



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL –CSE- Y LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATANASIO
GIRARDOT- SEDE LA NUEVA EN EL MUNICIPIO DE GIRARDOTA**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

ESTEFANNY ALEJANDRA RESTREPO MUÑOZ

YENIFER ANDREA MIRANDA AGUILAR

LINA MARÍA CANO VÁSQUEZ

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2014**



Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Presentación..... | 5 |
| 1. Planteamiento del problema..... | 8 |
| 2. Preguntas | |
| 2.1. Pregunta de Investigación..... | 20 |
| 2.2. Preguntas problematizadoras..... | 20 |
| 3. Objetivos | |
| 3.1. Objetivo General..... | 21 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 21 |
| 4. Hipótesis | |
| 4.1. Hipótesis de Trabajo..... | 22 |
| 4.2. Hipótesis de Nulidad..... | 22 |
| 4.3. Primer sistema de hipótesis..... | 22 |
| 4.4. Segundo sistema de hipótesis..... | 23 |
| 4.5. Tercer sistema de hipótesis..... | 23 |
| 5. Justificación..... | 24 |
| 6. Antecedentes..... | 27 |
| 6.1. Convivencia Escolar..... | 27 |
| 6.2. Competencia Socioemocional..... | 35 |
| 6.3. Autocontrol emocional..... | 48 |
| 7. Referente teórico..... | 55 |
| 7.1. Competencia Socioemocional..... | 55 |
| 7.2. Autocontrol emocional..... | 63 |
| 7.3. Convivencia Escolar..... | 67 |
| 8. Diseño metodológico..... | 78 |
| 8.1. Población..... | 79 |
| 8.2. Técnicas e instrumentos..... | 79 |
| 8.3. Observación Participante..... | 80 |
| 8.4. Observación No Participante..... | 81 |

| | |
|--|-----|
| 8.5. Dialogo Dirigido..... | 81 |
| 8.6. Análisis Documental..... | 82 |
| 9. Fases de la investigación..... | 83 |
| 10. Plan de análisis | 84 |
| 11. Operacionalización de variables..... | 86 |
| 12. Propuesta Pedagógica..... | 91 |
| 13. Análisis..... | 93 |
| 13.1. Caracterización de las habilidades de la competencia socioemocional..... | 93 |
| 13.2. Diferencias relacionadas con autocontrol emocional..... | 108 |
| 13.3. Relación entre autocontrol emocional y convivencia escolar..... | 123 |
| 13.4. Relación entre autocontrol emocional y competencia socioemocional.... | 129 |
| 14. Comprobación de sistema de hipótesis..... | 132 |
| 14.1. Primer sistema de hipótesis..... | 132 |
| 14.2. Segundo sistema de hipótesis..... | 132 |
| 14.3. Tercer sistema de hipótesis..... | 134 |
| 15. Conclusiones | 135 |
| 16. Recomendaciones..... | 137 |
| 17. Bibliografía..... | 138 |

Tabla de contenido de tablas y gráficos

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Antecedentes..... | 53 |
| Tabla 2 Referente Teórico | 76 |
| Tabla 3 Población | 79 |
| Tabla 4 Técnicas e Instrumentos | 79 |
| Tabla 5 Operacionalizacion de Variables | 86 |
| Tabla 6 Nivel de significancia por sexo | 103 |
| Tabla 7 Nivel de significancia por edad | 107 |
| Tabla 8 Nivel de significancia por sexo, prueba inicial y final | 113 |
| Tabla 9 Nivel de significancia edad | 120 |
| | |
| Gráfico 1 Distribución por sexo | 93 |
| Gráfico 2 Distribución por edad | 94 |
| Gráfico 3 Prueba inicial..... | 95 |
| Gráfico 4 Diferencias por sexo prueba inicial | 101 |
| Gráfico 5 Diferencias por edad prueba inicial..... | 105 |
| Gráfico 6 prueba inicial- prueba final..... | 108 |
| Gráfico 7 Prueba inicial- final Mujeres y hombres | 115 |
| Gráfico 8 Prueba inicial- final 7 años | 118 |
| Gráfico 9 Prueba inicial- final 8 años..... | 119 |
| Gráfico 10 Prueba inicial- final 9 y mas años | 120 |
| Gráfico 11 protocolos de observación | 125 |
| Gráfico 12 Relación convivencia escolar - autocontrol emocional..... | 133 |
| Gráfico 13 Competencias socioemocionales-autocontrol emocional..... | 134 |

PRESENTACIÓN

Este proyecto se inscribió en el grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Universidad de Antioquia, en este grupo se desarrolló un estudio titulado “La educación de la competencia socioemocional –CSE- y la convivencia en la educación media del Departamento de Antioquia, regiones Bajo Cauca, Oriente, Occidente y Suroeste”, en el cual se implementó la propuesta pedagógica: “Aprender a pensar lo social: programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar”.

En esta medida se consideró pertinente promover el desarrollo de la competencia socioemocional en estudiantes de primaria de las Instituciones Educativas del Área Metropolitana (Municipios no certificados de Antioquia, aledaños a Medellín), debido a que en estas edades se desarrollan las bases para la construcción de la personalidad, la identidad y el establecimiento de vínculos con los demás.

Con el fin de alcanzar los objetivos del proyecto, se realizó un proceso de prácticas pedagógicas donde fue necesario hacer adaptaciones a la propuesta y a los instrumentos ya diseñados para la recolección de la información, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Atanasio Girardot (I.E.A.G), ubicada en el municipio de Girardota.

En este sentido cabe señalar que la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, está fundamentada en el aprendizaje cooperativo y las habilidades del pensamiento crítico reflexivo¹, pero estos dos asuntos no serán tenidos en cuenta como objeto del análisis cuantitativo, aunque si en los aportes cualitativos, por efectos de los objetivos del estudio.

¹**Nota aclaratoria:** a lo largo del estudio se hace referencia a tres tipos de habilidades: de la competencia socioemocional, del pensamiento crítico reflexivo y comunicativas, en relación a las primeras, es necesario aclarar que cuando se mencionan se estará haciendo énfasis en las 17 que la componen; autoconciencia emocional, autovaloración, autocontrol emocional, integridad emocional y valorativa, autonomía, adaptabilidad, motivación de logro, empatía, conciencia de grupo, habilidades pro sociales, gestión de las relaciones, manejo de los conflictos, liderazgo e influencia, cambio, trabajo en equipo y colaboración,

Con el objetivo de analizar de qué manera la implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, posibilita en los estudiantes el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional tales como la empatía, manejo de los conflictos, autonomía y autoconciencia emocional, en relación con la competencia socioemocional y la convivencia escolar, específicamente desde asuntos como las habilidades pro sociales, diálogo, clima escolar y situaciones de conflicto; se desarrolla en la primera fase de la investigación una prueba diagnóstica o pre-test, con el fin de caracterizar las habilidades de la competencia socioemocional de los estudiantes antes de la implementación de la propuesta pedagógica.

A partir de los resultados que arrojó esta prueba se identificó el problema de investigación, en el cual se propuso abordar como categoría central el autocontrol emocional por parte de los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de conflicto en las interacciones con los otros, estableciendo así relación con la convivencia escolar.

En la segunda fase se desarrolló la propuesta pedagógica, con el fin de describir las diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio, antes y después de la aplicación de esta.

En la tercera fase, nuevamente se aplicó la prueba diagnóstica o post-test con los estudiantes sujeto de estudio, para analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar, a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

En la cuarta fase se analizó la relación entre las de habilidades de autocontrol emocional y la competencia socioemocional, en la población sujeto de estudio.

Finalmente se realizó el análisis de la información recogida, por medio del método cuantitativo con elementos del cualitativo, de acuerdo con el primero se tuvo en cuenta la medición de las habilidades de autocontrol emocional y su relación con la convivencia escolar mediante una prueba ANOVA de un factor (análisis de varianza) para contrastar si la variable edad también presenta relevancia sobre ambas evaluaciones.

comunicación y construcción y establecimiento de vínculos, respecto a las segundas se referirán a habilidades como: juzgar, extraer, inferir, hacer juicios, indagación, apertura mental y comprensión crítica, y en relación a las últimas se estará especificando en habilidades como hablar y escuchar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUÍA

Facultad de Educación

De igual manera se realiza una prueba de diferencia de medias (prueba t de student asumiendo datos pareados) entre las pruebas iniciales y finales.

Los aportes cualitativos, se retomaron desde el método etnográfico el cual se dividió en tres momentos interdependientes: análisis exploratorio, descripción e interpretación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas pedagógicas de este estudio se desarrollan en la Institución Educativa Atanasio Girardot, ubicada en el municipio de Girardota, debido a que el proyecto está pensado para el Departamento de Antioquia y la propuesta pedagógica ya ha sido implementada en algunas regiones y en los municipios certificados del área metropolitana. En esta medida se considera pertinente aplicar la propuesta en esta Institución ubicada en un municipio no certificado, aledaño a la ciudad de Medellín, la cual atiende a niñas y niños en el grado segundo de educación básica primaria.

Las situaciones de conflicto han sido un aspecto relevante en la Institución Educativa Atanasio Girardot Sede La Nueva, aspecto que se ve reflejado en las relaciones entre los estudiantes, las cuales en la mayoría de las ocasiones se caracterizan por comportamientos agresivos a nivel físico y verbal, manifestados como respuestas frente a las diferentes problemáticas presentes en las interacciones escolares, entornos que permiten evidenciar la falta de desarrollo de la competencia socioemocional.

Al respecto Rendón (2011) define La CSE como *“actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética y en los diferentes contextos y situaciones problemáticas. La CSE incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación de la realidad.”* (Pag.110)

Abordado de esta forma la CSE es un proceso complejo que implica que el sujeto se ubique en un lugar crítico y reflexivo, que le permita interpretar las situaciones de conflicto y el contexto, y argumentar sus actuaciones sociales y emocionales, en las relaciones que surgen con otros, teniendo en cuenta valores y habilidades que posibiliten la resolución de problemas en búsqueda del bien común.

Así mismo, permite entre otras cosas potenciar una postura autocrítica y favorecer las relaciones interpersonales de los individuos, a través de la argumentación consciente y el posicionamiento reflexivo ante las situaciones que generen conflictos.

Desde las experiencias observadas en niños y niñas del grado segundo de esta institución, sedemuestra la falta de habilidades del pensamiento crítico reflexivo, como herramienta para lograr un buen desempeño socioemocional, asunto que Rendón (2011) define como *“una actividad mental disciplinada que permite evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones”*. (pag.113)

Dicha definición, permite considerar algunas de las habilidades que deben fortalecerse en los estudiantes referente al pensamiento crítico - reflexivo, como son: la escucha activa, la aplicación de lo que se aprende dentro de las áreas específicas del saber en los contextos ajenos a las aulas, en los cuales se requiera solucionar un conflicto, y la confrontación y comparación de las propias ideas con las de los maestros y pares.

En este sentido, es evidente la falta de nuevas alternativas y estrategias que posibiliten la reflexión acerca de las relaciones sociales que se construyen en los espacios educativos, de una manera crítica, asunto que conlleva a pensar la formación de los sujetos desde una posición comprensiva y tolerante, es decir, reconocer al otro desde sus particularidades y diferencias, aceptando además su bienestar, lo cual implica dejar de pensar y actuar solo buscando el beneficio propio.

En consecuencia con lo anterior, en el grado segundo se observa que los estudiantes tienen algunas dificultades, específicamente en habilidades comunicativas, como escuchar y hablar, en las competencias socioemocionales como la empatía, el autocontrol y el trabajo en equipo y valores como el respeto, la justicia, la ecuanimidad, y la tolerancia que les permitan relacionarse asertivamente con sus pares y maestros.

Por lo antes señalado, se evidencia que ante las dificultades o situaciones que generan conflicto las manifestaciones de los estudiantes son:

- Reacciones impulsiva como respuesta a las faltas de respeto.
- Falta de comprensión frente a las dificultades de los demás.
- Incapacidad para solucionar los conflictos por medio de la comunicación.
- Escasas estrategias para dar solución a las situaciones de conflicto.
- Carenciade capacidad para relacionarse favorablemente con los demás en situaciones puntuales, por ejemplo durante el trabajo en equipo, en actividades que

requieran de la participación de otros compañeros donde se expresen los diferentes puntos de vista y/o momentos donde se requiera compartir elementos y útiles escolares.

Lo anterior corresponde a una combinación de causas sociales, culturales, políticas, económicas, escolares y familiares, entre las cuales podemos encontrar:

- Poca apertura, flexibilidad y disposición para comunicar dificultades
- Se incide en comportamientos y actitudes agresivas para solucionar conflictos.
- El docente pocas veces pone en práctica estrategias como el apoyo o dialogo, que beneficie la solución de los problemas entre los estudiantes.

Desde la institución educativa no se promueve la reflexión alrededor de diferentes situaciones de conflicto y la empatía, aspectos relacionados con la CSE, pues no hay claridad frente a las estrategias que se deben utilizar para el desarrollo de esta.

A partir de los aspectos planteados anteriormente se evidencia que el autocontrol emocional por parte de los estudiantes presenta dificultades cuando estos se enfrentan a situaciones de conflicto en las interacciones con los otros, debido a que en este momento se inhiben o sustituyen las respuestas conductuales en situaciones sociales, dado que no se evidencia un ambiente significativo a nivel institucional, o tal como lo definen Páramo, Ruiz, Posse, López y Medina (1998) “Ambiente de aprendizaje significativo”, el cual dichos autores precisan como: *“relación con las personas, con las cosas y las situaciones, pero también con las propias ideas. Se trata, de proponer y facilitar a los niños experiencias significativas (...) que supongan organizar ideas y resultados, hacer análisis y síntesis, fijar relación y globalización, aplicar lo conocido a situaciones nuevas para usar lo aprendido en otras circunstancias dentro de las relaciones con los otros”*(pág. 8)

En relación con los hechos evidenciados en la realidad educativa del grado segundo de la I.E.A.G, cabe resaltar que dentro de las aulas de clase, en algunas ocasiones los docentes desde sus estrategias conciben el espacio sólo como un lugar físico, que se comparte diariamente con los estudiantes y maestros desde un fin académico, sin tener muy en cuenta las relaciones que se establecen en este medio, es decir, las relaciones sociales,

emocionales, culturales y políticas que se van construyendo en las interacciones con los demás.

Por lo tanto es importante resaltar que en medio de las discusiones que tienen lugar en el aula, los estudiantes expresan abiertamente sus puntos de vista frente a las diferentes temáticas abordadas, durante estos momentos se observa un ambiente ameno, de respeto y tolerancia, en el cual ellos toman conciencia de la importancia de trabajar en equipo debido a que cuando se cuenta con la ayuda de otros es posible alcanzar los objetivos comunes, aspecto que en términos de las competencias socioemocionales hace alusión a las habilidades pro sociales, las cuales logran visualizarse en el grupo, siempre y cuando haya un mediador que ayude a dinamizar las dificultades que se vayan generando en el transcurso de los procesos, pues cuando los conflictos no son resueltos en el momento que ocurren, más adelante los estudiantes los resuelven con agresiones, por lo general físicas.

Dentro de las dinámicas del aula de clase, es evidente que las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas están determinadas por las conductas, prácticas y estrategias de la docente, las cuales se evidencian como mecanismos de control para evitar que los estudiantes se agredan física y verbalmente, estos se basan en cambiar de puesto a los estudiantes, pedirles total silencio cuando inician las discusiones o realizar anotaciones en el cuaderno, sin escuchar las diferentes posturas y razones, situación que lleva a que por fuera del aula (en los descansos), los estudiantes descarguen la rabia y rencor con golpes, dado que estos mecanismos no posibilitan el diálogo, para así mejorar los conflictos de forma pasiva.

Lo anterior demuestra que a medida que los mecanismos de control y manejo de grupo impidan la construcción en conjunto, el diálogo y la participación dentro del aula; las formas de responder frente a los estímulos exteriores serán asumidas desde la lejanía de la reflexión y consolidación pasiva.

Con el fin de dar mayor claridad a lo anterior, Goleman (1990) sostiene: *“la regulación emocional se considera como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. (...) Regular las emociones es algo más que esconder los afectos que pueden ser nocivos, sino que la regulación consiste*

en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, pero sin permitir que nos abrume o gobierne de forma que no llegue a nublar nuestra forma de pensar, sino que percibamos el sentimiento, lo sintamos y vivenciamos, pero podamos pensar, utilizar la razón y así no generar un pensamiento y un comportamiento basado en el arrebató y la irracionalidad”(pág. 4).

Por tanto, cuando se generan conflictos o problemas entre los mismos estudiantes, el hecho de tener que inhibir, reemplazar o posponer los sentimientos y emociones que surgen en el momento, desdibujan la capacidad de percibir, evaluar y expresar los estados afectivos; mediante un proceso reflexivo caracterizado por estar abierto a los sentimientos agradables o desagradables y tener la posibilidad de reflexionar sobre los mismos, buscando la solución de los conflictos dialogando, escuchando activamente al otro y respetando sus puntos de vista.

Ahora bien, las prácticas educativas también se conciben como un aspecto relevante que de cierta forma determina los comportamientos y relaciones que se establecen entre los mismos estudiantes, pues desde los documentos institucionales estos aspectos, direccionan y se convierten en una guía a la hora educar a los estudiantes a nivel personal, social y académico.

Por ello cabe resaltar que esta institución desde el PEI, procura e intercede de cierta forma por una mejor formación de los estudiantes desde la democracia y el sentido de pertenencia, con el fin de enriquecer la vida particular y colectiva de los sujetos, esto en términos de las competencias socioemocionales favorece 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.”* (Morrillo, 2012. Pág. 14)

Es evidente que para la I.E.A.G el saber académico no es el único eje de importancia en la formación de los sujetos, además es de relevancia el saber social que se adquiere por la práctica diaria, el cual se acumula y se perfecciona en las relaciones con los otros, asunto que hace alusión a la empatía, la cual tiene que ver con *“la capacidad para reconocer las emociones de los otros (compañeros o familiares). También es considerada como la*

capacidad para ponerse en el lugar de los demás. Esta es una variable muy importante para las relaciones interpersonales.”(Abarca 2003, pág. 214)

Teniendo en cuenta lo anterior, la concepción del saber cívico y social que se propone desde el PEI, se podría decir que los sujetos que pretende formar la institución son personas con un comportamiento de escucha activa, sentimientos de solidaridad y apoyo a los otros; desde sus necesidades y sentimientos, y además personas autónomas con “*análisis crítico de las normas sociales, capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los demás, relativos a normas sociales y comportamientos personales*”.(Bisquerra& Pérez, 2007. Pág.72).

De lo anterior cabe resaltar, que dentro de la realidad que se vive en la institución, los estudiantes sobrepasan las normas de escucha, respeto y tolerancia por el otro, aspectos relacionados con el espíritu social y cívico que aquí se menciona.

Sin embargo, desde el manejo de autoridad por parte de los docentes del grado segundo, se evidencia poco dialogo en los momentos en que surgen diversas situaciones de conflicto, debido a que pocas veces se promueven y se ponen en práctica con los estudiantes estrategias como preguntas, comparaciones o discusiones, las cuales lleven a la reflexión y a una solución real del conflicto que se presenta, por el contrario los docentes tratan de solucionar estas situaciones mediante una orden, que cohibe las emociones que manifiestan los estudiantes como respuesta a dichas situaciones, actitud que genera un desconocimiento de los problemas que se dan en las relaciones entre los estudiantes, aspectos que derivan como resultado poco desarrollo de las habilidades comunicativas y falta de tiempo para escuchar y llegar a acuerdos, circunstancias que no garantizan un clima de convivencia sano ni cambios en su desarrollo formativo a nivel individual y social.

Desde la concepción de norma planteada por el PEI, se hace referencia al manejo de los conflictos a partir una posición pasiva y conciliadora, que permita la autorreflexión de los estudiantes, donde estos mediante el diálogo puedan “*reconocer un sentimiento en el mismo momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones*” (Goleman, 2006, pág. 5).

En relación a las competencias socioemocionales, lo anterior hace referencia a la autoconciencia emocional, porque en la medida que se aceptan los errores y las emociones resultantes de los estímulos exteriores, se podría obtener un cambio en los comportamientos y actitudes frente a las relaciones con los otros.

En este aspecto juega además otro factor importante, el liderazgo y la influencia, dado que la norma siempre está dada por un sujeto, el cual podría ser un líder para afrontar los desafíos presentes, su rol consiste en desarrollar una organización capaz de manejar y resolver el conflicto, con el fin de que los propios estudiantes tomen conciencia de las implicaciones de sus actos y las habilidades y debilidades de cada uno, “*reflexionando y siendo capaces de aprender de la experiencia*”. (Castillo, 2003, pág. 9).

Esta perspectiva llama la atención, dado que las competencias ciudadanas mencionadas desde el PEI, y la forma en cómo se plantea allí que debe ser educado el ser humano, no se evidencia en la práctica como tal, pues el manejo que se le dan a los conflictos en ocasiones en lugar de “*fomentar en los estudiantes el desarrollo de la C.S.E, lo que hace es disminuir la participación de estos en la toma de decisiones y de control emocional, aspecto indispensable para ser competente socioemocionalmente*”(Rendón, 2009, pág. 12).

En ocasiones las estrategias implementadas por los docentes y directivos, limitan a los estudiantes a implicarse en las soluciones de problemas, asumiendo la responsabilidad de sus propios actos y tomando además conciencia de grupo, asunto que implica que “*los miembros del grupo traten de trabajar en armonía mutuamente, promoviendo la meta grupal y las metas de los miembros individuales*” (Castillo, 2003, pág.10).

En esta medida, las relaciones de los estudiantes partirían del respeto por el otro, la tolerancia, la amistad, el compromiso y la participación, aspectos que son considerados desde los documentos institucionales pero ausentes en el contexto real.

Otro aspecto a resaltar dentro las dinámicas institucionales son los valores y actitudes, los cuales en algunas ocasiones son trabajados y discutidos dentro de las aulas en las áreas de ética y valores, pero no van más allá de las situaciones cotidianas que surgen al interior de las relaciones entre los estudiantes, en donde se relacionen estos asuntos con el desarrollo de competencias socioemocionales, por el contrario adquieren un sentido de rechazo por los

docentes, quienes desde su papel de líderes no promueven las habilidades sociales avanzadas o asertivas mencionadas por Caballo (1988) como: *“habilidades que permiten consolidar y regular las interacciones con otras personas”* (pág. 26).

Dentro de las interacciones observadas en los estudiantes, las habilidades más representativas en las construcciones de vínculos son: participar y seguir instrucciones, también están las habilidades relacionadas con los sentimientos como: conocerlos y expresar afecto, sin embargo se observan poco las habilidades relacionadas con el respeto y la cooperación, como: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol y evitar los problemas con los demás. Resulta evidente que las propuestas diseñadas en el PEI, poco se observan en las aulas de clase e institución en general.

Los problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan constantemente en las relaciones y construcciones de vínculos entre pares, por ende cuando se habla de mejorar la educación y consolidar las relaciones interpersonales, es importante enfatizar en los procesos de socialización, destrezas sociales, control de los impulsos, adaptación de las normas y solución asertiva de problemas, con el fin de que las relaciones y la convivencia entre los estudiantes sea armoniosa, ya que ésta es parte importante de la vida en sociedad de una persona.

Pues en la medida que los sujetos comprenden las diversas posturas y sentimientos de los demás, poseen la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona, las construcciones sociales estarían centradas en el diálogo, la participación, solidaridad y aceptación del otro en su totalidad; asuntos que se deben fortalecer en la institución, con el fin de mejorar en los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa: habilidades sociales y emocionales, que favorezcan el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Suena algo contradictorio que a lo largo de los documentos institucionales se haga tanto énfasis en las relaciones interpersonales de los estudiantes y en la realidad escolar dichos aspectos no sean muy evidentes.

Las habilidades comunicativas más desdibujadas en las relaciones entre pares y con las maestras son hablar y escuchar, siendo estas tan relevantes en la vida escolar, pues tal como lo afirma Goleman (1996), *“es la habilidad y el deseo de intercambiar verbalmente ideas,*

sentimientos y conceptos con los demás. Está relacionado con una sensación de confianza y de placer en comprometerse con los demás” (pág. 20)

En este sentido la construcción de vínculos, parte del dialogo, donde los integrantes sean partícipes activos de las construcciones grupales, de ahí la importancia del aprendizaje cooperativo en las aulas, ya que es una *“forma de organizar actividades de enseñanza-aprendizaje para elevar el aprendizaje de los estudiantes, tanto en habilidades sociales como en metas académicas”*(Rendón, 2009, pág. 102). Principio fundamental para esta institución, pues desde el PEI se mencionan la importancia de *“aprender a vivir con otros y otras”*, como pilar esencial del conocimiento, es decir, se pretende formar desde lo social, intelectual y moral.

En términos de los hechos evidenciados en la realidad escolar de la institución, no hay claridad en el manejo de las propias reacciones emocionales ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, pues no se generan espacios para que los estudiantes tomen conciencia de sus propios actos y a partir de esto puedan decidir y buscar nuevas soluciones alternativas a los hechos ocurridos.

Haciendo alusión a las experiencias evidenciadas en la institución, cabe resaltar que los docentes y directivos como principales líderes en la promoción de la motivación extrínseca de los estudiantes, en muy pocas ocasiones realizan retroalimentaciones pertinentes ante los trabajos, comportamientos y actitudes de estos. Considerando lo anterior, Saarni (1997) afirma: *“la retroalimentación aportada por las personas significativas (padres, profesores) refuerza la percepción de autoeficacia, entonces los niños se adjudicarán niveles óptimos de competencia en las actividades importantes, asumiendo el trabajo y el empeño como una filosofía de vida”*. (pag.17)

Esto permite entrever la importancia de que el docente reformule su papel como instructor, transmisor de conocimiento, y enriquezca su labor con la intención de fortalecer este tipo de competencias que son básicas para la vida de los estudiantes.

Como se ha evidenciado a lo largo de este análisis, para la institución educativa la formación en valores es bastante reiterativa, sin embargo en las observaciones realizadas, se pudo constatar que en las relaciones entre pares algunos valores de convivencia son

desdibujados, la tolerancia por ejemplo es uno de los más ausentes, pues para los estudiantes es difícil acoger el punto de vista del otro y tener la capacidad de adoptar la perspectiva necesaria en las relaciones entre personas, es decir hay poca comprensión ante las ideas y comportamientos de los demás compañeros, realidad que demuestra poca cooperación y respeto por el otro, al respecto Bisquerra& Pérez(2007) considera: “*el comportamiento pro-social y la cooperación es la capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones didácticas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás*”.(Pág.73)

Con relación a lo anterior, resulta de suma importancia aceptar y comprender que las relaciones pedagógicas, (entre pares y con los maestros), son un acto conversacional e intersubjetivo, que se da a partir de un encuentro entre sujetos con diversas formas de ser, y por ello es necesario establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y la comprensión recíproca.

Ahora bien, dentro de las interacciones entre pares, el liderazgo tal como se propone desde el PEI, no hace parte de las dinámicas grupales de los estudiantes, pues la falta de trabajo en equipo es evidente, el cual se caracteriza por “*la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo*”. (Goleman, 1999, pág.44).

De acuerdo a lo anterior, en las estrategias implementadas por los docentes, se evidencia poco el trabajo en equipo, ellos prefieren que los estudiantes realicen las actividades de forma individual con el fin de conservar el orden dentro del aula, situación que se podría relacionar con la falta de liderazgo de los estudiantes, pues las personas que poseen esta habilidad, tienen la facilidad de inspirar y dirigir a grupos y personas; tienen la capacidad de articular y estimular el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos; cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición; son capaces de guiar el desempeño de los demás y lideran con el ejemplo. (Goleman, 1999, pág. 47).

Esto podría ser posible en la medida que los estudiantes se sientan inmersos en circunstancias donde las habilidades les permitan una adecuada reacción ante las diferentes

situaciones, asunto que es difícil presenciar en la institución debido a la falta de alternativas que permitan a los estudiantes pensar lo social de una manera crítica y reflexiva.

Así mismo, el conjunto de habilidades que componen la comunicación en relación con la empatía, generan espacios donde el estudiante puede expresar sus sentimientos con claridad, sinceridad y precisión, de manera que sus interlocutores respondan de la misma forma.

De acuerdo con lo anterior los docentes deben promover espacios para que los estudiantes se expresen adecuadamente y resuelvan sus conflictos por medio del dialogo y así potenciar el desarrollo de esta competencia en consecuencia con lo que el PEI de la institución establece, además del buen manejo que se le dé a la comunicación, depende la receptividad que tengan los estudiantes en su desarrollo cognitivo y social.

En otro sentido, las estrategias pedagógicas propuestas desde los documentos institucionales consideran el trabajo en equipo como una estrategia para fortalecer el aprendizaje de un área específica de conocimiento, ya que permite la socialización de los diferentes puntos de vista, la aclaración de dudas, el respeto por el otro, el aprendizaje a través de la experiencia y la comunicación.

El trabajo en equipo favorece la capacidad de trabajar en conjunto con el fin de lograr un objetivo común y por ello *“las personas dotadas de esta competencia alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la cooperación; despiertan la participación y el entusiasmo; consolidan la identidad grupal y el compromiso; cuidan al grupo y su reputación; comparten los méritos”*(Goleman, 1999, pág. 24) el trabajo en equipo promueve el desarrollo de la empatía entre los integrantes del grupo, también favorece la buena comunicación y la capacidad de poner los intereses colectivos por encima de los individuales.

A lo largo de este planteamiento se puede encontrar reiterativamente que para la I.E.A.G. es fundamental formar al ser humano competente socioemocionalmente de forma integral, no obstante las áreas de conocimiento fundamentales y obligatorias dentro del currículo y las practicas pedagógicas que tienen como objetivo desarrollar la CSE son pocas y están diferenciadas de las demás y se considera que aspectos como la formación en valores, la

justicia, la paz, la democracia, entre otros, debe hacerse por medio de proyectos pedagógicos que no tienen un espacio definido.

En consecuencia con lo planteado y al caracterizar en los estudiantes las habilidades de la competencia socioemocional (categoría uno) antes de la aplicación de la propuesta pedagógica, se decide centrar el estudio en el autocontrol emocional (categoría dos) dado que se considera que al promover esta habilidad, se incide en el desarrollo integral de los estudiantes, desde lo intrapersonal hacia lo interpersonal.

Además se evidencia que los estudiantes responden impulsivamente en las situaciones de conflicto que se presentan en la institución educativa, lo que confirma la importancia de esta para propiciar una interacción adecuada entre los estudiantes; en relación a ello, las subcategorías que se tienen en cuenta en el estudio son: manejo de los conflictos, empatía, autonomía y autoconciencia emocional, todo en relación con la convivencia escolar (categoría tres), enfatizando en las habilidades prosociales, diálogo, clima escolar y situaciones de conflicto.

