



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO EN EL CORREGIMIENTO
PLAZA BONITA DE PLANETA RICA CÓRDOBA**

Lena Karina Cruz Otero

María Clara de la Puente Sierra

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Caucasia, Antioquia, Colombia

2019

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
: Un estudio de caso en el corregimiento Plaza Bonita de Planeta Rica Córdoba

Lena Karina Cruz Otero

María Clara de la Puente Sierra

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Licenciatura en pedagogía infantil

Asesora:

Maribel Barreto Mesa

Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Infantil.

Caucasia, Colombia

2019

A Dios, por otorgarme la sabiduría y el entendimiento, sin él nada sería posible. A mis padres y hermanos porque son el detonante de mi felicidad. A mi pareja por que sin duda ha sido mi gran apoyo.

Lena Karina Cruz Otero

A Dios, por cada uno de sus dones y carismas. A mis padres, hermanos y esposo por su apoyo incondicional durante todo mi proceso de formación, y sin duda alguna, a mis hijos quienes me han dado la fuerza para no desfallecer.

María Clara De La Puente Sierra

CONTENIDO

RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
3. OBJETIVOS	19
3.1 General	19
3.2 Específicos	19
4. REFERENTES CONCEPTUALES	20
4.1. Desarrollo Emocional	20
4.2 La Educación Emocional	24
4.3. Competencias Emocionales	26
5. METODOLOGÍA	27
5.1 Perspectiva	27
5.2 Participantes	28
5.3 Estrategias de indagación	29
5.3.1 Encuesta	29
5.3.2 Observación participante	29
5.3.3 Propuesta Educativa	30
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	34
6.1 <i>El adulto mayor y su importancia en el desarrollo emocional de los niños y las niñas</i>	35
6.2 <i>El estado de las competencias emocionales</i>	37
6.3.1. Conciencia emocional (niño-niña)	37
6.3.2 Regulación emocional (niño-niña)	41
6.3.3. Competencia social (niño-niña)	45

	5
6.4.1. Conciencia emocional (Adulto mayor)	49
6.4.2. Regulación emocional (adulto mayor)	51
6.4.3. Competencia social (adulto mayor)	52
6.4.4. Autonomía emocional (adulto mayor)	53
6.5.1. <i>Conciencia emocional (abuelo-niño)</i>	55
6.5.2. Regulación emocional (adulto-niño)	58
6.5.3. Autonomía emocional (adulto-niño)	58
6.5.4. Competencia para la vida y el bienestar (adulto-niño)	59
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	63

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Triangulación

¡Error! Marcador no definido.

Tabla No 2 Categorías de análisis de información

24

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Conciencia emocional (niño-niña).....	37
Gráfica 2. Conciencia emocional (niño-niña).....	38
Gráfica 3. Conciencia emocional (niño-niña).....	38
Gráfica 4. Conciencia emocional (niño-niña).....	38
Gráfica 5. Conciencia emocional (niño-niña).....	39
Gráfica 6. Conciencia emocional (niño-niña).....	39
Gráfica 7. Conciencia emocional (niño-niña).....	40
Gráfica 8. Regulación emocional (niño-niña)	41
Gráfica 9. Regulación emocional (niño-niña)	41
Gráfica 10. Regulación emocional (niño-niña)	42
Gráfica 11. Regulación emocional (niño-niña)	42
Gráfica 12. Regulación emocional (niño-niña)	42
Gráfica 13. Regulación emocional (niño-niña)	43
Gráfica 14. Regulación emocional (niño-niña)	43
Gráfica 15. Regulación emocional (niño-niña)	43
Gráfica 16. Regulación emocional (niño-niña)	44
Gráfica 17. Regulación emocional (niño-niña)	44
Gráfica 18. Competencia social (niño-niña).....	46
Gráfica 19. Competencia social (niño-niña).....	46
Gráfica 20. Competencia social (niño-niña).....	46
Gráfica 21. Competencia social (niño-niña).....	47
Gráfica 22. Competencia social (niño-niña).....	47
Gráfica 23. Competencia social (niño-niña).....	47
Gráfica 24. Competencia social (niño-niña).....	48
Gráfica 25. Competencia social (niño-niña).....	48
Gráfica 26. Conciencia emocional (adulto mayor).....	49

Gráfica 27. Conciencia emocional (adulto mayor).....	49
Gráfica 28. Conciencia emocional (adulto mayor).....	50
Gráfica 29. Conciencia emocional (adulto mayor).....	50
Gráfica 30. Conciencia emocional (adulto mayor).....	50
Gráfica 31. Conciencia emocional (adulto mayor).....	51
Gráfica 32. Regulación emocional (adulto mayor).....	52
Gráfica 33. Regulación emocional (adulto mayor).....	52
Gráfica 34. Competencia social (adulto mayor).....	53
Gráfica 35. Autonomía emocional (adulto mayor).....	53
Gráfica 36. Autonomía emocional (adulto mayor).....	53
Gráfica 37. Autonomía emocional (adulto mayor).....	54
Gráfica 38. Autonomía emocional (adulto mayor).....	54
Gráfica 39. Autonomía emocional (adulto mayor).....	54
Gráfica 40. Autonomía emocional (adulto mayor).....	55

RESUMEN

En este texto se presenta el informe de una investigación sobre educación emocional. El trabajo de campo se realizó en un corregimiento de Planeta Rica Córdoba para conocer el estado de las competencias emocionales de un grupo de niños y niñas que están a cargo de sus abuelos. Esta investigación es de naturaleza cualitativa, y a través de un estudio de caso se colectaron y analizaron datos que permitieron concluir que los abuelos mediante prácticas culturales intergeneracionales proporcionan experiencias educativas que les permiten a los niños desarrollar sus competencias emocionales.

Palabras claves: desarrollo emocional, educación emocional, competencias emocionales, diálogo intergeneracional, cuidado de sí.

ABSTRACT

This text presents the report of an investigation on emotional education. The field work was carried out in a Corregimiento of Planeta Rica Córdoba to know the state of the emotional competences of a group of children who are in charge of their grandparents. This research is of a qualitative nature, and through a case study data were collected and analyzed that allowed us to conclude that grandparents through intergenerational cultural practices provide educational experiences that allow children to develop their emotional competencies.

Keywords: emotional development, emotional education, emotional skills, intergenerational dialogue, self-care.

1. INTRODUCCIÓN

Como futuras profesionales de educación infantil nos interesa promover el desarrollo de capacidades afectivas y emocionales en los niños¹, esto ha sido llamado por algunos autores como educación emocional, un proceso intencionado capaz de generar las condiciones para que todos desde nuestras primeras experiencias aprendamos a vivir con los otros, reconociendo nuestras singularidades y las particulares formas de expresar las emociones que hemos construimos como resultado de nuestra gramática biológica y cultural.

Con fundamento en lo anterior, nos corresponde como futuras pedagogas infantiles construir experiencias educativas que permitan desarrollar en los niños otras sensibilidades, capacidades de sentir y entender los estados emocionales de sí mismos y de los otros, esto es la construcción de formas equilibradas para orientar y dirigir los sentimientos y las emociones.

En este trabajo partimos de reconocer que es a través de prácticas educativas centradas en el cuidado de sí, de lo otro y de los otros, que los niños y las niñas pueden desarrollar las competencias emocionales que requieren para comprender y expresarse ante los actuales fenómenos sociales, lo anterior porque creemos que no se trata de continuar avanzando hacia condiciones que reivindican lo individual, pues hoy más que nunca, estamos inquietos por la idea de un mundo común que nos permita desarrollarnos plenamente.

En este texto se describe una investigación educativa que se realizó para lograr un primer acercamiento a las competencias emocionales de un grupo de niños, niñas que son cuidados por sus abuelos. En la primera parte se describe el problema de investigación, posteriormente en la segunda parte se realiza una aproximación a los referentes conceptuales del estudio, entre ellos: el desarrollo emocional, la educación emocional y las competencias emocionales como parte ineludible del desarrollo de los niños. En la tercera

¹ En adelante se debe comprender que cuando se utiliza la palabra niño, se incluyen todos los individuos, la distinción para este estudio en algunos momentos no se considera necesaria y se sigue el criterio de escritura académica propuesto por la RAE

parte se describen los asuntos metodológicos, específicamente el enfoque y las estrategias de indagación empírica a partir de las cuales se colectaron los datos, finalmente, se presenta el análisis descriptivo de la información recolectada y algunas consideraciones finales a modo de conclusiones y recomendaciones.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las mayores preocupaciones de los encargados de la educación de las niñas y los niños es el tema de las emociones y los sentimientos, esto por la relación que algunos investigadores han encontrado entre la educación de las emociones y el desarrollo integral (Gallardo, 2006; Salguero, 2011; Hernández, 2012). El concepto de desarrollo integral ha sido objeto de muchos debates, sin embargo parece existir una suerte de consenso en las orientaciones estatales², al referirse sistemáticamente a este como un proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía (Gallardo, 2006.p. 152).

Desde un enfoque de derecho el Ministerio de Educación Nacional (MEN) busca garantizar y promover el desarrollo integral en los niños y niñas a partir de un conjunto de acciones y estrategias. Con esto se busca intencionalmente el desarrollo integral de los niños y niñas teniendo en cuenta “sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado” (p. 12)

En términos más amplios, la UNICEF considera el desarrollo integral de los niños y de las niñas como un proceso por el cual, se logra el crecimiento armónico e integral de sus aspectos: físico o biológico, psicológico, mental o cognitivo, afectivo el cual le da la capacidad para sentir y amar; y social, que le permite relacionarse con los demás. De esta manera, se hace evidente que la educación emocional, a través del desarrollo de competencias emocionales, debe ser una de las prioridades pedagógicas que garanticen en el acto educativo la construcción de la inteligencia emocional y una verdadera integralidad.

² Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país.

Ahora bien, durante décadas, con el interés por investigar sobre la inteligencia y los procesos mentales y el surgir de las teorías cognitivas³, la dicotomía entre emoción y cognición se acrecentó, restringiendo lo emocional al plano de los sentimiento, el corazón y la debilidad del placer, la pasión y el instinto, y lo cognitivo a la razón, el pensamiento, la objetividad, el conocimiento, lo científico, etc., sin embargo, Goleman (2018), consigue encontrar la complementariedad entre estas dos, y definir las como un binomio que permite desarrollar en el individuo actitudes que favorezcan su bienestar y lo que denomina inteligencia emocional, la cual contribuye, indudablemente en el desarrollo integral del individuo..

Según Goleman, para que haya inteligencia emocional el individuo debe dominar una serie de habilidades personales y sociales, de manera que sea capaz de interactuar fluidamente con los demás, Rafael Bisquerra⁴ a esto le llama educación emocional.

Según Alzina (2003), “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (p.8). Y por ende al desarrollo de la personalidad integral de los individuos⁵.

³ Jean Piaget: Desarrollo intelectual por etapas; Jerome Bruner: Aprendizaje por Descubrimiento; David Ausubel: Aprendizaje Significativo; Robert Gagné: Niveles de Aprendizaje; Howard Gardner: Inteligencias Múltiples; Lev Vygotsky: Desarrollo cognitivo mediante interacción social.

⁴ Rafael Bisquerra es director del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (PEEB), del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones (PIE) y otros postgrados y masters en la Universidad de Barcelona (UB). Es catedrático de Orientación Psicopedagógica, Licenciado en Pedagogía y en Psicología, fundador y primer director del GROPE (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica), desde donde ha impulsado las Jornadas de Educación Emocional (JEE) que se celebran anualmente en la UB. Es también fundador y primer director del GROPE (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica), y fundador (junto con otros) de la FEM (Fundación para la Educación Emocional). También he impulsado las Jornadas de Educación Emocional (JEE) de la UB.

⁵ Según Alzina (2003), La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando [...] Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de

Así pues, la educación debe apuntar a potenciar en los niños y niñas las competencias emocionales como la toma de conciencia de las propias emociones y de los demás, la regulación de las emociones, la resolución de conflictos, la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y satisfactorios en la vida. Esto con la intención de brindar mejores posibilidades de bienestar a nivel personal y social⁶.

En la actualidad se considera que la educación emocional pretende fomentar el desarrollo de competencias emocionales como parte fundamental del desarrollo integral del individuo, de manera que éste tenga herramientas que le permitan tener buenas relaciones con los demás, con el contexto, con el mundo y consigo mismo⁷

El termino competencia en el campo educativo surge desde la Comisión Internacional para el siglo XXI en el artículo de Jacques Delors “los cuatro pilares de la educación” en 1996, en un informe realizado para la UNESCO. (Cebriá, 2017). Delors traza el método de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, que desplaza a los conocimientos teóricos, estas competencias son denominadas: el saber (conocimiento), el saber hacer (práctica), y el saber ser (aprender a vivir). Según Cebriá (2017), una competencia es una combinación de todos los aspectos que conforman al individuo y los comportamientos que lo llevan a realizar una acción, y realizar varias tareas adecuadamente. Por su parte, (Arango, 2005) las define como conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al individuo resolver un problema.

No obstante, las competencias emocionales no entran en el listado de competencias que LOMCE (2013) propone. Bisquerra (2007) define las competencias como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y

suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

⁶ Goleman (1995) apunta a concebir una visión sobre la importancia del papel que juegan las escuelas en la educación integral del individuo, armonizando la emoción y cognición en el aula.

⁷ Bisquerra (2000), define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Pág. 4).

eficacia” (p. 3), lo cual concuerda con la definición de competencias de Carlos Arango⁸. Por su parte, Goleman y otros autores consideran que el liderazgo de un individuo depende de las competencias emocionales que posee, es decir, de la capacidad que tiene para gestionar las relaciones consigo mismo y con los demás.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de competencias emocionales durante la etapa infantil es de suma importancia, porque cumple la función de prevención primaria⁹, minimizando el riesgo de comportamientos problemáticos que se presentan por un desequilibrio emocional. Bisquerra y Pérez (2009.) dividen las competencias en cinco bloques: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social, 5) competencia para la vida y el bienestar.

Gracias a numerosas investigaciones se sabe que las emociones están presentes en el ciclo de vida del ser humano, y que, por ende, se debe conocer las competencias emocionales de los niños y niñas para, con fundamento en ellas, diseñar propuestas educativas situadas, que consulten sus intereses y permitan gestionar e implementar las competencias emocionales (Armesto-Pinillos, N. 2015) y llevar dichas propuestas como ejes transversales que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas. Con fundamento en esto, como futuras pedagogas infantiles, nos concierne posibilitar escenarios que permitan desarrollar en los niños otras sensibilidades, capacidades de sentir y entender los estados emocionales de sí mismos y de los otros, esto es alcanzar formas equilibradas para dirigir sus sentimientos y emociones. Partimos de que es a través de prácticas educativas centradas en el cuidado de sí, de lo otro y de los otros que los niños y las niñas podrán desarrollar competencias emocionales que les permitirán expresarse y comprender los fenómenos sociales que afectan sus emociones. No se trata sólo de capacidades

⁸ Docente-Investigador, Universidad Católica de Oriente Dirección de correo verificada de uco.edu.co

⁹ La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Alzina (2003)

individuales, se pretende pensar en crear un mundo común que les permita desarrollarse integralmente.

