen 1? ¿Y cómo piensan que se siente la de la imagen 2? ¿Por qué?		4	4	4	4	
	¿Cómo tratan ustedes a su profesora? ¿Como los niños de la imagen 1 o 2? ¿Por qué?	2. 	4	4	4	4	
Percepción relación entre alumnos.	¿Qué piensan que pasó en la imagen 1? ¿Y en la 2?		4	4	4	4	
	¿Por qué creen que las niñas de la imagen 1 se rien?	1. 	4	4	4	4	
	¿Alguna vez han notado la situación de la imagen 1 en su salón? ¿Con qué frecuencia ocurre?		4	4	4	4	
	¿Podrían decir cómo creen que se sienten las niñas de la imagen 2?		4	4	4	4	

La Sabar

Percepción de las normas y acuerdos de clase	¿Por qué creen que el niño de la imagen 1 levanta la mano?		4	4	4		
	¿En este curso levantan la mano siempre que van a hablar? ¿Por qué?		4	4	4		
	¿Creen que levantar la mano antes de hablar es lo correcto? ¿Por qué?		4	4	4		
	¿Qué piensan que está ocurriendo en la imagen 2?		4	4	4		
	¿Cómo se muestra la profesora de la imagen 2? ¿Los niños siguen las reglas del salón?		4	4	4		
	¿Qué deberían hacer los niños de la imagen 2 para que la profesora no se enfade?		4	4	4		
Percepción de la solución de conflictos	¿Qué ocurre en la imagen 1?		4	4	3		preguntar primero que ven

La Sabar

Percepción de la solución de conflictos	¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1? ¿Y el niño?		4	4	4		
	¿En su salón hay niños que se dirijan a otros como el niño de la imagen 1? ¿Podrían contarnos alguna situación de estas?		4	4	4		
	¿Qué ocurre en la imagen 2?		4	4	4		
	Si se enojan con sus compañeros, ¿Gritarían (imagen 1) o hablarían con ellos (imagen 2)?		4	4	4		

*Imágenes tomadas del banco gratuito de imágenes <http://www.gettyimages.es/> y <http://sp.depositphotos.com/>

¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si ___ No ___ Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?

Sugiero que antes de realizar la pregunta, explore la imagen con los estudiantes, ¿que van a hacer son? ¿por que creen que paso esto? ... y no lanzar la pregunta sin anticipación.

¡Muchas gracias por su amable colaboración!

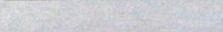
Resultados de la validación realizada por el tercer juez experto

Formato de calificación

Instrumento: Guía temática de entrevista semiestructurada – Convivencia en el aula

Por favor califique cada una de los ítems o indicadores con el número 1, 2, 3 o 4, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior). Es pertinente aclarar que se presentará al grupo de niños dos imágenes por subcategoría y estas serán abordadas a través de preguntas relacionadas con sus percepciones, generando un diálogo que permita identificar las problemáticas de convivencia en el grupo y con base en ello, diseñar una estrategia pedagógica fundamentada en la Inteligencia Emocional para la promoción de una sana convivencia en el grupo. La categoría y subcategorías de análisis fueron generadas a partir de los referentes teóricos de Chauv, Lleras y Velásquez (2004); de Arón y Millici (2011) y Casassus-Gutiérrez (2008).

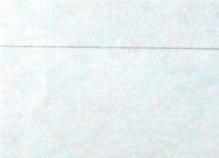
CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Convivencia en el aula

Subcategorías	Preguntas	Imágenes	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
Percepción relación docente-alumno	¿Cómo está cada profesora y qué creen que le pudo suceder para que estén así? (p. ej. Está enojada, asustada, feliz, etc.)	1. 	2	2	2	2	Las imágenes no son adecuadas, la segunda profesora parece asustada. La primera no tiene nada escrito en el tablero, ¿estar de pie o sentada cambia la percepción? La segunda imagen sea la respuesta.
	¿Con cuál de las dos le gustaría estar en clase?	2. 	2	2	4		
	¿Cuál de las dos profesoras se parece más a la de ustedes? (Teniendo en cuenta su forma de ser)		2	2	4		

¿más bien de actuar?

