



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Prácticas Docentes Y Educación De Las Competencias Socioemocionales En
Situaciones De Conflicto**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

SARA DANIELA CARDONA AGUDELO

YESICA MONTES MONSALVE

Asesor(a)

MARIA ALEXANDRA RENDÓN URIBE

Co-asesor(a)

LIGIA CARVAJAL ARBOLEDA

Medellín

2016



Contenido

	pág.
RESUMEN	4
PRESENTACIÓN	5
PROBLEMA	5
JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	8
ANTECEDENTES	9
MARCO CONCEPTUAL	14
METODOLOGIA	25
RESULTADOS	29
HALLAZGOS	29
ANÁLISIS CATEGORIAL	30
1. Categoría: Práctica docente en función de la educación emocional	30
1.1 Subcategoría: Dimensión interpersonal social	33
1.2 Subcategoría: Dimensión didáctica	35
1.3 Subcategoría Dimensión valoral personal	37
2. Categoría: Conflicto	39
2.1 Subcategoría Agresión directa relacional	41
2.2 Subcategoría: Agresión física directa	41

2.3 Subcategoría: Agresión relacional directa	42
2.4 Agresión verbal directa	42
3. Categoría: Competencias socioemocionales	43
3.1 Subcategoría: Competencias manejo de conflicto	45
3.2 Subcategoría: Empatía	49
3.3 Subcategoría: Competencia comunicación asertiva	51
3.4 Subcategoría: Conciencia emocional	53
3.5 Subcategoría: Control de emociones	55
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	56
CONCLUSIONES	65
SUGERENCIAS FINALES	66
RECOMENDACIONES	66
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	68

[LISTA DE ANEXOS](#)

	pág.
Anexo 1. Tabla de categorías	73
Anexo 2. Cuadro, entrevistas maestras	73
Anexo 3. Cuadro, entrevistas niño	75
Anexo 4. Entrevistas	79
Anexo 5. Formato consentimiento informado	82

Resumen

Esta investigación se interesa en develar las prácticas docentes y las competencias socioemocionales en situaciones de conflicto para los grupos de primer grado (1°-1, 1-3 y 1°-4) de la institución educativa María de los Ángeles Cano Márquez de Medellín en el año 2015. Para el desarrollo de este propósito, se asume una metodología de corte cualitativo con modalidad etnográfica y de estudio de caso.

La recolección de la información se realizó mediante observación en clase, registro en diarios de campo, entrevista a las tres docentes del grado primero y a sus estudiantes. Posteriormente, se clasifica la información por medio de las categorías y subcategorías preestablecidas, seguidamente, se analizan los resultados con la discusión entre los hallazgos y la teoría, finalmente, se construyeron recomendaciones a las docentes desde la identificación de los aspectos más débiles en sus prácticas y los asuntos socioemocionales.

Palabras claves: Competencias Socioemocionales, Prácticas docentes, Conflicto, estudiantes de primero, aula de clase.

Abstract

This research is interested in revealing teaching practices and socio-emotional skills in conflict situations for first grade groups (1 -1, 1-3 and 1 -4) of the educational institution Maria de los Angeles Cano Márquez in Medellin during 2015. For the development of this investigation, a qualitative methodology with ethnographic modality, and case study is assumed.

The data collection was performed by classroom observation, record in field diaries, and interviews for three first grade teachers and their students. Subsequently, the information is classified by pre-established category and sub-category, then, the results are analyzed, with discussion between the results and theory, and finally there were built recommendations to teachers, from the identification of the weakest aspects in their practices and socio-emotional issues.

Key words: socio-emotional skills, educational Practices, Conflict, first grade students, classroom.

Presentación

Esta investigación se interesó en conocer las prácticas docentes que se ponen en juego ante situaciones de conflicto escolar y la manera cómo estas, posibilitan la educación Socioemocional de los estudiantes de primer grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Para el desarrollo de este propósito, se asume una metodología de corte cualitativo con modalidad etnográfica y de estudio de caso. El método etnográfico, de acuerdo con González y Hernández, (2003) (citado por Murillo y Martínez 2010) permite detallar situaciones, eventos e interacciones; incorpora el sentir de los investigados frente al fenómeno observado

La recolección de la información se realiza mediante observación participante, entrevista a las tres docentes del grado primero, y a sus estudiantes.

Palabras claves: Competencias Socioemocionales, Prácticas docentes, Conflicto, estudiantes de primero, aula de clase.

Problema:

La Institución educativa María de los Ángeles Cano Márquez, lugar de la presente investigación, se encuentra ubicada en el barrio Granizal de la Ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, en la dirección Carrera 36 B # 102 C 54. Es una institución de carácter oficial, enmarcada en un contexto vulnerable en cuanto a temas de conflicto barrial, bajos niveles educativos y condiciones socioeconómicas sensibles. El PEI de la Institución, plantea un modelo pedagógico socio crítico con el cual, busca promover en su comunidad educativa, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico – reflexivo. De tal forma que, ese hombre y esa mujer ideal -pero real en el aula de clase-, puedan allí, potenciar su dimensión socioemocional, como seres humanos habidos de conciencia social, capaces de actuar por las vías del derecho, no del hecho (...) (PEI, 2014, p.16)

Este modelo pedagógico, es aplicado en sus dos principios básicos: una crítica, fundamentada en la reflexión a las estructuras sociales que tienen incidencia directa en la educación, de tal forma que puede ser experimentado y analizado, para propiciar experiencias, desarrollar experticia y un interés profundo en el desarrollo de las habilidades

del pensamiento crítico – reflexivo de tal forma que ese hombre y esa mujer ideal -pero real en el aula de clase-, al salir de ésta, se tornen en agente de cambio social por las vías del derecho, no del hecho(...) (PEI, 2014, p.16).

Desde el modelo propuesto se pretende formar seres capaces de reflexionar acerca de sí mismos y de las estructuras sociales que lo afectan; no solo desarrollando experiencias sino experticia en habilidades del pensamiento crítico. (PEI, 2014) Partiendo del modelo pedagógico social crítico enunciado, y ante las problemáticas sociales del sector en el que está inmersa la población estudiantil que asiste a esta institución, se pensaría en la importancia que tiene este modelo, para orientar la reflexión pedagógica en las aulas de clase, como estrategia para que estos niños logren desde temprana edad, desarrollar habilidades de pensamiento que les permita una mayor comprensión de las problemáticas sociales y las posibles estrategias de intervención.

Contrario a lo anterior, se constató que había dificultad por parte de los niños, en la comunicación de sus sentires y lo que les afecta con los otros compañeros; se caracterizan por tener actitudes impulsivas. Desde las observaciones realizadas, en las aulas de clase de primer grado, se evidenció que ellos presentan situaciones conflictivas con frecuencia, siendo evidente la agresividad, la falta de autonomía y de control de las emociones; como respuesta a la problemática, solían demandar permanente atención y poner constantes “quejas” a sus maestras, quedando corta en ocasiones la intervención que pudiese hacer ésta frente a las múltiples situaciones de conflicto.

Se evidenció además que la intervención y prácticas de las docentes en cuanto al manejo de los conflictos, no responden, en algunas ocasiones, de manera asertiva a las necesidades cotidianas y a las situaciones repetitivas que se daban en el aula de clase. Si se tiene en cuenta que, las prácticas docentes juegan un papel protagónico en la convivencia escolar, ya que, con ellas podría darse un giro a las situaciones que se presentan respecto a las relaciones interpersonales, valdría la pena profundizar y reflexionar acerca de estas situaciones, sobre todo porque se generan intervenciones ambiguas en las docentes, por tanto, no era claro el direccionamiento que se hacía de las situaciones de conflicto, pudiendo ocasionar el desfavorecimiento de ciertas Competencias asociadas al desempeño socioemocional de los niños, necesarias para la convivencia en grupo.

En este sentido, es preciso decir que las acciones por parte de las docentes no solo permitían contrarrestar las problemáticas, sino también, fortalecer la conciencia emocional,



la lectura emocional y la regulación emocional¹ en los niños, asuntos de suma relevancia, para el desarrollo de ellos, en la medida en que hacen parte de su formación integral y de habilidades para la vida, que los dotan de sanas posibilidades para relacionarse con los demás, y alcanzar logros en los ámbitos donde se desenvuelven.

En esta línea, es necesario enfatizar en el papel que tienen las prácticas docentes, pues desde las primeras experiencias escolares, los docentes pueden aportar a la consolidación de interacciones competentes socioemocionalmente en el contexto escolar, y ampliar con ello el horizonte de éxito de las experiencias de los niños en otros espacios. Además del manejo de las situaciones conflictivas, llamó la atención, así como lo concerniente a la autoridad y las formas como se fomenta la autonomía.

Teniendo en cuenta lo anterior y el papel social que cumplen las prácticas docentes en la educación socioemocional en las escuelas, se planteó como pregunta de investigación la siguiente:

¿Cómo se manifiestan las prácticas docentes y las Competencias Socioemocionales en situaciones de conflicto en los grupos participantes?

Justificación

Ante los constantes cambios sociales y culturales, que median actualmente en la sociedad y particularmente en el campo educativo, con las tensiones que se producen dentro de las aulas escolares, surge la necesidad de construir modelos y consolidar prácticas de enseñanza que permitan el desarrollo de Competencias Socioemocionales, como alternativa para ayudar a los niños a comprender y hacer un manejo asertivo de las dinámicas de una sociedad en constante cambio.

Desde esta perspectiva, el presente ejercicio investigativo busca trascender el análisis de la práctica docente, como aquella que solo promueve el desarrollo de las capacidades cognitivas, por una mirada más humanística, que comprende otro tipo de habilidades

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. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.70.)

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. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.70.)



esenciales para la vida en grupo, como son las Competencias Socioemocionales. Es entonces, mediante el estudio de caso de tres maestras en particular, que se realizó una reflexión acerca de las formas como se fomentan o no, las Competencias Socioemocionales en las aulas de clase mediante las prácticas docentes.

Las Competencias Socioemocionales han tomado gran fuerza en diferentes sectores, y en los últimos diez años se ha venido incrementando el interés por su estudio, gracias a su importancia en el campo educativo, especialmente en los niveles iniciales, donde se ocupan de constituir las bases fundamentales para el crecimiento y desarrollo armónico de los niños, en la medida en que implican la valoración de sí mismo y de los otros.

Los resultados acá obtenidos, se podrán considerar como aportes teóricos y prácticos, que servirán de referente a las maestras, a los estudiantes, a la institución y a la comunidad en general, para comprender las relaciones entre las prácticas docentes y la educación de CSE, lo que, a su vez, permitirá nuevas formas de considerar el proceso educativo.

Las diferentes conceptualizaciones y hallazgos sobre las prácticas docentes y las Competencias Socioemocionales que se manifiestan en situaciones de conflicto, podrán ser tomados como referentes para casos particulares en otros contextos, sin pretender que sean aplicados tal cual, pero sí pueden dar nociones y ofrecer un horizonte para el trabajo docente.

Para las maestras en formación, gestoras de este trabajo las experiencias investigativas se convierten en una herramienta de análisis, de ejemplificaciones, interpretaciones y hallazgos, que pueden conducir a otras conceptualizaciones, otros estilos y formas de actuar con los estudiantes, en cuanto a las Competencias Socioemocionales.

Objetivo general

Develar las prácticas docentes y las Competencias Socioemocionales que se manifiestan en situaciones de conflicto en los grupos participantes.

Objetivos específicos

Describir las prácticas docentes de las maestras participantes y sus Competencias Socioemocionales en situaciones de conflicto.

Detallar las formas en que las prácticas docentes promueven la educación de las Competencias Socioemocionales de los estudiantes participantes.

Antecedentes

Diversos autores e investigaciones nacionales e internacionales, han acuñado el término de Competencias Emocionales o Socioemocionales, como un elemento determinante en el desempeño personal, profesional y social. Al respecto, se traen aquí algunas investigaciones, presentadas en orden cronológico, las cuales han sido elegidas por su relación con el objeto de la presente investigación: las prácticas de los docentes y el aporte de estas a la educación de las Competencias Socioemocionales en los estudiantes.

En primer lugar, está la tesis doctoral de Abarca Castillo, llevada a cabo en Barcelona España, en el año 2003, en la cual se establecieron, los siguientes objetivos:

- Analizar las prácticas que constituyen influencias directas en la socialización de las competencias emocionales del alumnado explicitadas. Es decir, las prácticas educativas explicitadas por el profesorado.
- Observar y analizar las prácticas educativas en el aula que constituyen influencias directas en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos. Es decir, aquellos intentos no planificados y, por ende, no explicitado por el profesorado.
- Analizar la relación entre los estilos educativos del profesorado y la dimensión emocional de su práctica educativa. (Abarca, 2003, p.271)

Algunos profesores de forma intuitiva, o escasamente planificada, se han convertido en expertos en algún aspecto concreto de la educación emocional. Creemos que los maestros deberían observar la labor de sus compañeros y de sí mismos, puesto que, ellos pueden construir una fuente formativa que los nutra. (Abarca, 2003, p.348). Al respecto la autora anotó: “Constatamos el hecho de que frecuentemente es el docente quien usa sus competencias emocionales para relacionarse con el alumno, pero no realiza esfuerzos para generar en él esas competencias, para que las use autónomamente” (Abarca, 2003, p.345).

Se encontró, además, en algunos momentos tanta concordancia, entre lo curricular y las prácticas establecidas en las aulas, como en la desvinculación de estas partes, además se evidenció que hace falta en la formación de los docentes el componente de las competencias socioemocionales, puesto que, en algunos eventos, no las potenciaban en los alumnos, no por falta de intención, sino por desconocimiento.

Resulta importante para este trabajo, la investigación de Repetto Talavera, Pena Garrido, Mudarra y Uribarri, (2007), la cual, tuvo lugar en España y el propósito de mostrar la importancia del Programa de Orientación en las Competencias Socioemocionales (POCOSE), como una alternativa para favorecer la vida académica y personal, de maestros y estudiantes, en cuanto a la convivencia y la prevención de dificultades escolares. En esta investigación, se analizó la incidencia de este programa en espacios que cuentan con diversidad cultural, situación que resultó común en los diferentes centros educativos españoles, ya que asisten niños provenientes de diversas partes del país y de fuera de él. La investigación también se ocupó en identificar el tipo de Competencias Socioemocionales que alcanzaron mejores resultados en espacios las multiculturales. Así mismo, analizó la importancia que tienen éstas en la orientación profesional de los maestros encargados de llevar a cabo los programas mencionados, ayudándoles a desarrollar sus potenciales para llevar a cabo sus labores docentes.

Por otro lado, está la investigación de Núñez del Río y Fontana Abad (2009), realizada en Madrid España, que buscó “evaluar las características del profesor que resultan motivadoras para los alumnos de secundaria, a partir de su propia percepción” (Núñez del Río & Fontana Abad, 2009, p. 259). En esta investigación se concluyó que:

Se podrían destacar tres aspectos: el primero tiene que ver con el modo en que el profesor aborda el proceso de aprendizaje ofreciendo el feedback necesario y clarificando dudas y errores, de forma que favorezca la implicación del alumno en su propio proceso (Schweinle y cols., 2006); el segundo hace referencia a la relación educativa entre profesor y alumno como factor decisivo de su motivación; por último, el tercer bloque de características permiten reconocer dos aspectos metodológicos fundamentales: despertar la curiosidad de estos, haciendo las clases apasionantes y fomentar la cooperación entre ellos como método de trabajo. (Núñez del Río & Fontana Abad, 2009)

Aquí se resalta, cómo la relación docente-estudiante, genera ciertos vínculos afectivos emocionales, y permite desarrollar habilidades sociales y competencias socioemocionales. Sentirse o no valorado, respetado, tenido en cuenta por el maestro, les da un valor a estas interacciones, de modo que las competencias del docente y las formas de interactuar entre ellos, tienen influencia en el desarrollo escolar y socioemocional de los educandos.

En este apartado de antecedentes, se presenta la investigación de Castaño Torres: *Reflexiones en torno a los estilos docentes y la convivencia escolar (2010)*, desarrollada en

el Departamento de Antioquia, que buscaba responder al interrogante ¿Qué relación existe entre las conductas disconvivenciales de los estudiantes y los estilos docentes? De este interrogante se obtuvieron las siguientes respuestas:

En cuanto a las relaciones entre estilos docentes y conductas disconvivenciales, se encontró que el estilo negligente correlaciona positivamente con la mayoría de comportamientos; es decir, a menor compromiso del docente se dificulta la convivencia estudiantil. Variables como el abuso, discriminación, falsificación de documentos, pandillismo, robo y vandalismo, correlacionan altamente con el estilo negligente, y de manera significativa, con la adicción; charlas en clase, escaparse de clase, el retraso de la clase y la xenofobia. (Castaño, 2010, p. 5)

En esta misma línea se evidencia el vínculo que existe entre la actitud del docente, sus prácticas y sus comportamientos, con las demás situaciones que se puedan presentar en el aula; no siendo este el único factor, pero sí, el determinante de ciertos desenlaces que afectan la convivencia escolar. También se evidenció, la presencia de diferentes estilos docentes y sus implicaciones en los comportamientos de los estudiantes.

Igualmente se trae a colación la investigación realizada por Adame, Begoña, Gotzens, Rodríguez y Sureda (2011) realizada en España, cuyo objetivo principal fue develar y analizar las estrategias socioemocionales utilizadas por los maestros en sus aulas de clase, como herramienta para sus dinámicas cotidianas y para mediar las situaciones que se puedan presentar en el contexto mencionado. Algunas de los resultados obtenidos, dejaron ver que:

Las estrategias emocionales utilizadas por los docentes pueden concretarse en dos grandes categorías: Por un lado, las estrategias internas o personales que responden a la capacidad de los profesionales para controlar sus emociones y estados de ánimo, utilizar el sentido del humor como mecanismo de control ante el estrés o la frustración y auto-observar su conducta como mecanismo de afrontamiento. Por otro lado, las estrategias interpersonales favorecen las habilidades sociales como tácticas comunicativas, empáticas y negociadoras: los procedimientos para mantener conductas adecuadas a través de refuerzos y/o extinguir las respuestas inadecuadas; y también las acciones para mejorar la coordinación de docentes y la organización de centro. (Adame, Begoña, Gotzens, Rodríguez & Sureda, 2011).

En este sentido, conviene señalar que, para potenciar habilidades sociales y competencias socioemocionales, se requiere de quienes las promuevan, la práctica de las mismas, esto es, poseerlas. Para el caso de las docentes seleccionadas, en la medida en que ellas mostraban habilidades socioemocionales en su quehacer en el aula, lograban generar en sus estudiantes el aprendizaje de las mismas.

Otro antecedente, es el trabajo desarrollado por Sánchez Santamaría, en Castilla España, en el año 2011. La indagación tuvo como objetivo justificar la importancia del desarrollo emocional en educación. En este estudio se encontró que, el desarrollo de competencias emocionales, en el alumnado:

(...) tiene implicaciones reales en el sentido y función de la escuela, y en concreto, en la práctica docente que en su seno se realiza, planteando grandes retos al profesorado, debido a que ahora no sólo hay que enseñar y evaluar contenidos sino también competencias. (Sánchez, 2011, p. 91)

Se contempla, además, un gran reto para los docentes, en sus prácticas educativas, puesto que, desde el currículo, no hay modelos que permitan planear y evaluar desde las competencias, por lo que los maestros hacen uso de estrategias consideradas como viejas, lo que les produce desasosiego. Por esto, se requiere del profesorado, una formación previa para que respondan a las demandas actuales, que integre modelos y herramientas, donde los docentes puedan articular las competencias básicas, así mismo, que los alumnos puedan adquirir saberes auténticos, que les permitan un mejor accionar fuera del aula.

También se retoma la investigación de Pizarro Laborda, que tuvo lugar en Chile en el año 2011, y su objetivo principal fue develar las creencias que los maestros tienen acerca del desarrollo de las competencias socioemocionales y cómo esto tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes de 5° y 6° básico. Para esto, se utilizó un enfoque cualitativo, con el método de la Grounded Theory.

Los resultados revelaron que los profesores creen que hay una falta de preparación en su formación inicial para trabajar las competencias socioemocionales. Algunos de ellos creen que hay una relación directa con el aprendizaje y otros no. También realizan una atribución hacia las familias como responsables de estas competencias. Manifiestan que la escuela está centrada en el rendimiento académico, entendiéndolo sólo como al desarrollo cognitivo.

La mayoría de los profesores cree que, si se potencian las competencias socioemocionales, se podrá mejorar el rendimiento escolar. También, que un estudiante que

tiene desarrolladas estas competencias, se desenvolverá bien en la sociedad, adaptándose a las normas sociales que se establecen en el lugar donde se desarrollen. (Laborda Pizarro, p.11-12).

Los profesores tienen claro que para el desarrollo de las competencias socioemocionales (en adelante CSE) es fundamental el rol de la familia, pero también, es importante que se asuman las falencias y se haga uso de herramientas teóricas y prácticas, para la mejora de la educación en estas competencias. Con esta investigación se pretende dar importancia, tanto al desarrollo de las CSE, como a las competencias cognitivas, para mejorar, no solo factores educativos, sino en general, la calidad de vida de los estudiantes desde sus inicios de escolarización, como en este caso, del grado 1°.