La importancia de desarrollar competencias emocionales en la niñez radica en que esta etapa se considera una gran oportunidad para asimilar las competencias emocionales, esto con la intención de tener herramientas para tomar decisiones, solucionar problemas, afrontar los desafíos de la vida, entre otras. Márquez & Gaeta (2017)

En el desarrollo de las competencias emocionales la familia juega un papel fundamental, debido a que es el agente socializador primario para los niños y niñas. En el núcleo familiar cada integrante juega un rol importante para que las relaciones se den y el clima emocional familiar se propicie de una u otra manera. En algunos casos, los abuelos forman parte de la construcción y desarrollo de competencias emocionales y sociales dentro de la familia, e incluso en algunas ocasiones son los encargados de la educación de los niños y niñas, contribuyendo al desarrollo de las competencias emocionales, desde su experiencia de vida.

Debido a las responsabilidades laborales y movilización de las estructuras familiares, los abuelos son quienes asumen la responsabilidad, cumpliendo funciones exclusivas de los padres que se encuentran lejos o con horarios laborales extendidos. Así pues, los abuelos se vuelven testigos de la evolución física, mental y emocional de sus nietos, a su vez se convierten en un colchón emocional, es decir, en una figura que trasmite cariño, seguridad, cuidado y experiencias significativas de vida.

Dicho de otra manera, los abuelos son las personas que colaboran directamente con los padres en el cuidado y educación de sus hijos. Ahora bien, contradictoriamente con su experiencia de crianza y su rol como educadores los abuelos modifican su postura frente a los nietos¹⁰, así pues, “podría estar surgiendo una serie de necesidad de formación para aquellos abuelos que se están implicando en la crianza y educación de sus nietos. (Alejo

¹⁰ Alejos (2016), piensa que los abuelos tienen un rol más participativo en lo que respecta a sus nietos, y principalmente son quienes colaboran en la crianza y educación de los niños y niñas.

2016. p. 5). A causa de esto, las relaciones intergeneracionales¹¹ que se establecen entre abuelos y niños sirven de base para promover capacidades y habilidades emocionales, a partir de las actitudes, experiencias, conocimientos que tanto niños como abuelos intercambian entre ellos.

Este apoyo seguro y de confianza entre abuelos y nietos, permite el desarrollo de competencias emocionales que contribuyen al fortalecimiento de la inteligencia emocional en ambos, permitiendo que sean menos susceptibles a sufrir situaciones de riesgo social y emocional, es decir, que sean personas emocionalmente dispuestas para enfrentar este tipo de situaciones.

En pocas palabras, los resultados de las investigaciones que se han realizado sobre la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas, las experiencias vividas como estudiantes de una licenciatura en Pedagogía Infantil y las necesidades de una comunidad educativa justificaron la realización de esta investigación

El contexto y la comunidad

El corregimiento de Plaza Bonita se encuentra ubicado a 12 kilómetros al sur de la cabecera Municipal de Planeta Rica, sobre la troncal de occidente. Cuenta con 244 familias y 919 habitantes en el centro poblado, del cual el 41% son menores de 18 años, el 47% se encuentran en edad adulta y el 12% de la población representa a la tercera edad o adulto mayor, cuenta con un puesto de salud y la institución educativa que lleva su mismo nombre presta el servicio educativo en la modalidad preescolar, educación básica y media, ésta cuenta con ocho sedes en las veredas del Corregimiento; cuenta con una cancha deportiva, un salón comunitario, un parque infantil biosaludable, y la inspección de policía. (Plan de Desarrollo Comunitario, 2016)

La población de Plaza Bonita cuenta con un programa de cultura, recreación y deporte, el cual contribuye para el desarrollo psíquico, social y emocional de los niños y

¹¹ Ruz y González (2007) las relaciones intergeneracionales son básicas para el buen funcionamiento de todos los grupos de cualquier sociedad en tanto, estas dan cuenta de las formas de relacionarse entre quienes pertenecen a distintas generaciones a partir de los conocimientos, experiencias y actitudes, con lo cual, intercambian permanentemente.

adolescentes del territorio, el cual pretende potenciar los niveles de creatividad, estimular las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y fortalecer sus capacidades cognitivas. Del mismo modo, cuenta con programas de infraestructura, salud, y un programa de agua y saneamiento ambiental que busca establecer en la zona la prestación del servicio de agua potable y saneamiento básico, de buena calidad ya que es un servicio que se le presta a la comunidad a altos costos. (Plan de Desarrollo Comunitario, 2016)

Como se ha mencionado previamente esta investigación surge de una inquietud personal y profesional relacionada con el desarrollo de competencias emocionales en niños que conviven con sus abuelos en ausencia de sus padres, específicamente nos interesa conocer el ejercicio de las competencias emocionales de los niños cuando participan de una actividad educativa intencionada con sus abuelos, lo anterior porque como ya se mencionó anteriormente, son estos los encargados de su crianza y educación.

Con fundamento en lo anterior, este estudio inició con las siguientes inquietudes

¿es posible identificar las competencias emocionales a partir de las relaciones que establecen los niños y niñas con los adultos y/o cuidadores? ¿A través de que dispositivos metodológicos se puede conocer las competencias emocionales de niños y niñas en el corregimiento de Plaza Bonita?

3. OBJETIVOS

3.1 General

- Comprender el estado de las competencias emocionales de un grupo de niños y niñas de 6 años de la “Institución Educativa Plaza Bonita” del municipio de Planeta Rica Córdoba a partir de la implementación de una propuesta educativa centrada en el diálogo intergeneracional y el cuidado de sí.

3.2 Específicos

- Identificar las competencias emocionales de los niños y niñas de 6 años de la “Institución Educativa Plaza Bonita” del municipio de Planeta Rica, Córdoba.

- Identificar elementos asociados a la conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional que emergen mientras los niños y las niñas participan de la propuesta educativa.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

A continuación, se describen de manera general los referentes conceptuales que orientan el estudio. En primer lugar, se hace alusión al concepto de desarrollo emocional para lo cual se retoman algunas elaboraciones de autores de habla hispana. En segundo lugar, se presentará la educación emocional, particularmente se acudirá a las tesis de Bisquerra, R. (2011) y, Goleman (2018) y, finalmente se enunciarán los aspectos específicos de las competencias emocionales que serán objeto de indagación en esta investigación.

4.1. Desarrollo Emocional

El desarrollo emocional se presenta en la literatura especializada como un concepto más cercano a la psicología, sin embargo, actualmente hay abundante literatura que se ha producido en otros campos de conocimiento. Dentro de estas pesquisas encontramos un número importante de académicos que se han preocupado por consolidar un discurso del desarrollo emocional que aporte elementos para comprender lo que sucede en el mundo de la escuela.

Para Songer (2009) el desarrollo emocional está asociado a la capacidad que tiene un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros” (p. 1), para este autor se trata de un

proceso singular que sucede en cada individuo como resultado de las interacciones que ocurren con los adultos y el medio que los rodea.

En términos de capacidades, el desarrollo emocional implica conquistas paulatinas que se alcanzan cuando el niño logra interpretar los sentimientos de los demás, controlar los propios, y en términos temporales y situacionales tomar conciencia de sus emociones, establecer causas y comenzar a hacer conjeturas sobre el porqué de sus emociones y las de los demás; lo anterior por supuesto está relacionado como ya se mencionó anteriormente con asuntos biológicos, culturales y contextuales, al respecto Henao y García (2009) afirman “el cambio esperado a nivel disposicional personal para enfrentarse a las situaciones se deriva de las experiencias propiciadas por el contexto, por una parte, y de la maduración, por otro lado” (p.789)

Complementariamente estas mismas autoras consideran que el desarrollo emocional se puede analizar desde tres aspectos: comprensión emocional, regulación emocional y empatía. De manera general nos interesa describir estos asuntos, pues desde una perspectiva aplicada nos ofrecen elementos para acercarnos a la cotidianidad de la vida de los niños que participaron en esta investigación y así comprender de manera específica su desarrollo emocional.

En primer lugar, la comprensión emocional hace referencia a la capacidad del niño de razonar las emociones, es decir, aquello que se adquiere a través de la interacción y observación del comportamiento de los demás y que le permite “entender la expresión y a saber que ésta puede ser controlada, es decir, simulada por los otros y por él [...]” (Henao y García, 2009.p. 790). Así pues, la comprensión emocional está ligada a la cultura y a la influencia del contexto, como ya se dijo esta depende, en palabras de las autoras, del “aprendizaje vicario” que permiten ajustar las reacciones según el momento y la situación que enfrentan (Henao y García, 2009).

Del mismo modo, Bisquerra (2003), apoyado en el trabajo de Mayer, Salovey y Caruso (2000), la considera como una de las cuatro ramas interrelacionadas de la inteligencia emocional y la define como la comprensión de las señales emocionales en las relaciones sociales “lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las

implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones” (p. 18-19).

La Regulación emocional por su parte, implica el uso de estrategias para mantener, anular o acrecentar un estado emocional¹² (Silva. 2005). Según las autoras Henao y García (2009), a medida que el niño va creciendo adquiere habilidades que le permiten interactuar en la sociedad, por tanto, aprender a comportarse de acuerdo a la situación, es decir, la regulación emocional le permite al niño aprender a evaluar cuál es la reacción más adecuada en un escenario determinado. Según las mismas autoras

“Al hacer la evaluación de la emoción en relación con la situación, el niño o niña alcanza niveles de madurez e introspección que le permiten determinar qué tipo de reacciones ha de tener con otras personas y la consecuencia de éstas” (Henao y García, 2009.p. 791)

Así pues, la regulación emocional vista desde este punto de vista estará condicionada por los propios acontecimientos y por el momento en el que ocurren, esto por supuesto dependerá del nivel de evolución de los procesos emocionales de mayor complejidad.

Ahora bien, según Bisquerra & Escoda (2007), la regulación emocional es una de las competencias emocionales, la cual tiene una relación directa con la autoeficacia al momento de expresar una emoción (p. 66), y lo sustentan bajo la proposición de Saarni (2000)¹³. A la vez la define como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas” (p. 68)

¹² “A partir de estudios que manipulan la respuesta emocional induciendo estados de ánimo negativo (por ejemplo, desagrado), Gross et al (2-7) han utilizado diversos parámetros para la evaluación y medición de las distintas formas de regulación, incluyendo reportes auto aplicados, medidas fisiológicas e índices conductuales. En términos generales, la atención se ha centrado en el momento de ocurrencia de las distintas formas de regulación a lo largo del proceso emocional” (Silva, 2005.p. 202)

¹³ “Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal”. (Bisquerra & Escoda. 2007.pág.67)

Complementariamente cuando nos referimos a la empatía coincidimos en nombrarla como la “capacidad que tiene una persona de entender una situación emocional de otra y de emitir respuestas relacionadas con el sentir de esa persona (puede evidenciarse como un acto de compasión)” (Henaó y García, 2009.p. 791). Siguiendo a Alzina (2003), planteamos que la empatía pertenece a una de las competencias sociales¹⁴, este autor la define como el grado elevado de sintonización con los pequeños indicios que exteriorizan los demás sobre lo que necesitan o desean.

Como ya se ha dicho anteriormente, el desarrollo emocional está influenciado por diferentes factores, y sucede en cada individuo de forma particular y quizás única, ahora bien, que tenga este carácter individual no significa que no sea necesario promover experiencias intencionadas que centren su atención en el desarrollo integral, incluyendo allí las emociones, al respecto Gallardo (2006) sostiene que el proceso educativo debe “abordar integralmente el trabajo del cuerpo, la mente y la conducta en la atención a las emociones” (p. 146)

Así pues, hablar de desarrollo emocional en la educación, implica poner en un terreno dialógico el desarrollo intelectual y afectivo, pues para algunos autores, es necesario superar la querrela entre razón y emoción y “reconocer que el desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia, favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos” (Gallardo. 2006. p. 152).

Las experiencias emocionales intencionadas a las que hacemos referencia tienen sentido para el niño en tanto le aporten recursos subjetivos para construir, sostener y modular las relaciones con los otros, para Cerdas, Polanco & rojas, (2002) el desarrollo emocional se convierte en un procesos a través del cual el niño estructura una serie de disposiciones culturales, morales y éticas propias del entorno familiar, comunitario y escolar que le permiten establecer relaciones equilibradas con los otros.

¹⁴ Para reconocer las emociones de los demás: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. (Alzina. 2003. P. 19)

Desde el punto de vista de otros autores, la construcción de experiencias escolares intencionadas implica que los maestros presten atención a lo que en la literatura especializada han denominado emociones contradictorias para Gallardo (2006)

“admitir la coexistencia de emociones contradictorias forma parte de los avances que tienen lugar en el campo de la comprensión emocional, y, por tanto, está relacionado con dos fuentes de influencia. Por una parte, la evolución de la comprensión emocional depende estrechamente de los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo y, en este sentido, es necesario que el niño alcance un cierto nivel de complejidad cognitiva para que pueda tomar conciencia de la ambivalencia emocional. Por otra, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional; el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones” (p. 154).

En suma, uno de los conceptos que orientan este estudio es el de desarrollo emocional, el cual se puede definir como la capacidad para comprender los sentimientos propios y de los demás, en el que se hace hincapié según varios autores en los conceptos de comprensión emocional, regulación emocional y empatía, estos últimos asuntos nos permitieron en nuestro caso acercarnos a la comprensión de este amplio objeto de indagación.

4.2 La Educación Emocional

Tal y como se mencionó anteriormente, la educación emocional es un concepto fundamental en este estudio, pues coincidimos en reconocer que las emociones y por supuesto su educación, tienen un lugar importante en el desarrollo integral del niño. Con lo anterior queremos enfatizar en lo prioritario que resulta para nuestro estudio el asunto de educar en las emociones, para Romero (2006) las emociones, al igual que cualquier otra dimensión humana, son relevantes para la educación, en la medida en que son susceptibles de aprendizaje (p.106).

La educación emocional es considerada como una innovación educativa (Bisquerra 2003), en la medida en que a través de ella se busca que el individuo movilice de manera satisfactoria el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes fundamentales para la prevención de situaciones de riesgo y para el desarrollo personal y social.

Hablar de educación emocional implica dar respuesta a una serie de necesidades sociales que tienen que ver con la continua aparición de comportamientos de riesgo para niños y jóvenes, para Bisquerra (2003), es importante identificar los factores de riesgo y los factores protectores, lo cual “tiene importantes implicaciones para la educación emocional” (Bisquerra 2003. p. 11) esto porque, en primer lugar, el desarrollo de competencias emocionales y la prevención deben fijarse en los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores; por otro lado, los programas deben incluir aspectos sobre diferentes comportamientos problemáticos y no centrarse en uno solo; del mismo modo, ir más allá del propio individuo y tener en cuenta los contextos en los que participa. Bisquerra (2003). De igual manera, Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, & Soldevila (2005) aluden a la educación emocional “como una forma de prevención primaria inespecífica dado que puede minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etcétera)”. A lo que a su vez permite:

“adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida” (p. 6).

Ahora bien, llegado a este punto es preciso decir que hay una distinción entre Inteligencia Emocional, educación emocional y competencias emocionales. En primer lugar, la educación emocional, como ya se ha dicho, contribuye al desarrollo de las competencias emocionales y la inteligencia emocional y es entendida como un proceso educativo; por su parte, la inteligencia emocional ha estado sujeta a diferentes debates y autores la han definido de distintas formas. Para Salovey & Mayer (1990) es “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 1). En cuanto a las competencias

emocionales, Ayala & Méndez (2008) apoyados en Marcos (2002), las definen como una “meta habilidad que determina el grado de destrezas que alcanzaremos” (p. 130)

4.3. Competencias Emocionales

En este estudio, nos centraremos en las competencias emocionales como parte ineludible de la Educación emocional, vale resaltar que para Bisquerra Alzina & Escoda (2007) la competencia “es la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3).