¿y la de la colega no es mala?	¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1 con su profesora? ¿Y la de la imagen 2?		3	4	3	2	En la primera no parece corrigiendo a los niños, por tanto, no se pueden comparar.
	¿Qué piensan que le está diciendo la profesora de la imagen 2 a la niña?		3	4	3		
	¿Qué fotografía es más parecida a la forma en la que su profesora los corrige? ¿Cómo se sienten cuando los corrige?		4	4	2		
1.	Describan el salón de la imagen 1 y la 2.		1	1	4	2	La imagen 2 es irreal.
	¿Cuál de las dos imágenes se parece más a un día en su salón?		3	2	4		
	¿Creen que los estudiantes de la imagen 1 escuchan a su profesora? ¿Por qué? ¿Y qué pasa con los de la imagen 2?		4	4	4		

no indagá por la sub categoría

	¿Cómo creen que se siente la profesora de la imagen 1? ¿Y cómo piensan que se siente la de la imagen 2? ¿Por qué?		3	1	2		Las imágenes elegidas son inadecuadas
	¿Cómo tratan ustedes a su profesora? ¿Como los niños de la imagen 1 o 2? ¿Por qué?		3	4	4		
Percepción relación entre alumnos.	¿Qué piensan que pasó en la imagen 1? ¿Y en la 2?		4	4	4	3	En las imágenes hay un sesgo por distinción de género
	¿Por qué creen que las niñas de la imagen 1 se ríen?		4	4	4		
	¿Alguna vez han notado la situación de la imagen 1 en su salón? ¿Con qué frecuencia ocurre?		4	4	3		
	¿Podrían decir cómo creen que se sienten las niñas de la imagen 2?		4	4	3		

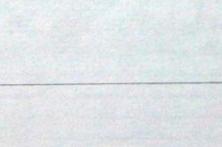
¿por qué solo niñas

no indagá percepción

pregunta a susalumnos

	¿Han vivido la situación de la imagen 2 dentro del salón? ¿Qué tan a menudo ocurre?		4	4	4		
	¿Qué está ocurriendo en la imagen 1?		4	4	4		
	¿La situación de la imagen 1 ha ocurrido en este salón?		3	4	4	3	
	¿Quién podría ser, de su salón, cada uno de los niños de la imagen 1? Por favor expliquen.		2	2	3		
	¿Qué ocurre en la imagen 2?		4	4	4		
	¿Cuál de las dos imágenes se parece más a la realidad de su salón? ¿Por qué?		4	4	4		

	¿Cómo les gustaría que fuera la relación con sus compañeros? ¿Cómo en la imagen 1 o la 2?						Las imágenes son muy opuestas para decidir.
	¿Qué opinas que está sucediendo en la imagen 1? ¿Y en la 2?		4	4	4		
	¿Crees que en tu salón pasa a menudo lo de la imagen 1 o lo de la imagen 2?		4	4	4		
	Si un día un compañero no trae sus onces, ¿compartirían su lonchera con él? ¿Les ha pasado esto?	1. 	4	4	4	4	
	¿Compartirían sus juegos o juguetes con un niño que esté solo en el descanso? ¿Les ha pasado?	2. 	4	4	4		

Percepción de las normas y acuerdos de clase	¿Por qué creen que el niño de la imagen 1 levanta la mano?		2	2	4		La imagen 2 no es clara y la profesora se ve sonriendo. La segunda pregunta no mide percepción. Las preguntas deberían ser iguales en la imagen 1 y la 2.
	¿En este curso levantan la mano siempre que van a hablar? ¿Por qué?		2	3	4		
	¿Creen que levantar la mano antes de hablar es lo correcto? ¿Por qué?	1. 	2	2	4		
	¿Qué piensan que está ocurriendo en la imagen 2?	2. 	4	4	4	2	
	¿Cómo se muestra la profesora de la imagen 2? ¿Los niños siguen las reglas del salón?		1	1	1		
	¿Qué deberían hacer los niños de la imagen 2 para que la profesora no se enfade?		4	4	4		
Percepción de la solución de conflictos	¿Qué ocurre en la imagen 1?		2	1	4		