2. PREGUNTAS

2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, permite a los estudiantes de la I.E.A.G, del grado segundo, desarrollar habilidades de autocontrol emocional, específicamente manejo de los conflictos, empatía, autonomía y autoconciencia emocional para enfrentar situaciones de conflicto en el aula relacionadas con la convivencia escolar en asuntos como habilidades prosociales, dialogo, situaciones de conflicto y clima escolar?

2.2.PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

¿Qué características de las habilidades de la competencia socioemocional presentan los niños y niñas de aplicar la propuesta pedagógica Aprender a Pensar lo Social?

¿Qué diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional se encuentran en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica?

¿Qué relación se presenta entre desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica?

¿Qué relación se presenta entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio?

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar de qué manera la implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, posibilita en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Atanasio Girardot, el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional, específicamente manejo de los conflictos, empatía, autonomía y autoconciencia emocional y su relación con la competencia socioemocional y la convivencia escolar en asuntos como habilidades prosociales, dialogo, situaciones de conflicto y clima escolar

3.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar las habilidades de la competencia socioemocional que presentan los niños y niñas de grado segundo antes de aplicar la propuesta pedagógica.

Describir las diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

Analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

Analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

4. HIPÓTESIS

4.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO

La implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, posibilita en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Atanasio Girardot, el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional, específicamente manejo de los conflictos, empatía, autonomía y autoconciencia emocional y su relación con la competencia socioemocional y la convivencia escolar en asuntos como habilidades prosociales, dialogo, situaciones de conflicto y clima escolar

4.2 HIPÓTESIS DE NULIDAD

La implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social” no posibilita en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Atanasio Girardot, el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional, específicamente manejo de los conflictos, empatía, autonomía y autoconciencia emocional y su relación con la competencia socioemocional y la convivencia escolar en asuntos como habilidades prosociales, dialogo, situaciones de conflicto y clima escolar

4.3 PRIMER SISTEMA DE HIPÓTESIS

H_1 Existen diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica

H_0 No existen diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica

4.4 SEGUNDO SISTEMA DE HIPÓTESIS

H_1 Existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

H_0 No existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

4.5 TERCER SISTEMA DE HIPÓTESIS

H_1 Existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

H_0 No existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

5. JUSTIFICACIÓN

La población sujeto de estudio son niños y niñas del grado segundo quienes manifiestan actitudes como la carencia de respeto por la opinión y pertenencias de los otros, falta de tolerancia, empatía y colaboración, aspectos que provocan respuestas agresivas entre los estudiantes. En este sentido, nace el interés por analizar de qué manera la implementación de estrategias pedagógicas relacionadas con la C.S.E posibilita, en ellos, el adecuado desarrollo de habilidades de autocontrol emocional, con el fin de enriquecer la convivencia escolar.

Además se considera relevante aportar al desarrollo de habilidades de la competencia socioemocional (CSE), específicamente para este estudio el autocontrol emocional y su relación con la convivencia escolar, porque es el momento en el que el estudiante según su edad se encuentra en una etapa inicial del proceso de construcción de la personalidad, identidad, relaciones con los demás, establecimiento de vínculos y reconocimiento del otro como un sujeto diferente, asuntos que exigen el desarrollo y el manejo de las habilidades de autocontrol emocional promoviendo así buenos procesos de convivencia escolar.

Se decide implementar la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, pues es un antecedente teórico y práctico, el cual se desarrolla en la misma línea investigativa y desde sus resultados, se evidencian la pertinencia y la funcionalidad que permitieron alcanzar los objetivos propuestos en cuanto al desarrollo de habilidades de competencia socioemocional, desde el pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo.

En esta medida, con la implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, se espera aportar saberes y actitudes relacionados con los componentes pedagógico, cognitivo, social y emocional.

A nivel pedagógico se busca potenciar las habilidades comunicativas que se establecen entre los estudiantes y con sus maestros en contextos y situaciones específicos, es decir, crear ambientes significativos de aprendizaje que faciliten en los estudiantes la construcción de alternativas cuando estos se enfrentan a diversas situaciones de conflicto,

desarrollando actitudes, valores y habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, que les permita actuar y responder a los estímulos exteriores de forma asertiva.

En cuanto a lo pedagógico, se espera además, que se piense y reevalúe el currículo institucional, el cual a nivel teórico resalta la importancia de educar sujetos competentes en las relaciones con los otros, potenciando desde las aulas valores humanos con el fin de obtener una adecuada convivencia escolar, aspecto que no es muy coherente con la realidad educativa.

De acuerdo con lo anterior se procurará favorecer las competencias socioemocionales desde el currículo institucional, integrando los contenidos académicos con las diferentes situaciones presentes en los contextos escolares, así las temáticas abordadas dentro de las aulas educativas permitan a los estudiantes desarrollar diversas estrategias a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas.

También se espera que los docentes y directivos reflexionen y analicen sus propias prácticas pedagógicas, con el fin de que sus conocimientos y prácticas se enriquezcan alrededor de los conceptos que se abordan en esta propuesta (competencia socioemocional, autocontrol emocional, convivencia escolar) evitando que la comunidad educativa etiquete a los estudiantes de acuerdo a sus conductas y se dé un manejo favorable en los momentos que se presenten situaciones de conflicto.

A nivel cognitivo se propiciará que los estudiantes desde el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional puedan aumentar sus capacidades para resolver las situaciones de conflicto tanto en el contexto académico como social, pues a través de la implementación de dicha propuesta se potencia la formación de sujetos reflexivos, creativos, críticos, participativos y líderes, capaces de auto controlar emociones como la rabia, la tristeza, el temor y/o el disgusto de forma adecuada.

A nivel social se busca propiciar una adecuada convivencia escolar mediante el desarrollo de estrategias como el autoconocimiento y la autoconciencia, que permitan a los estudiantes relacionarse de una manera más positiva y creativa con los demás, controlando las propias emociones y los impulsos que estas provocan. Aspectos que conllevan a fortalecer los procesos de socialización y la adquisición de destrezas que le permitan al

estudiante adaptarse a las normas establecidas socialmente, haciendo uso de habilidades como el diálogo, la escucha activa, la empatía y valores como el respeto y la tolerancia, para solucionar los conflictos.

Así mismo se espera promover el trabajo cooperativo dentro de las aulas escolares, dado que este permite organizar las actividades de enseñanza- aprendizaje de tal modo que las metas académicas no sean solo un objetivo individual sino colectivo, en el cual los estudiantes también tomen conciencia de la importancia de involucrarse con el otro por un objetivo en común, aceptando sus diferencias y adaptándose satisfactoriamente a nuevas circunstancias.

A nivel emocional la propuesta pedagógica se implementa con el fin de que los estudiantes reaccionen asertivamente frente a los estímulos recibidos por el medio, buscando resolver los conflictos desde la integración de valores y habilidades que les permita equilibrar las diferentes emociones, favoreciendo así la alfabetización emocional, aspecto que se encuentra muy desdibujado desde las estrategias pedagógicas propuestas en el currículo de la institución.

Es así como a través de este proyecto, se espera enriquecer significativamente las relaciones interpersonales dentro de la I.E.A.G, específicamente en el grado segundo, interacciones que están mediadas por componentes pedagógicos, cognitivos, sociales y emocionales, los cuales no solo se establecen en los contextos escolares, sino familiares y sociales, lo cual permite reconocer la importancia de la propuesta como eje transversal en cuanto a las áreas específicas del conocimiento y las construcciones colectivas de los sujetos.

6. ANTECEDENTES

En la realidad de las instituciones educativas, las relaciones interpersonales son algo necesario en la vida de las personas, pues en estas convergen los diversos contextos que rodean a los estudiantes, los cuales están influenciados por factores sociales, políticos, religiosos, económicos y familiares, asunto que confirma la complejidad de las interacciones de los seres humanos, en donde se pueden manifestar situaciones de conflicto, empatía, amistad, liderazgo, colaboración, entre otras.

A continuación se encuentran los antecedentes investigativos relacionados con las siguientes categorías: la convivencia escolar, las competencias socioemocionales y el autocontrol emocional, a nivel local, latinoamericano e internacional.

6.1 Convivencia escolar

Con respecto a esta categoría, uno de los antecedentes encontrados para este proyecto investigativo a nivel internacional, es una tesis doctoral realizada por **Valeriana Guijo Blanco** en el año 2002, titulada *“Estudio Multifactorial de la Conducta Prosocial en niños de cinco y seis años”*, tuvo lugar en España, específicamente en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Burgos. Este estudio se realizó en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Burgos con 176 niños y niñas en tercer curso de educación infantil.

El problema planteado es el estudio de los factores que están contribuyendo a que los niños pequeños opten por realizar conductas prosociales en sus interacciones sociales debido a que los estudios sobre este tema se han centrado en trabajar el aspecto negativo de las relaciones o conductas sociales como la agresividad, el conflicto y poco se ha dicho de la parte positiva de las relaciones sociales, al respecto de esto la autora sostiene: *“tradicionalmente la acción educativa se ha centrado en explicar y en corregir las*

conductas conflictivas dando por supuesto que no era necesario actuar sobre las conductas positivas, ahora, en cambio, se ha tomado conciencia de que una educación eficaz debe estar orientada al logro del mayor desarrollo de cada persona” (Guijo, 2002. Pág.22)

Lo planteado en este estudio sustenta una mirada positiva al desarrollo del autocontrol emocional, es decir, posibilitar el desarrollo de esta competencia actuando, no sobre las conductas agresivas o las situaciones de conflicto, sino potenciar el autocontrol emocional en las interacciones entre los sujetos, con el fin de lograr autonomía y alternativas pacíficas mediadas por el diálogo, en la solución de los conflictos.

También a nivel internacional se encuentra como antecedente la tesis doctoral de **Fabiola Muñoz Vivas** titulada “*Adolescencia Y Agresividad*” realizada en el año 2000 en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense en España.

La muestra de la población con la cual se realiza este estudio son 1495 estudiantes, de los cuales 812 son mujeres y 683 son hombres, entre los 11 y los 18 años, la autora del estudio define esta edad porque según los teóricos evolutivos (Corrientes Piagetianas) en este rango los sujetos se encuentran en la etapa denominada adolescencia. La muestra se dividió en dos bloques (11 a 14 y 15 a 18 años) porque si bien toda la población se encuentra en la adolescencia los cambios en aspectos afectivos, cognitivos, sociales y morales, están claramente diferenciados de acuerdo a la edad de los sujetos.

El objetivo de este estudio es conocer los mediadores cognitivos que subyacen a la conducta agresiva en adolescentes de 11 a 18 años, es por ello que este estudio propone que la educación en la modernidad no solo debe centrarse en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los seres humanos, sino también en el desarrollo y conocimiento de las emociones y de las relaciones con los demás, promoviendo en los estudiantes el crecimiento y aprendizaje integral de forma activa y no solo como un receptor de información y conductas.

En relación con lo anterior la autora plantea que es importante promover “*una educación a través de la cual se aprenda a cooperar y a desarrollar proyectos propios, que además impida la exclusión social y el fracaso escolar utilizando educativamente los medios de comunicación. Por eso, frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación se*

constituye como una herramienta básica para fomentar la convivencia, el respeto y la aceptación de los demás” (Muñoz, 2000. Pág. 20)

Otro antecedente para este proyecto investigativo a nivel Internacional, es una tesis doctoral realizada por **MirtesCherobimen** el año 2004, titulada **“La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar”** tuvo lugar en España, específicamente en el Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Aunque la tesis doctoral tuvo lugar en España la población sujeto de estudio está ubicada en Brasil en la ciudad de São Paulo, la institución educativa es Católica de carácter privado, se llama Educandário São Paulo da Cruz.

La población sujeto de estudio se compone de diversos agentes educativos y los estudiantes y se divide así: Coordinadores, educadores docentes (profesores), educadores no docentes (el estudio denomina de esta forma a las personas encargadas de aspectos administrativos de la institución educativa), estudiantes antiguos, padres de familia de estudiantes actuales y antiguos, y estudiantes entre 13 y 15 años, elegidos en estas edades por la sensibilidad y la capacidad de reproducir o identificar los matices en las relaciones sociales propias de su edad.

El problema que aborda en este estudio es el hecho de que *“Hoy vivimos en una sociedad llamada del bienestar donde se busca la satisfacción en todas sus formas. Es una sociedad en la que el deseo natural del ser humano por la felicidad se pone de relieve. [Es de interés] estudiar el modo en que se puede satisfacer este deseo del ser humano de manera educativa, orientándolo para su formación personal. Que pueda después hacer sus opciones personales con rigor para que la satisfacción sea realmente motivo de felicidad y no de vaciamiento o de infelicidad.”* (Cherobim, 2004. Pág.10)

Abordar el tema del bienestar desde la escuela le da un sentido cooperativo a los intereses y objetivos que a esta se le otorgan, debido a que el hecho de preocuparse por el bienestar del otro y el bienestar propio promueve, como lo evidencia este estudio, el desarrollo de la convivencia como la posibilidad de poder desarrollar relaciones interpersonales en un clima escolar fortalecido por prácticas mediadas hacia el respeto por el otro.

Aunque los intereses de la autora se centran en focalizar esfuerzos pedagógicos para potenciar el bienestar de los estudiantes, esta plantea que *“en las discusiones para la mejora de la enseñanza, el ambiente escolar todavía no constituye un tema central. Las propuestas de reformas de enseñanza ni siquiera lo tienen en consideración. Aparecen, sí, en los proyectos de evaluación de las instituciones educativas, pero casi siempre desde un punto de vista físico y estructural”*. (Cherobim, 2004. Pág.11)

Es decir, que aunque este tema empieza a tomar fuerza en el ámbito educativo todavía hay mucho camino por recorrer para darle la importancia que realmente tiene y empezar a tomar medidas no solo desde aspectos puntuales como los proyectos de evaluación, sino que se aborde de manera integral en el currículo y haga parte de las apuestas claves en la educación ya que como lo plantea Cherobim(2004) *“la formación en valores es esencial para la construcción del clima escolar constituyéndose en su fundamento”*(pág.300), es así como la investigación propone educar a los seres humanos de forma integral desde los aspectos emocional, cognitivo y social.

La tesis doctoral realizada en el año 2012 y titulada ***“El conflicto y la convivencia’. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente”***, por **José Antonio Pineda Alfonso** tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en España, se considera un antecedente de esta investigación a nivel internacional.

El problema que se abordó en este estudio fue “el conflicto y la convivencia” que resulto del trabajo con un docente (autor de la investigación) y 26 estudiantes de 4to de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria, con edades entre los 15 y 16 años) en el Instituto de Educación Secundaria Torreblanca ubicada en Sevilla.

En el establecimiento del problema de investigación, se les pidió a los estudiantes que expusieran las preocupaciones que tenían sobre ellos mismos y sobre el mundo, la mayoría de las respuestas giraron en torno a temas como la violencia, los conflictos, la guerra, la salud y la enfermedad, el medio ambiente, entre otros. Para el autor el hecho de darles a los estudiantes la posibilidad de hablar de sus preocupaciones y estudiar en torno a ellas, fue lo

más enriquecedor en el proceso del planteamiento del problema, dado que al tener a los estudiantes en cuenta se establece una relación de colaboración y reciprocidad.

Desde el planteamiento del problema se puede ver que al docente implicar a los estudiantes de forma activa en la educación, se establecen relaciones que favorecen la convivencia en los centros educativos no solo entre los estudiantes, también entre estos y los docentes, para este autor la convivencia y las relaciones que se establecen en los diversos espacios educativos implican *“necesariamente conflicto como un encuentro dialecto con lo distinto. Desde el paradigma de la complejidad lo distinto no tiene que ser necesariamente antagónico, es deseable lo complementario. A menudo lo distinto nos provoca el miedo atávico de lo que nos interroga. Quizás porque hemos sido educados y aculturados para ponernos en guardia ante todo aquello que cuestione nuestra visión del mundo y nuestras certezas, así que necesitamos más que nunca una educación que nos enseñe a convivir con algunas incertidumbres...”* (Pineda, 2012. Pág. 5)

De esta forma el autor no propone erradicar los conflictos que se dan de forma natural por el hecho de compartir el mundo con los otros, sino ayudarle a los seres humanos a desarrollar estrategias que les permitan enfrentarse a ellos y resolverlos de forma respetuosa y tolerante, entendiendo al otro desde su subjetividad sin tener que compartirla, identificándose con el otro desde la diferencia, al respecto de esto el autor considera que *“convivir con el riesgo de equivocarse y con lo distinto es un prerrequisito para la tolerancia y la creatividad, y estas no pueden existir sin incertidumbre y sin perder el miedo al error. El valor de la diversidad, tan presente en los discursos, carece de sentido cuando observamos cómo es la convivencia en nuestras organizaciones [...]. A menudo opinar distinto no es un tesoro de experiencias sino un peligro y un riesgo de exclusión”* (Pineda, 2012. Pág. 5).

Otra investigación enfocada en esta categoría a nivel latinoamericano, es una tesis de maestría en educación, realizada por **Milagros Mireya Martínez Arcila** y **Segundo Pedro Moncada Ortega**, en la Universidad César Vallejo el año 2012 en el país de Perú-Chimbote, el estudio se titula *“Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T. N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote, 2011”*. La población muestra de esta

investigación fueron 104 estudiantes del cuarto grado de educación primaria de las secciones A, B, C, D, E, de la Institución Educativa Técnica N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote.

La problemática por la cual surge este estudio es principalmente por los altos *“niveles de agresividad efectuados por los estudiantes en las aulas, lo cual conlleva a un problema actualmente social, educativo y humano, que está traspasando las aulas por sus efectos, causando malestar en los docentes, quienes tienen que batallar diariamente con esos problemas, cuyos actos reiterados se suscitan con mayor frecuencia, los cuales causan disrupción en las aulas, perjudicando el normal proceso de enseñanza aprendizaje generando malestar e incomodidad entre los pares y las relaciones sociales se ven resquebrajadas cada día más”* (Martínez& Moncada 2012 pág. 5)

De lo anterior, los investigadores se interesan por determinar las relaciones existentes entre los niveles de agresividad por parte de los estudiantes con la convivencia en el aula, asunto que al finalizar el estudio no se logró identificar por falta de honestidad de los estudiantes, pues desde las observaciones realizadas se evidencia que la mayoría en el aula de clase responde agresivamente frente a los estímulos recibidos por otro compañero, respuestas que se dan a nivel físico, verbal y psicológico, sin embargo los estudiantes se ubican en un nivel alto de buena convivencia en el aula. Una de las conclusiones a las cuales llegan los investigadores es la influencia de algunos factores externos como, la familia, los medios de comunicación, la sociedad y factores internos de tipo, biológico, personalidad de cada estudiante o educación recibida, estos factores influyen directamente sobre los estudiantes y son la causa de estas conductas violentas y agresivas.

La convivencia escolar se convierte en un tema fundamental dentro de las instituciones educativas, pues los docentes además de planear y preocuparse por compartir sus conocimientos con los estudiantes, deben tener muy presente los diferentes contextos, estructura familiar y diversas problemáticas que acompañan a cada sujeto, pues estas situaciones en cierta medida pueden convertirse en la causa por la cual los estudiantes no se respetan, se agreden entre sí, y muy pocas veces tienen en cuenta el diálogo a la hora de solucionar diferentes situaciones de conflicto presentes en el día a día dentro y por fuera de las aulas de clase, lo cual perjudica los procesos académicos y la convivencia escolar.

Un estudio antecedente encontrado para este proyecto investigativo a nivel latinoamericano, es una tesis de Maestría realizada por **Laura Ramírez Saborío** en el año 2009, titulada *“Estudio de los procesos que desencadena un programa para la formación transversal en valores en colegios de tres regiones de Chile”* tuvo lugar en Chile, específicamente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Este estudio tiene como objetivo desarrollar un programa transversal de formación en valores en comunidades educativas, se realiza con una población de 50 docentes y participan 14 instituciones educativas, de las cuales se elige una muestra de 28 docentes distribuidos en 8 instituciones educativas, públicas y privadas del área metropolitana de tres regiones de Chile.

La pregunta de investigación que se plantea este estudio es ¿Cuáles y cómo son los procesos que se derivan de un programa de desarrollo de un currículo transversal en valores? Y para dar respuesta a esta pregunta el estudio propone la implementación del programa llamado Valoras, donde son los docentes quienes reciben la capacitación y los encargados de replicar esta información en las instituciones educativas con sus estudiantes.

La autora considera que *“desde la óptica de la necesidad de una formación en valores, de individuos que sean capaces de construir sociedades que les permitan vivir con más seguridad y armonía, es preciso incorporar lo que se ha denominado “Capital Social” y que se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad”*. (Ramírez, 2009. Pág. 4)

Se hace reiterativo el hecho de que es importante formar en valores para que los estudiantes aprendan a vivir en comunidad y que esa intención tiene que tenerla la escuela como parte del currículo y debe ser transversal en todos los ámbitos de esta. Así las cosas es fundamental formar a los maestros para ello y para qué intención en su hacer pedagógico en esa dirección.

Para finalizar como resultados este estudio se encontró que el programa Valoras es efectivo en la medida en que se ponga en práctica con la intención de promover la educación en valores, también que un factor determinante para la funcionalidad del programa es el lugar

que se le dé dentro de la institución por parte de los docentes y las directivas, ya que si se pone en práctica con el rigor que corresponde, se demostró que tiene los efectos esperados en los estudiantes.

A nivel nacional se hace referencia a un estudio titulado ***“Pactos de aula para el desarrollo de competencias ciudadanas”***, es una tesis de maestría realizada en el año 2013 por **Gloria Inés Rodríguez Osorio**, esta tuvo lugar en la ciudad de Pereira, específicamente en la Facultad Ciencia de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La población con la que se realizó el estudio anteriormente referenciado son los docentes y estudiantes del centro educativo San Antonio de Padua institución de carácter público de la ciudad de Pereira.

El objetivo que tiene la autora de esta investigación es *“Comprender la práctica pactos de aula de los maestros de básica primaria del Centro educativo San Antonio de Padua desde los componentes conceptual, metodológico y reflexivo y su relación con las competencias ciudadanas emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras del Ministerio de Educación Nacional”*. (Rodríguez, 2013. Pág.8)

Debido a que *“las acciones orientadas a la construcción de pactos de aula, conllevan a la inmersión de los estudiantes, en escenarios de realidades democráticas, justas y seguras, donde pueden sentirse actores y no simplemente sujetos pasivos sobre quienes recae la acción del maestro”*. (Rodríguez, 2013. Pág. 73)

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que la práctica de pactos de aula que implementan los docentes, potencia en los estudiantes la interacción respetuosa y la toma decisiones individuales y grupales, ya que la búsqueda de la convivencia requiere de competencias que superen las relaciones de autoridad basadas en modelos de educación tradicional que ubican a los estudiantes como actores pasivos de su formación, y por el contrario se fortalezca hacia modelos democráticos que promuevan su participación, favoreciendo el clima escolar y el bien común. También se considera relevante el lenguaje como *“acto mediador de los pactos de aula”*, pues a través de este *“se encuentra significado en la medida que rompe con posturas autoritarias, prohibitorias o*

descalificantes, para dar paso a relaciones empáticas, respetuosas y reflexivas”
(Rodríguez, 2013. Pág. 74)

Este tipo de estrategias requieren de maestros reflexivos y comprometidos con actitudes democráticas, que en su forma de actuar intencionan la posibilidad de significar la vida de los estudiantes dentro de escenarios de corresponsabilidad, dándole el lugar a estos y asumiendo el propio, como actores políticos dentro del aula, posibilitando que las interacciones se den por medio del dialogo y reflexiones que promueva en los estudiantes la toma decisiones en búsqueda del bien común, herramientas que les permite construir y ejercer su ciudadanía.

6.2 Competencia socioemocional

La primera investigación tiene lugar en la ciudad de Medellín en el año 2009 y es producto del proyecto *Aprender a Pensar lo Social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*, inscrito en el grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición, fue realizado por **María Alexandra Rendón Uribe, Patricia Parra Moncada, Olga Elena Cuadros Jiménez y Bernardo Barragán Castrillón**, la población sujeto de estudio fue niños y niñas de 8 a 12 años.

Este proyecto se da debido a los altos índices de violencia y situaciones de conflicto escolar entre pares y de los estudiantes con sus profesores, principalmente en secundaria, que se presentan en las instituciones educativas y que están muy ligadas a los contextos inmediatos de los estudiantes, en lo anterior se evidencia que los estudiantes no son competentes socioemocionalmente porque sus acciones son *“respuestas violentas ante la falta de respeto del otro, poca valoración del par y de sus producciones, falta de sensibilidad frente a las dificultades de los demás, falta de una postura crítica frente al grupo de coetáneos- demandas que son a veces inadecuadas desde el punto de vista moral, incapacidad para adaptarse en situaciones diferentes, baja autoestima, escasas*

habilidades sociales para participar en determinadas situaciones de índole social, falta de autoeficacia para relacionarse satisfactoriamente con los demás en situaciones específicas, falta de control de las manifestaciones emocionales y la poca autorregulación inhibiendo, reemplazando o postergando las respuestas conductuales en situaciones sociales”(Rendón, Parra, Cuadros & Barragán, 2009).

En este sentido, lo anterior resulta significativo para el desarrollo teórico y práctico de esta investigación, debido a que invita a realizar una profundización en la búsqueda del desarrollo de las habilidades de competencia socioemocional, principalmente el autocontrol emocional, el cual desde la investigación antecedente se concibe como un componente fundamental para evitar las respuestas violentas de los estudiantes, que se generan en las situaciones de conflictos en las instituciones educativas.

En esta misma línea de investigación se encuentra un artículo publicado en la Revista Virtual Universidad Católica del Norte en el año 2011 titulado ***Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín***, por **María Alexandra Rendón Uribe**, donde la población sujeto de estudio fue niños y niñas de 8 a 12 años de instituciones públicas y privadas.

El problema que aborda está enfocado en las condiciones de violencia en el contexto departamental y municipal, y los problemas de convivencia escolar; con la propuesta se espera formar a los estudiantes como sujetos competentes emocionalmente, por medio de estrategias pedagógicas relacionadas con el pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje colaborativo, con el fin de obtener una adecuada convivencia escolar, ante esto la autora del artículo expresa que *“la competencia socioemocional, es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad y responsabilidad social y emocional, es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo y autorregulado de las emociones, la mediación entre pares, el respeto de las ideas y convicciones de los demás, y a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos. (...) la CSE no es exclusiva de ningún nivel educativo, ni mucho menos de una profesión, ya que es común a todos los ejercicios, lo cual la instauro como una base sin precedentes*

para el aprendizaje y para el posterior desempeño socioemocional de los individuos y su interacción con el entorno social.”(Rendón, 2011, pág.7)

En esta medida, este estudio permite comprender que en el desarrollo de la competencia socioemocional se involucran todas las áreas del conocimiento y es transversal a todas las dimensiones del ser humano, por ello se debe hacer énfasis en su desarrollo en todas las dinámicas de la vida escolar, con el fin de responder a las necesidades sociales que en la mayoría de las ocasiones no son atendidas en las materias académicas. Entonces al incrementar la educación en habilidades de la competencia socioemocional como la autonomía, el autoconocimiento, la autovaloración, escucha activa, la regulación del pensamiento, la toma de decisiones y el autocontrol emocional, se dan cambios significativos en las interacciones entre los sujetos y en las respuestas ante las diferentes situaciones de conflicto, aspecto que posibilita la adecuada convivencia escolar.

Además para esta categoría a nivel internacional se localizó en España en la Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía un estudio titulado **“Las personas con discapacidad... Vivencian emociones”** por **Elena Valenzuela Sabat**, Master en educación emocional y bienestar, en el año 2011.

El estudio se realizó con un grupo de 7 estudiantes con discapacidad cognitiva, cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años.

El problema que abordó la autora en dicho estudio tiene que ver con las investigaciones que se han realizado alrededor de las personas con discapacidad cognitiva, dado que estas se han centrado en potenciar el desarrollo de la pensamiento racional, sin embargo se ha trabajado poco sobre el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales, las cuales según la autora son necesarias para evitar problemas de comportamiento, la integración a la sociedad, prevenir problemas psicológicos, entre otros.

Además argumenta que el desarrollo de la CSE es prioritario incluso para las personas con discapacidad cognitiva, pues en todas las situaciones los sujetos están atravesados por relaciones interpersonales, en esta medida el desarrollo de estas habilidades le posibilitan a los estudiantes saber relacionarse, conocerse, respetarse, quererse y desenvolverse en la vida cotidiana.



Para ello, la autora propone un conjunto de actividades donde promueve que los estudiantes desarrollen las competencias emocionales y así afronten de forma adecuada las diferentes situaciones, fortaleciendo su bienestar personal y social.

Ante esto la autora expresa que *“(...) sin olvidar la inteligencia racional y emocional y el componente físico del ser humano, tal vez la dimensión socio afectiva (emocional) y ética debería ocupar el primer lugar en el orden de prioridades. Todos los esfuerzos educativos para potenciar el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismos y hacia los demás tendrán consecuencias significativas para el propio bienestar psicológico y para el equilibrio de la sociedad. El despertar de la sensibilidad, la apertura a los demás, la participación e implicación social, la autoestima, el autocontrol de las emociones, la autonomía, ... tendrían que ser metas educativas privilegiadas.”*(Valenzuela, 2011. Pág. 38)

En este caso cabe resaltar la importancia del principio de equidad en el contexto escolar, posibilitando a todos los estudiantes el desarrollo de las competencias socioemocionales, ya que como menciona Valenzuela todas las personas en situación de discapacidad o no, necesitan potenciar las habilidades sociales, asunto que no interfiere con el desarrollo del pensamiento racional.

Sin embargo en las instituciones educativas que le dan prioridad a las áreas académicas que movilizan el pensamiento racional, tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas, se relegan los espacios en los que los estudiantes a través del diálogo, la escucha, el manejo de las emociones, la participación, el trabajo en equipo, la empatía y el respeto, aprenden a relacionarse asertivamente con los demás, de ahí la importancia de enfocar el presente estudio al desarrollo del autocontrol emocional, habilidad que es fundamental para todos los seres humanos independientemente de sus capacidades.

Otra investigación encontrada a nivel internacional es una tesis doctoral, titulada *“Efectos del Aprendizaje Cooperativo en las Habilidades Sociales, la Educación Intercultural, y la Violencia Escolar: un Estudio Bibliométrico de 1997 a 2007”*, este trabajo fue publicado en el año 2008, por **María Paz López Alacid**, en España. Este estudio desde su perspectiva bibliométrica se centra en el análisis y comparación de literatura especializada

en los últimos 11 años respecto a los aspectos indicados en el título, las bases de datos en las cuales se recogió la documentación científica fueron: PsycINFO, ERIC, Psycodoc.