En términos generales las competencias son singulares, contextuales y tienen implícitas una serie de factores culturales que las hacen muy particulares. El concepto de competencia emocional es muy amplio, la gran mayoría de los autores coinciden en reconocer su importancia en el desarrollo integral de los niños y por ende reivindican la necesidad de promoverlas a través de procesos educativos.

Existen bastantes estudios que muestran que las emociones juegan un papel importante en todos los escenarios en que se devuelven los niños, y por ende su educación podría promover condiciones de vida más favorable, tal y como lo afirma Bisquerra Alzina & Escoda (2007) estas son a su vez “un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable [...], potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito [...]” (p. 9)

Para finalizar nos interesa a modo de síntesis presentar la clasificación que proponen Bisquerra & Escoda (2007) de las competencias emocionales, toda vez que nos ofrecen algunos elementos para analizar los datos colectados en esta investigación, éstos se describen más adelante

- La conciencia emocional como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 10)

- La regulación emocional entendida como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 11)
- La autonomía emocional, se puede entender como “un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (p.11)
- La competencia social entendida como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”. (p. 12)
- Las competencias para la vida y el bienestar concebida como “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (p. 13).

5. METODOLOGÍA

5.1 Perspectiva

El presente trabajo se comprende como una investigación educativa basada en un estudio de caso. Su propósito no es generalizar, sino explorar empíricamente un fenómeno actual en un medio real, identificando claramente las fronteras entre el contexto y el fenómeno, para acercarse de manera preliminar al estudio del desarrollo emocional de una población específica.

Para Yacuzzi (2005) “El estudio (explicativo) de caso viene de la teoría y va hacia ella” (p.9), por esta razón esta investigación, en concordancia con este autor, parte de unos referentes conceptuales que guían la observación. Así pues, el método de estudio de casos, incluye una pluralidad de referentes, además de diversas técnicas de recogida de datos que permitan organizar y describir los comportamientos observados, en el marco de unos hechos adyacentes

Siendo el estudio de caso el método a utilizar en esta investigación, no se pretende medir o contar, interesa profundizar en las categorías observadas que parten de los conceptos referenciados y permiten la construcción de conocimiento situado acerca de la educación emocional.

5.2 Participantes

En este estudio participaron 3 niños y 1 niña y 4 abuelos, entre los 6 años de edad todos pertenecían a la escuela del corregimiento plaza Bonita, institución ubicada en una zona rural del municipio de Planeta Rica Córdoba. Después de un ejercicio de lectura de contexto se logró identificar que la mayoría de los niños y niñas del Corregimiento pertenecen a familias extensas¹⁵, algunas veces, incluso viven dos o tres familias, adicionalmente se notó que en un alto porcentaje el cuidado y la crianza de la población infantil está a cargo de los abuelos. Esto en particular, llamó la atención de las investigadoras y reivindicó los intereses investigativos.

El lugar, donde se desarrolló la investigación fue escogido por varias razones, en primer lugar porque se buscaba realizar un aporte a la zona rural, pues como resultado de las prácticas integrativas realizadas durante el proceso de formación como pedagogas infantiles, identificamos necesidades relacionadas con la educación emocional de los niños y las niñas de esta zona, y Plaza Bonita está ubicado en la zona rural, un Corregimiento del

¹⁵ Nos sitúa ante la dimensión más amplia de la familia; desde el eje vertical recoge las sucesivas generaciones de padres a hijos, y desde el horizontal las diferentes familias formadas por los colaterales, hermanos de una misma generación con sus respectivos cónyuges e hijos. Sánchez (2008).

Municipio de Planeta Rica, lugar de origen de las investigadoras, en segundo lugar porque los maestros de esta institución y los abuelos de la vereda manifestaron interés y disponibilidad para participar.

El proceso de focalización permitió seleccionar los abuelos y nietos que finalmente hicieron parte del estudio, con ellos se conversó para conocer las motivaciones y la situación específica de las familias.

5.3 Estrategias de indagación

En este estudio las estrategias de indagación se asumen como aquellas mediaciones que construimos para recoger información, las cuales sirven de base a las investigadoras para el análisis y profundización del estudio. Para estas estrategias se construyeron unos instrumentos que permiten el registro y el posterior análisis de los datos. Concretamente las estrategias de indagación utilizadas fueron: la encuesta, la observación participante y la propuesta educativa.

5.3.1 Encuesta

Una de las estrategias de indagación que se abordarán en este estudio es la encuesta. Según, Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga (2006) en un estudio sobre *Investigación educativa I* plantean la encuesta como “averiguación”, “pesquisa”, “información”, “indagación”, “investigación”, “estudio” y “sondeo” (p. 122).

De este modo, la encuesta permitió conocer determinadas circunstancias y situaciones de la población participante. En esta propuesta esta estrategia permitió valorar el estado emocional en que se encontraban los niños. La encuesta incluyó una serie de preguntas que indagaron por lo que sienten, piensan y actúan los niños con relación a sus experiencias cotidianas.

5.3.2 Observación participante

Mediante la observación participante se realizó un registro de los acontecimientos y enunciados de los participantes durante la propuesta educativa. Una guía de observación

centrada en las competencias emocionales permitió coleccionar los datos. Este instrumento ayudó a dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación.

5.3.3 Propuesta Educativa

La propuesta educativa se construyó e implementó para conocer y comprender el estado de las competencias emocionales de los niños. La finalidad de este dispositivo metodológico era que través de diversas actividades los niños y sus abuelos compartieran con las investigadoras información que permitiera a las investigadoras conocer las competencias emocionales. La propuesta educativa se soportó en la idea de construir conocimiento a partir de los datos obtenidos mediante una interacción educativa intencionada. En total se programaron cinco sesiones, alrededor de la vereda, es decir, cada encuentro se realizó en un lugar distinto del territorio. Los lugares fueron escogidos de acuerdo a los intereses expresados en la encuesta, esto para estimular a los participantes a resignificar los lugares y las formas de habitar estos espacios

Cada una de las sesiones se estructuró en cuatro momentos: encuadre, experiencias, construcción colectiva y reflexión.

En el encuadre se buscó generar confianza entre las investigadoras y los participantes y ambientar el encuentro, para esto se utilizaron herramientas educativas provocadoras para activar el diálogo intergeneracional, posteriormente en el momento denominado experiencias se buscó que los integrantes del grupo realizaran un intercambio de vivencias, conocimientos y aprendizajes, a través del diálogo se logró una aproximación a un estado del mundo cultural e histórico de cada uno de los participantes. En tercer lugar, sucedió la construcción colectiva, ésta se dio a partir de actividades que implicaban tareas en grupo, allí niños y adultos se integraron, mostraron sus habilidades e interactuaron a partir de sus capacidades. El último momento, denominado reflexión provocó la enunciación de inquietudes de los participantes a propósito de las actividades realizadas.

Como se mencionó previamente cada sesión se llevó a cabo a partir de actividades provocadoras (ver anexo 1) que involucraban a los niños y sus abuelos, de manera preliminar se firmaron los consentimientos informados.

La propuesta de intervención educativa se soportó en los principios de la educación emocional, en el diálogo intergeneracional y en el cuidado de sí. A continuación, se presenta una breve descripción de estos referentes:

Principios de la educación emocional (Bisquerra, 2006; Vivas 2003)

- El ser humano debe comprenderse en su naturaleza multidimensional, como un todo y partes que se alteran, complementan y reconfiguran a través de la interacción con el otro, con lo otro. Es decir, el ser humano es “[...] una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada” (Vivas. 2003. p. 8)
- La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental
- La educación emocional debe ser un proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente
- La educación emocional debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa
- La educación emocional debe ser flexible porque cuanto debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes

Diálogo intergeneracional

Considerando el valor indiscutible que tienen los adultos mayores en la familia y su rol como cuidadores de estos niños, se consideró imperativo provocar un escenario para que de manera intencionada participaran en actividades con sus nietos.

El diálogo intergeneracional o las interacciones entre personas de diferente generación que viven un mismo tiempo, resultan de interés en tanto resulten favorables para los procesos formativos y la mejora de las condiciones de vida de quienes interactúan. En esta propuesta educativa se asumen como las relaciones entre los actores, a partir de la descripción de dichas relaciones y la identificación de posibilidades para la socialización, colaboración, construcción educativa de los conflictos y la construcción de valores entre niños y adultos mayores. Para Buitrago & Geovany (2014) “Esas relaciones intergeneracionales, adulto mayor – nieto –adulto mayor, además de enriquecerse en valores, permite que fluya la cooperación entre ellos, contribuyendo esa interacción en enriquecer los encuentros que se producen continuamente”.

A su vez, Ruz y González (2007) sostienen que las relaciones intergeneracionales son básicas para el buen funcionamiento de todos los grupos de cualquier sociedad en tanto, estas dan cuenta de las formas de relacionarse entre quienes pertenecen a distintas generaciones a partir de los conocimientos, experiencias y actitudes.

De manera general en esta propuesta se consideró pertinente incluir las relaciones intergeneracionales en tanto son concebidas como el “encuentro de los hombres mediatizado por el mundo para pronunciarlo” (García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., & Ghiso, A. M. (2002).), esto para reivindicar la función social del adulto abuelo en la educación de las nuevas generaciones, teniendo presente que no se trata de una transmisión directa en una sola dirección, todo depende de los vínculos que se construyen entre ellos y sus formas de convivir, además de las marcadas diferencias sociales de una generación y otra.

El cuidado de sí

El cuidado de sí lo comprendemos en un sentido amplio, como un conjunto de prácticas que le permiten al individuo asumirse como sujeto y objeto de cuidado, esto a través de prácticas culturales en las que ese individuo se vuelve sujeto de sus propias acciones u omisiones.

En esta propuesta se reivindica la importancia que tiene el cuidado de sí entre generaciones, esto coincidiendo con Garces y Giraldo (2013) “El cuidado de sí se dirige al alma, pero envuelve al cuerpo en una infinidad de preocupaciones de detalle. Se convierte en un arte de vivir para todos y a lo largo de toda la vida; el cuidado de sí es un modo de prepararse para la realización completa de la vida” (Pág. 3) ...

“El cuidado de sí expresa una actitud consigo mismo, pero también con los otros, con los otros y con el mundo. Es, por un lado, una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa, sobre el pensamiento y, a la vez, designa un determinado modo de actuar mediante el cual uno se transforma al hacerse cargo del otro”. (Pág. 4).

Para Amaya (2014) “el cuidado esencial es desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza [...] estamos ante una actitud fundamental, un “modo-de-ser” mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud”. Con fundamento en lo anterior el cuidado esencial como parte indispensable en la educación emocional, ya que provoca la preocupación, inquietud y sentido de responsabilidad por ese otro, por su reconocimiento, su valoración, y significación.

En suma, el cuidado de sí tiene que ver con lo que Buxarrais Estrada (2006) y Melich (2010) plantean como ética de la compasión, un sentimiento que nos permite tomar consciencia de ese otro semejante. Esto de manera precia podría presentarse en las palabras de Buxarrais de la siguiente forma:

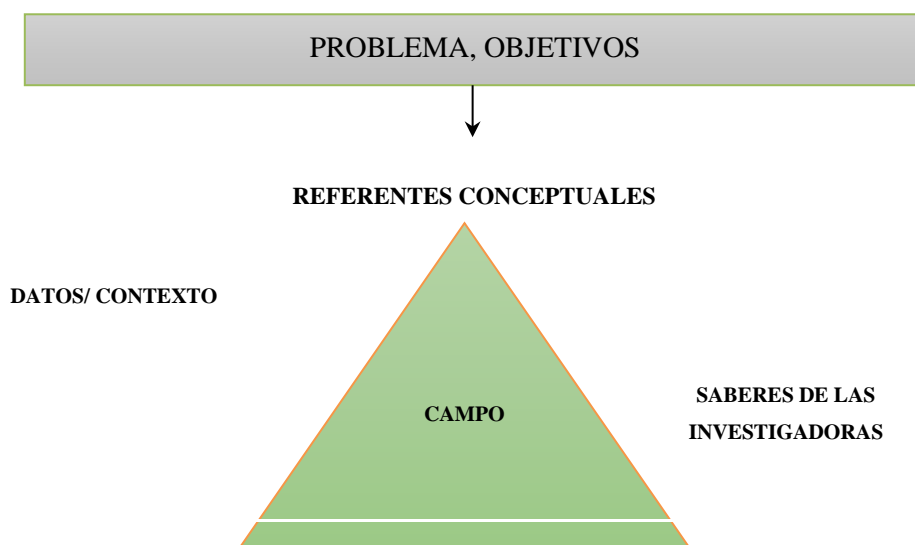
“La compasión implica un sentimiento genuino de preocupación por el bienestar de los demás”. Del mismo modo implica “hacerse uno con el otro, de traspasar el estrecho horizonte del individualismo y reconocer que todo otro es otro-como-yo...” (Pág. 5).

Dicho lo anterior creemos que es fundamental incluir estos elementos en una propuesta educativa que involucra niños y abuelos, pues independientemente de las distancias generacionales nos debería habitar un sentimiento de compasión por el otro, un sentimiento de preocupación y desvelo que nos permitiera construir un mundo mejor.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se presenta el análisis de los datos colectados durante la investigación. Para este proceso se tuvo en cuenta los referentes conceptuales descritos previamente, (Bisquerra 2003, 2007, 2011; Goleman 1.995,2018; Songer 2009, Salovey & Mayer 1990, Márquez y Gaeta 2017, Gallardo 2006, entre otros).

El presente análisis, en palabras de Yacuzzi (2005) incorpora como se mencionó previamente unos referentes que sirven como marco general, unos datos obtenidos a través de la implementación de la propuesta educativa y unos saberes de las investigadoras que surgen de su experiencia personal y profesional.



Para el análisis se procedió a ordenar la información colectada, esto es codificar y clasificar los datos, estos procesos desde la perspectiva cualitativa acarrearán una serie de acciones entre ellas: etiquetar y usar recursos mnemónicos para identificar o marcar los temas específicos en los textos. Ramón R. Abarca Fernández (2006), esto con el fin de que las investigadoras puedan encontrar, extraer o integrar con facilidad la información obtenida y de esta manera lograr una categorización y posterior análisis de la información.

Con el fin de dar un orden sistemático a la información recolectada, se formularon unas categorías que permitirán el análisis de acuerdo a lo planteado en el capítulo 2 del presente trabajo de investigación. De esta manera se pretende dar cuenta del estado de las competencias emocionales en los niños y niñas del corregimiento de Plaza Bonita, Córdoba. A la vez se pretende que esta investigación contribuya a posteriores estudios sobre las implicaciones de la educación emocional en el desarrollo integral de los niños y niñas. Por tal razón, se procedió a categorizar de la siguiente manera:

CONCEPTOS CLAVES PARA ANÁLISIS DE LA INFORMACION	TÉCNICA DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANALISIS
Desarrollo emocional	Observación participante Encuesta	El adulto mayor y su importancia en el desarrollo emocional de los niños y niñas
Educación Emocional: <i>Competencias emocionales</i>	Observación participante Encuesta	Estado de las competencias emocionales: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conciencia emocional</i> - <i>Autonomía emocional</i> - <i>Competencia social</i> - <i>Competencias para la vida y el bienestar</i>

Tabla No 2 Categorías de análisis de información

6.1 El adulto mayor y su importancia en el desarrollo emocional de los niños y las niñas

Como se mencionó en el capítulo 2, el desarrollo emocional es un proceso (Songer, 2009) que se da en los primeros años de vida, a partir de las relaciones que se establecen entre niños, niñas y adultos, el medio y del aprendizaje vicario, determinado por la cultura.