<p>no es e percepcian</p>	<p>¿Cómo creen que se siente la niña de la imagen 1? ¿Y el niño?</p> <p>¿En su salón hay niños que se dirijan a otros como el niño de la imagen 1?</p> <p>¿Podrían contarnos alguna situación de estas?</p> <p>¿Qué ocurre en la imagen 2?</p> <p>Si se enojan con sus compañeros, ¿Gritarían (imagen 1) o hablarían con ellos (imagen 2)?</p>	<p>1. </p> <p>2. </p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>1</p> <p>Las 2 imagines parecen mostrar una secuencia, un antes y un después, parece más un conflicto de pareja, en el que él le grita y ella le pide perdón. Ninguna imagen muestra diversas formas de solución de conflictos. Hay más de 2 formas de solución de conflictos</p>
<p>*Imágenes tomadas del banco gratuito de imágenes http://www.gettyimages.es/ y http://sp.depositphotos.com/</p>						
<p>¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?</p>						
<p>Las imágenes deben ser más contextualizadas a la realidad institucional y más adecuadas según las subcategorías, no todo puede ser blanco y negro, hay intermedios (grises)</p>						

Apéndice G. Transcripción de la entrevista grupal

INVESTIGADORA 1: Buenos días chicos, ¿cómo están hoy?

NIÑOS: Bien

INVESTIGADORA 1: ¿Se acuerdan de nosotras? Nosotras hemos venido a su salón en varias ocasiones para acompañarlos en el día y hoy la profesora Lucila nos ha dado un espacio para hablar con ustedes y que nos ayuden con algo que les trajimos preparado. ¿Nos quieren ayudar?

NIÑOS: Bueno.

INVESTIGADORA 2: Pero primero, ¿qué les parece si nos saludamos con una canción? ¿Les gustan las canciones?

NIÑOS: Si (la mayoría dice que sí aunque hay algunos que gritan que no).

INVESTIGADORA 2: Ok, entonces vamos a repetir la letra después de mí “Hola, hola para ti y para mí”

NIÑOS: “Hola, hola, para ti y para mí”

INVESTIGADORAS: “Hola, hola, este canto comienza así...”

NIÑOS: “Hola, hola, este canto comienza así...”

INVESTIGADORAS: “Despacito, más ligero, me pongo mi sombrero, se me cae, lo levanto y así termina el canto”.

NIÑOS: “Despacito, más ligero, me pongo mi sombrero, se me cae, lo levanto y así termina el canto”.

(Se repite dos veces al tiempo que se canta haciendo movimientos con las manos para que los niños también los sigan).

INVESTIGADORA 1: Ok, ahora que nos hemos saludado, les enseñaremos lo que hemos traído para ustedes. Les vamos a mostrar unas imágenes y queremos que nos respondan unas preguntas que tenemos de esas imágenes, pero antes, debemos respetar los turnos para hablar, no podemos

hablar sin que se nos dé la palabra levantando la mano y no interrumpiremos a los otros compañeros que estén hablando, ¿de acuerdo?

NIÑOS: Está bien.

INVESTIGADORA 2: Bueno, la primera imagen es esta (la muestra en el computador y pasa por todos los puestos para que los niños tengan la posibilidad de verla) y nuestra pregunta es ¿quién es la persona de la foto, qué está haciendo?

NIÑOS: Está trabajando de profesora.

INVESTIGADORA 1: ¿Todos de acuerdo con que es la profesora? ¿Qué creen que está enseñando?

NIÑOS: Va a entrar a su oficina, debe trabajar enseñándole a los niños.

INVESTIGADORA 2: Y en esta otra imagen, ¿qué está pasando?

(Se interrumpe un momento la actividad para volver a captar la atención del grupo que se dispersó y se pusieron de pie por acercarse a ver la imagen).

INVESTIGADORA 1: Entonces, ¿cómo creen que está la profesora de la imagen 2? ¿Está feliz?

NIÑOS: ¡Nooo!

NIÑO 1: Está brava porque le está diciendo algo a un niño.