El interés por estudiar diversos documentos a nivel científico relacionados con el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales, parte por el interés de obtener un mejor conocimiento acerca de una serie de temas que en el proceso de enseñanza y aprendizaje son de gran importancia, la autora los define de la siguiente manera: “ *la interacción de los alumnos dentro del aula, las posibles conductas agresivas que se pueden producir, y la utilización de metodologías de aprendizaje cooperativo para llevar a la práctica una educación intercultural.*” (López, 2008. Pág. 259)

En esta medida, la autora concibe que a través del aprendizaje cooperativo se producen cambios en los aspectos cognitivos, que serían todos los asuntos que están implicados con las diferentes áreas académicas, y los aspectos no cognitivos, que hacen alusión a la motivación que poseen los estudiantes frente a las actividades académicas, el auto concepto y la superación de los conflictos a través del diálogo.

En cuanto a la educación integral es importante resaltar el rol del maestro, debido a que este es el responsable de modificar su propia metodología con el fin de incluir a todos los estudiantes en las aulas de clase. El otro aspecto relevante que manifiesta la autora, son las habilidades sociales, las cuales deben ser enseñadas de forma intencionada en la escuela, desde edades muy tempranas, asunto que para los docentes no es muy considerado desde la praxis, pues ellos consideran que las habilidades sociales son algo que con el simple hecho de convivir con los otros ya se aprende y se logra significativamente, olvidando que para alcanzar el desarrollo de estas habilidades, es necesario involucrar a toda la comunidad educativa e implementar como estrategia por parte de los docentes el aprendizaje cooperativo.

Continuando con esta misma línea de investigaciones internacionales se encuentra un estudio realizado en la Universidad de Granada - España en el año 2010 por **Cristina Salmerón Vílchez**, este se titula “*Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*”, la población sujeto de estudio fueron 3 centros educativos, la muestra participante se conforma a partir del alumnado de 7 aulas (4 de

primaria y 3 de secundaria) seleccionadas en los tres centros educativos, participan 100 estudiantes entre niños y niñas y 7 docentes adscritos a los tres centros públicos de la provincia de Granada.

Este estudio nace del interés de incluir en las dinámicas institucionales el desarrollo de competencias, entendiendo que *“las principales diferencias entre la educación por competencias, y el modelo tradicional de enseñanza se encuentran en las metodologías de enseñanza y también en los recursos y tareas para el aprendizaje”* (Salmerón, 2010, pág. 13).

En esta medida la autora considera necesario incluir el trabajo cooperativo si se pretende trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una metodología basada en competencias. Lo cual no significa ser competitivo en cierta área, habilidad o conocimiento sino, saber hacer, ser y convivir con los demás, lo que implica incluir el desarrollo de la competencia social y ciudadana dentro del currículo institucional en relación con la cotidianidad de los estudiantes.

Las conclusiones obtenidas confirman que gestionar el trabajo en las aulas mediante el trabajo cooperativo ayuda a establecer relaciones sociales, respetar las ideas ajenas y a los demás compañeros, además de favorecer la discusión crítica y reflexiva sobre diversas temáticas y situaciones de la realidad, también mejora el rendimiento académico, la motivación de logro de los estudiantes, la integración emocional, el liderazgo y aumenta las conductas pro sociales, impidiendo respuestas agresivas entre pares, aspectos que hacen parte de las habilidades de la competencia socioemocional necesarias para ser un buen ciudadano.

Además a nivel internacional, se localizó una tesis doctoral realizada por **Lucicleide de Souza Barcelar** en el año 2009, titulada *“Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula”* tuvo lugar en España, específicamente en el Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La población que hizo parte de este estudio se conforma por 67 estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 7 años de primer y segundo curso de ciclo inicial del centro

educativo de Sant Adrià de Besós. Y 62 docentes de primer, segundo y tercer curso de diversos centros educativos de Barcelona.

Este trabajo fue presentado en dos bloques, el primero se centró en el desarrollo de los asuntos teóricos de las emociones y los conflictos; el segundo se presenta el estudio empírico.

En el primer bloque se conceptualizó alrededor de teorías de las emociones, la inteligencia emocional, la educación emocional y el desarrollo emocional, en cuanto a los conflictos, estos fueron analizados de forma genérica y luego en el ámbito educativo. Finalmente se abordó el papel del profesor en la prevención e intervención de los conflictos interpersonales en el aula.

En el segundo bloque se presenta la estructura del estudio, en el cual se plantea el problema investigativo, el análisis de cómo los profesores aprovechan los conflictos para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes, así como analizar el estilo educativo, el rol y las competencias emocionales de los docentes. Con todo lo anterior la autora pretendió averiguar los motivos de aceptación/rechazo desde la perspectiva de los estudiantes.

Para la autora es relevante que los docentes promuevan el desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar con el fin de que los estudiantes aprendan a resolver los conflictos y se relacionen adecuadamente, *“Las relaciones interpersonales se constituyen en base de emociones y sentimientos compartidos, mediante amistades y relaciones de confianza como el compañerismo, amistad o lazos familiares. Sin embargo, si no se desarrollan las capacidades emocionales se generan serios problemas de convivencia. Estos se pueden ver en la vida escolar, o más precisamente en el aula, a través de manifestaciones conflictivas en palabras, gestos y acciones movidas por la falta de capacidades necesarias para manejar las emociones. Resulta evidente que en la relación y la convivencia en los centros educativos, será un factor decisivo el desarrollo de las competencias emocionales”*. (Souza, 2009. Pág. 130)

Lo planteado en este estudio respalda el hecho de que potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales y sus habilidades, posibilitan a los estudiantes relaciones

adecuadas entre pares y con sus maestros, mejorando esto el clima en el ámbito escolar y en las relaciones interpersonales que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas, teniendo esto un efecto positivo en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

A nivel latinoamericano se encuentra una tesis de maestría en educación, realizada en Chile, en la Ciudad de Chillan, en el año 2007, esta se titula **“Habilidades Sociales en el Contexto Educativo”**, por **Marianela Fernández Stevens**, la población sujeto de estudio fue un liceo técnico profesional de la ciudad de Chillán, con la participación de un grupo de docentes, apoderados y estudiantes de enseñanza media, que cursan el último año en las especialidades de Secretariado y Ventas, porque son estudiantes que finalizan el nivel obligatorio del proceso educativo y considerando que las relaciones interpersonales son ejes centrales en el quehacer laboral de estas especialidades.

El interés por desarrollar la importancia que tienen las habilidades sociales en el contexto educativo nace debido a que la autora considera que *“la educación como transmisora de valores dominantes en la sociedad, tiende a focalizar su atención en aspectos principalmente intelectuales, más relacionados con el éxito académico que con el desarrollo de habilidades en el ámbito social. La necesidad de incorporar los aspectos relativos a las habilidades sociales en el proceso educativo, está relacionado con la importancia pedagógica que las relaciones interpersonales tienen en el proceso de aprendizaje y desarrollo emocional (...)”* (Fernández, 2007 pág. 6)

En este estudio se notan pocas consideraciones respecto a las habilidades sociales en el marco curricular institucional, pues como aquí se menciona desde las instituciones educativas hay poca presencia de programas interdisciplinarios para la educación de habilidades sociales. Se piensa la escuela principalmente académica, es decir, que desarrolle y potencie capacidades y habilidades relacionadas con las competencias cognitivas dejando de lado la importancia de las habilidades sociales, pues tal como lo plantea la investigación, se considera que esto es principalmente responsabilidad de la familia, debido a que tanto docentes como padres de familia piensan que las habilidades sociales se dan de forma espontánea o por simple instrucción verbal, lo cual queda aparte de las responsabilidades y educación por parte de las instituciones educativas.

Es así, como este estudio permite tomar conciencia del rol de los docentes en la educación de las habilidades sociales como eje transversal en las diferentes áreas académicas y los diferentes contextos que rodean a los estudiantes, pues ellos desde las necesidades y demandas de las diversas culturas en la sociedad, necesitan desarrollar habilidades sociales que les permita construir principios que fundamenten su forma de ser y actuar en relación con los demás, de ahí la importancia de trabajar desde las aulas de clase las distintas situaciones que a diario experimentan los sujetos, por fuera y dentro de la escuela, con el fin de reflexionar y participar democráticamente, tomando postura sobre las implicaciones de estos diversos acontecimientos.

La siguiente investigación fue realizada con el fin de optar al título de magister en gerencia de proyectos y programas sociales, en Perú- Lima en el año 2007, esta recibe el nombre de ***“Eficacia del Programa Educativo de Habilidades para la Vida en Adolescentes de una Institución Educativa del Distrito de Huancavelica, 2006”***, el autor de este trabajo es Raúl **Choque Larrauri**, la población sujeto de estudio fueron 284 estudiantes de una institución educativa publica de educación secundaria del distrito de Huancavelica en el marco de la estrategia de Escuelas Saludables.

El problema que abordó el autor surge debido a que *“Mientras millones de niños y jóvenes estudian áreas relacionadas con matemáticas, ciencias naturales, idiomas y ciencias sociales; nada en absoluto estudian de habilidades para la vida, fuente básica de felicidad, de disminución de la angustia y privilegio de salud. Además siendo la educación integral esta no se realiza integralmente porque no se desarrolla el aprendizaje de aspectos socio afectivos y de habilidades para la vida en el ámbito de la educación formal, puesto que el sistema educativo está focalizado prioritariamente hacia el desarrollo de competencias en matemáticas y lenguaje (...)”* (Choque, 2007. Pág. 14)

Considerando lo anterior, el autor concibe el desarrollo de habilidades para la vida como un asunto fundamental y necesario para que los estudiantes afronten adecuadamente las exigencias y demandas de la vida diaria, dentro de estas habilidades él resalta, la asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones, las cuales a su vez hacen parte de las competencias socioemocionales, es decir, tener la capacidad de ser competente (saber

y saber hacer) socioemocionalmente, resolver los problemas y situaciones de conflicto de forma autónoma, crítica y flexible.

Una vez más se evidencia desde estas investigaciones a nivel latinoamericano, el descuido de la educación en el campo socio afectivo, considerando como asunto único e importante dentro de las instituciones, los procesos de enseñanza aprendizaje centrados en áreas como matemáticas y lenguaje, olvidando primero que todo la importancia de capacitar y formar a los docentes en habilidades para la vida, es decir, competencias socioemocionales, para que más adelante estos conocimientos sean compartidos y replanteados en una relación recíproca entre estudiantes y docentes.

También se encuentra a nivel internacional una tesis doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Madrid – España, en el año 2007, por **Verónica Alejandra López Leiva**, esta se titula “*Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*”. La muestra del estudio estuvo conformada por dos grupos: uno de altas capacidades cognitivas (ACC) y otro de capacidad cognitiva media. Los grupos se seleccionaron según su capacidad intelectual general medida según la Escala de Inteligencia General de Wechsler en su versión para niños, las edades de los grupos de niños y adolescentes oscilaban entre los 4 y 18 años.

El interés por realizar este tipo de investigación surge debido a la escasez de estudios en el ámbito de las competencias mentalistas de niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas y su relación con algunos indicadores de competencia socioemocional y adaptación social, pues tal como lo plantea la autora, “*el comportamiento adaptativo del ser humano transcurre en el vivir cotidiano. Para poder actuar en forma inteligente en el mundo, el individuo necesita desarrollar y servirse de recursos cognitivos que le permitan procesar adecuadamente los datos de su medio circundante y tomar decisiones que se ajusten a sus necesidades y voluntad*” (López. 2007. Pag.1).

Luego de aplicar diversos instrumentos relacionados con competencias mentalistas (capacidades cognitivas) y con la competencia socio emocional a la población sujeto de estudio, se llega a la conclusión de que ambas competencias “*requieren e implican la*

capacidad de pensar sobre el mundo social, es decir, de resolver problemas de tipo relacional y emocional. Esta capacidad implica tanto la comprensión del mundo social (habilidad que a nuestro juicio estaría más recogida en las tareas mentalistas), como la producción de alternativas de acción (o estrategias de interacción social) para actuar de un modo socialmente adaptado en contextos aplicados específicos” (López. 2007. Pag.219).

Retomando todo lo anterior, puede notarse la estrecha relación que existe entre las capacidades cognitivas y el desarrollo de la competencia socioemocional, asunto que para muchos docentes no es muy valorado, pues en algunas instituciones educativas se evidencia desde el currículo, gran importancia por desarrollar habilidades a nivel cognitivo enfocado solo en áreas académicas, desconociendo la importancia de incluir e integrar estas habilidades con las conductas sociales, emocionales y cotidianas de los estudiantes, desde esta perspectiva es pertinente incluir este antecedente dentro de la investigación, debido a que dicha realidad se observa en el contexto institucional en el cual se desarrolla la parte práctica que sustenta este estudio.

La siguiente investigación latinoamericana es un trabajo de grado presentado para optar al grado de especialista de higiene mental del desarrollo infantil y juvenil, fue desarrollado en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, de Venezuela, por **Reina Virginia Gavidia** en el año 2005, esta se titula *“Factores que influyen en la inteligencia emocional de los escolares de la Unidad Educativa Manuel Cedeño. Yaritaguá. Estado Yaracuy. Septiembre 2002- Marzo 2003”*. La población sujeto de estudio fueron 55 estudiantes de primaria, con edades aproximadamente de 7 años, inscritos en la Unidad Educativa Manuel Cedeño, ésta muestra incluyó tanto escolares con inteligencia emocional baja como escolares con inteligencia normal/alta.

Para esta autora el desarrollo de la inteligencia emocional desde la infancia es un elemento fundamental en la vida de los seres humanos, de ahí nace su interés por abordar en profundidad este tema, pues solo en los años 80’ comienza a aceptarse que las experiencias de la niñez son primordiales en la determinación de la inteligencia emocional del adulto, por ende la niñez es el periodo óptimo para el verdadero logro de la alfabetización emocional.

En este sentido la autora considera que *“la inteligencia emocional es aquella que nos permite interactuar con los demás, trabajar en grupo, tolerar situaciones difíciles y de conflicto, fortalecer vínculos afectivos, establecer empatía social, controlar los impulsos y mantener niveles adecuados de humor. La carencia de las anteriores aptitudes es lo que en la actualidad se ha denominado como analfabetismo emocional”*. (Gavidia, R. 2005. Pág. 4)

Una de las conclusiones a las cuales se llega en este estudio, es la dificultad que manifiestan los estudiantes para adaptarse y relacionarse con los otros, aspectos que se observan desde las conductas sociales y afectivas de cada uno, sin embargo, *“con las herramientas que proporciona la inteligencia emocional se le facilita al individuo el ser un ente creativo dentro de la avalancha de sucesos que pueden afectarlo (...)”* (Gavidia, 2005. Pág. 18). Además se llega a la conclusión de que la familia es una variable que se relaciona con la presencia o ausencia de problemas emocionales, debido a que el círculo familiar son los principales actores que forman parte del ambiente del niño.

En síntesis, desde los planteamientos estudiados en este antecedente es pertinente hacer hincapié en el desarrollo de la competencia socioemocional desde los primeros años de vida, asunto que involucra directamente las responsabilidades que debe asumir la familia en la formación de sus hijos, lo cual no significa que la escuela quede a un lado de esta función, por el contrario, debe ser un compromiso basado en la corresponsabilidad tanto de la escuela como de la familia, teniendo muy presente que los niños día a día viven inmersos en una cultura mediatizada por los conflictos, el irrespeto y la falta de diálogo y escucha a la hora de solucionar diferentes situaciones, aspecto que demanda una educación basada en la inteligencia emocional, lo cual influye en todos los comportamientos individuales y sociales de los seres humanos.

Finalmente se encuentra una tesis doctoral a nivel internacional desarrollada en la Universidad de Murcia – España, en el año 2010, titulada *“Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de alta habilidad versus no alta habilidad”* la autora encargada de esta investigación es **Marta Sáinz Gómez**. La población sujeto de estudio fueron 679 estudiantes, 316 chicos y 363 chicas, pertenecientes a la educación secundaria obligatoria, las edades de los participantes de la muestra total están

comprendidas entre los 12 y 18 años. Además participaron 103 profesores y 406 padres de familia, en distintos centros concertados de la comunidad Valenciana.

Este antecedente se retoma para esta investigación debido a que desde sus objetivos pretende conocer mejor los perfiles de alumnos de bajo, medio y alto rendimiento en las áreas de personalidad, inteligencia emocional y creatividad, habilidades que son cruciales en el desarrollo armónico y positivo de los estudiantes, independiente de cuál sea su nivel cognitivo.

Al respecto, la autora busca estudiar *“la contribución y aportación específica de las distintas variables no cognitivas (rasgos de personalidad, competencias socioemocionales y dimensiones de la creatividad) a la configuración cognitiva de los alumnos de alta, media y baja inteligencia, y la manera en la que estas variables interactúan con la inteligencia y se relacionan entre sí.”*(Sáinz, 2010. Pág. 167) En esta medida su pretensión principal es comprender mejor la complejidad cognitivo- emocional de los estudiantes de educación secundaria.

A lo largo de este estudio se logra concluir que los estudiantes con baja inteligencia obtienen puntuaciones menores en la elaboración de sus trabajos, mientras que los estudiantes de alta inteligencia presentan mayores niveles de elaboración que junto a sus altos niveles de personalidad y sus preferencias se orientan a presentar sus trabajos y producciones creativas y de manera más elaborada.

Además se destaca que el perfil de los alumnos de alta inteligencia se diferencia de los de media y baja en los siguientes aspectos: *“mayor conciencia, apertura, estabilidad emocional, mayor adaptabilidad, mejor manejo del estrés, mejor estado de ánimo y mayor elaboración en sus producciones creativas”*. (Sáinz, 2010. Pág. 257)

Es de resaltar las posibles relaciones que existen entre la competencia socioemocional y la creatividad en la personalidad de los sujetos, hallazgo que deja entrever la relevancia de incluir desde las aulas de clase temáticas y actividades que les permita a los estudiantes interactuar y compartir con el otro, con el objetivo de alcanzar un fin, en este caso académico, circunstancias que no solo mejoraran las relaciones inter e intrapersonales sino también las habilidades cognitivas de cada uno. Dicha situación permitiría además al

docente entender mejor las posibles dificultades que podrían manifestar los estudiantes en el manejo de sus recursos cognitivos, personales y sociales en el aula.

6.3 Autocontrol emocional

En lo que respecta a esta categoría a nivel latinoamericano se encontró una tesis de grado realizada en la Universidad Católica Argentina específicamente en la ciudad de Paraná, en la Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila” titulada *“Influencia de la satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional, en cuanto a la tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo, sobre las actitudes prosociales ante situaciones de agravio en adolescentes”* por **Gabriela Carolina Russián y Lucas Marcelo Rodríguez**, en el año 2008.

El estudio se realizó con adolescentes de ambos sexos que al momento de realizar la recolección de datos, se encontraban cursando el último año de la escuela secundaria. La muestra que se tomó es de 287 estudiantes, 114 hombres (39,7%) y 173 mujeres (60,3%), todos ellos con edades entre 17 y 18 años, pertenecientes a instituciones públicas y privadas.

Esta tesis surge debido a que en los últimos años se ha evidenciado que las relaciones establecidas entre los adolescentes están mediadas por la violencia, aspecto que lleva a los investigadores a pensar sobre la posibilidad de que los estudiantes desarrollen respuestas prosociales ante las situaciones de conflicto a las que se enfrentan en el contexto escolar. Para ello se plantean la siguiente pregunta de investigación, *¿La satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional en cuanto a la flexibilidad del yo, la tolerancia a la frustración y el control de impulsos, influyen en la capacidad del adolescente de responder ante una situación de agravio de manera prosocial?*

De acuerdo al problema identificado los autores se cuestionan si *“la satisfacción que una persona tenga sobre sí misma, sobre sus posibilidades y sus límites y la aceptación que tenga o no de ellos ¿le posibilitarían pararse frente al agravio de una forma diferente?;*

como así también el poder controlar sus impulsos, adaptarse de manera flexible a la realidad y tolerar el estrés ¿le ayudarían en su conducta para ser más armoniosa, acorde a la realidad y controlada?”(Russián& Rodríguez, 2008. Pág.10)

De esta manera es posible evidenciar la relación del autocontrol emocional con las respuestas no violentas ante las situaciones de conflicto entre los estudiantes, situación que no solo se ve reflejada en la infancia sino que al no posibilitar el desarrollo de habilidades prosociales desde esta etapa las relaciones interpersonales de los sujetos seguirán mediadas por las respuestas agresivas hasta la adolescencia o incluso en etapas posteriores como la adultez.

La siguiente investigación internacional correspondiente a esta categoría, es una tesis doctoral, realizada en el año 2013 en la Universidad Da Coruña de España, por **Antonio José Souto Gestal**, esta se titula ***“Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia”***, La población muestra del estudio fueron estudiantes que cursaban la titulación de fisioterapia en diferentes universidades españolas compuesta por un total de 504 estudiantes, de los que el 26 % eran varones y el 74 % eran mujeres. Los estudiantes presentan unas edades comprendidas entre los 18 y los 47 años, con una media de 21,27 años.

Se tiene en cuenta este antecedente debido a que conceptualmente retoman el modelo jerárquico de habilidad o de las cuatro ramas de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), Mayer (2001); Mayer, Salovey y Caruso (2008); López-Fernández, (2011) con algunas adaptaciones, dicho modelo se estructura en: *“regulación de emociones, comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional, facilitación emocional del pensamiento, percepción, evaluación y expresión de emociones”*, (Souto, 2013. Pág. 213) cada una de estas dimensiones enfocada en el manejo de emociones y desempeño académico en estudiantes de fisioterapia.

En este sentido la investigación se centró en analizar la influencia de la regulación emocional en la disminución del estrés en estudiantes de fisioterapia, pues como lo plantea este autor, *“el estrés experimentado dentro del contexto académico constituye un tópico que ha recibido un creciente interés en los últimos años, debido a sus implicaciones sobre el*

aprendizaje, rendimiento, salud y bienestar del estudiante. Desde el modelo transaccional del estrés se considera que además de las condiciones estimulares externas, son los recursos de afrontamiento del individuo los que determinan la naturaleza de la experiencia subjetiva de estrés. La regulación emocional representa un recurso de afrontamiento que ha comenzado a ser explorado sólo recientemente”(Souto,2013. Pág. 25)

Desde esta perspectiva cabe resaltar la importancia del desarrollo de habilidades o dimensiones como lo menciona este autor, relacionadas con la regulación emocional, debido a que es un asunto que representa gran influencia sobre el rendimiento, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes universitarios, así como sobre su futuro desempeño profesional, aspecto que a su vez no solo mejora las relaciones intrapersonales de los sujetos sino las relaciones interpersonales que se van construyendo en las interacciones con los demás.

Otra investigación encontrada igualmente a nivel internacional, es una tesis doctoral presentada por **Mario Quintero González**, en la Universidad de Valladolid en España, en el año 2009, titulada *“La sensatez como talento: evaluación en niños de 8 a 12 años”*, la muestra con la que se trabajó en este estudio fueron: 264 alumnos universitarios que cursaban estudios del Grado de Educación Primaria, que prepara a los futuros profesores de este nivel educativo, 490 alumnos de Educación Primaria quienes estudiaban en 11 centros educativos de dos provincias de Castilla y León, situados tanto en un entorno rural como urbano.

Dichos estudiantes estaban escolarizados en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (tercero, cuarto, quinto y sexto cursos de Primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años). En la muestra participaron también 21 alumnos y alumnas de altas capacidades que asistían al Programa de Enriquecimiento Extracurricular SICO, que se imparte en Valladolid capital.

Dentro de esta investigación se resalta la relación existente entre el autocontrol emocional con la sensatez, debido a que esta se entiende como la cualidad que tienen los seres humanos que manifiestan prudencia y un pensamiento reflexivo en sus actos y decisiones,

aspecto que actualmente desde las instituciones educativas demuestra grandes falencias por parte de los estudiantes.

En esta medida se pudo constatar que *“las actividades desarrolladas con el fin de promover una toma de decisiones sensata, produjeron cambios significativos en la calidad de las respuestas que los alumnos daban a las situaciones planteadas, así como en la cantidad y calidad de los argumentos que aportaban para justificar sus respuestas”*. (Gonzales, 2009. pág. 53)

Finalmente puede señalarse la enorme importancia que, desde un punto de vista práctico y educativo, tiene este concepto para la sociedad. Sin autocontrol, los individuos actuarían movidos exclusivamente por sus impulsos, asunto que conllevaría a relaciones interpersonales conflictivas carentes de una adecuada convivencia, pues como se plantea desde esta investigación, ambos conceptos (sensatez- autocontrol emocional) influyen en las dimensiones del ser humano a nivel social, cognitivo, emocional, biológico y habilidades de pensamiento reflexivo, lo que implicaría el desarrollo de habilidades académicas y sociales en los sujetos.

Igualmente, en el año 2003 se desarrolló una tesis doctoral titulada *“La educación emocional en la educación primaria: currículo y practica”* por **Mireya Abarca Castillo** en la Universidad de Barcelona, España.

El problema que se abordó en este estudio fue la necesidad de analizar que contenidos de la educación emocional se hallan presentes en el currículo, así como en la práctica educativa y para esto se centró la atención en tres instituciones educativas con 19 docentes, donde analizaron los diseños curriculares y las prácticas educativas, incluyendo elementos de socialización directa e indirecta. La investigación decide hacerse solo con estudiantes entre los 6 y los 12 años, ya que en esta etapa es donde se concentra la atención por el desarrollo emocional de los niños, pues es uno de los elementos más trabajados en la educación primaria.

Para la autora *“la escuela es el segundo agente de socialización emocional y en muchos casos la única oportunidad de corregir las desatenciones de la familia en la dimensión socioafectiva, por lo que no establecer en el diseño curricular base explícitamente los*

objetivos relacionados con la educación emocional se corre el riesgo de que la escuela no le dé la debida importancia o que los maestros sigan trabajando de forma intuitiva” (Abarca, 2003. Pág. 264)

En este sentido se hace evidente que la formación de los estudiantes se debe dar de forma conjunta entre la escuela y la familia, pues estos dos espacios de socialización son los que dan las bases para las relaciones sociales que se establecen posteriormente, es decir no solo es función de la familia educar a los estudiantes emocionalmente sino que también debe hacerlo la escuela con una intención clara y estructurada, como parte de su currículo. Y es precisamente en la escuela donde el estudiante experimenta variedad de situaciones sociales que le exigirán estar emocionalmente educado.

En los resultados que arrojo esta investigación se *“evidencia que el Diseño Curricular Base incluye objetivos relacionados con la educación emocional, aunque en una proporción muy inferior a los objetivos que considera para las asignaturas disciplinares, además la organización que presentan no posee un secuenciación cimentada en las premisas del desarrollo emocional”* (Abarca, 2003. Pág. 264), lo que demuestra que aunque se está teniendo en cuenta y hay un creciente interés de educar a los estudiantes emocionalmente, no se está haciendo de manera adecuada ni se le está dando la importancia que verdaderamente tiene dentro del currículo escolar.

Uno de los antecedentes encontrados para este proyecto investigativo a nivel latinoamericano, es una tesis de grado realizada por **Diana Yael Heredia Pérez** en el año 2008, titulada *“Diseño de estrategias para fomentar el autocontrol en los niños de 4 a 5 años dentro del aula”* tuvo lugar en el país de Ecuador, específicamente en la Escuela de Educación y Recreación de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

La población con la que se realizó este estudio son 50 docentes a cargo de grupos de niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad, de distintos Centros Infantiles del norte de la ciudad de Quito, con edades entre los 20 y 37 años, la mayor parte de ellas poseen un título de Licenciada en Educación Parvularia y otras cursan sus estudios en esta carrera.

El problema que se pretende abordar con este estudio es el hecho de que los niños y las niñas no saben conducir correctamente sus emociones positivas y negativas, y tienen

problemas para ser aceptados dentro del aula escolar ya que en los Centros Infantiles no se toma en cuenta el aspecto emocional suficientemente.

La autora considera que aunque las docentes están preparadas académicamente y en su discurso hacen evidente la importancia de potenciar el desarrollo del autocontrol emocional en los niños y niñas, no le dedican suficiente tiempo y esfuerzo al trabajo de esta habilidad emocional dentro del aula.

Por ello, con este estudio la autora propone el diseño de estrategias pedagógicas que guíen a las educadoras a fomentar el autocontrol y la aceptación de los niños y las niñas de 4 a 5 años dentro del aula escolar en los Centros Infantiles debido a que ella considera que “*el Centro Infantil es el lugar propicio para impulsar logros intelectuales, pero de igual manera se debe impulsar el desarrollo de la inteligencia emocional y sus componentes como el autocontrol*”. (Heredia, 2008. Pág. 142)

Debido a lo anterior, se considera relevante potenciar desde las instituciones educativas las habilidades emocionales, como el autocontrol, a la par de las habilidades intelectuales, pero para propiciar el desarrollo de las habilidades intelectuales, los estudiantes se deben relacionar entre ellos y con los docentes, así para que estas relaciones se den de forma efectiva y adecuada se demandan habilidades emocionales de las cuales también se debe ocupar la escuela. Formar a un estudiante integralmente exige del sistema y de la comunidad educativa prestar atención a todos los ámbitos de la vida de los seres humanos.

Tabla 1 Antecedentes

| Categorías | Internacional | Latinoamericano | Local |
|----------------------------|---|---|---|
| Convivencia Escolar | <i>España:</i> Guijo (2002) Muñoz(2000) Cherobim (2004) Pineda (2012) | <i>Perú:</i> Martínez & Moncada (2012) <i>Chile:</i> Ramírez (2009) | <i>Pereira:</i> Rodríguez (2013) |
| Competencia Socioemocional | <i>España:</i> Valenzuela (2011) López (2007) Salmeron (2010) De Souza (2009) | <i>Chile:</i> Fernández (2007) <i>Perú- Lima:</i> Choque (2007) <i>Venezuela:</i> | <i>Medellín:</i> Rendón, Parra, Cuadros & Barragán (2009) Rendón (2011) |

| | Sáinz (2010) | Gavidia (2005) | |
|------------------------------|--|--|--|
| Autocontrol emocional | <i>España:</i> Souto (2013) Quintero (2009) Abarca (2003) | <i>Argentina:</i> Russian & Rodríguez (2008) <i>Ecuador:</i> Heredia (2008) | |

7. REFERENTE TEÓRICO

Este proyecto investigativo se desarrolla en el marco de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, en este se conciben como ejes centrales el desarrollo de la competencia socioemocional y la convivencia escolar en la I.E.A.G, donde se identificó como problema la falta de habilidades de autocontrol emocional de los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de conflicto en las interacciones con los otros.

