



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**LAS EMOCIONES COMO DETERMINANTES EN LAS RELACIONES
INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS, Y SU REGULACIÓN PARA FAVORECER LA
CONVIVENCIA ESCOLAR.**

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

Estudiantes en Formación

ADRIANA LORENA QUIRAMA

IVON VIANETH MOSQUERA GONZALEZ

Asesora

YÓLIDA YAJASIEL RAMÍREZ OSORIO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN 2018

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción	1
1. Planteamiento del problema.....	2
1.2. Justificación.....	10
2. Objetivos.....	12
2.1 Objetivo general	12
2.2 Objetivos específicos.....	12
3. Estado del arte.....	12
3.1 Ámbito internacional	12
3.2 Ámbito nacional.....	14
3.3 Ámbito local	15
4. Marco conceptual.....	16
4.1 Emociones	16
4.2 Habilidades sociales	17
4.3 Competencia emocional	18
4.4 Convivencia escolar.....	18
5. Marco teórico.....	18
5.1 Las Emociones.....	19
5.1.1 Componentes de la emoción.....	21
5.1.2 Clasificación de las emociones.....	22
5.2 Habilidades sociales	26
5.3 Competencia Emocional.....	29
5.3.1 Conciencia emocional.....	29
5.3.2 Regulación emocional.....	30
5.3.3 Autonomía personal (autogestión).....	30
5.3.4 Inteligencia interpersonal.....	31
5.3.5 Habilidades de vida y bienestar	32
5.4 Convivencia escolar.....	33
5.4.1 Problemas que deterioran la convivencia	34
6. Diseño metodológico	35
6.1 Enfoque de investigación	37
6.1.1 Caracterización de la población.....	40
6.2 Instrumentos de recolección de datos.....	41
6.2.1 Observación participante	41
6.2.2 Entrevista (Ver anexo 1 p.).....	42

6.2.3 Secuencia didáctica (Ver anexo 3).....	43
7. Plan de análisis.....	44
8. Análisis de resultados	46
8.1 Emociones (positivas - negativas) y momentos en que los estudiantes las manifiestan.	46
8.2 La influencia de las emociones de los niños y niñas en sus formas de relacionarse con los demás.	53
8.3 Secuencia didáctica como propuesta pedagógica para fortalecer en los niños y niñas el control emocional y desarrollar en ellos competencias emocionales.	57
9. Conclusiones	60
10. Componente ético	61
11. Referencias.....	63

Índice de tablas

Tabla 1 Conductas desfavorables: Falta de control emocional en los niños.....	5
Tabla 2 Emociones que expresan con mayor frecuencia los estudiantes.....	8
Tabla 3 Competencia emocional en los niños.....	9
Tabla 4 Clasificación de habilidades sociales.....	28
Tabla 5 Fases de la Investigación Acción Educativa.....	39
Tabla 6 Categorías de análisis.....	45
Tabla 7 Ficha de observación	47
Tabla 8 Ficha de observación y análisis de la entrevista	53

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Planeación N°1 de la secuencia didáctica (Los niños se identifican con algunas emociones)	51
<i>Figura 2.</i> Actividad que corresponde a la planeación N°1 de la secuencia didáctica que consiste en ver la película “intensamente”.....	52
<i>Figura 3.</i> Muchos de los niños se identificaron con este personaje de la película “intensamente”, reconociendo que esta emoción es muy relevante en ellos. Actividad de la planeación N°1 que hace introducción al tema de las emociones.....	52

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

La presente es una investigación de enfoque cualitativo que busca analizar la forma en cómo las emociones determinan las relaciones interpersonales de un grupo de niños del grado segundo cuatro (2°4) de la I.E HAG Sede DLC, y cómo su regulación favorece la convivencia escolar.

En esta Institución es muy común presenciar comportamientos impulsivos en los niños, tales como gritos, agresiones físicas y verbales, los cuales reflejan una posible falta en la regulación de sus emociones, viéndose afectada la convivencia escolar. Todo esto nos lleva centrar la mirada en el control de las emociones como estrategia para favorecer las relaciones interpersonales entre pares.

Este trabajo investigativo se desarrolla en tres momentos fundamentales: Inicialmente se realiza un diagnóstico donde se identifica que la falta de control de las emociones en los niños afecta la convivencia escolar; seguidamente y con el ánimo de favorecer las interacciones que están siendo afectadas por la impulsividad de los niños, realizamos una secuencia didáctica que potencia las competencias emocionales, al mismo tiempo que fortalece las habilidades sociales de éstos, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales que se da entre estudiantes; y finalmente, una vez desarrollada la secuencia didáctica, se extraen los resultados obtenidos de ella, los cuales son analizados e interpretados desde los objetivos de investigación.

Para poder llevar a cabo este trabajo investigativo se utilizan algunos instrumentos dentro del marco Investigación Acción Educativa, los cuales posibilitan la recogida de información a analizar, y de los cuales se obtienen unos resultados; estos instrumentos son: la observación participante que transversaliza toda la investigación; la entrevista semiestructurada, la cual busca recoger unos datos precisos, y la secuencia didáctica que es la propuesta que se desarrolla para transformar la problemática presente.

1 8 0 3

Introducción

El presente trabajo es el resultado de un proceso investigativo llevado a cabo durante la práctica pedagógica de dos docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación - Universidad de Antioquia, adscrito al grupo de investigación

DIVERSER en la línea de Violencias y Culturas Escolares. Surge de la necesidad de dar un lugar a las emociones expresadas por los niños¹ en la Institución, cómo las regulan y de qué manera éstas repercuten en las relaciones que establecen con sus pares.

Esta propuesta de investigación se desarrolló con los estudiantes del grado 2^o4 pertenecientes a la I.E HAG Sede DLC, en especial con un subgrupo de dieciséis niños quienes se caracterizan por estar entre los ocho y nueve años de edad. A partir de la observación y las interacciones propias en el entorno escolar, se identificaron ciertas manifestaciones atravesadas por agresiones (ver tabla 1, p.4), las cuales expresan como parte de sus juegos, mostrándose minutos después muy cariñosos y solidarios (ver tabla 2 p.7). Estas dinámicas guían la manera de comunicación entre pares, establecidas por acciones no conscientes del significado de las emociones que expresan o quieren transmitir; esto nos lleva a plantearnos un objetivo para esta investigación, que busca fortalecer la regulación emocional de este grupo de niños del grado 2^o4 de la I.E HAG Sede DLC.

Para dar respuesta a nuestra investigación es posible implementar estrategias como la secuencia didáctica (ver anexo N.3 p.3), que permite fortalecer las habilidades sociales y en especial potenciar las competencias emocionales, con el objetivo de minimizar agresiones de cualquier tipo.

1. Planteamiento del problema

Las emociones juegan un papel muy importante en la vida de los seres humanos, desde el momento del nacimiento siempre están presentes y su manifestación facilita o dificulta la interacción social, de manera que como se expresan y se regulan influyen o no las relaciones consigo mismo y con otros. (López, 2005, p.154)

Diferentes estudios como las “*Bases neurobiológicas del apego. Revisión temática*”,² han demostrado que los vínculos afectivos que establecen padres y/o cuidadores con los niños a temprana edad son fundamentales para el desarrollo de habilidades emocionales y las posteriores relaciones sociales que se establezcan, además, estos vínculos proporcionan sentimientos de

¹ En adelante y para este trabajo “niños” hará referencia a niños y niñas.

² BARG BELTRAME, Gabriel. *Cienc. Psicol.* [online]. 2011, vol.5, n.1, p. 69-81. ISSN 1688-4221. Recuperado en 14 de abril de 2018, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212011000100007&lng=es&tlng=es.

seguridad y confianza en la persona, lo cual es necesario para tener relaciones apropiadas y satisfactorias con los demás. En este sentido cuando el niño carece de estos vínculos puede tener múltiples dificultades en su proceso de socialización. Así, los lazos emocionales que todo ser humano tiende por naturaleza a desplegar, no se consolidan y se retraen, formando sujetos poco empáticos y no compasivos, además, con niveles de agresión y resentimientos que terminan en acciones impulsivas.

En las interacciones realizadas durante la experiencia de la práctica pedagógica con el grupo de niños del grado 2º de la I.E HAG Sede DLC evidenciamos algunas dificultades en la convivencia escolar, lo cual, se podría relacionar con la falta de control o regulación de las emociones, ya que demuestran comportamientos impulsivos y poco reflexivos.

Es necesario entonces contextualizar el lugar donde llevamos a cabo la práctica pedagógica. Esta Institución está ubicada en la carrera 44 N°43-96 barrio Colón, atendiendo niños desde los 5 hasta los 15 años de edad, los cuales viven en diferentes niveles socioeconómicos, y están rodeados por problemáticas sociales como: el desplazamiento, pobreza, drogadicción, desempleo, violencia intrafamiliar, trabajo infantil, entre otras (PEI 2012, p.4).

Es importante tener en cuenta estas problemáticas porque probablemente se encuentre una relación entre el contexto, la escuela y la impulsividad o falta de control de las emociones que manifiestan los estudiantes de la Institución. Estas características permiten visualizar cómo la regulación emocional posibilita o impide el establecimiento de las relaciones interpersonales de los niños, partiendo del contexto y su realidad social.

Así, se realiza un rastreo preliminar del contexto a través de la revisión de investigaciones que se han llevado a cabo en esta Institución³, y de visitas realizadas semanalmente, por un periodo de seis meses, donde se observan comportamientos impulsivos en los estudiantes, como gritos, agresión física y verbal, irritación, intolerancia, entre otros; los cuales y, posiblemente son expresados por los niños en relación a la falta de control de sus emociones, además, desde lo observado, esta es la manera como han aprendido a responder a los problemas, pues es esta la realidad que los circunda, lo que conlleva a que sea esta la forma de relacionarse. Así, cabe

³ Múnera, Y. P., Vélez, N. S., Vásquez, M. J., Ospina, D. P., Escobar, V. M., Cardona, A. F., García, L. S., & Ardila, J. A. (2013). *El juego. ¿Un camino para la intimidación escolar o para la socialización y la convivencia?* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Duque, V. N., Henao, P. C., Henao, C., & Ramírez, G. L. (2015). *Influencias del contexto en las estrategias para la resolución de conflictos en la escuela.* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

señalar que el contexto influye en gran medida en las formas de comportarse de los sujetos. Bisquerra (2003) afirma que “Las experiencias que viven los sujetos dentro de la familia, y en este sentido en los lugares más cercanos, influyen en sus comportamientos, de manera que se convierten en factor protector o de riesgo en la reproducción de conductas.” (p. 215-224), en relación a esto, nos atrevemos a decir que posiblemente estas problemáticas (antes mencionadas) influyen de alguna manera, en la capacidad que tienen los niños para controlar adecuadamente sus emociones, ya que, desde lo observado, muchos de ellos no cuentan con un acompañamiento que les fortalezca en estos aspectos (regulación emocional), pues lo que contemplan de sus referentes más importantes es que las formas de encuentro con el otro están cargadas de brusquedad, intolerancia, impulsividad, y así adoptan ellos esas maneras de relacionarse con los otros hasta el punto de naturalizar o normalizar dichas conductas, de manera que lo ven como válido (Touza, 2005, p.219-220).

Es por esto que todos estos problemas comportamentales, que tienen que ver con el control de las emociones pueden estar relacionados con los aprendizajes que los niños obtienen desde sus familias y contextos. Touza (2005) afirma:

La familia es un contexto fundamental para el aprendizaje de capacidades, valores y actitudes, las cuales tendrán influencia en las interacciones con los demás, pero también hay que tener en cuenta que la familia se encuentra inmersa en un contexto con unas características particulares, que también condicionan el desarrollo del niño. (p. 217)

En este caso podemos decir que la familia y el contexto, demuestran comportamientos poco reflexivos ante el otro. Ya que desde lo percibido, los tratos son bruscos e impulsivos, y la manera de resolver los problemas es a los gritos, golpes e insultos, todo esto interiorizado y naturalizado por los niños, lo cual se evidencia en algunas expresiones donde los niños dan cuenta de situaciones que viven desde sus casas y su barrio, donde se deja ver la forma como se relacionan con sus parientes y vecinos. Expresiones como:

“Ayer mi mamá se agarró con la mamá de ella porque me dijo gamina.”⁴ “Mi mamá cuando pelea con mi papá saca cuchillo.” “A mí me da miedo de mis papás porque me gritan y me pegan mucho.” “Mi papá me pegó porque llegó y yo no estaba arreglada para venir al colegio, pero él ni siquiera me preguntó qué había pasado sino que de una me pegó.”⁵ Entre otras.

⁴ Utilizamos la letra cursiva y entre comillas para resaltar la voz de los niños que participaron de esta investigación.

⁵ Expresiones dichas por los niños en conversaciones realizadas en la secuencia didáctica, más específicamente en la planeación número 5 donde se trabajó la ira. Estábamos hablando sobre el control de esta emoción y los niños ponían estos ejemplos para aclarar que en esos casos no la estaban controlando.

Lo anterior es verbalizado por los niños, lo que demuestra que desde los entornos que habitan, las personas, en su mayoría, tienen comportamientos impulsivos que llevan a la agresión. En consecuencia, si en la casa se generan relaciones donde reina la ley del más fuerte, de quien más duro grite o quien más fuerte golpea, los niños aprenderán de este modelo de comportamiento la manera para relacionarse con los demás.

Consecuente con esto, las Instituciones Educativas no pueden ignorar las realidades sociales que viven sus estudiantes, deben tener en cuenta que los comportamientos de éstos son reflejo de lo que vivencian en sus familias y entornos cercanos, lo cual, al ser la escuela un punto de encuentro de varias culturas, formas de sentir, actuar y pensar, se presta para que confluyan allí multiplicidad de conflictos⁶, generados por las diferencias y trayectorias con las que llega cada estudiante, lo cual altera la convivencia dentro de la Institución.

En este sentido y ligado con lo anterior, se observa que las relaciones que establecen los estudiantes, en su mayoría, están mediadas por la impulsividad, por lo que, la mayoría de las veces desencadena en agresión, dificultando así, la interacción entre pares, lo que trae consigo un ambiente escolar inadecuado.

Todo esto deja ver la baja capacidad que poseen los niños para gestionar los fenómenos emocionales de manera productiva. En el siguiente cuadro se pueden encontrar algunas conductas desfavorables que dejan ver la falta de control emocional por parte de los niños.

Tabla 1

Conductas desfavorables: Falta de control emocional en los niños.

Fácil irritación ante los compañeros.	Los niños se enojan fácilmente ante situaciones que no lo ameritan. Se pondrá como ejemplo un caso donde una niña se enoja por el solo hecho de escuchar que una compañerita mencionó su nombre. Así fue como respondió la niña “ <i>M.E siga hablando de mí y no respondo</i> ” a lo que responde la otra “ <i>yo no estoy hablando de usted, la profe me preguntó su nombre y yo le respondí</i> ”.
Comunicación poco asertiva	Los niños pocas veces transmiten sus opiniones, pensamientos y deseos de manera oportuna y adecuada sin llegar a irrespetar al otro, por lo general lo hacen de manera tosca, brusca y levantando la voz. Algunos ejemplos de esto son: -JM “ <i>a usted que le importa lo que yo hago, deje de ser metida</i> ” -JHM “ <i>tan grande y tan boba</i> ” -MK “ <i>deje de ser fastidiosa, aburridora, nadie le está pidiendo su</i>

⁶ Entendiendo por conflicto una “confrontación de intereses, percepciones o actitudes entre dos o más partes” (Vinyamata, citado por Novel, 2008. p. 2)

	<i>opinión”</i>
Agresiones físicas y verbales	<p>Las cuales se manifiestan en peleas, empujones, insultos, amenazas, gritos. Esto se evidencia en las siguientes acciones:</p> <p>-JM “<i>pro yo le pegué a él porque insultó a mi mamá</i>” -VV “<i>es que profe me tocó mechoniarla porque yo no me la aguantaba</i>” -DS “<i>a no a mí me tocó pegarle porque me dijo extraterrestre</i>”</p>
Poco sentido del humor	<p>Se les dificulta charlar o tomar las cosas con humor. Algunos ejemplos son:</p> <p>-DS “<i>profe me pegó porque le dije que tenía una novia muy fea, sabiendo que era molestando</i>” -JM “<i>conmigo que no charle que a mí no me gustan esas cosas, por eso se ganó su calvazo</i>”</p>
Intolerancia	<p>En muchas ocasiones se muestran irrespetuosos frente a aquellos que se muestran diferentes a ellos. Por ejemplo:</p> <p>-JP “<i>profe, es que ella sale con unas bobadas que no se la soporta ni su mamá</i>” -DM “<i>hay profe es que él me desespera, parece un mongolito</i>”</p>
Discriminación	<p>En este caso, se da mucho con una compañera en particular, casi siempre evitan trabajar con ella porque, en palabras de ellos “<i>no se baña</i>” “<i>huele maluco</i>” hasta el punto que la hacen sentir mal y prefiere aislarse.</p> <p>También discriminan con mayor frecuencia a otra de sus compañeras porque es una chica que los indispone con su presencia por el hecho de que se le dificulta trabajar en grupo, utiliza una comunicación poco asertiva con sus compañeros, lo cual genera enfrentamientos y rechazo hacia ella. Concretamente se evidencia esto cuando dicen:</p> <p>-JM “<i>no profe, yo no quiero hacerme con ella, prefiero no hacer nada</i>” -DS “<i>profe yo no quiero trabajar con ella porque huele maluco</i>” -AA “<i>profe no me haga con ella que a ella no se la aguanta ni la hermanita</i>”</p>
Dificultad al ceder la palabra	<p>Es complicado hacer debates o llevar una discusión grupal de algún tema porque a los niños se les complica demasiado ceder la palabra, respetar turnos. Cuando se hacen este tipo de actividades muchos terminan disgustados porque son impacientes al esperar turnos, pero cuando se les da la oportunidad de hablar se extienden demasiado para postergar la participación de los demás compañeros. Ejemplo:</p> <p>-AA “<i>ya no quiero decir nada para que no me dejó hablar primero a mí?</i>” -JM “<i>a no profe si no me dejó hablar cuando yo quería ya no</i>”</p>
Dificultad para escuchar	<p>La mayoría de los niños no saben escuchar, se les complica atender cuando el otro está hablando.</p> <p>-VV “<i>profe es que ellos no respetan porque no escuchan</i>”</p>

Todos estos problemas comportamentales dificultan la interacción entre pares, generando impedimentos en el establecimiento de relaciones interpersonales, puesto que no permiten que haya un acercamiento con el otro de manera pertinente, debilitando así los vínculos que se puedan establecer entre ellos.