Y finalmente, la investigación de Martínez Torres, la cual se tituló, *Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula*, N/A (2012). Esta investigación analizó el papel protagónico que debe tener el profesor dentro del trabajo emocional, el pro de la convivencia escolar de sus alumnos. La metodología de esta investigación, llama la atención para nuestro caso, ya que utilizaron instrumentos como el diagnóstico, las entrevistas, estudios de caso y cuestionarios de educación emocional. Por medio de dichos instrumentos y del desarrollo de una propuesta formativa para docentes, se evidenciaron resultados como los siguientes:

Todo el profesorado participante, constató su mejoría a nivel personal, la cual se había visto reflejada en su actuación como docente en el aula y con el grupo elegido. El alumnado, realizaba con fluidez las técnicas que cada profesor han creído adecuadas para su nivel. Trabajan a diario, lo cual ha tenido su repercusión en la mejora del clima de aula, así como la interacción del alumnado con el profesorado. (Martínez, 2012, P. 12)

Cada una de estas investigaciones, indagó acerca de las CSE en la escuela, y se propuso analizar la relación entre maestros y estudiantes, y como los primeros favorecen dichas competencias, lo cual favorece por un lado el rendimiento y por otro, la convivencia escolar. También se hizo notorio, la necesidad de muchos docentes participes, de la falta de apropiación de esta temática en su propia formación, y como esto a la larga los afecta en sus prácticas.

Los anteriores antecedentes, permitieron ampliar el horizonte, en cuanto ideas y posibles resultados de esta investigación, con la posibilidad de contrastarlos y nutrir los hallazgos.

Marco conceptual

A partir de las categorías consideradas en el problema se presentarán a continuación algunas posturas teóricas que explican dichas categorías.

Competencias socioemocionales y educación socioemocional

En primer orden, el término de competencias, el cual es asumido desde López Farfán (2010), Philippe Perrenoud (2006), Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007), La UNESCO (2015), se entiende como el conjunto de capacidades, conocimientos y destrezas que le permiten a una persona pensar, analizar, y encontrar soluciones acordes a un problema o situación. Son saberes que se pueden ir desarrollando a medida que se enfrentan a circunstancias problemáticas, cuya salida, demanda la utilización de diversos recursos.

Por otro lado, las Competencias Socioemocionales son definidas como, el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (Bisquerra y Pérez 2007, p. 69)

Rendón (2013), también se refiere a las CSE como:

Actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. Las CSE incluyen la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada, tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (p.45)

Por lo antes mencionado, las CSE requieren de la interacción entre pensamiento, sentimiento, y conducta; e incluyen la identificación, la interpretación, la reflexión y resolución de problemas. Estas competencias van ligadas al contexto del sujeto y al lugar que habita en el mundo.

En cuanto a inclusión de las Competencias Socioemocionales en todos los ámbitos que corresponden al ser humano, se puede decir que resulta completamente fundamental mucho más si se trata del entorno escolar, ya que es precisamente en dicho ámbito donde se dan gran parte de los aprendizajes de tipo socioemocional y se fundamentan las formas de interrelación social que se usarán el resto de la vida.

El desarrollo de las competencias socioemocionales permite abordar los problemas del fracaso escolar como condición socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un Sistema o Centro escolar, para un determinado nivel curricular. (Repetto, 2009, P. 16)

Evidentemente, el mundo está en constantes cambios, muchos de ellos drásticos y en continua aparición. Y es precisamente en este punto donde las CSE juegan un rol relevante en la medida en que le permiten al ser humano sobreponerse a las dificultades y conflictos que se generan en la convivencia cotidiana. Así mismo, la educación socioemocional ocupa un papel necesario para mediar en la actual crisis de valores que trae como consecuencias, actos vandálicos y violentos, conflictos recurrentes e incremento en las actitudes de desinterés que aumentan el riesgo para niños y jóvenes. Es por esto que, la intervención del componente Socioemocional se hace irrenunciable. “Otros beneficios de la aplicación de intervenciones para el desarrollo de las competencias emocionales, en general, residen en prevenir factores de riesgo tanto en el aula como en las organizaciones”. (Repetto, 2009, P. 18).

También autores como Ibarrola, 2004; Bisquerra, 2000 (citados en Repetto, 2009, pp. 19) han puesto de relieve la importancia de la educación emocional como una forma de prevención para minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones y prevenir su ocurrencia.

Y en cuanto al tema de las CSE dentro del marco del rendimiento académico, cabe mencionar que también cumplen un papel fundamental. De acuerdo con Schutte, Malouff, Hall (2000) (citado por Repetto, 2009, P. 16.) “Los adolescentes con escaso desarrollo en competencias socioemocionales suelen ser vulnerables y desaventajados”, Así mismo, Parker, Summerfedt, Hogan y Majeski (2004) “utilizan la variable “competencias socioemocionales” como predictora para incluir a los alumnos en el grupo de alto y bajo rendimiento académico”.

Los autores antes citados, terminan concluyendo que por medio de dichas competencias se logra establecer el alto o bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Pasando a la clasificación que se le puede dar a las competencias socioemocionales; en Rendón (2013), se habla de 4 grandes bloques: la competencia personal, la autogestión, la competencia social y la gestión de las relaciones.



Tabla 1. Competencias socioemocionales

COMPETENCIA PERSONAL		COMPETENCIA SOCIAL	
CONCIENCIA DE SÍ MISMO (AUTOCONCIENCIA)		CONCIENCIA SOCIAL	
Autoconciencia Emocional	ACE	Empatía	E1
Autovaloración	AV	Conciencia de grupo, Trabajo en equipo y colaboración	CG
AUTOGESTIÓN		GESTIÓN DE LAS RELACIONES	
Autocontrol emocional	ACL	Manejo de los conflictos.	
Cambio para que otros se sientan mejor	IV	Liderazgo e Influencia	MC
Integridad valorativa	AT	Comunicación asertiva	LI
Autonomía	ADE	Habilidades sociales	CA
Adaptabilidad emocional	ML		HPS
Motivación de logro			

Tabla tomada de Rendón, M. A. (2013) p. 8. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.

Para nuestro caso, retomaremos algunas competencias alrededor de los cuales, se orientará la indagación, las cuales se eligieron teniendo en cuenta los significados diferenciados que cada una recoge, según su pertenencia a grupos más amplios de CSE indicados en la gráfica anterior. Las CSE seleccionadas, se corresponden a la edad de los niños sujetos participantes en esta investigación y se relacionan con las situaciones de conflicto que se constituyen en el contexto de análisis donde se analizarán las prácticas docentes y las CSE. Estas son:

La autoconciencia emocional: abarca el conocimiento acerca de las propias emociones, tanto recursos como limitaciones internas, da lugar a identificar como los sentires afectan el comportamiento.

El autocontrol emocional: implica el control interno sobre la propia actuación frente a las situaciones intensas, tanto negativas como positivas, además de mantener un equilibrio sobre los impulsos.

La empatía: “Es la capacidad de detectar y manifestar comprensión respecto a los sentimientos, motivos y preocupaciones de los demás; conduce a un sentido de compenetración e intimidad con el otro”. Goleman (1996) (citado por Rendón, 2013, p. 13)

Manejo de conflictos: es considerado un talento para aquella persona que resuelve o previene los conflictos, se les nombra mediadores, suelen proponer acuerdos y ser diplomáticos.

Comunicación asertiva: “Se refiere a la comunicación directa de los sentimientos, la defensa de los derechos personales y el respeto por los derechos de los demás. Además, incluye reconocer los diferentes puntos de vista y el respeto por ellos (...)” (Rendón, 2013).

Siguiendo los aportes de Rendón (2013), las competencias socioemocionales son una base sin precedentes en el aprendizaje, ya que influyen las posteriores interacciones del individuo con los otros. Es una competencia genérica, que no es propia de un ámbito específico, pero sí depende de la cognición de cada persona, de su forma de ver el mundo, de su capacidad de analizar y comprender, de su criterio y toma de decisiones (...).

Consecuente con lo anterior, la educación socioemocional o educación emocional, es un aspecto clave del proceso educativo, y, sobre todo, en la educación inicial, donde se construyen las bases para el desarrollo de una vida plena de todo ser humano; teniendo presente que tanto la escuela, como la familia, generan modelos emocionales en las personas, por ser en estos contextos, donde estas establecen sus primeras formas de interacción social.

Bajo estas consideraciones, el papel de los maestros y maestras, es primordial en este proceso; para que tomen en serio la responsabilidad de la educación emocional con sus estudiantes.

Según Peralta (2013, p. 35), las interacciones docente-alumno constituyen un espacio ideal para la educación emocional a través de actividades cotidianas, tales como los conflictos interpersonales entre alumnos, los problemas cotidianos de convivencia, los cuales, aunque complejos permiten vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos.

Hoy en día la educación emocional ha adquirido bastante fuerza, y resulta tan importante como cualquier otro espacio de conocimiento dentro del aula de clase.

Peralta (2013) cita a Vallés y Vallés, y señala que la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no sólo como enseñanza/aprendizaje de un contenido, sino como estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en que docente y alumno interactúan en el aula. (p.36).

Mientras tanto, Bisquerra Alzina (2005) en su abordaje de la educación emocional advierte, que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

También, este autor dice que la educación emocional pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyéndose

ambos elementos como esenciales para el desarrollo integral de la personalidad.

Bisquerra (2000) en (Vaello Orts, 2009, p.30)

Dicha educación emocional, no solo está referida a los alumnos, también es de suma importancia que sea un aprendizaje para los profesores, ya que serán éstos, los posibilitadores de espacios en pro de las competencias socioemocionales. “La educación socioemocional contempla tanto la formación del alumnado en competencias socioemocionales como la autoformación del profesorado en las mismas, pues no se puede transmitir lo que no se tiene”. (Vaello Orts, 2009, p.30)

Pero esto, sólo es posible, cuando los maestros puedan comprender la necesidad de abrir estos espacios, y entender el impacto que tiene el trabajo alrededor de la educación emocional en la vida cotidiana de cada niño y niña.

En lo que respecta a las prácticas de los docentes, categoría entorno a la cual también gira esta investigación, se pretende hacer la distinción entre práctica docente y práctica educativa.

La práctica educativa se concibe como: “Una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases”, (Carranza, García y Loredó, 2008, p.2), incluye la intervención de otros actores diferentes al docente y se puede dar en otros espacios diferentes a la escuela, por ello el concepto de lo educativo es más amplio

Cabe mencionar, que la práctica docente, se distingue de la práctica educativa, en tanto una contiene a la otra, la educativa es más amplia.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008, citados por Carranza García y Loredó, 2008, p.3), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo:

(...) la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. (Carranza, García y Loredó, 2008, p.4)

Mendoza (2007) entiende las prácticas docentes, como aquel conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo anterior, las prácticas docentes, contienen todos los sucesos, momentos y situaciones que se presentan en el aula, mediados por las intenciones y objetivos del maestro, con el fin último de alcanzar o construir aprendizajes en los estudiantes.

Para efectos de este trabajo, nos centraremos en la práctica docente, en tanto la indagación estará fijada en las interacciones que se dan en el aula de clases, sin desconocer que hay otros elementos que influyen las prácticas docentes, como el mismo pensamiento del docente, el cual lo acompaña en todo momento.

Ahora, cuando se habla de pensamiento docente, se alude a “lo que piensan los maestros cuando interactúan con los estudiantes en el aula, y de la medida en que toman decisiones interactivas que los llevan a modificar su conducta en el aula”. Teniendo muy claro que “Los procesos mentales que mantiene el profesor durante la planeación son cualitativamente distintos de los que tienen durante la enseñanza interactiva en el aula” (Álvarez Díaz y Moreno Angarita, 2012, p.32)

Al pensamiento docente, se unen las nociones, conceptos, creencias y demás ideas, que tiene frente a sus estudiantes, a su quehacer y a su saber, lo cual, a su vez, influye necesariamente las interacciones que se dan y los procesos de formación que se brindan.

Es también de rescatar, que las Competencias Socioemocionales, se pueden o no, favorecer mediante las prácticas docentes, puesto que estas se ponen en juego en las interacciones, en la relación maestro estudiantes, y en esta medida, van incluidas las ideas, nociones y sentidos, que los profesores tengan respecto de lo emocional y las relaciones sociales. Es por ello, que tanto las acciones que se ejecuten, como las concepciones, tienen una influencia en la educación de las competencias emocionales. Estas experiencias permiten a los estudiantes, configurar y/o crear conocimientos al respecto y quizás, llegar a ser competentes emocionalmente, dependiendo en gran medida de las situaciones que se presenten, y de las dinámicas que se establezcan dentro y fuera del aula.

No se trata de rescatar solo aquello que los maestros a través de la práctica puedan aportar al desarrollo socioemocional de sus alumnos, también es necesario pensar en el proceso que se da en el interior del mismo maestro, en su propia educación socioemocional, para de esta forma, brindar posibilidades de desarrollo a sus alumnos. En relación con esto, Martínez (2012) dice que:

A menudo, cuando hablamos de educación emocional en educación, hacemos referencia a una serie de capacidades que el profesorado debe ayudar a desarrollar en su alumnado, pasando por alto si el docente tiene desarrolladas en sí mismo esas capacidades hasta el punto de poder incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática y reglada. Dado que, de la personalidad de éste, y de su nivel de relación con el alumnado depende en gran medida el éxito, o no, de su trabajo, es por lo que centro mi intervención en la figura del docente. Por ser el responsable directo de la educación sistemática y reglada del alumnado, y porque de él van a depender las capacidades emocionales de éste (Martínez, 2012, P. 6).

Por otro lado, se reconoce que las prácticas docentes son una compleja labor, nutrida de relaciones, cualidades, dificultades, experiencias, reflexiones, etc. Y es precisamente por tratarse de una trama tan extensa y trabajosa que, se hace necesario distinguir algunas de las dimensiones que se dan dentro de esta. Para nuestro caso, interesa precisar las dimensiones: personal, interpersonal; específicamente acerca de la relación maestro estudiantes, la dimensión social, didáctica; en cuanto a todo aquello que está relacionado con lo socioemocional, y finalmente la dimensión valoral.

Dimensión personal: “El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana”. (Contreras, J. 2003, p. 2)

Se concibe al profesor como un ser humano con cualidades y dificultades, ideas, motivaciones e imperfecciones. Aquí cobra importancia la historia personal del individuo, su experiencia profesional y su proyección hacia futuro.

Dimensión Interpersonal: “La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia”. (Contreras, J. 2003, p. 2)

La práctica docente, está fundamentada en las relaciones diversas entre actores y es precisamente por medio de estas relaciones que se entreteje un ambiente de trabajo. Para esta dimensión cabe hacer una reflexión del clima institucional y la comunicación, los tipos

de conflictos y capacidad para resolverlos y finalmente la reflexión de la disposición de los miembros involucrados.

Dimensión Social: “El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño”. (Contreras, J. 2003, p. 2)

La dimensión social tiene en cuenta la forma en cómo cada docente percibe y realiza su tarea como agente educativo destinado a diversos sectores sociales. También se refiere al quehacer docente en todos los contextos.

Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere al papel del maestro en los procesos de enseñanza, orientación y guía hacia la interacción entre alumnos para propiciar que estos construyan sus propios conocimientos. “En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases”. (Contreras, J. 2003, p. 2)

Dimensión Valoral: Por medio de esta dimensión se recuerda que la práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. “Cada maestro debe aplicar en su labor práctica un conjunto de valores personales, creencias, juicios y actitudes. El maestro va dando a conocer sus quehaceres y maneras de ver el mundo”. (Contreras, J. 2003, p. 3)

Cada una de estas dimensiones, son importantes e indispensables dentro del rol maestro. Cabe resaltar, que en la indagación que se hará de las prácticas se espera reconocer algunas evidencias de estas dimensiones, puesto que, cada uno tiene una historia de vida particular, unos rasgos de personalidad y formación diferenciada, por lo que se espera que haya una puesta en escena diversa de estas dimensiones.

Es de gran importancia, que alrededor de cada una de las dimensiones mencionadas, se construya el pensamiento de los maestros, que hoy en día se enfrentan a la ardua labor de educar en la socioemocionalidad, sin perder de vista el contexto social cada vez más problemático, que influye en comportamientos no adecuados durante y después de la infancia.

Lo mencionado anteriormente, surge de la necesidad de propiciar experiencias enriquecedoras sobre los procesos de socialización y construcción de la norma en la

infancia y para ello el pensamiento del maestro va a estar encaminado a una práctica docente que brinde orientación socioemocional, con la cual contribuya a un desarrollo adecuado de los niños como sujetos socialmente activos.

Antes de hacer una introducción al tema del conflicto escolar, resulta fundamental hacer la respectiva distinción de éste, con el término de violencia.

En cuanto al conflicto, este es definido por Arellana, 2007:

El conflicto se presenta desde un nivel micro (personas, familia, escuela) hasta el nivel macro (sociedades, estados), y es que éste genéricamente, se refiere a cualquier diferendo o desacuerdo, que se manifiesta en cualquier momento y/o situación; para su expresión se requiere de dos partes relacionadas (ya sea individuos, grupos, comunidades o estados-nación), divididas por causa de intereses u objetivos percibidos como incompatibles. (Arellana 2007, p. 29-30)

En la misma línea, Ferrigni, Guerón y Guerón (1973:32), citados por Arellana (2007, p.30) señalan como conflicto “una situación en la que dos o más actores, cuyos intereses son incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen en el curso de acción que desarrollan para lograr los objetivos que se originan en esos intereses”.

Retomamos finalmente la definición dada por Arellana, 2007, cuando concluye que:

El conflicto así estimado se concibe como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad. Ante estas manifestaciones distintas, lo relevante en todo caso es que las acciones para lograr los objetivos derivadas de los intereses divergentes, sean canalizadas a través del uso de métodos que permitan el logro de acuerdos aceptables y positivos para las partes. (Arellana, 2007, p.30)

Concordando con lo citado anteriormente, es de aceptar que el conflicto desde su naturaleza tiene raíces en diferencias entre dos partes que necesitan de una intervención que canalice y busque lleguen a un acuerdo donde se respeten las diferencias, priorizando la solución del conflicto.

Al hablar tanto del inicio de conflicto como de su desarrollo y su debida solución, se hace pertinente un tratamiento adecuado donde prevalezca la eficiencia más que la eficacia, lo

que quiere decir que es necesario dedicarle el tiempo y la suficiente atención para lograr un consenso equitativo, pero sobretodo duradero.

En cuanto a violencia, se encontró que:

Barbeito y Caireta (2004:9, citados por Arellano, 2007, p.28), definen la violencia como: “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)”.

Según Arellano, también se puede hablar del término de violencia desde una segunda perspectiva íntimamente relacionada con la anterior, pero en este caso con una intención más relacional

La violencia directa, que tiene un carácter personal, cara a cara, donde se utiliza la fuerza física o la palabra, como medio para resolver frustraciones y diferencias, mostrándose de diversas maneras: a nivel corporal, psicológico o moral, también se expresa contra objetos y ambiente. (Arellano, 2007, p.28)

Mientras que Rodríguez, Palomero y otros (2001), igualmente citados por Arellano (2007) coinciden en afirmar que:

La violencia se da de manera indirecta o estructural y por ende incorporada al sistema económico-social, manifestándose en injusticias sociales, como es el caso de la existencia de una diferencia abismal en la distribución del ingreso, acompañada de marginalidad, analfabetismo, carencia de servicios médicos asistenciales, y dificultad de ascenso socio económico, en altos porcentajes de la población (p. 29)

Por lo mencionado anteriormente, se evidencia que, al hablar de violencia, se hace alusión a diversas visiones o formas. Contrario a lo que en su mayoría se piensa, el término de violencia no se encierra en agresiones físicas y verbales que dañan al prójimo. También, se puede asegurar que la violencia se puede dar de manera directa o indirecta, a nivel macro, donde los involucrados no tienen que estar relacionados entre sí, mientras que, el conflicto se encuentra a un nivel más relacional, donde los involucrados o las partes afectadas, tienen pleno conocimiento del suceso.

Ahora, teniendo claridad acerca de la diferencia entre violencia y conflicto, podemos pasar a hacer la aclaración, de que éste se da por múltiples razones y en múltiples contextos, en este caso abordaremos particularmente el contexto escolar, para lo cual es indispensable también definir lo que es el conflicto escolar y sus tipologías.