INVESTIGADORA 2: ¿Qué le está diciendo al niño?

NIÑO 2: Lo regaña porque no hizo la tarea y se portó mal.

NIÑO 3: Porque le pegó a un compañero y lo pellizcó

INVESTIGADORA 2: ¿Y eso pasa aquí en el salón?

NIÑO 3: A veces (dubitativo).

INVESTIGADORA 1: ¿Y la profesora de esta imagen? (muestra la imagen 1)

NIÑOS: Está feliz.

INVESTIGADORA 1: ¿Y por qué creen esta profesora sí está feliz?

NIÑOS: Porque los niños se portaron bien.

INVESTIGADORA 2: ¿Y qué es “portarse bien”?

NIÑO 4: Hacer caso, hacer las tareas, no pegarle a los amigos.

NIÑO 5: Obedecer a la profesora y tener en cuenta las normas del salón.

INVESTIGADORA 1: ¿Y cuál de las dos profesoras prefieren?

NIÑOS: La feliz.

INVESTIGADORA 2: ¿Su profesora se muestra así la mayoría del tiempo o como la profesora brava?

NIÑOS: ¡Como la profesora feliz!

INVESTIGADORA 2: Ok, pasemos a otra imagen, ¿qué está sucediendo en esta imagen?

(Hacen otra pausa para captar la atención y retornar la calma en el salón).

NIÑO 6: Está feliz, la niña se portó juiciosa, por eso la profesora está feliz también, porque hizo bonito el trabajo.

INVESTIGADORA 1: Y si miramos esta otra imagen, ¿cómo está la niña y la profesora? ¿Qué está ocurriendo en la imagen?

NIÑO 3: Está triste porque la profesora la regañó.

INVESTIGADORA 2: ¿Qué más pudo haber pasado?

NIÑO 7: La mamá la regañó

INVESTIGADORA 1: ¿Ustedes creen que esta es la mamá o la profesora?

NIÑOS: ¡La profesora! (la mayoría).

INVESTIGADORA 1: Ok, entonces todos vamos a pensar que ella es la profesora, ¿ven el tablero que está atrás de ella?

NIÑOS: Si

INVESTIGADORA 1: Bueno, entonces ella es la profesora, no la mamá. Y en su salón, ¿la mayoría del tiempo, están como la niña de la imagen 1 o 2?

NIÑO 2: ¡¡La dos!! La profesora nos regaña.

NIÑO 4: Nooo, ella no nos regaña.

INVESTIGADORA 2: ¿Cómo se sienten cuando la profesora los regaña?

NIÑOS: Tristes porque hicimos mal las cosas.

INVESTIGADORA 2: Ahora voy a escoger a otro amigo para que me cuente lo que está pasando en esta otra imagen.

NIÑO 8: La profe está contenta porque los niños están trabajando.

INVESTIGADORA 2: ¿Qué más estará pasando en la imagen?

NIÑO 5: Los niños están haciendo las tareas por eso todos están tranquilos.

INVESTIGADORA 1: ¿Y en cambio en esta imagen? ¿Qué pasó?

NIÑO 9: Los niños lo volvieron sucio.

INVESTIGADORA 1: ¿Este salón es como el suyo o el de ustedes siempre está limpio?

NIÑOS: Limpio, siempre está limpio y ordenado (la mayoría).

NIÑO 10: ¡No! Porque hay basura en el piso y los lápices botados.

INVESTIGADORA 1: Otra pregunta chicos, ¿ustedes creen que los niños de esta imagen, escuchan y le hacen caso a la profesora o no?

NIÑOS: Siii

INVESTIGADORA 1: ¿Por qué?

NIÑO 8: Porque no están hablando y están juiciosos.

INVESTIGADORA 2: Ahora, hay un niño en esta otra foto, ¿qué creen que le estará pasando a este niño?

NIÑO 11: Le pegó a una niña.

NIÑO 12: No, está bravo.

NIÑO 13: Le mandaron una nota en la agenda y está bravo.

INVESTIGADORA 2: ¿Qué dirá la nota para que él esté así de bravo?

NIÑO 13: Que se portó mal y que se burló de otro niño.