Del mismo modo, estos son comportamientos que socialmente no están bien vistos (los mencionados en el cuadro anterior), pues no permiten un acercamiento apropiado o fructuoso con los demás, lo que deja ver que los niños, en su mayoría, no poseen conductas socialmente aceptables, que pueden estar determinadas por las competencias emocionales que estos poseen.

Caballo (1986) afirma:

La conducta socialmente habilidosa es ese 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. (p. 6)

Es necesario aclarar que no es que los niños no posean habilidades sociales, de hecho practican muchas de ellas, como por ejemplo, hacer cumplidos, iniciar y mantener una conversación, dar las gracias, pedir permiso, compartir, entre otras; las dificultades se encuentran en aquellas habilidades sociales que están relacionadas con los sentimientos y las alternativas que tienen para resolver conflictos. Más concretamente con la capacidad de enfrentarse con el enfado del otro, tener el control emocional, y sentido de humor, las cuales están relacionadas con las competencias emocionales.

Por otro lado se ha observado que los niños que son más tranquilos son en menor medida provocados por los otros, recibiendo buen trato, cuidado y protección de los demás, esto se refleja en el caso de O.F⁷, una niña que se muestra tranquila y respetuosa con sus compañeros, los cuales siempre están pendientes de ella tanto en actividades académicas como en otras situaciones donde pueda necesitar ayuda y acompañamiento.

Todo lo contrario pasa cuando no se regulan las emociones y se actúa de forma explosiva e impulsiva, generando en el otro emociones insatisfactorias que los llevan a reaccionar de la misma manera; este es el caso de muchos de los niños que hacen parte de esta investigación, pues actúan de forma inmediata ante situaciones que les generan emociones negativas (ira, desprecio, ansiedad) mostrando poco nivel de autocontrol, lo cual produce un ambiente

⁷ Para este trabajo se tomará las iniciales de los nombres de los niños por el componente ético.

conflictivo en el aula, convirtiéndose en una cadena donde al que pega o grita se le responde de la misma forma, lo cual debilita las relaciones entre pares.

Es así como “la conducta social se conceptualiza sobre las bases de la reciprocidad y la influencia mutua” (Caballo, 2007, p. 14), es decir “como nos tratan los demás es, en gran medida, un reflejo de nuestro comportamiento hacia ellos” Snyder y Cols, (1977) (como si citó en Caballo, 2007, p. 14), es por esta reciprocidad que los niños responden de modo diferente con sus compañeros ante situaciones específicas.

Ahora bien, las emociones más frecuentes en los niños participantes de esta investigación son: en el caso de las negativas la ira, el miedo, la tristeza, el asco o el desprecio; y en las positivas primas el amor/afecto y la alegría. Ver Tabla N° 2.

Tabla 2

Emociones que expresan con mayor frecuencia los estudiantes.

Positivas	Negativas
<p><u>Amor o afecto:</u> es una emoción muy evidente en ellos, ya que se muestran muy cariñosos hacia sus compañeros con los que tienen una amistad, en este sentido reflejan esta emoción a través de abrazos, apoyo y del compartir.</p> <p><u>Alegría:</u> Es frecuente ver a los niños alegres. Disfrutan y expresan esta emoción cuando están compartiendo con sus compañeros/as más cercanos, con su maestra, y sobre todo en momentos de juego.</p>	<p><u>Ira:</u> se les dificulta demasiado controlarla, ya que una vez desatada responden de manera inmediata e impulsiva, sin medir consecuencias. Es recurrente ver que no son capaces de enfrentarse con el enfado o la ira del otro, o sí lo enfrentan pero con la misma ira, complicando mucho más el problema.</p> <p><u>Miedo:</u> Está muy relacionado con el lugar en donde viven y en donde está ubicado el colegio, ya que están cerca de un cementerio, y de hecho mencionan que el colegio fue construido en parte de ese cementerio. Es así como el miedo está vinculado con apariciones, espantos, muertos.</p> <p><u>Desprecio o desagrado:</u> Es una emoción que experimentan hacia algunos de sus compañeros, sobre todo hacia aquellos que muestran comportamientos, deseos, intereses que no son afines con los propios. En este caso las características por las que desprecian a sus compañeros son: higiene, sexo, formas de pensar, sentir y actuar.</p> <p><u>Tristeza:</u> Esta emoción se ve manifestada en mayor medida por causa de la exclusión; se evidencia cuando se va acabar el partido de fútbol y algunos niños no logran participar “porque los compañeros “líderes” no los dejan jugar” o cuando algunas niñas del aula no son aceptadas por sus compañeros para formar equipos de trabajo.</p>

En el cuadro se puede observar que las emociones que más experimentan los niños son el amor y la ira, lo cual puede llevar a confusiones, por eso nos parece pertinente aclarar que en el acercamiento que hemos tenido con ellos, se percibe que son muy afectuosos, cariñosos, colaboradores, bondadosos; pero al mismo tiempo impulsivos, probablemente porque no tienen estrategias asertivas para resolver problemas, pues desde su contexto han aprendido que el grito, el golpe, el insulto es la mejor manera para hacerlo. Por eso es importante señalar que los niños no son violentos, reaccionan impulsivamente ante situaciones problemáticas sin que medie en primera instancia la palabra, la calma o la tranquilidad.

Igualmente el cuadro anterior da cuenta de que las emociones más relevantes en los niños son en su mayoría negativas, lo cual, nos deja ver que manifiestan dificultad en la competencia emocional, es decir, en la capacidad de expresar y regular sus emociones de forma adecuada. No quiere decir que sean incompetentes emocionalmente sino que a lo mejor falta que se apropien de estrategias que les permitan resolver los conflictos de un modo adecuado. Es necesario entonces conocer los aspectos de la competencia emocional en donde más demuestran mayor dificultad para potenciar y generar transformaciones en sus comportamientos.

Tabla N° 3.

*Competencia emocional en los niños*⁸

	Dimensión	Descripción
Competencia emocional	Conciencia emocional	Los niños poseen la capacidad de percibir sus emociones, las de los demás y nombrarlas. -JM <i>“pro yo me parezco a furia, el de la película”</i> -JM <i>“profe es que él está llorando porque está muy preocupado y eso lo pone triste”</i> -ME <i>“me da mucha tristeza que mi amiguita no esté conmigo”</i>
	Regulación emocional	En esta dimensión la mayoría presentan mucha dificultad, puesto que se les complica manejar sus emociones de forma apropiada. -JP <i>“pro yo le pegué pero me dió pesar”</i> -JJP <i>“es que me da tanta rabia y no me puedo controlar”</i> -JM <i>“pro yo no me puedo controlar a veces”</i>
	Autonomía personal	En muchos se presenta dificultad para autogestionar

⁸ Este cuadro se realiza teniendo en cuenta la estructuración de las competencias emocionales propuesta por Bisquerra (2003) en el marco teórico, específicamente en la categoría de competencia emocional.

		<p>sus emociones, mostrando baja autoestima, en ocasiones muestran actitudes negativas y desmotivación ante la vida.</p> <p>- JM <i>“jumm yo me llené de rabia y vea le pegué”</i> - ME <i>“profe, casi siempre las cosas me salen mal”</i> - JIG <i>“no quiero hacer nada, me da igual todo”</i></p>
	Inteligencia interpersonal	<p>Se les dificulta escuchar, dialogar, guardar turnos, pedir disculpas y mantener actitudes de respeto hacia los demás, lo que perturba las relaciones con los demás.</p> <p>-JP <i>“yo le pegué porque me dijo cuatro ojos”</i> - JJP <i>“yo no le tengo que pedir disculpa porque no me arrepiento”</i> - ME <i>“profe es que ellos son todos maleducados, no escuchan ni dejan escuchar”</i></p>
	Habilidades de vida y bienestar	<p>Muestran dificultad para resolver los problemas de manera apropiada, lo cual impide el bienestar tanto personal como social.</p> <p>-DM <i>“a mí el que me busca me encuentra”</i> - AA <i>“me tocó pegarle porque llevaba días molestándome”</i></p>

Como se puede observar, los niños reconocen las emociones propias y ajenas, las saben nombrar pero fallan en la capacidad para regularlas o autogestionarlas, lo que trae consigo dificultades en las interacciones con los demás, en consecuencia, ambientes óptimos de relación tanto personales como sociales.

Así, la idea con esta propuesta pedagógica e investigativa es, precisamente, brindar a los estudiantes herramientas que posibiliten una adecuada regulación emocional, con el fin de mejorar la convivencia escolar.

Es por esto que indagar por la forma en que las emociones determinan las relaciones interpersonales de los niños, requiere fijar la mirada sobre cómo éstos se relacionan con sus pares, sus interacciones y la forma de expresar sus emociones. Para ello cabe preguntarnos:

¿Cómo las emociones determinan el establecimiento de las relaciones interpersonales de los niños?

1.2. Justificación

La elección del tema “las emociones como determinantes en las relaciones interpersonales de los niños, y su regulación para favorecer la convivencia escolar” es el resultado de la toma de conciencia sobre la importancia de trabajar en el aula a través de las emociones, y el interés de investigar, revisar y demostrar que una buena regulación de estas posibilita el establecimiento de

las relaciones sociales. Este interés también surge a partir de observar en los niños de la Institución la dificultad de controlar sus emociones y las consecuencias que esto trae para sus vidas y su relación con el mundo.

Como maestras en formación consideramos conveniente resaltar la importancia de incorporar los aspectos emocionales en el proceso educativo, pues como sabemos, las emociones forman parte de nuestra vida de manera decisiva, por lo que es fundamental tratarlas desde temprana edad, siendo conscientes del rol que juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de la importancia de las emociones en la vida del ser humano, durante mucho tiempo se ha evidenciado el desinterés del sistema educativo (centrado únicamente en contenidos que desarrollan habilidades cognitivas) por fortalecer a los estudiantes desde las emociones y relaciones sociales. Bisquerra (2003) afirma que “cuando se propone como uno de los objetivos de la educación, aprender a conocer las propias emociones, las relaciones que se establecen tienen especial articulación con nuestros pensamientos y comportamientos”. (p. 26)

Así mismo, cuando se trabaja las emociones desde la escuela se favorece el desarrollo integral del niño, se adquieren competencias emocionales que potencian las actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad; igualmente y parafraseando a López (2005):

- Se potencia la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo;
- Desarrolla la tolerancia a la frustración;
- Favorece el autoconocimiento y el conocimiento de los demás;
- Desarrolla la capacidad de relacionarse de manera apropiada con los demás, el control de la impulsividad y la convivencia grupal.

Como se ha mencionado anteriormente, se puede aprender a regular las emociones, esto no se da de manera innata en el ser humano, es una construcción que se da a partir de la interacción con el otro, como una medida para vivir en sociedad, premisa que se convierte en uno de los pilares de este proyecto, en tanto que una propuesta debidamente planeada y desarrollada, debería generar un impacto positivo en la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, se implementa una estrategia pedagógica basada en una secuencia didáctica que busca favorecer el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones (competencia emocional), mediante la cual se pretende mejorar actitudes y comportamientos de los niños que no tienen la capacidad de manejar o controlar sus emociones de manera adecuada.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar la forma como las emociones determinan las relaciones interpersonales de los niños, y como la regulación de éstas favorece la convivencia escolar.

2.2 Objetivos específicos.

Caracterizar las emociones y los momentos en los que estas se manifiestan en las relaciones entre los niños.

Identificar, en las formas de relacionarse con sus pares, la regulación que poseen los niños al experimentar sus emociones.

Promover a través de acciones pedagógicas el fortalecimiento de la regulación emocional en torno a las relaciones que tejen los niños con sus pares.

3. Estado del arte

A Continuación se referencian algunas investigaciones, desde el Ámbito internacional, nacional y local; donde se da a conocer la importancia que tienen las emociones en la vida del ser humano para una adecuada interacción social, con la pretensión de fortalecer y guiar nuestra investigación.

3.1 Ámbito internacional

El siguiente artículo se enmarca en los trabajos del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona; Rafael Bisquerra Alzina, coordinador de este grupo y también autor del artículo llamado ***“Educación emocional y competencias básicas para la vida”*** menciona que:

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requiere una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan

materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. La palabra clave de la educación emocional es emoción. Por tanto, es procedente una fundamentación en base al marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social. (Bisquerra, 2003, p. 6).

En este sentido, el autor presenta la necesidad de hablar de “educación emocional” como una competencia básica para la vida, pues somos seres de constantes transformaciones sociales, y por esto resulta importante conocerse y reconocerse al momento intercambiar opiniones, gustos, tradiciones con los otros; ya que, de esto depende en gran parte el desarrollo de una mejor convivencia.

Pérez-Escoda, N. Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R en su trabajo “*Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares*” plantean:

Dos programas de formación, uno dirigido a maestros y otro a alumnos con el objetivo de mejorar en bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida). (Pérez, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012)

En este, se contó con la participación de 92 maestros y 423 niños de 6 a 12 años de diversos centros de educación primaria. El diseño empleado para evaluar la asertividad de los programas fue cuasiexperimental pretest-postest, aplicando diferentes instrumentos para medir el avance de la competencia emocional y sus dimensiones en los sujetos.

En cuanto a los resultados podemos evidenciar que en el desarrollo de este trabajo se muestra una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes, permitiendo así un mejor clima de relación en las escuelas. De acuerdo a esto, consideramos de suma importancia implementar en nuestro proyecto estrategias como la secuencia didáctica (Ver anexo 3, p. 3), con el objetivo de potenciar el control de las emociones en los niños de nuestra investigación, además, esta investigación nos aporta conceptos y opiniones de expertos en el tema que afirman que las competencias emocionales tales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse.

-El “*Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano*” es una investigación realizada en Chile y publicada en el año 2008, en esta nos encontramos con Mulsow, la cual propone

generar espacios de reflexión en torno al hecho que el desarrollo emocional impacta el desarrollo humano y viceversa.

Es decir, lo que la persona aporta a través de su constitución y herencia, al medio en el que se desenvuelve, le permite, si las condiciones están dadas, elaborar competencias socio-emocionales que le posibilitarán desenvolverse mejor y alcanzar una vida de calidad. Por tanto, el desarrollo humano no sólo debe ser sostenible sino que debe permitir que la persona se auto-sostenga, en un medio cambiante, dinámico y globalizado.

En este sentido, Goleman afirma que:

El desarrollo emocional hoy día, tiene un valor incalculable para hacer frente a una sociedad avasallante, convulsionada y competitiva, generadora muchas veces de la pérdida de salud y de principios valóricos universales. Desde una perspectiva psicológica el desarrollo humano y el desarrollo emocional están muy vinculados. Muchos científicos creen que nuestras emociones humanas han evolucionado fundamentalmente como un mecanismo de defensa y de supervivencia. Los tiempos modernos han impactado nuestras emociones y en cierta medida han bloqueado su intento evolutivo. (como se citó en Muslow, 2003, p. 61)

Esta investigación nos lleva a pensar la escuela, como un espacio de encuentro para el auto-reconocimiento del estudiante y el reconocimiento del otro (compañeros, sociedad), a fijar la mirada en la actualidad y la implicación de las formas de vivir (contextos) y en las diferentes maneras de convivir (como sociedad), depositando así parte de la responsabilidad en el ente educativo; ya que resulta necesario una constante revisión y adecuación de los cambios que el tiempo trae consigo.