El conflicto escolar es visto como situaciones o acciones de discordia o incompatibilidad entre pares en el ámbito escolar. Fernández (1993) citado por Caravaca y Sáez (2013, p. 5), distingue que la violencia puede surgir en el espacio escolar, por diferencias de índole interpersonal en las relaciones entre:

- ✓ **Relación Profesor- Profesor:** las relaciones de estos, pueden verse afectadas y entrar en conflicto por cuestiones de prácticas docentes, currículo, metodologías; tratamiento y manejo de los estudiantes, falta de trabajo en equipo, irrespeto por la vida privada del otro, sentimientos de injusticia en el trato por compañeros o directivos.
- ✓ **Relación Profesor-Alumno:** los conflictos entre ambos, pueden enmarcarse en relaciones de poder, insatisfacción con la enseñanza o contenidos, desmotivación del alumno, fracaso escolar, no prestar atención a las necesidades de los alumnos, figura de autoridad a la que hay que desafiar Etc.
- ✓ **Relación Alumno-Alumno:** entre estos suele darse inconvenientes por falta de respeto, rechazo, burlas, agresiones entre otros.

Cerda, Ortega y Monks (2012), identifican cuatro tipos agresión entre estudiantes.

- ✓ **Agresión directa relacional:** también nombrada exclusión social, es donde se le aparta al otro, no se le permite participar, ya sea de un grupo o actividad, puesto que, se le rechaza.
- ✓ **Agresión física directa:** Esta agresión se refiere a la acción de dañar al otro con golpes, se da en el contacto físico con el otro.
- ✓ **Agresión relacional indirecta:** es aquella agresión, en la que la víctima es envuelta en rumores, o chismes mal intencionados.
- ✓ **Agresión verbal directa:** Son las expresiones orales ofensivas, que buscan afectar al otro, degradarlo. Insultos, palabras soeces o peyorativas.

Todas las categorías anteriormente planteadas, constituyen la base para el presente proceso investigativo, y se convierten en pieza clave a la hora de analizar los resultados.

Metodología

Este trabajo de investigación se ubica en el paradigma naturalista o de corte cualitativo ya que permitirá estudiar los sucesos en los espacios naturales.

El paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas, de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las partes. (Sacristán, J; Pérez, A. 2008, p. 149).

Ahora bien, siendo la etnografía uno de los métodos más relevantes dentro de la investigación cualitativa, se considera el método apropiado para desarrollar la investigación, teniendo en cuenta que esta se basa en la descripción de situaciones, sucesos, personas, comportamientos, prácticas o acciones específicas.

Para González y Hernández 2003, citados por Murillo, J. Martínez, C. 2010, el método etnográfico

Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (P.3).

De acuerdo con la complejidad y la tipología de la investigación a realizar, se orienta hacia la etnografía educativa y la microetnografía.

La etnografía educativa trata esos temas que pueden considerarse como blandos, o subjetivos en la investigación cuantitativa, se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula. (Murillo, J; Martínez, C. 2010, p.7)

La microetnografía, consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. (Murillo, J; Martínez, C. 2010, p.4)

También, de acuerdo con los objetivos esta investigación se perfila como un estudio de caso, el cual se entiende como:

Un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. - Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas (Castillo et al., n.d pp. 2.).

Se trata de un estudio de caso puesto que, el ejercicio investigativo estuvo enfocado en dos casos específicos, que fueron descritos y contrastados, con la intención de comprender una realidad particular de las prácticas docentes, lo cual implica la obtención de datos significativos y descriptivos, para luego pasar a su registro y análisis.

La población la conforman docentes de la institución, Educativa María de los Ángeles Cano Márquez. En este barrio presenta condiciones de vulnerabilidad y pertenece a un estrato socioeconómico entre 1 y 2. Es una institución de carácter oficial, que atiende niños y jóvenes desde preescolar a 11° grado en la jornada de la mañana y de la tarde. Cuenta con 2047 estudiantes, 75 docentes, un psicólogo clínico, una rectora, cuatro coordinadores, un bibliotecario, cuatro secretarías y una docente de apoyo.

La muestra o unidad de análisis la conforman las docentes y estudiantes del grado primero, los cuales cuentan con 40 y 70 niños y niñas respectivamente, entre los 6 y 9 años de edad.

En cuanto a las *técnicas e instrumentos de recolección de la información*, se tiene lo siguiente:

Para identificar las prácticas docentes, sobretodo en situaciones de conflicto, se hizo uso de la observación, la cual se registró por medio de las notas en el diario de campo, este es uno de los instrumentos más usados e importantes para llevar el rumbo del ejercicio investigativo, pues permite evaluar la cotidianidad del trabajo educativo. Como elemento donde se reconstruyen acontecimientos para su posterior análisis.

La observación es la acción de observar, de mirar detenidamente, en el sentido del investigador es la experiencia, es el proceso de mirar detenidamente, o sea, en sentido amplio, el experimento, el proceso de someter conductas de algunas cosas o condiciones manipuladas de acuerdo a ciertos principios para llevar a cabo la observación. Observación significa también el conjunto de cosas observadas, el conjunto de datos y conjunto de fenómenos. En este sentido, que pudiéramos llamar objetivo, observación equivale a dato, a fenómeno, a hechos (Pardinas, 2005, p.89). Citado en (Ruiz, Manuel, 2011, p.170)

Otra de las técnicas, son las entrevistas semiestructuradas, que se aplicaron a docentes, para tratar de develar de qué manera promueven la educación de las competencias socioemocionales en sus estudiantes, y a los estudiantes, para obtener información de las percepciones que tienen acerca de las prácticas de sus docentes en situaciones de conflicto, como es su desempeño socioemocional y como se da la educación socioemocional.

“La entrevista es un instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana. Proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (Galindo, 1998, p. 277) Citado en (Ruiz, Manuel, 2011, p.170)

Sabino (1992, p.18, citado en Ruíz, Manuel, 2011, p.170) habla de que una entrevista semiestructurada (no estructurada o no formalizada) es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas.

La información y datos recogidos se analizaron mediante el análisis de contenido categorial, el cual es: “un método empírico, dependiente del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persiga”. (Bardin, 1986, p.32, citado en López, F 2002, p. 175). En este análisis se debe mantener y descifrar la información original y no mediarla por juicios de valor.

Se realizó una categorización de los datos; la información recolectada se interpretó en función de las categorías y subcategorías preestablecidas, pero también se identificaron categorías emergentes que surgieron durante el proceso de recopilación de datos.

Las categorías centrales alrededor de las cuales se movió este proceso de investigación se pueden ver en el **anexo 1²**

También, se realizó la triangulación de la información recogida, mediante una reunión y cruce de los datos más pertinentes surgidos de la investigación, observación e instrumentos usados. Este proceso se llevó a cabo una vez concluido el trabajo de recopilación de la información. Para realizar lo anteriormente propuesto, se tuvieron en cuenta los pasos propuestos por Cisterna:

Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. (Cisterna, F. 2007, p. 68).

Este procedimiento permite explicitar y sistematizar y finalmente hacer la interpretación de la información, momento en el cual se construyen conocimientos nuevos expresados en nuevos hallazgos propositivos, en confrontación con los elementos teóricos usados como base.

² Cuadro de categorías

En el trabajo de campo se consideraron los siguientes momentos:

Acercamiento y presentación en las instituciones.
Proceso de observación participativa en los grupos.
Aplicación de las entrevistas a niños y maestras.
Cierre de las prácticas en la institución

En este punto, es importante clarificar que, para las entrevistas realizadas a los niños, se realizó un proceso de consentimiento informado, por medio del cual se le hizo saber al acudiente de cada alumno, cuál sería el proceso a seguir para las entrevistas, cuál era el objetivo y quienes estarían a cargo. Dicho consentimiento se llevó a cabo en primera medida de manera oral durante una reunión dentro de la Institución Educativa, donde se les habló de la investigación en proceso. Y seguidamente por medio de un formato escrito, donde los acudientes leyeron y conocieron los detalles y plasmaron su firma, por medio de la cual autorizaban la participación de cada niño.

La observación participante se realizó, durante 8 meses, 8 horas semanales específicamente desde abril hasta noviembre de 2015, y se registraron en el diario de campo los acontecimientos que le dieron respuesta al ejercicio investigativo.

También se realizó una entrevista semiestructurada, tanto a maestras como a niños de los tres grupos. Es importante aclarar que cuando se escribe “niños”, queremos hacer alusión tanto a los niños como a las niñas; optamos por acoger la regla de la real academia de la lengua, en la que se aprueba generalizar ambos géneros.³

Fueron tres maestras las participantes de esta investigación, con cada uno de sus grupos; para salvaguardar su identidad, mantener sus particularidades y casos específicos, se hablará de maestra 1, maestra 2 y maestra 3; así mismo, cuando se haga uso de ejemplos, donde los niños estén involucrados, se les cambiará el nombre.

³ Rae.es. (2016). Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas | Real Academia Española. [online] Available at: <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas> [Accessed 31 Mar. 2016].

Tomado de <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

Las entrevistas, se desarrollaron durante el último tercio del tiempo de la observación. Para el caso de los niños, se escogieron 32 participantes, de los 110 en total; se les realizaron 26 preguntas abiertas y a cada maestra, se les hicieron 22, con las mismas intenciones, lo cual permitió establecer relaciones en función del objetivo o intención de las preguntas y realizar los análisis de forma comparativa. Luego de la transcripción de las entrevistas, se prosiguió con la elaboración de un cuadro de categorización y posteriormente la triangulación de la información, para finalmente, pasar al análisis categorial de segundo y tercer nivel.

Durante la recolección de datos se tuvo en cuenta el desempeño socioemocional, de niños y maestras; por ello, durante el análisis, se describieron aspectos que aluden tanto a Prácticas y Competencias Socioemocionales de las docentes, como a las CSE de los estudiantes, en situaciones de conflicto.

Resultados

Hallazgos por instrumentos

Entrevista a las maestras

Este instrumento permitió vislumbrar prácticas docentes que se encaminaban de acuerdo al estado de ánimo y las situaciones conflictivas que se presentan en el momento de la intervención. En el cuadro que se presenta en el anexo 2⁴, se pueden apreciar los resultados y el análisis categorial preliminar de primer orden.

Diarios de campo

A partir de este instrumento, se logró rescatar información clave en cuanto a eventualidades que ocurrían y las situaciones específicas que respondían a los objetivos propuestos para esta investigación. Estos apuntaban en gran medida, a las prácticas de las docentes, dando como resultado la identificación; tanto en propuestas de trabajo, sus didácticas, hasta sus relaciones interpersonales y el manejo de conflictos y de los inconvenientes generados en el aula. Se registraron además las formas como los niños

⁴ Cuadro, entrevistas a maestras

solucionaban sus problemáticas, cuáles eran las intervenciones de las maestras, y las CSE de niños y maestras, que se ponían en juego.

Entrevista Niños

En el anexo 3 ⁵ se presenta una tabla con la categorización preliminar de primer orden a partir de las respuestas de los niños a las preguntas.

Análisis categorial

El siguiente análisis surge de la triangulación de los instrumentos de recolección de la información.

En cada categoría y subcategoría se retomaron resultados de cada instrumento, comenzando por la entrevista a las docentes, luego la de los niños y en últimas lo obtenido en las observaciones, esto con fin de contrastar la información y generar la triangulación.

1. Categoría: Práctica docente en función de la educación emocional

De esta categoría emergió información relacionada con los elementos que dan cuenta de las prácticas docentes en situaciones de conflicto. La maestra 1, reconoció que sus intervenciones van muy ligadas a su estado de ánimo, lo cual se reflejó, cuando se le preguntó por su intervención en situaciones conflictivas en el aula de clase, a esto, respondió:

Hace uno tantas cosas como con el estado de ánimo que venga también, hay días que yo creo que actúa uno más acertadamente, preguntando qué pasó, ¿cierto? Llamando como a los implicados, incluso pidiéndole a otros niños como bueno cuéntame tu que viste y uno ya logra hacer como otra cosa, y recordándoles ahí o enlazándolos con los acuerdos del grupo, ósea es el día más acertado yo creo, que uno lo pueda hacer.⁶

Siendo así, dichas intervenciones se ven afectadas en gran medida por situaciones conflictivas que tienen lugar antes de las prácticas o mediaciones en el aula de clases.

También la maestra 1, se autodenomina como una persona capaz de reconocer los errores propios y los ajenos, y de inculcar eso a su grupo.

⁵ Cuadro, entrevistas niños

⁶ (Respuesta de la maestra uno a la pregunta ¿Qué hace usted cuando se presentan algún tipo de conflictos en su grupo?).

Con respecto a la Educación emocional y las prácticas docentes, las maestras afirmaron, que esta se generaba en el aula por medio de actividades mediadoras, reflexivas, juegos, relajación y confrontación⁷.

La maestra 2 respondió así:

Yo trabajo mucho la empatía porque yo pienso que, si les enseñamos a los niños a que le duela lo del otro, no harán daño, ¿de qué forma? Llevando al niño a que reflexione sobre lo que hizo, en lo que pasaría si él fuera el otro; que piense en ese momento el que siente el dolor, o el que se sintió triste por lo que le dijeron.

La maestra 3 para fomentar la regulación de las emociones de los estudiantes afirmó que:

Manejamos actividades de autocontrol, relajación, y en esas actividades nos enfocamos en fortalecer esa parte de autocontrol para que ellos vayan teniendo como herramientas de reacción pausada cuando se les presente una situación en la que tengan que reaccionar impulsivamente, todavía no se logrado mucho, pero se trabaja.⁸

Actividades que pueden aportar al desarrollo de CSE. La reflexión en el quehacer docente es un factor indispensable, puesto que, permite buscar el mejoramiento continuo de las prácticas.

Reiteradamente, las maestras mencionaron la importancia que debe tener la educación de las Competencias Socioemocionales dentro del ambiente escolar y en general en cualquier ambiente social. Afirmaron también, que la educación de estas competencias se debe dar a partir de un proceso basado en reconocer las emociones; ponerles nombre y darle un manejo adecuado para el bienestar propio y ajeno. Así lo expresó la maestra 1 en la entrevista:

Primero como que se reconozcan las emociones; que el niño reconozca sus emociones. Pero paso primero por contarle que percibo de la emoción también; Sé que estás contento, estás triste, tienes rabia. Ósea reafirmar esa emoción que de pronto él está manifestando para darle un nombre, dos que él se conecte con ella, y tres que la aprenda como a manejar.

De igual manera, se hace alusión a que, si dicho proceso no se da de manera adecuada, las personas pueden sufrir consecuencias tales como fracaso en las relaciones interpersonales y conflictos permanentes con los demás:

⁷ ¿Cuáles son las competencias socioemocionales más importantes para trabajar en el aula de clase/y para este grupo en particular?

⁸ Respuesta a la ¿Qué tipo de intervención realiza con los alumnos para fomentar la regulación de sus emociones?



¿Será que cuando tengo rabia lo mejor es darle un golpe a un amigo? Pues, eso traerá dificultades. Que ya voy a perder a un amigo, que me van a dar un golpe también o que yo no voy a poder confiar en el otro.⁹ La maestra 1 reconocía la necesidad de ayudar a cada niño a dar un manejo a su emoción, en un trato diferenciado según el caso; al respecto, se evidenciaron algunas estrategias diseñadas de acuerdo con las edades de los niños: a los más grandes se les daba la posibilidad de salir del salón a reflexionar, mientras que, a los más pequeños, se les apartaba del grupo y se brindaba un corto diálogo, aunque en su mayoría con escasos resultados positivos:

Como hay otros que saben cómo descomponer el grupo y saben que ponerse a hacer para volver esto una melcocha, por ejemplo, Jairo, cuando comenzaba a molestar. Yo creo y yo me abono eso, de cierta manera haber encontrado como ayudar a Jairo a aislar, para que no moleste y para que no lo molesten, si él está tranquilo todos estamos tranquilos, y es una forma de aprendizaje, puede ser no la más favorable, pero fue una buena estrategia. Y si uno se pone a ver cada niño, tiene una forma de ser, así como cada niño logró ubicar un lugar en el salón.¹⁰

Sin embargo, se observó que en muchos casos se daba tratamiento superficial a los conflictos, o se evadían, trasladando la problemática a otras instancias, como coordinación, o haciendo uso de llamados a los padres. Las maestras también solicitaban constantemente a los niños, pedir disculpas por una mala acción, sin un diálogo de por medio: Rodolfo pone la queja de la pelea de dos compañeros, la maestra 2 dice: “que vengan ellos a decir. Seguidamente Nicolás ha sido golpeado, ella le dijo: pa’ que provoca, ¡si ve!!”¹¹

Se evidenciaron también intervenciones de la maestra 3, en las que ante situaciones de agresión les indicaba a los estudiantes que, si alguien pegaba una vez, se le debía devolver tres o cinco veces. Un niño le pegó a su compañero, y la profe resolvió la situación diciendo que, si alguien le pegaba una vez al otro, recibiría 5 golpes iguales, y así pasaría con todo; todo lo que hagas te lo van a hacer 5 veces a ti.¹²

Lo anterior es cuestionable en el sentido que puede propiciar más violencia o puede influenciar la manera de comprender de los niños y sus formas de solucionar los conflictos.

⁹ (Respuesta de la maestra 1, a la pregunta ¿Cómo incorpora usted, las competencias socioemocionales en el aula de clase?)

¹⁰ (Respuesta de la maestra 1, a la pregunta ¿Cuáles son las emociones que los niños afloran en estas situaciones de conflicto?)

¹¹ En el registro del diario de campo del día 10 de septiembre de 2015

¹² Lo anterior se evidencia en el diario del día 29 de mayo de 2015

Así mismo, se identificaron ciertas actitudes acusativas, donde la maestra 2 señalaba, y emitía un juicio de valor antes de escuchar a ambas partes. Contrariamente había acciones tales como: cantar para cambiar los ánimos, literatura reflexiva, actividades motivadoras de disciplina, motivación empática, entre otros.

De igual manera, en cuanto a la impulsividad esta se vislumbró en el diálogo entre la maestra 2 y uno de sus alumnos, que estaba llorando: se anota que la maestra le pregunta: *¿qué le pasó?, ¿quiénes le pegaron?* el niño menciona a su compañero agresor, ella le dice, *¿y usted no pega?* él, no responde, ella agrega: “Usted no puede estar llorando por todo el colegio como una sirena, ¿usted que hizo antes de que le pegaran?”¹³. Si bien, puede interpretarse como un llamado de la maestra para que el niño se empodere, asuma su responsabilidad y autonomía en la solución de las situaciones que se le presentan, las palabras o expresiones de la maestra resultan poco reflexivas, y cargadas de su propio sentir, lo que puede conducir a acciones contrarias a lo que se desea, como responder a la agresión con otra agresión.

Se identificó una intención de las maestras 2 y 3 por llevar al niño, cuando tiene una mala acción, sobretodo de agresión física, a que sienta lo que el otro puede sentir en ese momento, sin embargo, no se hace en la forma más pertinente, en tanto, se le indica también agredir, lo que lleva a más agresión por parte de ellos¹⁴.

Se evidenció además que la exclusión de la actividad y el cambio de grupo¹⁵, era una práctica usada para confrontar a los niños por su comportamiento en el salón de clases. Al respecto, la maestra 3 lleva a cabo una confrontación con un chico, esto para que mejorara su comportamiento: “la maestra lleva a Robert al preescolar desde temprano, regresa al aula después del descanso”¹⁶

Por otro lado, a veces surgieron propuestas interesantes para la apropiación de la norma, o para mejorar la convivencia en el aula, pero se quedaban en la intención, ya que no trascendían en el tiempo, lo que determinaba que los logros alcanzados en esa línea rápidamente desaparecieran.

1.1. Subcategoría: Dimensión interpersonal social

¹³ En el diario de campo del día 13 de julio de 2015

¹⁴ una niña se acerca a la maestra 2 y dice que otra le pegó con la cartuchera, la maestra responde: “*pégale tú también con la cartuchera, porque cuando uno pega, le gusta que le peguen*”, la niña lo hace y los demás se quedan asombrados.

¹⁵ (llevar a los niños a grupos de niveles inferiores al suyo)

¹⁶ El día 8 de septiembre de 2015 en el diario de campo

En cuanto a esta dimensión, se realizó una agrupación de las subcategorías D. social y D. interpersonal propuestas en el marco teórico, puesto que, estas están íntimamente ligadas, y es complejo lograr una diferenciación en los análisis, por tanto, se optó por nombrarla Dimensión interpersonal social.

“El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño”. (Contreras, J. 2003, p. 2)

La dimensión interpersonal social, tiene en cuenta la forma como cada docente percibe y realiza su tarea como agente educativo en diversos sectores sociales. También se refiere al quehacer docente en todos los contextos.

La práctica docente está ligada a la relación que se teje con diferentes actores partícipes en el quehacer educativo: estudiantes, maestros, directivos, padres de familia; es desde estas diversas interacciones que se genera el ambiente de trabajo. Cabe en esta dimensión, hacer una reflexión del clima institucional y la comunicación, los tipos de conflictos y capacidad para resolverlos y finalmente la reflexión de la disposición de los miembros involucrados. Contreras (2003)

Para indagar por las relaciones con sus pares, ante la pregunta ¿Cómo son sus relaciones interpersonales con los demás en el espacio laboral?, la maestra 1 mencionó que para ella era esencial desligar los problemas, para lograr que las situaciones que se pueden presentar en las relaciones con los otros, no empañen la imagen que se tiene de cada sujeto desde lo personal: “Siempre desligo la situación y el problema de la persona, no asocio directamente y trato de ver más allá, que puedo hacer”.