De acuerdo a la información obtenida a través de la encuesta y la implementación de la propuesta educativa, se puede pensar que el adulto juega un papel determinante en el desarrollo emocional del niño y la niña. Los abuelos, en este caso, con sus intervenciones les permitieron a los niños desarrollar conductas que dan cuenta de una comprensión de la situación, el lugar y el momento, y regulación de sus actitudes frente a estos.

Por ejemplo, ENAP2, una abuela que participó en el estudio informa que sabe identificar cuando su nieto se encuentra triste o ha hecho algo que no es de su agrado, posterior a eso exterioriza que cuando se manifiesta una conducta inadecuada por parte del niño ella recurre al regaño y al consejo como alternativas para el llamado de atención de dichas actitudes. Estas acciones creemos que pueden contribuir al desarrollo emocional del niño, pues a través de la palabra y las expresiones ella altera el mundo del niño, permitiéndole comenzar a interpretar los sentimientos que se han generado en ella, y ante la actitud de escucha el niño puede aprender a controlar los sentimientos propios, y en términos temporales y situacionales tomar conciencia de sus emociones, establecer causas y comenzar a hacer conjeturas sobre el porqué de sus emociones y las de las del adulto que le acompaña.

Por otro lado, durante el desarrollo de las actividades de la propuesta, los abuelos manifestaron que al pertenecer a una familia “extensa” donde conviven varios nietos, se generan ciertos conflictos cuando se dan detalles, para ellos es importante no establecer diferencias y si es necesario hacerlo explicarles claramente, para los abuelos en el hogar se debe procurar tener el mismo trato, los mismos detalles y manifestaciones de cariño por igual, esto ayuda a que los niños comprendan las situaciones. Por tanto, se evidencia que los niños y niñas participantes han desarrollado, según el testimonio de sus abuelos, la capacidad de comprender en la interacción y en la observación del comportamiento de los demás (culturalmente determinado) las emociones que se generan, las conductas adecuadas y no adecuadas que se debe tener frente a una situación y un objetivo o intención.

De igual modo, durante el desarrollo de la propuesta se pudo observar el interés de los abuelos por el desarrollo intelectual y emocional de los niños y niñas, por ejemplo, OPAP3, otro abuelo participante considera parte importante del proceso educativo y de formación

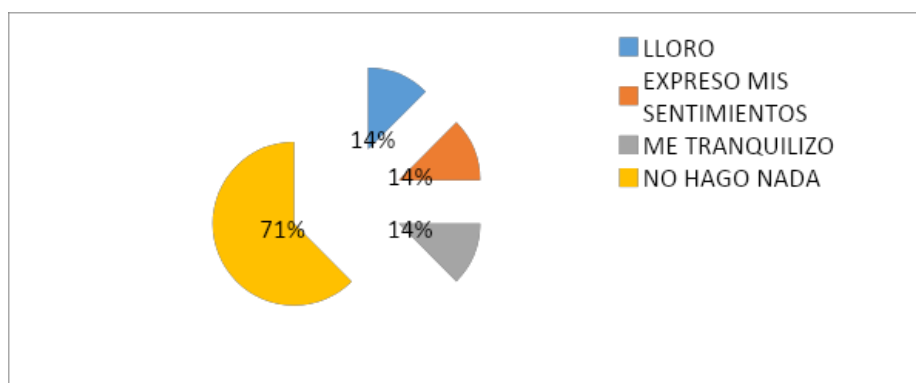
de sus hijos y nietos, puesto que en épocas pasadas, las generaciones anteriores no tuvieron esa oportunidad, manifiesta que a los padres en aquel tiempo les interesaba educar solo merecía la pena trabajar al respecto afirma “enseñarles a trabajar a uno y eso que antes habían dos jornadas de clases, no había casi apoyo”.

6.2 El estado de las competencias emocionales

En este apartado se pretende realizar un análisis descriptivo de experiencias, testimonios de los participantes (niños, niñas y abuelos) en relación al estado de las competencias emocionales, para esto, se tuvo en cuenta las informaciones recolectadas de la propuesta educativa y las encuestas realizadas, y los referentes ya descritos en el capítulo 2 sobre el desarrollo de las *Competencias Emocionales*, para Bisquerra & Escoda (2007) éstas son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”(p. 9).

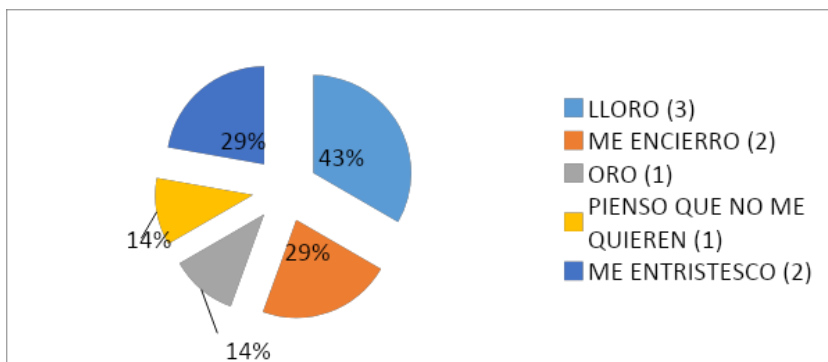
6.3.1. Conciencia emocional (niño-niña)

1. Cuando estoy muy enojado (a), yo:



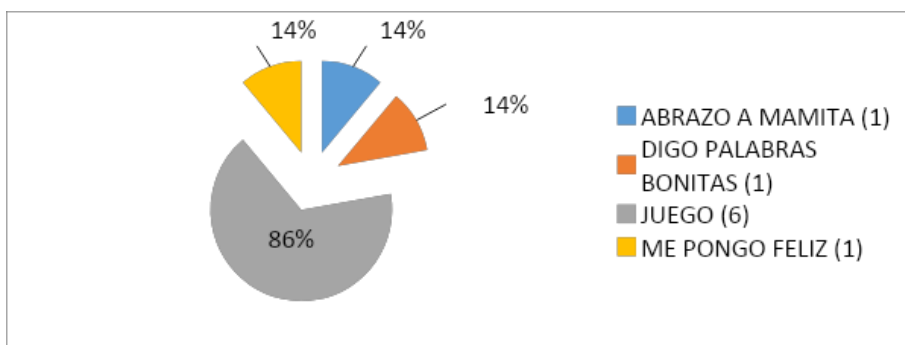
Gráfica 1. Conciencia emocional (niño-niña)

2. Cuando me regañan en casa, yo:



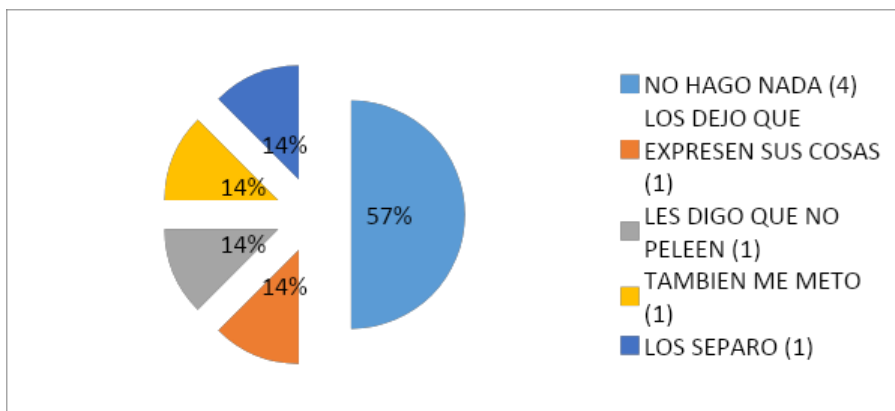
Gráfica 2. Conciencia emocional (niño-niña)

3. Cuando estoy contento (a) yo:



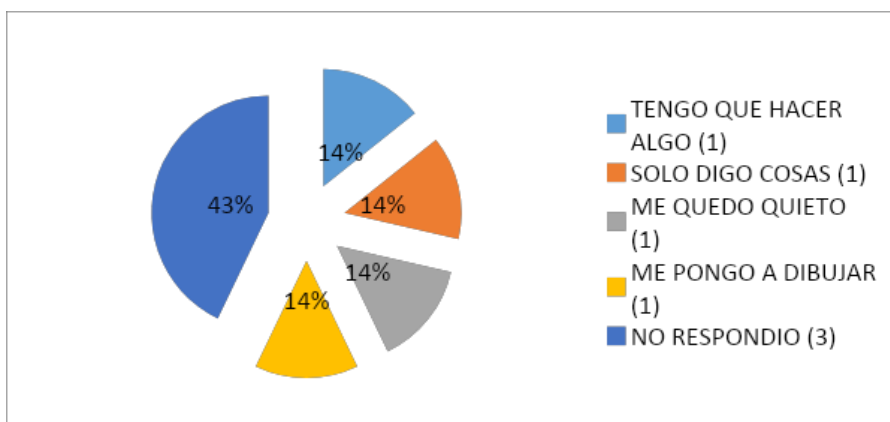
Gráfica 3. Conciencia emocional (niño-niña)

4. cuando mis compañeros pelean, yo:



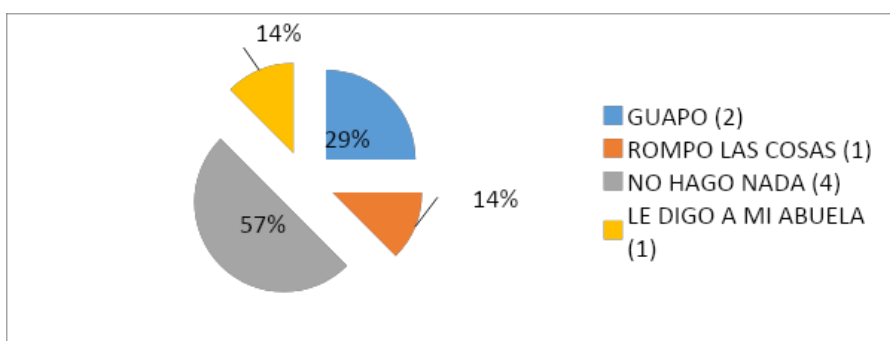
Gráfica 4. Conciencia emocional (niño-niña)

5. Cuando me propongo algo, yo:



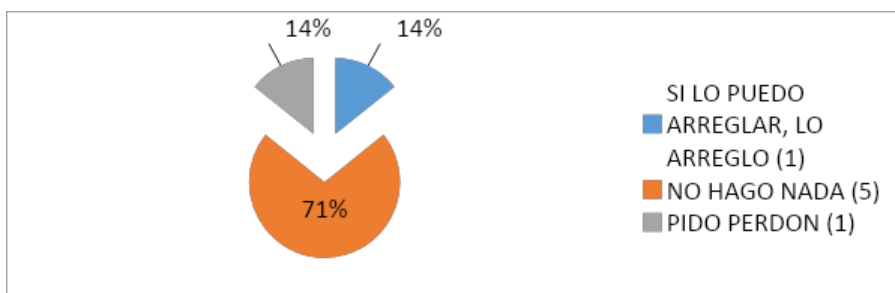
Gráfica 5. Conciencia emocional (niño-niña)

6. Si las cosas no salen bien, yo:



Gráfica 6. Conciencia emocional (niño-niña)

7. Cuando me equivoco, yo:



Gráfica 7. Conciencia emocional (niño-niña)

Una de las competencias emocionales que se investigó fue la conciencia emocional, ésta es entendida como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra Alzina & Escoda 2007, p. 10). Según lo arrojado en la encuesta se puede decir que para los niños no es fácil interpretar las emociones y los actos propios que generan cada una de ellas y las que también generan sus compañeros, el 71% de los niños dicen no hacer nada cuando están enojados, situación ésta que demuestra un bienestar en la familia, situación fundamental para la vida social del niño, igualmente cuando se le regaña el 43% de los niños sacan a relucir la emoción del llanto, emoción ésta que ayuda a que no se deprima o que tome una actitud negativa, pues el llanto es pasajero y no tan lesivo para el niño.

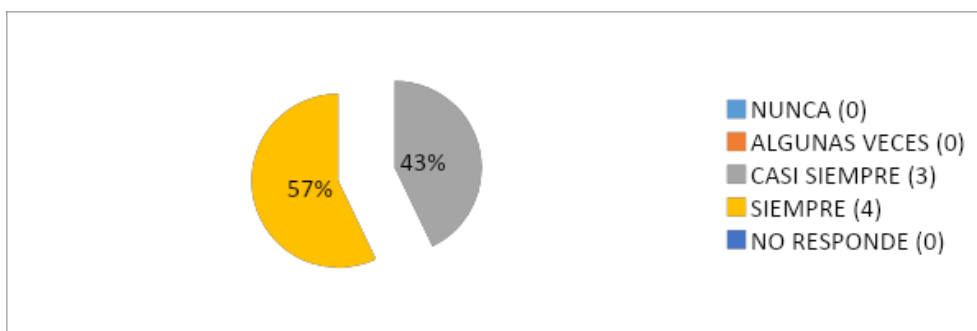
Indiscutiblemente el juego es una de las expresiones con que los niños manifiestan su alegría y felicidad, el juego ayuda a manejar bien las emociones del niño y a resolver sus dificultades; desde muy temprana edad, al niño se le puede enseñar a cambiar su estado de ánimo a través del juego. Al referirnos que hace el niño cuando ve peleando a sus compañeros el 57% de los niños dicen no hacer nada, ya que son indiferentes a la situación del otro o porque no son capaces de manejar la situación o de prestar ayuda, el resto de los encuestados manifiestan que los aconsejan para que no sigan peleando, ésta situación debe ser aprovechada por los adultos para que los niños reflexionen y a la vez comprendan sobre la preocupación por el otro, otro porcentaje dice que expresen sus cosas en ese momento. Es importante que los niños mantengan la calma cuando las cosas no salen bien, por eso desde muy temprana edad hay que enseñarles a autorregularse para lograr nuestros objetivos y para saber manejar sus acciones y responsabilidades en cualquier situación que se le presente en la vida de una manera positiva, productiva y de beneficio, tanto para el niño como para los demás.

En cuanto a la pregunta “cuando me equivoco yo” el 71% de los encuestados expresan no hacer nada, esto quiere decir que no se castigan, no se lamentan por lo que pasó o lo que

hizo, de lo contrario algunos buscan ayuda y si no la encuentran dejan las cosas como están, es una actitud que no debería de asumir ningún niño o persona, ya que este comportamiento desembocaría una actitud negativa ante la situación, el 29% de los niños asumen una posición de rabia o enojo frente a lo que no le resulta como ellos desearían, un 14% de los encuestados dice rompen las cosas, situación ésta que tendría que mirarse muy detenidamente, porque un niño no debe actuar de esa manera, dejando que se desborde emociones negativas que más adelante pueden desencadenar situaciones graves. Por otra parte, el 14% dicen acudir donde los abuelos en busca de ayuda, situación ésta positiva porque comprende la importancia que tienen los abuelos en la resolución de problemas.