3.2 Ámbito nacional.

“La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la educación media del municipio de Cauca”

Esta fue una investigación mixta, de tipo descriptiva que se desarrolló durante el 2012 y en la que se aplicaron instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. La muestra fue de 50 docentes y 955 estudiantes de los grados 10 y 11 de 5 instituciones de la región. En términos generales, se puede decir que si bien los docentes poseen una tendencia medio alta hacia el estilo mediacional (participativo), y se favorecen algunos aspectos como la adquisición de normas y valores, hubo una apreciación reiterada de parte de los estudiantes de que la metodología de los docentes muchas veces resulta rígida, repetitiva, y no permite que se expresen libremente asuntos de tipo personal, se dé la construcción de lazos sociales, y se puedan afrontar las situaciones conflictivas. Se destaca que aunque los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en: autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía. Así mismo, se aludió constantemente al diálogo como el mecanismo para educar las competencias

socioemocionales y para darle salida a los conflictos de este tipo, pero se expresó un reclamo de parte de los estudiantes por la falta de comunicación y poca interacción que dicen que existe entre docentes y estudiantes. (Rendón Uribe, 2015, p. 1)

De los hallazgos de esta investigación, se presentan algunas reflexiones sobre el diálogo como el mecanismo por excelencia para educar en las competencias socioemocionales y para darle una solución a los conflictos que se presentan cotidianamente en los espacios escolares. Por ello consideramos como eje fundamental en nuestra investigación la escucha al otro, en especial a cada palabra emitida por los niños, pues consideramos que allí está su realidad.

Por otra parte nos encontramos *“La Educación de la competencia sociomocional -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”* En esta investigación se considera que confrontar las situaciones de conflicto parece un tema contradictorio en las instituciones educativas, pues allí son entendidas de forma equivocada como momentos agresivos entre las personas y por esto no se diseña un espacio o una forma para abordarlas como lo que son, una oportunidad para aprender que se presenta de forma natural entre los seres humanos. De acuerdo a esto se plantea la implementación de una propuesta pedagógica con estudiantes de primaria en la cual se promueve el desarrollo de habilidades de la competencia socioemocional, especialmente el autocontrol con el fin de mejorar y enseñar a los estudiantes estrategias para tener una adecuada convivencia escolar. 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 136 instituciones educativas abordadas, desde la importancia que le dan los maestros a este tema y desde la universidad en su compromiso con la formación docente

3.3 Ámbito local

“El aprendizaje y la apropiación de las habilidades sociales: Punto de partida hacia la transformación de la convivencia escolar de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad”, Es el título de una investigación que corresponde a la práctica de las maestras y maestros de educación especial de la Universidad de Antioquia, Medellín 2007.

Los autores expresan las habilidades sociales como procesos importantes en el medio educativo, teniendo como aspecto nodal la convivencia escolar y su influencia en las interacciones sociales de las personas en los contextos familiares, culturales, entre otros.

Siendo la familia la más implicada en su adquisición y desarrollo, en tanto, es la responsable de construir las bases sólidas que les permite a los niños y niñas estructurar su estilo de relación intra e interpersonal, para luego, ser utilizada en la escuela y en el medio sociocultural en el cual se ha de desenvolver. En este sentido, se abordan las habilidades sociales de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad del Colegio Parroquial Emaús y La Asociación Poder Joven, vistos como el escenario ideal donde los y las alumnas ponen en práctica todo lo que han aprendido en la familia, con el apoyo y la orientación de sus maestros y compañeros. La escuela les exige a los niños y niñas adecuar sus comportamientos a las demandas de la convivencia escolar ajustadas a las normas y procesos preestablecidos en el manual de convivencia.

Esta investigación, nos permite fijar la mirada en el fortalecimiento de la norma y las leyes en los niños, desde la familia y la escuela, ya que al crear conciencia de la importancia de éstas, se está creando o potenciando habilidades sociales que le permiten a los estudiantes establecer mejores relaciones inter, e intrapersonales. Todo esto con la articulación de habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha con el propósito de aprehenderlas y ponerlas en práctica, de manera auto-regulada en su actuar cotidiano con pares y adultos.

4. Marco conceptual

A continuación se hará una breve descripción de los conceptos que guiarán la propuesta investigativa: *emociones, habilidades sociales, competencia emocional*.

4.1 Emociones

No existe una única definición de la emoción, la causa puede ser porque es un término que se ha aplicado a numerosos fenómenos, y porque resulta difícil diferenciar los fenómenos emocionales de otros procesos psicológicos, en particular de los motivacionales. Mayor, Moya y Puente (como se citó en Ruano, 2004).

Así, se encuentran diferentes definiciones desde perspectivas muy diversas. Kleinginna y Kleinginna (como se citó en Ruano, 2004) después de recoger más de cien definiciones sobre la

emoción las dividen en categorías (la afectiva, la cognitiva, la estimulación exterior, la fisiológica, la emocional/expresiva, la disruptiva, la adaptativa, la multifactorial, la restrictiva, la motivacional y la escéptica).

“Las emociones no son más que una forma brusca de resolver un conflicto o un fracaso, una manera de eludir una dificultad que se nos presenta.” Sartre (como se citó en Camps, 2011)

(Ruano, 2004), hace mención a una clasificación de las emociones en dos grandes grupos: las emociones positivas y las negativas. Las emociones negativas hacen alusión a experiencias donde hay un bloqueo de una meta; mientras que las positivas son experiencias donde se alcanza una meta. Fernández-Abascal y Martínez 1995 (como se citó en Ruano, 2004)

4.2 Habilidades sociales

Existen grandes problemas a la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa, puesto que esto depende de la cultura y el contexto cambiante (Caballo, 2007, p. 3-4), de acuerdo con esto “la conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra” (Caballo, 2007, p. 4). Así, como lo menciona (Caballo, 2007) afirma que una conducta socialmente habilidosa es:

Ese 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. (p.6)

No existe una definición consensuada por los investigadores sobre este concepto, pero existen características relacionadas con las habilidades sociales que son aceptadas como las más relevantes. Santos & Lorenzo (como se citó en Centeno, 2011).

- ✓ Las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibilitan la interacción con los demás.
- ✓ Son conductas instrumentales necesarias para alcanzar una meta.
- ✓ En ellas se unen aspectos observables- de tipo conductual- y aspectos de naturaleza cognitiva y afectiva no directamente observables.
- ✓ La evaluación, interpretación y entrenamiento de las habilidades sociales debe estar en consonancia con el contexto social.

En síntesis, las dimensiones de las habilidades sociales vienen determinadas por variables de la persona, factores ambientales y la interacción entre ambos (Centeno, 2011). Es decir “las dimensiones son de tipo conductual (componentes verbales, paralingüísticos y no verbales); personal (habilidades cognitivas, afectivas y fisiológicas) y situacional (contexto ambiental)” (Centeno, 2011, p. 30).

4.3 Competencia emocional

Es importante profundizar en este concepto porque una vez reconocido el impacto de las emociones en la vida social de las personas, se hace necesario potenciar estas competencias emocionales en los niños con el fin de que alcancen una mejor regulación de sus emociones, y por ende una mejor capacidad de relación con los otros.

La competencia emocional es “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22).

Según Bisquerra (2003) se distinguen dos grandes bloques entre las competencias emocionales: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, y como lo menciona este autor, estas dos inteligencias conforman lo que es conocido como inteligencia emocional.

4.4 Convivencia escolar

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Esto implica renunciamiento de los sujetos en pro del bien común, del colectivo institucional: estos renunciamientos, necesarios para la construcción de la convivencia escolar, provocan malestar. La convivencia no se puede separar del conflicto (Lanni, 2003, s.p)

5. Marco teórico⁹.

Este apartado tiene como propósito profundizar en los conceptos abordados durante el recorrido en esta propuesta investigativa: las emociones, habilidades sociales, la competencia emocional y la convivencia escolar; con el fin de dar claridad y tener una mirada más amplia sobre el tema a desarrollar. En este sentido se da paso a sustentos teóricos que permiten la confrontación y la reflexión entre la teoría y la práctica.

⁹ Este marco teórico se hizo casi fiel a los autores en aras de que es la conceptualización de las categorías a trabajar.

5.1 Las Emociones

El interés por el estudio de la emoción surge en los inicios de la psicología, pero es en la década de los sesenta cuando se realizan estudios sistemáticos sobre este tema. Danzer (como se citó en Ruano, 2004). Como ya se mencionó en el apartado anterior, no hay una única definición sobre lo que es una emoción, pues su interpretación ha sido muy problematizada, ya que se tiende a confundir con otros fenómenos. Por ejemplo, algunos de los interrogantes que surgen al respecto son ¿se trata de una emoción o de un afecto? ¿O tal vez se refiere únicamente a sensibilidades? En fin, pueden ser múltiples las concepciones para este término, y por eso no hay un consenso entre los teóricos para su definición.

Aunque gran parte de los autores que han tratado de dar una definición a lo que son las emociones coinciden en señalar que las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre la forma de comportarse de las personas y posibilitan su adaptación al medio. Así mismo, reconocen la importancia de poder comprender esas emociones para desarrollar competencias y aprender a realizar un adecuado manejo de las mismas en el momento de actuar o de reaccionar, es decir, en la conducta.

En cuanto a la conceptualización del término emoción es importante tener en cuenta los siguientes teóricos:

Según Bisquerra (2003) una emoción se produce, primero por unas informaciones sensoriales que llegan a los centros emocionales del cerebro; como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica, y por último el neocórtex interpreta la información. Además, las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Bisquerra, 2003, (p.12).

Por su parte Goleman menciona que “todas las emociones son impulsos de los cuales se desencadena una acción” Barragán y Morales, 2014, (p.104).

En este sentido las respuestas no son tan organizadas, ya que los impulsos no permiten pensar o procesar la información, sino que por el contrario llevan a la acción de forma inmediata e impulsiva.

Chorot y Sandín (1997) dicen que las emociones son un estado complejo que incluye una percepción elevada de un objeto o situación, profundas modificaciones fisiológicas, una apreciación de la atracción y repulsión conscientes, y una conducta de acercamiento o aversión. Ruano, 2004, (p. 146).

Ruano (2004) en su tesis sobre la influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental, cita a Fernández-Abascal (1995) para referirse a “las emociones como un proceso desencadenado por la evaluación valorativa de una situación que produce una alteración en la activación fisiológica del organismo” (p.140). Esta evaluación valorativa relaciona las respuestas emocionales con las circunstancias ambientales y con creencias y objetivos personales (p.141). Es por esto que muchas veces se encuentra que un evento genera emociones diferentes en las personas.

Kleinginna y Kleinginna (como se citó en Ruano, Arriagada 2004) después de recoger más de cien definiciones sobre la emoción las dividen en categorías (la afectiva, la cognitiva, la estimulación exterior, la fisiológica, la emocional/expresiva, la disruptiva, la adaptativa, la multifactorial, la restrictiva, la motivacional y la escéptica) (p.143).

Las definiciones que se encuadran en la categoría afectiva resaltan la importancia del sentimiento en el nivel de activación fisiológica y en el continuo placer-displacer. En este sentido los sentimientos son vistos como la experiencia subjetiva de la emoción; la categoría cognitiva recoge definiciones en las que se asume que cuando se produce la activación fisiológica, la persona realiza procesos mentales para dar significado a lo que siente; en la fisiológica se sitúan las definiciones que contemplan la emoción como mecanismos biológicos; la emocional/expresiva muestra la importancia de las emociones externamente expresadas que son observables, como por ejemplo gestualización, tono de voz, cambios en los músculos esqueléticos superficiales, etc.; la adaptativa se basa en los planteamientos Darwinistas, donde se considera que las emociones han contribuido a la supervivencia de las especies; la multifactorial que es la que agrupa los diferentes componentes de la emoción (cognitivos, afectivos, fisiológicos y conductuales); la categoría motivacional acoge a las definiciones que consideran las emociones como el principal agente motivador y por tanto muestran su función activadora y orientadora de la acción. Izard, Leeper, Mayor, Moya y Puente (como se citó en Ruano, 2004); la categoría basada en estímulos exteriores son las que plantean que los estímulos exteriores son los que desencadenan las emociones; en la disruptiva se encuentran las definiciones que remarcan los efectos desorganizadores y disfuncionales de la emoción en función de los fenómenos viscerales y vegetativos; la restrictiva define la emoción por contraste y diferenciación de este proceso frente a los otros procesos psicológicos, especialmente los motivacionales; y por último

está la categoría escéptica que recoge aquellas definiciones que cuestionan el valor del concepto de emoción. (Ruano, 2004, p. 143-147).

De acuerdo con todo lo anterior, se puede decir que una emoción es un estado complejo que se produce al interior del organismo, causado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta y que conlleva a tomar una postura que repercute sea positiva o negativamente en las relaciones, ya sean, familiares, escolares o sociales.

Es así como, por medio de esta revisión se evidencia la cantidad de teorizaciones e interpretaciones existentes en el estudio de la emoción y la amplitud de elementos comprometidos en el proceso emocional (Ruano, 2004, p.148). De la misma manera, cada una de las definiciones anteriores sobre la concepción de emoción, dichas por los diferentes autores, se encuentran desde una perspectiva distinta que pueden ser ubicadas en cada una de estas categorías ya descritas.

5.1.1 Componentes de la emoción

Bisquerra (2003) hace alusión a tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo (p.13). También mencionados por Ruano (2004) como las vivencias emocionales subjetivas o aspectos subjetivos experienciales, que en este caso es el componente cognitivo; el componente neurofisiológico- Bioquímico, que Bisquerra (2003) lo menciona solo como neurofisiológico (p.13); y por último está el componente expresivo o motor-conductual, que en este caso es el componente conductual (p.142). Como se puede observar estos componentes son nombrados un tanto diferentes, pero ambos autores hacen referencia a lo mismo.

El componente *neurofisiológico* son respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar, causadas por una situación emocional, como por ejemplo taquicardia, sudoración, sequedad en la boca, entre otras. El componente *conductual* es el que permite que las emociones sean exteriorizadas y por tanto puedan ser reconocidas, como el tono de voz, expresión facial, entre otras. Y por último está el componente *cognitivo* que es a lo que se le denomina como sentimiento, como el miedo, rabia, tristeza, etc. (Ruano, 2004, p.142) y (Bisquerra 2003, p. 13)

5.1.2 Clasificación de las emociones.

Hoy las emociones son clasificadas por diferentes autores en dos grandes grupos: las emociones positivas y las negativas (Ruano, 2004). En este sentido, las emociones se denominan positivas o negativas de acuerdo a la vivencia de la emoción, si ésta produce placer o displacer. Lazarus, Greenberg y Paivio, (como se citó en Ruano, 2004).

5.1.2.1 Emociones positivas, placenteras y neutras.

Las emociones positivas hacen parte de la naturaleza humana y son importantes para la consecución de las relaciones sociales. Según vecina (2006):

“permiten la ampliación de los repertorios de pensamiento y de acción de las personas. Así mismo, permiten el desarrollo y el entrenamiento de habilidades físicas (fuerza, resistencia, precisión), de habilidades psicológicas e intelectuales (comprensión de normas, memoria, autocontrol) y de habilidades sociales necesarias para el establecimiento de relaciones de amistad y de apoyo” (p.11)

En este sentido las emociones positivas son “aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar.” Diener, Larsen y Lucas (como se citó en Barragán, 2014). Estas emociones tienen un objetivo fundamental en la evolución, en cuanto permiten la construcción de reservas de recursos físicos, intelectuales y sociales de los individuos, disponibles para momentos donde se presenten amenazas u oportunidades. Fredrickson (como se citó en Barragán, 2014).

A continuación se describen las principales emociones positivas mencionadas por Ruano (2004, p.204), alegría, amor-afecto y sorpresa:

Alegría. La alegría es activada neurológicamente por un fuerte descenso en la tasa de descarga neuronal. Tomkins (como se citó en Ruano, 2004). Algunas de las acciones que pueden activar la alegría son: el alivio del dolor físico, resolución de problemas, el logro de metas, generalmente acontecimientos positivos y sensaciones placenteras y de disfrute (Ruano, 2004, p.204).

La alegría, también conocida como la felicidad, está relacionada a la risa y a la sonrisa, y la experiencia subjetiva es descrita como muy agradable. Es el estado más deseado por todos y se adhiere a la vida como un todo, en el que se siente un bienestar personal y con el mundo. Greenberg y Paivocitado (como se citó en Ruano, 2004). Para mencionar esta emoción se

utilizan palabras como contento, satisfecho, animado, gozoso, divertido, agradable, entre otras (Requejo, 1995; citado en Ruano, 2004, p.205)

Amor-afecto. El amor es entendido como “el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea.” Fernández-Abascal (como se citó en Ruano, 2004). Igual que la felicidad, esta emoción provoca sentimientos agradables, por lo que se valore dicha situación como positiva. Se puede encontrar términos como afecto, cariño, ternura, amor y querer. Requejo (como se citó en Ruano, 2004) para hacer referencia a la de amor.