En cuanto a las relaciones interpersonales, en las entrevistas se encontró, que existen algunas dificultades en las maestras para relacionarse con ciertos niños; al respecto la maestra 1 dice no tener las herramientas necesarias para manejarlos de forma asertiva: “Jorge es una situación en el aula que no he encontrado cómo abordarla, pero Jorge no tendrá por qué asumir mis dificultades para abordarla”.¹⁷

Al ser indagadas las maestras 2 y 3, sobre si sus relaciones con otros pueden influir en la forma de relacionarse con los niños, dijeron ser referentes de ejemplo y que sus actuaciones

¹⁷ (Respuesta a pregunta ¿Qué tipo de reflexiones realiza usted acerca de sus cualidades, dificultades y motivaciones?).



eran el aval para que los niños procedieran de una forma particular; además consideraban tener buenas relaciones con sus colegas.¹⁸

En las observaciones, se pudo constatar que las maestras ejercían su rol social en vinculación con los padres de familia, y su interés por indagar en cuestiones familiares que pudiesen afectar a los estudiantes, en tanto, hacían preguntas tanto a los niños como a padres y acudientes; en muchos casos eran en el apoyo de estos últimos, en diversas realidades que los aquejaban, como muestra de lo anterior, la maestra 2 pregunta a una estudiante acerca de la relación de sus padres: *¿se van a separar? ¿Qué quieres?* La niña responde: “mejor se separen, ¿Pelean mucho? responde, si, y gritan, ¿con quién se va a quedar? mi mamá, ah bueno”.¹⁹

Las maestras 2 y 3 solían ser afectuosas con sus estudiantes, y con los padres de familia, saludando, escuchando, acciones que dan cuenta de sus habilidades sociales, de igual manera, la maestra 2 juega con sus estudiantes:

Una niña llega un poco tarde y toma a la Profesora por detrás, ella se hace la que no se da cuenta, se voltea y dice no verla, los niños se ríen, luego la mira con cara de sorpresa y le dice, jumm “está loca” moviendo el dedo índice cerca al oído, finalmente la abraza.²⁰

Así mismo, las maestras mostraron mediaciones afectivas, en casos donde los niños lloraban o se mostraban inconformes, estas tenían muestras de empatía y solidaridad con ellos, ya fuera con un abrazo, un beso o indagar sobre el suceso.

1.2. Subcategoría: Dimensión didáctica

Esta dimensión se refiere al papel del maestro en los procesos de enseñanza, orientación y guía hacia la interacción entre alumnos, para propiciar que estos construyan sus propios conocimientos. “En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases”.

(Contreras, J. 2003, p. 2)

En cuanto a la dimensión didáctica, se hicieron visibles algunas estrategias o actividades encaminadas al desarrollo de las CSE, sobretodo en el caso de la convivencia escolar.

Dentro de las estrategias implementadas por la maestra 1, se resaltaron los comités de convivencia, los cuales debían velar por las sanas relaciones dentro y fuera del salón.

¹⁸ Respuesta a la pregunta ¿Sus relaciones con los otros, pueden influir en las formas de relacionarse de los niños de su grupo a cargo?

¹⁹ Se cita el diario del día 10 de agosto de 2015

²⁰ Diario del día 15 de abril de 2015

Situación que se hizo evidente cuando: “Se creó el comité de convivencia, donde los que tenían mejor comportamiento en cuanto a disciplina, iban a ser los mediadores en los conflictos que se pudieran presentar en el aula”.²¹ En éste comité, algunos niños ocupaban el lugar de mediadores con el resto de compañeros.

Otra de las estrategias observadas, se basaba en la autoevaluación por parte de los niños, en la cual la maestra 1 los invitaba a reconocer fallas en sus comportamientos y pedía que levantaran la mano para hablar de ello con todo el grupo, de esta manera, los niños reconocían sus falencias, asumían responsabilidades, contribuían con planes de acción para el mejoramiento del grupo y con compromisos individuales.

Se destacan igualmente, ciertas actuaciones dramáticas que acompañan las enseñanzas, por parte de la maestra 3, donde habían cambios de voz, y ambientaciones, ya fuese en la lectura o explicación de una temática; también se dieron dinámicas que apuntaban a motivar la disciplina de los estudiantes, por medio de juegos de palabras, un ejemplo de ellos: “recordaron reglas de oro, una con cada dedo de la mano, respetar, escuchar, obedecer, hacer las tareas, cuidar la escuela, para ser excelentes.”²²

También, se practicaron algunas actividades de relajación, propuestas por las maestras 2 y 3, haciendo uso de grabaciones o direccionada por ellas mismas. Además, hubo actividades académicas, donde la maestra 2, solía involucrarse de manera activa, tomaba fotos y grababa las construcciones de los niños, así mismo, les daba lugar para participar saliendo al tablero, que propusieran canciones o ayudaran con la disposición de elementos de trabajo

En esta dimensión didáctica, y más allá de las acciones orientadas a la educación socioemocional, se observó poca variedad en estrategias de enseñanza aprendizaje, en las maestras 2 y 3 quienes, si bien tenían actividades planeadas, la mayor parte de ellas, se limitaban al cuaderno y al tablero, lo que causaba un malestar en los chicos, debido a la monotonía de las mismas; se encuentra que: “ le piden a los niños que saquen el cuaderno de doble línea, algunos hacen un sonido de desagrado “aaaaa””²³. Los niños solían manifestar este tipo de emociones frente a estas actividades; en las entrevistas, también se

²¹ En el diario de campo del día 22 de mayo de 2015

²² La observación del día 29 de octubre de 2015

²³ En el diario del día 6 de julio de 2015

identificó esto, cuando varios niños comunicaron ese sentir de desagrado frente a las planas.

Cabe acotar, que el tamaño de los grupos, podía ser un factor determinante de las prácticas observadas.

Por otro lado, y en relación con la evaluación, como asunto propio de la didáctica, algunas evaluaciones por parte de la maestra 2, se tornaban subjetivas, puesto que, valoraba más las características de forma, como el pintar, por encima de las de fondo, como lo es el aprendizaje de una temática. Además, se observaron formas de trabajo conductuales, en la maestra 3, en relación con el ritmo de trabajo de algunos niños, donde ellos se destacaban por adelantarse o hacer rápidamente su trabajo, pero la docente llamaba la atención del niño por hacer esto.

1.3. Subcategoría: Dimensión valoral personal

Esta subcategoría, contiene las ideas, motivaciones y dificultades de los docentes, considerándolas como los seres humanos que son, con una experiencia e historia de vida particular. Está íntimamente relacionada con las demás, en tanto manifiesta lo implícito y explícito de sus prácticas, incluyendo las creencias, actitudes, y juicios de las mismas.

La maestra 1 aludió a que sus relaciones con los demás se basan en los valores, pues estos son fundamentales para tener un adecuado desarrollo interpersonal; algunos destacados fueron: el respeto, la solidaridad y la tolerancia.²⁴

Al indagar por las relaciones interpersonales en el espacio laboral, la maestra 1 reconoció tener tanto falencias como fortalezas; ella habló de ser una persona poco prudente o tal vez muy impulsiva al momento de expresarse, pues en ocasiones dice cosas fuertes sin pensar en cómo el otro pueda tomar esto, sin embargo, también se reconoció ser capaz de aceptar cuando esto pasa, enmendarse y pedir disculpas:

Me cuesta mucho ser prudente, yo fácilmente digo lo que pienso. Pero no tengo problema después de decir; bueno, tal vez no fue la mejor forma que se lo dije, no tengo problema, pero me sostengo, me disculpo, pero me sostengo.

Dicha maestra, también reconoció que realiza una autoevaluación y reflexión después de sus intervenciones, para tratar de mejorar día a día, como profesional y como ser

²⁴ A la pregunta ¿Cómo son sus relaciones interpersonales con los demás en el espacio laboral?

humano.²⁵ En cuanto, a los valores como condición necesaria para una convivencia acertada con el entorno, se convierten en pieza clave dentro de la concepción que la maestra 1 tenía acerca de lo que deben ser los procesos valorativos. Lo cual se hizo evidente al indagar por las propias reflexiones sobre sus cualidades, dificultades y motivaciones, respondió:

El respeto me parece fundamental, por la persona, por sus características, por su condición, por el hecho de ser persona todos merecen respeto. Del tema de la solidaridad, es decir, si tú puedes hacer algo por tu amigo, algo por tu compañero, hazlo, y eso te va a hacer sentir muy bien, ¿cierto? Poder hacer algo por alguien, sin esperar que el otro me lo devuelva.

Además, la maestra alude a la importancia de reconocer errores propios y ajenos, aseguró que precisamente de dichas relaciones, resulta el estado de ánimo para intervenir acertadamente. Su respuesta a dicha pregunta fue:

Si tú estás en una institución con unas buenas relaciones con los compañeros, esos diez, cinco minutos que tú estás en una sala te van a hacer sentir bien con el ánimo de salir a sortear. Pero si tú te sientes débil, vulnerado, atacado, aislado, pues ese ambiente ahí mismo se transmite en el aula. Puede ser muy buen docente, pero no das todo en plenitud.

En las observaciones, se vislumbraron actitudes de preferencia con ciertos niños, donde se les atendía y se daban muestras de afecto diferentes, ligadas a las ideas y motivaciones de las maestras. Además, evaluaciones de tipo subjetivo, y represión frente a cómo se debían hacer ciertas cosas, como por ejemplo pintar, en este último caso la maestra 2, les indica a los niños como debían pintar unos animales, dice: “deben pintarlo como son en realidad, no como en “su mundito de fantasía”²⁶. Palabras que podrían coartar la imaginación de los niños, puesto que, se les establece un límite para expresarse creativamente.

De igual manera, es de resaltar que, durante las observaciones, las maestras 2 y 3 manifestaron de forma explícita muchas de sus creencias, sobre todo cuando emitían juicios acerca de las conductas de los niños. Por su parte la maestra 2 evidencia esto, cuando decía: “hay y tan hermoso, que Dios lo bendiga, pero que no lo multiplique”²⁷ de la misma manera, se daban algunas comparaciones que podrían tornarse agresivas, o peyorativas; por

²⁵ (Respuesta a la pregunta de la entrevista ¿Qué tipo de reflexiones realiza usted acerca de sus cualidades, dificultades y motivaciones?).

²⁶ Observación del 15 de abril de 2015

²⁷ El día 20 de abril de 2015

consiguiente, la impulsividad que a veces las acompañaba, generaba prácticas autoritarias y acusativas donde se señalaba a los estudiantes, incluso con etiquetas, que incluían actitudes y sentires implícitos. Con respecto a esto, se detalla la situación: “la maestra 2 en el descanso, con estudiantes de otros grados, le toca la cabeza y la cara a una niña: y dice: ¿ustedes conocen a María Magdalena? ¡Véanla acá!”²⁸, con lo anterior, se muestra como la maestra compara a la niña, queriendo dar a entender que ella es una magdalena²⁹, avergonzándola frente a los otros.

En contraposición, los registros de observación, permitieron hallar la importancia que le daba la maestra al concebir a todos los seres desde sus diferencias: “Se trabajó nuevamente el tema de las diferencias, y se habló que a pesar de que los niños y niñas tenían diferencias corporales, de raza, de género, etc. Todos tienen los mismos derechos y deberes como seres humanos”.³⁰

La maestra 1, se muestra como una mujer con capacidades de liderazgo, lo cual se refleja en su participación activa en muchas de las actividades institucionales que le competen, y ello quedó registrado en el diario de campo de las investigadoras que realizaron la observación participante.

2. Categoría: Conflicto

La categoría de conflicto se hizo presente en los tres instrumentos utilizados, En la entrevista a las docentes, la maestra uno dice que el conflicto es:

Aquello que puede generar malestar, y puede ser conmigo mismo, con otro o con el entorno, ¿cierto? Que no lo sé tramitar bien, entonces trae un monto mayor de malestar, entonces hay un disgusto, pero no logro concertarlo, gestionarlo o tramitarlo.

La maestra 2 por su parte, lo definió como: “lo malo, un problema” y en caso de la maestra 3 como: “la situación en la que ninguna de las dos partes, han entrado a negociar de una forma asertiva la resolución de una dificultad que se presenta.”

Así mismo, la maestra 1 afirmaba que dicho conflicto se presenta dentro del grupo, en respuesta al desacato de las normas trabajadas dentro de la institución educativa o en general en la sociedad. También pensaba que el género, la cultura y la edad son pieza importante en la aparición de roces y de los diferentes conflictos que se puedan presentar, y

²⁸ La observación del día 20 de mayo de 2015

²⁹ Término que popularmente se utiliza, para nombrar a una persona muy llorona o sensible.

³⁰ (Diario de campo del día 17 de julio)

que, debido a ello, la mediación debe darse de manera singular, teniendo en cuenta los sujetos, el contexto y el desarrollo de los sucesos ocurridos:

Ve, hay un patrón cultural o de género y creo que para los hombres es mucho más fácil reaccionar que tramitar, mientras que para las niñas es mucho más fácil tratar de conciliar y buscar el punto medio. Creo que es un patrón transmitido culturalmente, y más en este contexto de la fuerza, el poder. Entonces uno tiene que mirar la situación, quienes están implicados y cuál es el momento o el contexto en el que se da la situación, yo creo que hay que mirar como varias cosas para poder como actuar.³¹ Para los niños, algunos conflictos frecuentes, dentro de la institución o aula escolar, se generaban al tomar elementos ajenos, desobedecer, o debido a su desempeño y comportamiento, también mencionaban las agresiones físicas con gran frecuencia.

En sus palabras:

“Que algo se pierda...pelear, perderse cosas de los amigos. Pelear con los amiguitos, no hacerle caso a la profesora, y decir groserías. Cuando las profesoras tienen algo difícil, cuando los niños se aporrean, cuando no hacen silencio y no le hacen caso a la profe.”³²

Se aclara que, al preguntar a los niños por los conflictos en la entrevista, muy pocos entendían el término, por lo que, la pregunta se direccionó como: situaciones difíciles en el aula, o en la institución.

En el caso de las observaciones se constató, que los conflictos se generaban por situaciones como; accidentes, donde alguno se cae y aporrea a otro, pataletas como respuesta al desacuerdo con decisiones tomadas por las maestras, mala convivencia con compañeros, roces y disgustos entre ellos, el no querer trabajar en clase, interrumpir a las docentes, juego brusco, expresiones vulgares (no dirigidas a alguien) actos de indisciplina (pararse del puesto, hablar a destiempo, correr en el salón, tener elementos distractores, no pedir permiso, entre otros), también las actividades monótonas, tomar elementos ajenos, cambios en el grupo, comportamientos rebeldes, groseros, y rechazo frente al grupo en general, cuando preferían abandonar la actividad o el salón para no compartir con el resto del grupo.

Eran casi los mismos niños quienes en ocasiones reconocían estar muy involucrados en peleas o accidentes, pero en su mayoría, para dar solución a esto, buscaban la intervención

³¹ (Respuestas de la maestra 1 a las preguntas ¿Qué hace usted en cada caso o tipo de conflicto que acaba de mencionar? y ¿De qué forma abordan los niños y niñas los conflictos?)

³² Cada respuesta corresponde a un niño diferente.

de un adulto mediador. Además de estas consideraciones sobre factores, causas o desencadenantes del conflicto, se obtuvo información mediante los 3 instrumentos que permitió identificar y clasificar los tipos de conflicto presentes en las aulas de clase en las que se llevó a cabo la investigación.

2.1. Subcategoría: Agresión directa relacional

En esta subcategoría, no se encontró mayor evidencia, aunque si se presentaron eventualidades donde las niñas, en mayor medida que los niños, excluían a sus compañeros de los juegos, por algún disgusto o malestar que tuviesen; en las observaciones se pudo ver esto, cuando ponían quejas como: “Profe, Marta no quiere jugar conmigo”, al preguntarle a la niña implicada, respondía que dicha acción obedecía a que la persona excluida había sido grosera, o estaba peleando.

2.2 Subcategoría: Agresión física directa

En cuanto a los conflictos que desembocaban en agresiones físicas directas, se encontraron algunos.

Un ejemplo de ello, es:

Sergio y Juan estaban en descanso y vieron que unos niños de tercero le estaban quitando el algo a un niño de primero. Por lo que estos decidieron interferir y enfrentarse a los niños de tercero a puños y patadas. Al ver el conflicto, otros cinco compañeros se metieron en la pelea y se armó un descontrol en el patio. Fue muy difícil separarlos, hasta que llegó el coordinador y los llevó a su oficina³³

Las peleas de los estudiantes, en muchos casos desembocaban en golpes, esto era evidente en las quejas que ponían, por lo general buscaban ayuda cuando ya se habían agredido; al preguntar a los implicados el porqué de la pelea, pocas veces reconocían su culpabilidad, o daban razones para justificar su proceder, en muchos casos decían que él otro empezó.

Como ejemplo de ello se registró el siguiente caso: era la hora del descanso, cuando Simón estaba peleando con otro niño, la maestra 2 sienta a Simón a mi lado como sanción (maestra practicante), en ese momento le preguntó al niño porque peleaba, y le cuestiono

³³ En el diario de campo del día 11 de septiembre de 2015

porque se ve envuelto con frecuencia en conflictos, el niño respondió que, él no peleaba que a él lo buscaban, al contra preguntarle respondió que, el hermano le enseñó y que a él le gustaba dar puños y patadas³⁴.

En este caso, se evidencia que el niño tiene un antecedente marcado desde casa, donde la agresión es una forma para el solucionar sus conflictos. Además, le cuesta reconocer su culpa, y señala a los otros como responsables, en primera medida. Estos rasgos, aunque eran profundizados con intervención de la familia; no produjeron muchos cambios en él, porque eran reiterativos sus comportamientos, afectaban la convivencia del grupo, las relaciones entre pares, además el niño, era visto por sus compañeros como un actor negativo en el salón, lo que afecta su subjetividad, la confianza en sí mismo, y reforzaba la idea de ser perjudicial. Bustos (2009) nos dice, como el conflicto es algo natural en el ser humano, de igual forma en los niños surgen a razón de cualquier desencadenante. La prevención e intervención de éstos, es importante, como la misma enseñanza, y desde ahí se puede potenciar la educación.

2.3. Subcategoría: Agresión relacional indirecta

No se encontraron situaciones claras donde uno o varios niños, tuvieran la intención de hacer quedar mal al otro. Hubo comentarios por parte de algunos de ellos, sobre otros, donde contaban o relataban acerca una mala acción de sus compañeros, pero no es suficiente para afirmar la presencia de Agresión relacional indirecta.

Desde lo institucional, la maestra 3, hace énfasis en que este tipo de conflicto es el que más aqueja a los estudiantes en general, donde el chisme y la intolerancia priman en su día a día. Cuando se le pregunta a ella por los conflictos que se presentan con más frecuencia en el espacio escolar. Responde: “¿en la institución educativa? ... el chisme que genera conflicto”.

2.4. Subcategoría: Agresión verbal directa

Las agresiones verbales directas, se presentaban de manera repetitiva entre los compañeros o incluso entre subgrupos, dentro del mismo salón. Con base en las diferentes observaciones realizadas, se registraron palabras soeces, apodos como nombres de animales

³⁴ Tomado del diario del día 27 de mayo de 2015

o encaminados a los estados físicos o económicos de la persona; pobre, feo, piojosa, negro miedoso, etc. Al respecto se encontró, que un manejo superficial de estas, desembocaba inevitablemente en posteriores agresiones físicas, pues simples comentarios que en ocasiones se nacen sin fundamentos reales, pueden perdurar en el tiempo y ser reproducido cada vez por más personas, lo cual puede desembocar en problemas de gran índole, que afecten a los protagonistas dentro de dicho comentario e incluso a aquellos encargados de darle inicio y de incentivarlo a seguir creciendo. Por lo que se hace necesaria una intervención efectiva, reflexiva y constante, para cortar de raíz estos acontecimientos y hacer un trabajo de razonamiento en el que se dimensionen las consecuencias de este tipo de agresiones.

Lo anterior se pudo ver reflejado en varios casos registrados en el diario de campo. Durante una actividad de matemáticas se presentó una discusión entre un grupo de niñas, pues Lina le estaba diciendo a Cindy que ella era una piojosa y que no se bañaba, y que por eso no le quería prestar ni lápiz ni sacapuntas. Al escuchar eso, otra compañera se puso de lado de Cindy y comenzó defenderla insultando a Lina.³⁵ Lo anterior, a pesar de incluir una respuesta agresiva, es una acción que da cuenta de la solidaridad que en ocasiones surgía, entre compañeros, la cual en este caso se daba gracias a la empatía que una compañera pudo sentir por la otra niña.