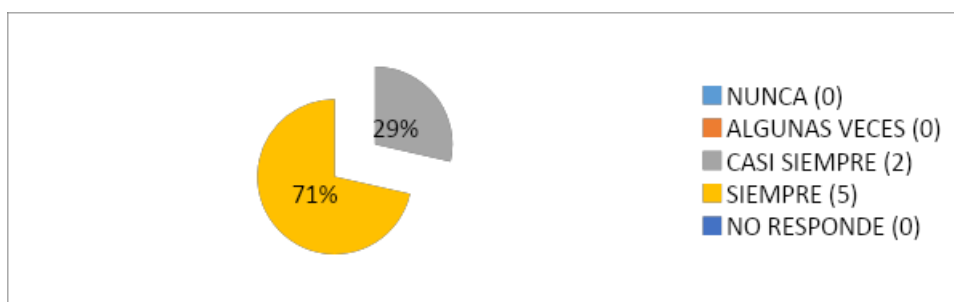
6.3.2 Regulación emocional (niño-niña)

1. Presto atención a lo que siento



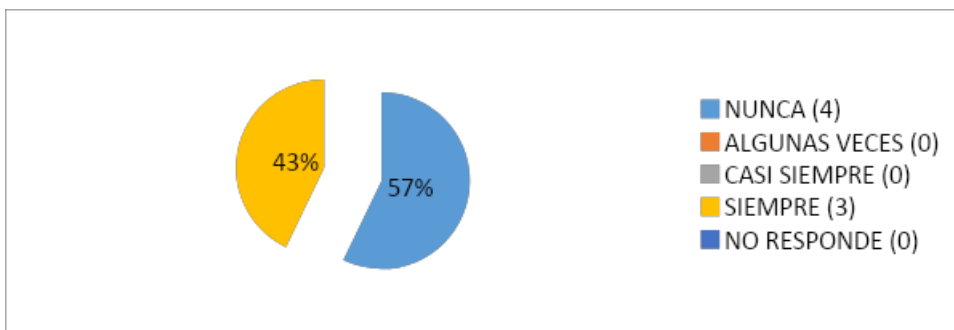
Gráfica 8. Regulación emocional (niño-niña)

2. Me gusta la forma de cómo me veo



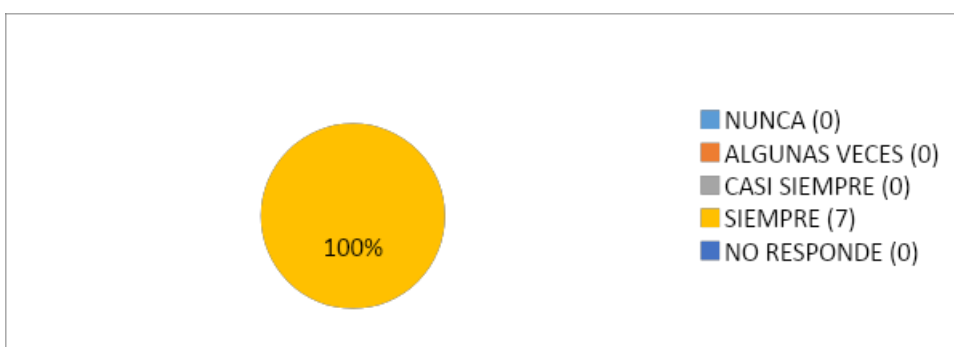
Gráfica 9. Regulación emocional (niño-niña)

3. Me molesto fácilmente



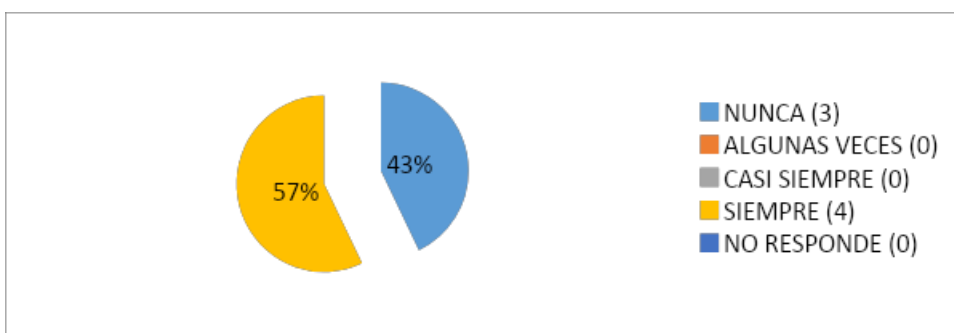
Gráfica 10. Regulación emocional (niño-niña)

4. Sé que me hace feliz



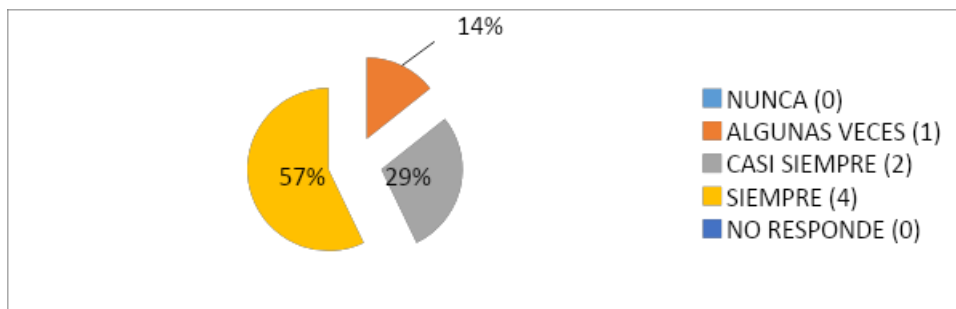
Gráfica 11. Regulación emocional (niño-niña)

5. Normalmente conozco mis sentimientos sobre los demás



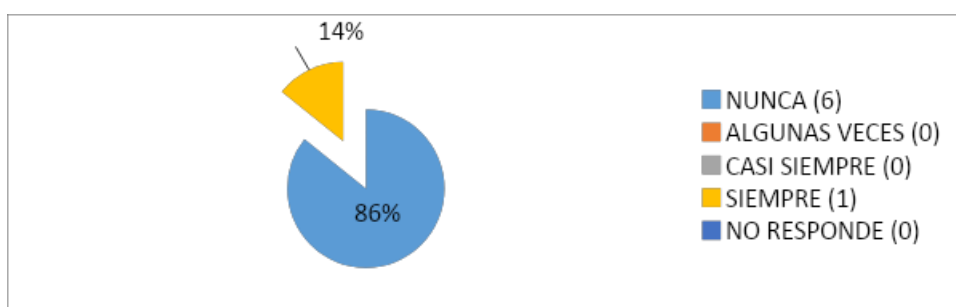
Gráfica 12. Regulación emocional (niño-niña)

6. Cuando me siento triste, ¿intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal?



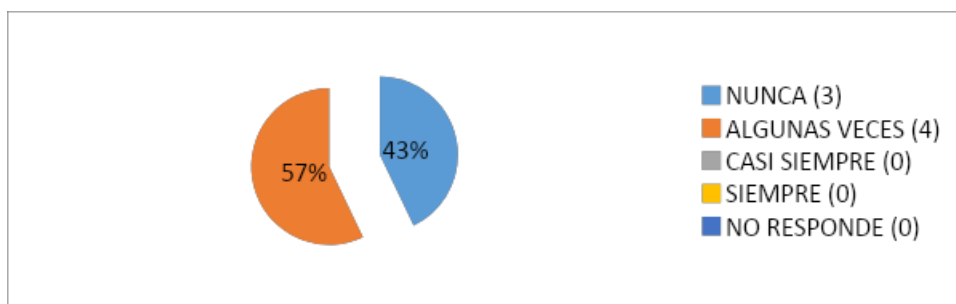
Gráfica 13. Regulación emocional (niño-niña)

7. Cuando estoy triste, ¿tengo pensamientos negativos y complico las cosas?



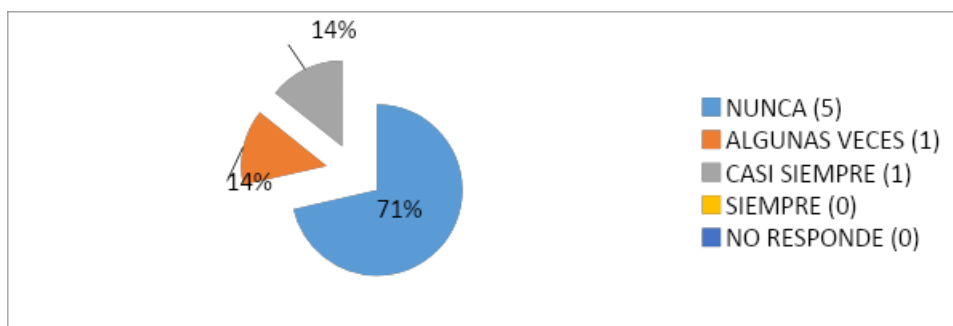
Gráfica 14. Regulación emocional (niño-niña)

8. Me molesto fácilmente



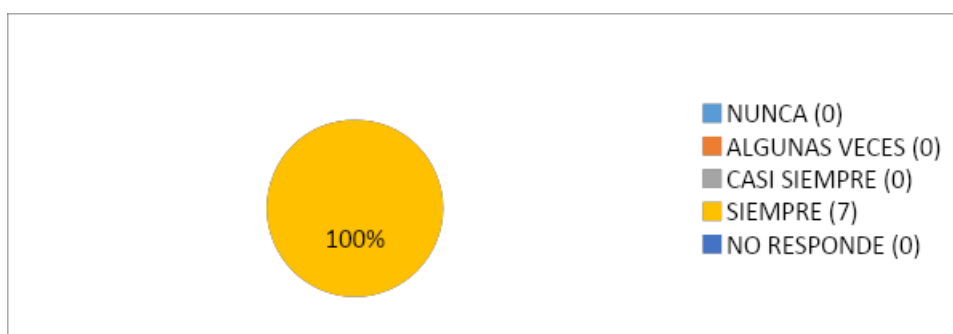
Gráfica 15. Regulación emocional (niño-niña)

9. ¿Dejo que mis sentimientos, afecten mis pensamientos?



Gráfica 16. Regulación emocional (niño-niña)

10. ¿Tengo control de mis sentimientos en la escuela?



Gráfica 17. Regulación emocional (niño-niña)

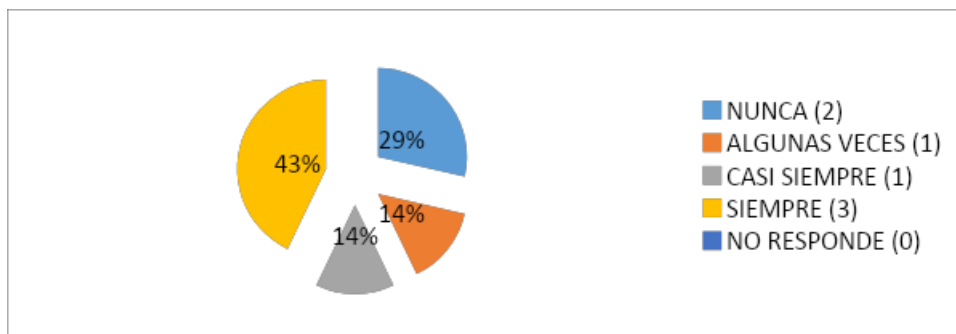
En cuanto a la regulación emocional definida en el capítulo 2 como “los niveles de madurez e introspección que le permiten determinar qué tipo de reacciones ha de tener con otras personas y la consecuencia de éstas los niños y niñas” (Henao y García, 2009.p. 791), podemos presentar los siguientes resultados.

Con relación a estas gráficas, el 57% de los niños manifiestan que siempre prestan atención a lo que sienten, a lo que se ven en su cuerpo o a cualquier cambio que sufran en él, el 43% expresan que casi siempre manifiestan a sus abuelos cualquier situación que sea extraña de ellos como el cambio morfológico de su cuerpo, cuando se les pregunta si se sienten bien con su apariencia física, si les gusta el color de sus ojos, de su piel, etc. el 71% de los encuestados dicen que, si están de acuerdo con toda su apariencia, mientras que el 29% les gustaría tener algún cambio, como el cabello largo, los ojos de otro color, ser más claro, etc. Esto se debe a prototipos de personajes que observan en los programas televisivos. En cuanto a cosas o hechos que a los niños le molesten fácilmente el 57% dicen que nunca, esto hace que las cosas pasen desapercibidas ante ellos, que no les den

importancia a situaciones de conflicto, mientras que el 43% dicen molestarse frente a situaciones problema como cuando un compañero les esconde los cuadernos, le arrebatan algún dulce o no le quieren prestar algún juguete, pero aun así el 100% sabe que les hace feliz a él y sus compañeros, como jugar, pasear, recibir caricias y abrazos por lo abuelos, salir a comer. El 57% dice saber qué tipo de afecto siente por los demás, que el cariño que se les profesa a una abuela o madre es diferente al de una amiga o prima, el 43% dice que nunca, es decir, no distingue entre un tipo de afecto a otro. Por otro lado, el 57% expresa que, aunque esté triste nunca ha pensado en cosas malas, ya que eso afectaría a su familia, especialmente a sus abuelos, el 29% expresa que casi siempre ha pensado bien para él y su familia, y el 14% dice que a veces piensa cosas buenas. Todo esto indica que los niños tienen claro que pensar negativamente no solamente los afecta a ellos sino también a sus abuelos. El 86% de los niños encuestados manifiestan no tener pensamientos negativos a pesar de que las cosas no se le den, ejemplo, si le piden al abuelo/a algo y no se los puede dar, ellos no piensan en hacer cosas que les afecten a sus abuelos, y 14% restante dice que, si han tenido pensamientos negativos, que a veces quisieran irse a vivir con el papá para que le compre juguetes, Tablet, celular, etc. Estos niños sienten un estado de pobreza que por su corta edad no alcanzan a comprender la verdadera situación real en que se encuentra la familia. Frente a la situación de que si dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos el 71% de los niños manifiestan que nunca las situaciones le afecten los pensamientos a los demás, es decir, si los abuelos no le compran algo, ellos no se enfadan con ellos, el 14% manifiestan que algunas veces se enojan cuando los abuelos no le dan las cosas y otro 14% dicen que se enojan porque la mamá dice que viene a la casa y no llega. Esto da cuenta que algunos si les afecta las situaciones que pasan en su núcleo familiar. Por otra parte, el 100% de los niños encuestados, expresan dicen que no han tenido problemas en la escuela por pegar, hacerle daño a algún niño, se hace ver que controlan en gran medida sus sentimientos con sus compañeros y a la vez con el profesor.

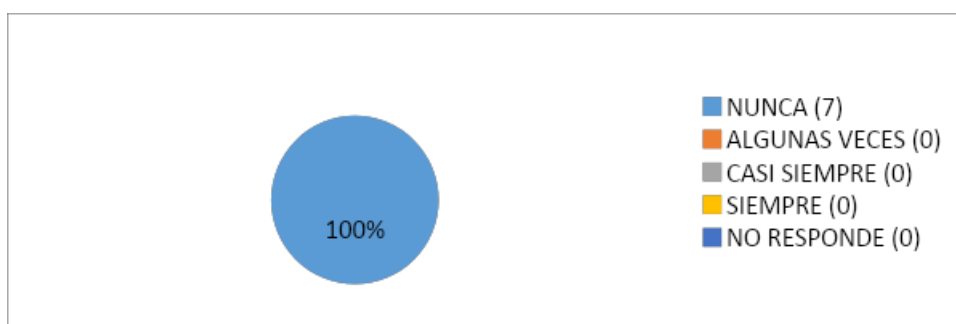
6.3.3. Competencia social (niño-niña)

1. ¿Comunico mis sentimientos en diferentes situaciones?