Sorpresa. La sorpresa es una respuesta emocional neutra, breve, que favorece los mecanismos atencionales para procesar el significado de la situación, dando paso a la reacción emocional que se ajusta en dicha situación (miedo, ira, asco, alegría, tristeza, etc.) Chóliz (como se citó en Ruano, 2004). En este sentido como lo menciona Reeve (1995) la sorpresa es la emoción más breve, desencadenándose acontecimientos repentinos e inesperados (Ruano, 2004). Al ser tan breve Reeve (como se citó en Ruano 2004) resalta que la sorpresa se transforma de manera inmediata en otra emoción, aquí se puede dar un ejemplo de esta afirmación, ante la sorpresa que genera ganarse una lotería, se produce otra emoción como la alegría. Es así como la sorpresa tiene una función y es la de preparar al individuo para enfrentar de manera práctica las situaciones repentinos e inesperados y sus consecuencias (Ruano, 2004). Cuando la sorpresa está acompañada de algún placer o sentimiento de aprobación se denomina admiración, y se acompaña de una sonrisa (Ruano, 2004). La sorpresa es conocida también como asombro, conmoción, impresión, entre otras.

Interés. Es una emoción positiva que se vivencia con mucha frecuencia, y constituye un motivador significativo de muchas acciones. El interés mantiene a las personas comprometidas en tener contacto con el mundo (Ruano, 2004). En este sentido, este autor menciona que esta emoción incrementa el deseo de ser creativos, de aprender y desarrollar competencias y habilidades. El interés también es conocido como disposición, inclinación, entre otras.

5.1.2.2 Emociones negativas.

Las emociones negativas son caracterizadas por la presencia de experiencias desagradables y una alta activación fisiológica (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009). Estas emociones solucionan problemas de supervivencia inmediata. Malatesta y Wilson (como se citó en Vecina, 2006) porque preparan al individuo para que dé respuesta conveniente a las demandas del

ambiente, por lo cual son consideradas como respuestas adaptativas (Piqueras et al., 2009). En este sentido el miedo, por ejemplo, es una respuesta que prepara para la huida. “Muy probablemente, tales reacciones habrán permitido a muchos individuos de nuestra especie salvar la vida en situaciones críticas, lo cual reflejaría el valor inmediato para la supervivencia que tienen las emociones negativas.” Izard, Malatesta y Wilson (como se citó en Vecina, 2006).

A continuación se hará una pequeña descripción de cada una de las emociones negativas mencionadas por Ruano (2004): miedo, ansiedad, vergüenza, asco y desprecio, ira-rabia-enojo y por última la tristeza (p.189).

Miedo. El miedo puede ser entendido como “el estado afectivo del que ve ante sí un peligro o ve en algo una causa posible de padecimiento o de molestia para él.” Moliner (como se citó en Ruano, 2004). El miedo prepara al individuo para huir del peligro, por lo que se activa cuando se percibe daño, peligro físico o psicológico inminente, por lo que se encuentra muy ligado al estímulo que lo genera. Fernández-Abascal, Reeve (como se citó en Ruano, 2004).

Por lo tanto el miedo es una emoción adaptativa y su función está ligada a la supervivencia, que provoca el escape del peligro. Muchas veces el miedo provoca enfado. Chóliz, DeCantazaro, Greenberg y Paivio (como se citó en Ruano, 2004). Para hacer alusión a esta emoción se mencionan palabras como susto, pánico, espanto, terror, temor.

Ansiedad. La ansiedad, a veces llamada angustia es interpretada como un malestar que afecta tanto al cuerpo como a la mente (Ruano, 2004). Esta emoción puede ser definida como:

Una respuesta emocional o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. La respuesta de ansiedad puede ser elicitada tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos, ideas, imágenes, etc., que son percibidos por el individuo como peligrosos o amenazantes. El tipo de estímulos (internos y externos) capaces de evocar la respuesta de ansiedad, estará, en gran parte, determinado por las características del sujeto, existiendo notables diferencias individuales en cuanto a la propensión a manifestar reacciones de ansiedad ante las diversas situaciones. Tobal (como se citó en Ruano, 2004).

Para muchos autores la angustia es diferente a la ansiedad, siendo la primera la emoción más negativa y aversiva, activada sobre todo por la pérdida y el fracaso, a veces también provocada por el dolor. Su diferencia reside en la intensidad de la emoción, en la angustia es mucho mayor. En este sentido la angustia puede llevar a estados de depresión. Reeve (como se citó en Ruano, 2004).

Como se puede ver la ansiedad es relacionada por algunos autores con el miedo, pero hay diferencias entre estas dos emociones. El miedo es producido por un peligro presente e inminente mientras que la ansiedad anticipa un peligro futuro, indefinible e imprevisible. Fernández (como se citó en Ruano, 2004). Se nombra con términos como angustia, estrés, temor, miedo, amenaza, frustración, tensión, neurosis experimental y arousal. Miguel (como se citó en Ruano, 2004).

Vergüenza. La vergüenza es una emoción que es asociada frecuentemente con otras emociones negativas (Ruano, 2004). En este sentido, la vergüenza aparece cuando el individuo siente que está haciendo algo mal, incompetente, contraproducente o inmoral; se asocia al sentimiento de culpabilidad, inquietud, inutilidad o tristeza. Ellis y Becker (como se citó en Ruano, 2004).

Es así como la vergüenza es una respuesta a situaciones de fracaso en público o a ser objeto de burla, desprecio y desagrado de otros, es por esto que se tiende a esconder aquello que no es aceptado socialmente. Greenberg y Paivio (como se citó en Ruano, 2004). Para hacer referencia a esta emoción, se utilizan palabras como humillación, torpeza, etc.

Asco y desprecio. Asco es una emoción que se genera cuando algo le resulta desagradable, ofensivo o sucio al individuo, incluso sintiendo esto por personas, valores y pensamientos. El desprecio supone un rechazo alterno y superior. Cuando se siente desprecio y el asco por una persona, cumple la misma función que el enfado, promueven la separación y definición de límites. Cuando se dirige hacia uno mismo genera vergüenza y autoaversión. Greenberg y Paivio (como se citó en Ruano, 2004). Esta emoción mantiene y promueve la salud ya que la persona tiende a apartarse de elementos que le pueden producir daño físico o psicológico. Reeve (como se citó en Ruano, 2004). Términos como repulsión, aversión, asqueroso entre otros, son utilizados para aludir a la emoción de asco.

Ira-rabia-enojo. Ira es adaptativa ya que lleva al individuo a activar sus mecanismos para defenderse o sobrepasar obstáculos. Beck (como se citó en Ruano, 2004). Esta emoción muchas veces lleva al individuo hacia la autodefensa, lo cual lleva a actuar de manera vigorosa, fuerte y resistente (Ruano, 2004).

En este sentido la ira es “una respuesta de irritación, de furia, enojo o cólera producida por alguna circunstancia que, a nuestro parecer ha vulnerado nuestros derechos básicos, nuestra autoestima o nuestra dignidad personal.” Vallés y Vallés (como se citó en Ruano, 2004). Esta emoción como lo menciona Ruano (2004) se expresa a través de comportamientos como violencia verbal como gritos, insultos, amenazas, maldiciones, etc., y por la violencia física como peleas, agresiones, entre otras (p.202). Así, la ira es una emoción que disminuye la capacidad de autocontrol y de pensamiento. Vallés y Vallés (como se citó en Ruano, 2004). Es por esta razón que, en la mayoría de los casos, cuando un individuo experimenta esta emoción responde de manera impulsiva, llevándolo a actuar al instante, sin detenerse a pensar en las consecuencias o el daño que puede causar. Para referirse a esta emoción utilizan términos como rabia, ira, enfado, cólera, furia, irritación, entre otras.

Tristeza. Es una emoción que se origina por la pérdida de algo o alguien a quien se valora y se aprecia mucho (bienes, salud, amigos, familia, etc.) Vallés y Vallés (como se citó en

Ruano, 2004). Es una emoción que puede estar relacionada con otras emociones como miedo, vergüenza o enfado. Por ejemplo, cuando hay una traición, la tristeza se mezcla con rabia. Greenberg y Paivio (como se citó en Ruano, 2004). Esta emoción se manifiesta, como lo dice Ruano (2004) de dos maneras: física y cognitivamente (p.203). En la primera se presenta inhibición motora, se tiende a no hacer nada y a restringir la actividad física; cognitivamente no se encuentra placer en actividades que antes eran llamativas y placenteras para el individuo. La manifestación más perjudicial de la tristeza es la depresión. Goleman (como se citó en Ruano, 2004). A esta emoción se le añaden términos como aburrición, aflicción, entre otras.

Para finalizar es importante resaltar que todas estas emociones básicas que se acaban de describir son denominadas universales. Cano, Darwin, Garrido, Izard, Tomkins (como se citó en Ruano, 2004) ya que cualquier persona en el mundo las puede experimentarlas. “Sin embargo podemos aprender las emociones de acuerdo con el ambiente en el que vivimos y la educación que recibimos.” Averill, Lazarus y Folkman (como se citó en Ruano, 2004).

5.2 Habilidades sociales

“El ser humano es un ser social que tiende a reunirse en grupos y que depende, física y emocionalmente de éstos durante toda su vida” (Centeno, 2011, p.20). Definir el concepto de habilidad social se ha hecho muy problemático, se han dado muchas definiciones sin llegar a un acuerdo sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa (Caballo, 2007), esta dificultad se da por el hecho de que la conducta considerada adecuada es dependiente del contexto cambiante. Así, en palabras de Caballo (2007) afirma:

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. (p.4)

En este sentido, una conducta que es apropiada en un contexto, no tiene por qué serlo en otro, lo que quiere decir que no hay un comportamiento o conducta correcta universal sino una serie de enfoques diferentes que pueden cambiar de acuerdo con el individuo (Caballo, 2007)

Muchas de las definiciones existentes sobre habilidades sociales incluyen los siguientes elementos y características comunes. Santos & Lorenzo (como se citó en Centeno, 2011):

Las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibilitan la interacción con los demás.

Son conductas instrumentales necesarias para alcanzar una meta.

En ellas se unen aspectos observables- de tipo conductual- y aspectos de naturaleza cognitiva y afectiva no directamente observables.

La evaluación, interpretación y entrenamiento de las habilidades sociales deben estar en consonancia con el contexto social.

Al hilo de lo anterior, la psicología científica considera tres dimensiones para las habilidades sociales: conductual, fisiológica y cognitiva (Centeno, 2011).

Conductual: son los componentes más evidentes de las habilidades sociales, y también los que más se han investigado. (Expresión facial, mirada, gestos, forma y contenido de la comunicación verbal, etc.). En esta se encuentran los componentes verbal, no verbal y paralingüísticos.

Fisiológica: apuntan a los cambios físico-químicos corporales relacionados con ellas; por ejemplo, la hiperactivación del sistema nervioso simpático que se produce cuando experimentamos ansiedad o ira en una determinada situación.

Cognitiva: son las creencias, pensamientos y la forma de percibir y evaluar la realidad.

Con todo anterior, la conducta socialmente habilidosa es

El 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. (Caballo, 2007, p.6)

Caballo (1993) expone que las dimensiones conductuales generalmente aceptadas han sido las siguientes:

- Hacer y aceptar cumplidos
- Hacer y rechazar peticiones
- Expresar amor, agrado y afecto
- Iniciar y mantener conversaciones
- Defender los propios derechos
- Expresar opiniones personales, incluido el desagrado
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
- Petición del cambio de conducta del otro
- Disculparse o admitir ignorancia
- Afrontar las críticas
- Solicitar satisfactoriamente un trabajo
- Hablar en público

Según este autor, estos son los comportamientos básicos que poseen las personas con habilidades sociales, los cuales han de ser llevados a cabo por un individuo determinado en un entorno particular. (p. 9)

Por otro lado Centeno (2011) menciona que la mayoría de los autores clasifican las habilidades sociales de la siguiente manera:

Elementales o básicas

Avanzadas
 Relacionadas con los sentimientos
 De control de la agresividad o alternativas a la agresión
 De gestión del estrés
 De planificación

Tabla 4
Clasificación de habilidades sociales

GRUPO I: Habilidades sociales básicas	GRUPO II: Habilidades sociales avanzadas
Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular una pregunta Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un cumplido	Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Disculparse Convencer a los demás y ser persuasivo
GRUPO III: Habilidades relacionadas con los sentimientos	GRUPO IV: Habilidades alternativas a la agresión
Conocer los propios sentimientos Expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse con el enfado del otro Expresar afecto Resolver el miedo Auto-recompensarse	Pedir permiso Compartir algo Ayudar a los demás Negociar Emplear el autocontrol Defender los propios derechos Responder a las bromas Evitar los problemas con los demás No entrar en peleas
GRUPO V: Habilidades para hacer frente al estrés	GRUPO VI: Habilidades de planificación
Formular una queja Responder a una queja Demostrar deportividad después del juego Resolver la vergüenza Arreglárselas cuando te dejan de lado Defender a un amigo Responder a la persuasión Responder al fracaso Enfrentarse a los mensajes contradictorios Responder a una acusación Prepararse para una conversación difícil Hacer frente a las presiones de grupo	Tomar iniciativas Discernir sobre la causa de un problema Establecer un objetivo Determinar las propias habilidades Recoger información Resolver los problemas según su importancia tomar una decisión Concentrarse en una tarea

5.3 Competencia Emocional

Se puede entender la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22), es decir, un conjunto de saberes que una persona pone en acción para dar respuestas pensadas, adecuadas y efectivas a las demandas del contexto, con las personas que se relaciona en su cotidianidad.

Según Bisquerra (2003) entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques (p.22):

a) Capacidades de autorreflexión, que las denomina inteligencia intrapersonal, que permite identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.

b) Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, denominadas por este autor como inteligencia interpersonal, que son las habilidades sociales como la empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Bisquerra (2003) cita a Salovey y Sluyter (1997) para mencionar que han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (p.22). Bisquerra (2003) propone la siguiente estructuración de las competencias emocionales (p.23):

5.3.1 Conciencia emocional.

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

5.3.1.1 Toma de conciencia de las propias emociones. Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

5.3.1.2 Dar nombre a las propias emociones. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

5.3.1.3 Comprensión de las emociones de los demás. Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y

expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

5.3.2 Regulación emocional. 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.

5.3.2.1 Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

5.3.2.2 Expresión emocional. Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

5.3.2.3 Capacidad para la regulación emocional. Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

5.3.2.4 Habilidades de afrontamiento. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

5.3.2.5 Competencia para autogenerar emociones positivas. Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

5.3.3 Autonomía personal (autogestión). Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

5.3.3.1 Autoestima. Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

5.3.3.2 Automotivación. Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

5.3.3.3 Actitud positiva. Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

5.3.3.4 Responsabilidad. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

5.3.3.5 Análisis crítico de normas sociales. Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los más relativos a normas sociales y comportamientos personales.

5.3.3.6 Buscar ayuda y recursos. Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

5.3.3.7 Auto-eficacia emocional. Capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

5.3.4 Inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal es 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.

5.3.4.1 Dominar las habilidades sociales básicas. Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

5.3.4.2 Respeto por los demás. Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

5.3.4.3 Comunicación receptiva. Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

5.3.4.4 Comunicación expresiva. Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

5.3.4.5 Compartir emociones. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

5.3.4.6 Comportamiento pro-social y cooperación. Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

5.3.4.7 Asertividad. Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

5.3.5 Habilidades de vida y bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

5.3.5.1 Identificación de problemas. Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

5.3.5.2 Fijar objetivos adaptativos. Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.3.5.3 Solución de conflictos. Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

5.3.5.4 Negociación. Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

5.3.5.5 Bienestar subjetivo. Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

5.3.5.6 Fluir. Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

En esta estructura se muestran todas las capacidades que un individuo con competencias emocionales desarrolla en relación con él mismo y con el mundo que lo rodea. En este sentido sirve de guía para desarrollar actividades que potencien estas habilidades emocionales en los individuos, ya que muestran el camino hacia donde hay que ir. Queda la invitación a pensarse

una educación desde lo emocional que busque mejorar las condiciones de vida de los estudiantes a corto y largo plazo.

5.4 Convivencia escolar

La escuela es el lugar donde los niños aprenden a socializar, allí se enfrentan a otros que piensan, sienten y viven diferente, lo cual, en definitiva, genera tensiones y dificultades en las relaciones con los demás, pero con el aprendizaje de valores democráticos se puede lograr una buena convivencia, todo esto a través de la educación, es decir nos educan para convivir con los otros.