A partir de esto se establecieron dos variables, el autocontrol emocional y la convivencia escolar, asuntos que responden al estudio cuantitativo y para lo cualitativo se les suma a éstas la categoría competencia socioemocional; a su vez estos aspectos están compuestos por las siguientes sub-categorías: en relación a la primera: empatía, manejo de los conflictos, autonomía y autoconciencia; con respecto a la segunda: dialogo, habilidades prosociales, clima escolar y situaciones de conflicto; y de acuerdo con la última categoría aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico-reflexivo.

7.1 Competencia socioemocional

Iniciando con la competencia socioemocional se encontró que los primeros estudios que abordan el tema de las relaciones interpersonales no se refirieron a esta puntualmente, sino que antes de llegar a estanción se dio un recorrido que trabajó diferentes conceptos, desde los años 60’ se abordaba el tema de habilidades sociales definidas por Carrillo (como se cita en López, 2006) como un “*conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana*”. (Pág. 146) Lo anterior hace referencia al componente relacional es decir, habilidades que permiten al ser humano, relacionarse asertivamente a través de los diferentes procesos de socialización, lo cual permite adquirir conductas habilidosas enmarcadas culturalmente adaptándose a las normas sociales.

Más adelante en la década de los 70’s se hablaba de conducta social que era entendida como conducta asertiva o asertividad como sinónimo del concepto habilidades sociales, aunque en la actualidad se define la asertividad como la conducta que implica un estilo de

relación determinado que no es pasivo ni agresivo, según Abarca (2003) esta es entendida como la *“capacidad para defender las propias opiniones y derechos de forma respetuosa con los demás y no destructiva. Por ejemplo, participar en debates.”* (Pág. 214)

Luego en los años 80's se destacaron las habilidades cognitivas en relación con la competencia social, enfocándose principalmente en las estrategias para la resolución de conflictos, que se presentan en la relación con otros, estas permiten al sujeto inferir, percibir e interpretar cual es la forma y el momento adecuado para actuar con determinadas destrezas y conductas adquiridas socialmente.

En los años 90's se introduce el concepto inteligencia emocional el cual es definido por Cooper y Sawaf (como se cita en Gómez, 2007) *“como la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias”* (pág., 12). En otro sentido Simmons y Simmons (como se cita en Gómez, 2007) define que la inteligencia emocional *“es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible”* (pág. 24). Y finalmente para Shapiro, (como se cita en Gómez, 2007) este término *“se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto”*. (pág. 15).

Las definiciones planteadas anteriormente tienen diferentes enfoques, como se puede ver en la primera, se hace referencia a las actitudes conductuales que poseen las personas, a diferencia de la segunda, donde se menciona la inteligencia emocional como un conjunto de necesidades emocionales relacionadas con la forma en la que se comportan las personas ante los estímulos externos, en la última definición el autor se refiere a la inteligencia emocional como un conjunto de cualidades y habilidades que posee el sujeto para alcanzar metas y logros en relación con el otro.

En este sentido se podría decir que los tres autores abordan la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades que posibilitan el desarrollo de las relaciones interpersonales adecuadamente.

Luego de esto los estudios realizados sobre las relaciones interpersonales se refieren a ellas con la expresión competencia social la cual Martínez y Ramírez (2012) define “*como procesos cognitivos y afectivos positivos que se traducen en conductas valoradas por la comunidad. Se trata de comportamientos hábiles que favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar psicosocial*” (pág. 29). Se puede ver que la definición de dicha expresión hace referencia tanto a competencias cognitivas, emocionales y comunicativas de las relaciones que se dan entre las personas, pues igualmente se hace alusión a la importancia de desarrollar habilidades y capacidades con el fin de establecer y mantener buenas interacciones con los otros.

A diferencia de las anteriores definiciones este concepto enmarca el hecho de que el ser humano sea competente emocionalmente, es decir, que desarrolle las capacidades y habilidades que le permitan un adecuado manejo de las conductas en las diferentes situaciones donde sea necesario dar cuenta del dominio de sí mismo, mientras que en las otras se enfocan en las características que debe tener el ser humano para relacionarse con los demás sin hacer referencia al desarrollo exitoso de las habilidades sociales.

De esta manera el concepto de competencia es entendido como “*una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo*”(Rodríguez, Ruiz & Guerra como se cita en Rendón, 2011, pág. 6).

También en el proyecto de la OCDE (como se cita en Rendón 2011) se define la competencia “*como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes*

sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”(pág., 12)

Es así como se puede ver que el término de competencia desde ambas perspectivas, se refiere al desarrollo de las destrezas y capacidades cognitivas, emocionales y sociales que le posibilitan al ser humano alcanzar metas exitosamente.

Luego de identificar los diferentes enfoques que se le han dado al estudio de las relaciones sociales, finalmente se llega a la definición de la CSE que abarca los anteriores conceptos la cual Bisquerra, (2003) concibe como *“un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas, o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima escolar favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.”* (Pág. 30)

En esta misma línea Rendón (2010) define la competencia socioemocional como *“las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre”* (pág. 40)

Considerando las anteriores definiciones sobre la CSE se encuentra que en la primera se menciona la importancia de esta competencia para favorecer un buen clima escolar en las instituciones educativas, lugar donde se entrelazan diversas relaciones entre los estudiantes. Por otra parte, en la segunda definición se alude a este concepto (CSE) como un elemento fundamental en el desarrollo integral del ser humano.

Los puntos de encuentro de estos dos autores con respecto a las definiciones de la CSE son que las dos convergen en el componente emocional y relacional debido a que en ambos casos se hace referencia a las interacciones sociales y estímulos externos, el otro componente es el cognitivo y se relaciona, dado que aquí se hace alusión a la importancia de la presencia de las habilidades de pensamiento en el desarrollo de la competencia, dichas habilidades son: escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, presentarse, pedir ayuda, participar, dar instrucciones, tomar iniciativas y establecer objetivos.

Al tener claridad sobre la CSE cabe resaltar que ésta, está compuesta por un conjunto de habilidades sociales las cuales son autoconciencia emocional, autovaloración, autocontrol emocional, integridad emocional y valorativa, autonomía, adaptabilidad, motivación de logro, empatía, consciencia de grupo, habilidades prosociales, gestión de las relaciones, manejo de los conflictos, liderazgo e influencia, cambio, trabajo en equipo y colaboración, comunicación, construcción y establecimiento de vínculos.

Al finalizar la conceptualización sobre la competencia socioemocional, se abordará el aprendizaje cooperativo como una de las subcategorías que la componen, la cual es definida por varios autores desde diferentes enfoques, el primero es Rodríguez (2008) quien considera el aprendizaje cooperativo como *“una técnica en donde las tareas se realizan con una secuencia planificada, con una intención práctica y productiva, a través del trabajo en equipos en forma cooperativa y colaborativa, en un contexto de unidad de aprendizaje que tiene un objetivo en común. Esta herramienta busca ante todo la integración de los niños con base en un trabajo o a la búsqueda de solución de un problema, pero se puede encaminar hacia la reflexión y el análisis”* (pág. 39)

Al respecto Gil y Villar (como se cita en Parra & Peña, 2012) consideran que *“el aprendizaje cooperativo se configura como una metodología que posibilita el aprendizaje basado en competencias, como metodología activa que implica una mayor participación de los estudiantes.”* (Pág. 19)

Otro autor que hace alusión al aprendizaje cooperativo es León (como se cita en Parra & Peña, 2012) *“proporciona una situación de aprendizaje más dinámica, atractiva y*

divertida, otorgando al alumno más responsabilidad y poder sobre su propio aprendizaje, aumentando su percepción de autonomía y competencia” (pág. 19)

También Goicoetxea y Pascual (como se cita en Rendón, 2011) afirman que *“El aprendizaje cooperativo se entiende como una forma de organizar actividades de enseñanza-aprendizaje para elevar el aprendizaje de los estudiantes, en habilidades sociales y metas académicas, lo cual requiere trabajar en forma conjunta y de manera efectiva, así como, por parte del maestro, enseñar lo que los estudiantes necesitan para lograr trabajar juntos afectivamente.” (pág., 20)*

Finalmente Rendón (2011) concluye que *“El aprendizaje cooperativo implica la necesidad de trabajar en equipo e involucrarse en el proceso, adquiriendo conciencia de la responsabilidad que tienen con sus grupos, desarrollando sus habilidades, estrategias cognitivas, capacidad de escucha y aceptar otras ideas, admitir errores, aceptar a los demás, entre otros, apoyados en pensamientos solidarios, reflexivos, críticos y creativos, para conocer y transformar la realidad existente y dar solución a problemas académicos y de su medio a través de la toma de decisiones concertadas”(pág. 17)*

De acuerdo a lo anterior los autores Rodríguez, Rendón, Parra y Peña consideran como un aspecto importante dentro del aprendizaje cooperativo la metodología debido a que esta se concibe como un conjunto de procedimientos, los cuales tienen lugar en las actividades de enseñanza- aprendizaje diseñadas por los docentes en las instituciones educativas, de forma ordenada y planificada con el fin de movilizar nuevos conocimientos en los estudiantes.

Para la mayoría de los referentes anteriores en el aprendizaje cooperativo es fundamental el trabajo en equipo, pues estos conceptos están estrechamente relacionados, dado que este último se construye a partir de la relación conjunta, la ayuda mutua, el respeto y el trabajo efectivo, con el fin de alcanzar objetivos comunes.

Además Rodríguez y Rendón conciben que este concepto posibilita la reflexión y la toma de decisiones asertivas en la solución de problemas a los que se enfrentan los estudiantes, tanto a nivel académico como social, pues cuando estos se encuentran interactuando con sus pares se presentan diversas situaciones que les exigen crear estrategias para enfrentarse al mundo interior y exterior adecuadamente.

En este mismo sentido Rodríguez, León, Rendón Goicoetxea y Pascual consideran que el aprendizaje cooperativo moviliza el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y académicas entre las que resaltan: la reflexión, la comunicación y la empatía, fundamentales en las relaciones interpersonales promoviendo así en el contexto escolar una adecuada convivencia.

Este tipo de aprendizaje tal como lo mencionan Rendón, Parra y Peña permite que los estudiantes sean más participativos y se involucren activamente en su proceso formativo, aumentando así la autonomía y el compromiso de estos, por medio de estrategias que favorezcan el trabajo de los valores como la convivencia, el dialogo, el respeto, la tolerancia, el compañerismo, la solidaridad, entre otros. Teniendo en cuenta que el conocimiento se construye a partir de las ideas, las opiniones y los diferentes puntos de vista de los estudiantes y no solo lo que promueven o facilitan los docentes en las diferentes áreas del saber específico.

Sin embargo en las definiciones planteadas solo Rendón menciona el lugar que debe tener el maestro para potenciar el aprendizaje cooperativo, pues a partir de este se debe proponer la enseñanza teniendo en cuenta lo que los estudiantes necesitan, con el fin de que los aprendizajes se conviertan en algo significativo para ellos y así las propuestas y estrategias estén relacionadas con las experiencias e intereses de cada estudiante. Como lo mencionan Parra y Peña las situaciones deben caracterizarse por ser dinámicas, interesantes y placenteras.

La otra categoría que compone la variable Competencia Socioemocional es el Pensamiento Crítico Reflexivo, el cual *“cuando es estimulado posibilita destacar la importancia que tiene la fundamentación de las posturas personales y el respeto por las posiciones diferentes, a ejercer prácticas de autoevaluación, a desarrollar capacidades de análisis y a la utilización de un lenguaje correcto y preciso para expresar un pensamiento y tantas otras competencias que favorecen las relaciones interpersonales”*.(Gobierno de Chile. Ministerio de Educación., 2003,Pág. 9)

Otra perspectiva encontrada sobre esta categoría es planteada por Sierra, S; Santos, M y Ariza, M quienes consideran que *“El pensamiento reflexivo crítico, favorece la resolución*

de problemas, pues mediante este el individuo encuentra una salida para la situación que provoca la perplejidad. Un problema que no es comprendido por la persona, que no puede ser encarado y cuya solución no puede ser asumida no es un problema para ella. Cuando quiera darse una solución práctica a una problemática real, deben ejecutarse los dos modos de reflexión, pues de ellos depende que se haga un balance entre lo teórico y lo práctico, para lograr así el camino apropiado a las circunstancias estudiadas con juicio crítico y ético”. (Pág. 152)

Al respecto igualmente Salmeron (2010) concibe que *“El pensamiento crítico promueve el desarrollo de destrezas complejas cuando los alumnos y alumnas trabajan en contextos cooperativos, se ponen en juego todo una serie de destrezas meta cognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas...”*(pág. 119)

De acuerdo a los planteamientos anteriores todos los autores coinciden de cierta forma en la definición del pensamiento crítico reflexivo como un asunto que permite entablar relaciones positivas a nivel inter e intra personal, razonando sobre la forma de ser y actuar en relación a los demás, lo cual como lo menciona Salmeron, se pone en juego en los contextos cooperativos, pues es allí donde se entretajan diferentes interacciones entre las personas.

Así mismo, el Gobierno de Chile desde sus prácticas educativas considera que cuando se desarrolla el pensamiento crítico en las personas, mejoran las posiciones propias y el respeto y tolerancia por las de los otros, pues además se favorecen las expresiones comunicativas, las capacidades de análisis y de autoevaluar las propias prácticas ejercidas a diario.

En esta misma línea, el aporte de Sierra considera igualmente que el desarrollo del pensamiento crítico le permite a los sujetos resolver problemas, poniendo en juego sus propios conocimientos (teoría) frente a la situación que surge (práctica) en las diferentes circunstancias de forma reflexiva.

También las perspectivas de Salmeron destacan a diferencia de los autores anteriores, la importancia de implementar destrezas meta cognitivas que permitan a las personas planificar y organizar coherentemente las tareas e ideas, tomar decisiones de forma argumentada, defender o confrontar las propias opiniones con las de los demás y resolver diversos problemas.

Cabe resaltar que el fin que persigue el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo según lo que plantea este autor, es muy similar a lo que proponían los demás autores, pero su medio o estrategia para alcanzar esto no había sido antes mencionada, la cual es la implementación de destrezas meta cognitivas desde las aulas escolares.

7.2 Autocontrol emocional

Ahora bien, desde el problema identificado a largo de este proceso, este proyecto se enfoca en analizar de qué manera la implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social” posibilita el desarrollo de las habilidades de autocontrol emocional o autorregulación emocional la cual según Escamez (como se cita en Buey, s.f) *“es una capacidad básica para enfocar nuestras vidas y las relaciones con los demás, y requiere la formación del sentido de lo que se hace, donde la persona, de acuerdo con su racionalidad y sensibilidad, planifica su comportamiento y persiste en él. El sujeto que adquiere esta habilidad logra dominar la impulsividad y consigue la máxima independencia de lo que le rodea, manifestando un equilibrio y ajuste emocional a las distintas situaciones”* (Pág. 88)

También Brow (como se cita en Arias, Sánchez, Roda, 2009) la define *“como la capacidad de la persona «para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes”* (Pág. 62)

Luego Rendón (2011) menciona que es *“la capacidad para soportar la activación emocional a la que se ve enfrentada una persona, en función de “manejar” la emoción más que “ser esclavo” de ella”* (pág., 4)

Además Bisquerra (2003) dice que es 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.” (pág. 23)

Por último Bisquerra (2012) considera que: *“La regulación de las emociones significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. No hay que confundir la regulación emocional con la represión, la regulación consiste en un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol. Son componente importante de la habilidad de autorregulación la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc.” (Pág,13)*

En esta medida, se puede decir que la mayoría de las definiciones anteriores, se menciona el autocontrol emocional como una capacidad básica que posee el ser humano para enfocar, planificar, soportar, manejar, supervisar y dirigir, los comportamientos de acuerdo a las emociones del sujeto. Los autores Buey y Bisquerra coinciden en que esta habilidad está ligada a las relaciones con los demás donde además se tiene en cuenta el desarrollo de la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que permite desarrollar valores, como la sensibilidad, la tolerancia y el respeto por el otro, tanto en situaciones de vulnerabilidad como en circunstancias donde se expresen las diferentes opiniones e ideas de los sujetos.

Otra relación encontrada en los planteamientos de los autores Buey y Bisquerra, tiene que ver con las habilidades y estrategias que le permiten al ser humano afrontar de forma apropiada las situaciones de riesgo, es decir, por medio del diálogo, el respeto y la cooperatividad.

Por el contrario en el postulado de Buey, un aspecto que se tiene en cuenta en la definición de este concepto es la independencia que asume el sujeto cuando adquiere una conducta de autocontrol ante una situación problema, asunto que le permite tomar distancia y autogenerarse emociones positivas, tal y como lo menciona Bisquerra, alcanzando así un estado de regulación emocional que es el equilibrio entre la represión y el control, sin permitir la confusión entre regulación emocional y represión.

En los referentes abordados sobre la empatía como subcategoría del autocontrol emocional, Gutiérrez (1999) afirma que *“La empatía constituye el punto de partida de las emociones prosociales y de todas las capacidades sociales. Puede definirse como aquella dimensión de la personalidad que implica la capacidad para identificarse, comprender y conmoverse ante los sentimientos y emociones de los demás y para entender los pensamientos, motivos y puntos de vista ajenos como diferentes a los propios, pero igualmente válidos”* (pág. 98)

Igualmente Guijo (2002) plantea que la empatía *“es uno de los recursos emocionales decisivos para mantener relaciones sociales adeudadas, se suele definir como la capacidad de comprender las emociones de otra persona y de compartirlas”* (pág. 131)

Otro autor propone que este concepto *“se refiere a acoger el punto de vista del otro y la capacidad de adoptar la perspectiva necesaria en las relaciones entre personas. La empatía abarca respuestas con pautas afectivas y cognitivas”* (Rendón, 2010, pág. 6).

Por último Rendón y Cuadros (2009) definen la empatía como una *“habilidad de “sentir con los demás”, de experimentar, sintonizarse con las emociones de los otros como si fueran propias. A su vez, la empatía está estrechamente relacionada con las capacidades de comunicación (tolerancia, respeto y apertura) para saber escuchar y reconocer las necesidades y estados emocionales ajenos y permitir expresar adecuadamente los propios”* (pág. 7)

Por consiguiente, los planteamientos propuestos por los autores convergen entre sí, ya que los cuatro abordan el concepto de empatía desde una perspectiva social, haciendo énfasis en las relaciones interpersonales a partir de la comprensión, el respeto, la comunicación, la solidaridad y el compromiso, teniendo en cuenta las opiniones, diferencias y emociones de los sujetos.

Es así como se evidencia la empatía está estrechamente relacionada con el autocontrol emocional, pues a medida que las personas desarrollan la capacidad de comprender y ponerse en el lugar del otro, adquieren habilidades o estrategias que les permitan regular sus propias emociones, tomando conciencia de sus propios comportamientos y actitudes en un momento dado.

Otra de las categorías que componen el autocontrol emocional es el manejo de los conflictos, la cual Choque (2007) denomina manejo de las emociones y define *“el manejo de las emociones genera mayor tolerancia a la frustración y el control del enojo, menor intensidad de comportamientos agresivos o autodestructivos y más sentimientos positivos y mejor manejo del estrés”*, más adelante continúa *“En situaciones de relaciones interpersonales donde se realiza un adecuado manejo de las emociones se logra una mejor actitud prosocial, mayor cooperación, ayuda y actitud más democrática en el trato con los demás”* (Pág. 24)

Del mismo modo, Abarca (2003) define esta categoría como *“la capacidad para identificar y definir problemas que afectan a la vida emocional de la persona, así como generar soluciones, tomar decisiones e implementarlas. Esta capacidad se relaciona con el deseo de conseguir lo mejor para uno mismo y con la confrontación de los problemas más que con la evitación”* (Pág. 213) la autora la denomina resolución de problemas.

Otro autor que define esta subcategoría es Paris (2005) citado por Souza (2009), nombrándola transformación de los conflictos: *“El conflicto es visto como una situación oportuna para el aprendizaje de nuevas dinámicas. Una situación conflictiva puede transformar de manera positiva no solo las relaciones humanas, como a los implicados en el conflicto. El diálogo es fundamental para la búsqueda de una alternativa serena.”* (Pág. 63)

Los tres autores que definen esta categoría coinciden en que esta hace alusión a la regulación de las emociones, evitando actuar impulsivamente, buscando generar soluciones desde la confrontación del conflicto, por medio de herramientas como el dialogo, considerando esta situación como una oportunidad para aprender, buscando lo mejor para sí mismo, manteniendo un buen estado de ánimo y buenas relaciones con los demás.

En otro sentido, solo en la definición de Abarca se considera relevante hacer énfasis en que para ser competentes en el manejo de los conflictos se debe identificar y definir el problema y tomar e implementar decisiones, aspectos que son importantes en esta categoría y que son necesarios en los procesos de manejo de los conflictos que se describen en las definiciones de Choque y París.

La última categoría que compone el autocontrol es autoconciencia o auto concepto, que según Russian & Rodríguez (2008) el auto concepto está fundamentado “*en la aceptación de la propia persona, con lo dado y lo adquirido, así como las opciones realizadas durante el transcurso del ciclo vital, con las potencialidades y limitaciones personales*” (pág. 18)

Abarca (2003) también define el auto concepto como “*la formación de la identidad y aceptación de uno mismo, lo que implica aceptar tanto los aspectos positivos como negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones*”. (Pág. 212)

Finalmente Muñoz (2000) considera que “*el autoconcepto es una entidad multidimensional que hace referencia a la opinión o impresión que la gente tiene de sí misma, que se ha ido desarrollando a lo largo de muchos años.*” (Pág. 176)

Los tres autores referenciados convergen en que la definición de autoconciencia es conocerse a sí mismo y tener la capacidad de reconocer sus habilidades y limitaciones, para enfrentarse con ellas a las situaciones que lo requieran.

De acuerdo con lo anterior el autocontrol emocional posibilita mejores y adecuadas relaciones, tanto sociales como escolares, promoviendo una adecuada convivencia escolar, último aspecto a considerar en este referente teórico.

7.3 Convivencia Escolar

Inicialmente Zabalza, (2002) sostiene “*la convivencia no es algo que haya de limitarse a las conductas más o menos adaptadas de los alumnos. Incluye todo el clima de relaciones y de trabajo del centro escolar y por tanto han de considerarse todos aquellos aspectos que marcan la estructura y la dinámica de funcionamiento de las instituciones escolares*” (pág. 164)

Más adelante García, Hierro y Cubo (como se cita en Rendón, 2010) plantea que “*La convivencia escolar es la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado*” (Pág.52)

Luego Sis (como se cita en Rendón, 2010) postula que *“La convivencia se sitúa en el campo de la formación personal y se entiende como el autodomínio de sí mismo, y en el ámbito institucional tiene como objetivo constante el desarrollo de la responsabilidad personal”* (Pág.1)

Se podría decir que Zabalza, García, Hierro y Cubo coinciden en sus postulados, al afirmar que la convivencia escolar no solo se da en las relaciones interpersonales de los estudiantes sino que ésta involucra a toda la comunidad educativa y las dinámicas de los procesos que allí tienen lugar, potenciando el desarrollo ético-socioafectivo e intelectual, es decir, en estas concepciones se tienen en cuenta los aspectos individuales, colectivos y académicos, haciendo referencia a las interrelaciones sociales del contexto educativo.

Contrariamente el planteamiento de Sis se diferencia de los dos anteriores dado que para este autor la convivencia escolar no está centrada en las relaciones interpersonales, sino principalmente en el desarrollo de la formación personal de cada individuo y comprende aspectos como el autodomínio de sí mismo, la responsabilidad personal, la autonomía, la autovaloración y la autoconciencia.

A continuación se hará referencia a algunos aspectos que componen la convivencia escolar, al respecto Sierra (2009) considera que *“las cuestiones de convivencia, o de conflictividad, están arraigadas en el mundo de la vida de las personas que se rozan estrechamente en un contexto determinado; o dicho lo mismo de forma más concreta: son cuestiones que guardan una dependencia radical con el ámbito de las emociones y de las actitudes. Ahora bien, como sabemos, éstas últimas se configuran y educan en y a través de las experiencias que la ‘cultura viva’ del centro escolar, en nuestro caso, ofrece a los alumnos día tras día”*. (pág. 71)

Otro aspecto lo aborda Gómez, (2007) *“La convivencia está mediatizada por las relaciones conflictivas establecidas entre las personas que, en algunas ocasiones, pueden degenerar en violencia y agresividad. La violencia es resultado de la acumulación de pequeñas situaciones hostiles que suscitan sentimientos y reacciones inadaptadas. Los estudios empíricos recientes han indicado que el número de situaciones violentas en las aulas se ha duplicado”*. (pág. 1)

Por otro lado López (2006) señala que *“Es imprescindible subrayar que la mejora de la convivencia no implica única y exclusivamente la resolución de problemas, sino también su prevención y, más allá de ellos, la promoción de comportamientos positivos y cívicos, de actitudes cooperativas, prosociales y enriquecedoras. Por ello, aproximarse a la competencia social únicamente desde una concepción negativa, como capacidad para resolver los conflictos que puedan surgir en el devenir de los intercambios sociales, disminuye las posibilidades y acciones educativas”*(pág. 128)

Luego Murcia (2007) plantea *“Unas buenas relaciones sociales en la clase posibilitan procesos de colaboración, cooperación y compañerismo que son señalados como centrales en la producción de conocimiento y en el aprendizaje. Una buena convivencia contribuye al aprendizaje de habilidades para la convivencia pacífica y para la vida en sociedad, ayudando a formar personas capaces de mantener relaciones personales enriquecedoras y competentes en la solución de conflictos interpersonales. Y es una de las vías más eficaces para prevenir climas conflictivos y con violencia.”*(Pág.2)

Ahora bien, Sierra y Gómez hacen referencia a la convivencia escolar resaltando las situaciones de conflicto como un aspecto clave en este concepto, ya que en el ámbito escolar se presentan situaciones hostiles que conllevan a la violencia y la agresividad entre pares, no obstante se considera que las relaciones emocionales entre toda la comunidad educativa, se pueden disponer y educar a partir de las experiencias y las actitudes en los contextos escolares.

En otro sentido López y Murcia proponen una concepción de la convivencia escolar basada en las buenas relaciones sociales y el clima positivo, en la institución educativa por medio de actitudes cooperativas y habilidades prosociales, promoviendo la aceptación de normas, el aprendizaje académico y la formación integral de los estudiantes para que sean sujetos competentes en la resolución de conflictos.

A continuación se abordara el dialogo como una de las subcategorías correspondiente a la convivencia escolar la cual será definida desde diferentes perspectivas por varios autores, uno de ellos es Romero & Caballero (2008) quienes afirman que *“(…) Un auténtico diálogo se da cuando las personas saben escuchar, ponerse en el lugar del otro,*

empatizar, ser sensible a la pluralidad de perspectivas, construir a partir de las ideas ajenas, etc.” (pág. 6)

Otra autora es Rodríguez(2013) quien afirma: *“para establecer un diálogo constructivo con las otras personas son necesarias las competencias comunicativas, en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención; diálogo en el que no se habla con la intención de hacer daño y en el que todos pueden expresar sus puntos de vista sin miedos, de tal suerte que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común”*. (Pág. 19)

La siguiente perspectiva es planteada por Moltó, Sanz, y Gomis (2013):*“Resulta imprescindible que nuestra acción educativa parta del reconocimiento de la capacidad comunicativa de las demás personas, y por tanto del dialogo como principio irrenunciable de actuación. La ciudadanía requiere de ser capaz de expresar las propias ideas y de escuchar las de las demás personas, por ello las acciones educativas encaminadas al desarrollo de la práctica ciudadana requieren que las personas tengan voz y oídos, es decir, se les escuche y enseñe a escuchar, a expresar opiniones y respetar las opiniones de las demás personas”*. (Pág. 38).

En este mismo sentido Vallejo. (2005) concibe: *“Del dialogo deriva directamente la negociación en paz de los conflictos escolares. A través del diálogo, el conflicto puede ser entendido como connatural a toda relación, ya que permite su gestión pacífica e inteligente (Uribe, Castañeda y Morales, 1999). El profesorado debe tomar conciencia de las posibilidades educativas del diálogo y acabar con pedagogías tradicionales que condenaban a los alumnos al silencio”*. (Pág. 23).

Ahora bien, podría plantearse cierta relación de acuerdo a los postulados de Romero & Caballero y Rodríguez dado que todos ellos retoman el concepto de dialogo en relación con la empatía, la capacidad de relacionarse con los demás respetando las ideas y diferentes formas de ser y escuchando atentamente, con el fin de construir perspectivas de forma conjunta teniendo en cuenta los puntos de vista de todos para alcanzar un objetivo en común, desarrollando así competencias comunicativas.

Además, Rodríguez y Vallejo coinciden en considerar el dialogo como un medio que conlleva a la solución y negociación de conflictos escolares, evitando así la necesidad de buscar soluciones agresivas, las cuales pueden generar más conflicto dejando a un lado las soluciones pacíficas, críticas y reflexivas.

Otra de las relaciones existentes entre estos autores se encuentra en las afirmaciones de Moltó, Sanz &Gomis y Vallejo, pues ellos asumen que cuando se resuelven las dificultades por medio del dialogo, la negociación se da de forma pacífica e inteligente, pues los estudiantes deben poner en acción diferentes conocimientos y capacidades, como: la escucha, la expresión oral de forma coherente y argumentada y el respeto por las opiniones de los demás, asuntos que llevan a que los seres humanos sientan confianza y seguridad en el momento de expresar sus ideas.

Al contrario de los planteamientos anteriores Moltó, Sanz &Gomisresaltan el dialogo como un aspecto necesario en la acción educativa, es decir, como práctica ciudadana que requiera que los sujetos adquieran la capacidad suficiente para interactuar con los demás, en un marco de respeto, ayuda mutua, tolerancia y cooperación.

La siguiente categoría es el clima escolar el cual igualmente hace parte de la variable convivencia escolar, esta categoría es definida en primera instancia por Gómez (2008) como:“(…) *El clima escolar es entendido como un ambiente de trabajo creativo y pacífico que favorezca una Educación de calidad. A esta propuesta debemos añadir un mejor conocimiento del lenguaje no verbal del profesor*” (pág. 2)

En segunda instancia se define de la siguiente forma por Martínez y Pérez (2001) “*Un clima educativo apropiado, es presidido por la cordialidad, el respeto y la confianza, que permita el establecimiento de relaciones positivas al realizar actividades académicas, deportivas, lúdicas, etc.*” (pág. 314).