NIÑO 8: A veces se ríen de los niños aquí.

INVESTIGADORA 1: ¿Por qué?

NIÑO 8: No sé.

INVESTIGADORA 1: Ok veamos esta otra imagen. ¿Qué está pasando aquí?

NIÑO 2: ¡La niña ganó! Y están felices porque ganaron el partido.

NIÑO 3: Yo me gané una medalla jugando.

INVESTIGADORA 2: Y ¿cómo te sentiste?

NIÑO 3: ¡Feliz!

INVESTIGADORA 2: ¿Ustedes prefieren jugar solos o con amigos?

NIÑOS: Con amigos (la mayoría).

INVESTIGADORA 1: ¿Qué creen que está ocurriendo en esta otra imagen?

NIÑO 6: Se están peleando.

NIÑO 4: Le están dando puños al niño.

INVESTIGADORA 2: ¿En el salón alguna vez se han peleado?

NIÑO 7: Sí, una vez. Él le pegó a ella y no sé por qué (señala a un compañero).

NIÑO 5: Cuando uno se pelea es porque lo molestan mucho. Sí porque él ahorita me estaba botando las cosas.

INVESTIGADORA 2: ¿Y qué pasa cuando se pelean así?

NIÑO 7: No nos dejan salir a recreo.

(Se interrumpe nuevamente la actividad para centrar la atención del grupo y guarden silencio).

INVESTIGADORA 1: Si miramos esta otra imagen, ¿qué estará pasando?

NIÑO 3: Se están abrazando como una familia junta.

NIÑO 10: Están felices y abrazándose.

(La profesora titular interrumpe para hacer que uno de los niños se siente y le dice que si no se sienta, le quitará el puesto para que se quede de pie todo el día).

INVESTIGADORA 1: Bueno, vamos por las últimas imágenes, en esta ¿qué está ocurriendo?

NIÑO 11: Que el niño le está gritando a la niña.

(Algunos niños comienzan a gritar en el salón al ver la imagen y las investigadoras se detienen para centrar la atención de nuevo).

INVESTIGADORA 1: ¿Por qué creen que le está gritando a la niña?

NIÑO 1: Porque están bravos y se pelean.

NIÑO 9: Porque se están molestando y están tristes.

INVESTIGADORA 2: ¿Y ahora en esta imagen?

NIÑO 8: La niña está triste y el niño le está pidiendo disculpas.

NIÑO 10: Cuando nos peleamos, nos tenemos que pedir disculpas.

INVESTIGADORA 2: Bueno chicos, entonces con estas ideas terminamos nuestra actividad, les agradecemos mucho por participar y para irnos cantaremos una canción de despedida, ¿la quieren escuchar?

NIÑOS: Síiii (la mayoría).

INVESTIGADORA 1: Ok entonces la canción dice así: “Chao, chao amigos, adiós, adiós”
¿Pueden repetirla?

NIÑOS: “Chao, chao amigos, adiós, adiós”

INVESTIGADORA 1: “Nos veremos otro día cuando salga el sol”

NIÑOS: “Nos veremos otro día cuando salga el sol”

INVESTIGADORA 1: “Cuando los pajaritos ya no tengan la pijama”

NIÑOS: “Cuando los pajaritos ya no tengan la pijama”

INVESTIGADORA 1: “Y la señora Luna esté durmiendo en su cama”

NIÑOS: “Y la señora Luna esté durmiendo en su cama”

INVESTIGADORAS: Adiós chicos, muchas gracias por todo.

(Se despiden de los niños y de la profesora titular agradeciendo el espacio permitido).