Por esta razón, educar se convierte en ese proceso donde el niño, el joven o el adulto aprende a convivir con otros y al hacerlo se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente al de otros con quienes comparte el mismo espacio de convivencia. Si el niño, el joven o el adulto no puede aceptarse y respetarse así mismo, no va a aceptar ni a respetar al otro. Se van a generar temores, envidias y desprecios hacia el otro, lo que significa que no lo aceptará ni respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social. (Maturana, citado por Lanni, 2003)

En este sentido, Lanni menciona:

La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre estas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Solo de esta manera se aprende a convivir mejor. (Lanni, 2003, sp)

En este proceso de socialización, donde se convive con otros, se hace necesario el control de las emociones para poder acceder a las interrelaciones sociales, pues la manera de expresar las emociones determina enormemente la forma de relacionarse con los demás.

Con todo esto, queda claro que:

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Esto implica renunciamiento de los sujetos en pro del bien común, del colectivo institucional: estos renunciamientos, necesarios para la contracción de la convivencia escolar provocan malestar. La convivencia no se puede separar del conflicto (Lanni, 2003, s.p)

Para hablar de convivencia se hace necesario referirse a la vida en compañía de otros, el ser humano necesita de la participación de los demás para poder sobrevivir (Otero, 2001), “la vida

personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia” (Marías, 1996; citado en Otero, 2001, p.296)

5.4.1 Problemas que deterioran la convivencia

El trabajo que deben realizar los centros educativos para lograr que sus estudiantes convivan de la mejor manera es arduo y no es tan fácil como parece, pues éste es un espacio donde convergen sujetos tan diferentes, que lo normal es que surjan conflictos y problemas de relación y convivencia.

Así, cuando la convivencia se altera, aparece el conflicto, que se desencadena por la diferencia de intereses entre los miembros de una comunidad. El conflicto es algo natural y necesario en el ser humano (Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011, p.82)

Aparece entonces el conflicto escolar, una problemática constante dentro y fuera de las aulas, que puede convertirse en una oportunidad para propiciar espacios de resolución de problemas, debates y consensos entre los estudiantes; sin embargo cuando hay incapacidad para asumir este conflicto y darle una posible solución, aparecen las dificultades, lo que puede generar violencia para su resolución (Pérez., et al, 2011, p.82).

En este sentido, cuando el conflicto no es resuelto de la forma debida, aparece la violencia escolar, uno de los principales problemas que dificulta la convivencia. Es así como “la violencia escolar incluye conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesor, absentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas” (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; citado en Postigo; González; Mateu; Ferrero y Martorell, 2009, p.453).

Aparece, además, el acoso escolar como otra de las problemáticas que obstruyen esa convivencia escolar tan anhelada; en éste hay una relación con el otro de manera asimétrica, en donde hay un sujeto que abusa de su poder, y otro que es víctima y recibe agresiones de manera continua. El acoso escolar tiene toda la intención de herir y desmoralizar a una víctima que no lo está provocando (Olweus, 1993; citado en Postigo., et al, 2009, p.453). Aquí se puede evidenciar un desequilibrio de fuerzas, en donde hay una relación de dominio/sumisión, generada por un conflicto perverso (González de Rivera, 2002; citado en Postigo., et al, 2009, p.453).

Se concluye entonces que todos estos problemas de relación con el otro como los malos tratos entre los estudiantes, el bullying, el acoso escolar, entre otros, desfavorecen la convivencia

escolar, dificultando las interacciones con los demás, lo cual puede dificultar también el proceso de enseñanza/aprendizaje.

6. Diseño metodológico

El interés del proyecto de investigación se centra en analizar las emociones como determinantes en las relaciones interpersonales de un grupo de niños del grado 2º4 de la I.E HAG Sede DLC, y cómo la regulación de éstas favorece la convivencia escolar, así mismo, apunta hacia el fortalecimiento y desarrollo de competencias emocionales que posibiliten una mejor relación entre pares.

En concordancia con lo anterior, este proyecto se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa, la cual Según Ruíz (como se citó en Soler y Enrique, 2012) parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados (p.880). De este modo su “objeto” de estudio es la sociedad; diversa, compleja y en constante evolución y cambio (creencias, valores, ideas, leyes...). De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. (Salgado, 2007, p. 71)

En esta medida, la investigación cualitativa pretende comprender e interpretar los fenómenos sociales desde su cotidianidad, y al mismo tiempo facilita la indagación y el interés por la transformación de las realidades sociales al hacer un acercamiento a sus condiciones y características. _Es así como este proyecto de investigación pretende interpretar la realidad que rodea a los estudiantes, para que desde la construcción conjunta que se haga entre investigador y población, se tome una postura crítica-reflexiva ante la problemática que se está trabajando, y así proponer prácticas pedagógicas que cumplan el propósito de gestionar las manifestaciones del fenómeno encontrado, en este caso el control de las emociones.

Es por esto que tomamos este paradigma investigativo, en tanto involucra a los participantes, considerando que lo que éstos piensen, expresen, creen, digan y reflexionen es tomado en cuenta y es considerado una potente fuente de información. De esta manera, los niños participantes de este proyecto aportan desde sus conductas, las interacciones cotidianas con sus compañeros y adultos, expresiones (verbales y no verbales), de donde se obtendrá información importante que analizar.

El paradigma cualitativo es utilizado para “comprender la realidad social, porque dejan de lado las visiones unificadas que no se pueden aplicar al hecho social donde no hay leyes generalizadas, sino sentimientos, pensamientos e historias de los actores sociales que son captados a través de sus testimonios” (Ugalde y Balbastre, 2013, p.182), éste se caracteriza además por un mayor contacto entre el investigador y sujeto estudiado (Ugalde y Balbastre, 2013, p.182). Por lo tanto, para lograr una mejor interpretación del fenómeno estudiado (regulación emocional) se hace necesario un acercamiento directo con la comunidad estudiada (que en este caso es el grupo de niños del grado 2º4 de la I.E HAG Sede DLC) para lograr una mejor comprensión de ésta, sus dinámicas, comportamientos, en fin, toda su lógica interna, que solo se puede visualizar cuando el investigador se involucra con dicha comunidad. Es así como al hacer un acompañamiento desde las acciones o actividades pedagógicas es posible involucrarse con los estudiantes desde sus juegos, sus intercambios sociales y su cotidianidad, con el ánimo de comprender a profundidad lo que pasa en ellos a nivel emocional, social y personal en el momento de afrontar fenómenos o situaciones que los perturben. Esta comprensión sólo es posible en la medida en que la interacción, acercamiento y vinculación con los niños sea permanente y reflexiva.

Lee y Lings (como se citó en Ugalde y Balbastre, 2013) sugieren que la investigación cualitativa parece la más indicada para contestar aquellas cuestiones que requieren una descripción, una interpretación y una explicación detallada del fenómeno a estudiar (p.183). Así, esta metodología será apropiada cuando, “para realizar dichas tareas, se consideren más importantes los aspectos subjetivos de la conducta de los individuos, que las características objetivas del fenómeno a analizar, siendo necesario para ello estudiar la vida social dentro de su propio contexto.” Swanborn (como se citó en Ugalde y Balbastre, 2013). La idea entonces con esta metodología es detenernos a observar lo que pasa en cada uno de estos niños en el momento de actuar o comportarse con los demás, qué es lo que hace que reaccionen de determinada manera en diferentes situaciones, todo esto desde la cotidianidad de la escuela.

De acuerdo con esto, la investigación cualitativa “enfatisa en la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos” (Rivas, 2006, p.757), así mismo, estima la importancia de la realidad, tal como la viven las personas, teniendo en cuenta sus ideas, sentimientos y motivaciones; además busca identificar, analizar, interpretar y comprender la

naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Rivas, 2006, p.757).

Así es como este paradigma investigativo es importante para nuestro proyecto en cuanto contribuye en la descripción e interpretación de un fenómeno (regulación emocional) que se presenta en una población particular, por lo tanto, busca que por medio de las observaciones e interacciones que se-tengan con los estudiantes del grado 2^o4 de la I.E HAG Sede DLC, se pueda comprender parte de la compleja realidad humana y social que allí se presenta. Desde este criterio, con este paradigma de investigación “se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 364)

6.1 Enfoque de investigación

Bajo este paradigma de investigación cualitativa, se toma la modalidad de *Investigación Acción Educativa* (IAE) o más particularmente Investigación Acción Pedagógica, referida por Restrepo Gómez (2004) como un proceso de reflexión y transformación continua de la práctica, con la intención de hacer de ella una actividad profesional dirigida por un saber pedagógico apropiado (p.50). En este sentido la IAE permite un aprendizaje en el hacer, permitiendo que se reflexione constantemente sobre las realidades sociales existentes, posibilitando la transformación de prácticas sociales y generación de nuevos conocimientos (Restrepo, 2004, p.50), todo esto a través de las actividades pensadas e intencionadas que se llevan a cabo con los niños, las cuales buscan fortalecer el control de sus emociones, de manera que sean más reflexivos a la hora de responder a situaciones emocionales. Las reflexiones que se logren sacar de lo observado en los niños serán registradas en la secuencia didáctica, en el apartado que corresponde a los hallazgos, y en fichas de observación, las cuales servirán de análisis para los resultados. Así pues, la investigación Acción Educativa es un enfoque eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente, entendiendo que:

El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz, 2001; citado en Díaz V, 2006, p. 95)

Así mismo, es importante tomar este enfoque (IAE) para llevar a cabo este proyecto, ya que permite una reflexión constante de las situaciones o vivencias que se reflejan o se hacen evidentes dentro de la Institución, más precisamente en el grado 2º4, lo cual posibilitará el trabajo conjunto en cuanto a la transformación de aquellas prácticas que dificultan la convivencia dentro del grupo, como lo son las peleas, gritos, insultos, intolerancia, impulsividad. De hecho con este proyecto investigativo se busca que los niños participantes, reflexionen sobre su accionar desde las emociones, y de esta manera tengan conocimiento sobre aquello en lo que se está fallando, con el fin de pensar en posibles cambios conductuales que generen transformación en el ámbito escolar y personal.

Desde esta perspectiva, este tipo de investigación (IAE):

Se concibe como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada. (Lewin, citado en Restrepo, 2000. p.1)

En esta misma línea, Kurt Lewin (citado en Restrepo, 2004), quien propuso esta metodología, expuso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de Investigación-Acción Educativa (p.50-51):

- ✓ Reflexión sobre la idea central del proyecto (problema a transformar), reuniendo datos que se relacionen con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones (Smith, 2001). Se parte desde el diagnóstico sobre la práctica social problemática.
- ✓ Reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva.
- ✓ La última fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida.

Así, lo que se pretende con esta propuesta investigativa es tener conocimiento de las situaciones problemáticas que se generan dentro del aula -en este caso la impulsividad- aquellas que se desean transformar, con el propósito de reflexionar en las posibles fallas que están presentes -no control de las emociones- lo cual lleva a una deconstrucción y reconstrucción de dicha práctica -elaboración de la propuesta o secuencia didáctica- Una vez reconstruida ésta, se valida qué tan efectiva es, si funciona o no -hallazgos, resultados-, para esto se hará un análisis de los resultados obtenidos que se realizará a partir de los instrumentos utilizados para la recogida de información y los objetivos del proyecto, con la finalidad de saber qué tan útil y enriquecedora fue esta experiencia.

-Aquí es donde cobra sentido esta propuesta investigativa, pues una vez identificado la problemática, nos pensamos en ella y en cómo generar la transformación de dicho problema, llevando a cabo diferentes estrategias y actividades que involucren a los niños en el cambio de la situación presente, lo cual, al final arrojará unos resultados que demostrarán qué tan efectivo fue el proceso.

Teniendo en cuenta estas tres fases mencionadas anteriormente, es necesario dar a conocer cómo éstas se evidencian en este proyecto investigativo.

Tabla 5

Fases de la Investigación Acción Educativa

FASES DE LA I.A.E		
Fase I Diagnóstico-problema a transformar	Fase II Reconstrucción de la práctica-propuesta pedagógica	Fase III Efectividad de la propuesta o validación.
<p>En esta primera fase se hacen algunas visitas a la Institución, con la intención de realizar un diagnóstico y encontrar así la problemática que se quiere trabajar. En este sentido se observan las interacciones de los niños/as, sus comportamientos y actitudes, logrando identificar que la mayoría de ellos frecuentan comportamientos impulsivos en las relaciones con los demás, dificultando así, el encuentro con los que los rodean.</p> <p>Esta información es recogida a través de la observación participante.</p> <p>Esta primera fase se ejecuta en el primer semestre de la práctica pedagógica.</p>	<p>A partir del diagnóstico inicial, se indica el procedimiento metodológico a seguir y las propuestas de solución o ejecución, en este caso, se diseña e implementa la secuencia didáctica para trabajar en la transformación de la problemática encontrada en la fase I.</p> <p>Esta fase se lleva a cabo durante el segundo semestre de la práctica pedagógica.</p>	<p>Una vez implementada la propuesta, se extraen los resultados obtenidos de ella, los cuales serán analizados e interpretados desde los objetivos de investigación. A partir de este análisis e interpretación de dichos resultados, se realiza una retroalimentación, con el fin de mirar que tan efectivas fueron las actividades planeadas en la secuencia didáctica; también se sacan unas conclusiones y recomendaciones que se integran en el informe de investigación.</p>

6.1.1 Caracterización de la población¹⁰

El escenario de la investigación es la I.E HAG Sede DLC, ubicada en el barrio Colón, más conocido como “Niquitao”, zona ubicada en el centro de la ciudad, que pertenece a la comuna 10, el cual limita con barrios como San Diego, las Palmas y con calles tan importantes como Pichincha, Girardot, el palo, entre otras, el barrio está cerca de espacios representativos de la ciudad como son el centro administrativo la alpujarra, la plazoleta de san Ignacio, el parque San Antonio y el centro comercial San Diego, entre otros centros comerciales, además de otras instituciones que prestan otros servicios como son hoteles y restaurantes y con fácil acceso a transporte de la ciudad.

Los habitantes pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, los cuales trabajan en empleos informales que les producen bajos ingresos como son la venta de dulces y ventas ambulantes, lustrabotas, recicladores; lo que los lleva a buscar en Niquitao un lugar donde vivir; en este sector se encuentran condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión, debido a sus condiciones socioeconómicas que son generalmente precarias, en estas condiciones están las familias compuestas por sus madres e hijos y por otro lado hogares donde habitan, abuelos, tíos, hijos, primos para tratar de dar solución a las difíciles situaciones económicas por las que pasan. En este sentido los padres o cuidadores de estos pequeños deben trabajar para sostener económicamente la familia, lo cual lleva a una falta de presencialidad y acompañamiento inoportuno frente a necesidades afectivas, emocionales y de evolución de los niños.

Esta es la población que en su mayoría llenan las aulas de la I.E HAG Sede DLC, “grupos humanos muy heterogéneos, en donde en algún momento de su vida, su espacio de vivencias y aprendizajes ha sido muy diferentes, pero igualados de alguna manera por las dificultades, el sufrimiento y la discriminación” (PEI, 2012, p.4).

Es necesario mencionar que los niños que participan de esta investigación son del grado 2º4, que son en total 15 estudiantes, con un rango de edad entre los 8 y 9 años. Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta su capacidad para regular emociones; de manera que se escogieron seis que demostraban capacidad para regular emociones y los restantes se les complicaba un poco. Es necesario precisar que 12 niños participan de la secuencia didáctica, y los otros 4 son entrevistados. En relación a las características de este grupo de estudiantes se

¹⁰ Esta caracterización se hizo a partir de la información obtenida del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y de conversaciones informales con los niños de la Institución.

observa colaboración, siempre están dispuestos a ayudar al otro, en ocasiones el trato con sus compañeros es brusco, demostrando comportamientos impulsivos que desencadenan en agresiones; en cuanto al trabajo en equipo, se les dificulta relacionarse con algunos de sus compañeros, lo cual dificulta algunas actividades grupales.

Estos niños viven con sus familias, en su mayoría, familias extensas y nucleares, habitan o albergan sitios cercanos a la Institución; los padres o familiares de los estudiantes, en su mayoría, tienen empleos informales como vendedores ambulantes y aseadoras de casa, y muchas veces sus hijos ayudan en estos trabajos.

6.2 Instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de este trabajo se implementan algunas técnicas de recolección de datos, las cuales van en la misma línea de la Investigación-Acción Educativa; éstas permiten un acercamiento oportuno al conocimiento de la influencia que tienen las emociones en las relaciones que establecen los niños de la población mencionada anteriormente. Entre estas se encuentran:

6.2.1 Observación participante¹¹

“Se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria”. Joaquín Giménez, Universidad de Barcelona

Rodríguez, Gil y García (1999) afirman:

La observación participante como un método interactivo de recogida de información requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómeno que se está observando, además del dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias. (p.165)

Es decir, permite una mejor comprensión, análisis y descripción del contexto, en esta el observador no sólo observa, sino que pasa a ser parte activa del grupo a investigar con el propósito de tener una mejor comprensión y apropiación de los acontecimientos.