La siguiente conceptualización es propuesta por Murcia (2007) quien considera:“*El clima positivo de convivencia en el centro escolar supone percibir aceptación de los demás, sentirse bien, con lazos recíprocos de apoyo y afecto entre compañeros. Supone aceptación de las normas e implicación en la vida de la clase. Se asocia a ambientes normalizados de aprendizaje académico y formación integral de los alumnos*”.(Pág. 2)

En última instancia, Fernández Díaz (como se cita en Del Rey, 2002) afirman: “*El clima escolar es el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos*” (Pág. 4)

De acuerdo a los referentes citados anteriormente, Martínez, Gómez y Murcia coinciden en que el clima escolar se da a partir de un ambiente de trabajo ameno y cálido, mediado por la creatividad en el momento de interactuar con los otros, por la amabilidad, seguridad, respeto y confianza que favorecen interacciones interpersonales positivas y pacíficas. En este sentido y sintetizando lo anterior, el clima positivo en las instituciones educativas, como lo menciona Murcia, se relaciona con habilidades como la empatía y la construcción o establecimiento de vínculos.

Otra relación encontrada desde estos referentes se evidencia en las definiciones de Murcia y Del Rey, dado que ambos consideran de cierta forma el clima escolar como todos los aspectos y situaciones que emergen alrededor de los centros educativos, lo que a su vez conforman las dinámicas escolares específicas de cada institución, asunto que implica adaptabilidad por parte de los estudiantes a la hora de aceptar las normas establecidas y diferentes dinámicas.

Por otra parte, Gómez retoma un aspecto importante que desde los autores anteriores no se había mencionado, pues este relaciona el clima escolar con la educación de calidad, para lo cual le atribuye al docente una gran responsabilidad frente a este aspecto, la cual consiste en promover prácticas educativas que se relacionen con el lenguaje no verbal de los docentes, como nueva estrategia de comunicación y negociación entre estos con los estudiantes y a su vez pueda ser implementado en las relaciones entre los mismos estudiantes.

Del mismo modo, Murcia desde su postura conceptual se diferencia de los referentes anteriores, pues él enfatiza en la relación de climas positivos de convivencia con los ambientes académicos y la formación integral de los estudiantes, aspecto que no solo

involucra los contenidos y áreas académicas a nivel curricular sino la importancia del clima escolar desde la formación académica, social y cultural que se da a lo largo de las diferentes dinámicas institucionales.

La siguiente categoría son las situaciones de conflicto, al respecto se encuentra muy poca conceptualización, pues la mayoría de autores consideran que los problemas y diferentes dificultades que surgen alrededor de las instituciones educativas se denominan violencia escolar, acoso escolar o conflictos escolares, sin embargo se han encontrado dos referentes que abordan el concepto que se define como categoría de esta investigación.

El primer autor que se encontró como referente es Sùs (2005) quien afirma: *“En las diversas situaciones de conflicto o en las que cotidianamente configuran el espacio de enseñar aprender, demuestra que la concepción que prima no es la de convivencia, sino la de disciplina como contexto de aprendizaje, como telón de fondo que es impuesta, que deja pocos intersticios para la construcción de mecanismos democráticos”*. (Pág. 1003)

Y el otro referente se encontró en las experiencias del Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2003) el cual sostiene: *“Frente a una situación de conflicto, son varias las habilidades que se ponen en juego: la autorregulación, el control, el diálogo, la escucha, la empatía, la creatividad, entre otras. Las habilidades, actitudes, comportamientos y valores que se sustentan en el respeto por sí mismo y por los demás, constituyen un elemento vital para superar situaciones conflictivas”*. (Pág. 11)

La relación que se encuentra entre estos dos referentes es que ambos buscan que los estudiantes asuman una postura crítica y reflexiva frente a las diversas situaciones que se presentan en la escuela, partiendo de la comunicación y participación democrática.

Sin embargo, el planteamiento que se propone desde el Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, concibe que frente a las situaciones de conflicto podrían ponerse en juego diferentes habilidades que de alguna manera se pueden relacionar con las competencia socioemocional, como por ejemplo, autocontrol emocional, comunicación, empatía, autoconciencia emocional, gestión de las relaciones y construcción o establecimiento de vínculos, las cuales tienen que ver con el respeto tanto de si como de los demás.

Al contrario del anterior planteamiento, Sús sostiene una mirada no desde las habilidades o capacidades que se pueden derivar en las diversas situaciones de conflicto sino los aspectos que no se tienen en cuenta en este asunto. Al respecto él considera que en las diferentes situaciones que se pueden presentar en los espacios escolares, no se tiene muy presente estrategias que promuevan diversos mecanismos de solución de conflictos diferentes a la imposición por parte del maestro, sin concebir la importancia de la comunicación y negociación entre los sujetos.

Otra de las categorías que compone la variable convivencia es habilidades prosociales, esta ha sido denominada de diversas formas por los autores que la han estudiado, entre algunas formas de llamarla se encontraron: conductas sociales, prosocialidad, habilidades sociales, habilidades para la vida, conductas prosociales, entre otras. Aquí abordaremos algunas de ellas.

Para iniciar veremos que Fernández (2007) define las características que debe tener una persona que posea habilidades prosociales, (o como ella las nombra habilidades sociales) así: *“El sujeto con habilidades sociales requiere de un amplio repertorio de conductas flexibles y versátiles, adecuando su comportamiento a sus propias capacidades y las exigencias del medio, lo que además le permite desarrollar una visión más amplia de su entorno social, evitando así la discriminación, basada en la diferencia de clase social, sexo, raza, creencias u otras características individuales y sociales”*. (Pág. 45)

También Caballo (1992) Citado por Fernández (2007), define las habilidades sociales como un *“(...) conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”*. (Pág. 44)

De otro modo Guijo (2002), se refiere a conductas prosociales y las define como *“cualquier acción que beneficia a otros y se realiza voluntariamente”* (Pág.29) Mas adelante continua *“las conductas prosociales son aquellas que supone cierto coste para*

quien las realiza y lo hace voluntariamente, con intención de lograr beneficios para otros y sin anticipar ningún tipo de recompensa” (Pág. 31)

Otro autor, Choque (2007), hace referencia a las habilidades para la vida, dice que estas son *“(…) las capacidades y destrezas en el ámbito socioafectivo de las personas, entre ellas habilidades sociales, que les permiten enfrentar con éxito las exigencias, demandas, y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano” (Pág. 21)*

Para finalizar, Russian& Rodríguez (2008) al respecto de esta categoría, describen la prosocialidad como *“el desarrollo de una personalidad sana, orientada a una relación interpersonal y social positiva. [Y en su estudio establecen que] Uno de los objetivos es propiciar los comportamientos prosociales de tal manera que los individuos posean alternativas de conductas sanas para responder ante una sociedad donde cada vez son más frecuentes los modelos agresivos y competitivos” (Pág. 23)*

De acuerdo a lo anterior se puede observar que en la mayoría de las definiciones los autores hacen referencia al desarrollo de las habilidades, acciones, destrezas o conductas que promueven una buena relación del sujeto con el otro, estas tienen algunos puntos en común, para Fernández, Choque, Russian&Rodríguez y Caballo, las habilidades prosociales son una variedad de conductas que le permiten a las personas actuar de forma positiva ante las diversas situaciones que se le presenten, es decir, los seres humanos con habilidades prosociales deben ser flexibles y versátiles con el fin de actuar alternativamente de acuerdo a la situación a la que se enfrenten.

También Fernández, Choque, Russian&Rodríguez y Caballo consideran que el respeto y la tolerancia por la diversidad, son características fundamentales de las habilidades prosociales y que estas promueven en el sujeto un sano desarrollo de la personalidad.

Por otro lado solo Guijo en su definición, abordó el tema de ayudar al otro sin pretender un beneficio individual, todos los autores referenciados para esta categoría hablan desde las características del sujeto hacia su relación con el otro, asunto que es visto desde otra perspectiva por esta autora, debido a que ella lo aborda desde la acción del sujeto frente a la necesidad del otro, no de las habilidades que este posee.

Tabla 2 Referente Teórico

| CATEGORÍA | SUB CATEGORÍA |
|--|--|
| COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL: Martínez y Ramírez (2012) Rodríguez, Ruiz y Guerra en Rendón (2011) Bisquerra (2003) Rendón (2010) | APRENDIZAJE COOPERATIVO: Rodríguez (2008) Gil y Villar en Parra y Peña (2012) Goicoetxea y Pascual en Rendón (2011) León en Parra y Peña (2012) PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO: Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2003) Sierra, Santos, y Ariza (s.f) Salmerón (2010) |
| AUTOCONTROL EMOCIONAL Escamez en Buey (s.f) Brow en Arias, Sánchez y Roda (2009) Rendón (2011) Bisquerra (2003) Bisquerra (2011) | EMPATÍA: Gutiérrez (1999) Guijo (2002) Rendon y Cuadros (s.f) MANEJO DE LOS CONFLICTOS: Choque (2007) Abarca (2003) Paris (2005) en Souza (2009) AUTOCONCIENCIA O AUTOCONCEPTO: Russian& Rodríguez (2008) Abarca (2003) Muñoz (2000) |
| CONVIVENCIA ESCOLAR: Zabalza (2002) García, Hierro y Cubo en Rendón (2010) Sis en Rendón (2010) | DIALOGO: Romero y Caballero (2008) Rodríguez (2013) Moltó, Sanz y Gomis (2013) Vallejo (2005) |

Sierra (2009)

Gómez (2007)

López (2006)

Murcia (2007)

CLIMA ESCOLAR:

Gómez (2008)

Martínez y Pérez (2001)

Murcia (2007)

Fernández en Del Rey (2002)

SITUACIONES DE CONFLICTO:

Sús (2005)

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación
(2003)

HABILIDADES PROSOCIALES:

Fernández (2007)

Caballo (1992) en Fernández (2007)

Guijo (2002)

Choque (2007)

Russian y Rodríguez (2008)

8. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, dado que se centra en la medición del desarrollo de las habilidades de autocontrol emocional.

El estudio es de tipo pre experimental; inicialmente se aplicaron instrumentos de diagnóstico, luego se implementó la propuesta pedagógica o tratamiento y finalmente se aplicó de nuevo el instrumento de diagnóstico, aspecto que permitió tener un punto de referencia inicial con el fin de identificar los cambios que generó la propuesta en relación al desarrollo de las habilidades del autocontrol emocional y su relación con la convivencia escolar, valorando la efectividad de la propuesta pedagógica. Para el análisis de la información se retomaron elementos del enfoque cualitativo.

El tipo de estudio es descriptivo correlacional, pues dentro de los fines de la investigación se planteó a nivel descriptivo, la caracterización de las habilidades de la competencia socioemocional de los estudiantes antes de aplicar la propuesta pedagógica, además la descripción de las diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional, encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

A nivel correlacional el estudio buscó analizar la relación que existe entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar, para ello se aplicó la prueba diagnóstica antes y después a los docentes de la I.E.A.G. También se trazó como objetivo el análisis de la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

8.1 Población

Tabla 3 Población

| Institución | Grado | Número de niños | Número de niñas | Total |
|--|---------|-----------------|-----------------|-------|
| Institución Educativa Atanasio Girardot. Sede La Nueva. | Segundo | 29 | 31 | 60 |

8.2 Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas para el análisis de la información en este estudio fueron la observación participante, la observación no participante, el dialogo dirigido, el análisis documental, y las entrevistas, además los instrumentos donde se recolecto la información fueron el diario de campo, los formatos ficha de trabajo, cuestionarios, matriz categorial y protocolos de observación para análisis documental.

Tabla 4 Técnicas e Instrumentos

| Objetivo | Técnica | Instrumento |
|--|---|---------------------------------------|
| Caracterizar las habilidades de la competencia socioemocional que presentan los niños y niñas de grado segundo antes de aplicar la propuesta | Observación participante Dialogo dirigido Análisis documental | Diario de campo Prueba Diagnostica |

| | | |
|--|--|---|
| pedagógica | | |
| Describir las diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica. | Observación no participante. Entrevistas. Análisis documental. | Diarios de campo. Cuestionarios Matriz categorial para análisis documental. |
| Analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica. | Observación participante | Protocolos de observación |
| Analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio. | Observación participante. Dialogo dirigido. Análisis documental. | Protocolos de observación Prueba Diagnóstica. |

8.3 La observación participante

Esta técnica se tuvo en cuenta en el estudio, con el fin de evidenciar de forma intencionada los comportamientos y relaciones de los estudiantes, además permitió caracterizar las habilidades de la competencia socioemocional de ellos antes de aplicar la propuesta pedagógica. También posibilitó analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta y finalmente analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol

emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

Los instrumentos que permitieron registrar la información recolectada en esta técnica fueron: el formato ficha de trabajo donde los estudiantes consignaron sus puntos de vista y dieron cuenta del desarrollo de habilidades socioemocionales, y los protocolos de observación en los cuales se registró los comportamientos y actitudes, relacionadas con las interacciones entre pares, centrandó la atención en las categorías y subcategorías del estudio, esto se realizó en dos momentos durante la implementación de la propuesta pedagógica.

8.4 La observación no participante.

Este tipo de técnica permitió durante el estudio la adaptación y reconocimiento del contexto y la población, además contrastar la información encontrada en los documentos institucionales y la percepción de los docentes con las prácticas pedagógicas y dinámica institucional, en la cual se entretajan relaciones entre los estudiantes y de estos con las estrategias de las maestras, posibilitando un análisis sobre la convivencia escolar antes de la implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”.

8.5 El dialogo dirigido.

Esta técnica se realizó a partir de la implementación de la prueba diagnóstica desarrollada por los estudiantes del grado segundo, con el fin de identificar las diferentes perspectivas y puntos de vista que estos tienen sobre temas relacionados con la convivencia escolar, los valores, los comportamientos, las normas y el conducto regular que se sigue en la institución para manejar las situaciones de conflicto.

El instrumento que permitió almacenar la información que se recolectó por medio de la observación y el dialogo dirigido, fueron diarios de campo y protocolos de observación, en los cuales se recogen de forma descriptiva las situaciones más relevantes vivenciadas en la

jornada educativa, relacionadas con el tema principal que se trabaja en esta investigación; situaciones que son comprendidas a partir de las posturas conceptuales de diversos autores.

8.6 Análisis documental.

Esta técnica fue utilizada con la intención de analizar la prueba diagnóstica que se aplicó antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica, las perspectivas abordadas desde el PEI, el manual de convivencia de la institución y los diversos puntos de vista que poseen los docentes y directivos sobre la convivencia escolar, aspecto que permitió identificar los conocimientos que estos tienen a cerca del desarrollo de la competencia socioemocional. Para esta técnica se utilizó una matriz categorial donde se recolectó la información desde las diferentes fuentes mencionadas, allí el análisis se hizo en relación con los planteamientos de diferentes autores que abordan la competencia socioemocional, las habilidades sociales y la convivencia escolar.

9. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Fase uno: en la primera fase de la investigación se realizó una prueba diagnóstica o pre-test, con el fin de caracterizar las habilidades de la competencia socioemocional de los estudiantes antes de la implementación de la propuesta pedagógica. A partir de los resultados que arrojó esta prueba se identificó el problema de investigación, en el cual se propuso abordar el autocontrol emocional por parte de los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de conflicto en las interacciones con los otros, debido a que se inhiben o sustituyen las respuestas conductuales en situaciones sociales, dado que no hay un ambiente significativo a nivel institucional.

Fase Dos: en la segunda fase se implementó la propuesta pedagógica, con el fin de describir las diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio, antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

Fase tres: en la tercera fase, nuevamente se aplicó la prueba diagnóstica o post-test con los estudiantes, docentes y directivos, para analizar la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar, a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

Fase Cuatro: en la cuarta fase se analizó la relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

10. PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de la información recogida en el presente estudio se realizó teniendo en cuenta el método cuantitativo con apoyo de elementos del método cualitativo.

Desde el enfoque cuantitativo se tuvo en cuenta la medición del desarrollo de las habilidades de autocontrol emocional y su relación con la convivencia escolar, esta información se recolectó detalladamente antes, durante y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

Con el fin de identificar los resultados de las evaluaciones iniciales (pretest) y finales (postest) que fueron aplicadas a los estudiantes del grado segundo, se realiza en primer lugar una exposición de los resultados de manera descriptiva y posteriormente se aplican pruebas de diferencia de medias con el objetivo de probar la existencia de diferencias significativas entre los resultados de hombres y mujeres. Además se realizó una prueba ANOVA de un factor (análisis de varianza) para contrastar si la variable edad también tiene relevancia sobre ambas evaluaciones.

De igual manera se realiza una prueba de diferencia de medias (prueba t de student asumiendo datos pareados) entre las pruebas iniciales y finales con el objetivo de determinar si existe avance o no en las competencias observadas de acuerdo con las evaluaciones realizadas en este grupo de estudiantes

Los elementos que se tuvieron en cuenta desde el enfoque cualitativo son las descripciones y explicaciones de los asuntos relacionados con las mediciones estadísticas y los resultados que de ellas se derivan. La técnica que se utilizó para recolectar la información fue la observación participante y esta se registró en los protocolos de observación en el aula, los cuales se aplicaron durante la implementación de la propuesta pedagógica en dos momentos, el primero se aplicó en la semana cuatro, el segundo se realizó en la semana nueve, debido a que la implementación de propuesta pedagógica tuvo una duración de quince semanas.

Según Latorre y González (1987) “el análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los

momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, busca regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación” (pág. 43)

Retomando la perspectiva anterior el análisis cualitativo de este estudio se dividirá en tres momentos interdependientes:

Análisis exploratorio:

A partir de los datos registrados en los protocolos de observación y entrevistas realizados a docentes y directivos, se realizó un análisis de dichos aspectos desde el marco conceptual diseñado previamente, con el fin de iniciar el primer nivel de reducción de datos, el cual consistió en fragmentar los datos en función de los objetivos e hipótesis de la investigación, para ello se condensaron los datos en unidades analizables (palabras, frases o párrafos que se consideraron que tenían significación destacable en relación con los objetivos del estudio) y se revisaron minuciosamente lo que estos querían decir.

Descripción:

Se realizó una descripción de todos los datos arrojados a lo largo del proceso con relación a las categorías de la investigación (C.S.E – Autocontrol Emocional – Convivencia Escolar), con el fin de establecer relaciones y asignar códigos a los datos, luego se elaboró un listado de los códigos resultantes, explicando la significación de cada uno.

Interpretación:

Es el momento en el cual se reagruparon todos los códigos que compartían un mismo significado, se establecieron subcategorías de acuerdo a los datos, con el fin de integrar, relacionar y establecer conexiones y posibles comparaciones entre las diferentes categorías.

11. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla 5Operacionalizacion de Variables

| Operacionalización de las variables | |
|--|---|
| Conceptual | Operacional |
| <p>Autocontrol emocional:</p> <p>Se refiere a la capacidad de modular y dominar las propias acciones de maneras acordes con la edad; una sensación de control interna.</p> <p>Habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones</p> <p>Habilidad para reflejar y regular emociones que generen crecimiento emocional e intelectual.</p> <p>Una persona emocionalmente inteligente ante una situación elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con el fin de no dejarse llevar por su primer impulso, e incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.</p> <p>También se le relaciona a la automotivación, a la generación de estados emocionales que favorezcan la propia motivación (esto lo digo yo) porque se tienen más mecanismos de afrontamiento a los obstáculos que puedan ir surgiendo”. (Goleman, 1990)</p> <p>Por tanto, la regulación reflexiva de las emociones se manifiesta en la capacidad de percibir, evaluar y expresar nuestros estados afectivos; usar eficazmente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar y comprender cómo se desarrollan y evolucionan</p> <p>Esta regulación requiere de un proceso reflexivo caracterizado por estar abierto a los</p> | <p><u>Manejo de los conflictos:</u></p> <p>Frente a las situaciones de conflicto el niño (a):</p> <p>Evade la situación</p> <p>Reacciona de manera impulsiva</p> <p>Presenta emociones como:</p> <p>Llanto</p> <p>Enojo</p> <p>Confundido</p> <p>Vergüenza</p> <p>Ansiedad</p> <p>Presenta alternativas de solución como:</p> <p>Dialogo</p> <p>Escucha</p> <p>Agresiones físicas</p> <p>Agresiones verbales</p> <p>Acude a donde la docente</p> |

| | |
|--|--|
| <p>sentimientos agradables o desagradables y reflexionar sobre los mismos para utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad.</p> <p>Esta competencia está compuesta por habilidades como: la empatía, el manejo de los conflictos, la autoconciencia emocional y la autonomía.</p> | <p><u>Empatía:</u></p> <p>Frente a las experiencias o diversas problemáticas que manifiestan los demás compañeros el niño(a):</p> <p>Escucha activamente</p> <p>Se burla</p> <p>Es indiferente</p> <p>Asume una actitud solidaria</p> <p><u>Autonomía:</u></p> <p>Cuando se le asignan responsabilidades el niño (a):</p> <p>La cumple a cabalidad</p> <p>Busca quien realice las cosas por el</p> <p>La evade</p> <p>No muestra interés</p> <p>Busca ayuda</p> <p>Se deja influenciar por los demás</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Convivencia:</p> <p>García, Hierro y Cubo (como se cita en Rendón, 2010) plantea que “La convivencia escolar es la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio–afectivo como intelectual del alumnado” (p.52)</p> <p>Esta variable se compone de aspectos como: situaciones de conflicto, habilidades prosociales, dialogo y clima escolar.</p> | <p><u>Autoconciencia Emocional:</u></p> <p>Frente a las propias emociones y habilidades el niño (a):</p> <p>Nombra sus emociones</p> <p>Nombra sus habilidades</p> <p>Las modera</p> <p>Muestra seguridad</p> <p><u>Habilidades prosociales:</u></p> <p>Frente a las situaciones en la que se requiere ayuda el niño (a):</p> <p>Asume una actitud solidaria</p> <p>Comparte</p> <p>Manifiesta preocupación</p> <p>Demuestra indiferencia</p> <p><u>Dialogo:</u></p> <p>Frente a las situaciones que se requiere el niño (a):</p> |
|---|---|

Se comunica

Respeto el turno de la palabra

Grita

Maneja el tono de la voz

Pide la palabra

Responde impulsivamente

Se burla de las opiniones de los demás

Respeto las opiniones de los demás

Clima escolar:

Frente a las relaciones con los otros el niño (a) demuestra actitudes cooperativas como:

Apoyo

Afecto

Aceptación de los demás

Aceptación de las normas

Colaboración

Compañerismo

| | |
|--|--|
| <p>Edad: Número de años cumplidos.</p> <p>Sexo: Diferencias bilógicas que distinguen a hombres de mujeres.</p> | <p><u>Situaciones de conflicto:</u></p> <p>Las situaciones de conflicto suceden:</p> <p>Entre niños Entre niñas En el aula Fuera del aula Por objetos</p> <p>De forma numérica</p> <p>Femenino Masculino</p> |
|--|--|

12. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social: programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar” se implementó en la Institución Educativa Atanasio Girardot con 60 estudiantes del grado segundo por lo cual, se realizaron adaptaciones de acuerdo a las edades de los estudiantes y el tipo de población, centrando la atención en el desarrollo de las habilidades de autocontrol emocional, dado que en los resultados arrojados en el diagnóstico inicial se identificaron por parte de los estudiantes falta de regular y controlar sus emociones frente a las diversas situaciones de conflicto presentes dentro de la institución educativa, aspecto que conlleva a las agresiones físicas y verbales por falta de conocer y manejar las propias emociones y actuar de forma crítica y reflexiva con el fin de solucionar las diferentes dificultades entre pares, lo cual afecta la convivencia escolar.

Esta propuesta se enfocó en las habilidades de pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar, con el fin de formar sujetos reflexivos, auto-regulados, creativos y con argumentos. Además se buscó fomentar hábitos y costumbres del manejo de las emociones y así reducir los índices de violencia y conflicto escolar, reconociendo a los estudiantes como seres capaces de enfrentar exitosamente las adversidades.

A partir de esta propuesta se favoreció el desarrollo curricular del área ética y valores, mediante las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y propiciaron espacios para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Desde el pensamiento crítico reflexivo se propuso abordar las habilidades superiores de pensamiento que son: representar, definir conceptos, interpretar, inferir y transferir y así poder desarrollar las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo: evaluar, juzgar, indagar y apertura mental.

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo se entiende como una estrategia metodológica que permite organizar las actividades de enseñanza aprendizaje con el fin de elevar el aprendizaje de los estudiantes tanto en habilidades sociales como en metas académicas. Este tipo de aprendizaje posibilita la discusión, el análisis y la reflexión sobre el conocimiento que tienen los estudiantes y como lo adquieren, estableciendo mejores relaciones con otros al trabajar por un objetivo en común, aumentando la autoestima, el respeto por las ideas y la tolerancia.

Los criterios de la propuesta para la intervención pedagógica fueron:

Estrategia metodológica: aprendizaje cooperativo donde se trabaja por subgrupos, se llegan a acuerdos para establecer las normas de trabajo, posibilitando la reflexión sobre la importancia de la comunicación.

Estructura de las sesiones: fecha, nombre de la actividad, tiempo de duración, presentación de la actividad, socialización y evaluación.

Por medio de la evaluación se buscó fortalecer los procesos de autorregulación, reflexión y coevaluación.

En las primeras sesiones se ejercitaron las habilidades básicas (observar, comparar, ordenar o seriar, clasificar, interpretar, inferir y transferir) y luego aumentaron su nivel hasta llegar a las habilidades de pensamiento crítico reflexivo (evaluar, juzgar, indagar, apertura mental y comprensión crítica).

13. ANALISIS

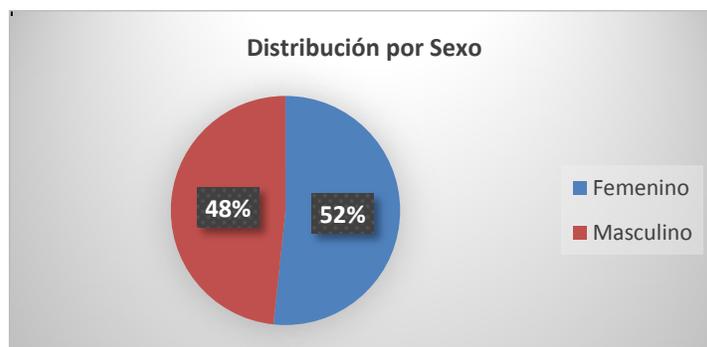
13.1 Caracterización de habilidades de la competencia socioemocional

Con el fin de caracterizar las habilidades de la CSE que presentan los estudiantes antes de aplicar la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, se realizó una prueba diagnóstica, entrevistas a docentes y revisión de documentos institucionales, además se registró información relevante con relación a los comportamientos de los estudiantes, actitudes, respuestas, formas de interactuar tanto en el aula como en los descansos e información de la cotidianidad escolar, en diarios de campo mediante la observación no participante.

El estudio se realiza con una población de 60 estudiantes del grado segundo de una Institución Educativa pública ubicada en el casco urbano del municipio de Girardota, Antioquia. Así pues, el instrumento diagnóstico fue aplicado por igual al grupo de estudiantes descrito anteriormente en dos momentos, antes y después de la implementación de la propuesta, con el fin de determinar el conjunto de competencias que desarrollan a través de esta.

A continuación se presenta la distribución de la población por sexo y por edad con el fin de dar claridad a la constitución de esta, datos que son relevantes para establecer las diferencias y cambios que se presentan en la población por la incidencia de la propuesta pedagógica.

Gráfico 1 Distribución por sexo

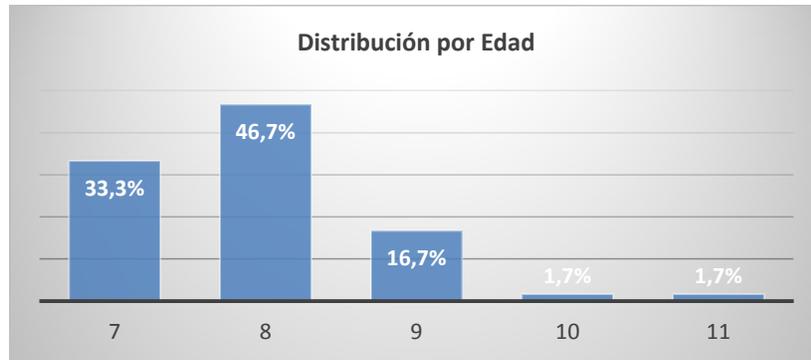


En la gráfica anterior es claro que el grupo de estudiantes tiene una ligera predominancia de mujeres, aunque en términos generales, se cuenta con un muy parecido número de hombres

y mujeres. El 52% de los estudiantes evaluados corresponde a mujeres y el restante 48% corresponde a hombres.

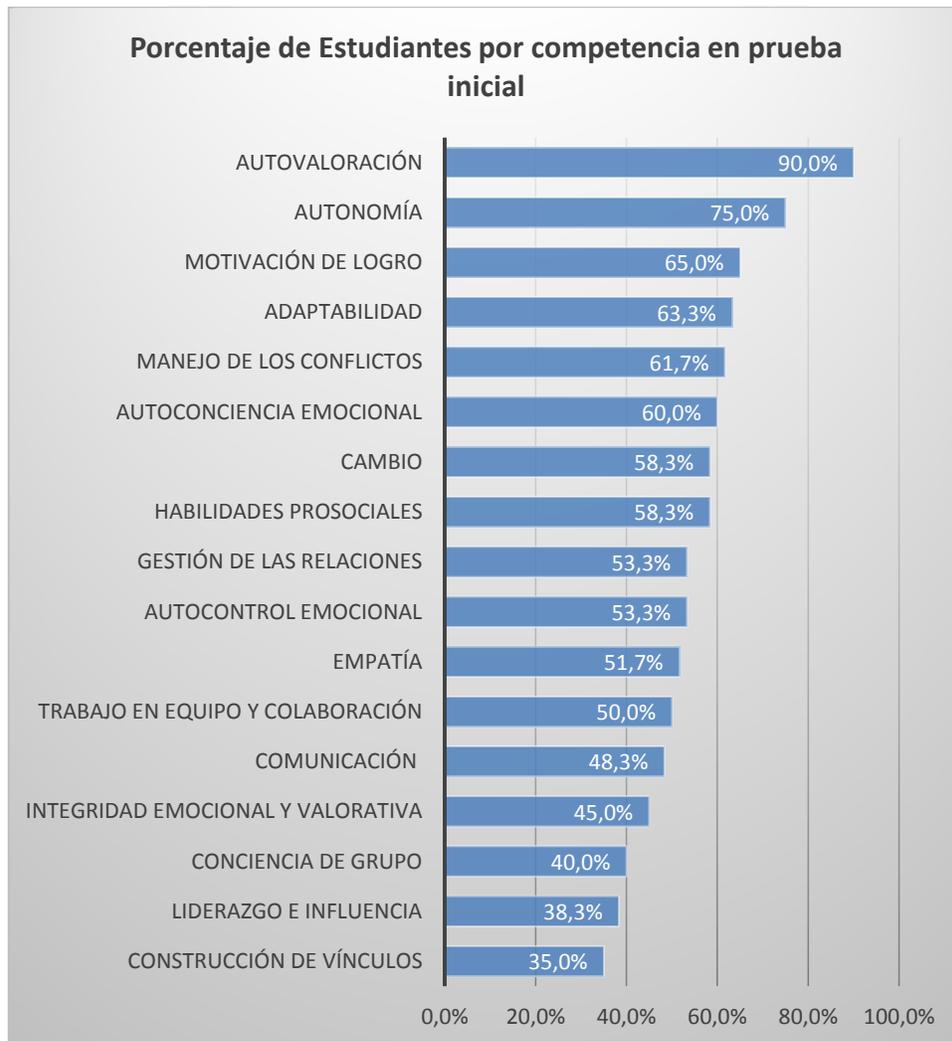
En relación con la edad de los estudiantes y dado que estos cursan el grado segundo de primaria, se encuentra que el 46.7% de ellos cuentan con 8 años seguido de un 33.3% con 7 años y cerca de un 20% de ellos cuenta con 9 años o más.