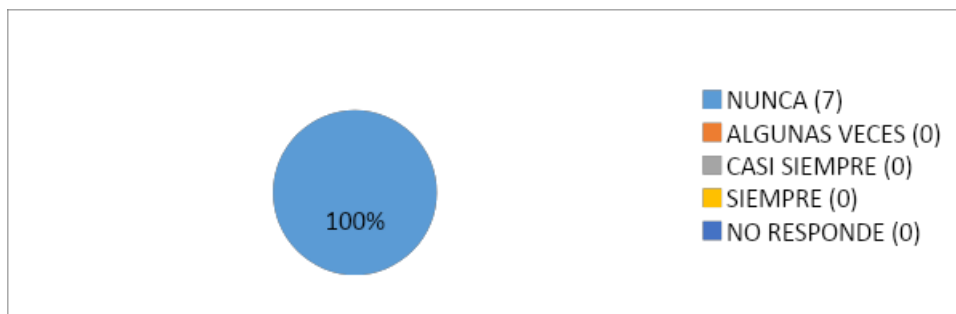
Gráfica 18. Competencia social (niño-niña)

2. ¿Cuándo estoy molesto con mis compañeros los golpeo?



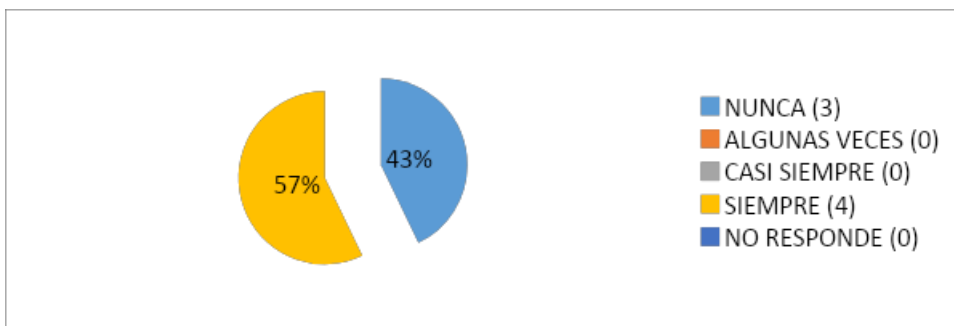
Gráfica 19. Competencia social (niño-niña)

3. ¿Cuándo estoy enojado, me desquito con los demás?



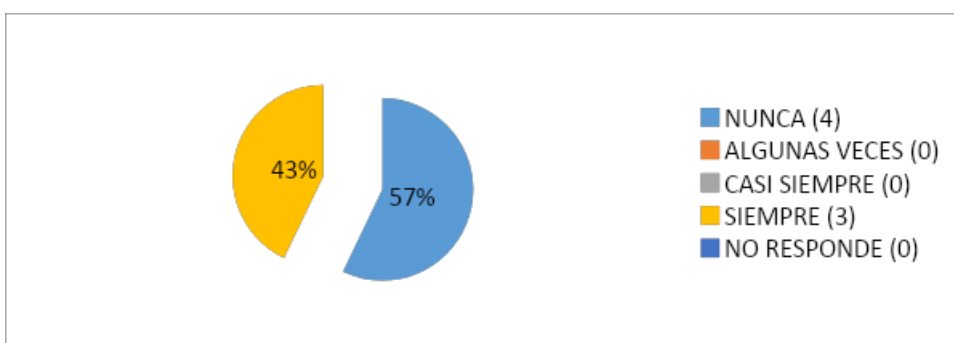
Gráfica 20. Competencia social (niño-niña)

4. Cuando mis compañeros hablan, yo los escucho



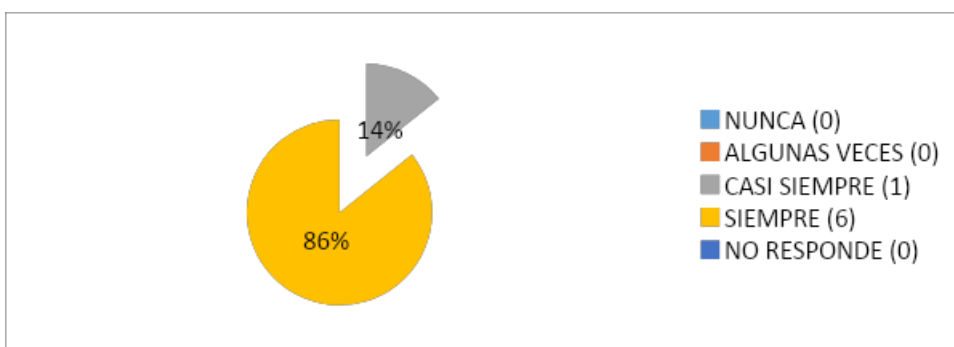
Gráfica 21. Competencia social (niño-niña)

5. ¿Si identificas cuando los compañeros se sienten tristes o contentos?



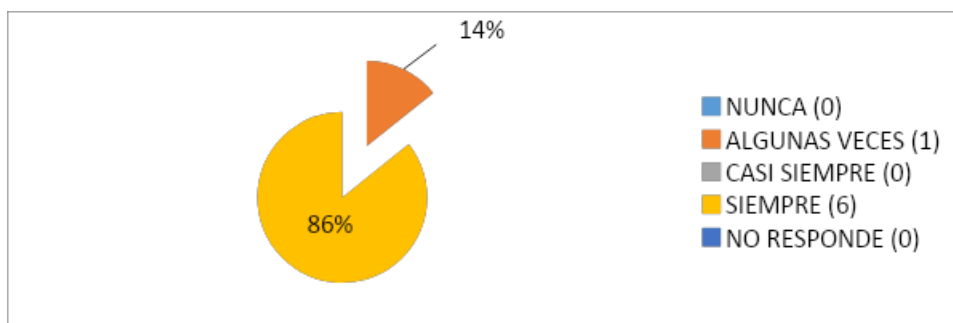
Gráfica 22. Competencia social (niño-niña)

6. ¿Reconozco que mis compañeros son diferentes?



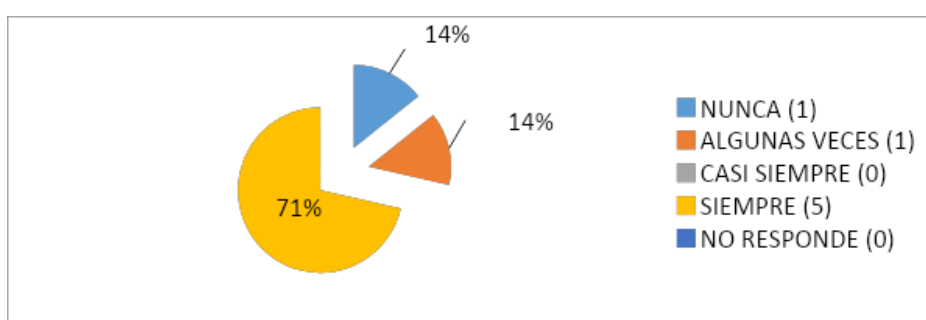
Gráfica 23. Competencia social (niño-niña)

7. ¿Cuándo hay un conflicto contribuyo a la resolución del mismo?



Gráfica 24. Competencia social (niño-niña)

8. ¿Ayudo a mis compañeros a resolver tareas y problemas?



Gráfica 25. Competencia social (niño-niña)

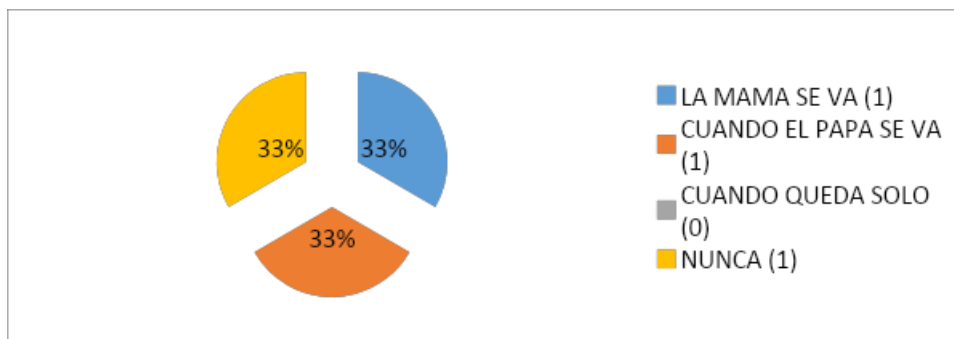
Por otro lado, el desarrollo de la competencia social se evidencia según Rafael Bisquerra cuando un individuo es capaz de “mantener buenas relaciones [...] dominar las habilidades sociales, [...] la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”. (p. 12), en la encuesta realizada se evidencia que la gran mayoría de los casos los niños tienen estas competencias. Social y comunicativamente el 43% de los niños manifiestan que dialogan con sus compañeros y no se rechazan, el 29% dice que nunca se relacionan, que solo lo hacen en el colegio, pues cuando están la casa no salen, el 14% expresan que algunas veces se relacionan en el colegio y en la cancha, y el otro restante 14% dicen que si se relacionan en el colegio, en la cancha o en la calle jugando, esto deja ver que muchos abuelos no permiten la salida continua de sus nietos en la zona rural por los peligros que ocasiona estar en la calle. Por otro lado, el 100% de los niños encuestados dicen no golpear a sus compañeros, sus abuelos no permiten este tipo de acciones, por lo tanto, nunca se desquitan con sus demás compañeros. El 57% que escuchan cuando el otro habla, respetan el uso de la palabra, pero paradójicamente un 43% dice que no escuchan,

esto demuestra, que este grupo de niños es distraído o no les resta importancia a sus compañeros. El 86% expresan que, si saben que hay diferencias en los niños, pues comprenden que hay niños con diferente color de piel, menores y mayores, con forma de ser diferente, el resto 14% casi siempre reconocen las diferencias que hay entre niños y niñas. El 86% de los niños ayudan a los niños a resolver problemas de índole académico, resolución de conflicto o cualquier otra dificultad que se presente, ya sea en el colegio o en la calle.

Tabla de frecuencia y gráfica de las encuestas (Adultos mayores)

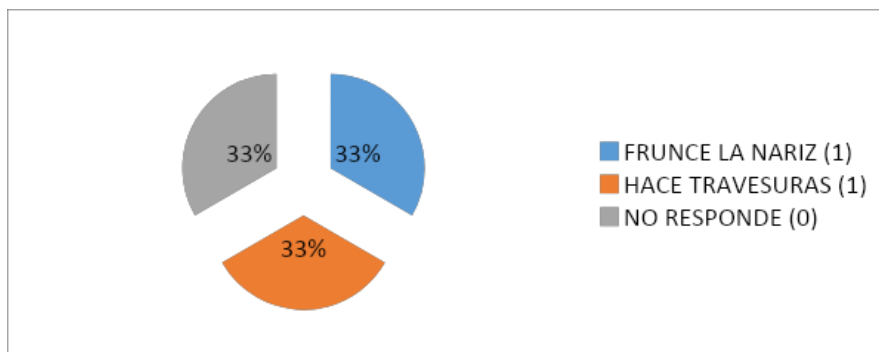
6.4.1. Conciencia emocional (Adulto mayor)

1. Mi nieto (a) esta triste cuando:



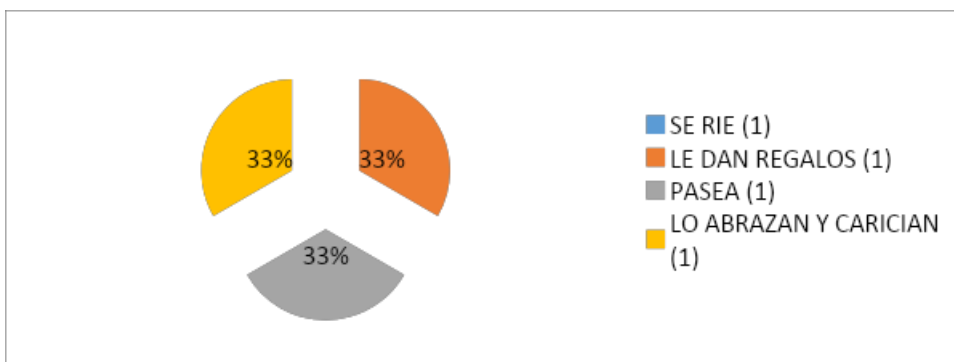
Gráfica 26. Conciencia emocional (adulto mayor)

2. Reconozco cuando mi nieto (a) está enojado porque:



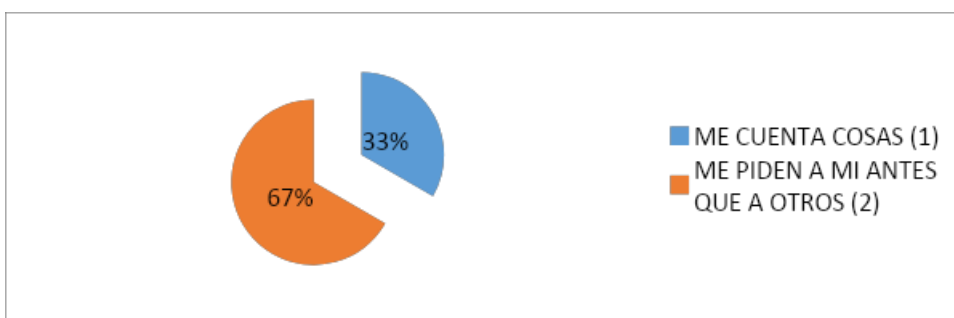
Gráfica 27. Conciencia emocional (adulto mayor)

3. Mi nieto(a) se pone feliz cuando:



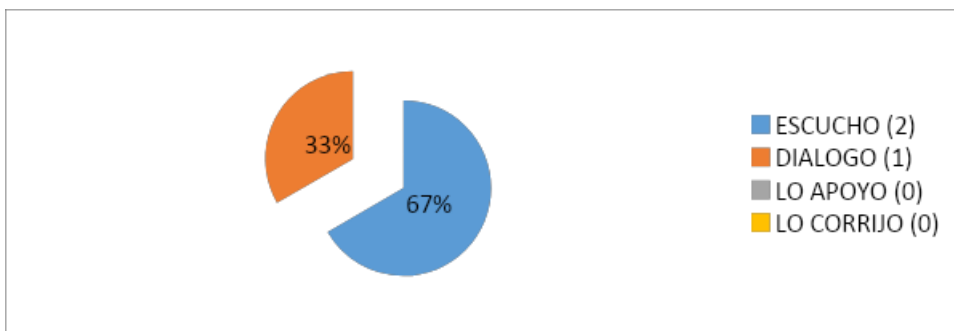
Gráfica 28. Conciencia emocional (adulto mayor)

4. Me doy cuenta que mi nieto(a) confía en mí porque:



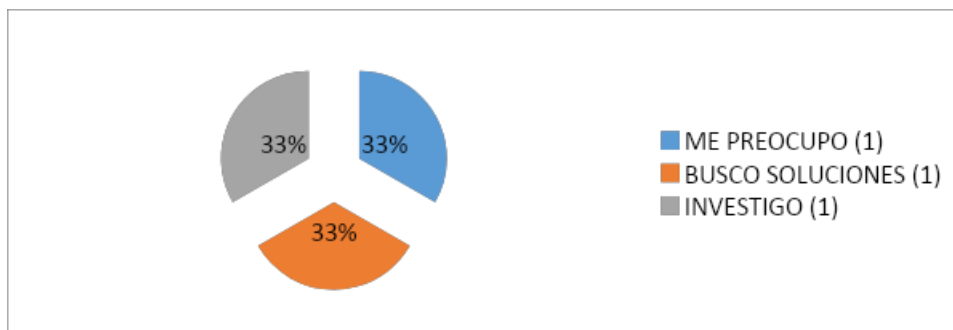
Gráfica 29. Conciencia emocional (adulto mayor)