Apéndice H. Formato del registro de observación semiestructurado de las actividades**Registro de ejecución de actividades****Nombre de la actividad:****Fecha:**

Componentes de la actividad			
<i>Objetivo</i>		<i>Tiempo</i>	
<i>Instrucciones y recursos.</i>			
<i>Dimensiones de la IE</i>		<i>Clima de aula emocional</i>	
<i>Percepción emocional</i>		<i>Relación maestro-estudiante.</i>	
<i>Facilitación emocional</i>		<i>Relación entre estudiantes</i>	
<i>Comprensión emocional</i>		<i>Relación estudiante con la materia</i>	
<i>Regulación emocional</i>			

Apéndice I. Consentimiento informado diligenciado por la directora de la IEO**Consentimiento Informado Institución**

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de un grupo de estudiantes pertenecientes a su Institución Educativa en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Crisanchó y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

Las actividades se realizarán en dos sesiones de 30 minutos a la semana dentro de la jornada escolar que lleva el Colegio, en un periodo total de 10 sesiones durante cinco semanas, en donde se utilizarán listas de chequeo, diarios de campo, registros de observación semi-estructurados y entrevistas para recoger la información necesaria que permita su posterior análisis. Esta información recolectada tendrá un carácter eminentemente confidencial, de modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad de los participantes, NO se verá afectada física o psicológicamente.

Finalmente, el documento final resultado de la presente investigación y los materiales elaborados para el desarrollo de la misma, serán entregados al Colegio a modo de evidencia del trabajo realizado, y con el ánimo de brindar una herramienta que puede ser aplicada de manera transversal con niños de 5 a 7 años del Colegio.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Sandra Ingrida Téllez Urbina.

Nombre de la Directora

Sandra Ingrida Téllez Urbina

Firma

c.c. 51774441 B.N.

Enero 20/2017.

Fecha

Apéndice J. Consentimiento informado diligenciado por la docente**Consentimiento Informado Docente**

Por medio del presente documento usted autoriza su participación voluntaria en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

Las actividades se realizarán en dos sesiones de 30 minutos a la semana dentro de la jornada escolar que lleva el Colegio, en un periodo total de 10 sesiones durante cinco semanas, en donde se utilizarán listas de chequeo, diarios de campo, registros de observación semi-estructurados y entrevistas para recoger la información necesaria que permita su posterior análisis. De igual manera, se realizarán entrevistas y se requerirá de su participación y disponibilidad para el desarrollo de la presente investigación. La información recolectada tendrá un carácter eminentemente confidencial, de modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y su integridad NO se verá afectada física o psicológicamente.

Finalmente, el documento final resultado de la presente investigación y los materiales elaborados para el desarrollo de la misma, serán entregados al Colegio a modo de evidencia del trabajo realizado, y con el ánimo de brindar una herramienta que puede ser aplicada de manera transversal con niños de 5 a 7 años del Colegio.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Lucila Rodríguez M.

Nombre de la docente

Lucila Rodríguez M.

Firma

C.C. 20651207

13-02-2017

Fecha

**Apéndice K. Consentimientos informados diligenciados por los padres de familia o
acudientes**

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

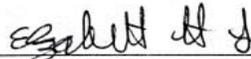
Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Edgar Santiago Martínez

Nombre del padre o acudiente: Elizabeth Hernández

Firma del padre o acudiente: 

C.C.: 1.072.638.058

Fecha: 10-07-17

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Jesús Alejandro Hernández Paríscas

Nombre del padre o acudiente: Alexis Molugros Paríscas de Hernández

Firma del padre o acudiente: 

C.C.: 596033

Fecha: 30/07/2017

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

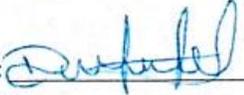
Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Janet Valentina Trana

Nombre del padre o acudiente: Danny Toquica

Firma del padre o acudiente: 

C.C.: 1072657480

Fecha: 10/07/17

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: JESICA DANIELA VASQUEZ

Nombre del padre o acudiente: ALEJANDRA GOMEZ

Firma del padre o acudiente: ALEJANDRA GOMEZ

C.C.: _____

Fecha: 10 - JULIO - 2017

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Ashley Beltran

Nombre del padre o acudiente: Cynthia Sacro

Firma del padre o acudiente: Cynthia Sacro

C.C.: 1072654807

Fecha: 11/07/17

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Juan Diego Tenjo Guerrero

Nombre del padre o acudiente: Dorela Guerrero Chavez

Firma del padre o acudiente: _____

C.C.: 52299962

Fecha: 10-07-2017.

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Juan Nicolas Gonzalez L.