Gráfico 2 Distribución por edad



Los resultados de la prueba diagnóstica o pre test en cuanto a la caracterización de las habilidades de la competencia socioemocional que presentan en los estudiantes antes de la implementación de la propuesta, fue la siguiente:

Gráfico 3 Prueba inicial



El conjunto de competencias socioemocionales evaluadas corresponde a 17 en las que se evalúa por igual a todos los estudiantes. Ahora bien, cuando se revisan los resultados de la aplicación inicial, se encuentra que la competencia con una mayor presencia en este grupo de estudiantes es la autovaloración con cerca de un 90% de presencia entre en grupo. Por su parte la autonomía corresponde a la segunda competencia más frecuente con un 75%, seguidas de motivación al logro (65%), adaptabilidad (63.3%), manejo de conflictos (61.7%) y autoconciencia emocional (60%). Por su parte las competencias con menor frecuencia en este grupo de estudiantes fueron: construcción de vínculos (35%), liderazgo e influencia (38.3%) y conciencia de grupo (40%).

Con respecto a la autonomía y la autovaloración emocional, se establece un paralelo con lo observado durante la aplicación de la prueba diagnóstica, como ya se ha venido mencionando los estudiantes respondieron a un instrumento y se registró información en los diarios de campo referente a las observaciones realizadas desde la cotidianidad, en ellos no se evidencia que los estudiantes tengan estas habilidades desarrolladas aunque en los resultados de la prueba diagnóstico, se compruebe lo contrario el hecho de que el niño tenga claro cuál es la mejor respuesta, no implica que cuando se le indague por asuntos como autonomía y autovaloración, es decir asuntos que tienen que ver con el conocimiento de sí mismos, de sus propias emociones, actitudes, comportamientos; tengan desarrolladas dichas habilidades, pues se observa que en la vida cotidiana y en las relaciones con sus compañeros no están presentes.

Otras habilidades que puntuaron altas son la adaptabilidad y motivación de logro, como bien se demuestra en los gráficos, estos son dos asuntos que en algunos casos desde la cotidianidad se observó que los estudiantes los ponen en práctica, se notaba que los estudiantes manifestaban gran motivación a la hora de realizar las actividades, dado que el hecho de efectuarlas ya generaba en ellos un deseo por finalizarla, se adaptaban con facilidad a las personas adultas que ingresaban a su entorno, acogióndolas y teniendo disposición a crear normas y acatarlas, aunque al cambiar los entornos cercanos entre pares se les dificultaba establecer vínculos con el otro.

De este modo, una de las habilidades que tuvo menor porcentaje fue la construcción de vínculos esta se midió en relación a la forma en que se interactúa entre pares, el desarrollo de esta y otras habilidades inicia desde la familia, por eso esta tiene mayor importancia en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, la educación en las competencias sociales y emocionales son en primera instancia responsabilidad de las familias, porque es allí donde el niño o niña inicia las relaciones interpersonales, se crean los primeros vínculos afectivos y se instauran las primeras relaciones de autoridad y de confianza, en este sentido el papel de la institución educativa se centra en articular los conocimientos o saberes disciplinarios con la vida cotidiana de los estudiantes y las relaciones que se establecen en ella, afianzando las habilidades sociales desarrolladas desde el hogar; entendiendo este como el lugar de encuentro de los niños y niñas con sus familias.

Con respecto a ello, una de las problemáticas que manifiestan los docentes en las entrevistas, es la falta de acompañamiento de las familias a los procesos formativos que se viven en los contextos educativos, debido a que se transfieren las responsabilidades en cuanto al compromiso en la formación de valores y normas desde el hogar, que involucren las buenas relaciones entre pares y con sus docentes, delegando los aprendizajes en cuanto a estas competencias y habilidades exclusivamente a la escuela.

Además, no solo se transfiere la responsabilidad de educar en estas competencias desde la familia hacia la escuela, sino que la labor que intentan hacer las instituciones educativas para atender esa necesidad, se obstaculiza en la medida que las familias no se articulan ni apoyan estos procesos, por el contrario tal como lo mencionan los docentes en las entrevistas buscan culpables dentro de las instituciones educativas, no permiten que los estudiantes se responsabilicen de sus actos, ni admiten las sanciones dadas por el plantel educativo; esto dificulta el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, entendiéndola como la capacidad de tomar decisiones a nivel personal y social, de ahí que los estudiantes respondan cuando se les pregunta acerca del conocimiento de sí mismos, desde el deber ser y no desde su propia perspectiva, pues consideran más importante dar sus respuestas desde lo que se les ha impuesto y no sobre lo que ellos piensan o han vivido.

Otra de las habilidades que obtuvo menor porcentaje en los resultados del pre test es la conciencia de grupo, desde esta competencia se evidenció en la institución que una de las estrategias que utilizaban las maestras para promoverla con los estudiantes, era la verbalización de los hechos por cada uno de los involucrados, con el fin de informarse y verificar la veracidad de las situaciones y tomar decisiones al respecto. Los entrevistados nombran este proceso como un acto que favorece la confrontación entre los estudiantes, además consideran que el fin de esta es lograr que los niños digan la verdad, sin tener en cuenta la formación del pensamiento crítico reflexivo que fundamenta valores como la honestidad.

Para efectos de este estudio la confrontación se entiende como un acto de comparación donde se exponen los diferentes puntos de vista de las personas con la intención de llegar a consensos y puntos comunes, que permitan la solución de conflictos de forma adecuada. Al negarles a los niños y niñas la oportunidad de resolver sus conflictos por medio de esta

estrategia, los estudiantes están dando mayor valor a lo que otros piensan de ellos y no tanto a las propias perspectivas, pues siempre toman decisiones por ellos y no los dejan actuar sobre su propia realidad, es decir, los estudiantes conocen las respuestas “adecuadas” pero como no son construcciones propias no las ponen en práctica ni las entienden, por lo tanto no poseen la habilidad, aunque se demuestre que si en los datos presentados. Por lo tanto los estudiantes no tienen iniciativa para tomar decisiones e influir positivamente en las personas que lo rodean, otro aspecto que puntuó bajo con un porcentaje del 38.3%.

Por lo general las situaciones de conflicto generadas en la institución educativa se dan a partir de las diferencias y formas de ser y actuar de los estudiantes, al respecto las docentes entrevistadas manifiestan que es necesario conocer el manual de convivencia para poder formar adecuadamente en temas relacionados con los valores sociales, lo que da a entender la falta de autonomía por parte de ellas en el momento de crear y fortalecer las normas y rutas de atención y prevención de acuerdo a la cotidianidad escolar, sin esperar las pautas y reglamentos instaurados por otros entes educativos, en este sentido, se evidenció de cierta forma desconocimiento por parte de las maestras sobre la concepción de niño y niña y el tipo de estudiante que pretende formar la institución, pues en la medida que se tengan claro dichos asuntos dependerán las relaciones y normas construidas entre pares y docentes dentro de las aulas de clase, lo cual a su vez va trascendiendo en todo el contexto escolar.

En cuanto a las relaciones entre los estudiantes algunos de los comportamientos evidenciados durante las situaciones de conflicto eran la falta de respeto y las agresiones a nivel tanto físico como verbal, ellos manifestaban poca disponibilidad para el dialogo en el momento de solucionarlos, además podría decirse, que los elementos que tiene la institución educativa para atender este tipo de situaciones no son suficientes, pues como lo planteaban las maestras “no se trabaja la prevención, se ataca el problema cuando surge”.

Otro de los actores que intervienen en las situaciones de conflicto son los docentes, en tanto que ellos son un modelo a seguir por sus estudiantes, pues se evidencio que en algunas ocasiones las situaciones de conflicto se detonaban por comportamientos, actitudes y formas de relacionarse con el otro, tomando como referencia docentes y directivos.

En relación a todo lo anterior, en la aplicación de la prueba diagnóstica inicial, la gravedad que se evidenciaba en las situaciones de conflicto generaban discordia, dado que se presenciaban agresiones que afectaban la integridad física entre los estudiantes (golpes, empujones, patadas), asunto que causaba discusiones entre ellos y ponía en evidencia la falta de estrategias que tenían las docentes y directivos para resolver los conflictos. Sin embargo en las entrevistas a los docentes, estos manifestaron que tenían conocimiento del conducto regular, pero se observó que solo acudían a este como estrategia, para resolver los conflictos más graves donde se presentaban las agresiones físicas.

En relación a ello el manual de convivencia plantea que los estudiantes tienen derecho a ser escuchados, pero esta práctica solo era llevada a cabo por los docentes con la intención de informarse sobre el acontecimiento y con el fin de asignar la responsabilidad del hecho a alguno de los implicados, tomando esta decisión de acuerdo a los comportamientos generales que presentaba cada niño o niña. Es así, como el tratamiento de los conflictos a través de esas directrices es restrictivo, reprime las emociones y sentimientos de los estudiantes, pues no se da una reflexión crítica acompañada por el dialogo y orientada por el docente, por esto durante la implementación de la propuesta se hizo énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas para guiar procesos de solución de conflictos entre los estudiantes, generando que en los resultados de este proceso se diera un cambio, presentándose pocas veces casos graves y solucionándolos a través del dialogo y el respeto.

Según las directrices del conducto regular a la hora de resolver las situaciones de conflicto, se hace evidente la participación pasiva de los estudiantes en este proceso, en la mayoría de casos ellos optan por responsabilizarse por las acciones de otros, evadir y alejarse de la situación. En cuanto a la participación, para efectos de este estudio, se entiende no solo como un acto en el que el estudiante relata lo sucedido, sino como un espacio para el dialogo, donde se orienta la confrontación, se expone el conflicto, las causas y las posibles soluciones, teniendo en cuenta las diferentes posturas de los estudiantes, sin transgredir las normas de la institución y las orientaciones de los docentes, asunto que resulta contradictorio en relación a lo que sucede en el contexto de la institución educativa.

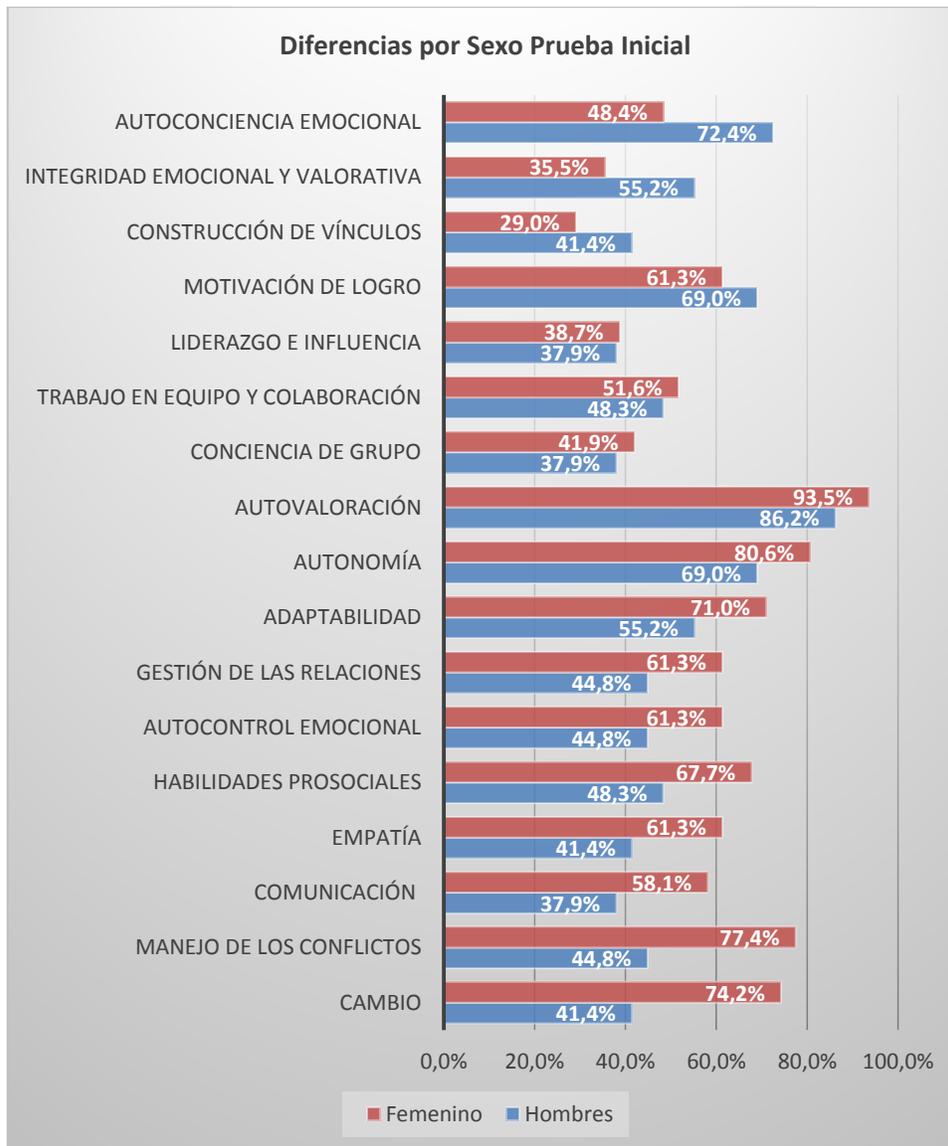
Aunque el autocontrol emocional no fue una de las habilidades que puntuó con menos porcentaje se considero necesaria y fue el foco de atención debido a que las situaciones de

conflicto entre los estudiantes se daban frecuentemente en espacios comunes, aulas de clase y descansos, aspecto que evidenciaba la ausencia de esta habilidad como aspecto necesario para procesar de forma adecuada los estímulos recibidos por el entorno, evitando respuestas agresivas que pueden llevar a hacerse daño a sí mismo, o a los demás.

De igual forma, se podía ver como los docentes a pesar de ser un referente de autoridad en el aula, no ponían en práctica elementos que favorecieran la solución de conflicto de forma adecuada, pues cuando se presentaban alguna dificultad y no se trataba de resolver o abordar desde este espacio (aula escolar) trascendían a los descansos, donde se presentaban en su mayoría las agresiones físicas y verbales, pues allí no se manifestaba un acompañamiento pedagógico de parte de los docentes, sino que su rol en este espacio se daba desde el asunto de la vigilancia, entendiendo la vigilancia como el acto en el que un referente de autoridad evita en los demás reacciones, acciones y emociones que se desvíen de la conducta esperada, establecida en las normas institucionales. De acuerdo a esto, durante los descansos los estudiantes asumían la actitud que el otro esperaba mientras estaban bajo la mirada vigilante, asunto que no llevaba a la reflexión o a un comportamiento consciente, lo que demostraba además la falta de autonomía en ellos, aspecto estrechamente relacionado con el autocontrol.

Ahora bien, cuando se analizan estos resultados de manera separada entre hombres y mujeres, es claro que existen amplias diferencias por género en cuanto al desarrollo de algunas competencias en particular.

Gráfico 4 Diferencias por sexo prueba inicial



Puede observarse entonces que las competencias en las que el desarrollo se evidencia por igual entre hombres y mujeres del grupo evaluado son: liderazgo e influencia y trabajo en equipo, a pesar de que para ambos la frecuencia de aparición es baja. Ambos asuntos están relacionados con el aprendizaje cooperativo lo que demuestra la carencia de estrategias en los estudiantes para interactuar adecuadamente en los momentos que se realizan actividades grupales.

Además algunas de las situaciones en las cuales era evidente la falta de tolerancia por el otro, se manifestaban durante el aprendizaje cooperativo, entendido para este estudio como

la interacción y dialogo que se da entre pares, a partir de diferentes roles, con el fin de alcanzar un objetivo en común, y también el juego libre el cual tenía lugar en los descansos; en el primer aspecto mencionado, durante la distribución de roles no se tenía en cuenta las capacidades de cada niño o niña, sino que se daba mayor valor a sus carencias y por ello algunos estudiantes preferían realizar las actividades, aislando a quien no participaba, responsabilizándose de la mayor parte del desarrollo de los trabajos; en el segundo aspecto se resalta que los estudiantes eran excluidos por “no saber jugar” o porque “no era capaz de...”, esto desde la perspectiva de alguno de los niños que participaban del juego, sin explicar o preguntar al otro por estos asuntos.

Así mismo, en las competencias de cambio, manejo de conflictos comunicación y empatía, se observa una mayor preponderancia para el grupo de mujeres pues ellas demostraban mayor preocupación por el bienestar y las dificultades de sus pares, buscando alternativas solidarias, acompañando en ocasiones procesos académicos de compañeros con algunas dificultades cognitivas, además las niñas utilizan la comunicación como una estrategia de mediación en la solución de los conflictos, por medio del dialogo, el respeto por el otro, la orientación de los docentes o pares, para llegar a acuerdos y concertaciones entre los estudiantes. Dicha mediación es necesaria en el contexto educativo, a partir de las intervenciones pedagógicas, con el fin de favorecer la autonomía en los estudiantes en el momento de resolver sus propias dificultades, tanto en el contexto educativo y/o comunitario.

Para el desarrollo de esta estrategia es indispensable que los estudiantes desarrollen habilidades para la comunicación que les permita expresarse tanto en la vida cotidiana como en las situaciones de conflicto

En relación con el comportamiento de los hombres las habilidades que predominan por su frecuencia son la autoconciencia emocional, integridad emocional y valorativa, y construcción de vínculos, debido a que a los niños se les facilitaba relacionarse con compañeros diferentes a su círculo común de amigos, cabe señalar que dichas interacciones eran mucho más frecuentes entre el mismo género, también se observo que los niños aceptaban con mayor facilidad las faltas que cometían, las causas de esto y las posibles consecuencias que esto generaba

Sin embargo, debe destacarse que de las 17 competencias observadas sobre este grupo, en 12 de ellas (70.5%) es mayor la proporción de mujeres que de hombres.

Adicionalmente, se realizó un contraste estadístico para determinar si las diferencias presentadas en la evaluación inicial de acuerdo con la variable “Sexo”, la prueba de hipótesis correspondió a:

$$H_0: \text{MediadeHombres} = \text{Mediademujeres}$$

$$H_1: \text{MediadeHombres} \neq \text{Mediademujeres}$$

El nivel de significancia es del 5%. Para este caso, el estadístico calculado corresponde a 1.14 y el valor p de 25,84% con lo que no puede rechazarse la hipótesis nula planteada con lo que estadísticamente no se evidencian diferencias significativas sobre el total de la prueba. Sin embargo, esta misma prueba se realizó de manera individual en cada competencia con el objetivo de determinar las diferencias específicas que pueden presentarse.

Tabla 6 Nivel de significancia por sexo

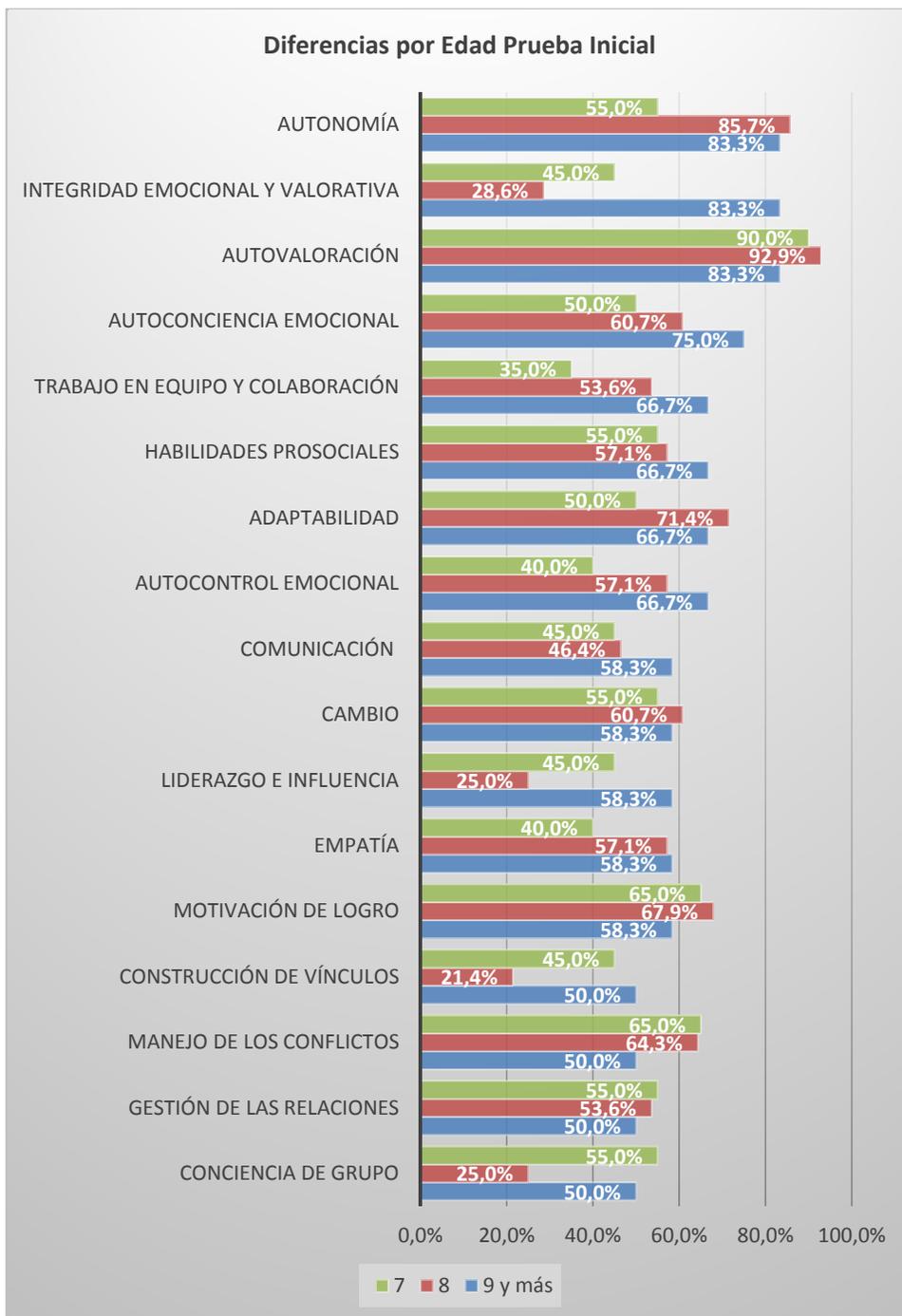
| COMPETENCIA | ESTADÍSTICO T | PVALOR |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------|
| Autoconciencia emocional | t = -1,9324 | p-value = 0,0482*** |
| Autovaloración | t = 0,928 | p-value = 0,3578 |
| Autocontrol emocional | t = 1,2723 | p-value = 0,2084 |
| Integridad emocional y valorativa | t = -1,5344 | p-value = 0,1304 |
| Autonomía | t = 1,0305 | p-value = 0,3073 |
| Adaptabilidad | t = 1,2606 | p-value = 0,2126 |
| Motivación de logro | t = -0,6154 | p-value = 0,5407 |
| Empatía | t = 1,5467 | p-value = 0,1274 |
| Conciencia de grupo | t = 0,3115 | p-value = 0,7565 |
| Habilidades prosociales | t = 1,5293 | p-value = 0,1317 |
| Gestión de las relaciones | t = 1,2723 | p-value = 0,2084 |
| Manejo de los conflictos | t = 2,6918 | p-value = 0,009405*** |
| Liderazgo e influencia | t = 0,061 | p-value = 0,9516 |
| Cambio | t = 2,6752 | p-value = 0,00977*** |
| Trabajo en equipo y colaboración | t = 0,2541 | p-value = 0,8003 |
| Comunicación | t = 1,5662 | p-value = 0,1228 |
| Construcción de vínculos | t = -0,9907 | p-value = 0,326 |

Nota: las competencias marcadas con *** implican significancia estadística

De acuerdo a los resultados de este test, puede concluirse que hay evidencia estadística para afirmar que las diferencias entre hombres y mujeres en las competencias de autoconciencia emocional, manejo de conflictos y cambio son significativas mientras que para el resto, las diferencias no son significativamente amplias.

Otra variable de análisis para la prueba inicial, corresponde a la edad de los estudiantes. En este sentido puede observarse que las diferencias más amplias se observan en el grupo de 9 años y más que tienen en promedio más competencias que los estudiantes menores de 8 años

Gráfico 5 Diferencias por edad prueba inicial



Así, los estudiantes de más de 9 años, tienen un predominio en 9 de las 17 competencias con diferencias más marcadas en las competencias de trabajo en equipo, autoconciencia emocional e integridad emocional y valorativa, las cuales tiene que ver con el aprendizaje cooperativo dado que en estas edades los estudiantes manifestaban mayor liderazgo e

interés por actividades de este tipo. Según el gráfico se demuestra que a mayor edad de los niños y las niñas, mayores son las habilidades de la competencia que desarrollan y se puede inferir que esto se da porque ellos han tenido más experiencias e interacciones que les permiten tener mejores relaciones interpersonales y de acuerdo a esto están relacionadas las competencias en las que tienen mayor porcentaje.

Los estudiantes de 8 años presentan superioridad en 5 de las 17 competencias observadas un predominio de Adaptabilidad y Autonomía de acuerdo al gráfico las habilidades en las cuales tienen mayor frecuencia los niños y niñas en estas edades se relacionan desde lo intrapersonal, es decir, habilidades que les permiten el conocimiento de sí mismos.

Por otro lado los estudiantes de 7 años tienen predominio en 3 de las competencias especialmente en conciencia de grupo y manejo de los conflictos, lo que confirma que a mayor edad, mayor desarrollo de habilidades, por ello los niños de estas edades tuvieron altos porcentajes en un pequeño número de habilidades las cuales están ligadas tanto a nivel interpersonal como a nivel intrapersonal, pues han tenido menos experiencias en diferentes interacciones y contextos.

De acuerdo con estas diferencias, se realizó una prueba ANOVA con el fin de determinar el efecto de la variable edad sobre el resultado global de la prueba. Esta prueba intenta probar el siguiente sistema de hipótesis:

$$H_0: \text{Mediade 7 años} = \text{Mediade 8 años} = \text{Mediade 9 años} \dots$$

$$H_1: \text{al menos una es diferente}$$

El nivel de significancia establecido para esta prueba es del 5% y el Valor F (estadístico de prueba) es de 1.298 con un valor p de 25,9%.

Este resultado, indica que no puede rechazarse la hipótesis nula establecida y por ende implica que en la prueba global no hay diferencias de acuerdo con la edad. Ahora bien, esta misma prueba se realizó de manera individual sobre todas las competencias evaluadas y se obtuvo que en dos de las competencias observadas si hay una diferencia significativa de

acuerdo con la edad del estudiante. Las competencias que presentan diferencias son integridad emocional y valorativa y la competencia de autonomía.

Tabla 7 Nivel de significancia por edad

| COMPETENCIA | ESTADÍSTICO F | VALOR P |
|--|--------------------------|--------------------|
| Autoconciencia emocional | 2.465 | 0,122 |
| Autovaloración | 0,063 | 0,803 |
| Autocontrol emocional | 1.253 | 0,268 |
| Integridad emocional y valorativa | 3.819 | 0,0555*** |
| Autonomía | 4,3 | 0,0426*** |
| Adaptabilidad | 1.748 | 0,191 |
| Motivación de logro | 0,006 | 0,937 |
| Empatía | 0,613 | 0,437 |
| Conciencia de grupo | 0,381 | 0,54 |
| Habilidades prosociales | 0,806 | 0,373 |
| Gestión de las relaciones | 0,163 | 0,688 |
| Manejo de los conflictos | 0,829 | 0,366 |
| Liderazgo e influencia | 0,355 | 0,554 |
| Cambio | 0,345 | 0,559 |
| Trabajo en equipo y colaboración | 1.899 | 0,173 |
| Comunicación | 1.081 | 0,303 |
| Construcción de vínculos | 0,156 | 0,694 |

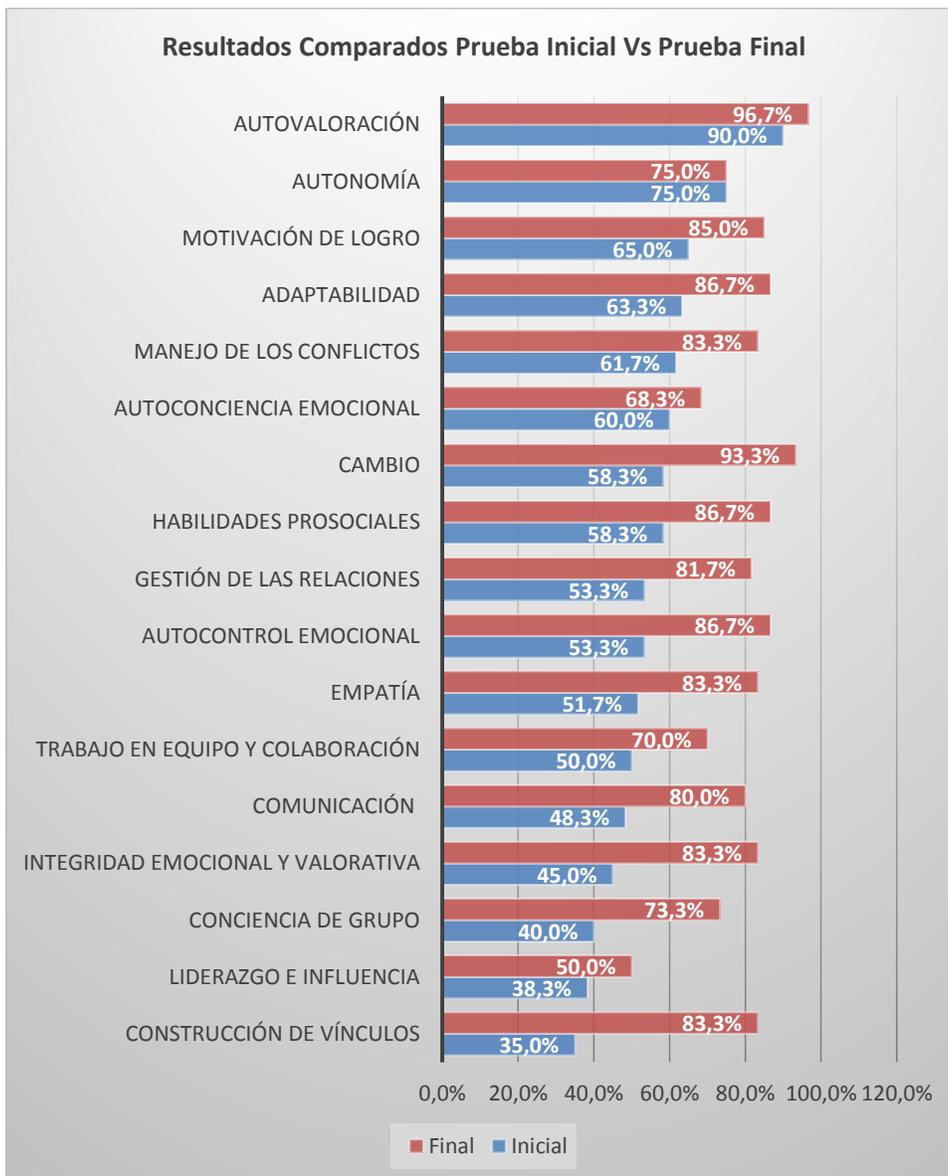
Nota: las competencias marcadas con *** implican significancia estadística

De acuerdo a lo anterior, se establece la importancia de enfocar las actividades que se realizan en el desarrollo de la propuesta pedagógica hacia el autocontrol emocional pues según los estudios antecedentes y los referentes teóricos que soportan este estudio es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo de la convivencia escolar de forma adecuada.