3. Categoría: Competencias socioemocionales

Para la categoría de Competencias Socioemocionales, se halló en las entrevistas que, la maestra 2 las entendía como: “las habilidades que tenemos para socializarnos con los demás y para transmitir nuestras emociones.”³⁶ Por su parte, la maestra 3 consideraba que: “Son las capacidades o recursos psíquicos que los niños tienen para enfrentar las situaciones cotidianas dentro del aula y fuera de ella. Es como la capacidad de reaccionar frente a las situaciones que se les presente”

Con respecto a la percepción de las competencias socioemocionales en la vida de los estudiantes, la maestra 1 respondió:

Son habilidades, características, recursos con los que cuentan los mismos niños para relacionarse con el mundo. Son esas habilidades que le permiten relacionarse con su

³⁵ Diario de campo del día 23 de septiembre de 2015

³⁶ En la pregunta ¿Qué son para usted las competencias socioemocionales?

entorno, teniendo conciencia de sus propias emociones. Yo creo que quién sabe reconocer sus emociones, regularlas, darles trámite es capaz de tener buenas relaciones con el otro y con el entorno.

Mientras que, la maestra 2 resaltó, que las CSE son importantes, en tanto propician que los niños puedan solucionar los problemas de manera pacífica. Y así mismo la maestra 3 dijo, según la capacidad que los estudiantes tengan, y los recursos para defenderse emocionalmente de las circunstancias del día a día, tendrán más posibilidades de resolver las situaciones que se les presenten.

En cuanto a la pregunta por la implementación de las CSE en el aula, la maestra 2 respondió que lo hacía cuando se trabaja con los niños valores, cuando analizamos situaciones problema en el aula, cuando alguno hace algún mal acto, por ejemplo, pegarle a un amiguito, la idea es que del mismo grupo salgan las soluciones, yo creo que ponerse en el lugar del otro, y si a usted no le gusta que le peguen, no lo haga.

La maestra 3 se refirió a que las CSE, eran trabajadas en el aula todo el tiempo, por medio de las situaciones problemáticas, se permite la incorporación de estas, ya fuera con la mediación de las docentes, reflexiones, y explicación de sucesos ocurridos.

En ocasiones se hizo evidente, que las maestras buscaban apoyo en las familias para el manejo de las CSE de los niños.

Antes de la entrega de notas, la profe hizo una reunión general donde hablaba y daba algunas recomendaciones acerca del manejo de las emociones de sus hijos. Para que ellos fueran parte activa de este manejo emocional de sus hijos, y de esta manera propiciar en ellos comportamientos más sanos.³⁷

Las maestras destacaban como desde el currículo de ética, en la institución se pretendía trabajar las CSE, y se generaban espacios para la construcción de los mismos, con grupos interdisciplinarios, capacitaciones, énfasis en niños con mayores contrariedades, y su papel de multiplicadoras en las aulas.

A continuación, se describen aspectos importantes en relación con algunas competencias socioemocionales. Recordar que en este caso el análisis se realiza tanto en relación con las maestras como también en relación con los estudiantes.

³⁷ Extraído del diario de campo del día 4 de agosto, grupo de la maestra 1

3.1. Subcategoría: Competencia Manejo de conflicto

En cuanto al manejo de conflicto, este fue rastreado tanto para el caso de las maestras, como de los niños; la maestra 3, expuso que la forma más reiterativa de los niños afrontar los conflictos, era por medio de agresiones físicas. La maestra 1, concebía que la mejor mediación debe darse desde lo particular y teniendo en cuenta singularidades del sujeto, como la edad:

Yo creo que la mediación se debe dar por la situación que se presente, por las personas que estén implicadas, no es lo mismo el que todos los días esté jodiendo la vida o implicado en una pelea a quien nunca lo ha hecho y termina implicado como en una situación.³⁸

En este caso, se puede decir que las reglas no son aplicadas de manera general, sino según el sujeto que está implicado.

Los niños por su parte, daban varias respuestas en cuanto al manejo de las situaciones de conflicto, por parte de ellos mismos y por parte de sus maestras; para ellos, la principal forma de solución es acudir a un adulto, pues en las 32 entrevistas se halló una frecuencia de 40 respuestas donde aludían a ello, entre las 128 posibles³⁹.

En preguntas como: ¿Qué haces cuando te sientes furioso? varios participantes expresaron formas de autocontrol, en respuestas como: “Me calmo, me quedo en la silla”, “me voy a la cama y me relajo”⁴⁰. Así mismo, se presentaron en total 27 respuestas que apuntan a una autorregulación o autodomínio por parte de los estudiantes, aun cuando no es nombrado de esta forma por ellos. Pese a lo anterior, también se halló un niño que reconocía la agresión como alternativa, cuando se le hizo la misma pregunta respondió: “Mal”, ¿qué es mal?: “Ósea que les pego a los compañeros”. Y finalmente hubo 2 niños que preferían evadir dichos conflictos. También se dieron respuestas que indicaban una intervención por parte del niño, 6 niños mencionaron en sus respuestas: “Los separo, yo les digo que no peleen más, los detengo y los llevo pa’ la profe.”⁴¹

En relación con el manejo de los conflictos por parte de las maestras, los niños daban cuenta de varias formas de tramitarlo; en primer lugar, está el uso de sanciones (con frecuencia 19 de 96) algunas sin diálogo, como dejarlos sin descanso, cambiar de puesto, sentarlos al lado de ella, llamar a los padres; o sanciones no recíprocas, las cuales se

³⁸ Palabras de la maestra 1 durante la entrevista.

³⁹ Siendo cuatro las preguntas que se referían a manejo de conflicto por parte de los niños.

⁴⁰ Cada una corresponde a niños diferentes.

⁴¹ En la pregunta ¿Cuándo ves una pelea de compañeros, que haces?



refieren a las sanciones que no son equivalentes a la infracción, por tanto, no aportan al mejoramiento de dicha conducta, puesto que, solo es un castigo, ejemplo son las planas que debían hacer cuando se portaban mal.

Las respuestas de los estudiantes con respecto a las maestras, arrojan que las intervenciones de ellas, pueden ir desde el llamado de atención, hasta la búsqueda de otras instancias mediadoras, al respecto, 7 niños de los 32 entrevistados, manifestaron que ésta era una opción usada por las docentes para solucionar las situaciones difíciles.

El acudir a otras instancias, también era una opción prevalente para darle manejo algunas agresiones. Como evidencia de ello se tiene el siguiente registro: “Estando en descanso se presentó una discusión entre José, Jaime y otros niños de primero dos, trate de hablar con ellos, pero la profe inmediatamente se los llevó al coordinador”.⁴²

En contraposición a lo anterior, a otros se les aplicaban medidas correctivas, a veces con consecuencias reales:

Allí se presentó una pelea que desde hace varios días estaba casada entre Julián y Alberto, donde como era de esperarse Alberto tuvo más consecuencias que Julián, pues aparte de la anotación en el diario de campo, llamaron a su acudiente. Aunque los dos tenían la misma culpa. Se los llevaron al coordinador.⁴³

Otra sanción brindada por las maestras a una situación problemática, era apartar, sacar del salón o no permitirle participar de una actividad, generando una forma de exclusión. Se evidenció que, un estudiante fue sacado del aula por su comportamiento, fue dejado allí por un largo tiempo⁴⁴.

También, hubo sanciones que partían desde la restricción de ciertas actividades, por ejemplo, cuando era la hora del descanso, los niños que estaban atrasados no podían salir hasta que se desatrasaran; en otros momentos, se les indica que ya no eran de preescolar, como forma de avergonzarlos para cambiar su proceder, se registró que la maestra 2 decía: “¿Emiliano ya terminó? o se quiere ir para preescolar con los bebés?”⁴⁵ Del mismo modo, cuando se daban inconvenientes y conflictos en clase, una opción utilizada por la maestra 3 es cambiarlos de puesto y distanciar a los involucrados

⁴² Registrado en el diario del día 2 de septiembre de 2015

⁴³ Diario de campo día 24 de julio del 2015

⁴⁴ Observado el 3 de junio de 2015

⁴⁵ En el diario del día 19 de agosto de 2015

Las advertencias, cobraban lugar en forma reiterativa, con poco cumplimiento de lo anunciado, por parte de las maestras 2 y 3, donde ellas indicaban a los niños que por su comportamiento tendrán una sanción, pero en la mayoría de ocasiones esto no se ejecutaba. Por ejemplo, la maestra 3 le llama la atención a una estudiante; diciéndole que, si fue a clase a jugar, la maestra le llama la atención varias veces y luego agrega, que, si continúa así, se tendrá que ir del salón⁴⁶. La advertencia es una forma de hacer ver al niño, que está actuando mal; pero es necesario que no se quede solo en eso, pues de esta forma los niños no creerán en lo que se les dice, pues no se cumple la advertencia y perderá su sentido educativo.

En otros casos, se daban actitudes evasivas, las maestras solo pedían que se disculparan entre sí, paraba el juego, y no pedía reflexionar o discutir la situación. Esta actitud se presentó incluso ante eventos que requerían la intervención de la docente, por ejemplo: unos niños le dicen a la maestra 3: “Lorena está llorando, la maestra responde: déjela que le duele una uña”. En este caso se trata de una evasión, puesto que la niña no es atendida, no se indaga lo que realmente pasa y a sus compañeros, que manifestaron su preocupación y empatía se les distrae con una respuesta simple.

La maestra 1 ejecutó sanciones en las que los infractores no se venían afectados y lo consideraban como un juego retador, donde salían corriendo o se escondían para evadir las normas. Y en repetidas ocasiones, se presentaban casos de condescendencia con algunos comportamientos, pero especialmente presentados por algunos niños, lo que demuestra un manejo diferenciado, en el que a algunos se les permite trasgredir la norma, sin consecuencias y buscando no alterar la situación o incrementar su ira o enojo. Ejemplo registrado en el diario de campo:

Durante el acto cívico a Julián le disgustó algo y a partir de ese momento tuvo una actitud grosera y retadora; se salió del patio y todo el día le duró la pataleta. La profe decía que mejor lo dejáramos quieto par no empeorar la situación.⁴⁷

En las observaciones, se halló que la maestra 3 para el control de grupo, en diversos momentos, daba premios físicos, como monedas u otros elementos a quienes cambiaban su comportamiento o con quien tuviera un buen desempeño en determinada actividad; así mismo, se evidenció, en este caso en la maestra 2, cómo un estudiante tiene cambios

⁴⁶ El día 24 de septiembre de 2015.

⁴⁷ Observado el día 2 de septiembre de 2015

notorios en su comportamiento y disciplina, por lo que, ello lo premia con 2000 mil pesos y unas tizas para que juegue en casa⁴⁸. Por otro lado, esta última implementó las comparaciones del comportamiento para llamar la atención, cuando dice: “¿usted es un perro? Como usted es uno, enseguida lo amarró y lo suelto para salir al descanso”⁴⁹ lo anterior, se tornó desafiante hacia el niño, lo cual no aportó a una reflexión de su comportamiento y posible cambio. Del mismo modo, la evasión en el tratamiento de los comportamientos de los niños, reflejó eventos de exclusión, donde se les apartaba, o no se les convocaba a ciertas jornadas, para evitar el manejo de situaciones conflictivas con estos casos en particular.

Hubo lugar para hacer uso de creencias atemorizantes, con algunos niños que tuvieran comportamientos indisciplinados o en contra de la norma, aprovechando la creencia del niño: “una niña me pregunta, que si es verdad que allá arriba viven los chukis la maestra 3 le dice que sí, y que le salen a los niños desobedientes,”⁵⁰ esto genera temores en los niños, puesto que, se les infunden ideas de posibles consecuencias “irreales” por sus comportamientos, y no desde la concientización de porqué está mal actuar de esa manera.

En contraste, la imaginación de la maestra 2 se puso en juego, cuando intentó cambiar ciertas conductas de los estudiantes, generando otras interpretaciones de conductas desobligantes, orientándolas hacia un buen significado; así se registró, como la maestra 2 les decía: “el dedo del medio no es de “fuck you” si no que es el dedo de corazón y cuando le mostramos ese dedo a alguien es porque estamos enamorados de esa persona.”⁵¹

En este sentido, la maestra 2 tenía momentos de espontaneidad, donde por medio del juego solucionaba accidentes entre niños, lo que era muy placentero para ellos. Así mismo, la maestra 3, se caracterizaba por hacer uso del canto como estrategia para cambiar los ánimos de los estudiantes durante las clases.

El diálogo se daba en ocasiones de forma reflexiva, donde se confrontaba y cuestionaba a los niños, se les preguntaba qué hacer en tal situación porque actuaban así, y las consecuencias que esto generaba. Sin embargo, esta no era la práctica predominante de las docentes.

⁴⁸ observación del día 6 de julio de 2015

⁴⁹ En el diario del día 27 de mayo de 2015

⁵⁰ En el diario de campo del día 1° de octubre de 2015

⁵¹ En el diario de campo del día 13 de julio de 2015

También, la maestra 1 usaba acciones ejemplificantes para instruir a los niños,⁵² se registró que los niños decían: “que la maestra 1 no los dejaba gritar en el salón, cuando las voces eran altas, ella habla más bajito, y pregunta porque están gritando?”

Las maestras 2 y 3 por su parte, tenían estrategias coherentes para el manejo de conflictos, hacían uso del canto para calmar los ánimos y captar de nuevo la atención de los niños. Se dio que: “había diferentes eventos donde los estudiantes hacían mucho ruido, gritaban y demás acciones, los llamados de atención no bastaban, por lo que la maestra 3 inicia el canto”.⁵³ Intervenciones que tenían aspectos favorables, pero que requerían mayor continuidad para lograr resultados comportamentales en ellos, y un mejor ambiente en el aula.

3.2. Subcategoría: Empatía

En cuanto a la empatía, la maestra 1 afirmó que, a su juicio, las actitudes empáticas se desarrollan dependiendo de la cantidad de niños con los que se comparten los espacios. A veces, es difícil procurar empatía con 45 niños en un salón, tanto de ella para ellos, como entre ellos mismo. De acuerdo con lo que la maestra expresa, pareciera entonces que, a menor cantidad de niños, mejor empatía de ella hacía ellos y entre los mismos. Si bien la cantidad de estudiantes puede ser un factor a considerar para el desarrollo de ciertos procesos, es necesario considerar otros aspectos que influyen en la consolidación de una actitud empática con los niños, y ello tiene que ver con la solidaridad, el respeto y el reconocimiento del otro.

Al ser indagadas por la empatía de los niños y de qué forma lo manifiestan, las maestras 2 y 3, consideran que los niños no son muy empáticos, o que lo pueden ser a veces, que esa construcción aún no se ha dado muy bien, porque si lo fueran no serían crueles, y no agredirían a los otros. Contrario a lo anterior, la maestra 1, afirma que el trabajo con su grupo se facilita gracias a que éste es bastante empático con las emociones de sus compañeros y de ella misma. Esta apreciación se corresponde con lo encontrado en las respuestas de los niños en la entrevista: 14 de los 32 entrevistados, cuando dicen darse cuenta fácilmente de las emociones de la maestra y de los compañeros; esta identificación de su sentir, se da sobre todo por los gestos, expresiones y comportamientos de los demás.

⁵² En las observaciones del día 2 de septiembre de 2015

⁵³ En los apuntes del día 5 de agosto de 2015



Otra evidencia de empatía en los niños, se vislumbró cuando ellos expresaron las acciones que tenían con sus compañeros como: acudir a auxiliar a otros cuando están tristes. También: “lo acaricio, invito a jugar, para que no se sienta mal”, “Cuando los veo tristes los dejo y sigo trabajando”, Nosotros le decimos que, si quiere jugar, pa que ya no se sienta mal. “Voy y que lo acaricio le digo a la profe”.⁵⁴ Poniendo en juego su autogestión y autonomía; en otros casos, como ya se ha demostrado, preferían buscar la intervención de la maestra. La empatía también se reflejó en acciones como compartir con los compañeros, cuando brindaban elementos concretos o físicos; sin embargo, existía cierta dificultad para reconocer que los sentimientos y valores que se poseen también se pueden compartir.

Cuando se les indagó, por el compartir con sus compañeros, si eran o no elementos físicos, varios de ellos respondieron: “Con los que no tienen algo, les comparto, los que no tienen sacapuntas, les comparto”, ¿y cosas solo físicas? ¿Puedes compartir amistad? *No, ¿amor? no. Yo comparto con mi primito todas las loncheras, ¿solo cosas físicas?* “Comparto los dulces”.⁵⁵ De igual forma, manifestaron poder percibir e identificar situaciones que los hacen sentir de determinada manera, y darles un nombre. Al mismo tiempo lograban distinguir emociones en los demás, y en sus maestras, afirmando incluso que muchas de las emociones demostradas por ellas, son provocadas por sus comportamientos y los del grupo; al respecto mencionan que, si hacen ruido, la maestra se siente triste, si los niños se portan bien, la maestra se siente feliz, etc. En la pregunta: ¿En qué momentos en el salón te pones molesto, y por qué?, algunas de las respuestas fueron: “Cuando los niños se portan mal con la profe, porque no me gusta que la profe esté enojada, porque me gusta que todos estén felices”.

Así mismo, vinculaban sus emociones a causas parecidas, pues si los demás compañeros se portan bien y la maestra está bien, ellos se sienten felices, pero si los demás compañeros pelean, ellos sienten ganas de llorar.

Acerca de las maestras, aunque los estudiantes afirmaron que cuando ellos expresaban su tristeza o alegría a ella, esta respondía con actitudes o acciones como: consentir, animar a jugar, cuestionarlos, saludar, abrazar, y acariciar, se hizo evidente en 15 respuestas, qué algunos niños habían identificado evasiones por parte de las docentes; los niños manifiestan que las docentes no se dan cuenta de sus sentires o no les prestan atención o solo llaman a

⁵⁴ En las respuestas a la pregunta ¿Qué haces cuando ves a un compañero feliz o triste?

⁵⁵ Cada respuesta corresponde a niños diferentes.

terceros para que se ocupen de ciertas situaciones, ejemplo de ello se expresa en la siguiente respuesta: “A veces llama a mi casa y otras veces me dice que me siente más atrasito para que me calme.”⁵⁶ Contrario a estas afirmaciones, las observaciones arrojaron que las maestras tenían actitudes empáticas, como animar a los niños a participar o darles protagonismo en ciertas tareas, en busca de un estímulo para ellos; también motivaban con juegos en momentos de accidentes. Cuando le ponían queja a la maestra 2, de que un chico se aporreó y está llorando, ella imita los ruidos de una sirena y va a atenderlo⁵⁷. Ellas manifestaban afecto buscando remediar emociones de los chicos, indagaban por asuntos familiares, y los cuestionaban para identificar las posturas de los mismos.

3.3. Subcategoría: Competencia Comunicación asertiva

En relación con esta competencia en la entrevista, la maestra 2 dijo: “En los niños esto es un proceso donde van avanzando por niveles, a medida que van teniendo acercamientos con los otros, se desarrolla el rol de buen o mal comunicador.”⁵⁸

Igualmente, la maestra 3 afirmó que ella trabaja la comunicación asertiva por medio de juegos de roles, por ejemplo: si hay dos compañeros peleando, propone pensar acerca de cuál sería la forma correcta de resolver la situación, darle salida al problema, cómo reaccionan ellos y cómo sería la mejor.

Las maestras 2 y 3, afirman que es importante la competencia de comunicación asertiva en los niños, por un lado, es cierto que ellos estaban adquiriendo de sus habilidades sociales, por tanto, el comunicarse variaba según sus características particulares. Sin embargo, es de resaltar que aun cuando las docentes enunciaban alternativas para trabajarlo, no se reflejó en gran medida en el aula, en razón de que el dialogo no siempre era el protagonista, escenario que era propicio para apuntar a una educación emocional, por medio de la puesta en común de opiniones y perceptivas.

Las estrategias usadas por las maestras en la mediación de los conflictos, ponían en evidencia su comunicación asertiva; manifestaban la capacidad para contraponer con el otro su saber, sentir y forma de pensar, con una postura firme. Por consiguiente, se develó cierta ambigüedad en esta competencia; algunas de sus intervenciones reflejaban un

⁵⁶ Respuesta en la pregunta ¿Qué hace tu maestra cuando te sientes triste?

⁵⁷ En el diario del día 27 de julio de 2015

⁵⁸ Respuesta a la pregunta ¿Cree usted importante el trabajo de la comunicación asertiva en los niños, lo trabaja de alguna forma?

distanciamiento de su conocimiento declarativo, pues expresaban ser reflexivas y usar alternativas para la educación emocional, sin embargo, sus prácticas eran cambiantes, en el sentido que no daba continuidad a las propuestas y procesos.

Cuando los estudiantes veían una pelea entre compañeros, se evidenciaba la comunicación asertiva, solucionando entre ellos o acudiendo a un adulto, en algunos casos podían comunicar su sentir acertadamente y otras veces no. En este sentido, tuvo gran fuerza el acudir a su maestra⁵⁹, lo que muestra que entre los niños aún es complejo comunicarse. Esto se constata también en los diarios de campo, donde se hizo evidente las constantes quejas a las maestras, sobre las problemáticas que tuviesen, ya fuera con un compañero, o en relación a las actividades de clase.