Según Bisquerra (2004), “la observación participante es una modalidad de observación que se ha desarrollado desde la antropología y la sociología y que actualmente se utiliza en el ámbito

¹¹ Las fichas de observación se utilizaron para el análisis, corresponden a los cuadros N°7 y 8, por este motivo no se pondrán en los anexos.

educativo” (p.333). Guasch (1997) señala a Malinowski, como el primer autor de la observación participante. Él considera que la única manera de comprender una cultura y el estilo de vida de un grupo humano es mediante la inmersión en los mismos e ir recogiendo datos sobre su vida cotidiana”.

(Kluckholm 1940; como se citó en Arnau y Anguera, 1990):

la observación participante consiste en un proceso caracterizado, por parte del investigador, como una forma consciente y sistemática o no sistemática de compartir, en todo lo que permiten las circunstancias, las actividades de la vida y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa de los efectos del investigador como agente exterior. (p.331)

Taylor y Bogdan, consideran de suma importancia recordar todo lo que se ve, oye, siente, etc.

En el momento de entrar al campo de acción; por esto recomiendan tener en cuenta:

- ✓ Prestar atención constante
- ✓ Cambiar el lente del objetivo: pasar de una visión amplia a una con más detalle.
- ✓ Reproducir mentalmente las observaciones y escenas.
- ✓ Tomar notas tan pronto resulte posible, después de la observación.
- ✓ Dibujar un diagrama del escenario y trazar sus movimientos en el.
- ✓ Grabar conversaciones y acontecimientos

Esta herramienta nos permite tener un acercamiento más profundo con los participantes de la investigación, permitiendo que la recogida de información sea más activa, lo cual nos lleva a participar de las dinámicas de dicha población facilitando el análisis de los procesos propios del contexto, aquellos relacionados con nuestro tema de investigación: la influencia de las emociones en las relaciones sociales de los niños, y al mismo tiempo buscar, con la ayuda de los participantes, la manera de generar transformación y buscar solución a la problemática estudiada.

6.2.2 Entrevista (Ver anexo p. 1)

La entrevista es una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Maccoby y Maccoby 1954, citado en Castro y Rodríguez, 1997).

En este sentido, se puede afirmar que dicha técnica permite obtener información acerca de las percepciones que los participantes tienen referente a sus emociones y la manera en cómo estos se relacionan con los demás; para esto, se realizan preguntas preestablecidas de tipo semi-estructuradas con el objetivo de guiar la entrevista de manera expresiva y amena.

En esta dirección, la entrevista semiestructurada es flexible, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ser modificadas o ajustadas al entrevistado; permite además, alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos de la investigación (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.163).

Esta modalidad de entrevista permite una comunicación más cercana con los actores que hacen parte de la investigación, a través de preguntas abiertas donde el entrevistado es libre de responder en la forma que desee, y donde puede surgir otras preguntas que alimenten la investigación, de modo que permitan un diálogo y reflexión sobre las percepciones, posturas y pensamientos sobre diversos aspectos de la comunidad estudiada. En este caso se realizará la entrevista a los niños y niñas que hacen parte de la investigación, la cual está relacionada con el manejo o regulación de las emociones y las relaciones que establecen con los demás.

6.2.3 Secuencia didáctica (Ver anexo 3)

Con la implementación de la secuencia didáctica buscamos promover el fortalecimiento de las competencias emociones en los niños entorno a las relaciones que estos tejen con sus pares, con el fin de fortalecer su capacidad de regulación emocional.

Las secuencias didácticas son sencillamente “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.20) con esta herramienta se busca el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas.

En esta misma dirección, consideramos la secuencia didáctica como un instrumento fundamental en nuestra investigación, ya que, sirve como hilo conductor en la transformación de cambios, y como forma de trabajo posibilita acciones pedagógicas destinadas a la construcción de significados, conocimientos, la toma de conciencia, la comprensión, y principalmente la reflexión crítica. Además esta secuencia como herramienta nos permite estar evaluando nuestro quehacer pedagógico constantemente.

Como lo menciona Díaz (2013), la estructura de la secuencia se integra en dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, inscritas en esas mismas actividades (P. 4); de este modo, la secuencia

integra principios de aprendizaje con los de evaluación en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa Líneas de secuencias didácticas.

Díaz Barriga (2013) afirma:

La línea de las secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En la conformación de esta propuesta de actividades subyace simultáneamente una perspectiva de *evaluación formativa*, (Scallon, 1988) la que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo, como de *evaluación sumativa*, la que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender. (p.5)

Siguiendo con los tipos de actividades mencionados anteriormente, es necesario dar una breve descripción de cada uno de éstos. Así, las actividades de apertura permite abrir el clima de aprendizaje, esto es, disponer a los estudiantes para su proceso de aprendizajes; las de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información, aquí se trabajan los principales conceptos, teorías del tema a trabajar, a través de diferentes actividades; las de cierre permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. (Díaz Barriga, p.6-12)

- Línea de evaluación para el aprendizaje

También Díaz, Barriga (2013) afirma:

El papel de la evaluación y la forma de materializarla en evidencias, lo hemos desarrollado en lo que denominamos líneas de secuencias de aprendizaje. Buscamos con ello mostrar la estrecha relación que existe entre ambos elementos. Sin embargo, abrimos este espacio solo para realizar una reflexión complementaria de la misma, aunque lo más importante es que el docente perciba la necesidad de articular estrechamente actividades de aprendizaje con actividades de evaluación. (p.13)

Desde esta perspectiva la estructura de la evaluación es importante en la medida en que esté vinculada a los propósitos del curso y se encuentre anclada en la secuencia didáctica. La evaluación cumple con una función didáctica, ya que permite retroalimentar el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante; igualmente para el docente le posibilita interrogarse sobre lo que está funcionando en el desarrollo de un curso, secuencia o actividad (Díaz Barriga, 2013, p.13)

7. Plan de análisis

En este apartado se da a conocer el proceso de interpretación, reflexión y análisis que se lleva a cabo durante todo el proceso de investigación, orientado a cómo las emociones son

determinantes en las relaciones interpersonales de un grupo de niños del grado 2°4 de la I.E HAG Sede DLC, y cómo su regulación puede favorecer la convivencia escolar.

Este proceso de análisis se realiza a partir de los instrumentos que se utilizan para la recolección de información, los cuales permiten organizar los datos obtenidos para ser analizados; es así como a través de la observación, la entrevista (Ver anexo 1, p.2) y la secuencia didáctica (Ver anexo 3, p.3), se recogen dichos datos, y con una revisión sistemática de esta información se hace el análisis a partir de los objetivos que persigue esta propuesta investigativa, teniendo en cuenta algunas de las categorías trabajadas, estas son: emociones, habilidades sociales y competencia emocional. En el siguiente cuadro se define cada una de estas categorías, y se explica el uso que se hace de ellas.

Tabla 6
Categorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS-		
Emociones-	Habilidades Sociales-	Competencia Emocional-
<p>“las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre la forma de comportarse de las personas y posibilitan su adaptación al medio” (Cano-Vindel, Sirgo y Díaz-Ovejero, 1999; Chorot y Sandín, 1997; Echeburúa, Salaberría y Fernández-Montalvo, 1998; Greenberg y Paivio, 2000; Kleinginna y Kleinginna, 1981; Lang, 1968; Miguel-Tobal, 1996; Reeve, 1995 y Scott, 1988; citados por Ruano, 2004, p. 140). Así, la finalidad de esta categoría en el proyecto es caracterizar las emociones que expresan los niños que hacen parte del proyecto, de manera que se logre identificar las emociones que más experimentan y en qué momento o situación sucede. Igualmente se quiere</p>	<p>Desde Caballo (1986) las habilidades sociales “es ese 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”(p.6)</p> <p>Con esta categoría se pretende observar la manera como los niños se relacionan con los demás, cómo es el trato con las personas que los rodean, y de la misma manera analizar cómo influyen las emociones en este intercambio.</p>	<p>Según Bisquerra (2003) “la competencia emocional es un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22)</p> <p>La idea con esta categoría es que, una vez identificada la influencia de las emociones en la vida social de los niños, se hace necesario potenciar estas competencias emocionales, con el fin de que alcancen una mejor regulación de sus emociones, y por ende una mejor capacidad de relación con los otros.</p> <p>En este sentido, con la implementación de la secuencia didáctica, se pretende potenciar y fortalecer la competencia emocional en los niños que participaron de</p>

<p>analizar cómo las emociones posibilitan o dificultan el encuentro con los demás.</p>		<p>este proyecto.</p>
---	--	-----------------------

Es así como se requiere tener muy presente estos componentes a la hora de observar, ya que nos posibilita tener un registro y análisis que será de gran utilidad para los hallazgos y conclusiones encontradas de todo el proceso de investigación. Así, nos sirve de guía de análisis, focalizando los aspectos importantes en los que nos debemos centrar para recoger datos que arrojen resultados que aporten a la pregunta de investigación.

8. Análisis de resultados

El propósito de este apartado es comprender cómo las emociones son determinantes en las relaciones interpersonales de los niños con sus pares. Para esto se abordan los resultados obtenidos mediante la observación participante, la entrevista y el desarrollo de la secuencia didáctica, y las reflexiones pedagógicas que han surgido en el proceso. Este análisis se realiza alrededor de los objetivos de investigación y las categorías abordadas en el proyecto.

8.1 Emociones (positivas - negativas) y momentos en que los estudiantes las manifiestan.

A continuación se realiza el análisis del primer objetivo del proyecto, el cual pretende caracterizar las emociones de los niños, y los momentos en que las manifiestan. Para rastrear este objetivo utilizamos como instrumento la observación, focalizando los momentos de las clases, los descansos y el restaurante como principales lugares de interacción. Es importante aclarar que las emociones mencionadas se trabajan desde los postulados de Ruano (2004), quien las clasifica en emociones positivas y negativas. Evidentemente se logra observar que los niños del grado 2º4 manifiestan este tipo de emociones, y con mayor relevancia las negativas, ello resalta comportamientos como el maltrato, la discriminación, la impulsividad, entre otros. Así, para

organizar toda esta información nos pareció pertinente realizar un cuadro de observación que posibilita un mejor análisis. Ver cuadro N°7.

Tabla 7
Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN	
Emociones positivas y negativas.	Momentos que emplean los niños para manifestar las emociones.
Alegría	<p>Momento de clases: cuando reciben apoyo de uno de sus compañeros, cuando se realizan actividades de su interés (jugar, ver películas...), cuando comprenden una tarea que les resultaba difícil.</p> <p>Momento del descanso: cuando juegan con sus compañeros, cuando se les comparte un dulce, cuando juegan fútbol.</p> <p>Momento del restaurante: cuando reciben alimentos que les gusta, cuando pueden y quieren repetir.</p>
Interés	<p>Momento de clases: En actividades de lectura, cuando la profe escribe en el tablero, cuando tienen un premio por buen comportamiento.</p> <p>Momento del descanso: Por los juegos en las canchas, por buscar a los compañeros que los puedan invitar a un dulce o algo de la tienda.</p> <p>Momento del restaurante: Por las comidas que les son agradables, por sentarse en grupos de amigos, por repetir alimentos que les gusta.</p>
Amor/afecto	<p>Momento de clases: En el contacto con las profes, con abrazos hacia sus amigos, en el apoyo a sus compañeros, cuando riegan las plantas.</p> <p>Momento del descanso: Cuando comparten sus alimentos o dulces, en los juegos, cuando defienden a sus amigos</p> <p>Momento del restaurante: Al compartir sus alimentos, cuando se sientan juntos para almorzar.</p>
Miedo	<p>Momento de clases: Cuando les mandan una nota, cuando los llevan con el coordinador.</p> <p>Momento del descanso: Cuando se sienten amenazados por algún estudiante o compañero.</p> <p>Momento del restaurante: Cuando son sorprendidos tirando comida al piso.</p>
Ira	<p>Momento de clases: Cuando no pueden hacer una tarea, cuando no se les escucha, cuando son agredidos o fastidiados por sus compañeros.</p> <p>Momento del descanso: Cuando se sienten rechazados en los juegos, cuando pierden un juego, cuando se les adelantan en la fila de la tienda.</p> <p>Momento del restaurante: Cuando al que termina de último le dicen lento y perdedor.</p>
Desprecio	<p>Momento de clases: por algunas tareas sobre todo cuando se les hace complicada, por algunos de sus compañeros.</p> <p>Momento del descanso: en el momento de realizar un juego hay unos escogidos y otros que son rechazados, no cualquiera puede entrar en el juego.</p> <p>Momento del restaurante: por algunos alimentos que no son de su agrado.</p>

Tristeza	<p>Momento de clases: cuando no reciben ayuda por uno de sus amigos, cuando son ignorados, cuando son agredidos por uno de sus compañeros.</p> <p>Momento del descanso: cuando no los dejan salir a las canchas, cuando no son aceptados en un juego, cuando no les comparten algo de su agrado.</p> <p>Momento del restaurante: cuando se quedan sin restaurante, cuando son rechazados en las mesas.</p>
Ansiedad	<p>Momento de clases: cuando realizan actividades que se les hace complejas, cuando se sienten amenazados por algún compañero/a, cuando están a punto de salir a descanso y aún no han terminado una tarea.</p> <p>Momentos del descanso: Cuando les toca esperar turno en un juego, cuando les toca hacer fila en la tienda</p> <p>Momento del restaurante: Cuando los están esperando y deben terminar rápido.</p>
Vergüenza	<p>Momento de clases: Cuando tienen una puesta en escena, cuando les toca hablar frente a los demás.</p> <p>Momentos del descanso: Cuando los sacan de un juego, cuando reciben burlas por parte de sus compañeros/as, cuando son rechazados por otros.</p> <p>Momento del restaurante: cuando se les cae algún alimento y recibe burlas, cuando son rechazados en una mesa.</p>
Sorpresa	<p>Momento de clases: cuando reciben un dulce por parte de las profes, cuando comprenden lo que la profe les está explicando, cuando los invitan a ver una película.</p> <p>Momentos del descanso: cuando son invitados por sus compañeros a un dulce, cuando están jugando fútbol y ganan a niños más grandes.</p> <p>Momento del restaurante: cuando reciben alimentos que les gusta, cuando les comparten algún alimento, cuando los llaman de una mesa y ofrecen un espacio.</p>

Como se puede ver en el cuadro, los niños se enfrentan a diario, en el contacto con los otros, a situaciones que les genera emociones positivas y negativas, las cuales los llevan a reaccionar de diversas formas en cada momento, de acuerdo a lo que genera en ellos cada emoción.

Las emociones negativas se presentan cuando se tienen experiencias desagradables, y las positivas, por el contrario, cuando las experiencias son agradables, todas ellas forman parte de la comunicación con los demás (Cano, Sirgo y Díaz, 1999; como se citó en Ruano, 2004, p. 184).

De acuerdo con esto, observamos que la interacción y comunicación que tienen los niños están mediadas por la manera de controlar sus emociones, es decir, los niños que tienen un control de sus emociones de manera adecuada, esto significa “gobernar adecuadamente los sentimientos impulsivos y las emociones conflictivas” (Rendón et al., 2016, p.23) presentan mayor facilidad para relacionarse con los demás, y un ejemplo de este control emocional es lo

expresado por (AA) en una actividad de la secuencia didáctica relacionada con la ira “*cuando yo tengo rabia me alejo hasta que se me pasa*”.

Todo lo contrario sucede en aquellos que presentan comportamientos impulsivos, y casi siempre terminan siendo rechazados por los otros, debilitando así las relaciones interpersonales, por ejemplo M.P es una niña que la mayoría de sus compañeros no quieren tener cerca porque es problemática, una de las expresiones que demuestran esto es cuando M.K expresa “*por eso es que nadie la quiere por peliona y buscapleitos.*”

Es importante mencionar que las emociones que más se lograron identificar en los niños, o las que tienen mayor relevancia en ellos fueron: la ira, el miedo y el desprecio, las cuales dificultan la convivencia y lo que nos lleva a centrar nuestra atención en estas emociones, ya que es necesario buscar alternativas o estrategias que permitan un aprendizaje asertivo en el manejo de las emociones, tal y como lo expresa (Rendón, Cuadros y Barragán, 2009) el control de las emociones trae como consecuencia general una mayor competencia en el plano social, aumenta la confianza en sí mismo y permite enfrentar con mayor capacidad las frustraciones de la vida (p.24). También hay que reconocer que muchas veces se muestran solidarios, amorosos, pero sobresalen más las otras.

Estas emociones negativas desencadenan en comportamientos impulsivos en los niños, tales como gritos, insultos, discriminación-rechazo, agresiones, entre otras. Estos comportamientos y maneras de relacionarse con los demás, son los mecanismos que ellos han aprendido para resolver sus problemas, por esto no podemos decir que son niños violentos sino que por el contrario tienen un dispositivo que no les permite controlar sus emociones negativas. Lo que puede estar ligado a que la manera de expresar sus emociones, que, en la mayoría de los casos es impulsiva, se convierte en un mecanismo de defensa, pues los niños van naturalizando los modos de ser que viven en sus familias y contextos cercanos, y ellos han entendido que la ley del más fuerte (el que más fuerte pega, el más bravo es el más poderoso, el que pega es el que tiene el poder) se vuelve una condición necesaria para sobrevivir en el entorno que habitan y así poder tener la posibilidad de ocupar un lugar de respeto entre sus pares; entendiendo que los niños viven en un mundo de desprotección, que no tienen un referente (adulto) apropiado que los oriente -porque permanecen mucho tiempo solos, el adulto está trabajando, muchos son analfabetas- tomando así, lo que creen conveniente de los lugares que frecuentan como el barrio,

las fundaciones y la familia para poder sobrevivir, siendo consecuentes con las formas de relación que han construido y aprendido en estos entornos.