13.2 Diferencias Relacionadas con autocontrol emocional.

Luego de la implementación de la propuesta pedagógica se realizó de nuevo la prueba diagnóstica a estudiantes y docentes para identificar los cambios que se presentaron debido a esta.

Gráfico 6 prueba inicial- prueba final



Los resultados comparados entre la prueba inicial y la prueba final demuestran que en su mayoría para todas las competencias se aumenta el porcentaje de estudiantes que manifiestan un desarrollo de la competencia.

Con excepción de la competencia de autonomía (que permanece invariante en ambas pruebas) todas las competencias aumentan su porcentaje de aparición en los estudiantes evaluados. Los aumentos más amplios se evidencian en la competencia de construcción de vínculos, integridad emocional y cambio cuyos aumentos son superiores al 35% de las personas.

Así mismo, las competencias de autovaloración y autoconciencia emocional son las que tienen menores aumentos en este grupo de personas, aunque, específicamente la competencia de autovaloración tiene una frecuencia alta entre las personas por lo cual el aumento esperado no podría ser tan amplio.

De acuerdo con la prueba final, las competencias más frecuentes varían un poco en relación con la prueba inicial; la competencia con mayor frecuencia es la autovaloración con casi la totalidad de las de los estudiantes observados (96.7%), seguido de la competencia de cambio (93.3%), adaptabilidad, habilidades prosociales y autocontrol emocional, todas ellas con un 86.7%.

Adicionalmente llama la atención que la competencia con menor frecuencia en el grupo observado corresponde a liderazgo e influencia, pero su frecuencia es importante en esta segunda evaluación dado que cerca de un 50% de los estudiantes cuentan con dicha competencia.

Ahora bien las habilidades relacionadas con el autocontrol emocional relevantes para este apartado son la autonomía que según los resultados obtenidos no varió entre una prueba y otra, lo que se puede ver en la información recogida es que algunos estudiantes si avanzan en el desarrollo de esta competencia, pero otros no y por ello en los resultados presentados esta permaneció estable, desde los resultados de este estudio no se puede determinar porque algunos estudiantes en la prueba inicial presentan una habilidad y en la prueba final no, porque esto se puede dar por factores externos al contexto escolar, los cuales no hacen parte de este proyecto.

Otra de las habilidades relacionadas con el autocontrol es el manejo de los conflictos la cual aumento en más del 20% asunto que se sustenta debido que al inicio de la implementación de la propuesta pedagógica, se evidenciaban muchos casos de intolerancia, irrespeto por las pertenencias de los otros, por sus formas de pensar y dificultad para aceptar las normas establecidas para el trabajo conjunto entre pares, acontecimientos que generaban respuestas agresivas que llegaban a niveles donde se comprometía la integridad física, sin tener en cuenta estrategias que permitan la conciliación, entendiendo esta como un proceso que se da a partir de un conflicto, en el cual se encuentran dos posturas diferentes, que por medio de las habilidades comunicativas y la autonomía se llega a un acuerdo común entre pares y se establece un punto de equilibrio.

Luego de la implementación de la propuesta pedagógica, el manejo que se le daba a las situaciones de conflicto, se centraba en el uso de herramientas de prevención, como la participación de los estudiantes en los procesos de convivencia, tanto en la atención del conflicto cuando se presentaba, como en el momento de proponer alternativas y posibles

soluciones para evitar las respuestas impulsivas, falta de control de las emociones y comportamientos agresivos entre los estudiantes

Así mismo la empatía, obtuvo un aumento mayor del 30%, superando a las demás habilidades que componen el autocontrol, esto se debe al trabajo que se realizó desde el aprendizaje cooperativo, donde se propició constantemente el trabajo grupal lo que favoreció las relaciones entre los estudiantes, comprendiendo las habilidades y dificultades del otro, para tenerlas en cuenta a favor de la obtención de un objetivo que los beneficie a todos, esto implica mayor integración y participación entre los estudiantes, proporciona una situación de aprendizaje más dinámica, atractiva y divertida, otorgando al estudiante mayor responsabilidad y poder sobre su propio aprendizaje aumentando su percepción de autonomía y competencia, forma de organizar el aprendizaje implica la necesidad de trabajar en equipo e involucrarse en el proceso, asumiendo la responsabilidad que tienen en sus grupos

Por otro lado, la autoconciencia emocional fue la habilidad que menos aumentó en relación a las habilidades de autocontrol mencionadas anteriormente con un puntaje de menos de 10% pues desde la primera medición puntuó alta, además en la propuesta se trabajaron algunos valores que aportaron al desarrollo de esta competencia ya que esta se refiere a conocerse a sí mismo y tener la capacidad de reconocer sus habilidades y limitaciones para enfrentarse con ellas a las situaciones que lo requieran, asunto que requiere un enfoque desde el estudiante.

Con respecto a esto se puede ver que antes de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica los valores que más resaltaban los docentes en las entrevistas estaban enfocados

a nivel institucional, su discurso estaba muy ligado a los lineamientos que se presentaban en los documentos institucionales como el PEI y Manual de convivencia, en donde se proclama que los valores que promueve dicha institución son “amor, vida y trabajo”, además ellos reconocen la importancia de la tolerancia, la aceptación, y el buen compañerismo, “los cuales aportan a una sana convivencia”, pero esto no era llevado a cabo en profundidad, debido a que se promovía de forma desarticulada con la realidad educativa, pues era impartido como parte del currículo de una área específica como ética y valores, además se observa que consideran que el desarrollo de los valores es un asunto que se da de forma espontánea, es decir, se desarrollan solo por el hecho de estar en relación con el otro.

Después del desarrollo de la propuesta pedagógica, a lo largo de las entrevistas realizadas a los docentes, se noto un cambio en las respuestas, en las cuales se le daba un nuevo enfoque al trabajo de los valores, pues estos ya no estaban orientados a nivel institucional, sino que se centraban en las realidades que viven los estudiantes. En este sentido algunos de los valores que se relacionan tanto desde el discurso como desde la practica en todos los espacios educativos (aulas, patios, corredores y restaurantes) fueron “el respeto por la diferencia, la tolerancia, el dialogo, el compañerismo” y especialmente la “solidaridad”, este último era el valor más evidente en las prácticas de las docentes, dado que frecuentemente aludían a la importancia del respeto y ayuda en cuanto a las diferencias y dificultades cognitivas y económicas de los compañeros, iniciando así una transición de los valores desde el currículo hacia la vida escolar, es decir, pasaron de abordar los valores desde áreas específicas del saber (ética y valores), a vivenciarlos desde la cotidianidad de los estudiantes.

En otro sentido cuando se habla de establecer diferencias, estas se pueden dar en términos de la edad y el sexo, para ellos sobre esta prueba, fueron realizados los mismos contrastes de hipótesis en relación al sexo para encontrar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres luego de la intervención. La prueba de hipótesis para esta evaluación final arrojó un estadístico de prueba de 0,247 con un valor p de 0,8055 que en términos generales concluye que sobre la evaluación general no se evidencian diferencias importantes entre hombres y mujeres.

Adicionalmente revisando los resultados por competencia se obtiene que la diferencia de la primera evaluación, en la segunda evaluación, no se evidencian diferencias significativas entre hombres y mujeres lo que implica que la intervención ayudó disminuir las diferencias que se evidenciaron entre ambos sexos inicialmente.

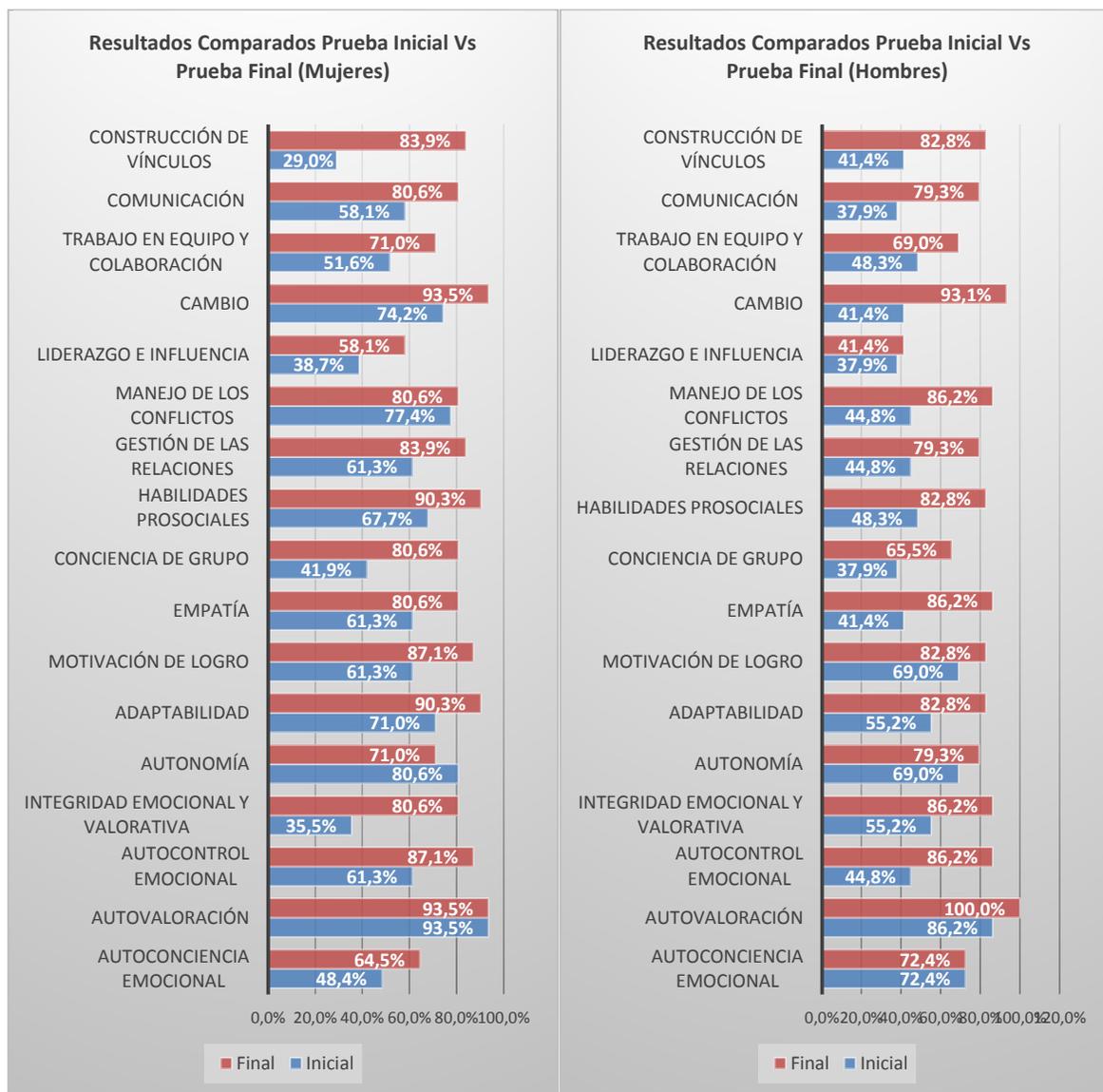
Tabla 8 Nivel de significancia por sexo, prueba inicial y final

| COMPETENCIA | ESTADÍSTICO T | PVALOR |
|--|------------------|---------------------|
| Autoconciencia emocional | t = -0,6499 | p-value = 0,5183 |
| Autovaloración | t = -1,4384 | p-value = 0,1607 |
| Autocontrol emocional | t = 0,0995 | p-value = 0,9211 |
| Integridad emocional y valorativa | t = -0,5721 | p-value = 0,5694 |
| Autonomía | t = -0,7395 | p-value = 0,4626 |
| Adaptabilidad | t = 0,8452 | p-value = 0,4018 |
| Motivación de logro | t = 0,4613 | p-value = 0,6463 |
| Empatía | t = -0,5721 | p-value = 0,5694 |
| Conciencia de grupo | t = 1,3132 | p-value = 0,1946 |
| Habilidades prosociales | t = 0,8452 | p-value = |

| | | |
|---|-------------|---------------------|
| | | 0,4018 |
| Gestión de las relaciones | t = 0,4479 | p-value = 0,656 |
| Manejo de los conflictos | t = -0,5721 | p-value = 0,5694 |
| Liderazgo e influencia | t = 1,2881 | p-value = 0,2029 |
| Cambio | t = 0,0678 | p-value = 0,9462 |
| Trabajo en equipo y colaboración | t = 0,1662 | p-value = 0,8686 |
| Comunicación | t = 0,1269 | p-value = 0,8995 |
| Construcción de vínculos | t = 0,1135 | p-value = 0,91 |

Ahora bien, de acuerdo con el sexo, se pueden observar cambios importantes en las competencias observadas en la prueba inicial y la prueba final. En este sentido, los hombres evidencian mayores avances en las competencias de cambio, empatía y autocontrol emocional, aumentos que son considerables y que se ubican entre los 41 y 51%.

Gráfico 7 Prueba inicial- final Mujeres y hombres



Por su parte, las mujeres obtienen mejores desarrollos en las competencias de construcción de vínculos, integridad emocional y conciencia de grupo cuyos aumentos van entre 38 y 54%. Llama también la atención que para este grupo de mujeres existe un retroceso en la competencia de autonomía que pasa de 80.6% de las mujeres del grupo en la primera evaluación a un 71% en la segunda observación. Aspecto que puede hacer referencia a otros factores externos al estudio.

En cuanto al manejo de los conflictos las niñas tenían un porcentaje alto desde la primera medición y aunque esta aumentó, la diferencia entre la primera medida y la segunda no es

muy notable, por el contrario la autoconciencia emocional y la empatía en este grupo de la población entre la primera y la segunda medición, aumentó considerablemente, en más de 15%.

Por otro lado en el caso de los niños se puede ver que el manejo de los conflictos y la empatía en la primera medición puntuaban por debajo del 50% y para la segunda ambas superan el 80%, incluso son las habilidades que puntúan más alto de las que componen el autocontrol, para esta población. En cuanto a la autonomía y la autoconciencia en ellos inicialmente se obtiene un porcentaje que rodeaba el 70% y la diferencia que se establece en estas dos habilidades para la segunda medición es para la primera habilidad de más o menos el 10%, y se mantiene estable para la segunda.

Lo anterior permite constatar que la propuesta pedagógica incide en la relación entre el manejo de los conflictos y la empatía tanto para niños como para niñas, pues en ambos casos son las habilidades del autocontrol que tiene los porcentajes más altos, encontrando así un aumento considerable en esta última habilidad en más del 15%, siendo más notable la diferencia en el caso de los niños que tenían el autocontrol en la prueba inicial por debajo del 50%, reafirmando así la relación existente entre autocontrol emocional, empatía y manejo de los conflictos.

De acuerdo con los resultados anteriores tanto en el caso de las niñas como de los niños, antes de llevar a cabo la propuesta pedagógica no se tenía en cuenta a los estudiantes en los procesos de tratamiento de sus propios conflictos, ellos eran visibilizados solo para informar lo sucedido, en esta medida los docentes eran quienes tomaban las decisiones por ellos, asumiendo roles de autoridad y autoritarismo, sin permitir que los estudiantes tramitaran los conflictos por medio del diálogo, la confrontación y la mediación, lo anterior no permitía que los estudiantes desarrollaran habilidades como la autonomía, que permite tomar decisiones de forma consciente, reflexiva y crítica, el diálogo como habilidad para comunicar sus emociones, sentimientos y puntos de vista, y la empatía, como capacidad para ubicarse en el lugar del otro y comprenderlo. Partiendo de lo anterior, se observaba que las actitudes de los docentes detonaban agresiones debido al poco acompañamiento y orientación, por ello se presentaban conflictos mayores que involucraban la integridad física de los estudiantes en todos los espacios educativos.

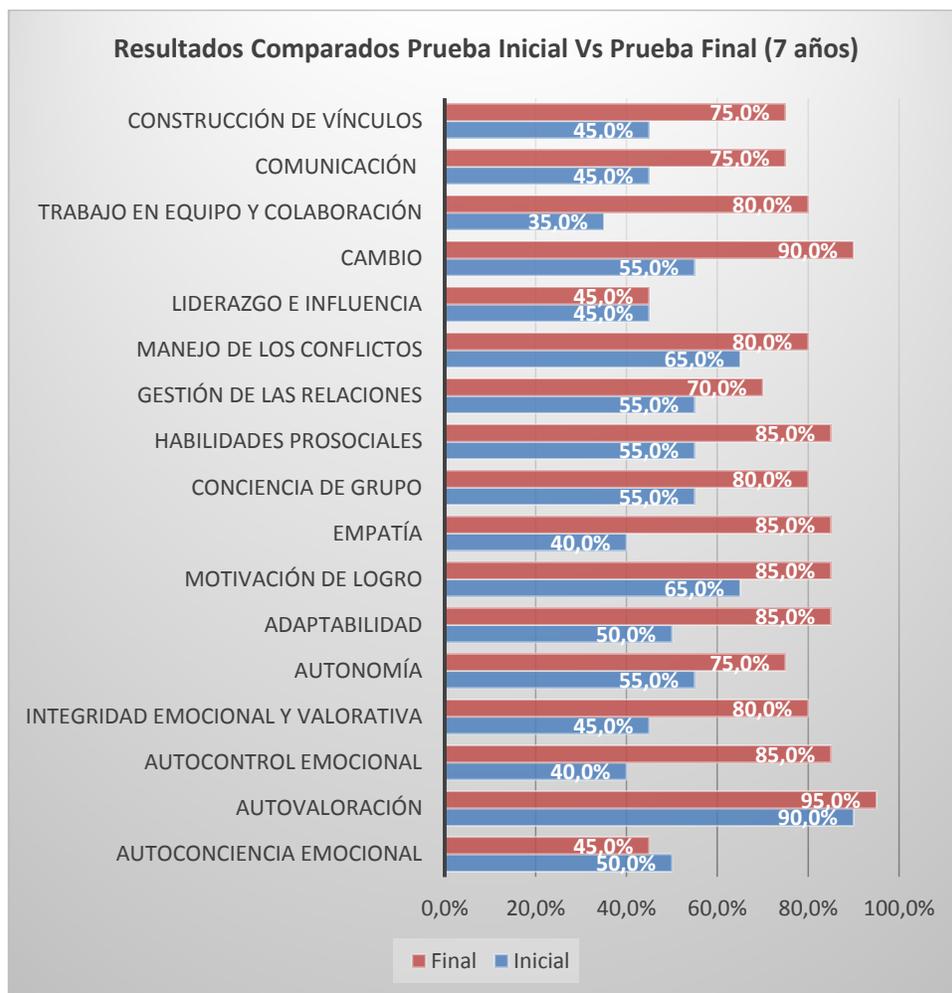


Después de implementar la propuesta pedagógica los estudiantes han identificado nuevas estrategias para responsabilizarse de sus conflictos y llegar a acuerdos entre ellos, sin intermediación de los docentes, acudiendo no solo a las normas explícitas en el manual de convivencia, sino a las normas construidas colectivamente a partir de las experiencias y situaciones escolares.

En relación con la edad, tal como ya se describió, gran mayoría de las competencias tuvieron aumentos en sus frecuencias de aparición. Pero no en todas las edades se demostró el mismo avance.

Para los estudiantes de 7 años, el aumento más considerable se da en la competencia de empatía, autocontrol emocional y trabajo en equipo con aumentos de más de un 45%. Adicionalmente, se destaca un retroceso en la competencia de autoconciencia emocional de un 5%.

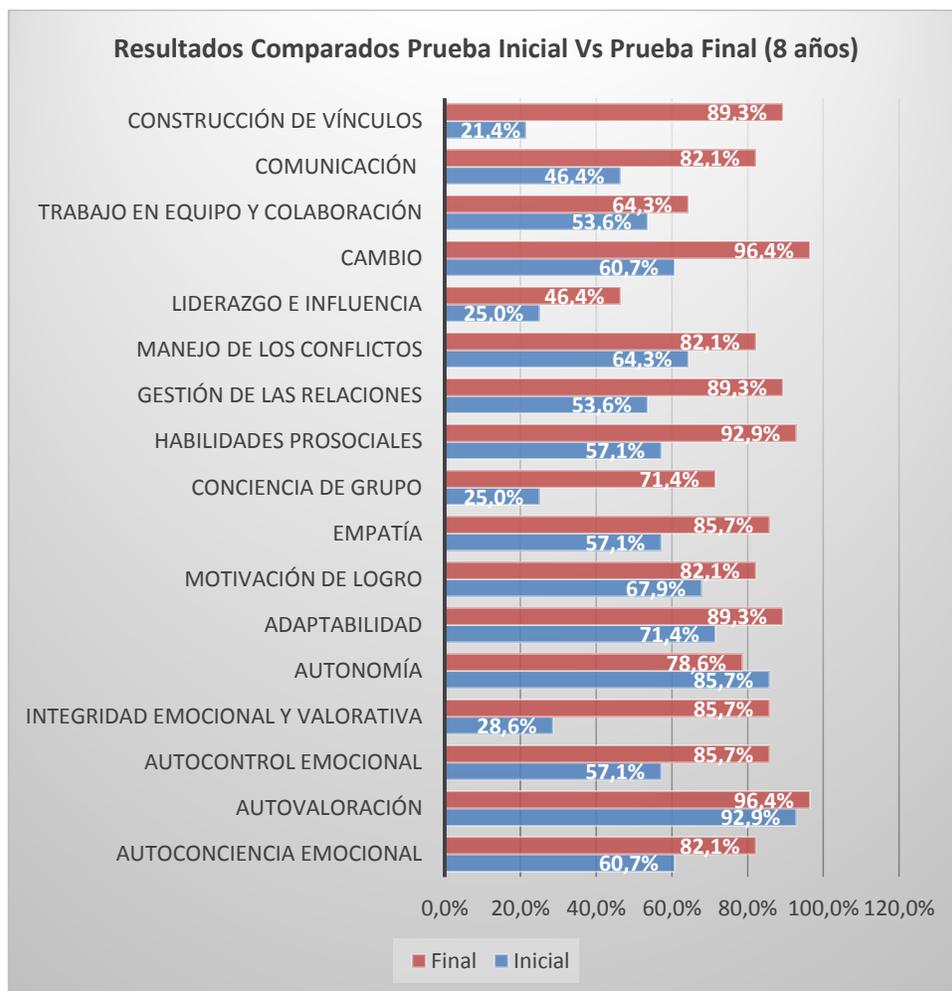
Gráfico 8 Prueba inicial- final 7 años



Para los estudiantes de 8 años por su parte, se evidencian incrementos diferentes, dado que los mayores aumentos se dan en la competencia de construcción de vínculos e integridad emocional con porcentajes superiores al 57%. Así mismo, la competencia de autonomía, no tuvo avance y por el contrario tuvo un retroceso de cerca del 7%.

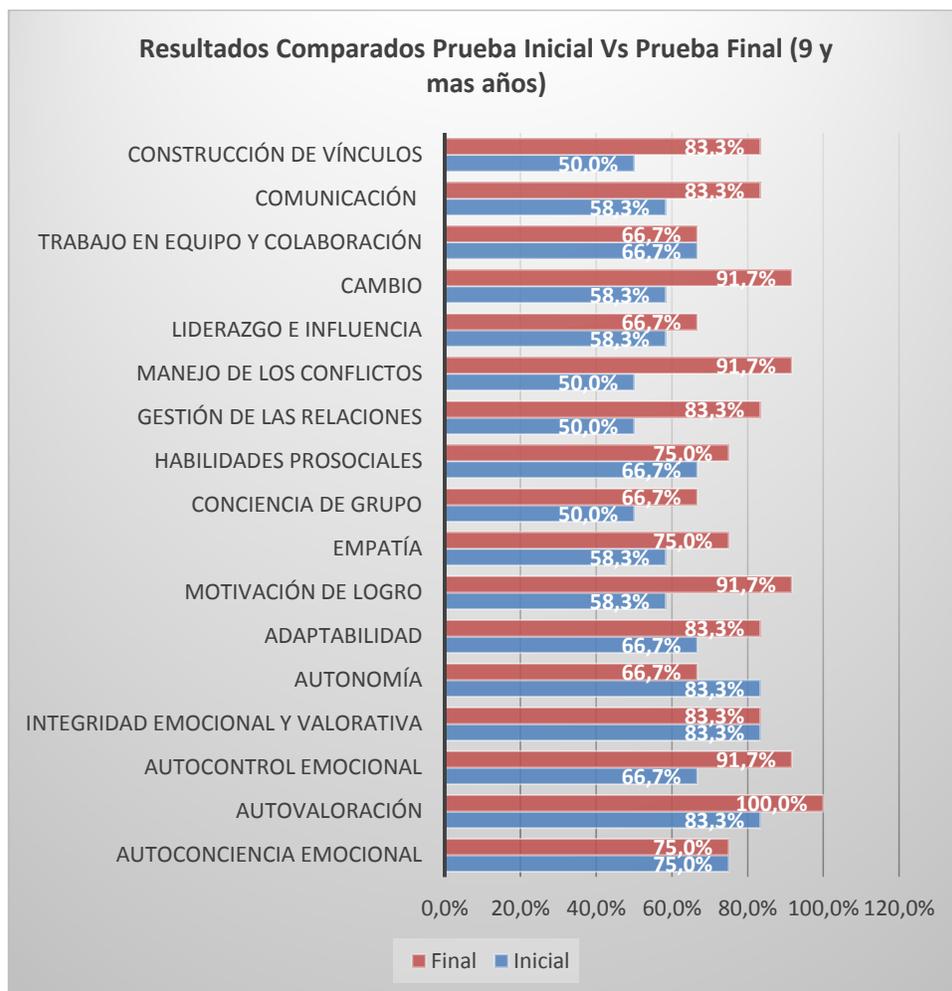
En cuanto a las habilidades que componen el autocontrol, manejo de conflictos, empatía y autoconciencia aumentan alrededor de un 20%, por su parte el autocontrol también aumenta en más del 25%.Nuevamente el manejo de conflictos y la empatía son las habilidades más altas de esta categoría para este grupo poblacional.

Gráfico 9 Prueba inicial- final 8 años



Para el resto del grupo de estudiantes con más de 9 años, la tendencia también se diferencia de los años anteriores. Las competencias con mayor aumento son manejo de conflictos con un aumento de 41,7% y las competencias de construcción de vínculos, cambio y motivación de logro todas ellas con un 33,3%. Al respecto se nota un aumento de más del 20% para el autocontrol en los niños y niñas de 9 años o más.

Gráfico 10 Prueba inicial- final 9 y más años



En la segunda prueba, también se realizó el contraste ANOVA para determinar la incidencia de la variable edad en esta evaluación. El contraste arrojó un estadístico F de 0,055 con un valor p de 0,815 lo que demuestra que no hay evidencia estadística para determinar que en el global de la evaluación, la edad corresponde a un factor determinante.

De igual manera se realizó el contraste por competencia para determinar las diferencias en cada una de ellas y se encontró que en ninguna de ellas se puede afirmar que existan diferencias significativas debido a la edad.

Tabla 9 Nivel de significancia edad

| COMPETENCIA | ESTADÍSTICO F | VALOR P |
|---------------------------------|---------------|---------|
| Autoconciencia emocional | 2,121 | 0,151 |

| | | |
|--|-------|-------|
| Autovaloración | 0,493 | 0,485 |
| Autocontrol emocional | 0,087 | 0,769 |
| Integridad emocional y valorativa | 0,114 | 0,737 |
| Autonomía | 0,619 | 0,434 |
| Adaptabilidad | 0,022 | 0,883 |
| Motivación de logro | 0,28 | 0,599 |
| Empatía | 0,114 | 0,737 |
| Conciencia de grupo | 1,319 | 0,255 |
| Habilidades prosociales | 0,087 | 0,769 |
| Gestión de las relaciones | 1,478 | 0,229 |
| Manejo de los conflictos | 0,778 | 0,382 |
| Liderazgo e influencia | 0,573 | 0,452 |
| Cambio | 0,163 | 0,688 |
| Trabajo en equipo y colaboración | 1,355 | 0,249 |
| Comunicación | 0 | 1 |
| Construcción de vínculos | 0,778 | 0,382 |

Es decir, que de manera similar a lo que ocurrió con la variable sexo, posterior a la intervención se superaron las diferencias que existían debido a la edad específicamente en las competencias de integridad emocional y valorativa y autonomía.