Algunos niños solían expresar su gusto o disgusto por una acción o actividad, pero es una postura poco firme, en tanto se les puede persuadir y hacer cambiar fácilmente de opinión. Esto podría darse tal vez, porque poco se les fortalecía la parte crítica y argumentativa, la mayoría de tareas a desempeñar en clase, iban encaminadas a la transcripción y repetición del discurso de las docentes, pocas veces se les preguntaba por cuáles temas querían trabajar, que pensaban frente a una situación o porque se daban ciertos eventos.

El tema de la importancia de la comunicación asertiva en el desempeño docente fue evidente.⁶⁰ Un acudiente necesitaba hablar con la maestra e intentó ingresar al salón de clase, y cuando iba en la mitad del salón ella la devolvió y le dijo que se saliera, que la atendería afuera. En otra ocasión un niño de otro grado quiso ingresar para entregar unos papeles de coordinación y la profe le dijo que sin permiso no entraba a su espacio. A lo anterior lo acompañaba un tono fuerte y una postura de rechazo. Se logró ver que ésta maestra era reservada con su espacio, sin embargo, el tono y la forma de decir las cosas, es la clave para procurar una mejor comunicación.

En la parte comunicacional prevalecieron las medidas correctivas carentes de diálogo, el niño solo era receptor, las maestras emitían un juicio de valor, sin indagar en la actuación problemática.

En otros momentos, se dieron diálogos: la maestra 2, les cuenta a los estudiantes sobre los cambios que se darán en el grupo, les pide que enseñen a los otros las formas en como

⁵⁹ Evidenciado en entrevista y observación a los niños.

⁶⁰ En el diario del día 1 de septiembre de 2015

ellos saben comportarse. Además, se configura un diálogo, donde los niños expresan cuáles son esos comportamientos y las reglas de convivencia y la maestra les explica por qué se debe hacer de esa forma, cuáles son los beneficios de esas actitudes.⁶¹

En otro momento, la maestra 1 propone una actividad de comités de convivencia como alternativa para darle salida a los conflictos y para lograr una mejor comunicación⁶². A medida que se iba configurando cada comité, la maestra entabla una confrontación con los estudiantes; les invitaba a participar de forma voluntaria, pero también discutía las razones por las que un niño debía o no estar en un comité específico, ya fuera por asuntos académicos, comportamentales o actitudinales.

Por otro lado, las notas en el cuaderno comunicador, por parte de las maestras y de las familias, eran un puente de información, las reuniones o pequeñas charlas antes o después de cada clase, también formaban parte de este vínculo, incluso las llamadas por celular, o el uso de aplicaciones como el WhatsApp. Todas estas eran posibles formas de llevar a cabo una comunicación asertiva entre maestras y familias, pero no se logró establecer si eran o no viables para este fin, pues en ocasiones los niños no llevaban sus cuadernos de comunicación, por otro lado, los padres no siempre eran constantes en revisar los cuadernos, siendo los encuentros o reuniones informales o formales con los padres, la opción comunicativa que permitía informar sobre asuntos académicos y disciplinares de los estudiantes, en estos espacio el diálogo permitía compartir posturas, y discutir las posibles soluciones frente a dificultades en estos órdenes.

3.4. Subcategoría: Conciencia emocional

Esta subcategoría, no fue evidente en gran medida, quizás por el hecho de que es un proceso muy personal y se da desde lo interior, lo que la hace más difícil de rastrear. Se dieron indicios de cómo las maestras pueden sentir malestar frente a diferentes eventos, y expresarlos, pero esto se ampliará, en la siguiente subcategoría de control emocional.

Al respecto, la maestra 1 manifestó que no tiene ningún problema en expresar cualquier tipo de emoción a los otros, sobre todo a los niños del grupo, para servir de ejemplo positivo y que puedan replicar este tipo de comportamientos. Así lo afirmó: “yo manifiesto

⁶¹ Registro del día 5 de mayo de 2015

⁶² En el diario del día 22 de mayo de 2015.



mis emociones también, ósea yo no oculto mis emociones, entonces yo no tengo dificultad en decirles; eso me da rabia, estoy enojada, hoy me siento triste o estoy feliz”.⁶³

En otro momento, quedó registrado en el diario de campo cierta situación que produjo malestar en una de las maestras, cuando le robaron el celular del mismo salón de clases, por lo que al siguiente día llegó enojada y decía sentirse muy decepcionada, por esto su actitud de enojo y tristeza durante todo el día fue evidente y los niños lo entendieron muy bien, por lo que prefería no acercarse mucho a su escritorio.

Por otro lado, la maestra 1 también admite algunas falencias para trabajar la conciencia emocional con su grupo y que el tiempo se convierte en un factor limitante para ello. Lo anterior se muestra en la respuesta de la maestra 1:⁶⁴ “Ellos sí las expresan, es que uno lastimosamente no tiene tiempo para escuchárselas”.

A la pregunta ¿Son los niños conscientes de sus emociones, de qué forma lo trabajan en clase? la maestra 3 señaló: los niños suelen mostrar emociones básicas, ellos las logran distinguir, pero también hay chicos que imitan o siguen patrones, donde las emociones se manifiestan por identificación, si hay alguien llorando, se ponían tristes y si, por el contrario, había eventos de alegría, para algunos, se convertía en contagiosa la emoción.

Por su parte Pérez y Jeta (1998) Plantean que: hacia los cuatro años también empiezan a desarrollar el conocimiento de emociones más complejas (que las de tristeza, enfado, etc.), tales como la vergüenza, el orgullo, etc. Se produce entonces un importante cambio y se hacen más sensibles en la comprensión de las causas mentales de éstas y no sólo de las causas externas. Emociones complejas como las citadas no son reacciones directas ante un suceso, sino reacciones que se experimentan en respuesta a lo que creemos que los demás piensan sobre nosotros como consecuencia de nuestras acciones. Éstas, necesitan para su desarrollo, además de un nivel cognitivo adecuado, el aprendizaje de la norma que regula los comportamientos en sociedad.

La maestra 2, a esta pregunta dijo:

Jumm Dios mío, a veces hay niños que han dicho, profe estoy muy feliz y no sé por qué, y estoy muy triste y no sé porque, no sé si eso tiene que ver de alguna forma con la conciencia. De pronto cuando uno los cuestiona, que pasó, que te hicieron, te pegaron.

⁶³ En el diario de campo de día 13 de octubre.

⁶⁴ Respuesta la pregunta ¿Le Comunican los niños a usted, sus emociones, sentires o estados de ánimo? ¿En qué momentos o circunstancias afloran estos deseos de comunicar?



Lo anterior, nos lleva a pensar en cómo todos los niños son diferentes; y que diversos factores influyen en su desarrollo emocional, tales como el componente cognitivo, las configuraciones de personalidad y el carácter, la influencia del medio, la familia y la escuela. Aun cuando las teorías pueden afirmar que ellos a cierta edad, son capaces de entender sus emociones y las posibles causas que las generan, se pueden dar el caso que, a pesar de comprender las propias emociones, no saben cómo comunicarlas o darles salida.

Respecto a la autoconciencia y reconocimiento de factores que influyen el estado emocional; los niños se expresaron en las entrevistas, sobre qué actividades académicas disfrutaban más, y cuáles no. En el primer caso, resaltan las artísticas y plásticas, en el último, las planas y la escritura; aludieron a la necesidad de rendir académicamente, en gran proporción, por las consecuencias que ello tiene en el futuro, como: ganar el año, trabajar, conseguir plata, ser profesor, esto surge al indagar por las actividades que se disfrutaban en clase⁶⁵. Algunas respuestas fueron: “Las que no me gustan son las planas”, ¿por qué? “Porque es hasta abajo y a mí no me gustan las planas y escribir. Pintar, siento concentración. Hacer unas tareas”, ¿Cómo cuáles? “Un muñequito, una casa, la biblioteca España⁶⁶”

Por otra parte, algunos niños identifican agresiones verbales y físicas como causantes de sus malestares, y del mismo modo señalaron sentirse bien cuando estas agresiones estaban ausentes; también asocian muchas de sus emociones al juego y al recreo. En la pregunta ¿Cómo te sientes con tus compañeros? varios estudiantes dijeron:

Bien, porque nunca me han dicho nada. Es que pelean mucho entonces no, ¿todos? no, algunos, El más peor es Samuel, él es el más peor de mis amiguitos, algunas veces yo le digo Samuel no pelee y el me empieza a pegar.⁶⁷

3.5. Subcategoría: Control de emociones

Con respecto a esta subcategoría, se evidenciaron algunas consideraciones mediante las cuales las maestras fomentan la regulación de las emociones en los estudiantes; en el caso de la maestra 1: concebía totalmente necesario un proceso para el adecuado manejo de las emociones, el cual debe ser; reconocer la emoción, darle un nombre y tramitarla de la mejor

⁶⁵ En preguntas como ¿Qué actividades disfrutas más en el aula de clase? que te hacen sentir estas actividades?

⁶⁶ Cada respuesta corresponde a un niño diferente.

⁶⁷ Cada respuesta corresponde a un niño diferente.

manera, solo a partir de dichos pasos se puede dar el adecuado control emocional, en sus palabras:

Conectarse con ella, en cierta manera y ponerse en el lugar del otro también, es decir no solamente saber que tengo rabia y que fue lo que me generó rabia, sino como le doy trámite a la rabia y qué hago con el otro.

También la maestra 2 expresó que: “Si, a veces hay niños que son muy impulsivos, eso sí hay que trabajarlo”.

En las entrevistas a los estudiantes, una cantidad considerable de niños mencionaron que tenían estrategias para su autocontrol, como sentarse a pensar, alejarse del compañero con el que están discutiendo, tomar agua, evadir la situación, automotivarse o simplemente acudir a un adulto o compañero, que lo ayude a tramitar dicha emoción; como muestra de ello, en la pregunta ¿Qué haces cuando te sientes triste? Algunas respuestas de los niños fueron:

“No juego y así. Llamo a un amigo mío. Me quedo en la silla. Me divierto⁶⁸”

Pese a estas supuestas evidencias de autocontrol relatadas por los estudiantes, en general, se observó que los grupos manifestaban conductas impulsivas, en situaciones de conflicto, o circunstancias que los afectaban emocionalmente; en estos momentos el golpe tenía un lugar protagónico y la estrategia más usada para darle salida al conflicto era buscar a la maestra para que lo solucionara.

Discusión de Resultados

A continuación, se presenta la discusión a partir del análisis de la triangulación de los instrumentos, los objetivos específicos, las teorías presentes en el marco teórico y los antecedentes.

Con respecto a las prácticas docentes de las maestras y sus Competencias Socioemocionales en situaciones de conflicto, se hallaron prácticas variadas, donde las diferentes dimensiones tuvieron lugar, aunque con ciertas resonancias, puesto que, van desde acciones reflexivas, implementación de estrategias acordes con la solución de conflictos, hasta otras que no evidencian las CSE en las docentes.

Se pudo ver que, las maestras tenían un conocimiento declarativo acerca de las CSE, pero no así un conocimiento procedimental: en diferentes momentos, se encontró que sus

⁶⁸Cada respuesta corresponde a un niño diferente.



acciones, se contraponían con las definiciones y conceptualizaciones dadas por ellas mismas en la entrevista. Las docentes manifestaron cuál debía ser el proceso acertado para brindar una educación socioemocional a sus estudiantes, y también, afirmaban que dichas competencias eran necesarias para su propio desempeño, sin embargo, al ponerlo en práctica en las aulas de clase, la intención podía estar presente, pero en la acción no se hacía muy evidente.

Lo anterior, se vincula con uno de los resultados obtenidos en la tesis doctoral de Abarca (2003). La autora plantea que en ocasiones los docentes participantes usaban sus CSE para relacionarse con los niños, pero escasamente se preocupaban por desarrollar actividades educativas para formar estas competencias en sus estudiantes.

El poder identificar los propios sentires, hace parte de la conciencia emocional, en este sentido, las maestras lograron ubicar en su discurso, algunas dificultades para relacionarse con ciertos niños, lo que habla además de su dimensión interpersonal. El tener este tipo de reconocimientos y el aceptar dificultades da paso a un trabajo de autocontrol y comunicación asertiva que favorece las relaciones saludables con los estudiantes.

Por otra parte, se encontraron prácticas docentes para el manejo de conflictos desde la evasión, el dejar pasar situaciones dignas de atención y tratamiento, o el delegarlas al coordinador, a otros maestros o padres de familia, antes de agotar mediaciones propias, causaban resultados no favorecedores.

En esta agrupación de prácticas evasivas, de las cuales Estanislao Zuleta (2007) citado por Bernar y Fernández (2012, p. 331) se refiere de la siguiente manera:

Esa tendencia que a veces tenemos, y que en estos tiempos es estimulada, del menor esfuerzo, que lleva a la evasión de lo inquietante, lo complejo, lo que cuestiona, lo difícil". Se puede decir que, para las maestras, resulta difícil enfrentar ciertas situaciones que pueden resultar conflictivas o desafiantes, por lo cual prefieren dejarlas de lado y evadir responsabilidad en ellas.

También se ubicaron otras que implicaban exclusión, donde las maestras evitaban confrontar a ciertos niños, para no enfrentarse a comportamientos desafiantes y groseros. Esta exclusión (apartarles de ciertas dinámicas grupales), podría pensarse desde su carácter favorecedor, en cuanto se convierte en una alternativa para contrarrestar comportamientos que entorpezcan las dinámicas grupales, y con la que también, se busca que el niño excluido tome conciencia de sus actos y sobre la necesidad de incorporar y actuar conforme a las normas colectivas de convivencia. Por otro lado, en ocasiones, dicha estrategia



generaba una situación desventajosa para el proceso educativo del niño, debido a que, se les negaba la posibilidad de construir un aprendizaje en el que conciliar fuese la forma más acertada de solucionar los conflictos, realizar un trabajo de autocontrol emocional y de comunicación asertiva entre maestro y estudiante.

En esta parte, retomamos la investigación de Castaño (2010) donde los estilos docentes se vinculan con las conductas disconvivenciales: “se encontró que el estilo negligente correlaciona positivamente con la mayoría de comportamientos; es decir, a menor compromiso del docente se dificulta la convivencia estudiantil.” (Castaño, 2010, p, 5). De acuerdo con ello, los comportamientos evasivos de las maestras, inciden en la educación de las CSE de los niños. Puesto que, se pierde la oportunidad de usar una situación conflictiva para enseñarles a reaccionar de forma reflexiva frente a la problemática, además se le indica al niño que su sentir o su actuar no es importante, dado que, no se le brinda la atención requerida. Evadir las situaciones y delegarlas a otros, es una estrategia que termina restando autoridad a las maestras, puesto que, los estudiantes se dan cuenta que los conflictos del grupo, no siempre son intervenidos a fondo por ellas, sino que se opta por remitir a otros intermediarios o terceros. Por consiguiente, las docentes dejan de ser la figura mediadora que tiene la capacidad de tramitar en estas situaciones, pues serían los terceros, los capacitados para prestar soluciones pertinentes.

También, se constató que a veces las estrategias implementadas no resultaban acordes con el objetivo, un ejemplo de ello es cuando se les indicaba pedir disculpas sin dar lugar al diálogo. Hubo momentos donde los niños aceptaban que el compañero se pudo haber sentido mal, solo para salirse de paso con lo ocurrido y lo exigido por la maestra, pero realmente no tomaban conciencia de lo que hacían al agredir al otro.

Los tratos diferenciados con los estudiantes, en los que se daba tratamiento a sus problemáticas de forma particular, podrían pensarse como una buena medida para abordar las singularidades de los niños, donde se sienten valorados y respetados. Sin embargo; también se llegaba a que algunos tuvieran mayores consecuencias que otros, al aceptar responsabilidades y culpas frente a una situación de conflicto, lo que generaba desigualdad entre ellos. De igual manera, esto podría ser contraproducente con el acatamiento de las normas, pues, en el manual de convivencia se exige aplicar las reglas de manera igualitaria a todos los estudiantes.

Otras estrategias para el control de grupo que se registraron, implicaban avergonzar a los implicados en un conflicto o a los infractores de una norma, ya fuera sacándolos al frente, poniéndoles etiquetas o advirtiéndoles en el grupo, que cierto chico sería llevado al preescolar, para que aprendiera a comportarse. Esto podría ser una buena herramienta de confrontación con los estudiantes, en la medida que se cumpla lo advertido, lo que serviría como reflexión sobre su proceder; si va acompañado de un diálogo, para que el estudiante tome conciencia. Por el contrario, si solo se usa como medida para avergonzar, y reprimir, podría ser contraproducente, pues la vergüenza en este caso, se convierte en enojo, lo que hace que ellos asuman una actitud de rechazo y sentimientos de rabia, generando mayores tensiones con la docente y sus pares, con lo cual no se lograría una reflexión y un cambio. Por su parte, Lickona, (2007, p.7), se refiere a que: “Los maestros pueden servir como educadores, modelos morales y mentores éticos si evitan el favoritismo, el sarcasmo, el avergonzar a sus alumnos, así como cualquier otro comportamiento que socave la dignidad y la autoestima del alumno”.

Ahora, ejercicios donde los niños se pusieran en el lugar del otro y en lo que sentía el compañero cuando lo agredían, propiciaban la empatía entre ellos y una reflexión alrededor de la agresión. Sin embargo, este tipo de iniciativas se veían opacadas por otras, por ejemplo, cuando las maestras sugerían sutilmente a los estudiantes agredir al agresor que los había lastimado (golpear a quien les ha golpeado), lo que naturalizaba la agresión como una forma válida de solucionar los conflictos. Aquí es necesario mencionar que este tipo de acciones puede fomentar pensamientos como la venganza, lo cual trae consigo una serie de comportamientos y consecuencias negativas.

Junto con lo anterior, se evidenciaron prácticas basadas en el uso de creencias atemorizantes de los niños con el fin de controlar comportamientos, lo cual podría generar los cambios esperados, pero no precisamente por la vía de una acción reflexiva, sino como resultado del temor que dichas creencias producen y sus consecuencias, lo cual lleva a reprimir sus conductas, pero no a interiorizar las normas. En cuanto a la generación de temor, como estrategia educativa, Esquivias (2015) plantea, cómo el adulto al usar un lenguaje de amenaza con los niños, hace una marcación de autoridad, donde la fuerza del adulto es la que decide. Además, es un discurso montado desde la emoción del miedo, donde el niño ve puesto en peligro algo importante para él. Esto no le permite avanzar y



asumir responsabilidades, pues con ello no se aprende y se educa, sino que se cumple con lo indicado para no perder lo advertido.

El premiar con regalos, derivación del esquema conductual estímulo respuesta, podría, motivar a los niños, sin embargo, es importante pensar en las consecuencias del uso de premios, si el estudiante actúa de manera interesada para recibir un beneficio a cambio por una buena actuación, podría verse frenado cuando ya no se le ofrezcan más incentivos. Con respecto a los premios y castigos Castillejo, et al. (2009) expresa que:

Hay experiencias que nos dicen que los premios y los castigos contribuyen a mejorar la respuesta en sentido educativo; también hay experiencias que nos dicen que los premios y castigos, tal como se usan, no generan educación, sino dependencia, de manera tal que un niño incentivado con los “premios” va a responder frecuentemente “y qué me das, si hago eso” y, a su vez, un niño motivado con los “castigos” va a responder frecuentemente diciendo “y si no hago eso, qué me vas a hacer”

Las maestras reflejaron en diferentes medidas las CSE, algunas con gestos de empatía, otras con menos autocontrol. El cual, en ocasiones resulta convirtiéndose en una adquisición difícil, si se tienen en cuenta todas las situaciones que un docente debe enfrentar en el campo educativo. Al respecto, Moreno y García (2008), mencionan que:

En el terreno de la adquisición de competencia social, un aspecto concreto es el referido a la capacidad de autocontrol emocional. La constante interacción en el aula pone continuamente a prueba la capacidad de autocontrol: de los alumnos y, en ocasiones, del propio docente (p, 73).

Lo importante es que, sus propias competencias se ponen en juego en la Educación Emocional de sus estudiantes, puesto que, sus formas de manejar los conflictos, dan cuenta de su apropiación y se constituyen en ejemplos para los estudiantes. Como lo establece Martínez (2012, p.6) cuando hacemos referencia a una serie de capacidades que el profesorado debe ayudar a desarrollar en su alumnado, pasando por alto si las tiene o no, hasta el punto de poder incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática y reglada.

La imposibilidad de abordar conductas empáticas, como consecuencia a la gran cantidad de niños, se convierte en un factor causante de conflictos entre compañeros y de niños a maestras. Por lo que se puede asegurar, que el trabajo con grupos numerosos favorece las CSE.