5. Cuando mi nieto dice lo que piensa, yo:



Gráfica 30. Conciencia emocional (adulto mayor)

6. Cuando mi nieto (a) me cuenta que tiene un problema, yo:

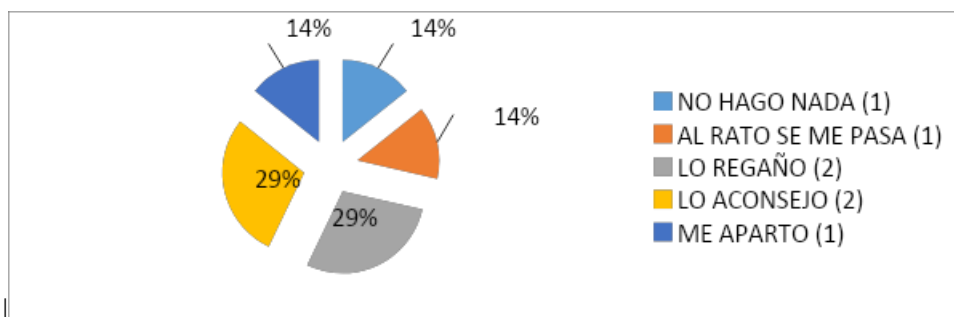


Gráfica 31. Conciencia emocional (adulto mayor)

El 33% de los abuelos dicen que los niños se ponen triste cuando la mamá los visita se van, el otro 33% cuando el papá los visita se va y el otro 33% cuando quedan solos en la casa, esto indica que el niño tiene un apego a sus progenitores, a pesar de encontrarse bien con sus abuelos. El 33% no responde porque no sabe cuándo está enojado, esto permite evidenciar que no hay una cercanía entre abuelo-nieto, el 33% expresa que su nieto frunce la nariz cuando está enojado y el resto 33% manifiesta que está enojado porque hace travesuras, esto permite dar cuenta que el niño/a llama la atención a los abuelos. El 33% de los abuelos manifiestan que los nietos se ponen feliz cuando los abrazan y los acarician, el otro 33% cuando le dan regalos y el porcentaje restante 33% cuando los pasean les compran regalos, esto indica que los niños se sienten feliz tanto con cosas materiales como con cosas espirituales. Por otro, los abuelos se dan cuenta cuando el nieto/a confía en ellos, por un lado, con el 67% cuando les piden a ellos antes que, a otros, el 33% cuando le cuentan las cosas, esto se demuestra que hay confianza y empatía entre el abuelo el nieto. Por otra parte, cuando el nieto/a dice lo que piensa el 67% de los abuelos lo escuchan el 33% dialoga con él, se sigue mostrando que hay una empatía buena comunicación entre ambos, a la vez cuando el nieto/a les cuenta que tiene un problema, el 100% se preocupa, busca soluciones e investiga de que se trata, esto demuestra que el abuelo se interesa por el bienestar de su nieto.

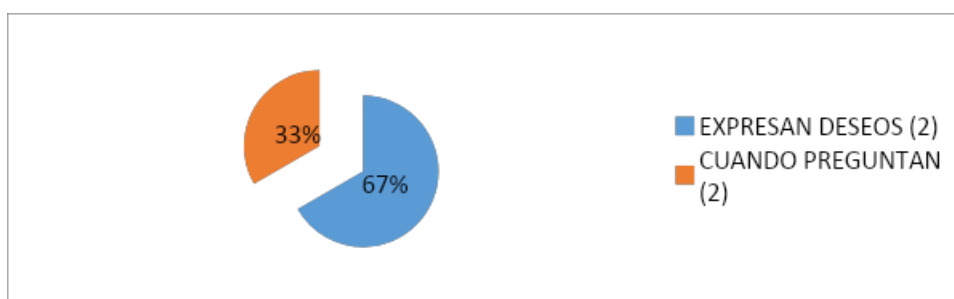
6.4.2. Regulación emocional (adulto mayor)

1. Cuando estoy enojado con mi nieto (a) yo:



Gráfica 32. Regulación emocional (adulto mayor)

8. Yo tomo en cuenta la opinión de mi nieto (a), cuando:

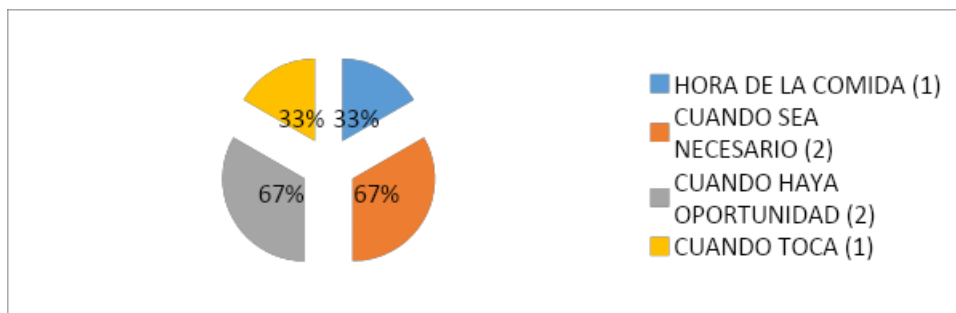


Gráfica 33. Regulación emocional (adulto mayor)

El 29% de los abuelos cuando está enojado con su nieto los aconseja, pero igual porcentaje de abuelos los regaña, un 14% mejor no hace nada ni dice nada, otro 14% piensa que al rato se le pasa el enojo y otro 14% mejor se aparta de ahí, se puede observar que no hay maltrato físico y verbal por parte de sus abuelos hacia sus nietos. Los abuelos manifiestan que cuando sus nietos les expresan un deseo, ellos tienen en cuenta lo que el niño/a pide y solicita, igualmente cuando preguntan algo, esto indica que están al tanto de las situaciones que se viven en la casa.

6.4.3. Competencia social (adulto mayor)

1. ¿Tenemos espacio para conversar en familia cuándo?

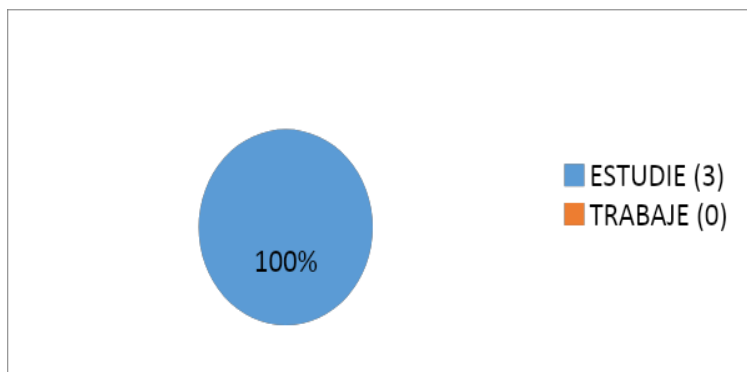


Gráfica 34. Competencia social (adulto mayor)

En la tabla se observa que las familias sostienen diálogos entre sus miembros y buscan la oportunidad para hacerlo, a sea en la hora de la comida o en cualquier otro momento.

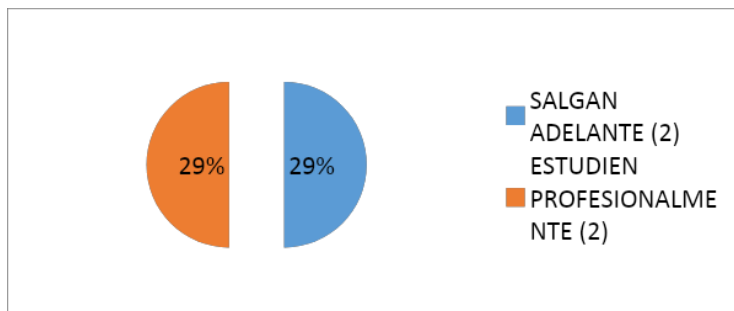
6.4.4. Autonomía emocional (adulto mayor)

1. ¿Motivo a mi nieto para que logre sus metas?



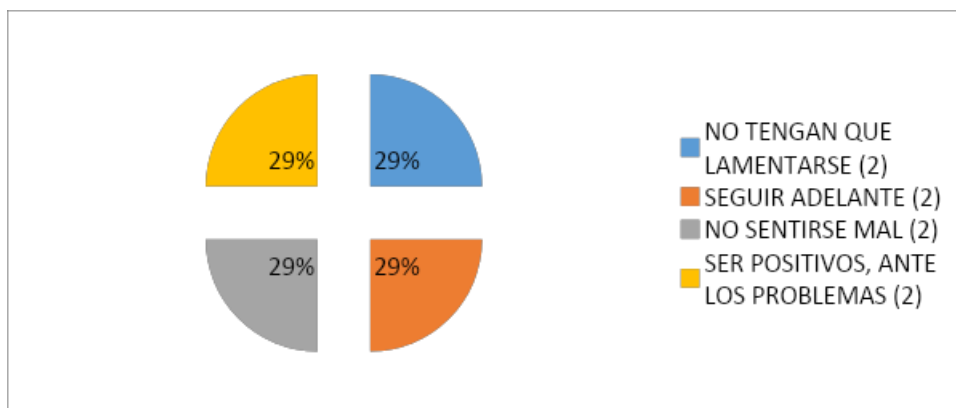
Gráfica 35. Autonomía emocional (adulto mayor)

2. Le digo a mis nietos (as) que logren sus metas para que



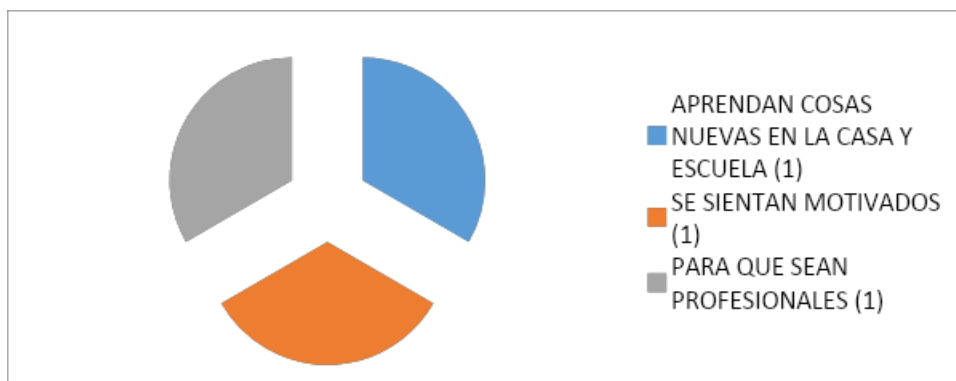
Gráfica 36. Autonomía emocional (adulto mayor)

3. Trato de ser optimistas en las situaciones difíciles para que:



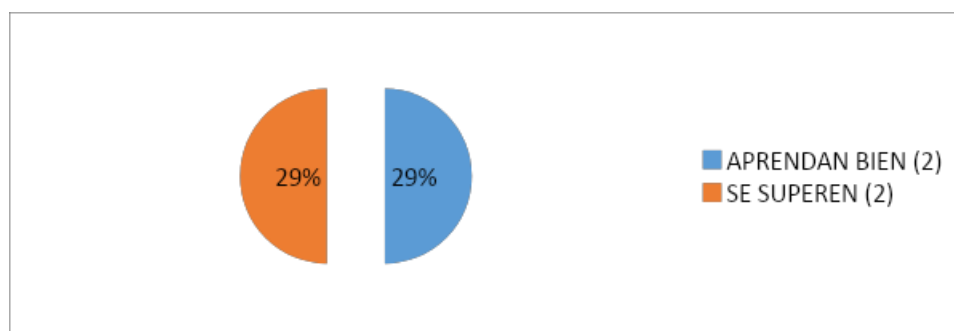
Gráfica 37. Autonomía emocional (adulto mayor)

4. Motivo a mis nietos para que:



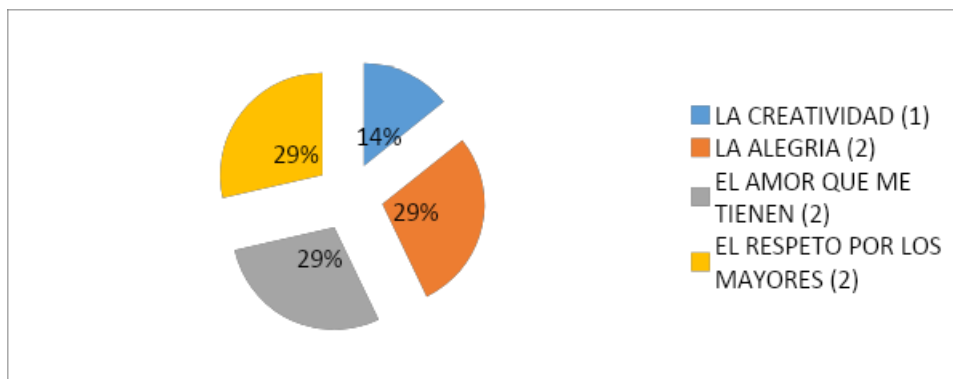
Gráfica 38. Autonomía emocional (adulto mayor)

5. Motivo a mis nietos a que realicen las tareas para que:



Gráfica 39. Autonomía emocional (adulto mayor)

6. Lo que admiro de mi nieto es:



Gráfica 40. Autonomía emocional (adulto mayor)

Los abuelos motivan a sus nietos a que estudien para que salgan adelante y sean buenos profesionales para que más adelante no tengan que lamentarse ni sentirse mal frente a otras personas, los invitan a que sean positivos ante los problemas; los motivan para que realicen las tareas desde ahora, a que superen las barreras, a que se desarrollen la creatividad, a que mantengan la alegría que tienen el amor por lo que hacen y a que respeten a los mayores, esto permiten dar cuenta que los abuelos tienen autonomía emocional fundado en un apoyo y equilibrio emocional acorde a las necesidades e intereses de los niño/as.

Por otro lado, en conversaciones que tuvieron las investigadoras con los abuelo/as, se puede evidenciar que ellos consideran importante que los profesores les hablen a sus alumnos sobre las emociones, la importancia que tienen éstas para su desarrollo integral. Tienen la seguridad de que los profesores deben orientar a sus alumnos en temas pertinentes a su edad, a sus necesidades psicológicas, que los ayuden a tener un crecimiento armónico para el desarrollo y equilibrio emocional, y así puedan desempeñarse en la vida cotidiana.

6.5.1. Conciencia emocional (abuelo-niño)

A continuación, nos interesa mostrar las narraciones de los abuelos acerca de su paso por la escuela, esta actividad fue muy importante porque les permitió a los abuelos tomar

conciencia de los sentimientos que les produce hablar de la escuela y posiblemente captar los sentimientos que sus nietos tienen cuando vivencian la escuela.

OPAP1 “Como no se leer y escribir, dibujé una berenjena porque siempre me pongo a cultivar eso, pero agradezco a Dios porque aprendo de eso”. Por su lado, OPAP1 en su inquietud por saber acerca de la respuesta de OPAP1 pregunta ¿y por qué no estudió?

OPAP1 responde “porque como antes lo mandaban al colegio y si no aprendía algo le decían a uno “no va más”, entonces lo ponían a uno a trabajar, va a lavar, va a planchar, a cocinar, a sembrar, pero entonces le agradezco a Dios por eso, porque aprendí muchas cosas y me defendí en la vida.