El cuadro anterior nos parece muy importante porque allí aparece lo que encontramos en cada uno de estos momentos, de los cuales podemos establecer algunas categorías que van surgiendo en términos de relaciones que establecen entre pares, tales como: relaciones de poder, vínculos, normas, aislamiento y rechazo. Las relaciones de poder están mediadas por la fuerza y la agresión, pues en su contexto han aprendido que el más fuerte es el que tiene el mando, esto se evidencia por ejemplo cuando los niños verbalizan frases como *“yo me tengo que defender porque si no me la montan”*, *“mi mamá me dice que no me la deje montar de nadie”* *“mi mamá me dice que no me quede callada, que conteste”*¹², vemos entonces, en lo que dicen los niños que desde sus casas aprenden que si se muestran débiles serán la carnada de muchos por decirlo de alguna manera; de acuerdo con esto Camps (2011) menciona que *“existe un sentir social que la persona interioriza y aprende por contagio con quienes vive”* (p.22), y esto es lo que vemos que pasa en estos pequeños, han interiorizado esas formas de ser y de comportarse de acuerdo a lo que han vivido en su contexto.

En relación a los vínculos que se establecen entre pares, vemos que se dan a partir del encuentro positivo que tienen con los demás, cuando ellos se sienten acogidos, respetados, escuchados, amados, acompañados, se crean vínculos afectivos fuertes que les posibilita compartir con los demás de una manera más adecuada. Algunos de los niños decían por ejemplo *“él es mi mejor amigo porque está en las buenas y en las malas conmigo”*, *“si a mí un niño me trata bien, yo hago lo mismo y podemos llegar a ser amigos”* *“mi amiga me hace mucha falta, ya no tengo con quien hablar”*¹³

El aislamiento y el rechazo se perciben en momentos de juegos y actividades académicas, y está muy relacionado con el aseo personal, las formas de comportarse y las capacidades (académicas y deportivas) del estudiante, y esto se ve reflejado cuando ellos dicen *“yo no quiero trabajar con ella porque huele maluco”*, *“profe a él no lo podemos meter en el juego porque no juega nada y nos hace perder”*, vemos entonces que estas palabras son excluyentes, muestran rechazo, lo cual hace que el otro se aisle porque no es aceptado ante diferentes situaciones.

¹²Estas son expresiones que los niños manifestaban en conversaciones realizadas en las actividades de la secuencia didáctica.

¹³ Éstas hacen parte de algunas respuestas de la entrevista a los niños, que corresponden a la pregunta N°5 relacionadas con el amor/afecto.

También es importante mencionar que se observa que algunas emociones son más relevantes en las niñas y otras en los niños. Por ejemplo, en las niñas se manifiesta más el amor, el miedo, la alegría, la tristeza y el asco-desprecio; y en los niños la ira, la ansiedad y el asco-desprecio. Esto no quiere decir que solo manifiestan estas emociones y no las otras, como cualquier ser humano, todas las emociones pasan por ellos, pero hay unas que son más sobresalientes o más relevantes en cada uno de ellos.



Figura 1. Planeación N°1 de la secuencia didáctica (Los niños se identifican con algunas emociones)

En su mayoría, en un ejercicio de identificación con un personaje, se identifican con alegría, haciendo conciencia de que es la emoción más relevante en ellas.

De igual manera se observa, que los niños no tienen tanta conciencia de cuándo aparece la emoción, y actúan de manera inmediata sin medir las consecuencias, por eso cuando uno les pregunta ¿qué pasó? en un momento de pelea entre ellos, responden en muchas ocasiones “*ah no, yo no le quería pegar pero le pegué*”, todo esto porque no hay un control de las emociones, mostrando impulsividad a la hora de responder a esos fenómenos emocionales. Uno de los momentos donde mostraron conciencia de las emociones fue cuando vieron la película “intensamente”, muchos de ellos se identificaron con un personaje¹⁴, por ejemplo (J.M) dijo “*profe yo me parezco a furia*” reconociendo que se enfurece muy fácil; igualmente sucedió con una actividad relacionada con la tristeza, al escuchar una melodía lograron identificar esos momentos que les genera tristeza, unas de las expresiones de los niños fueron: (M.E) “*Pro, esa*

¹⁴ Planeación N°1 de la secuencia didáctica que introducía el tema de las emociones.

música me hizo acordar cuando me llevaron a Bienestar Familiar y me sentí muy triste”; (D.M) *“esa melodía me hizo acordar cuando se murió mi abuelita y me puso muy triste”*¹⁵.

Con esto vemos que los niños logran reconocer y hacer conciencia de las emociones que experimentan en diversas situaciones, así:

El desarrollo de la conciencia emocional supone la alfabetización emocional, es decir, implica poseer un vocabulario adecuado y suficiente para definir o describir lo que se está sintiendo. Igualmente, implica el desarrollo de la atención consciente para distinguir lo que estamos sintiendo. (Rendón et al., 2016, p.23)

Esta conciencia emocional es fundamental para lograr el control de las emociones, pues cuando se conocen éstas, “podemos diferenciar entre sentir una emoción con ser consciente de lo que se está sintiendo o verse arrastrado por ello” (Rendón et al., 2016, p.23)

Figura 2. Actividad que corresponde a la planeación N°1 de la secuencia didáctica que consiste en ver la película “intensamente”



Figura 3. Muchos de los niños se identificaron con este personaje de la película “intensamente”, reconociendo que esta emoción es muy relevante en ellos. Actividad de la planeación N°1 que hace introducción al tema de las emociones.



¹⁵ Palabras de los niños durante la actividad realizada en la secuencia didáctica, correspondiente a la planeación N°6 relacionada con la tristeza.

8.2 La regulación emocional de los niños en el momento de relacionarse con sus pares.

Este enunciado hace referencia al segundo objetivo de nuestra investigación, y lo que busca es identificar cómo los niños regulan sus emociones al momento de relacionarse con sus pares, para esto contamos con la observación participante durante todo el proceso, y la entrevista como instrumentos que posibilitaron la recolección de información (Ver anexo 1, p.2).

En este orden de ideas, consideramos pertinente presentar mediante el siguiente cuadro la opinión de seis niños de ocho y nueve años de edad¹⁶; entorno a cómo perciben ellos las emociones que sus compañeros expresan frecuentemente y de acuerdo a esto que tipo de relaciones se generan, esto con el fin de establecer categorías que permitan un análisis detallado de la manera en cómo cada emoción es determinante en las interacciones entre pares.

Tabla 8
Ficha de observación y análisis de la entrevista¹⁷

Ficha de observación y análisis de entrevistas.	
Emociones que expresan con mayor frecuencia los niños.	Que se genera en el otro cuando los niños expresan sus emociones.
Alegría	<p>Se genera Amor, alegría, vínculos fuertes, esto se evidencia mediante expresiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Yo me siento alegre, pues cuando yo estoy con un amiguito si yo estoy alegre, él también” (JHM). - “Yo siento amor” (JA). - “Cuando alguien siente alegría, yo juego con el, me siento feliz” (AF). - “Siento amor” (DD). - “Si es alguien de mi familia me contento, pero otra gente me da igual” (JM). - Cuando alguien está alegre yo lo saludo, juego con la persona” (Mk).
Amor/afecto	Se genera compromiso, vínculos fuertes, aceptación, esto se

¹⁶ Este fue el total de niños que fueron entrevistados.

¹⁷ Todos los testimonios de los niños presentados en este cuadro fueron tomados de la entrevista que se les realizó. (ver anexo 1)

	<p>evidencia mediante expresiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Me siento alegre y también soy amoroso con la persona” (JHM).</i> - <i>“Lo trato bien y tambien le doy amor” (DD).</i> - <i>“Cuando alguien me da amor me siento muy feliz y tambien doy amor” (AF).</i> - <i>“También le demuestro amor con otra cosa linda” (JM).</i> - <i>“Yo me siento alegre” (Mk).</i>
Miedo	<p>Se genera angustia, complicidad, esto se evidencia mediante expresiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Yo lo ayudo si es para algo malo” (JHM).</i> - <i>“Me da tristeza y a veces se me pega el miedo” (DD).</i> - <i>“Yo siento miedo, pero acompañó a la persona” (AF)</i> - <i>“Me da temblor, que se defiendan, ellos verán, si es mi familia tal vez si haga algo, y si es un amigo lo contento” (JM).</i> - <i>“Cuando alguien tiene miedo a mi me da susto y lo abrazo” (Mk).</i>
Ira	<p>Se genera disgustos, tristeza, esto se evidencia mediante expresiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Lo calmo, pero si me pega le pego” (JHM).</i> - <i>“Cuando alguien siente ira, yo también siento rabia” (JA).</i> - <i>“Yo siento rabia” (DD).</i> - <i>“Me da ira, pero si es algo muy malo yo ayudo”. (AF).</i> - <i>“Desde que no se meta conmigo, todo esta bien” (JM).</i>
Desprecio	<p>Se genera Tristeza, indiferencia, soledad, esto se evidencia mediante expresiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Si el desprecio es para mi, me siento solo y triste” (JA).</i> - <i>“Me da tristeza” (JHM).</i> - <i>“Yo me voy” (DD).</i> - <i>“Me da rabia y me voy” (AF).</i> - <i>“No siento nada, busco a un amiguito que sí quiera estar conmigo, yo no me voy a preocupar por eso, ellos que hagan su vida, yo hago la mía” (JM).</i> - <i>“le hago lo mismo” (Mk).</i>
Tristeza	<p>Se genera tristeza, soledad esto se evidencia mediante expresiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Cuando alguien está triste, yo siento ganas de ayudarle a que se le pase, pues depende también la persona” (Mk).</i> - <i>“Pro, allá cada quien con sus problemas”(JM).</i>

Mediante la lectura del cuadro anterior, podemos evidenciar que se hace relevancia a la voz de los niños, pues consideramos que estas manifestaciones son el hilo conductor de nuestro proyecto. Aquí logramos percibir que algunas emociones como la ira, miedo, desprecio y tristeza se expresaron con muy poca regulación, es decir, se hace poco uso de las habilidades sociales y por ende conduce a un debilitamiento de las relaciones interpersonales. Goleman (1998) citado en Barragán (2014) dice que “todas las emociones son impulsos de los cuales desencadena una

acción” (p.104). En este sentido, consideramos que muchos de los actos que se encuentran dentro de la categoría de agresión, se debe a que los niños no diferencian una emoción de otra, ni saben cómo manifestarla. Para ejemplo de ello, algunas expresiones:

- “*Jodame y vera que hoy nos damos los puños...hágale que hoy amanecí contento*”. (JM)
- “*Como te quiero te aporrio y tome su calvazo*”. (M.E)
- “*Pro, es que uno está contento, pero en el mismo instante me hacen enojar*”. (AD)
- “*A mi mamá no la insulte, porque no respondo*”. (DV).

Bien, pareciera por todo lo anterior que existe una impulsividad latente, que no permite que los niños visionen las consecuencias de sus actos, *por ejemplo*:

- “*Pro, no es mi culpa. Lo que pasa es que yo tengo algo más bueno por dentro que me da felicidad y me dice que pelee*” (JM).

Al respecto Victoria Camps (2011) dice: “las emociones en estado puro no sirven, viene la ética como mediadora para regular y analizar”. Esta autora, hace un llamado a gobernar las emociones y no dejarse llevar por los meros impulsos, a cambio propone el “autoestima” como una emoción fundamental del comportamiento moral, que a nuestro parecer debe ser analizada con detalle, ya que de esta se derivan acciones de autonomía, y autocontrol que permiten al sujeto tomar decisiones conscientes frente a la manera de comportarse con los otros.

Además, como lo menciona Vallés y Vallés (2000) “las emociones desempeñan un papel muy importante para explicar el comportamiento” (p.27). De este modo, consideramos que los sujetos establecen diferentes maneras de relacionarse, de acuerdo a las emociones que experimentan en cada momento de su vida, es decir, si una persona tiene un comportamiento adecuado frente a los demás, posiblemente éste posee competencias emocionales que le permiten gestionar de manera oportuna sus acciones ante el otro. Lo anterior, lo podemos relacionar con la reciprocidad emocional, pues “Como nos tratan los demás es, en gran medida, un reflejo de nuestro comportamiento hacia ellos” (Snyder y Cols., 1977, en trower, 1981. p.102, citado en Caballo, 2007, p. 14-15). Referido a esto los niños manifiestan dicha reciprocidad en expresiones como:

- “*Si una persona me demuestra amor, yo hago una cosa linda por él*” (LM)¹⁸.
- “*Cuando alguien tiene rabia, a mí también me da rabia*” (JM)¹⁹.

Tal y como se explicita en el primer objetivo las acciones negativas que expresan los niños se evidencia en gran medida por la influencia del adulto, ya que es este quien actúa en la

¹⁸ Respuesta de un niño que corresponde a la pregunta N°5b de la entrevista. (ver anexo 1)

¹⁹ Respuesta de uno de los niños a la pregunta N°2c de la entrevista. (ver anexo 1)

socialización primaria del niño, brindándole las bases que a futuro pueden facilitar o truncar la comunicación e interacción con el otro. Por ejemplo: MJ:

“Profe, déjeme decirle que mi mamá me dice que no me quede callada y que mucho menos me deje pegar, pues yo no soy mocha, que no me la deje montar, que me defienda siempre y a mi hermana también, ya que ella es una boba y solamente saca fuerza para pegarme a mí”.

En expresiones como estas se evidencia que algunos niños no tienen claro aún los diferentes tipos de autoridad y las distintas maneras de comportarse según la circunstancia (resolución de conflictos) en la que se encuentre, pues no siempre hay que vivir a la defensiva; es aquí donde la escuela debe preguntarse por esas habilidades sociales que tejen los niños. Si bien, se ha mencionado en párrafos anteriores, éstos crean sus propias formas de interacción, en este caso son agresivas y deben ser atendidas, ya que no existe razón justificable para el maltrato físico y verbal con el que interactúan constantemente, son tan recurrentes estas situaciones que lo han naturalizado hasta tal punto que parece normal ante otro cuando dicen *“Pro, déjenos que nosotros jugamos así, a los puños, solamente a ver quién gana y ya, es un momentico”* (JM). En este sentido Caballo (2007) afirma:

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación” (p.4)

Es decir, “una conducta que es apropiada en un contexto, no tiene por qué serlo en otro, lo que quiere decir que no hay un comportamiento o conducta correcta universal sino una serie de enfoques diferentes que pueden cambiar de acuerdo con el individuo. (p.4)

Esto no quiere decir que los comportamientos agresivos sean justificables, sino que se debe tomar esta premisa como una manera de entender los acontecimientos socialmente construidos y rediseñar la manera para transformar los comportamientos agresivos. Cabe aclarar que esto no se da de un día para otro, es un trabajo que implica el acompañamiento constante del maestro, pues tenemos a nuestro favor que los niños se encuentran en la capacidad de mirar de otra manera el mundo y Delval (1989) lo menciona cuando dice: *“en el caso del niño descubrimos su representación del mundo en oposición a la del adulto”* (p. 249). De esta manera, el niño realiza un trabajo individual que le permite formar sus propias nociones o representaciones de la sociedad, dejando muy claro que esta construcción (de lo social) no la hace solo desde lo que le ofrece el medio o el adulto sino también desde sus propias nociones.

Finalmente, podemos decir que las emociones que expresan los niños tienen que ver en gran medida con las relaciones que establecen con los demás, aunque en diversas ocasiones no comunican asertivamente sus emociones, tienden a establecer fuertes vínculos de afecto; lo cual, les ha permitido establecer un clima escolar con sus propias reglas de convivencia (las cuales deben ser potenciadas) ya que son los mecanismos brindados y aprendidos por el contexto los que han ido creando estas formas de convivir y de relacionarse.

8.3 Secuencia didáctica como propuesta pedagógica para fortalecer en los niños el control emocional y desarrollar en ellos competencias emocionales.

A continuación se da paso al análisis del tercer objetivo, donde se desarrolla una secuencia didáctica basada en el reconocimiento, expresión y control de las emociones. Dicha secuencia busca desarrollar competencias emocionales en los niños y niñas, con las cuales pretendemos que adquieran habilidades sociales que faciliten las relaciones con sus pares.