Es de resaltar la importancia de propiciar un adecuado manejo de las situaciones de conflicto por medio de las CSE, sin embargo, tal como lo menciona Bisquerra (2005) es necesario que estos aprendizajes se lleven de manera constante y transversalizada en los procesos educativos; “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida”. (Bisquerra Alzina, 2005, p.97)

Las actividades de juego espontáneo, que atendían solucionar e imaginar construcciones de la vida en sociedad, les mostraba a los niños cómo las conductas de otros, reflejaban comportamientos acordes e inadecuados de una forma divertida y lúdica. Los maestros por medio del juego pueden desarrollar aprendizajes significativos. Como lo expresa Saracho (1998) (citado por Montañés et al 2000) el juego favorece el desarrollo social, a partir del cual, el niño encuentra situaciones sociales como: solución de problemas, cooperar y compartir, que le obligan a pensar en los puntos de vista de los demás, en los juicios morales y habilidades sociales.

Se expresaba afecto, y diálogo, que se daba en ocasiones de forma reflexiva, cuentos e historias que confrontaban y cuestionaban a los niños por su comportamiento. Este tipo de intervenciones concuerdan con lo planteado por Peralta (2013) quien señala que, el trabajo de la educación emocional, se puede desarrollar por medio de actividades cotidianas, como la mediación de conflictos, el contar cómo se resolvieron en casos anteriores, crear tareas que permiten vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos, como la proyección de películas, la lectura de poesía, narraciones y representaciones teatrales.

Para ellas, era importante ser un buen ejemplo en cuanto a las relaciones interpersonales, puesto que, se consideraban el aval para sus estudiantes. No obstante, se acepta el hecho de que las maestras y por tanto las instituciones educativas solo son un peldaño dentro del aprendizaje y desarrollo de las CSE para los niños. Por lo cual, se rescata la responsabilidad compartida, entre maestras y familia. Es importante pensar que, si bien la escuela es un escenario propicio para la socialización, en el desarrollo de habilidades sociales, y la educación socioemocional, la familia es un factor determinante, por ser la que da bases a los niños para comportamientos presentes y futuros. Como lo dicen Pérez & Jeta (1998) tanto la escuela y como la familia, son claves en el desarrollo infantil, dado que ellos, adquieren muchas de sus conductas por imitación; y las formas en que solucionan sus

problemáticas, sus expresiones frente a algo, también se ven permeadas por los referentes de su casa.

Las maestras, en las relaciones con estudiantes y familias, poseen un rol social, por ello se destaca el trabajo mancomunado que debe existir entre la familia y la escuela, escenarios con los mismos objetivos, educar integralmente a las nuevas generaciones.

Algunas estrategias interesantes en las que se les daba la posibilidad a los niños de ayudar a mediar conflictos en el aula y por medio de las cuales se reconocían las cualidades y las fortalezas de los que tenían esta capacidad mediadora, a la vez servían al grupo a tomar conciencia de que la maestra no era la única capacitada para resolver los inconvenientes, y que ellos desde su autonomía y control emocional también podían empoderarse del asunto y dar soluciones en pro de la convivencia. Sin embargo, y a pesar de dichas cualidades, estas estrategias no eran constantes. Bisquerra (2005) plantea la educación emocional, como un proceso educativo continuo, puesto que, debería transversalizar el currículo académico y la formación perdurable a lo largo de toda la vida. En esta investigación se pudo vislumbrar que las prácticas encaminadas a este tipo de construcciones socioemocionales, no son perdurables en el tiempo, debido a que eran acciones poco constantes, aisladas, y parecían carecer de un trabajo direccionado y consciente, por tanto, no permitían educar a los niños en este sentido.

Las maestras, identificaron dificultades y fortalezas en cuanto a sus propios desarrollos personales. Sin dejar de lado los ejercicios evaluativos que consideraban pertinentes para cualificarse, los cuales se basaban en hacer una autoevaluación reflexiva después de aquellas intervenciones que consideraban más importantes, o que tuvieran mayor relevancia desde su posición. Se habló del valor de desligar a las personas de los problemas, juzgando la dificultad en su contexto y evaluándolo sin situarse en el involucrado, sin tomar una posición negativa contra esta, sino más bien, ejecutando medidas con la emoción que causó la situación.

De igual forma, los valores se identificaron como una parte fundamental en las prácticas docentes. Esto tiene gran resonancia, puesto que se hayan vinculado a la convivencia cotidiana, y se ponen en práctica en momentos de conflicto en el aula o incluso desde el ejemplo brindado con sus actuaciones. Lo anterior, hace alusión a lo que habla Contreras, (2013) cuando menciona que los valores que identifican lo que cada maestro promueve, es

muy propio de su práctica docente: “La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios”. (Contreras, J. 2003, p. 3)

En la investigación realizada por Núñez y Abad (2009) se destaca el aspecto de la relación docente-estudiante, la cual, a partir de los vínculos afectivos que se establecen y en la medida en la que el estudiante se sienta valorado y respetado, favorece el desarrollo de las CSE y habilidades sociales. Lo anterior fue notorio en algunos vínculos que las maestras establecieron con ciertos niños o en algunas situaciones. El hecho de que la mayoría de los estudiantes entrevistados expresaran sentirse cómodos con sus maestras, es un aspecto que visiblemente aporta de manera positiva a sus dinámicas y relaciones docente-estudiante.

Los docentes son personas que viven mucho estrés, que deben sobrellevar muchas de las problemáticas de la escuela como espejo de la sociedad, sin contar las diferentes atribuciones y desventajas del gremio docente colombiano; bajos salarios, dificultades para ascender, grupos con sobrecupo, entre otras. Por tanto, por el propio bienestar de ellas, son estas herramientas, la posibilidad de automotivarse, de generar otras construcciones para sí mismas, donde el autocontrol, la empatía y la comunicación asertiva, sean alternativas para contrarrestarlas.

En cuanto a los niños, algunos manejaban los conflictos por medio de la agresión física y verbal directa. Conflictos que precisamente se desataban después de una mediación inadecuada, en donde las maestras no daban mayor importancia a discusiones o pequeñas diferencias. Ese tipo de agresiones, se convirtieron en las más constantes, dentro y fuera del salón.

La violencia directa, que tiene un carácter personal, cara a cara, donde se utiliza la fuerza física o la palabra, como medio para resolver frustraciones y diferencias, mostrándose de diversas maneras: a nivel corporal, psicológico o moral, también se expresa contra objetos y ambiente. (Arellana. 2007, p.28)

Las agresiones directa e indirecta no fueron muy frecuentes, pero es necesario poner atención a la exclusión como una acción, que tanto docente como estudiantes ponen en práctica y puede ser la causa de otros malestares de tipo socioemocional en quienes son excluidos. En cuanto a las competencias socioemocionales de los niños:

Por otra parte, se destaca la capacidad de los niños por identificar fácilmente emociones en los otros. Los gestos o la forma de comportarse del compañero fueron pieza la clave al momento de identificar si los otros se sentían felices, tristes o enojados, el llanto se convertía en el gesto más dicente y prevalente. A pesar de la facilidad de reconocer o percibir emociones en los demás, muy pocos optaban por mediar en situaciones conflictivas, anticipando los efectos o consecuencias para los demás, la forma como se sentirían; la mayoría evadía esos eventos o en otros casos lo compartían con un adulto para que este le diera solución, aún antes que tratar de hacer algo por ellos mismos. De igual forma, los niños afirmaban poder identificar emociones propias y ajenas, y reconocían la necesidad de sentirse reconocidos y comprendidos por los adultos significativos, que a la vez les brindaran vínculos afectivos y de seguridad.

Aunque se identificó que algunos de los niños son capaces de autorregularse y automotivarse con prácticas, como tratar de calmarse, buscar el puesto para estar tranquilos, jugar para diluir los pensamientos de rabia o callar para reflexionar de lo sucedido, las acciones impulsivas están presentes en su interacción con los demás, lo que desde el punto de vista de Gratch (2009), es una característica propia de la edad:

Obviamente la impulsividad es una característica asociada con la temprana infancia, ya que las estructuras metapsicológicas que posibilitan la represión y la sublimación, según el esquema referencial freudiano, terminan de consolidarse recién después del complejo de Edipo. En general, el niño está poco dispuesto a postergar gratificaciones, quiere obtener lo que desea en el momento que él desea y, además, tiende a actuar sin medir las consecuencias de sus actos.
(p.115)

Aunque algunas de estas manifestaciones podrían pensarse como una inhibición emocional, también podría ser inicio de regulación, por tanto, para profundizar y avanzar en ello, es necesario el acompañamiento de la maestra.

Es importante rescatar, que la educación de las CSE, no solo se debe implementar en la escuela, sino que, dadas las condiciones actuales, donde los valores son cada vez más escasos, las guerras y los conflictos están en aumento en los diferentes contextos de la vida, se hace necesario que las personas enriquezcan su ser, de modo que las relaciones con los otros sean más amenas y sanas. Rendón (2013) nos señala cómo las CSE son una base sin

precedentes en el aprendizaje, ya que influyen las posteriores interacciones del individuo con el medio y/o los otros.

Conclusiones

De este trabajo investigativo se concluye que, prácticas docentes tales como diálogos reflexivos, actividades didácticas encaminadas a fortalecer los valores, la convivencia, el respeto por los otros, el tratamiento de situaciones de conflicto basados en el contexto - teniendo en cuenta las particularidades de los niños - actitudes cariñosas o afectivas, favorecen la autoconciencia, el autocontrol emocional de ellos y propician la educación de las CSE.

Por el contrario, prácticas no favorecedoras, que resultan contraproducentes a la hora de intervenir emocionalmente con los niños, son aquellas como la evasión, estrategias autoritarias o no recíprocas, donde ellos no encontraban consecuencia relacionada sobre sus comportamientos, las cuales disipaban los resultados positivos.

Cabe anotar, que las maestras tenían un conocimiento declarativo sobre la importancia de las CSE en el aula, su definición y formas de trabajarlo, sin embargo, esto difería de su accionar, en tanto, eran pocas sus prácticas enfocadas o intencionadas hacia la educación de estas competencias.

La conciencia emocional y el autocontrol que posean las docentes, posibilitará el manejo de conflictos, en tanto conocer y autorregular sus emociones permitirá la darles un adecuado manejo a los juicios de valor y a las impulsividades. De igual manera, las estrategias implementadas para el control de grupo, daban cuenta de su comunicación asertiva, lo cual era variable, en tanto, las dinámicas dialogantes y afectivas que se desarrollaban con los estudiantes no eran constantes, lo que reflejaba falta de firmeza en sus intenciones y decisiones.

En cuanto a las CSE de los estudiantes, pocos lograban tener un manejo de conflictos de forma autónoma, sentían la necesidad de acudir a un adulto. La conciencia emocional de los niños, les permitía identificar sus malestares y adjudicar una causa para sus emociones básicas, sin embargo, aunque algunos decían calmarse de algún modo, autocontrolarse o

buscar ayuda, los actos impulsivos, agresivos determinaba la continuidad de las problemáticas.

Por otro lado, la empatía como competencia socioemocional clave en la convivencia, se evidenció sobre todo en relación con las personas que tenían mayor afinidad.

La comunicación asertiva por su parte fue un asunto más complejo en cuanto a los niños, lograr una discusión de posturas, sin llegar a la agresión o al irrespeto era muy poco probable. Por otro lado, la comunicación con su maestra era la mejor opción para que los estudiantes expresaran su malestar, aunque en este sentido pocas herramientas se les posibilitan a los estudiantes, dado que, la educación ofrecida no se fundamentaba en la construcción de criterios y argumentaciones para expresar el disentimiento.

Sugerencias Finales

Algunas preguntas quedaron en filo, las cuales podrían ser fuente para otras investigaciones: ¿Cuáles son los factores que inciden en la no implementación de la educación de CSE, en el aula de clase? ¿Cuáles constructos sociales permean las prácticas docentes, para que las maestras privilegien ciertas estrategias de control de grupo? ¿Cuáles serían los planes de trabajo que transversalicen la educación de las CSE en el aula? Y ¿Cuáles son las concepciones de las maestras que les frenan para educar en competencias socioemocionales?

Recomendaciones

En función de educar socioemocionalmente a los estudiantes, de procurar mejores relaciones, de una sana convivencia y la formación de personas más autónomas, se sugiere que los docentes en general se den a la tarea de fortalecer sus competencias socioemocionales, de modo que sus relaciones interpersonales sean un reflejo de éstas.

- Se hace necesario un autocontrol emocional, pensar antes de hablar, y comprender las consecuencias que se generan de acuerdo con las formas de

comunicación y lo que se expresa. En este orden, es necesario tener cuidado con ciertas expresiones cargadas de juicios, que pueden afectar la autoestima e integridad de los menores, como también, las medidas correctivas que propician más agresión.

- Es de entender que los niños suelen acudir reiterativamente a sus maestras para presentar quejas, y es necesario seleccionar cuidadosamente, cuáles de estas ameritan ser mediadas y dar un tratamiento adecuado, puesto que, cuando se evaden estos conflictos, se les impulsa a que continúen.
- La advertencia es una buena forma de llamar la atención, se debería hacer con tranquilidad, sin caer en el autoritarismo, procurando que se cumpla la norma o el llamado de atención.
- Hay casos que necesitan de una atención particular y diferenciada, pero es importante tener claro un límite para no caer en preferencias con los alumnos. Las reglas se han establecido para cumplirlas a cabalidad y en igualdad de condiciones.
- En cuanto a las dificultades de algunos niños para manejar emociones como la ira, se recomienda ser cuidadosos con el trato preferencial, se sugiere ayudarlos a que canalicen dichas emociones, para posteriormente, hacer una reflexión acerca de sus comportamientos, detectando las enseñanzas que dejan para sí mismo y para los demás.
- Cada instancia debería agotar sus estrategias de mediación, antes de evadir situaciones o delegarlas a terceros que no se contextualizan en lo ocurrido y optan por intervenir desde las herramientas institucionales, dejando de lado la comunicación asertiva y control de emociones.
- Delegar a los padres de familia, es una buena opción, siempre y cuando se haya agotado la mediación en el aula, siendo pertinente una orientación a dicha familia, con la intención de generar acciones desde el manejo emocional y no con represiones o castigos.
- Las maestras deben estar preparadas y dispuestas para intervenir, aprovechando los conflictos como vía para la Educación Emocional.
- Finalmente, los grupos numerosos, y los espacios reducidos, son un reto para que los maestros puedan innovar en sus prácticas, ofrecer diversas actividades es una necesidad, puesto que, los chicos desde su sentir lo reclaman.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, M. (2003). (2007) Educación emocional en la Educación Primaria (Tesis de doctorado) pp. 199–350. Universidad de Barcelona. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3928&info=resumen&idioma=SPA>
- Adame, M. De La Iglesia, B. Gotzens, C. Rodríguez & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *REIFOP*, 14 (3), pp. 77-87 Recuperado de: <http://www.aufop.com>.
- Álvarez Díaz, L. Moreno, A. (2012) *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Arellano, N. (2007). La Violencia Escolar y la Provención del Conflicto. *Orbis*, 7, pp. 23-45. Recuperado de: <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art2.pdf>
- Bernar, M. Fernández, C (2012). *Labores docentes e investigadoras en el EEES*. Madrid: Visión Libros. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=jtPjBAAAQBAJ&pg=PA6&dq=labores+docentes+e+investigadoras+en+el+EEES&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjfu5bfksLMAhUF4yYKHWvPCmwQ6AEIGzAA#v=onepage&q=labores%20docentes%20e%20investigadoras%20en%20el%20EEES&f=false>
- Bisquerra, Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, vol. 19, pp. 95–114. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra A & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61–82. Recuperado de: <http://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bustos E. (2009) La conducta agresiva del niño en edad infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas* n° 15, pp. 1-9. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/EMILIA_BUSTOS_2.pdf
- Caravaca, C., Saez, J. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *RES revista de educación social*, 16. Recuperado de:
http://www.eduso.net/res/pdf/16/media_res_16.pdf
- Castaño, Torres S. (junio de 2010). REFLEXIONES EN TORNO A LOS ESTILOS DOCENTES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Simposio llevado a cabo en el Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/213/60>

- Castillejo, J. Colom, A. Pérez, M. Geta, A. Rodríguez, N. Sarramona; J. Touriñán, M & Vázquez, G. (2009) Premios, castigos y educación. Ponencia llevada a cabo en el Encuentro de Teoría de la educación, Valencia. Recuperado de http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/PREMIOS_Y_CASTIGOS.pdf
- Castillo, I. Jiménez, J. Moreno, L. Peral, P. Sánchez, I & Tarin, E. (s.f.). Estudio de casos. *Métodos de Investigación Educativa*, pp.1–16. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Cerda, G., Ortega, R., Monks, C. (2012). LA AGRESIÓN INJUSTIFICADA COMO ANTECEDENTE DEL ACOSO ENTRE IGUALES: UNA INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS INFANTILES DE CHILE. *Investigaciones en la Escuela*, pp.55.68. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/78/R78.5.pdf>
- Cisterna, F. (2007) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* Vol. 14 (1) pp.61-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=dRE6idSYIjAC&pg=PA158&dq=los+grupos+focales&hl=es&sa=X&ei=yorQVYHjEsy7ggSnzoGICQ&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=los%20grupos%20focales&f=false>
- Esquivas, A (agosto de 2015) Amenazar a los niños [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://antonioesquivias.wordpress.com/2015/08/10/la-amenaza-a-los-ninos/>
- García, B. Loredo, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10 Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gratch, L (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD): clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez. -2aed.* – Buenos Aires: Médica Panamericana. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=83Ql_5A8NjIC&printsec=frontcover&dq=El+Trastorno+por+D%C3%A9ficit+de+Atenci%C3%B3n+\(ADD-ADHD\)&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjhfXAkLMAhXIKCYKHZZXBoQQ6AEILjAA#v=onepage&q=El%20Trastorno%20por%20D%C3%A9ficit%20de%20Atenci%C3%B3n%20\(ADD-ADHD\)&f=false](https://books.google.com.co/books?id=83Ql_5A8NjIC&printsec=frontcover&dq=El+Trastorno+por+D%C3%A9ficit+de+Atenci%C3%B3n+(ADD-ADHD)&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjhfXAkLMAhXIKCYKHZZXBoQQ6AEILjAA#v=onepage&q=El%20Trastorno%20por%20D%C3%A9ficit%20de%20Atenci%C3%B3n%20(ADD-ADHD)&f=false)

Institución educativa María de los Ángeles Cano Márquez. (2014). *Programa institucional educativo PEI* Recuperado de: <http://iemacm.edu.co/>

Jeta, A. Pérez, P. (1998). El Desarrollo Emocional infantil (0-6 Años): pautas de educación. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre. pp. 1-29. Madrid España. Recuperado de: <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/10/El-desarrollo-emocional-infantil.pdf>

La UNESCO (2015). *Oficina internacional de educación*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html#sthash.7JQb0Z4X.dpuf>.