Nombre del padre o acudiente: Erain Gonzalez

Firma del padre o acudiente: _____

C.C.: 1071640452

Fecha: 11-07-17

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Luis Fabiano Mendoza

Nombre del padre o acudiente: Delis Ramos

Firma del padre o acudiente: Delis Ramos

C.C.: 1082 493824

Fecha: 10-07-2017

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: Sebastian Caballero

Nombre del padre o acudiente: Nubia Gonzalez

Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes

Por medio del presente documento usted autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el proyecto de grado llevado a cabo por María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo, estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, titulado "CON-SENTIDO: Estrategia pedagógica basada en Inteligencia Emocional para fomentar una sana convivencia en el aula" que consiste en la implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la Inteligencia Emocional para determinar su influencia en la promoción de una sana convivencia en el aula del grupo de estudiantes de primero (103) de la I.E.D. José Joaquín Casas de Chía.

La información recolectada a través de listas de chequeo, diarios de campo y registros de observación, tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que la información personal de los participantes NO se hará pública por ningún medio. De modo que la participación en este proyecto NO causa riesgo alguno y la integridad del menor, NO se verá afectada física o psicológicamente. Finalmente, se le informa que tiene el derecho de retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

La presente decisión la ha tomado de forma libre y voluntaria.

Nombre del menor: _____

Nombre del padre o acudiente: _____

Firma del padre o acudiente: Elsa Ramirez

C.C.: 39741914

Apéndice L. Asentimientos informados diligenciados por los estudiantes

Asentimiento Informado	
Yo <u>Jessica Daniela Torre</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Jessica</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Leidy Burgos</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Leidy Burgos</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Juan David Barreto Castiblanco</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Juan David</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Sebastián Caballero</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Sebastián</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Juan Pablo Salamanca</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Juan Pablo</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Yanpol Gutiérrez</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>yanpol</u> Firma (mi nombre)</p>
--	---

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Valentina Triana</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>valentina</u> Firma (mi nombre)</p>
--	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Juan Nicolas Gonzalez</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>nicolas</u> Firma (mi nombre)</p>
---	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Sara V. Leon V</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>sara</u> Firma (mi nombre)</p>
--	---

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Santiago Adoniz</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>Santiago Adoniz</u> Firma (mi nombre)</p>
---	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Dylan Corrales</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>Dylan Corrales</u> Firma (mi nombre)</p>
--	---

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Juan Diego Tenjo</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>Juan Diego Tenjo</u> Firma (mi nombre)</p>
--	---

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Stefani Ladeos</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>Stefani</u> Firma (mi nombre)</p>
--	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Valeria Sánchez</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>Valeria</u> Firma (mi nombre)</p>
---	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Santiago Martínez</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p><u>Santiago M.</u> Firma (mi nombre)</p>
---	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Lucía Torres</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p style="text-align: center;">Firma (mi nombre)</p>
--	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Samuel Rodríguez</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p style="text-align: center;">Firma (mi nombre)</p>
--	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Andrés Felipe Vargas Figueras</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p style="text-align: center;">Firma (mi nombre)</p>
---	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Samuel Borja Peña</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p style="text-align: center;">Firma (mi nombre)</p>
---	--

Asentimiento Informado

<p>Yo <u>Diego Zamora</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.</p>	<p style="text-align: center;">Firma (mi nombre)</p>
--	--

Asentimiento Informado	
Yo <u>Camila Arenas</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Camila</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Esteban Santamaria</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Esteban Santam</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Sofía Torres</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Sofia</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Maylee Zambrano H.</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>MAYLEE</u>  <u>H</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado	
Yo <u>Adrian Aljure</u> acepto participar en las actividades e investigación que realizarán las estudiantes María Alejandra Cristancho y Diana Carolina Melo conmigo.	<u>Adrian</u> Firma (mi nombre)

Asentimiento Informado

Yo Juan David Rendón
acepto participar en las actividades e
investigación que realizarán las estudiantes
María Alejandra Crisanchó y Diana Carolina
Melo conmigo.

JUAN DAVID R

Firma (mi nombre)