Esta propuesta surge como respuesta a los múltiples interrogantes que aparecen durante la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la I.E HAG Sede DLC, donde es común observar en los niños, problemas relacionados con la impulsividad, control de las emociones y dificultad en el establecimiento de relaciones interpersonales, que inciden de manera negativa en el clima de aprendizaje, en los procesos de enseñanza y en la convivencia escolar. Asimismo, lo que se quiere lograr con la secuencia didáctica es demostrar que efectivamente las emociones se pueden educar, reaprender y resignificar, es decir, podemos venir de un contexto difícil pero si nos enseñan a gestionar las emociones, a controlar los afectos y a resolver conflictos, se pueden aprender otras maneras de cómo hacerlo.

La secuencia didáctica se diseña y se lleva a cabo durante el trabajo de campo y es uno de los instrumentos de recolección de información. Se implementa con un grupo de niños del grado segundo cuatro (12 en total), seleccionados de la siguiente manera: seis de ellos muestran comportamientos impulsivos y los otros seis son niños que controlan un poco más sus impulsos. Con esta selección queremos observar cómo se dan las relaciones entre ellos, cómo son sus comportamientos estando con unos y con otros.

Igualmente en este proceso se establece de manera conjunta (niños y maestras) algunas normas de convivencia para favorecer el desarrollo y el óptimo desempeño de las actividades y así cumplir con los objetivos propuestos, algunas de esas normas son: escuchar con respeto a los

compañeros y maestras, pedir la palabra, respetar los turnos, evitar las peleas y participar activamente en las actividades (estas normas siempre se mencionan al inicio de las clases). Como se puede ver son normas que dan cuenta de habilidades sociales, por lo que desde allí se empieza a reforzar en este tema.

También es importante mencionar que la relación con los niños está basada en el respeto y el diálogo, pues si esto es lo que queremos que los niños aprendan es importante empezar por nosotras mismas, desde el trato hacia ellos, ya que sabemos que somos referentes importantes en sus vidas, y a partir de la observación que hacen de estas interacciones o modos de ser con ellos, puede suceder que reproduzcan estos comportamientos con los demás. Así, en la ejecución de las actividades planteadas, se propician relaciones empáticas y de comunicación efectiva que permiten fortalecer el vínculo maestra-niño y niño-niño, y a su vez favorecer el desarrollo de la secuencia.

Las actividades propuestas se orientan al aprendizaje y desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales; inducen a los niños a desarrollar habilidades específicas, como: la escucha, la regulación emocional, respetar turnos, toma de conciencia de las propias emociones y solucionar conflictos de manera adecuada.

Todo esto porque en el grupo de niños con los cuales trabajamos, es común evidenciar problemas relacionados con esas habilidades que aún no han desarrollado, tales como: enfrentarse con el enfado del otro, control de las emociones, evitar los problemas, sentido de humor, entre otras²⁰.

Durante el desarrollo de la secuencia se encuentra que los niños tienen un conocimiento amplio de los comportamientos socialmente adecuados, es decir, saben cómo deben actuar ante las diferentes situaciones que se pueden presentar (el deber ser), pero a la hora de interactuar con los demás no lo ponen en práctica, lo cual demuestra que no hay una apropiación de dichos comportamientos, un ejemplo de esto es que cuando le preguntamos a DS qué hace cuando tiene rabia²¹, él contesta “*yo respiro profundo, me alejo hasta que se me pase*” pero al instante está peleando con uno de sus compañeros manifestando, “*Pro, es que me hizo dar rabia.*”

También se logra evidenciar que los niños han adquirido una conciencia emocional, por ejemplo cuando pegan ya saben que hicieron algo malo y no es lo más adecuado, ya tienen la

²⁰ Habilidades señaladas en el cuadro N°4 que hace referencia a la clasificación de las habilidades sociales.

²¹ Pregunta N°2b de la entrevista (ver anexo 1)

capacidad de reflexionar sobre sus actos que es lo inicial para lograr obtener un control adecuado de las emociones, y Rendón et al (2016) lo reafirma cuando dice que esta conciencia emocional “es la competencia fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional” (p.22), así que ya tenemos algo ganado. Un ejemplo de esa conciencia emocional es cuando vemos que JM cuando pega no pide disculpa pero sabe que tiene algo que resolver, y dice afligido “*jumm vea me llené de rabia y le pegué*”, con estas palabras se refleja una reflexión interna que él ha logrado hacer sobre su comportamiento impulsivo, y que posiblemente le permitirá pensarlo mucho mejor antes de actuar en situaciones futuras.

En suma, con la implementación de la secuencia didáctica se visionan aprendizajes en la medida en que los niños expresan cosas como:

- JM “*pro, es que yo no soy capaz de controlarme*”
- AA “*profe yo ya me controlo mucho, mire que ese niño hace sino molestar me y yo en vez de pegarle hablé con la profe*”
- ME “*DM no es necesario que le pegue, es que ¿no ha aprendido nada de lo que nos han enseñado las profes?, recuerde que hay que controlar esa rabia*”
- DS “*ahh profe es que yo trato de controlarme pero no soy capaz*”
- JJP “*profe yo me parezco mucho a furia, el de la película, pero yo ya sé que no puedo ser así*”

Vemos entonces en estas expresiones de los niños, que ya son capaces de reconocer esas emociones que experimentan, las pueden nombrar, reflexionar sobre ellas y pensar un poco sobre cómo se controlan, sin embargo aún no logran controlar sus emociones de manera adecuada, pero estos avances que han mostrado son la puerta de entrada para lograr hacerlo, sabemos que este aprendizaje es un proceso lento pero que va mostrando sus frutos con el tiempo. Por otro lado podemos ver que hay un reforzamiento por parte de aquellos que controlan mejor sus impulsos hacia los demás, con esto queremos decir, los niños que se controlan mejor ayudan o animan a sus compañeros para que mejoren en este aspecto, y precisamente esto era lo que nosotras queríamos lograr al seleccionar el grupo de trabajo (los que controlan mejor sus impulsos y los más impulsivos), que entre ellos mismos también se diera ese reforzamiento.

No obstante, se hace necesario seguir afianzando en los niños el reconocimiento y control emocional, ya que este proceso debe ser continuo y permanente para que tenga frutos y de esta manera no perder eso que ya se tiene ganado con los niños, así que confiamos y tenemos la certeza que la maestra que los acompaña seguirá con la tarea.

9. Conclusiones

El componente emocional tiene gran importancia en la vida personal y social del sujeto, puesto que facilita el contacto e interacción con los demás, fortaleciendo las relaciones intra e interpersonales, las cuales son necesarias para lograr vivir con los otros de la mejor manera, en tanto que cuando una persona es competente emocionalmente adquiere habilidades sociales que le posibilitan responder de la manera más adecuada y oportuna a las diferentes situaciones que la vida le presenta. Por esto es supremamente importante desarrollar y potenciar estas competencias emocionales desde edades muy tempranas, labor que debe realizar la escuela en unión con la familia, ya que son las primeras instituciones donde los niños comparten y socializan con otros, y las encargadas de brindar, por medio de la educación, herramientas que les permita hacer frente a las exigencias sociales, que trae consigo normas, virtudes, formas de ser y estar con los demás, en donde es necesario auto-regular la conducta.

El trabajo realizado durante el proyecto de práctica pedagógica permite ratificar el papel de la escuela en los procesos de socialización de los niños, dado que es allí donde confluyen diferentes aspectos de la vida social y en donde se revelan las particularidades de cada niño de acuerdo a la estructura familiar; por eso la escuela debe hacerse cargo de la formación integral del niño, donde involucre no solo lo académico sino también la formación emocional, la cual debe ser continua y transversal, sin olvidar la importancia de la participación de la familia en estos procesos, para que sea un trabajo significativo.

Lo anterior es importante mencionarlo porque durante el trabajo investigativo se evidencia que los niños, en su mayoría, demuestran niveles bajos de control emocional, lo que deja ver el gran vacío que tienen en cuanto a estos aprendizajes, vacíos que no han sabido llenar ni en la familia, ni en la escuela y el contexto.

Así, los niños manifiestan emociones negativas muy frecuentemente, las cuales desencadenan en comportamientos agresivos como peleas, gritos, insultos, entre otros. Estos comportamientos impulsivos que los niños revelan, están relacionados con la forma de convivir desde sus familias y contexto, debido que el trato entre las personas es brusco e impulsivo, por lo que van naturalizando estas formas de ser, y desde sus referentes más cercanos han aprendido que esa es la manera como deben comportarse para poder sobrevivir en su contexto. De este modo, los modelos de comportamiento que los niños tienen no son los más adecuados; a esto se le suma que la mayoría de los padres permanecen mucho tiempo ausentes porque están trabajando para

poder cubrir sus necesidades básicas, dejando solos a los niños en muchos de los casos, lo que los hace más vulnerables en su formación en valores.

Por todo esto, se lleva a cabo la secuencia didáctica, la cual busca desarrollar y fortalecer las competencias emocionales en los niños para que les posibilite una mejor convivencia con los demás.

Esta propuesta fue muy pertinente, ya que con ella los niños mostraron muchos avances en cuanto a la conciencia y control de las emociones, así ellos ante una acción agresiva o impulsiva ya son capaces de reflexionar y ver que lo que hicieron no es lo más adecuado, y que hay otras formas de hacer saber a los demás sus disgustos o inconformidad.

También es necesario recordar uno de los hallazgos más importantes de este trabajo investigativo, y es que encontramos que los niños no son violentos sino que los mecanismos que han aprendido para resolver los problemas no son los más adecuados, por esto tienen un dispositivo que no les permite controlar sus emociones negativas. Como es sabido los niños aprenden por el modelado, la observación y el reforzamiento, y estos comportamientos impulsivos que se manifiestan en sus familias y contextos son los adecuados para ellos, porque no conocen otros.

Por esto nos parece conveniente terminar retomando las palabras de Touza (2005) afirma:

Si a través de procesos de aprendizaje, aprendemos a maltratar a otros, también, por medio de procesos de aprendizaje, podemos adquirir competencias que nos permitan ofrecerles un trato adecuado. Si a través de procesos de aprendizaje construimos valores y actitudes que nos ayudan a justificar este tipo de conductas, también es posible favorecer la construcción de valores y actitudes incompatibles con ellas. (p. 222)

Por ello, esta experiencia pedagógica e investigativa deja claro la necesidad de abordar de manera intencionada y permanente la dimensión emocional en la escuela, en comunicación con las familias y comunidad, para lograr un trabajo significativo y coherente.

10. Componente ético

Teniendo en cuenta que los participantes directos que hacen parte de esta investigación son menores de edad, es necesario considerar parámetros como: el respeto por la dignidad del niño y la niña, la investigación debe ser justa y equitativa, generar beneficios a los participantes, nunca causar daño a los niños/as, mantenerlos informados sobre todo el proceso de investigación.

Es así como este proyecto investigativo al pensar en cada uno de estos aspectos éticos antes mencionados tiene la intención de llevar a cabo todo el proceso investigativo de manera exitosa, obteniendo resultados satisfactorios. A continuación se mencionarán algunos componentes éticos, que se retoman de la RESOLUCIÓN N° 008430 DE 1993 (4 DE OCTUBRE DE 1993) (Ministerio de Salud) De ésta se resaltan algunos artículos:

Capítulo III. De las investigaciones en menores de edad o discapacitados.

ARTÍCULO 23. Además de las disposiciones generales de ética que deben cumplirse en toda investigación en seres humanos, aquella que se realice en menores de edad o en discapacitados físicos o mentales, deberá satisfacer plenamente todas las exigencias que se establecen en este capítulo.

ARTÍCULO 24. Cuando se pretenda realizar investigaciones en menores de edad, se deberá asegurar que previamente se hayan hecho estudios semejantes en personas mayores de edad y en animales inmaduros; excepto cuando se trate de estudios de condiciones que son propias de la etapa neonatal o padecimientos específicos de ciertas edades.

ARTÍCULO 25. Para la realización de investigaciones en menores o en discapacitados físicos y mentales deberá, en todo caso, obtenerse, además el Consentimiento Informado de quienes ejerzan la patria potestad o la representación legal del menor o del discapacitado de que se trate, certificación de un neurólogo, psiquiatra o psicólogo, sobre la capacidad de entendimiento, razonamiento y lógica del sujeto.

ARTÍCULO 26. Cuando la capacidad mental y el estado psicológico del menor o del discapacitado lo permitan, deberá obtenerse, además, su aceptación para ser sujeto de investigación después de explicarle lo que se pretende hacer. El Comité de Ética en Investigación de la respectiva entidad de salud deberá velar por el cumplimiento de estos requisitos.

De esta manera se hace necesario trabajar bajo las siguientes consideraciones éticas:

Consentimiento informado: toda la información generada tendrá un consentimiento informado, firmado por el actor clave de forma tal que respalde la seriedad de procesos de la generación de datos. (ver anexo 2)

Confidencialidad: toda la información generada carecerá de nombres propios, personales e institucionales que afecten el buen nombre de los informantes.

Derecho a la información: todos los informantes claves conocerán el proceso de generación de datos, de los procesos y procedimientos que se llevarán a cabo de forma tal que aporten en la comprensión del objeto de estudio, lo que implica que los datos solo serán utilizados con fines académicos y con los propuestos en la investigación.

Relación interinstitucional: Todo el proceso de recolección y generación de información debe dejar claro el interés académico del observatorio de las violencias escolares con los resultados y hallazgos del estudio.

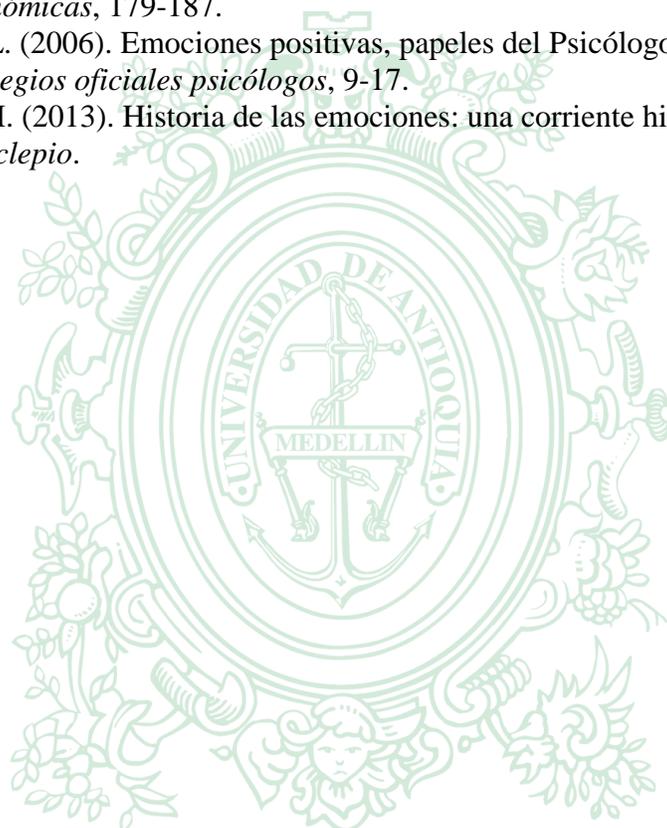
Compensación: Las personas que participan en esta investigación no tienen una compensación monetaria. Pero se beneficiarán de manera indirecta, ya que este proyecto investigativo busca potenciar en los participantes habilidades sociales, las cuales posibilitarán una mejor interacción con los demás, permitiendo una mejor convivencia en la escuela y familias.

Aceptación: Antes de aceptar participar, pregunte si los participantes tienen alguna pregunta sobre el estudio, su participación o el formato de consentimiento.

11. Referencias

- Arnau Gras, J., & Anguera, M. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Editores Varios.
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 85-112.
- Barragán Estrada, A. R., & Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 103-118.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 7-43.
- Caballo, V. (2007). *Manual de entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Centeno Sobriano, C. (2011). *Las habilidades sociales: elemento clave en nuestras relaciones con el mundo*. Alcala.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento UNAM*, 1-15.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruíz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 162-167.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- López Cassá, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 157.
- Muslow G, G. (2003). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 61.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra Alzina, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Education & Psychology I+D+i*, 2.
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 1.
- Rendón, M., Cuadros O, P., & Barragán, B. (2009). *Aprender a pensar lo social: Programa de invención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia sociemocional en el contexto escolar (Tesis de Pregrado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55.
- Rivas Mesa, M. (2006). Reseña de "La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico" de Miguel. *Educere*, 757-758.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa. Segunda Edición*. Aljibe.
- Ruano Arriagada, M. T. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental (Tesis doctoral). Madrid, España.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 71-78.

- Soler Pujals, P., & Enrique Jiménez, A. M. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 880.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación .
- Touza, C. (2005). La familia y el aprendizaje de lo malos tratos. *Educació i Cultura*, 215-224.
- Ugalde Binda, N., & Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 179-187.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas, papeles del Psicólogo. *Revista del consejo general de colegios oficiales psicólogos*, 9-17.
- Zaragoza Bernal, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente histográfica en expansión. *Asclepio*.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3