Finalmente, de acuerdo con los resultados obtenidos tanto en la evaluación inicial como en la final, se ha evidenciado una diferencia entre los resultados obtenidos en ambas pruebas. Para confirmar estadísticamente esta afirmación, se estableció una prueba de diferencia de medias asumiendo datos pareados² y se encontró, al nivel de significancia del 5% que si hay una diferencia significativa entre los resultados de la prueba inicial y la prueba final. El sistema de hipótesis a probar corresponde a:

$$H_0: \text{Media Prueba Inicial} - \text{Media de prueba Final} = 0$$

$$H_1: \text{Media Prueba Inicial} - \text{Media de prueba Final} \neq 0$$

El estadístico de esta prueba (t de student) fue de -9,07 y el valor p fue cercano a cero. En este caso, dado que el valor p de la prueba se debe rechazar la hipótesis nula planteada y se concluye que si hay una diferencia significativa, adicionalmente, el signo del estadístico de

² Esta prueba de hipótesis estadísticas asume que hay una correlación entre la prueba inicial y la prueba final. Para este caso, la prueba se aplica al mismo grupo de personas por lo cual ambas pruebas no pueden considerarse independientes.



prueba que es negativo indica que la diferencia se encuentra a favor de la prueba final, es decir que el promedio de desarrollo de competencias en la prueba final es significativamente más alto en comparación con la situación inicial.

13.3 Relación entre autocontrol emocional y convivencia escolar

Durante la implementación de la propuesta pedagógica, se realizan dos registros de observaciones de habilidades o actitudes que demuestran los estudiantes en la realización de las actividades.

Allí se registra la presencia o ausencia de 49 ítems agrupados en 8 sub categorías diferentes. De acuerdo con los resultados de los estudiantes, en cada uno de esos ítems, puede observarse una variabilidad importante de los resultados de cada estudiante de acuerdo con el registro de las observaciones.

En general, las actitudes o habilidades observadas corresponden a conductas positivas y negativas de diferente índole y es por esta razón que no todas las categorías aumentan o disminuyen sistemáticamente o de manera uniforme.

En relación con el manejo de conflictos, actitudes como reacción impulsiva, ansiedad, enojo y llanto presentan una disminución entre la primera y segunda observación. Mientras que vergüenza y confusión aumentan en términos globales. Así mismo, acciones positivas para el manejo de los conflictos son observadas con mayor frecuencia en comparación con las actitudes agresivas.

Del mismo modo con la empatía, es claro que las actitudes positivas presentan una mayor prevalencia en relación con las actitudes negativas, lo que se puede observar con el aumento global de la escucha y la solidaridad en contraste con la disminución de actitudes como burla o indiferencia.

De manera similar, la autonomía, se destaca con un aumento importante en mostrar interés ante las responsabilidades y la búsqueda de ayuda y un descenso en ítems como la evasión de la responsabilidad o la delegación de la misma.

Con respecto a la autoconciencia, todos los ítems presentan aumentos entre la primera y la segunda observación y en la categoría de habilidades prosociales, todas con excepción de la indiferencia presentan aumentos importantes.

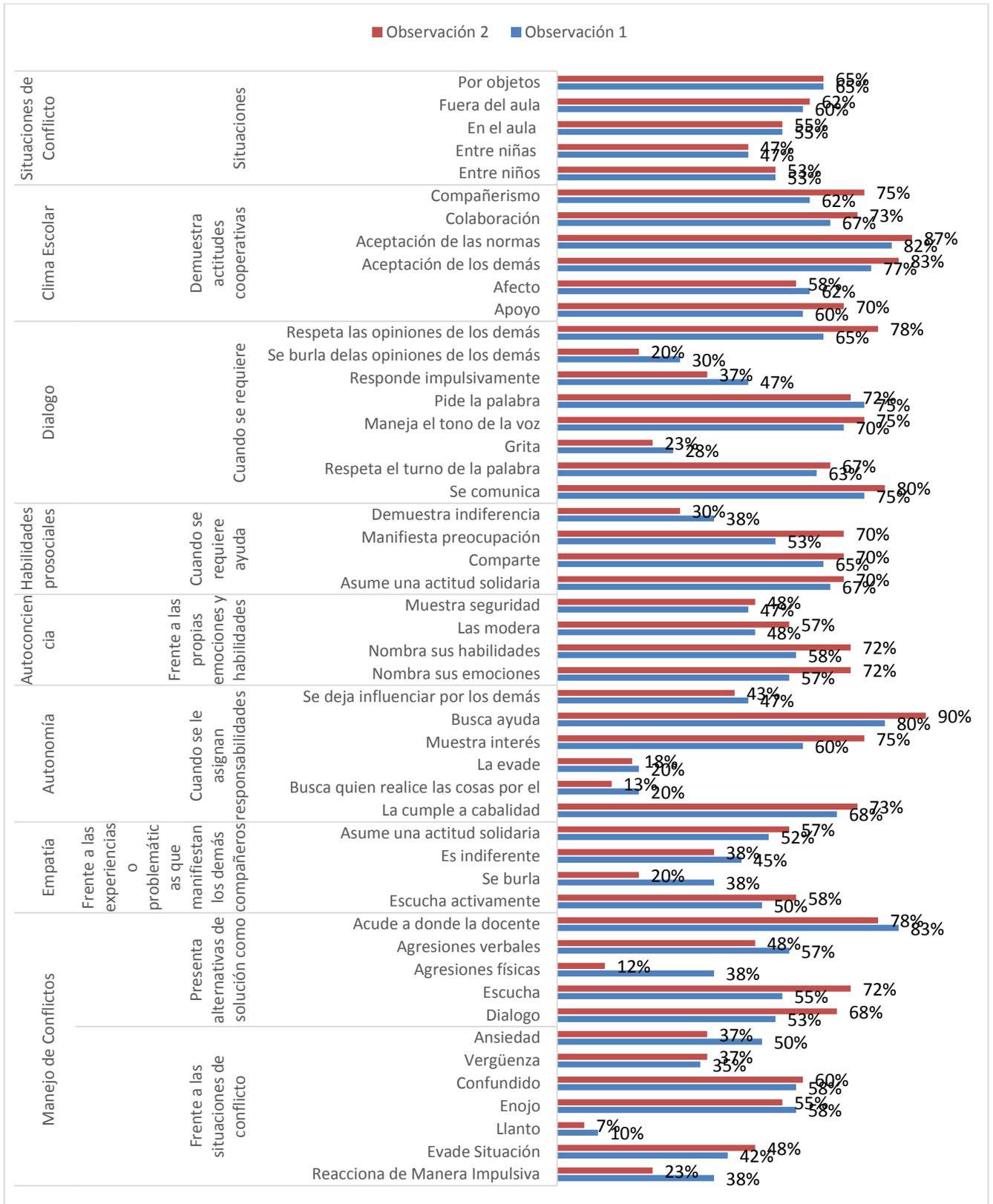
En cuanto al dialogo, de 8 ítems observados, la mitad de ellos presentan mejorías (se comunica, respeta el uso de la palabra, maneja el tono de la voz y respeta las opiniones de

los demás) mientras que en las demás hay un deterioro entre el grupo de estudiantes para la segunda observación.

Finalmente, para el tema de clima escolar, en materia de situaciones de conflicto no hubo variaciones significativas entre los grupos observados, mientras que en cuanto a las actitudes cooperativas se demuestran avances importantes en todas ellas con excepción del afecto.

En conclusión, entre estos dos instrumentos se evidencian avances importantes en su mayoría en todas las actitudes positivas en este grupo de estudiantes y reducciones en relación con las actitudes negativas del grupo en general lo cual termina siendo un factor explicativo del desarrollo de las competencias de los estudiantes intervenidos tal como se demostró anteriormente.

Gráfico 11 protocolos de observación



Con el fin de ilustrar los resultados presentados anteriormente y analizar la relación entre la convivencia escolar y las habilidades de autocontrol emocional a partir de la implementación de la propuesta pedagógica, se observó que al iniciar el desarrollo de esta, en la mayoría de las situaciones de conflicto se presentaban algunos casos graves relacionados con agresiones físicas y verbales, amenazas y palabras soeces, además era necesaria la presencia del docente, pues los estudiantes recurrían a ella para que diera solución a estos acontecimientos, la decisión del docente era acatada en ese momento, así los estudiantes aplazaban y reprimían sus sentimientos y emociones, dejando de lado la reflexión y actitud consciente para la dar solución al conflicto, el cual tomaba mayores proporciones.

En cuanto al trabajo grupal, considerado como una herramienta usada por las docentes para prevenir las situaciones de conflicto, al inicio del desarrollo de la propuesta se evidencio entre los estudiantes interés y motivación en realizar actividades con esta herramienta, también se manifestaban actitudes con el fin de buscar concesos para llegar a acuerdos entre los estudiantes, aunque esto representaba algunas discusiones inicialmente, luego se iban equilibrando los roles y las interacciones, pero aun seguían dependiendo de las instrucciones y acompañamiento de las docentes.

Más adelante la mayoría de las situaciones de conflicto se presentan a nivel verbal, pues los estudiantes asumen una actitud más serena e intentan reconocer sus emociones, procurando el bienestar propio y el de los demás, utilizando el dialogo como una herramienta de mediación para la orientación de los conflictos.

Cabe señalar que las actividades que se realizaron conjuntamente, se enfocaron desde el aprendizaje cooperativo el cual permitió la construcción de vínculos de amistad y compañerismo, esta estrategia promovió que ellos, en búsqueda de lograr un objetivo en común, se apoyaran unos a otros de acuerdo a sus capacidades y diferencias recurriendo principalmente a sus pares y no a las orientaciones de las docentes. También se percibe un avance en cuanto a la toma de decisiones a nivel individual, dado que los estudiantes asumen una posición ante las ideas de los demás y no se dejan influenciar con facilidad; y a nivel grupal el avance se observa ya que logran acuerdos que involucran los puntos de vista de la mayoría de los integrantes de los equipos.

Algunas actitudes de los estudiantes al iniciar la implementación de la propuesta pedagógica eran evasivas a la hora de compartir el espacio de formación con compañeros diferentes a su círculo de amigos frecuente, por ello se presentaban casos de aislamiento de unos a otros, pues la mayoría de ocasiones preferían realizar las actividades con quienes ya conocían y habían construido normas implícitas, y donde había un conocimiento de las diversas formas de desempeñar sus roles, por ello les costaba adaptarse a las nuevas dinámicas que se generaban en estos equipos de trabajo dado que tenían que cambiar, adaptarse y aceptar las formas de ser y actuar de sus nuevos compañeros.

En ocasiones las prácticas de las docentes promovían actitudes competitivas en asuntos académicos, estableciendo metas de tiempo y agilidad en la realización de las actividades a nivel individual y grupal, pues además se exponía en público los logros y trabajos de los equipos que alcanzaban dichas metas, reconociendo estos esfuerzos en los mismos estudiantes reiterativamente, en este tipo de prácticas algunos estudiantes, quienes habitualmente no cumplían con las metas establecidas por las docentes, se sentían frustrados e impotentes, lo que generaba choques entre estudiantes y respuestas impulsivas que afectaban la armonía grupal.

Más adelante las actitudes y comportamientos manifestados a nivel grupal estaban mediadas por valores como la tolerancia y la solidaridad, respecto al primero se aceptaban las diferencias de cada uno de los integrantes del equipo y a partir de ello nutrían el trabajo que desarrollaban, teniendo en cuenta las habilidades y capacidades de cada estudiante. En relación al segundo valor, se complementaban unos a otros y se ayudaban para alcanzar los objetivos, pero en ocasiones se les dificultaba valorar los aportes de los demás y cuando algunos evadían su función, otro de los integrantes se encargaba de esto y no motivaba a su compañero para que realizara su labor.

Inicialmente en la implementación de la propuesta pedagógica la convivencia escolar se caracterizaba por la ausencia de habilidades sociales como dialogar, escuchar, reconocer las cualidades de los demás, pedir ayuda, participar, disculparse, dar opiniones, conocer los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás y tolerancia a la frustración, además se observaba poco compromiso y apoyo ante las dificultades y necesidades de los demás.

Luego la convivencia escolar se observó un poco más apropiada en la medida que las interacciones sociales se caracterizaban por comportamientos relacionados con el respeto, la comprensión, la disposición a conversar, el agradecimiento, la afectividad y la solidaridad, es decir, se evidenciaba preocupación por el bienestar del otro; aspectos que permitieron mejorar la adaptación de los estudiantes a las diferentes dinámicas escolares.

En síntesis, se puede decir que se evidencian avances en la convivencia escolar relacionados con el enfoque de la propuesta pedagógica, tanto en la práctica de las docentes y las relaciones de los estudiantes, donde se propician mejores y mayores estrategias como el diálogo, la confrontación y la participación de los estudiantes en el momento de dar solución de las situaciones de conflicto.

13.4 Relación entre autocontrol emocional y competencia socioemocional

Durante el desarrollo de la propuesta la mayoría de las actividades se centraron en el aprendizaje cooperativo, lo que inicialmente representó algunas dificultades, como: adaptarse a los compañeros diferentes a los de su círculo común, respetar el turno de la palabra y del uso de los materiales, toma de decisiones en general con respecto al desarrollo de las actividades, distribución de roles y elección de representantes, pues la mayoría tenía el deseo de asumir las funciones más representativas, para imponer sus ideas y diferentes puntos de vista, también era muy frecuente el rechazo hacia compañeros que evadían sus responsabilidades y consideraban que el hecho de compartir ideas y ponerse de acuerdo era complejo.

A medida que avanzó la propuesta, las perspectivas de los estudiantes fueron cambiando, pues estos empezaron a identificar las habilidades y capacidades de cada uno con el fin de alcanzar los objetivos propuestos a nivel grupal, ya se enfocaban más en las fortalezas propias y de sus compañeros y no en sus debilidades, reconociendo que el trabajo cooperativo con el aporte de todos enriquecía las actividades haciendo las experiencias y productos finales más satisfactorios.

Un aspecto relevante que se evidenció en el trabajo cooperativo fue que en los grupos donde alguno de los integrantes presentaba alguna situación de discapacidad, estos lograron adaptarse a su grupo de trabajo, debido a que los demás compañeros reconocieron sus particularidades, aprendieron a trabajar con ellos, generando estrategias alternativas centradas en sus capacidades.

Cabe señalar que al final del desarrollo de la propuesta, algunos estudiantes no lograron adaptarse a las dinámicas de los diferentes grupos de trabajo, ni sus compañeros a ellos, los factores que se relacionan con este asunto fueron, la personalidad y disposición que estos manifestaban en los momentos que se promovía el trabajo grupal.

Al inicio de la propuesta en las relaciones entre los estudiantes se observaba frecuentemente tanto en los trabajos grupales como en juegos libres (los cuales tenían lugar en los descansos), actitudes de exclusión por compañeros que no hacían parte de sus

círculos de amigos cotidianos, asunto que generaba discordia y aislamiento en los espacios comunes como patios y restaurante.

Más adelante las interacciones estaban más ligadas a actitudes de amistad, respeto por las diferencias y particularidades de todos los compañeros, apoyo y motivación con el fin de alcanzar metas en común.

Por otro lado antes de implementar la propuesta pedagógica, a los estudiantes se les dificultaba reconocer los errores, los comportamientos y actitudes inadecuados que afectaban las interacciones, por lo general evadían su responsabilidad, culpaban a otros compañeros de sus acciones o mentían para ocultar información y no ser sancionados por ello. En la mayoría de las ocasiones los estudiantes recurrían a los docentes con el fin de informar sobre algún hecho que incurriera en una falta, para que el compañero que la cometió fuera castigado, mas no para que el docente ayudara a solucionar el conflicto.

Luego, cuando se presentaban las situaciones de conflicto se observaba que los estudiantes tomaban una postura más consciente y reflexiva, en el momento en el que cometían alguna falta, es decir, en algunas ocasiones la reconocían, al indagarles por ello y al sugerirles disculparse con sus compañeros lo hacían con acompañamiento del docente, dicha situación fue avanzando, pues inicialmente se tornaba difícil, dado que los estudiantes se negaban a disculparse o disculpar al otro, y demostraban que para ellos este asunto no tenía importancia, luego las actitudes que se asumían en estos casos eran más flexibles y receptivas, aunque era necesaria la presencia del docente.

Para finalizar, cabe resaltar que el cambio que se observa en cuanto a la relación entre las habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar, se dio a partir de las actividades realizadas dentro de las aulas de clase en las cuales se trabajaron temas como el dialogo, la comunicación, la escucha y el respeto por el otro, temas que permitieron comprender y poner en práctica la importancia de estos conceptos en las relaciones humanas. Debido a esto en los momentos en que se presentaban las situaciones de conflicto, los estudiantes se mostraban dispuestos a conversar entre ellos y a buscar posibles soluciones antes de acudir donde la docente, además el acto de pedir disculpas era más significativo pues ya tenían clara su importancia, de igual forma las docentes



manifestaban interés por incluir estos temas desde sus propias practicas, acompañando los estudiantes en la toma de decisiones y solución de conflictos, tomando distancia de los asuntos cuando su presencia no era requerida.

14. Comprobación de Sistemas de Hipótesis

14.1 Primer sistema de hipótesis

H_1 Existen diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica

H_0 No existen diferencias relacionadas con las habilidades de autocontrol emocional encontradas en la población sujeto de estudio antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica

Habilidades de autocontrol emocional (diferencia entre la primera y la segunda prueba)

Para probar el primer sistema de hipótesis, fue necesario revisar el resultado del instrumento de evaluación aplicado en los estudiantes en las siguientes competencias:

- Manejo de conflictos
- Autocontrol
- Autonomía
- Empatía
- Autoconciencia emocional

Allí se construyó un indicador de manera similar en ambas pruebas para medir el nivel de desarrollo de estas 5 competencias en particular y comparar sus resultados. Así pues se llevó a cabo una prueba de hipótesis estadístico para determinar la diferencia entre la prueba inicial y la prueba final. Esta prueba para datos pareados concluyó con un 95% de confianza que el indicador de autocontrol emocional medido en el segundo test, es superior estadísticamente al primero con lo que se evidencia que antes y después de la intervención hay desarrollos diferentes de estas competencias y que en la segunda prueba el nivel de desarrollo de estas es más alto (estadístico de prueba $t = -3.1146$, con un valor p de 0.002842)

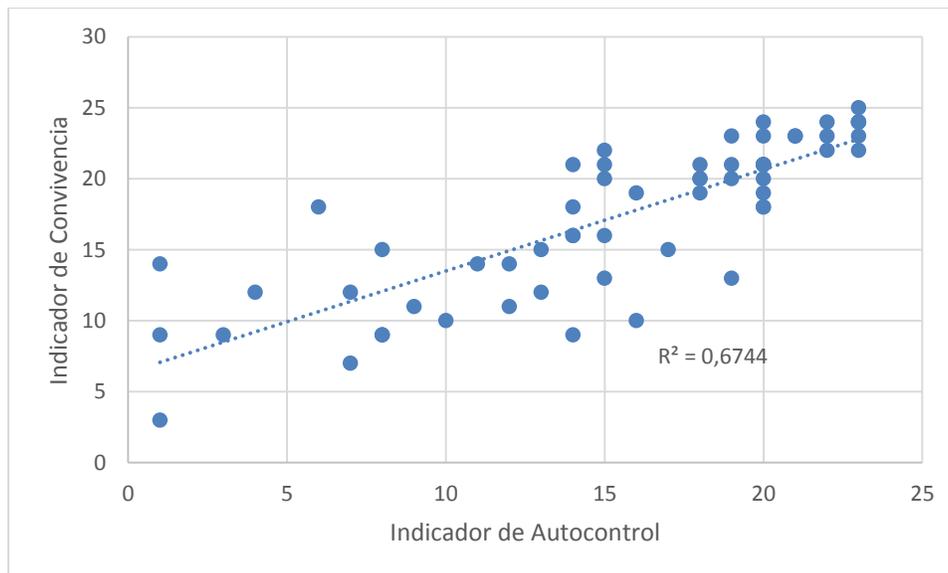
14.2 Segundo sistema de hipótesis

H_1 Existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

H_0 No existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y la convivencia escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica.

Para la prueba de este segundo sistema de hipótesis se utilizaron los protocolos de observación para construir un indicador de habilidades de convivencia escolar y uno relacionado con las habilidades de autocontrol emocional, y para tal efecto se determinó el comportamiento conjunto de ambas variables a través de la modelación de una relación lineal entre ambas con el objetivo de determinar la existencia de una relación directa entre ambas

Gráfico 12 Relación convivencia escolar - autocontrol emocional



De acuerdo con los resultados de ambos indicadores, se evidencia que entre ambos se presenta una relación directa y fuerte (el indicador R^2 determina la relación entre dos variables a través de una relación lineal) con lo que se puede concluir que entre la convivencia escolar y las habilidades de autocontrol si existe una relación directa que conduce a que mayores habilidades de autocontrol implican también mejores expresiones de convivencia de los estudiantes.

14.3 Tercer Sistema de hipótesis

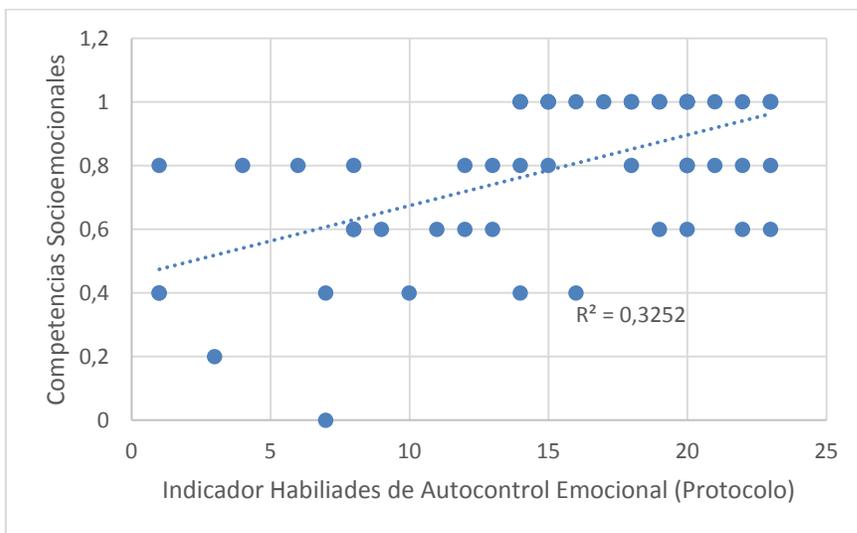
H_1 Existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

H_0 No existe relación entre el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional y el desarrollo de la competencia socioemocional en la población sujeto de estudio.

En relación con el tercer sistema de hipótesis, se intenta probar si existe una relación entre las habilidades de autocontrol que se observaron a través de la propuesta pedagógica y el test final. Para tal efecto se llevó a cabo una relación lineal.

De acuerdo con los resultados de ambas variables, se encuentra que aunque ambos tienen una relación directa, esta no puede considerarse fuerte (el indicador R^2 es bajo) con lo que se concluye que dado que si el estudiante manifiesta mayor número de habilidades de autocontrol emocional medidas en el protocolo de observación tiene también mejores desarrollos de las habilidades competencia socioemocional.

Gráfico 13 Competencias socioemocionales-autocontrol emocional



15. CONCLUSIONES

A partir del análisis estadístico no se evidencian diferencias significativas de acuerdo al género y la edad en la prueba final, lo que implica que la intervención ayudó a disminuir las diferencias que se evidenciaron en la evaluación inicial.

Se evidenció un importante avance en los resultados de las pruebas iniciales y finales y se demostró estadísticamente que hay una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en ambas pruebas a través de un contraste de hipótesis de diferencia de medias. Allí se concluyó que la prueba final presentó niveles más altos de desarrollo de competencias en relación con lo evidenciado en la prueba inicial al mismo grupo de personas evaluadas.

Las habilidades empatía y manejo de los conflictos son dos de las que más se movilizaron durante la implementación de la propuesta pedagógica “Aprender a Pensar lo Social”, por lo tanto son las que permitieron el desarrollo del autocontrol emocional.

Desde este estudio no se trata de darle menor prioridad a las temáticas propias de cada área del saber y mucha más importancia a las habilidades y conocimientos relacionados con lo social, por el contrario la idea es aprovechar y articular todos los saberes específicos con las situaciones cotidianas de los estudiantes, para así contribuir al desarrollo de las habilidades de la competencia socioemocional.

El acompañamiento de la formación integral de los estudiantes, se construye especialmente en la apropiación de valores y el desarrollo de las habilidades de la competencia socioemocional, desde las relaciones familiares e institucionales.

Cuando son los estudiantes quienes ideen, creen y acuerden rutas para la promoción, prevención y atención de las situaciones de conflicto, con la orientación de los docentes, se facilita el proceso del reconocimiento de la norma y establecimiento de vínculo con estas, posibilitando una mejor y mayor adherencia a estos mecanismos.

Se sigue pensando que las habilidades de la competencia socioemocional se desarrollan solo por estar en contacto con el otro, lo cual se evidencia desde el currículo de las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

instituciones educativas, desde la importancia que le dan los maestros a este tema y desde la universidad en su compromiso con la formación docente.

16. RECOMENDACIONES

Se considera importante sensibilizar a los directivos y docentes, donde haya un estudio a profundidad de leyes y decretos que reglamentan la convivencia escolar, para que estos asuntos dejen de convertirse en ítems de verificación en procesos de interventoría y se avance hacia la materialización de los planteamientos en el día a día de las instituciones. Para esto puede pedirse apoyo de las universidades en los procesos de práctica o con docentes capacitados para orientar estas temáticas.

Favorecer encuentros significativos entre los estudiantes, la familia y la escuela donde se asuma la educación como un proceso de formación permanente y de interés para todos.

Trabajar la propuesta pedagógica aprender a pesar lo social con docentes y directivos de la instituciones educativas para que estos comprenden la importancia y actúen como modelos en el desarrollo de las habilidades de la competencia socioemocional.

¿Si la propuesta fuera enfocada en los docentes que implicaciones tendría en cuanto a habilidades social para los estudiantes?

17. BIBLIOGRAFÍA

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2003). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. Nuestros temas N° 30.

Goleman D. (2006) *Inteligencia social*. México: Planeta.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Cairós.

Gómez, J. (2007) *Los docentes ante situaciones de violencia escolar*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27, vol. 11 (3), pp. 32-39

Gómez, J. (2008). *Los docentes ante las situaciones de violencia escolar*. REIFOP, 27 vol. 11 (3). Consultada en:<http://www.aufop.com/aufop/home/>. Fecha de consulta: 02 de mayo de 2014

Gonzales, T y Arana, A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa. Tipos de análisis y procesos de codificación (II)*. Nure, N° 45, Marzo- abril.

Guijo Blanco, V (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*, Universidad de Burgos. Burgos.

Gutiérrez, L (1999). *Construcción de la personalidad moral: una intención pedagógica impostergable en la educación básica*. Acción Pedagógica Vol. 8, No.2 p.92- 101. Venezuela.

Heredia, D. (2008) *Diseño de estrategias para fomentar el autocontrol en los niños de 4 a 5 años dentro del aula*. Universidad Tecnológica Equinoccial. Ecuador

Institución educativa Atanasio Girardot (2009) *Proyecto Pedagógico Institucional (PEI)*. Girardota: Autor.

Institución educativa Atanasio Girardot (2010) *Manual de Convivencia*. Girardota: Autor.

Latorre, A y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona. Graó.

López, M. (2008) *Efectos del Aprendizaje Cooperativo en las Habilidades Sociales, la Educación Intercultural, y la Violencia Escolar: un Estudio Bibliométrico de 1997 a 2007*. España.

López, N. (2006) *La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor*. Universidad de Navarra. España.

López, V. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. España

Martínez, J & Ramírez, C (2012). *Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar*. España

Martínez, M y Moncada, P. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T. N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote, 2011*. Perú

Martínez, V y Pérez, O. (2001). *Convivencia escolar problemas y soluciones*. Revista Complutense de Educación Vol. 12 Núm. 1. España

Moltó, M. Sanz, E y Gomis, A. (2013). *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas*. España.

Morrillo, M (2012). *Diferencias de género en la inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes*. Universidad Internacional de la Rioja. España.

Muñoz, F. (2000) *ADOLESCENCIA Y AGRESIVIDAD*. Universidad Complutense. España.

Murcia (2007). *Educación de competencia social y prevención de conflictos de convivencia escolar*. Jornadas Europeas sobre Convivencia. España

Ortega, R. (1997) *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Novograf.

Parra, M & Peña, B. (2012). *El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas*. ANALES de la Universidad Metropolitana. Vol. 12, No.2. Pp.15-37. España

Pineda, J. (2012) *“El conflicto y la convivencia”*. *Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Universidad de Sevilla. España.

Posse, P. López, V & Otros. (1998). *Ciencia a los 5 años*. Colombia: Santillana.

Quintero, M. (2009). *Lasensatez como talento: evaluación en niños de 8 a 12 años*. España.

Ramírez, L. (2009) *Estudio de los procesos que desencadena un programa para la formación transversal en valores en colegios de tres regiones de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Rendón, M. (2010) *La convivencia*. Colombia

Rendón, M. (2011). *Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín*. “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No. 32. Colombia.

Rendón, M. (2011). *La educación de la competencia socioemocional a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo*. Colombia.

Rendón, M. Parra, P. Cuadros, O. & Barragán, B. (2009). *Aprender a pensar lo social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Rodríguez, G. (2013) *Pactos de aula para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

Rodríguez, J (2008) *Los docentes ante las situaciones de violencia escolar*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 27, Vol.11 (3), p.32-39. España.

Romero, G & Caballero, A. (2008). *Convivencia, clima de aula y filosofía para niños*. REIFOP, 27 Vol. 11 (3). Consultada en: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - fecha de consulta: 1 de mayo de 2014.

Russián, G. C., Rodríguez, L. M. (2008). *Influencia de la satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional, en cuanto a la tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo, sobre las actitudes prosociales ante situaciones de agravio en adolescentes*, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”, Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/influenciasatistaccion- autorregulacion-emocional.pdf>.

Sáinz, M (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de alta habilidad versus no alta habilidad*. España.

Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. España.

Salmerón, C. (s. f.) *Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa*. Granada

Sierra, J. (2009) *Cultura escolar, conflictividad y convivencia*. Barcelona.

Sierra, S; Santos, M y Ariza, M. *Reflexionar para mejorar el acto educativo*. Educación y Educadores vol. 8. Universidad de la Sabana.

Souto, A. (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. España.

Souza, L. (2009) *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Sùs, M. (2005). *Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?* Investigación temática RMIE. Vol. 10 N° 27

Valenzuela, E. (2011) *Las personas con discapacidad... Vivencian emociones*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Vallejo, A. (2005) *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*: España: edigrafos

Vallejo, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*.

Vallés, A; Valles, C. (2000). *Inteligencia emocional*. Aplicaciones educativas. España: Eos.

Zabalza, M. (2002) *Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, n° 44, pp 139-174.