Lickona, T, (2004). *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Touchstone: Simon & Schuster. Material traducido y adaptado en ESBIN

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación* Vol. 4 pp. 167-179. Recuperado de: [file:///C:/Users/pc/Downloads/analisis%20de%20contenido%20como%20t%C3%A9cnica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/analisis%20de%20contenido%20como%20t%C3%A9cnica%20(1).pdf)

López, A. y Farfán P. (2010). El enfoque por competencias en la Educación. México: Memorias del Congreso retos y expectativas organizado por la Universidad de Guadalajara, pp. 434-438. Recuperado de: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf>

Martínez, Á. (2012). Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula. Recuperado de: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533>

Mendoza, G. (2007). Sobre Prácticas Docentes, Modelos Educativos Y Evaluación. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>

Montañés, J. Parra, M. Sánchez, T. López, R. Latorre, J. Blanc, P. Sánchez, M. Serrano, J. Turegano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista Ensayos* n° 15. pp. 241-270. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/revista15.asp>

Moreno, J. García, R (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos? Valencia*: Edicions Culturals Valencianes, S.A. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=pnQmPIdV_YwC&printsec=frontcover&dq=El+Pro

- fesorado+y+la+secundaria:+%C2%BFdemasiados+retos?&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjbiqeYkcLMAhXE7iYKHXgGDWUQ6AEIGzAA#v=onepage&q=El%20Profesorado%20y%20la%20secundaria%3A%20%C2%BFdemasiados%20retos%3F&f=false
- Murillo, J. Martínez, C. (2010) Investigación etnográfica, Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de: http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Núñez del Río, M. & Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 20(3), pp.257–269. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79747/00820103008132.pdf>
- Peralta, A. (2013). *Importancia de la educación socioemocional en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Editorial Dunken. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=LemyAAAQBAJ&pg=PA45&dq=que+es+la+educaci%C3%B3n+socioemocional&hl=es-419&sa=X&ei=VsJjVbOfHcGjgwTv84CoDQ&ved=0CB8Q6AEwAQ#v=onepage&q=que%20es%20la%20educaci%C3%B3n%20socioemocional&f=false>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Comunicaciones Nordeste. J.C. Sáez Editor. Recuperado en: <http://riic.unam.mx/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap2-Programas-escolares-y-competencias.pdf>
- Pizarro, P. (2011). Creencias de los profesores respecto al desarrollo de competencias socioemocionales y su relación con el aprendizaje en estudiantes de 5° Y 6° Básico. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.academia.edu/1872035/Creencias_De_Los_Profesores_Respecto_Al_Desarrollo_De_Competiciones_Socioemocionales_Y_Su_Relacion_Con_El_Aprendizaje_En_Estudiantes_De_5_Y_6_B%C3%A1sico
- Rae.es. (2016). Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas | Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

- Rendón, M. (2013). Informe final de la investigación La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la Educación Media del Municipio de Cauca. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M J., Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°11, Vol. 5 (1), 2007, pp. 159-178. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941009>
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales: Libro del formador*, Editorial La Muralla, S.A: Madrid, España. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=Lw5YcI94AsEC&pg=PA57&dq=competencia+socioemocional&hl=es&sa=X&ved=0CB0Q6AEwAWoVChMI1oivsNfKxwIVwdUeCh1GVAhJ#v=onepage&q=competencia%20socioemocional&f=false>
- Rodríguez, A., Ruiz, S. & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. Manuscrito en preparación. *Revista Educación y Desarrollo Social, Vol. 1, No. 1, Universidad Militar Nueva Granada*. Recuperado de: <http://www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol1.No1/RevNo1vol1.Art10.pdf>
- Ruiz, M. (2011). “*Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México*” (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Rosales, Sinaloa. Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/ficha.htm>
- Sacristán, J; Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal, S. A: Madrid-España. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Pinar_Unidad_1.pdf
- Sánchez S. (2010) “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente, Un puente sobre “aulas” turbulentas. *Revista Desarrollo personal del profesorado. N° 15*. Editorial Graó. Barcelona, España. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=4UIM14rvNgQC&pg=PA13&dq=competencia+socioemocional&hl=es&sa=X&ved=0CCMQ6AEwAmoVChMI1oivsNfKxwIVwdUeCh1GVAhJ#v=onepage&q=competencia%20socioemocional&f=false>



Anexos

Anexo 1, tabla de categorías

CATEGORÍAS
Práctica Docente
Competencias Socioemocionales
Educación Emocional
Conflicto
SUBCATEGORÍAS
Dimensión Personal
Dimensión Interpersonal
Dimensión Social
Dimensión Didáctica
Dimensión Valoral
Manejo de conflictos
Empatía
Comunicación Asertiva
Autoconciencia Emocional
Autocontrol Emocional
Agresión Directa Relacional
Agresión Física Directa
Agresión Relacional Indirecta
Agresión Verbal Directa

Anexo 2, cuadro entrevistas maestras

Preguntas	Respuesta Categorización Maestra 1	Respuesta Categorización Maestra 2	Respuesta Categorización Maestra 3
¿Qué son para usted las competencias socioemocionales?	Habilidades para relacionarse con el mundo	habilidades para socializarnos	Recursos para enfrentar situaciones
¿Cómo incorpora usted, las competencias socioemocionales en el aula de clase?	Desde el proceso de reconocerlas-ponerles nombre-manejarlas.	reflexión ponerse en el lugar del otro	explicación de los sucesos
¿Cuáles son las competencias socioemocionales más importantes para trabajar en el aula de clase/y para este grupo en particular?	Las asociadas con la convivencia	Ponerse en el lugar del otro	Valores. Autonomía en construcción
¿Qué es para usted el conflicto?	Malestar conmigo mismo y con el otro.	Lo malo -el problema	no acuerdo de partes
¿Cuáles son los conflictos que se presentan con más frecuencia en el espacio escolar?	Mala convivencia por desacato de norma.	no dimensionan la realidad	Agresión indirecta relacional



¿Qué tipo de situaciones conflictivas se presentan en su grupo?	Falta de tolerancia	No aplica	Agresiones verbales
¿Qué hace usted cuando se presentan algún tipo de conflictos en su grupo?	Mediación diferenciada	Tratamiento superficial Otras instancias mediadoras	Pto difiere discurso del deber ser
¿Qué hace usted en cada caso o tipo de conflicto que acaba de mencionar? ello para ver si ante los diferentes conflictos tiene estrategias diferentes	Depende de las personas implicadas, de la situación que se presente y del momento o contexto del grupo.	Tratamiento superficial Otras instancias mediadoras	Pto difiere discurso del deber ser
¿Cuáles son las emociones que los niños afloran en estas situaciones de conflicto?	Impulsividad.	No aplica	La furia y agresividad
¿Le Comunican los niños a usted, sus emociones, sentires o estados de ánimo? en qué momentos o circunstancias afloran estos deseos de comunicar?	Comunican emociones todo el tiempo, pero hay poco tiempo para prestarles atención	comunican emociones básicas	expresión libre de emoción
¿De qué forma abordan los niños los conflictos?	Desde un patrón cultural y de edad	No aplica	Agresiones físicas
¿Cuál es su percepción acerca de lo que las competencias socioemocionales aportan a la vida de los estudiantes? ¿Y a su vida personal?	Capacidades de relacionarse bien consigo mismo y con el mundo	soluciones pacíficas	capacidad y recursos, posibilidades de resolver
¿Qué relación encuentra entre las situaciones de conflicto y las competencias socioemocionales?	Competencias necesarias para trámites de conflictos.	CSE cambian la visión de conflicto	Respuesta cerrada
¿Realiza la Institución Educativa algún tipo de trabajo en relación a las competencias socioemocionales?	Trabajo desde los valores para convivir. Desde ética	Énfasis niños difíciles Trabajo interdisciplinar	CSE desde ética Trabajo interdisciplinar multiplicadoras de ello.
¿Qué valores considera usted importantes, para fomentar con en sus estudiantes?	Respeto, solidaridad y cuidado al medio ambiente	Valores consigo y los demás	No aplica
¿Qué tipo de reflexiones	Intervención	No aplica	No aplica

realiza usted acerca de sus cualidades, dificultades y motivaciones?	singular. Conectarse, darle manejo y pensar en el otro.		
¿Cómo son sus relaciones con los demás en el espacio laboral? ¿Sus relaciones con los otros, pueden influir en las formas de relacionarse de los niños de su grupo a cargo?	Desde los valores, para convivir Desliga el problema de la persona. De las relaciones se da el ánimo para intervenir.	Referente de ejemplo buenas sus relaciones otros	Referente de ejemplo
¿Qué tipo de intervención realiza con los alumnos para fomentar la regulación de sus emociones?	Conectarse, darle manejo y pensar en el otro.	Reconoce que es necesario	Actividades mediadoras Reflexivas
¿Considera usted, que los niños son empáticos con las situaciones de los demás, de qué forma lo evidencian?	Si, en el salón se presenta mucha empatía. Se dan cuenta por los gestos. Mala empatía a veces por tantos niños en el salón	empatía varía por construcción	empatía varía, no incorporado
¿Cree usted importante el trabajo de la comunicación asertiva en los niños, lo ha trabajado de alguna forma?	Importante para reconocer errores propios y ajenos.	Proceso va avanzando niveles	Actividades mediadoras reflexivas
¿Son los niños conscientes de sus emociones, de qué forma lo trabajan en clase?	Adquisición de competencias con el tiempo, no con un cuaderno.	emoción no identificada por ellos	identificación de la emoción del otro

Anexo 3, cuadro entrevistas niños

PREGUNTAS	RESPUESTAS/CATEGORIZACIÓN GRUPO 1°3 -1°4	RESPUESTAS /CATEGORIZACIÓN GRUPO 1°1
¿Qué es una problemática o situación difícil en la escuela?	Agresiones Físicas 13 problemas Infracción de la norma 2 Desobediencia Agresiones Verbales Desempeño Académico 2 Accidentes	Pelea. (8) Accidente (4). Portarme mal (2).



<p>¿Qué haces cuando tienes una situación difícil (como la que acaba de mencionar)?</p>	<p>Intervención del adulto 11 autocontrol 2 No intervención Actuar en la Norma Solución pacífica</p>	<p>Usa medidas correctivas, sin efecto (15). Intervención de la maestra (2).</p>
<p>¿Qué hace la maestra cuando se presentan peleas o discusiones?</p>	<p>Llamados de Atención 7 otras instancias mediadoras 8 Sanción 8 Sanción no recíproca Intervención de la Maestra</p>	<p>Usa medidas correctivas, sin efecto (15). Intervención de la maestra (2).</p>
<p>¿Cuándo ves una pelea de compañeros, que haces?</p>	<p>Intervención del Niño 6 Agresión Física Evade 2 Intervención de la Maestra 8</p>	<p>Buscar otras instancias mediadoras (7)</p>
<p>¿Cuándo le pones una queja a tu profesora, ella que hace?</p>	<p>Llamados de Atención 6 Sanción 5 Evasión 2 Intervención de la Maestra otras instancias mediadoras Advertencias</p>	<p>Usa medidas correctivas, sanciona (15). Intervención de la maestra (2).</p>
<p>¿Qué hace tu maestra cuando te sientes triste?</p>	<p>Actitud Empática 3 Evasión 6 calma 2 Cuestiona 2 Reprime emoción otras instancias mediadoras Motivación</p>	<p>No hace nada (2) Delega a otros el manejo de conflicto de los niños (3)</p>
<p>¿Qué hace tu maestra cuando estás muy feliz y le cuentas eso a ella?</p>	<p>Actitud Empática 4 Receptiva No aplica 5 Desapercibido 5 Motivación</p>	<p>No da relevancia a la situación (7) Interviene (8) Los niños no manifiestan su felicidad (2) Es empática la felicidad de los niños (6) Demuestra emociones como respuesta a un comportamiento en el grupo (33)</p>
<p>¿Has visto alguna vez a tu maestra triste?</p>	<p>Desapercibido 12 No aplica</p>	<p>Demuestra emociones como respuesta a un comportamiento en el grupo (33) No la han visto triste (3) El grupo identifica cuando está feliz (8)</p>
<p>¿Has visto alguna vez a tu maestra enojada?</p>	<p>Ligado al Comportamiento 13 Desapercibido En Accidente No aplica</p>	<p>Demuestra emociones como respuesta a un comportamiento en el grupo (33)</p>
<p>¿Has visto alguna vez a tu maestra muy alegre?</p>	<p>Circunstancial 8 Desapercibido Ligado al Comportamiento 5</p>	<p>Demuestra emociones como respuesta a un comportamiento en el grupo (33)</p>



		El grupo identifica cuando está feliz (8)
¿Cómo te sientes en el aula?	Satisfacción en el espacio Satisfacción en el desempeño académico 4 Relación con el otro 4 Satisfacción académica futura Satisfacción propia ligada al comportamiento del otro Vergüenza Evasión 5 Satisfacción propia ligada al comportamiento Relación con la Maestra	Según el comportamiento de los compañeros se sienten cómodos o no en el grupo (13)
¿Cómo te sientes con tu maestra?	Satisfacción comparada Satisfacción en el Desempeño Aca. (2) Satisfacción en el comportamiento Satisfacción en la no sanción Satisfacción en el comportamiento de otro Evasión 7 Satisfacción Valorativa 3	Se sienten bien con la profe en el aula. (15)
¿Cómo te sientes con tus compañeros?	Respuesta simple 5 Satisfacción excluyente 3 Satisfacción en el comportamiento 3 Evasión Satisfacción en la relación con el otro 3 Satisfacción en el compartir	Bien (15)
¿Qué hace tu maestra cuando se presentan conflictos?	No identificación término 5 Sanción 5 Llamados de Atención Valoración Intervención de la maestra	Intervención del adulto (21).
¿Qué hace tu maestra cuando se presentan conflictos?	No identificación término 5 Sanción 5 Llamados de Atención Valoración Intervención de la maestra	Usa medidas correctivas (15).
¿Te acercas a tu maestra o hablas con ella fuera del aula de clase, para que lo haces?	Intervención de la Maestra 6 Omisión 7 Requerimiento Comunicación Heteronomía	No aplica
¿Te das cuenta cómo se sienten tus compañeros? ¿Tus compañeros demuestran emociones?	Identificación en el comportamiento Identificación individual identificación Visual 2 Omisión 7 Cuestiona No aplica	Identifican emociones por gestos o comportamientos (7)



<p>¿Cómo sabes que está sintiendo un compañero/a?</p>	<p>identificación Visual 5 identificación verbal 2 Evasión 2 Omisión identificación sentimental Identificación Individual Empatía excluyente</p>	<p>Identifican emociones por gestos o comportamientos (7)</p>
<p>¿Qué haces cuando ves a un compañero feliz o triste?</p>	<p>Motivación 3 Actitud Empática intervención de la Maestra 2 Cuestiona 4 Desapercibido El Juego ligado al sentir</p>	<p>Expresan empatía con la felicidad del otro (19)</p>
<p>¿Crees que lo que has aprendido en el aula te hace mejor persona? ¿Por qué?</p>	<p>Compartir con los demás Desempeño académico Desempeño futuro 12 Requerimiento Académico 3 Evasión Valorativo Requerimiento en el comportamiento 2</p>	<p>No aplica.</p>
<p>¿Qué cosas se comparten con los demás? ¿Solo cosas físicas?</p>	<p>Elementos Físicos 15 Sentimientos inducidos 2 Actitud Empática Elementos comportamentales</p>	<p>Elementos físicos (5)</p>
<p>¿Qué haces cuando te sientes furioso?</p>	<p>Regulación propia 4 Evasión Agresividad Intervención de la Maestra 2 No regulación 2 Agresión Física 2 Omisión 3 Aislamiento</p>	<p>Controlan sus propias emociones (27) Buscan intervención de otros para el manejo emocional. (11)</p>
<p>¿Qué haces cuando te sientes triste?</p>	<p>Intervención del otro Autocontrol 3 Omisión 2 No autocontrol Automotivación 3 Intervención de la Maestra Aislamiento 4</p>	<p>Controlan sus propias emociones (27) Buscan intervención de otros para el manejo emocional. (11)</p>
<p>¿Qué haces cuando te sientes alegre?</p>	<p>Emoción con el otro 8 Emoción en el objeto Evasión Está Complacido 2 Autocontrol 2 Control agresivo No aplica</p>	<p>Juego (10) Nada (5)</p>
<p>¿Qué actividades disfrutas más en el aula de clase? que te hacen sentir estas actividades?</p>	<p>Comunicación con maestra Evasión 3 Actividades artísticas 6 Desempeño Académico 4 Recrearse</p>	

	Disciplina Comunicación Descanso	Convivencia con los otros (15)
¿Cuáles tareas no disfrutas en el salón y por qué?	Insatisfacción en el comportamiento 4 Insatisfacción en el alimento Insatisfacción en el Desempeño Académico 7 Evasión 5 Agresión verbal	No aplica.
¿En qué momentos en el salón te pones molesto, y por qué?	Evasión 6 Agresión Física 5 Insatisfacción en el desempeño académico Emoción temporal Agresión verbal Emoción en la acción del otro 3	Convivencia con los otros (15)
¿En qué momentos en el aula de clases te da mucha felicidad y por qué?	Relación con el otro 2 Satisfacción en el desempeño Satisfacción en el objeto 2 Satisfacción en la acción Evasión Satisfacción en el espacio la no agresión física y verbal Descanso Satisfacción en el requerimiento y futuro 2 Compartir Recrearse 2	Convivencia con los otros (15)

Anexo 4, entrevistas

¿Qué son para usted las competencias socioemocionales?

¿Cómo incorpora usted, las competencias socioemocionales en el aula de clase?

¿Cuáles son las competencias socioemocionales más importantes para trabajar en el aula de clase/y para este grupo en particular?

¿Qué es para usted el conflicto?

¿Cuáles son los conflictos que se presentan con más frecuencia en el espacio escolar?

¿Qué tipo de situaciones conflictivas se presentan en su grupo?

¿Qué hace usted cuando se presentan algún tipo de conflictos en su grupo?

¿Qué hace usted en cada caso o tipo de conflicto que acaba de mencionar? ello para ver si ante los diferentes conflictos tiene estrategias diferentes

¿Cuáles son las emociones que los niños afloran en estas situaciones de conflicto?

¿Le Comunican los niños a usted, sus emociones, sentires o estados de ánimo? en qué momentos o circunstancias afloran estos deseos de comunicar?

¿De qué forma abordan los niños los conflictos?

¿Cuál es su percepción acerca de lo que las competencias socioemocionales aportan a la vida de los estudiantes? ¿Y a su vida personal?

¿Qué relación encuentra entre las situaciones de conflicto y las competencias socioemocionales?

¿Realiza la Institución Educativa algún tipo de trabajo en relación a las competencias socioemocionales?

¿Qué valores considera usted importantes, para fomentar con en sus estudiantes?

¿Qué tipo de reflexiones realiza usted acerca de sus cualidades, dificultades y motivaciones?

¿Cómo son sus relaciones con los demás en el espacio laboral?

¿Sus relaciones con los otros, pueden influir en las formas de relacionarse de los niños de su grupo a cargo?

¿Qué tipo de intervención realiza con los alumnos para fomentar la regulación de sus emociones?

¿Considera usted, que los niños son empáticos con las situaciones de los demás, de qué forma lo evidencian?

¿Cree usted importante el trabajo de la comunicación asertiva en los niños, lo ha trabajado de alguna forma?

¿Son los niños conscientes de sus emociones, de qué forma lo trabajan en clase?

Preguntas a estudiante

¿Qué es una problemática o situación difícil en la escuela?

¿Qué haces cuando tienes una situación difícil (como la que acaba de mencionar)?

¿Qué hace la maestra cuando se presentan peleas o discusiones?

¿Cuándo ves una pelea de compañeros, que haces?

¿Cuándo le pones una queja a tu profesora, ella que hace?

¿Qué hace tu maestra cuando te sientes triste?

¿Qué hace tu maestra cuando estás muy feliz y le cuentas eso a ella?

¿Has visto alguna vez a tu maestra triste, en cuáles ocasiones?

¿Has visto alguna vez a tu maestra enojada, en cuáles ocasiones?

¿Has visto alguna vez a tu maestra muy alegre, en cuáles ocasiones?

¿Cómo te sientes en el aula, y por qué?

¿Cómo te sientes con tu maestra, y por qué?

¿Cómo te sientes con tus compañeros, y por qué?

¿Qué hace tu maestra cuando se presentan conflictos?

¿Te acercas a tu maestra o hablas con ella fuera del aula de clase, para que lo haces?

¿Te das cuenta cómo se sienten tus compañeros? ¿Tus compañeros demuestran emociones?

¿Cómo sabes que está sintiendo un compañero/a?

¿Qué haces cuando ves a un compañero feliz o triste?

¿Crees que lo que has aprendido en el aula te hace mejor persona? ¿Por qué?

¿Qué cosas se comparten con los demás? ¿Solo cosas físicas? ¿el amor o la amistad se pueden compartir?

¿Qué haces cuando te sientes furioso?

¿Qué haces cuando te sientes triste?

¿Qué haces cuando te sientes alegre?

¿Qué actividades disfrutas más en el aula de clase? que te hacen sentir estas actividades?

¿Cuáles tareas no disfrutas en el salón y por qué?

¿En qué momentos en el salón te pones molesto, y por qué?

¿En qué momentos en el aula de clases te da mucha felicidad y por qué?

Anexo 5, formato consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Autorizo a mi hijo (a) _____ del
grado _____ de participar en el estudio **“PRÁCTICAS DOCENTES QUE
POSIBILITAN LA EDUCACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA DE CLASE”**.
Llevado a cabo en el marco del pregrado en Licenciatura en Pedagogía infantil de la
Universidad de Antioquia, en la cual participan las docentes en formación Sara Daniela
Cardona Agudelo y Yesica Montes Monsalve. Se utilizarán en el estudio fotografías y
registros fílmicos y se omitirán nombres propios, cuidando que ninguna información



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

comprometa la identidad del estudiante. El estudio se realiza con fines académicos y de mejoramiento de la convivencia escolar en la institución.

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

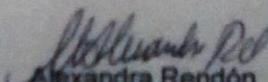
Acta de Aprobación del Trabajo de Grado de Licenciatura

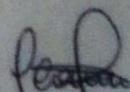
En la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores AMPARO HOLGUÍN HIGUITA, ALEXANDRA RENDÓN y LIGIA CARVAJAL en calidad de Jurados del trabajo de grado titulado "*Prácticas docentes y educación de las competencias socioemocionales en situaciones de conflicto*", presentado por las estudiantes SARA DANIELA CARDONA AGUDELO, YESICA MONTES MONSALVE identificadas respectivamente con CC 101709247 y 1128481892 de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Sede Medellín, quien hicieron una sustentación pública de su trabajo de grado ante la comunidad académica de la Facultad de Educación, (artículo 25 del Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012)

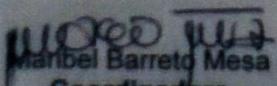
Una vez terminada la presentación se firmó el Acta con la calificación de **APROBADO** por unanimidad, luego, Maribel Barreto Mesa, Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, dio a conocer el resultado.

En constancia se firma en Medellín, el 07 de junio de 2016.


Amparo Holguín Higueta
Jurado


Alexandra Rendón
Jurado


Ligia Carvajal
Jurado


Maribel Barreto Mesa
Coordinadora
Licenciatura en Pedagogía Infantil



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3