OPAP1 “mi relación con mi nieto [...] es muy bien, lo he apoyado para que sea un niño preparado”, abraza a su nieto demostrándole cariño y afecto. Por su parte, OPNP1 manifiesta “Gracias a mamita y el profesor quiero agradecerles mucho porque sin ellos no hubiera aprendido a leer ni a tener la inteligencia que tengo”, abraza a la abuelita expresando su agradecimiento hacia ella.

OPAP3 “Sí yo siempre he querido a mis nietos, de pronto no a uno sino a todos, tengo 16 nietos y a toditos los quiero y hablando acá entre nosotros uno siempre tiene a uno más cerca, entonces he tenido esa interacción si algo veo malo en la calle yo lo corrijo y si veo que hicieron algo bueno algo bien lo apoyo y lo aplaudo”.

OPAP1 “yo no sabía leer entonces mamita le pidió el favor al profe, teníamos que pagar y ahí fue, fui aprendiendo a leer y así tuve la inteligencia de leer que hoy en día tengo. Extiende la mano a su abuela agradeciéndole. Así mismo, expresa:

OPAP1 “hice un libro, Porque sin libro no se puede estudiar, yo todas las noches se lo leo a mamita no hay una sola noche que no le lea un cuento, para que pueda dormirse mejor, yo le leo la biblia, para eso espero tanto para que yo aprendiera a leer, por eso es que yo la quiero tanto también porque ella fue la me apoyó verdad mamita, ella me dijo haz lo que pronto vas a aprender y vas a ser el mundo mejor. La abuela está atenta a lo que dice, le da un abrazo mientras le ayuda a terminar la actividad

OPAP4 “Yo aprendía a leer con la profesora Yasmira de la Institución, fue una experiencia muy maravillosa, tenía buena paciencia, yo me acuerdo que nos ponía en fila iba llamando a uno por uno a leer y así aprendía a leer al igual que con mi hijo también ha sido una experiencia muy maravillosa y desde pequeñito lo he puesto en mi casa, lo pongo a leer, en las vocales él ha sido muy inteligente gracias a Dios y también al uno enseñarlos recuerda esos momentos que uno aprendió, es muy bonito”.

Mientras los abuelos narraban estos acontecimientos, los niños escuchaban atentamente y en algunas ocasiones tenían muestras de afecto hacia ellos, esta situación nos permite considerar que las experiencias de vida de los abuelos promueven en los nietos actitudes de afecto, valores, emociones, etc., que podrían contribuir a su desarrollo integral. Para Buitrago & Geovany (2014) “Esas relaciones intergeneracionales, adulto mayor – nieto – adulto mayor, además de enriquecerse en valores, permite que fluya la cooperación entre ellos, contribuyendo esa interacción a enriquecer los encuentros que se producen continuamente”.

Por otra parte, al analizar los datos se puede evidenciar que, en la conversación, las interacciones y relaciones que se tejen entre adultos y niños surgió lo que Amaya (2014) nombra como el cuidado de sí, “[...] desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza [...] esto complementariamente Garcés Giraldo & Giraldo Zuluaga, (2013) lo define como “una actitud consigo mismo, pero también con los otros, con los otros y con el mundo. Es, por un lado, una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa, sobre el pensamiento y, a la vez, designa un determinado modo de actuar mediante el cual uno se transforma al hacerse cargo del otro”. (Pág. 4) de manera muy preliminar podemos decir que al implementar una propuesta educativa que tiene como actores principales abuelos y niños emergen de manera espontánea acciones que podrían asociarse a lo que la literatura nombra como cuidado de sí, y esto coadyuva al desarrollo de competencias emocionales.

Complementariamente se logró identificar que dentro de las conversaciones que surgieron de manera espontánea entre abuelos y niños emergieron emociones que influyeron en los comportamientos de manera bidireccional, es decir creemos que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción. En este apartado,

las relaciones que se tejen entre ambas generaciones permiten tomar una actitud consciente de que los relatos y las vivencias de los abuelos repercuten en el estado emocional de los niños.

6.5.2. Regulación emocional (adulto-niño)

De la misma manera en cuanto a la regulación emocional definida en el capítulo 2 como “los niveles de madurez e introspección que le permiten determinar qué tipo de reacciones ha de tener con otras personas y la consecuencia de éstas los niños y niñas” (Henaó y García, 2009.p. 791) podemos presentar los siguientes resultados.

Durante el desarrollo de las actividades de la propuesta educativa, se pudo observar que OPNP1, otro niño se muestra por intervalos de tiempo, atento a las actividades desarrolladas y a lo que se dice por parte de los demás participantes. En ciertos momentos su abuela OPAP1, hace llamados de atención a los que el niño se muestra receptivo y atiende positivamente al llamado, de esta manera la presencia del adulto contribuye a que el niño se muestre con una actitud acorde a la situación. Así pues, a través del adulto (abuela) el niño va adquiriendo habilidades que le permiten actuar de la manera en que se espera (Henaó y García, 2009) y a regular su conducta según el momento y el lugar.

6.5.3 Autonomía emocional (adulto-niño)

Una de las competencias emocionales abarcada por Bisquerra Alzina & Escoda (2007) es la autonomía emocional, relacionada con “[...] la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (p.11).

Esto se manifiesta cuando OPNP1 en la lectura “el cohete de papel” interviene y expresa: “Nadie sabe qué puede hacer uno con su experiencia, puede hacer grandes cosas, es bueno que use su experiencia para hacer cosas buenas, porque uno no sabe que es capaz de hacer”. Por otra parte, se puede evidenciar en OPNP1 la percepción de que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales, así como también tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. De esta manera, se analiza que OPNP1 toma una postura favorable ante la vida, analiza las

conversaciones que se llevan a cabo durante el encuentro para luego tomar una actitud positiva.

Del mismo modo, el desarrollo de esta competencia emocional, en los participantes se puede evidenciar cuando OPNP1 un niño expresa: “Yo siempre le ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan y ellos a mí también”, por lo que también escucha y está pendiente de las opiniones de los demás. Por su parte, OPAP2 aprecia el comentario expresando, “Si necesitamos de los demás para que nos ayuden y nos hagan favores y nosotros también, si yo necesito ir a planeta le digo al señor Marcos que me preste la moto y voy...” Por su parte, OPAP1 defiende las posturas de los demás participantes cuando dicen que siempre se necesita la ayuda de los demás, al mismo tiempo OPAP3 presta atención a las opiniones de los demás asentando con la cabeza lo que dice el resto, “Claro, siempre uno necesita ayuda de las personas y ellos de nosotros”

Esto permite dar cuenta de actitudes pro-sociales que emergen en las relaciones con los otros, permitiendo comportamientos que facilitan interacciones positivas con los demás, incluyendo de esta manera, la colaboración, ayuda, el compartir, etc. En este sentido, la educación emocional se convierte en un proceso que debe permitir a niños, niñas y adultos mayores el desarrollo de competencias emocionales, a partir de las vivencias, experiencias, historias y relatos.

En este caso vincular a los abuelos a los procesos de formación fue de vital importancia ya que permitió que emergieran muchas expresiones de afecto en los niños, asimismo facilitó el reconociendo de las prácticas culturales singulares que tienen los abuelos con sus niños, al llamarles la atención, regular su comportamiento y comprometerlos con la realización de las actividades.

6.5.4 Competencia para la vida y el bienestar (adulto-niño)

Otra de los asuntos que se trató en esta investigación es la competencia para la vida y el bienestar según Bisquerra Alzina & Escoda (2007) ésta se asume como “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar

nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar” (p. 13). Esto se manifestó en los siguientes enunciados;

OPAP2, “Solo tengo una cicatriz y es la más bella cicatriz, la de mis tres cesáreas donde por medio de ella tuve a mis tres hijos, aunque el tercero es un angelito del cielo, es una de las cicatrices más bellas que tiene una mujer, por medio de las cuales tienen sus hijos. Siempre la va a tener ahí y les recuerda a sus hijos”

OPAP1, “Cuando estaba pequeña amansando burro me caí del burro y aprendí que uno debe ser cuidadoso en la vida, saber hacer las cosas”.

OPNP1 “Aprendiendo a manejar bicicleta me caí y me raspé el pie, aprendí a tener paciencia y a creer en uno mismo”

OPAP3 “En mi infancia salí de pesca con personas mayores, y al llegar al sitio de pesca el anzuelo se introdujo en la batata de la pierna derecha, mi papá me trasladó a una clínica de Planeta Rica, me internaron quirúrgica, De esto me quedó que uno debe ser cuidadoso en la vida, y afrontar de una buena manera esas situaciones”

En esta línea, se puede apreciar que el desarrollo de la competencia emocional para la vida y el bienestar tiene que ver con las situaciones cotidianas que nos enfrentan con la finitud y, la fragilidad de nuestra condición humana. Dentro de las situaciones descritas de los abuelos y uno de los niños da cuenta de un alcance en el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar, pues permite que desde las situaciones que se llevan a cabo faciliten experiencias de bienestar o satisfacción, lo cual permite la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida personal y social.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar permitió que los abuelos a través de sus relatos y experiencias de vida tomaran consciencia de la relación entre su bienestar emocional y personal y el de sus nietos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al finalizar este trabajo, podemos concluir que se cumplió el objetivo general. Puesto que la recolección de la información y el posterior análisis de los datos, permitió tener un panorama general sobre el estado de las competencias emocionales de los niños y niñas que participaron en el estudio. Por tanto, es posible decir que la propuesta educativa centrada en el dialogo intergeneracional y el cuidado de sí permitió acercarse al estudio de las competencias emocionales de los participantes.

El desarrollo de esta propuesta de trabajo permitió ampliar el panorama de estudio de la educación emocional y de manera muy preliminar brinda algunos elementos metodológicos que pueden ser tenidos en cuenta en futuras propuestas educativas. Los resultados de esta investigación también contribuyen a los estudios sobre educación emocional, particularmente porque son pocos los estudios que se han realizado en zonas rurales, territorios donde los abuelos son reconocidos y ejercen un rol activo como agentes educativos.

Se puede pensar en los abuelos, como agentes socializadores influyentes en el desarrollo y educación de los niños y niñas, esto significa que pueden involucrarse en los procesos para desarrollar competencias emocionales en los infantes, logrando un trabajo colaborativo entre escuela y familia. Esto puede constituir uno de los mayores retos de la educación en el contexto, puesto se considera, en este estudio, a los abuelos desde su experiencia, como parte fundamental del desarrollo y bienestar de los niños y niñas.

Se pudo comprender que las competencias emocionales juegan un papel importante en la vida del ser humano, ya que pueden llevar al éxito si son autorreguladas y gestionadas, puesto que la cifra de fracaso escolar es alarmante, ya que hoy día muchos niños y jóvenes se muestran emocionalmente incapaces de controlarse ante sus compañeros y docentes, situación ésta que conlleva al conflicto, al incumplimiento, indisciplina, bajo rendimiento académico y, por último, a la deserción escolar. Para lograr mejorar este tipo de situaciones, se hace necesario la participación activa de los padres de familia en el proceso educativo de los hijos, pero, ante todo, que conozcan cuales son las competencias emocionales por las cuales está pasando su hijo; por eso aquí a través de las encuestas y de la observación directa que se le hizo a los niños focalizado en la Comunidad de Plaza

Bonita sobre el estado emocional y sobre todo aquellos que viven con abuelos, requieren de la intervención a partir de propuestas que tengan como eje fundamental la educación emocional.

Con los datos recolectado a través de las encuestas y la observación directa a los niños focalizados, se pudo analizar que entre abuelos y nietos hay una relación de afectividad que permite la expresión de emociones entre ambos, no obstante, abuelos son más observadores y detectan estas emociones con más facilidad, sobre todo si éstas son negativas, ya que pueden desencadenar en una situación problema más adelante, no solo en la casa sino en la escuela o en cualquier otro lugar.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Incorporar la formación emocional en la educación exige de un cambio de perspectiva, sobre todo aquello que tiene que ver con el papel del maestro en la escuela y del abuelo en la casa. Con la puesta en marcha de este proyecto fue posible construir una alternativa metodológica para conocer las interacciones entre abuelos y niños, se espera que la Institución del Corregimiento pueda generar otras acciones que permitan avanzar en un estudio más profundo a cerca de las emociones de los niños.

Finalmente, es importante que la Institución educativa genere espacios de reflexión con sus maestros para que ellos construyan otros dispositivos metodológicos e involucren a otros niños y sus abuelos.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

Alejos-Garro, M. (2016). Los beneficios de la figura del abuelo en la educación infantil.

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Amaya, T. S. (2014). El cuidado esencial: Una propuesta ética de actualidad. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 6(12).

Arango, C. A. (2005). *Las Competencias Comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencia*. Colombia.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*.

Armesto-Pinillos, N. (2015). Propuesta educativa para trabajar las emociones básicas en Educación Infantil.

Ayala, E. S., & Méndez, M. M. O. (2008). Competencias emocionales del alumnado " autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 129-148.

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.

Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower. Barcelona, España

Buitrago, R., & Geovany, A. (2014). Relaciones intergeneracionales entre niños y adultos mayores de los colegios: Gabriel García Márquez de Tunja y la Institución Técnica Santa Cruz de Motavita-Boyacá Colombia

Buxarrais Estrada, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación.

Cebriá Alegre, N. (2017). Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria. España

Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velasquez, A. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2012). Desarrollo integral en la primera infancia. Informe comisión intersectorial para la atención de la primera infancia “de cero a siempre Modalidades de educación inicial Centros de desarrollo infantil.

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Forselledo, A. G. (2001). Niñez en situación de calle. Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño, Instituto Interamericano del Niño (IIN), organismo especializado de la OEA, Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño, 4.

Gallardo Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Cuestiones pedagógicas, (18), 145-161.

García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., & Ghiso, A. M. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. *Medellín: funlam*. Medellín, Colombia

Giraldo Zuluaga, C., & Garcés Giraldo, L. F. (2014). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado.

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Gómez, C., & Calvo, M. C. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3, 1-27.

Jaime Silva C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia, *Rev. chil. neuro-psiquiatr.* v.43 n.3 Santiago sep. 2005.

Jiménez, X. O., Hernández, R. L., & Ramírez, M. T. G. (2012). Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 25-33. Universidad Autónoma de Nuevo León, México

López, G. C. H., & Vesga, M. C. G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.

Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2).

Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).

Núñez, J. C., Hernández, A. P., & Núñez, P. R. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo lingüístico. *Revista Educación*, 26(1), 169-182. Costa Rica

Ponce, R. S., Benavent, J. M., & Valle, R. M. (2011). La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad. In XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.

Pérez, C. R. (2009). ¿ Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 105-119.

Rafael Bisquerra Alzina (2003), Barcelona, España

Ramón R. Abarca Fernández (2006) Arequipa, Perú.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, 2009, pp. 785-802 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Manizales, Colombia

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17. Barcelona, España

Rivera, E. O., & Saavedra, Á. O. (2005). Escuchemos a Paulo Freire: " Una Mirada a la Educación Popular". *Diálogos educativos*, (10), 4.

Saldarriaga Restrepo, A. C. (2013). Posibles enlaces que permiten cerrar la fisura existente entre adultos y jóvenes a través de un diálogo intergeneracional incluyente para construir procesos de participación conjunta que transformen los contextos educativos y culturales.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152.
Almería, España

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.

Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista La Revue du REDIF*, 2 (1), 15, 22.

Songer, N. (2009). Comprendiendo el Desarrollo Socio-Emocional de los Niños de Edad Temprana. Boletín del Centro Mid-Sate de Orientación para los Primeros Años de la Infancia.

Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista universitaria de investigación, 4(2).

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo.