

**“EMOCIÓN-ARTE, EL ARTE DE DOMINAR TUS EMOCIONES”.
FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE BÁSICA A TRAVÉS DE
LA LÚDICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “TULIO ENRIQUE TASCÓN
CHAMBIMBAL”, BUGA-VALLE DEL CAUCA**



MARICEL PAOLA ARANGO OSORIO

MARÍA NERY BEDOYA SALAMANCA

MAXIMILIAN TOFIÑO TIGREROS

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN – PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, OCTUBRE DE 2017**

**“EMOCIÓN-ARTE, EL ARTE DE DOMINAR TUS EMOCIONES”.
FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE BÁSICA A TRAVÉS DE
LA LÚDICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “TULIO ENRIQUE TASCÓN
CHAMBIMBAL”, BUGA-VALLE DEL CAUCA**

**Trabajo para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD
PROFUNDIZACIÓN**

Directora

Mg. BIBIANA E. CASTRO FRANCO

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN – PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, OCTUBRE DE 2017**

Nota de aceptación

Director_____

Mg. BIBIANA E. CASTRO FRANCO

Jurado_____

Jurado_____

Popayán, 28 de octubre de 2017

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	10
1.1. Planteamiento del problema.....	10
1.2. Contexto	17
2. JUSTIFICACIÓN	19
3. OBJETIVOS	23
3.1 Objetivo General:.....	23
3.2. Objetivos Específicos:.....	23
4. REFERENTES CONCEPTUALES	24
4.1. Referente Pedagógico	24
4.2. Referente Legal	30
4.3 Referente de Área.....	33
5. REFERENTE METODOLÓGICO	39
5.1. Método y Enfoque.....	39
5.2. Diseño	43
6. HALLAZGOS	51

6.1. Capítulo 1. Conociéndome encuentro la calma	53
6.2. Capítulo 2: “Pienso, Espero y Actúo”	60
6.3. Capítulo III. “Todos <i>Happy</i> Si Nos Hacemos Juntos”	65
6.4. Familia y Escuela: Armonía Emocional	69
7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorías y subcategorías, que se trabajaron en los capítulos de los hallazgos. 59

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Datos estadísticos de la Fiscalía.....	86
Anexo 2. Test diagnóstico aplicado por la psicólogas de Secretaría de Educación.	87
Anexo 3. Fotografías de evidencia del manejo inadecuado de las emociones negativas (enojo, tristeza).	91
Anexo 4. Consentimiento de padres de familia.	93
Anexo 5. Diarios de campo	94
Anexo 6. Técnicas de recolección de la información (observación participante y conversatorios).	97
Anexo 7. El emocionómetro.	99
Anexo 8. Secuencias didácticas.	100
Anexo 9. Secuencias didácticas para el desarrollo del plan de acción.	101
Anexo 10. Fotografías de actividades artísticas y lúdicas	113
Anexo 11. Códigos utilizados para los relatos creados por los investigadores orientados en el seminario de línea	115
Anexo 12. Codificaciones.....	125
Anexo 13. Figura de categoría. Subcategorías y triangulación	128
Anexo 14. Informe académico.....	130

AGRADECIMIENTOS

Para nosotros es muy importante, en primer lugar, agradecer a Dios por habernos iluminado en esta labor tan maravillosa como lo es ser maestro, con la cual nos sentimos orgullosos y la disfrutamos cuando hacemos de nuestros niños seres emocionalmente felices.

Al Ministerio de Educación Nacional por la oportunidad que nos brindó de realizar esta maestría de profundización en Educación con la Universidad del Cauca, una de las de mayor prestigio del sector público en Colombia.

A la Universidad del Cauca nuestros más sinceros agradecimientos, porque a través de sus maestros ha sido un apoyo, no solo desde el conocimiento, sino marcando cada paso de esta investigación con un carácter humano en busca de mejorar las condiciones de nuestros niños, regenerando dinámicas de reflexiones para asumir de manera más responsable y comprometida el rol que nos corresponde como maestros-investigadores.

Con cariño a nuestras familias por la paciencia y la comprensión en las horas de ausencia en los hogares.

A nuestro rector por su apoyo incondicional, a todos los niños y padres de familia de los grados focalizados, porque fueron nuestro motor para dar inicio a un cambio significativo en la educación, y que conociéramos un tema que poco se habla en las instituciones como lo son las habilidades básicas de la inteligencia emocional.

A nuestro equipo de trabajo del proyecto de investigación porque a pesar de las diferentes formas de pensar logramos culminar esta etapa con paciencia, esfuerzo y dedicación.

RESUMEN

Hablar del fortalecimiento de las habilidades de la inteligencia emocional es hablar de una prioridad igual de importante, e incluso mayor, que el desarrollo del intelecto. A pesar de que cada generación de niños es más inteligente que la anterior, socialmente es más incompetente, haciéndonos ver con angustia el futuro; y como si fuera poco, la escuela se ha convertido en un caldo de incompetentes emocionales al privilegiar las competencias cognitivas en sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, los recientes descubrimientos científicos en cuanto al complejo mundo de las emociones y la poderosa influencia que ejercen las actividades lúdicas sobre ellas, ofrecen una guía práctica al maestro-investigador que ve en su aula de clases el laboratorio ideal donde, junto a sus estudiantes, efectúa investigaciones educativas y sigue desdibujando las propuestas pedagógicas tradicionales con propuestas sociales transformadoras que produzcan estrategias acordes a este periodo de la historia.

Lo anterior nos llevó a repensar las teorías sobre las que se ha estructurado el andamiaje de nuestra educación y proponer la lúdica como una estrategia pedagógica. Con esto nos dimos a la tarea de iniciar una investigación desde las realidades e intereses de los niños, en una dinámica flexible y abierta que propiciara la reflexión de las familias, y al mismo tiempo se readjudicaran su corresponsabilidad en el desarrollo integral del niño, particularmente hoy en el marco de la legislación educativa que promueve la formación de un ciudadano que piense en el otro.

En el proyecto “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”, recopilamos los momentos claves de la investigación, desde la descripción del problema hasta llegar a los

hallazgos, para revalidar el importante papel de la familia y el tipo de actividades lúdicas que pueden influir positivamente en el fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños entre los 6 y 9 años.

Palabras clave: inteligencia emocional, niños entre los 6 y 9 años, lúdicas, escuela, maestros, familia.

ABSTRACT

To speak today of strengthening the abilities of Emotional Intelligence, is to speak of an equal priority of importance, and even greater, than the development of the intellect. Although each generation of children is more intelligent than the previous one, socially it is more incompetent, making us see with anguish the future. As if that were not enough, the school has become a breeding ground for emotional ineptness by privileging cognitive competences in their pedagogical practices.

However, recent scientific discoveries regarding the complex world of emotions and the powerful influence exerted by playful activities on them offer a practical guide to the master researcher who sees in his classroom, the ideal laboratory where, along with Its Student, carry out educational research and continue to blur traditional pedagogical models, with transformative social proposals that produce strategies according to this period of history.

This led us to rethink the theories on which the scaffolding of our education has been structured and to give the playful role of pedagogical strategy. With this, we set ourselves the task of initiating an investigation, from the realities and interests of the children, in a flexible and open dynamics that disgusts the family and re-adjudges to itself its co-responsibility in the integral development of the child, particularly today, Within the framework of educational legislation that promotes the formation of a citizen who thinks about the other.

In the project "Emotion-art, the art of mastering your emotions", we compile the key moments of the investigation, from the description of the problem to the findings, to revalidate the important role of the family and the type of playful activities that Can positively influence the strengthening of basic Emotional Intelligence skills in children between the ages of 6 and

9.

Keywords: basic skills of emotional intelligence, children between 6 and 9 years, play activities.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones. Fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de la básica a través de la lúdica” se desarrolló en el marco de la primera promoción de la Maestría en Profundización en Educación del programa Becas para la Excelencia Docente otorgada por el Ministerio Educación Nacional en la Universidad del Cauca. Dicho trabajo fue planeado, desarrollado, evaluado, sistematizado y reflexionado con los estudiantes de los grados 1A, 2A y 2D de básica primaria de la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal” en las sedes Tulio Enrique Tascón y Cerro Rico ubicadas en la zona rural del municipio de Guadalajara de Buga, departamento del Valle del Cauca.

Este proyecto surgió como respuesta perentoria al creciente, viral y masivo comportamiento impulsivo y descontrolado que pulula entre los niños de nuestros contextos educativos, al cual la institución educativa en estudio no es ajena. El psicólogo Daniel Goleman, reconocido mundialmente por el bestseller *Inteligencia emocional* publicado en 1995, contempla así el panorama:

Surge un apremiante imperativo moral. Vivimos una época en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruindad espiritual parecen corromper la calidad de nuestra vida comunitaria (2007, p.16).

Sin embargo, como muchos expertos en comportamiento humano, él afirma que es posible modificar los comportamientos agresivos y violentos mediante el fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional desde la infancia.

Al respecto, existe suficiente evidencia en la historia de la humanidad de cómo la lúdica en todas sus manifestaciones permite que las personas desarrollen y muestren tales habilidades. Las expresiones artísticas son recursos incluidos en la lúdica como estrategia para identificar, gestionar y regular la emocionalidad propia y la de los demás, principalmente en la edad escolar. Es por ello que si un niño logra ejercer dominio emocional y puede expresarlo asertivamente al mundo está haciendo arte. De allí surge el nombre de la propuesta “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”.

Con base en ello, nuestro interés empezó a orbitar en la importancia de conocer, identificar, expresar y gestionar las cuatro emociones básicas (ira, tristeza, alegría, miedo) desde temprana edad. Pero a diferencia de otras investigaciones que se han realizado sobre esta problemática, el presente proyecto integra actividades lúdicas desarrolladas en secuencias didácticas como propuesta pedagógica; un ofrecimiento novedoso que permite a los sujetos participantes compartir y conocerse como personas en un ambiente cálido, divertido y humano, creando un clima propicio para alcanzar un aprendizaje integral.

Con ese propósito, fue imprescindible que la investigación que partiera de cotidianidad de todos los actores participantes, en la que se tuviera en cuenta sus opiniones, ideas y gustos, generando un intercambio constante de información en cada una de las fases del proyecto, es decir, aplicando la retroalimentación con el fin de valorar la pertinencia de las secuencias didácticas, considerando igualmente el nivel de satisfacción o inconformidad de los participantes para entonces hacer los ajustes correspondientes. Por tal motivo, la investigación desarrollada fue cualitativa con rasgos del enfoque crítico social.

El documento está estructurado y escrito considerando los cuatro momentos de la investigación. El primer momento: diagnóstico del problema, descripción, justificación y los

objetivos de la investigación. Para este fin fue vital realizar el rastreo bibliográfico de antecedentes orientadores que permitieron conocer estudios realizados sobre el tema, resultados obtenidos y aportes que contribuyeron en el proceso de implementación que se adelantó.

En el segundo momento se exponen los referentes conceptuales que sustentan la investigación y aportan al desarrollo de la propuesta pedagógica, amparados principalmente por autores como Daniel Goleman con la teoría de la inteligencia emocional (2016); los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN (2006) y con Zubiría desde la propuesta de la Pedagogía dialogante (2006). Fue importante revisar los postulados constructivistas vigentes sobre las condiciones que caracterizan el aprendizaje y el desarrollo en los niños entre los 6 y 9 años, tales como el de Lev Vygotsky con la “Zona de desarrollo próximo”, en el que señala la importancia de la interacción social en estas edades para internalizar el conocimiento de quienes lo poseen.

A este respecto, Goleman (2016) sostiene que el trabajo de las habilidades básicas de la inteligencia emocional a temprana edad, tanto en casa como en la escuela, es fundamental para que los niños se desempeñen mejor social y académicamente; de igual modo, Carlos Jiménez (2005) propone la inteligencia lúdica como una estrategia pedagógica importante para el desarrollo de las habilidades emocionales en los niños, y a su vez, se revisaron los planteamientos de Eric Erikson sobre el desarrollo psicosocial. Bajo estos referentes y teniendo presente el planteamiento del problema se realizó un primer acercamiento a las categorías de análisis del proyecto de investigación.

En el tercer apartado del trabajo se presenta el referente metodológico de investigación, presentando el enfoque, el alcance, el diseño del plan de acción y los instrumentos utilizados

durante el todo el proceso. De igual manera, se describen los grupos con los que se implementó la propuesta pedagógica.

El proyecto se desarrolló mediante un diseño con características de investigación acción (IA) de tipo cualitativo, con rasgos del enfoque crítico social y a partir de la observación e identificación de una oportunidad de mejoramiento en el aula de clase; los docentes-investigadores estructuraron y desarrollaron cinco secuencias didácticas, evaluando de forma permanente los avances y dificultades de la misma, y al mismo tiempo efectuando una reflexión de su propio quehacer pedagógico en los ambientes de aprendizaje, tomando en cuenta el proceso de retroalimentación de los partícipes.

Finalmente, en el capítulo de los hallazgos se presenta una discusión alusiva al análisis de investigación se tomó la información recogida en el desarrollo del proyecto para ser analizada, codificada y categorizada, respondiendo así a la pregunta problematizadora y a los objetivos formulados.

En esta fase del proceso se concluyó que aunque las falencias que promueven el declive de la sana convivencia escolar por comportamientos irracionales se dan indistintamente en toda la sociedad y están asociados a factores de envergadura mundial, en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal” en los grados del primer ciclo de básica primaria, dichas acciones están probablemente relacionadas a tres factores principales: los patrones de convivencia y autoridad familiar de la comunidad focalizada, el deterioro de las relaciones escuela-familia y la forma de enseñar de los maestros.

Este documento presenta como último momento de la investigación una reflexión pedagógica, teniendo en cuenta que uno de los objetivos del proyecto fue el de promover la reflexión del quehacer docente para la transformación de nuestras prácticas pedagógicas en la

institución en búsqueda de la calidad educativa. Se concluyó que la lúdica y expresiones artísticas son una estrategia adecuada para el fortalecimiento de las relaciones humanas, lo que permite el desarrollo de la empatía, que a su vez vigoriza otras habilidades de la inteligencia emocional.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Históricamente el Valle del Cauca ha sido uno de los departamentos de Colombia con la tasa más alta de violencia en todos sus géneros. De los municipios que actualmente aportan más cifras a tales estadísticas repunta Guadalajara de Buga, que hasta hace dos décadas era una de las ciudades más pacíficas del país.

No obstante, lo que llama la atención de la ciudadanía en general es que cada vez son más los menores de edad quienes están involucrados en asuntos judiciales. Durante el 2016 fueron aprehendidos 150 adolescentes entre los 14 y 17 años involucrados en 15 diferentes conductas tipificadas como delitos, de las cuales las lesiones personales fue el delito que registró mayor número de detenidos (Anexo 1).

El área de Salud Pública de la Secretaría de Salud municipal presentó un informe en el sitio web del municipio de Guadalajara de Buga en el 2013 sobre la campaña contra la violencia y el matoneo llamada “No te quedes callado”, a raíz del crecimiento exponencial de casos de violencia escolar, tan solo los registrados por denuncias de los docentes y directivos de las 14 instituciones educativas del municipio. La Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal” tuvo que atender en el 2015 muchas más situaciones de agresividad física que en años anteriores reportadas en el Libro de Eventos Disciplinarios: “Es un problema que parece estar saliéndose de nuestras manos”, señaló el rector, Fredy Arce.

Cualquier escenario se ha convertido en un octágono de combate en el que los involucrados, la mayoría de las veces menores de edad bajo el poder impulsivo de la ira, luchan por imponer su jerarquía sin que les afecte cuánto se lastime al otro.

La cantidad de casos de violencia escolar solo es una pequeña muestra del gran poder que ejercen las emociones en la vida mental de las personas. Para fortuna nuestra, los descubrimientos sobre la estructura emocional del cerebro desde finales del siglo XX, nos permiten comprender mejor el complejo circuito cerebral que domina nuestros momentos de rabia y demás emociones negativas. De igual manera, revelan mucho cómo incorporamos desde niños las costumbres emocionales que nos inhabilitan frente a la ira, uno de los más primitivos impulsos humanos, así como también lo que podemos hacer para reducir los más destructivos y contraproducentes enviones emocionales.

Uno de los “malos hábitos” que han favorecido el poco control de la ira y la metástasis de la violencia en todas las esferas de la convivencia es el excesivo tiempo al que se exponen los niños a los medios de comunicación, en cuales se exhibe sin reparos que los conflictos entre individuos se solucionan con acciones agresivas. No obstante, parece que esta costumbre aún puede ser modificada o controlada fácilmente por quienes ejercen autoridad en la casa.

Pero hay otra situación que se sale de las manos de cualquier familia o institución educativa. Esto nos lleva a levantar la mirada y reconocer los efectos que ha generado la globalización (Giddnes, como se citó en Tomlinson, 1999, p.54). Las políticas capitalistas de Estado privilegian la inteligencia racional como fuente fundamental para el desarrollo y el progreso, y por ende, los programas educativos alrededor del mundo consideran que, priorizando la atención sobre las áreas de matemática y lenguaje, se potencia el desarrollo intelectual.

Para verificar los avances educativos en esas áreas, los jóvenes en edad escolar son sometidos a las pruebas nacionales (SABER) e internacionales como la PISA (por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*), diseñadas para evaluar las

competencias de análisis y resolución de problemas, manejo de información y el cómo se enfrentarán a situaciones de la vida adulta, centrándose en tres competencias básicas: lectora, matemática y científica, y a su vez, los resultados obtenidos en estas pruebas son un indicador para medir el desarrollo en materia de educación en el país. Entonces, el papel de la escuela en los procesos globalizadores puede reducirse solo a la transmisión de los conocimientos precisos para satisfacer dichas demandas, perdiendo su esencia como agencia transformadora de la sociedad.

Aunque suene paradójico, la apuesta del Ministerio de Educación Nacional en Colombia desde el 2010 es por una educación de calidad, concebida como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y que conviven en paz (Campo, 2013, p. 9). Algunos autores cuentan esas habilidades entre las básicas de la inteligencia emocional, pero la lista de necesidades educativas con miras hacia un país más justo y más próspero la encabeza el desarrollo de la inteligencia cognitiva y todas las demás inteligencias asociadas a lo intelectual, relegando la inteligencia emocional al último renglón, como si fuese tan solo una asignatura aislada de las demás. Todos los procesos de atención a las necesidades expuestas apuntan hacia lo cognitivo; poco o nada a lo emocional. Así es como en aquellos escenarios educativos los niños se exponen a otro “mal hábito” que mina las buenas intenciones y facilita el arrase de los impulsos sobre toda racionalidad.

Tal conducta se ha convertido en un rasgo distintivo de la convivencia. En Colombia entre los años 2010 y 2013, bajo la dirección de investigadores de la Organización Mundial de la salud —OMS—, se detectó un alarmante aumento de la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, abuso sexual, muertes violentas y afectaciones por el conflicto armado. Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, “en el 2015 se registraron en

Colombia 10.435 casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes, 33 casos más que en 2014” (Informe Forensis, 2015, p. 202). El estudio de la Organización de Naciones Unidas — ONU— afirma que “entre un 80 % y un 98 % de los niños y las niñas, sufren castigos corporales en el hogar y un tercio o más de ellos sufren castigos corporales muy graves aplicados con utensilios” (Pinheiro, 2006, p.10).

Como hemos visto, gran parte de casos judiciales los presuntos agresores involucrados son individuos con una capacidad intelectual aceptable, con registros de, por lo menos, haber cursado estudios básicos primarios, preparados para resolver problemas matemáticos complejos, comprender la intencionalidad de un texto y mencionar conceptos elementales de cultura general. Entonces, surge la pregunta: ¿Por qué alguien con una inteligencia racional desarrollada puede llegar a convertirse en un agresor, incluso de familiares cercanos?

Por la gravedad del asunto, tales condiciones sociales no han dejado de ser motivo de preocupación para las autoridades civiles, por todo lo que ello implica a corto y mediano plazo. Como parte de un programa diagnóstico de los contextos de las instituciones educativas, la Secretaria de Educación Municipal de Guadalajara de Buga aplicó en el 2015 un test psicodiagnóstico, con el fin de hacer un panorama general de las situaciones familiares más comunes que intensifiquen el riesgo y elaborar un plan de choque desde la escuela para mitigar tales circunstancias (Anexo 2).

Una vez procesada y sistematizada la información de la institución educativa en estudio y sus sedes anexas, los resultados fueron registrados en un documento, al cual como docentes-investigadores tuvimos acceso. Los siguientes datos llaman nuestra atención: el 90 % de la población estudiantil estudiada pertenece a hogares cuyos padres están empleados, lo que implica que la mayor parte del tiempo permanezcan solos o bajo el cuidado de los abuelos o

hermanos mayores. El 82 % de estos niños han sufrido o sufren maltrato físico por parte de sus cuidadores y el 20 % ha sido abandonado por sus padres y están bajo la tutela de un familiar.

Ahora bien, en cuanto a lo evidenciado en el comportamiento de los sujetos participantes en los distintos ambientes educativos podemos citar algunas de las actuaciones y actitudes preocupantes:

Durante el descanso: los niños compartían juegos grupales donde se observó que cuando algo no les gustaba se enojaban retirándose del juego o pegando patadas, rompían las reglas en los juegos y no sabían escuchar, lo que los llevaba a enfrentamientos violentos (Anexo 3).

Durante las clases: los niños peleaban cuando tomaban sus elementos sin permiso, halaban el cabello, mordían o gritaban a su compañero, o arrojaban al suelo lo que tuvieran a su alcance. En cuanto al comportamiento en la zona del restaurante escolar: se observó que peleaban constantemente por sus sillas, por recibir de primeros los alimentos, porque les quitaban el puesto en la fila, o porque a otros les daban más comida que a ellos.

De igual manera, como parte del diagnóstico de este proyecto y en el proceso de obtener información que suministrara detalles de la convivencia familiar y comunitaria de los niños, con previa autorización de los padres de familia, los docentes-investigadores realizamos dos actividades pedagógicas: el juego de roles y los conversatorios.

El juego de roles es “una actividad de clases en la que los estudiantes se reúnen en parejas o grupos más grandes para representar una interacción más o menos larga de un conflicto o un proceso de toma de decisiones” (Chaux, 2013, p. 54); y el conversatorio se

define como “una herramienta que estimula el intercambio de experiencias en un ambiente informal y divertido” (Sharing Knowledge, *s.f.*).

Entre las situaciones más comunes encontramos: estallidos de ira en las reacciones de los padres frente a algún desagradado entre ellos o con los hijos, gritos, golpes físicos, tristeza de la madre, ausencia de la figura paterna, llanto descontrolado de las madres o de ellos, consumo de alcohol, cigarrillos o marihuana por parte de sus padres o sus hermanos, papá o padrastro que llega borracho y agrede físicamente a la mamá y a los niños, desempleo de los padres y falta de dinero para comprar comida.

Aunque es lamentable decir que son situaciones que han permeado a las familias en general de todo el mundo, no se puede ignorar el efecto negativo que tiene el hecho de que la célula de la sociedad ha dejado de cumplir eficazmente la función de colocar a nuestros niños en condiciones de transitar con seguridad el camino de la vida provocando un notable déficit en su desarrollo emocional, en donde se encuentra “el cimiento de problemas más graves” (Goleman, 2016, p. 271).

En vista de lo anterior, como investigadores nos dimos a la tarea de realizar un rastreo inicial para encontrar información que no solo señale la importancia y relevancia del fortalecimiento de la inteligencia emocional en la educación inicial, sino que también nos sugiera ideas o propuestas sobre ‘cómo’ hacerlo. Una vez aplicados los respectivos filtros en la exploración de los antecedentes recientes, se seleccionaron cincuenta diferentes investigaciones con información pertinente y oportuna, entre las cuales citamos algunas: “Estrategias didácticas para el desarrollo de la inteligencia emocional” (Araujo, 2013); “La inteligencia emocional en la educación” (Fernández Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008); “La lúdica como estrategia didáctica” (Posada, 2014); “Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente” (Mora y Gómez, 2015); “La inteligencia emocional y el

tratamiento de conductas disruptivas” (Buitrago y Herrera, 2015); “Inteligencia emocional y violencia escolar” (Castro, 2015); “El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI” (Zubiría, 2013).

El fortalecimiento de las emociones básicas desde la escuela se enmarca en lo que algunos autores como Goleman denominan “programas de alfabetización emocional” (2016). Este trabajo que incluye en la metodología actividades lúdicas, mejora la capacidad de la escuela para enseñar y el desempeño académico de los estudiantes. Como lo señala Goleman (2016):

En un momento en que demasiados niños parecen carecer de la capacidad de manejar sus problemas, de prestar atención o de concentrarse, de controlar sus impulsos, de sentirse responsables por su trabajo o de interesarse en su aprendizaje, cualquier cosa que sostenga estas habilidades ayudará en su educación. (p. 327).

Lo expuesto anteriormente hace surgir varios interrogantes, los cuales fueron la base del presente proyecto de investigación: ¿cómo puede el alfabetismo emocional ayudar a la sana convivencia en el entorno escolar y familiar? ¿cómo incide el tener o no un adecuado manejo de la ira en los procesos escolares en los primeros grados de escolaridad? ¿qué estrategias se pueden emplear para regular la ira y promover el autodomínio en los niños del primer ciclo de básica primaria? ¿cómo mejorar las relaciones de empatía entre pares? ¿cómo influye la inteligencia emocional en la mejora de los procesos académicos escolares?

Con todo ello, la pregunta fundamental del proyecto de investigación que nos planteamos fue: ¿cómo fortalecer las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de básica, a través de estrategias lúdicas en la sede principal y sede Cerro Rico de la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón” del municipio de Guadalajara de Buga, durante el II semestre del 2016?

1.2. Contexto

El proyecto de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón” que se encuentra ubicada en Colombia, departamento del Valle del Cauca, municipio de Guadalajara de Buga, corregimiento de Chambimbal, zona rural; la condición socioeconómica que predomina en su población es baja, correspondiente a los estratos uno y dos.

Dicha institución es mixta y de carácter oficial; cuenta con cuatro sedes, en una de ellas se ofrece la modalidad de jornada única y en las otras tres, jornada mañana y tarde. Brinda servicio a 870 estudiantes aproximadamente entre los 5 y 18 años de edad, desde la educación preescolar (transición) hasta el grado once. Sumado a ello, la institución educativa en el 2015 inició la implementación de la jornada única bajo la propuesta de Ciudadela educativa de la Secretaria de Educación Municipal.

El grupo a trabajar estaba conformado por 37 niños entre los 6 y 9 años de edad del primer ciclo de básica (1° a 3°). A la sede Tulio Enrique Tascón pertenecen los grupos 1-A con 13 estudiantes y 2-A con 15 y a la sede Cerro Rico, el grado 2-D con 9 estudiantes. Se define como grupos participantes estos grados por ser los estudiantes con los que los docentes-investigadores laboran. Para efectos éticos y legales se contó con la debida autorización de los padres de familia, diligenciando el correspondiente consentimiento informado (Anexo 4).

De las 37 familias a las que pertenecen los niños participes de la investigación, 10 de ellas se componen de papá y mamá, 14 viven solo con mamá, 5 tienen padrastros, 5 viven con sus abuelos, 3 tienen madrastra, 12 son hijos únicos y 25 tienen hermanos. Igualmente, 15 de

los niños permanecen en horas de la tarde al cuidado de sus hermanos mayores o abuelos y 19 acompañados por sus padres.

Los padres de familia están en edades entre los 25 y 45 años y con un bajo nivel académico, se desempeñan en actividades laborales como empleados domésticos, agregados en fincas o haciendas, agricultores, empleados de las empresas aledañas a la institución, de producción avícola, concentrados de animales o de la empresa de aseo del municipio (Ficha de matrícula, 2016).

Las condiciones familiares son complejas y se reflejan en el poco compromiso por parte del padre de familia o acudiente, la constante migración de las familias, el desplazamiento, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, analfabetismo, entre otros, afectando el rendimiento académico y disciplinario de nuestros estudiantes.

2. JUSTIFICACIÓN

No cabe duda de la eficacia de los sistemas educativos que priorizan el desarrollo del intelecto, en cuanto a resultados académicos se refiere. Al implementarlos, muchos países están en lo más alto del ranking mundial en materia de educación, capacitando cognitivamente a los jóvenes para facilitar su ingreso en la dinámica económica de la globalización y asegurarle al Estado el estatus de país desarrollado.

Sin embargo, ningún niño está exento del inminente riesgo emocional generado por las presiones externas, tales como el ajetreo del día a día, la inestabilidad familiar y las crisis económicas, solo por citar algunos. Estas son fuerzas que impulsan hacia abajo la espiral de la aptitud emocional, cada vez con mayor ímpetu, que se ve reflejadas en la convivencia, especialmente en el contexto familiar (Goleman, 2016). Por lo tanto, es necesario escuchar los recientes e insistentes llamados de atención con relación al ámbito emocional. Así pues, para el Ministerio de Educación Nacional (2006):

Los avances psicológicos y pedagógicos de los últimos años enfatizan la importancia de apoyar el desarrollo emocional desde la institución educativa. Muchos estudios demuestran que un desarrollo emocional adecuado podría incidir en la prevención de problemas que la escuela y la sociedad luchan por evitar, como pueden serlo el consumo de drogas, la deserción escolar, la depresión, la agresividad e inclusive algunas enfermedades físicas [...] Dedicarle tiempo al desarrollo de estas competencias sirve para potenciar el desarrollo intelectual y, además, para prevenir problemáticas complejas que el desarrollo intelectual por sí solo no logra evitar. (p.158).

Por esta razón nuestra institución educativa está llamada a desarrollar investigaciones que promuevan el fortalecimiento de dichas habilidades en busca de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación integral del individuo. Al respecto, Goleman (2016) afirma: “En esta tarea no es suficiente dar a los niños conferencias sobre valores: necesitan

practicarlos, lo que ocurre cuando los niños construyen las habilidades sociales y emocionales esenciales” (p.328); por esta razón, nuestra propuesta pedagógica ha tenido los elementos conceptuales y la voluntad necesarios de parte de sus responsables para levantar fuertes cimientos para la priorización del fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional, al igual que el deseo de seguir construyendo en la institución.

A la luz del diagnóstico realizado a los niños de los grupos objeto de trabajo, se encontró la necesidad del aprendizaje en la expresión y regulación de las emociones, particularmente el manejo de la ira que ellos manifiestan de forma explícita en los frecuentes desacuerdos generados en las aulas, dejando como consecuencia reacciones de agresividad entre compañeros.

Por lo anterior, desde la propuesta investigativa se desarrollaron secuencias didácticas encaminadas a la regulación de la expresión de las cuatro emociones básicas (ira, tristeza, alegría, miedo), a través de actividades lúdicas pensadas para el fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional, habilidades aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas, que poniéndose en práctica permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en vez de optar por caminos violentos (MEN, 2006, p.149).

Para este propósito, el maestro debe ser un guía práctico y consciente de su propia emocionalidad, de modo que sea un referente para el educando; por ello, es un trabajo que implica capacitación, empoderamiento y fortalecimiento de su inteligencia emocional, de forma tal que adquiera un perfil diferente en su rol como educador tradicional y demuestre en sus prácticas pedagógicas que puede ser un modelo frente al manejo de los aspectos más relevantes de esta inteligencia como el reconocimiento de sus emociones y las de los demás, el autocontrol, la empatía y la autoestima.

Con todo esto, el proyecto adquiere gran importancia a nivel educativo al abordar el educando desde su formación inicial a través de estrategias curriculares, en este caso lúdicas, partiendo desde aspectos de su vida, antes ignorados, como su forma de pensar, sus sentimientos, sus miedos, sus alegrías, sus sueños y así contextualizarlos en las dinámicas del aula de clase en busca de aprendizajes significativos motivadores y, sobre todo, transformadores en aras del desarrollo del pensamiento, el diálogo y la reflexión de ese nuevo sujeto que debe emerger como solidario, respetuoso de las diferencias, tolerante y participativo en los procesos sociales y políticos que adelanta nuestro país, como el actual proceso de paz.

Con base en el portafolio normativo de la política pública nacional educativa para todos los niveles y ciclos de formación, según lo exige la Constitución política en su artículo 67, tales como el Decreto 1075 de mayo de 2015 y el Decreto 1620 de 2015 expedidos por Ministerio de Educación Nacional —MEN—, y la Ley 115 de febrero de 1994, con los cuales se promueve la creación del gobierno escolar y el comité de convivencia escolar como herramientas claves para la sana convivencia, este proyecto busca, en el ejercicio de las competencias ciudadanas desde edades tempranas, ayudar a los niños a transformar los episodios de crisis en lecciones de aptitud emocional y, más aún, cuando este objetivo se coordina con la familia (Goleman, 2016, p. 22), esto lo podemos concretar cuando realizamos las escuelas de padres y los conversatorios, dado que ambos actores pueden mantener abierta las líneas de comunicación.

De igual forma, el modelo de la jornada extendida proferido en el Plan Decenal de Educación de Buga 2015-2026, al implicar mayor permanencia de los niños en la institución, ha favorecido el desarrollo de la presente propuesta investigativa puesto que se dispone de más tiempo para implementar actividades lúdicas enfocadas al fortalecimiento de la inteligencia

emocional, con la novedad de partir de los gustos y necesidades de los niños y no de actores externos, promoviendo la equidad y la inclusión social en el proceso de formación.

Igual de novedoso y oportuno para la institución ha sido la creación de espacios de interrelación familia-escuela que nos invitan a reflexionar permanentemente sobre cómo nuestras prácticas están respondiendo de forma sistémica e intencional a la problemática de manejo del analfabetismo emocional.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General:

Fortalecer las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de educación básica a través de estrategias lúdicas, en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón” del municipio de Guadalajara de Buga en el II semestre de 2016.

3.2. Objetivos Específicos:

1. Comprender cómo los niños participantes en el proyecto de investigación experimentan y expresan sus emociones básicas.
2. Proponer alternativas de orden metodológico tendientes a fortalecer la regulación emocional de los educandos, con base en los conocimientos construidos sobre la manera como los niños experimentan y expresan sus emociones básicas.
3. Favorecer la inteligencia emocional de los participantes mediante el desarrollo de la propuesta educativa.
4. Reflexionar sobre las implicaciones de la propuesta educativa en la experiencia y expresión emocional de los educandos partícipes del proyecto.
5. Profundizar cómo desde las aulas y demás espacios de aprendizaje de la institución en las dos sedes focalizadas y sus alrededores se pueden romper las condiciones de un currículo cerrado impuesto por la pedagogía tradicional.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

Con base en la información recolectada durante la fase diagnóstica se plantearon los objetivos del proyecto, los cuales dieron paso para abordar los conceptos más importantes que permiten dar claridad a las categorías desarrolladas durante el proceso de investigación, partiendo de los referentes pedagógicos, legales y de área.

4.1. Referente Pedagógico

El intelecto inculcado gracias a la enseñanza clásica tuvo y ha tenido un gran valor, especialmente en las generaciones que preceden a la del siglo XXI, pero redujo la responsabilidad de la escuela para satisfacer las exigencias del creciente sistema capitalista en función de la preparación y educación de mano de obra calificada. Sin embargo, esta dinámica económica empobreció la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, la capacidad de realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, por ende, cabe preguntar: ¿qué ha sucedido, entonces, en la escuela con la pedagogía tradicional? Es precisamente el progreso constante lo que ha develado la poca o nula versatilidad de la pedagogía tradicional al no ajustarse a los nuevos menesteres de la sociedad.

La Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal” ha dejado de ser —si es que alguna vez lo fue—, un lugar agradable para los niños. Por el contrario, se ha convertido en el escenario de enseñanza de contenidos académicos a niños cuyas mentes deambulan entre múltiples conflictos con los que tienen que enfrentarse cada día y que se ve reflejado en su agresividad en el trato con el otro. Dicho de otro modo, la escuela —como representante del

Estado— con todo, incluyendo la pedagogía tradicional, en su patente fracaso de educar el cerebro, ha propiciado los ambientes perfectos para proliferar las secuelas del tremendo daño emocional que sufre nuestra sociedad.

Es preciso escuchar las voces de quienes han propuesto otras alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; autores como Lev Vygotski, Jean Piaget, Howard Gardner y Daniel Goleman, han promovido la escuela como ente integrador de diversas facultades, tales como la voluntad, la creación, el trabajo colaborativo, el afecto y no solo lo intelectual. En América Latina, Paulo Freire con la Pedagogía liberadora sostiene que para liberarse de la concepción bancaria de la educación, la cual considera al hombre como un simple archivador de conocimientos, es necesario problematizar las relaciones entre los hombres con el mundo a través del diálogo permanente entre educador-educandos, para emanciparse de la opresión de la pedagogía tradicional (Freire, 1970).

De igual modo, también hay colombianos que han recibido tal influencia y sobresalen en impulsar nuevas pedagogías que superen los enfoques de la pedagogía tradicional, entre los que se destaca el investigador Julián de Zubiría (2006), quien afirma que “el papel de la escuela no debería ser el aprendizaje sino el desarrollo” (p. 48) y su propuesta se basa en los enfoques dialogantes e interestructurales. A diferencia de otras propuestas pedagógicas, esta propuesta renovadora y humanista da un paso para cambiar el concepto de que la educación no es solo disciplina de la memoria y sumisión a los criterios y órdenes del maestro. La pedagogía dialogante es producto de la experiencia pedagógica, del avance científico y del perfeccionamiento de la ciencia de la educación en desarrollo. Sus principios se apartan de los de la escuela tradicional, que sostiene que el niño es un “sujeto pasivo y receptor, que como tabula rasa asimila pasivamente los términos existentes en su medio sociocultural y familiar” (Zubiría, 2006. p 81).

No es una tarea fácil, más aún con la presente generación que emerge de una sociedad “líquida”, adjetivación que da Bauman (2000) a aquella cuyos miembros miden sus valores con respecto a la posesión y exhibición de bienes materiales con una vida social muy individualista. Para atenuar esta conducta que transgrede a la sociedad y, por el contrario, favorecer su desarrollo, la pedagogía dialogante propende por estrategias como “el diálogo grupal en forma de mesa redonda, lectura y trabajo en equipo” (Zubiría 2006, p.232).

En el modelo dialogante, los encuentros entre docentes y alumnos se convierten en espacios ideales para el aprendizaje, ambientes propicios para crear una sincronía emocional. Para Goleman (2016), “cuanto mayor sea la coordinación de movimientos entre profesor y alumno, más amigables, contentos, entusiasmados, interesados y sociables se mostrarán mientras interactúan. En general, un elevado nivel de sincronía en la interacción significa que las personas que participan se caen bien” (p.145).

En el marco de la pedagogía dialogante, el proyecto de investigación “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”, asumimos que si el docente desea convertir cada espacio y momento en un escenario apropiado para estimular en los niños el desarrollo de las inteligencias múltiples que Gardner plantea, incluyendo la inteligencia emocional, desde la lúdica, él debe apropiarse de su rol como investigador y descubrir cuáles son las actividades que les permiten crear obras y expresar sus emociones con firmeza pero respetuosamente. Desde la perspectiva de Jiménez (2007):

Así se fortalece la integralidad humana y sus interacciones. Se hace necesario invitar a pedagogos, recreacionistas, artistas, planeadores urbanísticos, personal de salud y políticos para que se involucren en el fortalecimiento de estrategias pedagógicas contemporáneas en busca del fortalecimiento de la integralidad humana en toda su complejidad. (p.187).

Los niños utilizan los modelos como la forma individual más importante para aprender capacidades (Shapiro, 1997, p. 29). La familia y la escuela son los primeros entornos sociales donde el niño adquiere las habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, un conjunto de capacidades como la negociación de soluciones, la conexión personal y el análisis social que, según Goleman (2016), le permiten relacionarse más fácilmente con los demás (p. 147). Las actividades lúdicas propuestas en el proyecto permitieron que los niños expresaran de manera artística el nivel de desarrollo de tales habilidades.

Hoy se habla con mayor énfasis de la percepción interdisciplinaria que se tiene de la pedagogía, más flexible y abierta a nuevos escenarios y contextos alternativos, permitiendo el acceso de una actitud investigativa que estimule el desarrollo de la creatividad y la pulsión exploratoria de lo nuevo (Cerde, 2007, p.36).

Durante la fase de planeación de este proyecto, al estructurar las secuencias didácticas surgieron interrogantes sobre cómo articular la enseñanza y la guía de habilidades emocionales sin perder de vista los contenidos académicos, más aún, cuando hemos venido trabajando sin las herramientas sobre cómo pensamos que se puede hacer dicha integración (Chaux, 2013, p. 16). Nuestro interés giró en torno a profundizar cómo desde las aulas y demás espacios de aprendizaje de la institución en las dos sedes focalizadas y sus alrededores, se pueden romper las condiciones de un currículo cerrado impuesto por la pedagogía tradicional, dándole más y mejor uso a las herramientas propias del modelo dialogante, como por ejemplo, el diálogo grupal. Zubiría señala con respecto a él:

La discusión y la cooperación entre compañeros los enriquece a todos, así como es favorable la explicación de un compañero a otro, ya que los estudiantes están en una edad de

desarrollo cercana entre sí y ello le permite a un joven acercarse a explicaciones que están dadas en un lenguaje y en un contexto emocional y cognitivo más próximo a sí mismo. (2006, p. 232).

Son en estas circunstancias en las que el juego cumple un papel importante al convertirse en una estrategia pedagógica. Según Jiménez (2005), en las situaciones lúdicas “el alumno se vuelve parte del maestro, en las que el profesor aprende a ponerse en el lugar del alumno” (p. 149).

Durante el desarrollo del trabajo de campo en las actividades lúdicas pudimos acompañar y observar cómo los niños inventaban, descubrían y construían sus propias explicaciones a partir de la interacción con sus pares; especialmente por la significación que le atribuyen al juego.

Es probable que la gran mayoría de docentes conozcan los postulados de Vigotsky, Piaget, Huizinga, Decroly y otros autores, sobre el papel del juego en el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la perspicacia, la espontaneidad, la destreza y la creatividad en los niños. Aunque sean temas de conversación entre compañeros y hasta lo reciten de memoria, muchos profesores conciben el juego y otras actividades lúdicas desde una mirada didáctica; lo que implica que sea utilizado como mecanismo de control dentro de ambientes artificiales, en donde el carácter manipulador del docente, utilizando la evaluación, puede provocar que el juego pierda su valor como experiencia cultural (Jiménez, 2007, p. 147). La competitividad generada por algunos juegos puede generar frustración para quienes no salgan vencedores en ellos.

Cuando el niño representa una acción en un episodio cotidiano es posible que esté reproduciendo algo que ha visto, pero desde su propia interpretación. Para el niño, el juego no es un simple recuerdo de algo vivido sino la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva

realidad que responda a las exigencias e inclinaciones propias. De igual forma, el deseo de los niños de crear es una actividad de imaginación como el juego (Vygotsky, 1930). De igual forma en esos momentos de acción creadora, el niño quiere mostrarle al mundo lo que siente, piensa y desea; durante las actividades creativas empieza a hacer arte, y si en esas oportunidades, como en las dramatizaciones, los mimos, la pintura, el modelado y otras expresiones artísticas, es capaz de identificar, gestionar y regular su propia emocionalidad y la de los demás, logrará ejercer dominio emocional.

Sin embargo, se debe ser precavido con respecto a la función mediática del juego entre el niño y la sociedad, ya que se tergiversa cuando se desconoce su aplicación pedagógica, porque la mayoría de ellos producen en determinadas ocasiones desazón y disgusto, sobre todo cuando el objetivo es vencer y el niño no se encuentra en las condiciones para hacerlo. Si el resultado no es favorable para él, la actividad lúdica no será placentera (Vygotski, 1988, p.157).

El juego, como lo planteaba Lev Vygotski (1988) y, posteriormente, Jean Piaget no puede existir sin reglas; reglas de juego, reglas de conducta: “Toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria” (p.172). En la pedagogía dialogante el maestro tiene la posibilidad de ser intermediario entre el niño y las normas establecidas que indican cuales son los comportamientos socialmente aceptables. De igual manera, es necesario estimular la función investigativa del docente para ayudar al niño a desarrollar su actividad creadora, su confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, cooperatividad y la capacidad de relacionarse y de comunicarse con los demás asertivamente (Zubiría, 2006). Tales habilidades, requeridas urgentemente para reparar la deplorable convivencia humana, se transmiten, se enseñan y se fortalecen en la relación maestro-estudiante en el marco de este modelo pedagógico.

Asimismo, es importante mencionar el desarrollo social y emocional de los niños, específicamente en las edades de los 6 a los 10 años. Para tal efecto, tomamos los postulados de Erick Erickson, reconocido en el campo psicosocial al presentar 8 estadios en el “Desarrollo epigenético del adulto”. Él acuña la nominación “Industria *versus* inferioridad”, al periodo correspondiente a la “edad escolar- latencia de 5-6 a 11-13 años”, en el que encajan los niños participantes. Erickson enfatiza la responsabilidad de los padres y profesores de “ayudar a que los niños desarrollen sus competencias con perfección y fidelidad, con autonomía, libertad y creatividad” (Erickson, como se citó en Bordignon, 2005, p. 56).

Durante el desarrollo socio-emocional del niño, los ambientes sociales a los cuales pertenece, ya sea la escuela, la familia o los amigos, son factores influyentes en su personalidad, siendo la familia el entorno de mayor repercusión, ya que es allí donde el niño comienza sus primeros aprendizajes y experiencias emocionales que van dando forma al carácter que lo definirá en la adultez. En esta etapa es crucial la sintonía entre padres e hijos, de no ser así, los niños empezarán a presentar daños emocionales que los afectarán por el resto de sus vidas.

4.2. Referente Legal

La transformación de la educación en Colombia desde la década de los setenta, con el impulso de la tecnología educativa y en la década de los noventa con la aplicación del constructivismo en aras del mejoramiento cualitativo de la educación, pone de manifiesto el enfoque cognitivo de la pedagogía tradicional, y una de sus evidencias son los lineamientos curriculares y, posteriormente los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006). En estos se empieza a hablar de las competencias emocionales, sin embargo, es un

tratamiento fragmentado, puesto que no hay una vinculación de la educación emocional en el currículo.

No obstante, dicho proceso transformador continúa generando cambios para garantizar que la educación, vista como un derecho fundamental y un servicio público con una función social, sea asequible para todos los ciudadanos (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

Esto intuitiva o reflexivamente ha obligado al maestro a redefinir sus prácticas. El proyecto pedagógico “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones” es una guía práctica para los docentes que se les hace difícil adaptarse a las necesidades emocionales actuales y reales de sus estudiantes, puesto que por medio de actividades lúdicas que “estimulan la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (Ley 115, 1994, s.p.), busca que los niños identifiquen, reconozcan, regulen y gestionen las habilidades básicas de la inteligencia emocional.

Al Estado le corresponde regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia del servicio educativo con el fin de velar por su calidad y por el cumplimiento de sus fines, para que los educandos reciban la mejor formación moral, intelectual, física y emocional. Por ello, el actual compendio normativo ha sido legislado con una mirada más humana que aboga, especialmente, por la equidad de derechos, la inclusión y el respeto a la otredad.

Por ejemplo, el Decreto 1290 de 2009 sobre el sistema de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, es muy claro al enfatizar que:

Nadie va a la escuela con el propósito de no “aprender nada”, ser excluido o “perder el año”; por el contrario, se llega a ella, con diferentes ritmos y desarrollos de aprendizaje, intereses y disposiciones, los cuales deben ser capturados, canalizados y enfocados, por los maestros y los establecimientos educativos. (p.21).

Tal declaración implica que el maestro debe volverse un experto en las artes sociales, es decir, en las “capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás” (Goleman, 2016, p.141). “Emoción-arte” es un proyecto para tal fin, porque las secuencias didácticas fueron diseñadas con actividades lúdicas que promueven la capacidad de “detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones” de los demás (p.147).

De igual forma, es importante destacar que a la luz de lo establecido en la Ley 1620 de 2013 y luego en el Decreto 1965 del 11 de septiembre del 2013, “a través del cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, cuyo objeto “es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (MEN, 2013, p. 1), este proyecto privilegia los métodos más acertados para manejar los conflictos y mitigar los riesgos de ocurrencia de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos y adyacentes en la institución educativa.

En conformidad a los fines y objetivos de la educación consignados en los artículos 5 y 13 de la Ley 115 de 1994, el proyecto “Emoción-arte” propone actividades con el propósito de fomentar en los niños “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz a los principios democráticos , de convivencia, pluralismo justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de libertad” (p. 1) y, por consiguiente,

“desarrollar la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida armónica y responsable” (p. 4).

Nuestro compendio legal se articula con la afirmación de Zubiría, de que “toda teoría pedagógica es una teoría política” (2006, p. 41) según la época como se conciba al hombre y la sociedad. Por tal motivo, la pedagogía dialogante también se ha pensado en un marco jurídico en el que, teóricamente, propende por una educación para nuestros niños desde el diálogo y la afectividad, pero que los ministerios de Educación no cumplen al configurar la enseñanza exclusivamente en la dimensión cognitiva (Zubiría, 2013).

Sin embargo, el interés de mejorar la calidad educativa es cada vez más evidente, una muestra de ello son las políticas estatales. El tercer volumen de la Colección INNOVEMOS *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*, publicado por la oficina regional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco— para América Latina y el Caribe, sugiere:

Generar una narrativa de las políticas de convivencia que aborde la cuestión desde el fondo, que refiera antes que, a los temas de socialización, al del aprendizaje. Podríamos hablar de una política que agencie un modo de convivir en las escuelas que incremente la calidad de la enseñanza aprendizaje, mediante el fomento de ambientes de respeto, confianza, diálogo y organización. Un modo que a la vez socializa en una moral que permite desarrollar las notas características de la sociedad del siglo XXI. (2008, p. 80).

Aprovechando que el interés de quienes tienen a su responsabilidad la educación en Colombia se ha volcado hacia el campo emocional, nuestro proyecto se une a las voces de quienes queremos emprender nuevas propuestas pedagógicas con certeza.

4.3 Referente de Área

Si bien para el grado de preescolar no existen estándares de competencias ciudadanas, en nuestra institución se han venido trabajando a través de las dimensiones ética y

comunicativa, articulándolo desde lo programado para 1° de primaria con una menor profundidad. Desde el año 2017 se ha incorporado a la institución la elaboración de una malla curricular desde el grado 1° hasta 11° basada en los Derechos Básicos del Aprendizaje — DBA— de Ciencias Sociales y los Estándares de Competencias Ciudadanas. Es de anotar que en dicha malla se ha abordado lo correspondiente a Cátedra de paz, Democracia y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dando cumplimiento así a los requerimientos de ley e incluyendo elementos tratados en los proyectos desarrollados por los compañeros maestrantes en sus respectivos trabajos, a saber, “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”, “La convivencia escolar, érase una vez un espanta problema”, “Eco social ando. El chambimbe investigando” y “Tu plano no siempre es plano, tridimensionalízalo” (2016).

De igual manera, las Ciencias Sociales son una denominación genérica para las disciplinas o campos del saber que reclaman la condición de ciencias y que se ocupa de distintos aspectos de los grupos sociales y los seres humanos en sociedad, ocupándose de manifestaciones materiales como inmateriales.

Para nuestra institución, las Ciencias Sociales han jugado un papel importante en la construcción de nuestra identidad, convirtiendo todo aquello que sucede en un momento dado, en uno de los grandes referentes para mostrar y explicar a las nuevas generaciones por qué estamos aquí, de dónde procedemos y para dónde vamos. El tiempo es uno de los conceptos más complejos para el hombre, pero es importante conocerlo para organizar su vida cotidiana, dominar su capacidad de percepción y entender las confusas divisiones emocionales en sí mismo y en los demás. Por ello, para un futuro ciudadano es vital conocer y entender el tiempo.

En este apartado también referimos el proceso de articulación en nuestra institución con “los proyectos transversales” en el área de las Ciencias Sociales, tales como la Cátedra de

Estudios Afrocolombianos, debido a que el contexto sociodemográfico de Chambimbal está catalogado como una comunidad de negritudes, en el que se fortalece el proceso de reconocimiento de los derechos culturales de las etnias como fundamento en la Constitución Política de 1991; la Cátedra de Paz, enfocada al descubrimiento del potencial de cada uno de los educandos para fomentar el pensamiento y acciones que conduzcan a la búsqueda de nuevos caminos en consecución de la paz.

Por lo tanto, en ese contexto el rol del maestro, lejos de mantener una estructura vertical de enseñanza y poder privilegiando el orden y la disciplina como si fuese un gendarme, es el de servir de facilitador del aprendizaje; esto implica ampliar su campo visual dejando que el sentido común oriente el desarrollo de estrategias y actividades acordes a las necesidades, características y perfiles de sus estudiantes.

Para tal efecto, el docente debe autoevaluar su quehacer pedagógico bajo el rigor de la sinceridad para saber si en realidad es un actor que promueve procesos efectivos de aprendizaje, si es flexible y fomenta la participación y si sus propuestas pedagógicas responden a las necesidades colectivas e individuales de sus estudiantes. Y en caso de reconocer que le cuesta adaptarse a dichas necesidades y asumir él mismo la ejecución de una actividad en particular, ya sea lúdica, deportiva o tecnológica, ¿será capaz de negociar y permitir la participación de quienes competentemente si puedan hacerlo sin sentirse subestimado o despreciado? Si un maestro puede responder afirmativamente a tales cuestionamientos es porque cuenta con la habilidad social de sintonizarse con los demás, lo que en términos de Daniel Goleman es tener el poder de “guiar el estado emocional de otras personas” (2016, p. 145). El maestro que tenga un buen manejo de su propia emocionalidad aumenta las posibilidades de producir cambios positivos en los grupos y en la sociedad.

En este orden de ideas, es importante analizar con detenimiento el propósito de las competencias ciudadanas, el cual hace énfasis en “el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral” (MEN, 2006, p. 156). Este documento, que aborda holísticamente las competencias que se requieren para la formación de un ciudadano que sea capaz de vivir en sociedad, ofrece herramientas que facilitan la comprensión del complejo concepto de vivir en sociedad, para orientar a las personas desde la infancia a respetar, defender y dar a conocer los derechos fundamentales, valorar el pluralismo y participar democráticamente, todavía más cuando nuestros intereses contrarían los de los demás o viceversa.

Cuando un niño actúa de manera solidaria, “respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas” (Constitución Política de Colombia, 1994, *s.p.*), respeta la dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad propia y la de otros, sin discriminar a las personas por ser distintas, realiza acciones de protección hacia el medio ambiente y los recursos culturales, y da muestras de “participación en la vida política, cívica y comunitaria” (*s.p.*), está demostrando que es un niño “capaz de dejar de lado el enfoque sobre uno mismo y de controlar los impulsos”, lo que a su vez “rinde beneficios sociales: allana el camino hacia la empatía, a escuchar con atención, a ponerse en el lugar del otro”, “artes fundamentales de la democracia” (Goleman, 2016, p. 328). En otras palabras, es un individuo emocionalmente fuerte y feliz capaz de saber qué hacer con lo que sabe.

Cabe resaltar la importancia que han adquirido las Ciencias Sociales por la necesidad que tiene el mundo actual de enfrentar los retos que han surgido fruto de los cambios y dinámicas que se han producido por distintas causas. Sin embargo, la escuela y su entorno, los

padres de familia, los cuidadores y aun los mismos educadores y demás responsables de la educación, estamos llamados a quitarnos la venda que ha minimizado el significado que tiene la enseñanza de estas disciplinas. Los niños necesitan comprender la realidad social: su historia, sus valores, sus motivaciones, sus emociones, sus conflictos, sus sufrimientos, sus dudas y hasta su inconsciente evasión de la realidad, lo cual conduce a la degradación física y moral. Conocer y estudiar nuestra realidad es una forma de enfrentar la dificultad; al aprender tenemos un arma de defensa y superación.

La enseñanza de las Ciencias Sociales implica inmensa responsabilidad si tenemos en cuenta que el niño es un ser maleable por el orden de las estructuras biológicas, culturales, psíquicas y sociales. Según la teoría de los Estádíos psicosociales de Erikson, la edad escolar o de latencia (de 5-6 a 11-13 años), que él denomina “Industria *versus* inferioridad competencia”, el niño está dispuesto a desarrollar ciertas condiciones, y la enseñanza debe encausarlo para que actúe con el equilibrio emocional, que en ocasiones se desarrolla en su proceder. En esta etapa de su vida, los padres y profesores son la clave en la formación.

Ahora bien, los maestros saben de la capacidad del niño, por lo tanto, el estímulo del profesor al alumno se sintetiza desde el psicoanálisis de Erickson así: “El aprendizaje del ethos tecnológico de la cultura, desarrolla en el niño el sentimiento de capacitación, competencia y participación en el proceso productivo de la sociedad anticipando el perfil del futuro profesional” (Erickson, como se citó en Bordignon, 2005, p. 56).

Hay que insistir en la actitud del maestro con respecto al niño. Es una actitud de equilibrio en la que se demuestra la habilidad profesional del maestro; pero si se quiere formar un estudiante ciento por ciento teórico, está orientando hacia la vida profesional a un burócrata

muy limitado y si quiere, falta de creatividad. En ese contexto, la emocionalidad le resta frescura e imaginación a la personalidad del niño.

Todos los procesos educativos muestran realidades que el docente no puede dejar de tener en cuenta en su desempeño, no simplemente de funciones personales, sino en lo que se ha reiterado, en la interacción maestro-alumno. En este punto los planteamientos de Erickson, como se citan en Bordignon (2005) son alentadores, ya que afirma que el niño está estructurado en zonas semiautónomas que producen realizaciones, pero que tienen que relacionarse con otras zonas (biológica, psicológica, cultural, social). La misión del maestro se acentúa en sus trabajos, pero se hace más interesante porque es un artista que modela a los seres humanos para la vida social, familiar y profesional.

5. REFERENTE METODOLÓGICO

5.1. Método y Enfoque

Teniendo presente los objetivos planteados, este proyecto pedagógico se realizó con base en los principios de la investigación cualitativa, logrando una mejor interacción entre los docentes-investigadores y los participantes, niños de los grados 1-A, 2-A y 2-D, bajo una actividad sistemática para comprender e interpretar mejor la realidad en la que viven y sus comportamientos en los distintos ambientes de aprendizaje. Tal como lo expone Sandín (2003), “la investigación cualitativa facilita la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, orientada hacia la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y, también, al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123).

La investigación cualitativa es concebida como cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos y otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones de la vida de las personas, historias, comportamientos y, también, al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones: “Los métodos cualitativos se usan para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 1990, p. 21).

Además, es un proceso flexible y dinámico cuyo diseño se construye mientras la investigación transcurre: “La investigación cualitativa se considera como un proceso activo,

sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez, 1994, p. 46).

Ahora bien, entendiendo la inteligencia emocional como parte esencial de la vida social de los niños, la cual comparten con sus pares y les permite interactuar activamente, se tuvo en cuenta la investigación cualitativa debido a que:

Posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (Martínez, 2011, p.12).

La investigación conservó rasgos de la pedagogía crítica, ya que pretendió promover en los niños el desarrollo de herramientas para transformarse como sujetos en la medida que reconocieran cómo expresaban sus emociones usualmente y cómo lo podían hacer de una manera beneficiosa, a través del reconocimiento de situaciones conflictivas cotidianas y la búsqueda de soluciones reflexivas a las mismas; al respecto Freire (1970) manifiesta que:

“educador y educandos (liderazgo y masas) cointensionados a la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujeto en el acto no solo de desvelarla y, así críticamente sino también en el recrear este conocimiento” (p. 61). Este estudio tiene algunas características propias de la investigación acción —IA—, en la medida que a través de la lúdica y no de la directividad se invitó a los participantes a la reflexión.

En este punto es interesante la definición de la IA según Lewin (1946) retomado por Martínez en su artículo “La investigación acción en el aula”. La investigación acción “es el análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información

sobre la misma, formulando unas estrategias de acciones, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” (Martínez, 2000, p. 29).

Una de las principales ventajas de la IA es la de ofrecer estrategias, técnicas y procedimientos para garantizar que el estudio se haga de manera rigurosa. Además, considera que todo docente con ciertas condiciones es capaz de analizar y superar problemas y dificultades que se presentan en el aula, lo que implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, proceso por medio del cual, los estudiantes del proyecto participan en la construcción del problema investigado o en el desarrollo del mismo.

La investigación acción como herramienta es una gran contribución al campo educativo, ya que permite indagar y reflexionar sistemáticamente sobre las necesidades que presentaron los diferentes participantes y la comunidad educativa en general, con miras a una transformación personal y social a través de la utilización de metodologías participativas y colaborativas que permiten el mejoramiento y la innovación curricular. De igual modo, la investigación-acción, además de ser una ciencia práctica y moral, es también una ciencia crítica. Para Kemmis, la investigación-acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis, como se citó en Latorre, 2003, p. 24).

Las anteriores consideraciones facilitaron la realización del proyecto. Igualmente, comprender cómo desde la lúdica los niños de la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón”, de los grados 1-A, 2-A y 2-D pueden desarrollar las habilidades interpersonales

necesarias para dominar su propia expresión de las emociones y sintonizarse con las reacciones de los demás.

Si miramos aquellas manifestaciones artísticas que son del agrado de nuestros niños, en este caso las plásticas y las corporales, como un componente cultural que refleja sus sentimientos, ideas y valores y que, a su vez, propicia un manejo y aprovechamiento productivo de las emociones (Goleman, 2016), esto equivaldría a practicar “el arte de dominar las emociones”, ya que resulta difícil cuestionar cómo a través de la danza, el teatro, la pintura y otras expresiones artísticas hay quienes han logrado mostrar mayor tolerancia ante las frustraciones, controlar el enojo, manejar el estrés, resolver adecuadamente los conflictos y muchos más beneficios emocionales y sociales. Lograr demostrar desde nuestras creaciones que somos capaces de sublevarnos ante las pasiones es una verdadera habilidad artística.

Siendo consecuentes con el método y dado que la investigación se desarrolló con niños, niñas, sus padres de familia y acudientes en un proceso metodológico que implicaba interrelación permanente, tenía que basarse en principios éticos en el que se respetara la libertad, la dignidad y la autonomía de los participantes. Por consiguiente, previo a la iniciación del proyecto se les informó la justificación, los objetivos y las actividades que se iban a llevar a cabo, dejándoles a su voluntad la decisión de participar en él. De igual manera, se les manifestó la importancia de dejar registro fotográfico y fílmico como información necesaria para sustentar la investigación, pero que también estaba sujeto a su autorización. Por tal motivo, acogiéndonos a la Ley 1098 del 2008 en su artículo 33 se entregó el respectivo consentimiento informado a todos los padres de familia, acudientes y representantes legales de los niños participantes, tal como se referenció anteriormente. Es importante aclarar que en el presente trabajo se cambiaron los nombres de los participantes para proteger su identidad y privacidad.

5.2. Diseño

Desde el modelo implementado por Carr y Kemmis (1986), se tiene en cuenta los cuatro momentos o fases, a saber: planificación, acción, observación, reflexión. Este diseño con sentido cíclico nos permite entender la investigación como un proceso circular y no lineal que lo diferencia de otros procesos metodológicos. Por ende, procederemos a explicar cada una de las fases empleadas en el desarrollo del proyecto de investigación:

5.2.1 Fase 1. Planificación.

En esta etapa se profundizó en el diagnóstico sobre cómo los niños experimentan sus emociones, mediante la utilización de técnicas de recolección de información a través de fuentes primarias en el campo escolar, como la observación participante, dado que según Guasch (1997), “la vida cotidiana se convierte en el medio natural en que se realiza la investigación,” optando por la observación participante (OP) en niños y padres de familia, ya que “es un instrumento útil para obtener datos sobre cualquier realidad social [...] que permite prestar mayor atención al punto de vista de los actores” (p.35). El propósito de la OP es describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural, para nuestro caso fue un medio ambiente social: la escuela.

Los datos obtenidos por medio de la observación participante permitieron hacer una inmersión en la realidad social de los niños y de sus padres al observar, acompañar y compartir en sus contextos y rutinas. Toda la información relevante fue sistematizada en diarios de campo (DC), siendo este el instrumento de apoyo para el monitoreo permanente, lo que ayuda enriquecer la teoría con la práctica. También se convirtió en una herramienta que permitió conocer cómo eran los sentimientos y emociones de los niños en estudio, porque al transcribir

lo registrado en un borrador al DC, se suscitaban reflexiones que a primera vista no se veían (Anexo 5).

Otra de las técnicas utilizadas fue el conversatorio, mediante el cual se logró visibilizar la voz de los participantes frente a la problemática de dominio de las emociones básicas (Anexo 6). Mediante los conversatorios con los padres de familia se recopiló información sobre cómo perciben las emociones de rabia, tristeza, alegría y miedo de sus hijos a través de las relaciones entre ellos y sus compañeros y con los docentes investigadores; en estos conversatorios los niños dejan entrever la percepción que tienen de sus compañeros, su entorno social y familiar.

5.2.1.1. Diagnóstico.

Para el diagnóstico del problema se hicieron actividades de juego de roles, una dinámica que llamamos “El emociómetro”, conversatorios con padres de familias y niños con preguntas abiertas, empleando la observación participante en cada uno de estos momentos (en horas del descanso, en el desarrollo de las clases y en las horas del refrigerio). De igual modo, se aprovechó el diario de campo como instrumento indispensable para registrar los eventos más importantes de lo observado en las distintas acciones.

Con los juegos de roles se les pidió a los niños que hicieran lo mismo que hacen sus padres cuando en su casa no había comida, por ejemplo, brindándoles la libertad de expresarse libre y espontáneamente, actividad con la que no tuvimos ningún problema. También empleamos “El emociómetro” (Anexo 7): una cartelera con bolsillos para cada niño, y al interior con 4 caritas que representaban las emociones o los estados de ánimo (alegría, rabia, miedo, tristeza). Primero se les explicó lo que significaba una emoción, luego se les enseñó “El emociómetro” con las caritas y que cada vez que llegaran a la escuela debían tomar una que representara la emoción que estaban sintiendo y contarle voluntariamente al grupo los

motivos de su estado de ánimo, pero que, si a lo largo de su estancia en el colegio ocurría algo que les hiciera cambiar de emoción, también lo podían hacer. Pasada la jornada se realizaba un conversatorio para indagar los cambios en sus emociones y qué situaciones provocaron esos cambios.

5.2.2 Fase 2. Acción.

Durante el desarrollo de este momento conformado por las secuencias didácticas, se aplicaron estrategias desde el enfoque constructivista y la pedagogía dialogante para abordar la problemática; entendiendo las secuencias didácticas como “instrumento de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias en los alumnos, llevando unas Secuencias Didácticas encaminadas a lograr competencias específicas” (Pimienta, 2012, p. 3). Estas estrategias se desarrollaron con acciones que implicaron interactividad permanente entre los participantes, permitiéndoles suscitar opiniones, reflexiones, conclusiones y posturas frente a las situaciones cotidianas llevándolos a ser más flexibles al solucionar sus problemas.

En las cinco secuencias didácticas realizadas se incluyeron actividades generadoras de habilidades para el proceso de identificación, expresión, reconocimiento y regulación de las emociones básicas y para fortalecer las habilidades básicas de la inteligencia emocional y los vínculos de fraternidad entre sus familiares y amigos (Anexo 8).

5.2.2.1. Plan de acción.

Para la consecución de los objetivos planteados en el proyecto educativo se realizaron cinco secuencias didácticas durante el tercer periodo del año lectivo, desde el 26 de septiembre

hasta el 25 noviembre del año 2016, por un periodo de dos meses, desarrollándolas en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón”, sedes Tulio Enrique Tascón y Cerro Rico.

5.2.2.2. Modelo De Las Estrategias o Secuencias Didácticas.

Las secuencias didácticas fueron elaboradas por los docentes-investigadores (con base en el proceso de retroalimentación con padres y niños participantes del proyecto) y planeadas bajo el constructivismo, partiendo de los conocimientos y experiencias previos de los niños para que en forma activa descubrieran sus propias capacidades y desarrollaran sus habilidades de pensamiento y reflexión. Las estrategias se enfocaron en fortalecer gradualmente las habilidades básicas de la inteligencia emocional desde la identificación y reconocimiento de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) por parte de los niños. Teniendo en cuenta que desde los planteamientos de los estándares básicos de competencias ciudadanas se debe llevar a los niños de este ciclo a reconocer sus emociones básicas en él y en otras personas (MEN, 2006).

Las secuencias didácticas tenían un propósito y cada una era nombrada con la emoción que se iba a desarrollar: expresión e identificación de emociones, emociones negativas, la empatía, la ira, emociones agradables y desagradables (Anexo 9). En estas secuencias se privilegiaron actividades para la gestión de la ira, ya que durante la etapa del diagnóstico fue la que mayor grado de evidencia tuvo. Las secuencias didácticas se llevaron a cabo con los niños a partir de actividades vivenciales y lúdicas, convirtiéndolos en los protagonistas de los procesos, al tener la libertad de expresarse, potencializando sus habilidades, conocimientos previos y destrezas a través del uso de material manipulativo, las salidas pedagógicas y el trabajo colaborativo.

5.2.2.3. Procedimiento Para Ejecución De La Estrategia.

Durante la puesta en escena de las secuencias didácticas cada docente realizó sus actividades con su respectivo grupo, teniendo en cuenta las necesidades y problemáticas individuales y colectivas, así como las características propias de su contexto dando su toque creativo para estimular en los niños un desarrollo integral al darle prioridad al ser.

Las actividades desarrolladas estaban delimitadas por diferentes áreas del conocimiento; por lo tanto, se contó con la colaboración de los profesores de educación física, artística, ética y valores en la sede Tulio Enrique Tascón, ya que en esta sede se hace acompañamiento pedagógico por áreas; cabe resaltar que en la sede Cerro Rico el docente es quién maneja todas las áreas, lo cual le facilitó organizar el tiempo para el desarrollo de sus secuencias didácticas.

Es necesario subrayar que las actividades de las secuencias didácticas adquirieron un valor significativo desde la emocionalidad de los niños al permitirles expresar la visión de su mundo mediante elementos lingüísticos, plásticos y corporales en diversas prácticas como en los juegos de roles, mimos, empijamadas, creación de cuentos, compartir de la amistad, cineforo, salidas de campo bailes, dramatizados, ejercicios de relajación, talleres grupales e individuales y convivencias familiares. Al plasmar diferentes situaciones de su vida social y familiar en actividades que requirieron esmero y dedicación, además de estimular el desarrollo de la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos (competencias interpersonales) también nos permitieron explorar su mundo interior, descubrir sus fortalezas, debilidades y miedos (Anexo 10).

Otro de los aspectos relevantes fue la participación activa de los padres de familia. Se logró despertar el interés por el tema de las emociones, deseo de estudiarlo y conocerlo de una

manera más profunda. Mediante los conversatorios espontáneos que se sostuvieron con ellos se evidenció que sus vidas familiares y personales se encontraban regidas por una emocionalidad mal entendida y desconocida. Algunos sugirieron la continuidad de talleres para los padres que se enfocaran en el manejo de sus emociones para mejorar la convivencia en casa, entendiéndose el taller como “un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo” (Ander-Egg, 1991, p. 22).

5.2.2.4. Recursos.

Se utilizaron materiales teniendo en cuenta la diversidad y pertinencia de las actividades, tales como películas, cuentos de la colección Semilla, vestuarios, bombas, cartulinas, foami, colores, pinturas, videos, aparatos tecnológicos; salidas al teatro municipal, al Parque Cabal, el bus de la ciudadela y balnearios. De igual forma, el apoyo del personal humano fue importante como la participación de los docentes, padres de familia y la asistencia del neuropsicólogo Jaime Oliveros en los talleres de Escuela de padres.

5.2.2.5. Técnicas De Recolección De Información Empleadas Durante Las Fases De La Investigación.

En las distintas fases de la investigación se utilizaron técnicas como la observación participante (OP), conversatorios y talleres. Las acciones de los niños participantes durante el desarrollo del proyecto fueron registradas en los diarios de campo, instrumentos de apoyo para registrar lo visto durante la OP, permitiendo el diálogo entre la teoría consultada y la práctica; estas técnicas nos sirvieron para detectar en los relatos la información pertinente sobre su vida familiar y escolar.

5.2.3. Fase 3. La Observación.

En esta etapa del proceso se recogió nuevamente información mediante las técnicas de observación participante, conversatorios y talleres con los estudiantes que permitieron corroborar la problemática abordada y los cambios obtenidos con la aplicación de las distintas secuencias didácticas. Estas observaciones fueron registradas en los diarios de campo en la forma de relatos, empleando convenciones para facilitar el proceso de categorizaron y codificación, para posteriormente comparar la información mediante el análisis de tipo cualitativo (Anexo 11).

5.2.4 Fase 4. Reflexión.

Durante esta etapa final se tuvo en cuenta los hallazgos obtenidos durante el desarrollo del proyecto (fase de diagnóstico y de acción), articulándolos mediante la relación de categorías. Este riguroso y enriquecedor proceso fue útil para identificar los puntos de conexión entre las categorías teóricas de los diferentes autores referenciados y las categorías emergentes, las cuales surgieron de la perspectiva de los investigadores. Dicha articulación se desarrolló teniendo en cuenta algunos planteamientos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), seleccionando las codificaciones abiertas, axiales y selectivas alcanzando cierto ordenamiento conceptual, con el fin de trascender los datos (testimonios o relatos de los niños participantes y padres) y pasar a un nivel de abstracción que facilitara su comprensión. Lo anterior dio lugar a los capítulos contemplados en los hallazgos (Anexo12).

En primera instancia, durante el proceso de codificación abierta, cada docente investigador fragmentó en partes discretas los datos compilados en los diarios de campo para proceder cuidadosamente a examinarlos, con el propósito de establecer relaciones, similitudes y diferencias. Este minucioso trabajo permitió diferenciar y agrupar aquellos relatos dentro de

conceptos más abstractos, o “categorías”, dando paso a la codificación axial. Fue en este punto cuando los investigadores desarrollaron y relacionaron sistemáticamente las categorías con sus subcategorías, reensamblándolas para formar explicaciones más precisas y completas acerca de la naturaleza del fenómeno en estudio con el fin de saber dónde contextualizarlo, buscando respuestas al cómo o porqué ocurre, cuándo, dónde y con qué resultados.

A renglón seguido, se dio paso a la codificación selectiva, en la que las principales categorías fueron finalmente integradas para conformar una conceptualización de la realidad. Para una lectura fácil, en los registros de cada investigador se diferenció cada categoría con un color: naranja para “Conociéndome encuentro la calma”; amarillo para “Pienso, espero y actúo” y verde para “Todos *happy* si lo hacemos juntos”, y posteriormente se realizó la triangulación. A partir de la triangulación se establecieron los elementos que determinaron la funcionalidad del proyecto (Anexo 13).

6. HALLAZGOS

Los siguientes hallazgos surgieron del análisis de la información recopilada por los investigadores en los diarios de campo, fruto de la observación de las actitudes de los niños en sus diferentes espacios de interacción, al igual que sus voces, la de sus padres y docentes de la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón-Chambimbal”. Así pues, la implementación del proyecto el cual dio origen a tres categorías principales con sus respectivas subcategorías. Como se observa en la Figura 1:



Figura 1. Categorías y subcategorías, que se trabajaron en los capítulos de los hallazgos. Gráfica de categorización. Autoría de los investigadores, 2016.

La primera de las categorías es “Conociéndome encuentro la calma”, la cual se refiere a todos los aspectos que dan evidencia del autoconocimiento en los niños, en los que se refleja

su capacidad de identificar los episodios que alteran su comportamiento social y de “conservar la autorreflexión incluso en medio de emociones turbulentas” (Goleman, 2016, p. 68). Esta categoría comprende tres subcategorías: “Lo que me pone mal, no me gusta”, “Uy, que chiry” y “Hablemos sin gritar”.

La segunda, “Pienso, espero actuó”, describe actitudes que demuestran el autocontrol y cómo los niños han aprendido a regular sus emociones sin tener que recurrir a la agresividad, tal como lo dice Goleman (2016), “nuestras emociones tienen mente propia, una mente que puede sostener puntos de vista con bastante independencia de la mente racional” (p. 39). Dentro de esta categoría se encuentran “Yo quiero primero” y “Yo puedo hacerlo”.

Finalmente, la tercera categoría se denomina “Todos *happy* si nos hacemos juntos”. Fue agradable y positivo el observar como la mayoría de niños expresaban alegría cuando se les proponía alguna actividad novedosa y divertida, y ver cómo esa emoción se contagiaba a quienes se mostraban reacios al principio, especialmente cuando los niños más entusiastas insistían en que todos participaran, incluyendo a los que no lo son tanto. Era como si quisieran que todos sintieran la felicidad que ellos estaban sintiendo y que nadie se sintiera triste. Por tanto, esa categoría se asocia directamente a la empatía en el marco de la convivencia armónica, en ayudar a los compañeros que lo requieran siendo compasivos frente al dolor ajeno y estimulando su “capacidad para comprender a los demás y actuar prudentemente en las relaciones humanas” (p. 63). De esta categoría surgen tres subcategorías: “Uy pobrecito”; “Yo con mis amigos si la voy” y “Familia y escuela, armonía emocional”.

Como docentes y mediadores en este proceso investigativo debemos centrarnos en saber cómo los niños llegan a la escuela de sus casas, qué les aflige, qué no les gusta, qué los hace enojar, qué los predispone para que tengan actitudes agresivas y violentas para proceder

consecuentemente y saber desde dónde abordar el fortalecimiento de las habilidades sociales ya mencionadas de manera integral.

6.1. Capítulo 1. Conociéndome encuentro la calma

“Conócete a ti mismo” es un antiguo y famoso aforismo griego atribuido a Sócrates. Él lo usaba para instruir a sus alumnos y señalar la necesidad de conocerse a sí mismo para poder cuidarse. Después de más de 25 siglos aquellas palabras siguen siendo una invitación para reflexionar sobre quiénes somos, de reconocernos como seres únicos e irrepetibles, de identificar nuestras virtudes y defectos, qué nos hace daño y qué nos hace fuertes. En este segmento presentamos el desarrollo de la primera categoría, “Conociéndome encuentro la calma”, donde están registrados los testimonios de los niños durante los conversatorios realizados a lo largo del proyecto, en el que hacen referencia abiertamente sobre los episodios de su cotidianidad y situaciones en los ambientes escolares, en la casa o en otros espacios en los que sienten alegría, miedo, tristeza y enojo.

6.1.1. Lo Que Me Pone Mal, No Me Gusta

En esta subcategoría se recopilan los sentires de los niños expresados en un espacio en el que usábamos ‘El emociómetro’, uno de los instrumentos usados en las actividades de las secuencias didácticas que sirvió para observar y escuchar los estados emocionales de ellos, con el solo hecho de preguntarles: ¿cómo te sientes hoy?, ¿cómo amaneciste?, ¿qué te pone triste?, ¿qué te hace enojar? o ¿qué te hace feliz? Con estas preguntas pudimos darnos cuenta de las cosas que a los niños no les gusta, entre ellas, cómo los despiertan para ir al colegio, los castigos que reciben cuando hacen cosas inadecuadas, la forma como resuelven los conflictos sus padres y cuando los dejan solos en sus casas.

A continuación algunos relatos que visibilizan displacer asociado con el trato que reciben: “Yo me siento triste porque mi hermana me jaló (haló) el pelo cuando me estaba peinado y a mí no me gusta que me peine ella sino mi mamá, pero ella no está conmigo” (DC01/SC01/ ACT01/IETETCH/ EF08/ EM07/MNBS/S2/R04/). “Cuando Vivian Lorena le pone quejas a mi mamá de mí, sobre la escuela, y yo le digo a mi mamá que eso no es verdad, que le pregunte a la profe, sin embargo, ella nunca me cree y dice que soy un mentiroso y me pega” (DC01/SC01/ACT01/IETETCH/EM06/MP/S1/R06/).

De igual manera, se encuentran temores asociados a expectativas infortunadas: “En mi casa no hay nada de comida y a mí me da miedo que me toque ir a pedir comida a la calle” (DC18/SCD03/ ACT02/EF07/IETETCH/MNBS/S2/R06). “A mí me da miedo cuando mi padrastro llega borracho y le pega a mi mamá y yo me pongo a llorar y no puedo dormir” (DC12/ SCD 01/ ACT 03/IETETCH/ S1/EM07/MNBS/R01/).

Por otra parte se manifiesta malestar asociado a la forma como son despertados por sus familiares: “Yo me siento triste cuando me tengo que levantarme por las mañanas, porque mi mamá me echa agua y me grita y me coge del brazo y me lleva a bañar al lavadero” (DC11/SC01/ ACT02/IETETCH/EM09/MNBS/CR/R02/).

Estos testimonios dejan expuestos comportamientos y actitudes comunes en una clase de paternidad que Goleman llama ‘emocionalmente inepta’, en la que los padres muestran una actitud autoritaria, pierden fácilmente la paciencia al mínimo error del niño y desaprueban todo lo que él hace, actitud que genera efectos negativos en el desarrollo emocional del niño, produciendo sentimientos de frustración y resentimiento en él, actitudes que se ven reflejadas en momentos donde se presentan conflictos con sus pares, al no escuchar la palabra del otro e

imponer su verdad manifestando miedo a aceptar sus errores porque sienten que al hacerlo llegará el castigo (Goleman, 2016, p. 225).

Aunque en un principio los niños respondían con frases comunes o simples que no dejaban mucha información sobre su estado emocional e incluso, repetían las de sus compañeros o inventaban situaciones jocosas, con el paso de los días se notó un cambio significativo en su actitud al llegar cada mañana al salón. Hasta lo reclamaban cuando lo olvidábamos.

Hasta hace algún tiempo nuestra función de maestro se limitaba a la enseñanza de contenidos. Ha sido una experiencia enriquecedora tanto para ellos como para los docentes-investigadores empezar con la tarea de conocernos a nosotros mismos, en especial reconocer la emocionalidad en el otro y poder incidir positivamente en ello. Tal como señala Goleman (2016), “la comprensión de esos sentimientos ofrece un mayor grado de libertad; no solo la posibilidad de actuar sobre ellos, sino la posibilidad añadida de tratar de librarse de ellos” (p. 69).

Un concepto fuerte sobre el cual se sigue trabajando es la idea de que todos somos diferentes y, por tanto, tenemos diferentes motivos por los que nos podemos sentir tristes, enojados o con miedo, dando pie a la importancia de escuchar a nuestros compañeros para conocerlos mejor, hacer nuevos amigos y preocuparnos por ellos, tal como lo considera el grupo de Estándares de Convivencia y Paz, en los Básicos de Competencias Ciudadanas de primero a tercero (MEN, 2006).

6.1.2. ¡Uy Que Chirry! (Divertido, Bueno).

Cuando los niños identifican cuáles son las actividades que al realizarlas o practicarlas generen agrado, placer y goce multisensorial, es una tarea biológica ligada a las construcciones

culturales, que empieza a desarrollar nuestro cerebro a los cinco meses en el vientre materno y termina con la muerte (Jiménez, 2005, p. 135). Sin embargo, aunque es una función innata en los humanos reconocer que prácticas culturales nos atraen por el efecto agradable producido en mente y cuerpo, es un deber de la sociedad, empezando por la familia, transmitir tales legados a través de la interacción. El comportamiento lúdico del niño le sirve como dispositivo social para poder integrarse a la vida cultural que se le ofrece (p.136). Pero como es natural, no todos manifiestan los mismos gustos, en este caso hablando sobre las prácticas culturales más comunes en su contexto, especialmente cuando están asociadas a episodios que han quedado resguardados indeleblemente en su memoria emocional.

Pero definitivamente, el común denominador en el placer que derivan los niños participantes en sus prácticas cotidianas, lo encuentran en hacer actividades lúdicas diferentes, como lo plasman en los conversatorios y como lo dirían en su lenguaje: “lo *chiry* los pone *fine*” (lo que nos gusta nos pone bien), tal como se puede evidenciar en los siguientes relatos: “No *teacher*, todo ha estado muy *chiri* (bueno), *bacano* (divertido) compartir con los compañeros, jugar, recochar y comer pastel, como si estuviéramos en una fiesta” (DC 05/SC02/TETCH/SCR/MTT/SC02/EM5/R10), “Me siento feliz cuando juego porque aprendo” (DC02/SC01/ ACT02/IETETCH/MNÑ18EF05/MNBS/S2/R03/).

Las experiencias variadas han generado disfrute y tranquilidad para los niños: “A mí me han gustado todo *teacher*, porque hemos hecho cosas distintas, y así también aprendemos” (DC 05/SC02/TETCH/SCR/MTT/SC02/EF2 /R08). “Si, todo es *bacano*, porque estamos más relajados” (DC 05/SC02/TETCH/SCR/MTT/SC02/EM7/R11).

Los niños y niñas lograron expresarse con mayor libertad, control y seguridad durante el desarrollo de las actividades artísticas, como en la pintura o en los dramatizados: “Me gusta

mucho la pintura” (DC4.SD1.CH.MP.G1A.R14.SE.F9.AC4), “Uy que rico disfrazarse me siento diferente” (DC6.SD2.CH.MP.G1A.R18.SC.M15.AC1).

Cambiar de escenario, salir del salón de clases, romper el esquema tradicional y rutinario, fue la chispa que encendió la hoguera de la alegría y la motivación, incluso para nosotros los docentes: “Salir con mis compañeros a conocer otros lugares me hace feliz” (DC07/SD02/TETCH/SCR/MTT/SC02/EF1/R0). Es un error pensar que “el aula es el único campo de pruebas para la solución de problemas sociales” (Goleman, 2016, p. 325). En razón a ello, ahora admitimos con más convencimiento que muchos lugares, que desconocíamos o habíamos pasado inadvertidos, pueden ser un espacio para estimular el aprendizaje en los niños.

Y si a ello le sumamos la práctica frecuente de deportes que son de su preferencia, la respuesta será positiva: “Chiry jugar futbol” (DC08/SD02/TETCH/SCR/MTT/SC02/EM4/R23). El futbol es el deporte más popular en Colombia para las personas de todas las edades y en nuestra comunidad no es la excepción, debido a que solo se necesita de la imaginación: algo esférico que se pueda patear que represente el balón: una pepa de mango, una piedra envuelta en papel, un tarro, mechas viejas enrolladas, etc., y un espacio entre dos puntos por el que pueda pasar el “balón” que simbolice la portería. No obstante, para un niño la emoción más grande está en meter un gol, más aún cuando se juega en canchas y balones de verdad. Sin embargo, bajo una débil capacidad de control de los impulsos se puede ceder fácilmente a la ira, por ejemplo, cuando un compañero golpea a otro en una acción de juego. Ha sido satisfactorio ver cómo después de ejercitar el autocontrol en las diferentes actividades, el futbol se pudo aprovechar para observar una notable mejoría en la resolución de conflictos. Como lo reza el refrán popular “Matábamos dos pájaros de un solo tiro”: una excusa para salir del salón y practicar el control de sí mismos.

El efecto que produce el saber que “vamos hacer algo nuevo o diferente”, es uno de los elementos necesarios presentes en el momento de aprender. Para Goleman (2016), “la buena disposición de un niño para la escuela depende del más básico de todos los conocimientos, de cómo aprender [...] La sensación de descubrir cosas nuevas es algo positivo y conduce al placer” (p. 228). No hace falta ser un experto para darse cuenta que los personajes de nuestra película disfrutaban de hacer cosas nuevas, pudimos evidenciarlo en cada una de las actividades en las que llegábamos con disfraces, maquillaje, música, películas. Sus rostros reflejaban alegría impulsada por la inquietante curiosidad de hacer algo nuevo o algo que no hacían hace mucho tiempo. Para todos los niños las actividades fueron “chirys”, “bacanas”, “súper” o sencillamente, placenteras, ya que el realizar acciones novedosas, diferentes, inusuales, se rompía el aburrido esquema tradicional al que estaban acostumbrados.

Esto se puede observar en los efectos positivos de las primeras actividades realizadas con las secuencias didácticas, viéndose reflejados en los desempeños del informe académico del III periodo del año 2016 de los participantes del estudio y en la resolución de conflictos con sus pares (Anexo 14).

6.1.3. Hablemos Sin Gritar.

Una de las competencias importantes para el desarrollo emocional en los niños es establecer una comunicación adecuada con las personas con quienes interactúa a diario; concibiendo entonces que “El lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento de la gestación y acompaña al individuo toda la vida” (MEN, 2006, p.26), su forma de comunicarse con sus gestos o palabras hacen que los niños logren identificar lo que sienten y lo que piensan sus pares identificando sus emociones en él y en los demás. No obstante, nosotros hemos evidenciado que los niños no empleaban las normas para el diálogo y expresaban

inadecuadamente su enojo o tristeza, al gritar o al hablar todos a la vez sin importar si eran escuchados o no.

Cuando preguntábamos a los niños cómo solucionan los problemas en casa, algunos decían que sus papás les gritaban: “Mi mamá me grita y me dice: ¡Movete a bañar!” (DC02/SC01/ACT02/IETETCH/EMO2/EM05/MNBS/S2/R01). En otras situaciones, los padres les pegaban a sus mamás: “Mi papá llega borracho y le pega a mi mamá, la grita y eso a mí me da mucho miedo” (DC03/SCD01/ACT03/IETETCH/EF010/S2MNBS/R02).

Esto explica porque los niños no siguen las normas para entablar un diálogo y tampoco reaccionaban favorablemente en la solución de conflictos. Aunque quizá muchos padres conozcan el refrán popular que reza: “La palabra enseña, pero el ejemplo arrastra”, desconocen el valor práctico de su enseñanza al no servir de modelo en el momento de resolver un conflicto. Sin embargo, los padres deben recordar que para los hijos entre los 6 y 9 años, ellos son personas “con un poder asombroso, ¡incluso más que el presidente!” (Hart, como se citó en Shapiro, 1997, p. 84).

Por consiguiente y pensando la escuela como un “lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias en los niños en la aptitud social y emocional” (Goleman, 2016, p. 321), abordamos esta dificultad con los niños en el proyecto desde las distintas secuencias didácticas y, en especial, en los momentos de los conversatorios, en los que se les insistía esperar el turno de la palabra, el aprender a escuchar a sus compañeros, no gritar cuando se estuviera hablando o cuando necesitaran pedir algo. Algunos estudiantes aplicaron estas recomendaciones; de hecho, cuando alguien quebrantaba lo acordado, ellos mismos lo recalcan: “No debemos gritar al hablar” (DC06/SCD02/ACT02/EF07/IETETCH/MNBS/S2/R12), “No nos grite, hay que aprender

hablar” (DC15/SCD04/EF06/ATM/IETETCH/MNBS/TMB/R03), “Puedo esperar mi turno para hablar” (DC15/SD4/TETCH/SCR/MTT/PC/EF2/R28).

6.2. Capítulo 2: “Pienso, Espero y Actúo”

Francisco es un niño de 8 años, cursa el grado segundo, un alumno muy bueno académicamente, vive con sus abuelos, su madre y su hermano de 11 años; pero algunos de sus amigos no lo quieren porque es conflictivo, es muy agresivo con ellos cuando no hacen las cosas como a él le gusta. Haciendo un acercamiento y entablando diálogos con él y con su mamá, se conocieron detalles de lo que ocurre en su casa. El niño dice que su abuelo maltrata a su mamá frecuentemente delante de él, y ella lo confirmó.

La historia se repite. Estos son algunos de los episodios del día a día de la vida familiar de los niños intervenidos que socavan el manejo que le dan a las emociones negativas: “Mi hermano mide 50 metros y me golpea” (DC2.SD1.CH.MP.G1A.R3.SC.M11.AC2), “Mi mamá me pega calvasos (golpes) en la cabeza para despertarme, y por eso yo llego con rabia a la escuela” (DC01/SC01/ACT01/IETETCH/EM06/MNBS/S2/R06).

Al respecto, Goleman (2016) dice: “La ira se construye sobre la ira; el cerebro emocional se entona. Para entonces la ira, libre de trabas que impone la razón estalla fácilmente en una reacción violenta” (p. 84). A su vez, la situación expuesta con anterioridad evidencia cómo a pesar de que el niño tiene un excelente desempeño académico no tiene un buen desempeño emocional, lo cual confirma que “la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos —o las oportunidades— que acarrea la vida” (p. 56).

El caso de Francisco no es aislado. Hemos visto en nuestra labor docente como muchos estudiantes han desarrollado un excelente nivel en sus competencias cognitivas, pero se quedan cortos en su capacidad de manejar sus emociones y de relacionarse con los demás. Concordamos con la apreciación de muchos autores, tales como Shapiro (1997), al señalar que “mientras cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente” (p.12).

En esta segunda categoría llamada “Pienso, espero y actúo” hacemos referencia al autocontrol en los niños, compuesta por dos subcategorías: “Yo quiero primero” y “Yo puedo hacerlo”, enmarcando aspectos relacionados con situaciones en las que se pone en juego el dominio de sus emociones propias para evitar hacerle daño a sus pares o a sí mismo (Chaux, Lleras y Velásquez, 2006). Después de la implementación de las secuencias didácticas cuyas actividades tenían el propósito de fomentar la capacidad de controlar y reconducir las emociones negativas buscando alternativas para gestionarlas, percibimos importantes beneficios. Por ejemplo, durante las clases hubo una reducción considerable de interrupciones por quejas, peleas y burlas. Ahora se muestran más dispuestos a proponer soluciones entre ellos mismos a sus problemas: “Muchachos, hagamos la paz” (DC 08/SD02/TETCH/SCR/MTT/C1 /EF2/R18), “Guardemos la calma cuando estemos bravos” (DC06/SCD02/ACT01/EF06/IETETCH/MNBS/S2/R02); “Gestione las emociones, su cara esta brava” (DC05/SCD01/ACT05/EM10/EF09/EF06/IETETCHM/MNBS/HM/R17). Sin embargo, todavía quedaban asuntos que atender con respecto al autocontrol.

6.2.1. Yo Quiero Primero

Un problema recurrente en cualquier espacio en el que los niños tuviesen que interactuar con otros y les tocará esperar turno, fue el de las reacciones afanosas por ser

primeros: el primero en salir del salón al descanso, el primero en la fila para ser atendidos en el restaurante, el primero en jugar, el primero en todo. En su afán incontrolado por salir del aula no dimensionaban adecuadamente el espacio, lo que implicaba empujar o golpear a alguien (con o sin intención), provocando diferentes reacciones, desde quejas a los docentes hasta agresiones verbales y físicas. “Salen como caballos desbocados y no les importa llevarse por delante lo que sea”, comentó una maestra. Una situación que, diariamente, tornaba desagradable y riesgosa la convivencia escolar.

Una vez tratado este comportamiento por medio de los conversatorios, actividades y recordatorios diarios, los niños controlaban mejor su afán por salir del salón o esperar pacientemente su turno, como se observa en este relato, camino al restaurante escolar: “Pasito a pasito llegamos papi, a todos nos van a dar desayuno” (DC 11/SD03/TETCH/SCR/MTT/SC02/TG/R13).

También destacamos el cambio de algunos niños que al principio no aceptaban las situaciones adversas, manifestando su frustración con enojo: “Yo quiero hacer de Toy Story o no hago nada” (DC06/SCD02/ACT 02/EM01/IETETCH/MNBS/S2/R09), “!Nooo, tan maluco! Yo quería el grupo de la alegría” (DC04/SCD01/ACT04/EM09/IETETCH/MNBS/S2/R02); “Ya no voy a hacer nada” (DC4.SD1.CH.MP.G1A.R10.SE.M10.AC4). Y después de esta etapa de la propuesta pedagógica mostraron una notable mejoría: “Yo me enojo, pero me contento solito” (DC1.SD1.CH.MP.G1A.R14.SC.F12.AC1), “Contemos hasta diez, mientras se nos pasa el enojo” (DC06/SCD02/ACT01/EF11/IETETCH/MNBS/S2/R03).

Incluso cuando veían a algún compañero enojarse, le recordaban una canción que se trabajó en algunas actividades lúdicas para la semana de la paz, la del semáforo, que invita a

“detenerse, pensar y actuar” en momentos de rabia: “Haga como el semáforo” (DC16/SCD04/ACT03/EM04/IETETCH/MNBS/S2/R02).

Podemos confirmar lo que señalan autores como Shapiro (1997), que “a través de los juegos, podemos brindar las oportunidades de aprender y practicar nuevas formas de pensar, sentir y actuar” de los niños, convirtiéndonos “en parte integral del aprendizaje emocional” (p. 7). Con gran satisfacción hemos observado un cambio de actitud en algunos participantes en el corto tiempo de implementación de estas estrategias, razón que nos genera muchas expectativas en cuanto a qué sucederá en los siguientes dos años de marcha del proyecto. Creemos que nuestros niños mejorarán su convivencia convirtiéndose en sujetos transformadores con propuestas positivas para resolver sus conflictos.

6.2.2. Yo Puedo Hacerlo

“Yo puedo hacerlo” es una frase común en las personas que tienen una buena motivación. Cuando un niño tiene en su mente esa clase de pensamiento positivo, encontrará más fácilmente los medios para hacerlo. “Ser optimista —afirma Goleman—, al abrigar esperanzas, significa tener grandes expectativas que en general, las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y frustraciones” (2016, p. 114). En un principio, en actividades que suponían retos para ellos, era recurrente escuchar frases como “No soy capaz”, “no puedo” o hasta subestimarse diciendo: “Yo no soy bueno para esas cosas, yo soy malo pa’ eso” (DC20/SD5/TETCH/SCR/MTT/SC2/EM5/R13).

Algunos se retraían y ni siquiera se veía un mínimo intento por hacerlo. En muchas ocasiones el miedo a fracasar estaba supeditado a las burlas de sus compañeros. Del mismo

modo, las fuertes críticas de los miembros de su familia cuando algo les salía mal socavaron su confianza en sí mismos.

Pensando en que “el optimismo y la esperanza —al igual que la impotencia y la desesperación— pueden aprenderse” (Goleman, 2016, p. 116), hemos trabajado constantemente durante todo el proyecto en función de la idea de “querer es poder”, dado que no importa cuántas veces hay que intentarlo hasta que salgan bien las cosas, al tiempo que se descubren talentos que nunca pensaron tener, generando un efecto muy positivo en nuestros niños y en nosotros, en el proceso de autodescubrimiento que, entre otras cosas, fortalece la capacidad de hablarnos a nosotros mismos (un apoyo interno que pocos usan), lo que ayuda a enfrentar lo que nos resulta estresante y reducir la angustia (Shapiro, 1997, p. 73), sobre todo cuando ha sido deficiente el aliento que se recibe de otros.

Después de estar insistiendo y persuadiéndolos de que creyeran en sus capacidades, pudimos notar aptitudes de autoconfianza en varias oportunidades. En una salida al parque Cabal, los niños tenían que abordar personas extrañas y hacerles dos preguntas. Los que antes se retraían porque les daba pena, ahora decían: “Me da pena hablar a alguien que no conozco, pero yo le hago” (DC15/SD4/TETCH/SCR/MTT/PC/EF2/R18).

Durante algunas clases de educación física aprendimos a realizar ejercicios acrobáticos. A quienes les costaba trabajo y que anteriormente ni lo hubiesen intentado por el temor al fracaso y a las burlas, después de trabajar el autocontrol y, por ende, la confianza en sí mismos, expresaban: “Difícil hacer esas maromas, pero puedo hacerlo” (DC20/SD5/TETCH/SCR/MTT/SC2/MG/R05).

Ha sido muy gratificante ver el progreso en esta aptitud emocional, que al ser una “*meta-habilidad*” determina lo bien que podemos usar cualquier otro talento, incluido el

intelecto puro” (Goleman, 2016, p. 56). Aunque fracasen en sus primeros intentos, los niños se recuperan más rápido y se fijan en cómo manejarlas en lugar de preocuparse por lo que puede salir mal (Bandura, como se citó en Goleman, 2016, p. 116).

6.3. Capítulo III. “Todos *Happy* Si Nos Hacemos Juntos”

La empatía “es la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (Hoffman, como se citó en Chaux *et al.*, 2008, p. 129). Muchos autores como Hoffman apuntan hacia el concepto de que los seres humanos nacemos empáticos y que se puede potencializar o inhibir esta capacidad según el grado de estimulación que se tenga en las siguientes etapas del desarrollo durante su experiencia socializadora, principalmente con los miembros de su familia.

A lo largo de nuestra experiencia docente, al interactuar frecuentemente con niños y sus familias, podemos confirmar que la mayoría de los que provienen de hogares cuyos padres son generosos, amables, respetuosos, hospitalarios, solidarios con los necesitados o que son miembros voluntarios de grupos sociales como la Junta de Acción Comunal, la Defensa Civil o la Cruz Roja, se muestran más empáticos hacia sus compañeros, haciendo un aporte importante a la convivencia pacífica en los ambientes escolares, corroborando que esta habilidad “puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor” (Chaux, 2013, p.71).

6.3.1. ¡Ay, Pobrecito!

Durante este trabajo hubo episodios en los que los niños expresaron “sintonía” por el dolor ajeno. Por ejemplo, durante una actividad en el salón de clases, después de mostrar una serie de escenas de niños mendigando en las calles, Sara rompe a llorar, Sofía se levanta del

puesto, se acerca y le dice: “No Sara, esos son niños que viven en la calle y tú vives con tus papás, ellos no te van a mandar a pedir comida, no llores” (DC12/SCD03/ACT02/EF02/IETETCH/MNBS/S2/R07), y la niña logra tranquilizarse.

Aparentemente, no había razones como para que la niña llorara. Días después, nos enteramos que ella tiene una primita de 8 años, a que la cual su mamá la lleva a pedir a las casas de barrios pudientes de la ciudad. Aunque ese ha sido un tema de opiniones divididas en su familia, a Sara le produce “miedo salir a pedir comida a la calle”, y una de sus hermanas mayores, que también estudia en el colegio, se aprovecha de eso para intimidarla, diciéndole frases como “Se la van a llevar a pedir con mi tía”. La niña además de tener un bajo desempeño académico, presenta baja autoestima, es poco sociable y en algunos momentos se deja llevar por la rabia, agrediendo a quien la molesta. Casi siempre se le ve sola y a sus compañeros no les gusta trabajar con ella. Después de la actividad mencionada en la que la niña lloró, realizamos un trabajo en parejas en el que tenían que elaborar un cartel. Sofía hizo un gesto de agrado y buscó a Sara; pusieron todo su empeño para hacer el aviso, que por cierto les quedó muy bonito y Sara ha estado con una mejor aptitud.

Llama la atención la afirmación que hacen las psicólogas Radke-Yarrow y ZahnWaxler sobre cómo se modela la empatía de los niños al ver cómo reaccionan los demás cuando alguien está afligido, ya que, según ellas, al imitar lo que ven, los niños desarrollan un repertorio de respuestas empáticas, sobre todo ayudando a otras personas que están afligidas (Goleman, 2016, p. 126). Quizá este sea un evento cotidiano entre nuestros círculos sociales, y más en las aulas de clase que habíamos subestimado hasta ahora, más sabiendo los grandes beneficios que se pueden obtener en el plano de la convivencia.

También cabe resaltar lo que sentían cuando veían a una persona, así fuese desconocido, en alguna condición de padecimiento, como se aprecia en estos comentarios: “Me dio pesar porque había un señor que tenía la cara pelada; había un niño pequeñito llorando porque le estaban aplicando una inyección en la vena y tenía una manito pelada” (DC 10/SD03/TETCH/SCR/MTT/SC02/EF3/R08), “Que pesar de los ciegos. Mi padraastro es cieguito y yo le ayudo a él” (DC20/SCD05/ACT03/EM04/IETETCH/MNBS/PR/R01).

6.3.2. Yo Con Mis Amigos Si La Voy

Desde nuestra experiencia como maestros hemos visto cómo se han construido relaciones entre los niños en el contexto escolar, algunas superficiales, interesadas o transitorias y otras sólidas que se han mantenido a lo largo de los años. Aunque en las últimas décadas, la tecnología y las redes sociales ha cambiado de manera radical nuestra forma de relacionarnos, haciendo posible hacer buenos amigos sin ni siquiera haber visto a ese alguien en persona, el contexto socio-cultural de nuestra institución todavía permite a los niños socializar, crear y mantener amistades cara a cara, precisamente en la etapa en que ellos “comienzan a alejarse de la influencia de los padres y, cada año que pasa, miran con más frecuencia hacia sus compañeros de clase y amigos como fuente de afecto, aprobación y apoyo” (Shapiro, 1997, p. 111).

Después de los 6 años, los niños desarrollan un profundo aprecio por sus amistades y hacen cuanto puedan para conservarlas. Su estado de ánimo depende, de gran manera, de cómo se lleven con sus amigos (Gardner, 1993, p. 299). Incluso observamos que su rendimiento académico se ve afectado cuando no manejan positivamente sus conflictos o se sienten rechazados por el grupo. Hasta se nos han presentado casos de ausentismo escolar por enfermedades después de hostigamientos continuos y solapados entre compañeros.

Por ello, y mirando el desarrollo de esta propuesta en el marco de las competencias ciudadanas, en las que todos debemos reconocernos mutuamente, la formación de los niños como ciudadanos se ha fundamentado en “pensar en el otro” (Mockus, como se citó en MEN, 2006, p. 150).

La mayoría de las actividades lúdicas implicaban socializar con los demás y el trabajo colaborativo nos permitió promover el trabajo en grupo de los estudiantes, para que aprendieran a pensar en alcanzar un objetivo común, a valorar el trabajo del otro y a relacionarse a pesar de las diferencias (Chaux, 2013). Muchos niños veían estas actividades como juegos y decían: “Me gusta jugar con mis amigos” (DC07/SCD02/ACT02/EM07/IETETCH/MNBS/CNT/R14, “Chiry la recocha con mis amigos” (DC15/SD4/TETCH/SCR/MTT/BC/EM2, EM3/R33).

El potencializar las aptitudes de los niños que ya venían con habilidades sociales desde su hogar permitió influenciar positivamente a sus compañeros, evidenciando que “la amistad entre niños imprime hábitos de por vida en la relación con los demás, así como un sentido de autoestima” (Shapiro, 1997, p. 111). Estos habilidosos sociales actuaron en algunos momentos como mediadores de conflictos: “¡Ay, no peleen! Seamos amiguitos” (DC2.SD1.CH.MP.G1A.R4.SC.F1.AC2), “Pídanse disculpas muchachas, y jueguen juntas que no pasó nada” (DC5.SD1.CH.MP.G1A.R15.F6.PR.AC5); “No podemos ser odiosos y esforzarnos para aprender” (DC17/SCD04/ACT04/EM07/IETETCH/MNBS/S2/R07).

En cierta ocasión, una estudiante fue rechazada de un grupo expresando su descontento discutiendo. Al instante, otra niña, que antes no era tan amigable, la invita y le dice: “Estamos aprendiendo lo de las emociones hágase conmigo” (DC06/SCD02/ACT02/EF02/EF09/EF06/IETETCH/MNBS/SPM/R06).

Algunos niños que presentaban una notable “falta de sintonía emocional”, el talento de percibir lo que sienten quienes lo rodean (Goleman, 2016), ahora animaban a sus compañeros que se retraían frente a una actividad desconocida o novedosa: “Háganle muchachos, es para divertirnos y unirnos” (DC10/SCD02/ACT04/EM02/IETETCH/MNBS/PC/R08).

De igual modo, el aprovechamiento de las capacidades de liderazgo de los estudiantes, incluso aquellos que aún no se pensaban a sí mismos como líderes, ha sido una manera probada para mantenerlos en pista e incluso los anima a guiar a sus compañeros con dificultades. El trabajo cooperativo reporta beneficios tanto personales como de interacción social, fortaleciendo las competencias ciudadanas y, por consiguiente, las habilidades básicas de la inteligencia emocional vistas como “metahabilidades”, es decir, cuando una se fortalece o se debilita, las demás habilidades se afectan de igual manera (Goleman, 2016).

Pudimos comprobar que el fortalecimiento de la empatía en algunos niños ha permitido activar sus capacidades de conocer y manejar sus propias emociones, automotivarse y manejar sus relaciones. Aunque estas habilidades se manifiestan de forma diferente, en unos más que en otros, sin embargo, todos evidenciaron algún tipo cambio, por mínimo que fuera.

6.4. Familia y Escuela: Armonía Emocional

Finalmente hacemos alusión a una subcategoría importante para la investigación, como lo es continuar vinculando a la familia en la “Escuela de padres emocionales”; con esta estrategia contribuiremos a una educación de calidad y fortaleceremos los lazos de unión para caminar en una misma dirección.

La familia como la primera “escuela emocional, no solo opera a través de las cosas que los padres dicen o hace directamente a los niños, sino también en los modelos para enfrentarse

a sus propios sentimientos” (Goleman, 2016, p. 224). Tal como lo hemos mencionado, así como un ambiente familiar en el que se muestran desdeñosos, irascibles, se gritan y se agreden de todas las formas contribuye a formar sujetos débiles emocionalmente, que se alteran con facilidad, permanecen estresados y son rechazados socialmente, de igual forma, la familia en la que sus miembros se respetan, son afectuosos y tolerantes, ayuda a formar niños con un desempeño eficaz emocionalmente, eficientes a la hora de serenarse cuando están preocupados, más relajados y aceptados socialmente (p. 226). Los buenos ejemplos en casa también se hicieron notar: “*Teacher*, mi mamá respira profundo cuando mi papá le saca la rabia para no pelear con él”. (DC06/SC02/TETCH/SCR/SC01/EF2/R13), “Pensando en mi mamá me calmo” (DC6.SD2.CH.MP.G1A.R6.SC.M 16.AC1).

Innegablemente hemos visto cómo el papel del padre de familia es fundamental para la formación emocional de los niños. Incluso la carga emocional de los pequeños encuentros entre ellos y sus padres impregnará su manera de moverse en todos los ámbitos de la vida, para bien o para mal (Goleman, 2016, p. 230).

Estos niños están en un periodo en el que el aprendizaje emocional es crucial, y la familia es directamente la responsable de ello, por tanto, hay muchas más razones para continuar con esta propuesta de trabajo ya que los mismos padres expresaron que es un tema importante para la vida familiar y escolar: “Profes muy buena la escuela de padres” (DC7.SD2.CH.MP.G1A.R10.DE.F3.AC2), “Esto nunca se había hecho, siempre eran las mismas reuniones por eso yo no venía” (DC09/SCD02/ACT03/EM04/A3/IETETCH/MNBS/CP/R04); “Me gustó la escuela de padres y lo que ustedes hicieron con los niños porque me sirve para mejorar el trato con mis hijos” (DC21/SCD05/ACT04/A1/ETETCH/MNBS/BVS/R011).

Un popular proverbio africano reza: “Se necesita todo un pueblo para educar a un niño”, es por ello que como maestros y pensando en la transformación de los niños que tenemos a cargo y el papel que la familia tiene al respecto que tenemos el gran reto de seguir fortaleciendo los lazos de amor y armonía entre padres, hijos y escuela.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Al iniciar el proceso de maestría, muchos llegamos cargados de prejuicios, temores, sentimientos y experiencia de vida personal y familiar; sin embargo, compartíamos algo muy especial y que de una forma u otra llegó a unirnos en un punto en el que nuestras historias se entrecruzaron: el ser maestros; maestros sensibles, comprensivos, conscientes de la gran responsabilidad que tenemos de formar las nuevas generaciones y de replantear las prácticas educativas por una búsqueda incansable de superación y actualización profesional para mejorar eso que creemos que estamos haciendo bien. Hoy como maestros de aula la mirada frente a nuestra labor ha tenido un gran cambio; hemos aprendido a ser críticos con nuestra profesión y con nosotros mismos; hemos tomado mayor conciencia frente a una gran pregunta: ¿cómo puedo ser un mejor maestro?

Al hacer un ejercicio retrospectivo desde que iniciamos en el camino de ser maestros, reflexionamos sobre el hecho de que siempre esperamos que los cambios llegarán desde afuera menospreciando nuestro verdadero valor y potencial como docentes de aula, docentes de base, que viven en el día a día esa realidad de las aulas de la que muchos hablan; porque gracias a la observación, registros y documentación de nuestras prácticas diarias logramos detectar y comprender mejor las necesidades e intereses reales de nuestros niños de acuerdo a sus edades para proponer alternativas de mejora. Desde los procesos constantes de búsqueda e investigación a la luz de los aportes teóricos de pedagogos y psicólogos, hoy nos sentimos piezas clave en la dinámica de transformación e innovación que exige la sociedad.

El trabajo de investigación ha sido una herramienta de crecimiento profesional que generó retos, no solo a los maestros y estudiantes sino también a las familias. Máxime en aquellas cuyos niños no reciben en el crisol familiar un apoyo seguro para transitar por la vida. Así pues, la escuela debe pasar a ser el espacio donde la sociedad pueda volverse para buscar los correctivos para las deficiencias emocionales de los niños. Esto se pudo corroborar, por ejemplo, a través de la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de las habilidades emocionales en los niños del primer ciclo de básica; aunque el tiempo de aplicación fue relativamente corto para obtener beneficios concretos, hubo una respuesta positiva en cuanto al conocimiento y conciencia emocional no solo en los niños, sino también en sus familias y demás maestros, quienes asumimos el rol de ser los principales responsables y mentores de la formación, no solo de tipo académico sino también afectivo y emocional.

Este es un proyecto que apenas inicia, pues como investigadores consideramos que la educación emocional es un aspecto que puede trabajarse de manera transversal durante todo el año, no solo con los niños del primer ciclo sino con todos los estudiantes desde transición hasta grado once, para lograr resultados aún más significativos. De ahí que nuestro deseo como investigadores sea dar continuidad al proyecto en la institución multiplicándolo a los demás compañeros.

El proyecto “Emoción-arte” empezó a despertar interés en los reticentes, especialmente en docentes que no veían con buenos ojos la idea de abordar un tópico diferente al de su formación profesional, y más aún, uno que toque aspectos de la vida personal de sus estudiantes. No obstante, algunos cambiaron de parecer al ver los efectos positivos logrados en la mayoría de los niños de los grupos focalizados. Ahora admiten que ver el fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional como un ingrediente adicional presente en toda la etapa escolar puede ser la solución que tanto hemos estado esperando, por lo menos

a tres situaciones neurálgicas: cómo mejorar los resultados de calidad educativa ante el MEN, cómo hallar entre los muchachos modos de resolver positivamente los conflictos interpersonales dentro y fuera de la escuela y, finalmente, cómo vender la idea de que hay más posibilidades con las que se puede percibir de manera diferente la vida; que hay otros caminos distintos a los que siguen la mayoría de los chicos que viven en este tipo de contextos, saturados de excesos, delincuencia y violencia.

De hecho, al ver que una de nuestras actividades de las secuencias didácticas fue la Escuela de padres, la mayoría de nuestros compañeros docentes aprobaron la idea de formar e institucionalizar estos talleres como una alternativa para restaurar los frágiles lazos que unen la familia, la escuela y la comunidad, trabajando juntos por ventajas más allá de los resultados académicos. Queremos que los niños desempeñen mejor su papel como hijos, alumnos, amigos y, que a futuro, sean mejores trabajadores, jefes, esposos y padres, es decir, buenos ciudadanos.

Con la implementación de la IA como método se pudo reflexionar constantemente en nuestras prácticas, dándonos cuenta que, pese al profesionalismo, la educación emocional no estaba trabajándose de manera consciente e intencional y que resulta ser una excelente estrategia para mejorar la convivencia y bienestar del grupo generando un ambiente más propicio para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

Por otro lado, los diarios de campo resaltaron la importancia de centrarnos en aquellos estudiantes que poco participan y se mantienen distantes al grupo, dado que en suelen ser los mismos. La indagación teórica y de experiencias recientes de expertos referidas al tema de la inteligencia emocional nos permitió orientar constantemente la investigación e ir dando forma a cada una de las fases y etapas que se implementaron de acuerdo a la necesidad e intereses de los alumnos.

Cabe anotar que todas las secuencias didácticas no fueron exitosas. Durante la ejecución de algunas de ellas surgieron falencias que impedían el desarrollo de los propósitos trazados, pero gracias a la reflexión permanente que exige la investigación acción, se hicieron los ajustes necesarios para implementarlas nuevamente. A través de la metodología se mejoró la práctica y se dio la solución a la problemática planteada: ¿cómo fortalecer las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de básica a través de la lúdica? A la cual se responde con un plan de acción basado en estrategias lúdicas. Como investigadores reconocemos que todo lo que genere impulsos lúdicos naturales en los niños con diferentes estilos de aprendizaje sostiene su capacidad de asombro y potencia la motivación por indagar, explorar y conocer lo nuevo. Con esta premisa nos dimos la posibilidad pedagógica de convertir nuestras clases en espacios lúdicos, posibilidad que habíamos dejado perder al estar bajo el requerimiento principal de calidad educativa. Aquellos salones tediosos donde se escuchaba a veces un parloteo aburrido y, en algunas ocasiones, murmullos altisonantes muy desesperantes, fueron transformándose poco a poco en bosques, hospitales, teatros, discotecas, cines, canchas y cualquier otro escenario en el que se posibilitara la creatividad libertaria en orden y buen juicio.

Queda mucho por explorar en este infinito universo de la enseñanza-aprendizaje y, aún más, en lo referente al tema emocional. Hemos admitido que como maestros debemos acercarnos a las galaxias desconocidas de los niños, borrando las fronteras didácticas que nos distancian de ellos, ya que hemos estado ahí solo como controladores o evaluadores de procesos. Es tiempo de recordar qué le gusta a un niño, qué siente cuando está triste, enojado o asustado, para poder ponernos a su nivel y lograr “sintonizarnos” y, de este modo, ser parte de un universo unitario y no como galaxias aisladas: ello facilitaría la posibilidad del orden, la justicia y la paz, por lo menos, en el salón de clases.

El aporte de esta investigación a la pedagogía se puede expresar en la importancia de reconocer e interpretar el significado de la relación familia-escuela para el desarrollo de las habilidades emocionales, siendo estos dos contextos en los que el niño fortalece su inteligencia emocional. Una tarea un tanto desalentadora tal como lo afirma Daniel Goleman (2016), en lo que él mismo denomina “alfabetismo emocional”, que “implica un aumento del mandato que se les da a las escuelas, teniendo en cuenta la pobre actuación de muchas familias en la socialización de los niños, lo cual exige dos cambios importantes: que los maestros vayan más allá de su misión tradicional, y que los miembros de la comunidad se involucren más la actividad escolar” (p. 321). Hemos clasificado nuestras conclusiones desde el impacto en dos campos: uno con relación a las categorías principales, ejes de nuestro trabajo de investigación y el otro, al generado en nuestra práctica pedagógica. Del primer campo podemos decir que:

- Se observan avances en los niños en cuanto a la habilidad para expresar y reconocer emociones propias y de sus compañeros. Una vez empezada la importante y delicada tarea de ayudarlos a conocer, identificar, expresar y manejar sus emociones, fue muy gratificante ver cómo ya pueden percibir con facilidad sus sentimientos y emociones en sí mismos y en los demás, empleando un vocabulario emocional acertado. Viven sus emociones de manera armónica sin que ello signifique evitarlas, sino por el contrario saben que pueden surgir y que no es malo, sino que lo importante es saber cómo reaccionar a ellas conscientemente y que este comportamiento no afecte negativamente a otros
- Es de apreciar que han reducido la impulsividad y ahora se muestran más tolerantes a las frustraciones. La mayoría de los niños se esfuerzan por vencer las dificultades y afrontan

de manera equilibrada los conflictos generando un ambiente positivo y de bienestar emocional, una muestra evidente de la regulación emocional.

- La autonomía emocional se ve reflejada en una actitud positiva y motivación constante que le da sentido a cada aprendizaje. La percepción de sí mismo es más clara y reconocen que sus acciones afectan al otro de manera positiva o negativa y, aunque para algunos no es fácil, se esfuerzan para que sus actitudes sean de respeto hacia el otro, se muestran más solidarios y colaboradores.
- Las relaciones sociales entre los niños progresan de manera significativa, hay avances en la habilidad de la escucha, la capacidad de diálogo y el trabajo en equipo. El respeto por los sentimientos del otro predomina y el reconocimiento a la diferencia, identifican que cada uno siente y reacciona distinto aunque las situaciones sean iguales; nace la preocupación por ayudar al otro sin que ellos lo soliciten, expresan a los demás lo que sienten con mayor facilidad y tratan de comprender al otro.
- Las reacciones agresivas se han reducido y cambiado por actitudes de diálogo, afrontan sus conflictos de manera negociable y regulan sus emociones y las de los demás. Estos cambios permiten mejorar la habilidad social y el bienestar en los ambientes escolares.

Del segundo campo concluimos que:

- La participación de la familia aumentó significativamente, los padres por ayudar y apoyar en las actividades que se le envían a casa y la relación con los maestros-investigadores se fortaleció cuando querían dialogar con ellos sobre sus asuntos personales referido a sus emociones.

- Esta investigación nos permitió reflexionar sobre la responsabilidad del docente la educación emocional de los niños, favoreciendo los vínculos que se fortalecen con actitudes basadas en el ejemplo y relaciones cotidianas.
- La observación, registros y documentación de nuestra práctica nos permite reconocer lo que hacen y dicen los niños y la razón de ser de sus actitudes, ello permitió ponernos en su lugar y proponer alternativas de mejoramiento en lo expuesto, partiendo de nuestros errores, aciertos, intereses y necesidades del entorno, validados con los referentes conceptuales a la luz de los teóricos.
- Las prácticas pedagógicas requieren de nuestra percepción, creatividad e ingenio que despierten la curiosidad en los niños para mantener la motivación en la construcción permanente de nuevos aprendizajes.
- Comprobamos que se puede fortalecer las habilidades básicas de la inteligencia emocional a través de actividades lúdicas, ya que son las más indicadas para sintonizar a los niños en estas edades en sus procesos de aprendizaje y reaprendizaje.

Hoy en nuestra institución educativa existen tres llamas llenas de luz que han abierto sus mentes y han transmitido un poco de esa luz a otros miembros de la comunidad educativa con pasión, trabajando en equipo con un objetivo en común: la humanización de la educación. Ahora somos conscientes que este paso para la transformación requiere un gran esfuerzo que debe ser sostenido. Aún nos quedan muchas concepciones de una educación represiva, barreras por romper y la dificultad de luchar contra algunas prácticas y creencias obsoletas; sin embargo, tenemos la firme creencia de que poco a poco cada uno de nuestros proyectos se

verán reflejados en esa transformación que no solo beneficiará a nuestros niños sino a la sociedad. No queda duda que la pedagogía del amor, el respeto al otro desde la diferencia en espacios de diálogo y reflexión facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del trabajo en equipo con nuestros compañeros de maestría resaltamos el espíritu de dedicación y entrega que cada uno de los docentes ha tenido por sus proyectos; en nuestros encuentros académicos se ha podido reunir conocimiento, experiencias, expectativas, sueños, ideales, todos encaminados a la búsqueda constante de mejorar y dar sentido a esta bonita labor: ser maestros que formen niños emocionalmente sanos.

Finalmente, reiteramos nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad del Cauca, porque a través de sus maestros ha sido un apoyo no solo desde el conocimiento, sino marcando cada paso de esta investigación con un carácter humano, en busca de mejorar las condiciones de nuestros niños, regenerando dinámicas de reflexiones para asumir de manera más responsable y comprometida el rol que nos corresponde como maestros-investigadores. Retómanos el reto de multiplicar los saberes aprendidos para que esta investigación no se quede aquí sino que sea significativa y transforme no solo la práctica propia sino la institucional, para que se vea reflejada en la calidad de la educación. Ya logramos motivar a nuestros niños y sus padres, ahora nos queda movilizar las redes de trabajo con colegas comprometidos con la excelencia de la educación para seguir dejando huella haciendo niños emocionalmente sanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio.
- Araujo, M. (2013). Estrategias didácticas para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Academia*, 12 (23), 215-224. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38650/1/articulo1.pdf>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2): 50-63.
- Buitrago, D. & Herrera, C. (2015). Inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase. Tesis de maestría. Universidad del Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1488/1/RIUT-BHA-spa-2015-La%20inteligencia%20emocional%20y%20el%20tratamiento%20de%20las%20conductas%20disruptivas%20en%20el%20aula%20de%20clase.pdf>
- Campo, M. F. (2013). La convivencia escolar una prioridad nacional. *Ruta Maestra*. 4. 8-12. Recuperado de http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_004.pdf
- Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castro, F. (2015). *Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. Tesis de maestría. Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/12690>

Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*.

Bogotá, Colombia: Magisterio.

Chaux, E. *et al.* (2008). Aulas de paz. 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 1(2): 124-145.

Chaux, E. (2013). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Chaux, E, Lleras, J & Velásquez, A. (2006). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*.

Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Congreso Nacional de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

_____ (1994). *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Bogotá:

Ministerio de Educación.

_____ (2001). Ley 715 de diciembre. Recuperado de

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles->

328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Fernández Berrocal, P. & Ruiz-Aranda D. (2008). La inteligencia emocional en la educación.

Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. 15(6). 421-436. Recuperado de

http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional*. México D.F., México: Zeta Bolsillo.
- Guash, O. (1997). *Observación participante*. Madrid, España: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). Informe Forensis datos para la vida vol. 17 violencia intrafamiliar primera parte. Bogotá, Colombia.
Recuperado de:
<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Interactivo+2014.24-JULpdf.pdf/9085ad79-d2a9-4c0d-a17b-f845ab96534b>
- Jiménez, C. (2005). *La inteligencia lúdica: juego y neuropedagogía en tiempos de transformación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.
Barcelona, España: Graó.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*. 8. Recuperado de
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, M. (2000). *La investigación acción en el aula*. *Revista Académica*. 7(1): 27-37.
Recuperado de
http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Recuperado de
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

_____ (2001). Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf)

328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

_____ (2003) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Guía No. 6 de noviembre de 2003. Bogotá: MEN.

_____ (2006) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional.

_____ (2013). Ley 1620 de 2013. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

_____ (2015). Derechos básicos de aprendizaje para la enseñanza del lenguaje. Recuperado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf)

349446_genera_dba.pdf

Mora, J. M. & Gómez, M. (2015). *Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente: reto y necesidad*. Trabajo de pregrado en Psicología. Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/92>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura — Unesco—, (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Santiago, Chile: Universidad

Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México D.F, México: Pearson Educación.

Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>

Salamanca, M. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de Paz*. Bogotá, Colombia: Santillana, Pontificia Universidad Javeriana.

Sandín E, M. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. *Revista de Pedagogía*. 26 (77). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007

Sharing Knowledge, (s.f.). Definición de Conversatorio. Recuperado de <http://www.kstoolkit.org/Conversatorio>

Secretaria de Educación Municipal. (2015). Informe de psicología de un test psicodiagnostico a los niños de los grados de primero a quinto de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Buga Valle del Cauca.

Semanario, El periódico de nuestra región. (2013, feb 7). “No te quedes callado”: campaña contra la violencia y el matoneo. Recuperado de http://elperiodicowebbuga.blogspot.com.co/2013_06_30_archive.html

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona, España: Grupo Zeta.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Tomlinson, J. (1999). *Globalización y cultura*. México D.F., México: Oxford University Press.

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial crítica.

_____ (2000). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Madrid, España: Akal.

Zubiría, S. J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá. Magisterio.

_____ (2013). *El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI*.

Recuperado de http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Datos estadísticos de la Fiscalía

ESTADÍSTICA ADOLESCENTES INFRACTORES AÑO 2016

CASOS INGRESADOS AÑO 2016	DELITOS	ADOLESCENTES APREHENDIDOS	RANGO DE EDADES
138	15	150	14,15,16,17

NOTA: El número de casos ingresados, nunca coinciden con los adolescentes aprehendidos ya que en un (01) caso pueden ingresar dos (02) o más infractores.



DELITOS	CANTIDAD
LESIONES PERSONALES	38
TRAFICO, FABRICACIÓN Y PORTE DE ESTUPEFACIENTES	34
HURTO DE DIFERENTES MODALIDADES	21
DELITOS SEXUALES	12
VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	12
VIOLENCIA CONTRA SERVIDOR PUBLICO	3
AMENAZAS	6
DAÑO EN BIEN AJENO	2
HOMICIDIO	2
TENTATIVA DE HOMICIDIO	2
VIOLACIÓN DATOS PERSONALES	2
ABORTO	1
INJURIA	1
OBSTRUCCIÓN A VÍAS QUE AFECTAN EL ORDEN PÚBLICO	1
APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS NATURALES	1
TOTAL	138

EDADES	CANTIDAD
17 Años	72 Adolescentes
16 Años	31 Adolescentes
15 Años	20 Adolescentes
14 Años	27 Adolescentes
TOTAL	150



Anexo 2. Test diagnóstico aplicado por la psicólogas de Secretaría de Educación.

EVALUACIÓN PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA POBLACIÓN EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES						
DATOS GENERALES						
FECHA		NOMBRE: <i>Santiago Isacon Saez</i>		EPS:		
		IDENTIFICACION: <i>Registro 41634 UB</i>		EDAD: <i>7 años</i>		
		INSTITUCIÓN: <i>I.E.T. Comombot</i>		DOCENTE: <i>Maria Dary Beteta</i>		
GRADO: <i>2.</i>						
RECONOCIMIENTO DE ESQUEMA CORPORAL						
EN SI MISMO			EN OTROS			
RELACIONES ESPACIALES CUERPO						
ARRIBA	<input checked="" type="checkbox"/>	DEBAJO	<input checked="" type="checkbox"/>			
DETRAS	<input checked="" type="checkbox"/>	ADELANTE	<input checked="" type="checkbox"/>			
IZQUIERDA	<input checked="" type="checkbox"/>	DERECHA	<input checked="" type="checkbox"/>			
PERCEPCION VISUAL FIGURA - FONDO						
RECONOCE Y BUSCA OBJETOS ESPECIFICOS EN COLOR						
RECONOCE			BLANCO			
<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
ASPECTOS COGNITIVOS						
ORIENTACION TEMPORAL						
ORIENTACION ESPACIAL						
PROCESOS MENTALES SUPERIORES						
<i>evaluacion de capacidades</i>						
Capacidades	Variables	1	2	3	4	5
Procesos Mentales	Orientación		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Comprensión				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Iniciativa				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Atención				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Memoria				<input checked="" type="checkbox"/>	
Sensorio perceptivo	Visión				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Percepción del Color				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Percepción de la forma				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Audición				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Ub Fte Sonora					<input checked="" type="checkbox"/>
Motricidad	Posición sedente			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Posición de rodillas		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Posición en cucullas					<input checked="" type="checkbox"/>
	Desplazamiento					<input checked="" type="checkbox"/>
	Alcanzar					<input checked="" type="checkbox"/>
	Levantar					<input checked="" type="checkbox"/>
	Agacharse					<input checked="" type="checkbox"/>
	Equilibrio estático					<input checked="" type="checkbox"/>
Comunicación	Oral					<input checked="" type="checkbox"/>
	Gestual					<input checked="" type="checkbox"/>
Conocimiento	Lectura			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Escritura					<input checked="" type="checkbox"/>
Cond Ambiente	Adaptación				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Expresividad				<input checked="" type="checkbox"/>	
Esquema Corporal (Expresion) - Corporal y Facial	Extrovertido				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Introverso		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Timido			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Tristeza			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Alegría			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Enojo			<input checked="" type="checkbox"/>		
OBSERVACION GENERAL						
<p><i>Se evidencia aprobación por parte de la mamá para realizar cualquier acción que se le pide, presenta inseguridad emocional de solicitud de atención especializada, y remisión por audiología y psicología.</i></p>						
FIRMA DEL PROFESIONAL			CARGO			

	<p>ALCALDIA MUNICIPAL DE GUADALAJARA DE BUGA SECRETARIA DE EDUCACION</p> <p>VALORACION PSICOTERAPEUTICA</p>	 <small>Unidad Gestora Institucional</small> ASE.GCE.SP-02.PR-05-IT-01.F8 Rev.No.0 Hoja No. de
---	--	---

3°

FECHA: Sep 8 2015

IDENTIFICACIÓN

Nombres y Apellidos: Jhon Steven Dominguez

Documento de Identidad: _____

Lugar y Fecha de Nacimiento: _____

Edad (Años): Peso (Kg): Estatura(cms):

Sexo: M F

ANTECEDENTES FAMILIARES

Conformación del núcleo familiar: Madre, abuelos maternos, hermanos y una sobrina.

Nombre del Padre: _____ Ocupación: _____

Nombre de la Madre: _____ Ocupación: _____

Número de hermanos y posición ocupada entre ellos: 3

Acudiente: _____

ANTECEDENTES PERSONALES

ORGANICOS (Evolución y Desarrollo)

Desarrollo del Embarazo: _____



ALCALDIA MUNICIPAL DE GUADALAJARA DE BUGA

SECRETARIA DE EDUCACION

VALORACION PSICOTERAPEUTICA



ASE.GCE.SP-02.PR-05-IT-01. F8

Rev.No.0

Hoja No. de

LENGUAJE ORAL (Comunicación cotidiana) normal.

LENGUAJE ESCRITO normal.

DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD

MANEJO DE LA AUTORIDAD (En casa, establecimiento educativo, otros) Esta es ejercida por su abuelo, puesto que su madre tiene largas jornadas laborales.

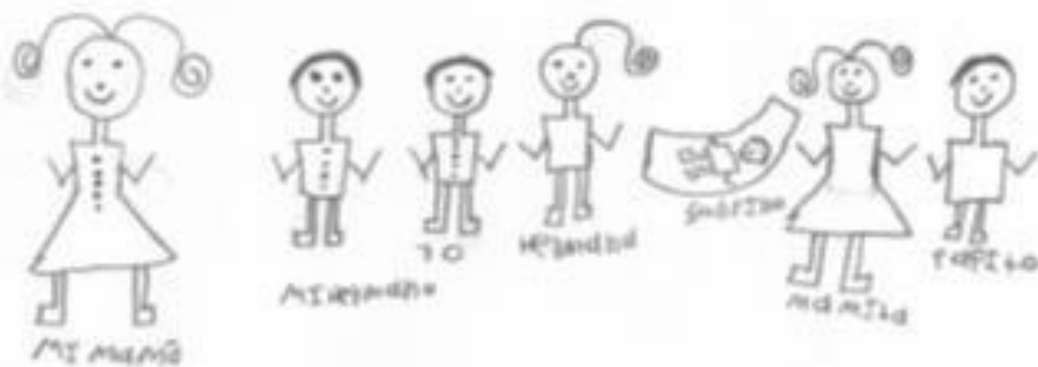
TIPO DE CASTIGOS Manifiesta que su abuelo lo castiga físicamente de manera muy agresiva, como golpes en la cabeza y demás partes del cuerpo además maltrato verbal y psicológico

IMPRESIÓN DIAGNOSTICA: posible maltrato intrafamiliar por parte de su abuelo, falta de pautas de crianza adecuadas. Pendiente hablar con su madre ya que no ha atendido a los llamados por parte de la I.E.

Leslie Echeverry G

PSICOLOGA

REGISTRO



Grado 3
Jhon Estiven
Dominguez

Anexo 3. Fotografías de evidencia del manejo inadecuado de las emociones negativas
(enojo, tristeza).



Pelea en el salón de clases



Enojo en el restaurante



Niño llora porque le pegaron en un partido de fútbol.



Niña que se aísla porque va perdiendo en el juego y se enoja

Anexo 4. Consentimiento de padres de familia.



CIUADELA EDUCATIVA TULIO ENRIQUE TASCÓN – CHAMBIMBAL
GUADALAJARA DE BUGA
SEDE TULIO ENRIQUE TASCÓN
GRADO DE SEGUNDO



La Ciudadela Educativa Tulio Enrique Tascón – Chambimbál, atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, solicita la autorización del padre/madre de familia o acudiente de los estudiantes del Grado de Segundo para que aparezca en fotos y videos con fines pedagógicos que se realizarán en las instalaciones y alrededores del colegio mencionado.

El propósito de las fotos y videos es evidenciar el Proyecto de Intervención de la maestría. Sus fines son netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento serán utilizados con fines distintos.

YO Ledy Johana Mandoza Cabrera. IDENTIFICADO(A) CON CÉDULA DE CIUDADANÍA No. 7114 058197, PADRE, MADRE O ACUDIENTE DEL ESTUDIANTE DEL GRADO DE SEGUNDO Leidy Vanessa Jaramilla Mandoza. CON NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN 1117 019 750, LO(A) AUTORIZO A PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE LA MAESTRÍA DE LA DOCENTE MARÍA NERY BEDOYA EN FOTOS, VIDEOS Y DEMÁS ACTIVIDADES DE ÉSTE.

Ledy Johana Mandoza Cabrera.

FIRMA PADRE, MADRE O ACUDIENTE

Anexo 5. Diarios de campo

OBSERVACION Y DIARIO DE CAMPO EN PRACTICA INVESTIGATIVA



**Docente:
Maricel Paola Arango**



Grado: 1A

Sede: Tulio Enrique Tascón



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
TULIO ENRIQUE TASCÓN - CHAMBIMBAL
GUADALAJARA DE BUGA
2016**





**OBSERVACION Y DIARIO DE CAMPO
EN PRACTICA INVESTIGATIVA**



**Docente:
Maximilian Tofiño**

Grado: 2C

Sede: Cerro Rico

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
TULIO ENRIQUE TASCÓN - CHAMBIMBAL
GUADALAJARA DE BUGA**

2016

OBSERVACION Y DIARIO DE CAMPO EN PRACTICA INVESTIGATIVA

**Docente:
María Nery Bedoya**

Grado: 2A

Sede: Tulio Enrique Tascón

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
TULIO ENRIQUE TASCÓN - CHAMBIMBAL
GUADALAJARA DE BUGA**

2016



Anexo 6. Técnicas de recolección de la información (observación participante y conversatorios).





Anexo 7. El emociómetro.



*Esta cartelera sirvió para que los niños expresaran sus emociones al inicio y fin de la jornada.

Los docentes-investigadores estaban pendientes para registrar sus comentarios.

Anexo 8. Secuencias didácticas.

SECUENCIA DIDÁCTICA #1

Semanas:

Temas:

Propósito:

Grupo de competencia:

Área:

Competencias:

Estándares:

|

Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración

Retroalimentación

Anexo 9. Secuencias didácticas para el desarrollo del plan de acción.





Secuencias Didácticas






Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
3	¿Qué sentimos?	<p>En esta actividad realizaremos un conversatorio para introducir a los niños en la temática y así saber qué es lo que ellos conocen y saben de las emociones, con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las emociones que más te gustan? • ¿Qué haces cuando te da miedo? • ¿Qué haces cuando sientes alegría? <p>Hablaremos de las 4 emociones básicas (miedo, enojo, alegría y tristeza) y se observará cómo ellos reaccionan ante lo que están diciendo.</p> <p>Nombraremos un moderador para ir familiarizando a los niños con las reglas básicas del diálogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caritas de emociones • Hojas de block 	
4	Los mimos de emociones	<p>Se organizarán en grupos de cuatro niños, escogerán al azar una emoción y la pintarán en sus rostros como mimos.</p> <p>Luego dramatizarán una escena en la que representen la emoción escogida con una pista musical de fondo acorde a la emoción.</p> <p>Esta actividad se presentará a los niños de los otros grados de básica primaria y padres de familia.</p> <p>Al finalizar esta presentación se realizará un conversatorio para analizar y reflexionar cada una de las actividades de esta secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas, música, pinceles • Sombreros, camisetas, medias • grabadora 	



Secuencias Didácticas



RUBRICA SECUENCIA DIDACTICA: 01			
EVALUACIÓN FORMATIVA			
Criterio	Insuficiente 	Básico 	Sobresaliente 
Participación	No expresa sus emociones ni opiniones o lo hace de manera incipiente	Expresa sus opiniones y emociones de manera clara y abierta y hace aportes significativos durante el desarrollo de la secuencia	Se expresa claramente, es creativo/a, propone soluciones e ideas críticas que contribuyen al mejoramiento del grupo y al desarrollo de la secuencia
Trabajo grupal	No participa en el trabajo grupal. Tiene dificultades para trabajar en equipo. No colabora con las tareas de grupo.	Se integra al grupo y hace aportes básicos desde tareas asignadas.	Lidera su equipo de trabajo teniendo en cuenta las opiniones de los demás integrantes del grupo
Responsabilidad	No realiza las tareas asignadas a su equipo. Incumple con el material de trabajo. No asume responsabilidades.	Realiza el trabajo asignado cumpliendo con su responsabilidad según su rol en el grupo de trabajo.	Asume su trabajo con responsabilidad y respeto por el trabajo de los demás. Propone acciones de grupo encaminadas a un bien común.



Secuencias Didácticas



Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
5	Compartir de la amistad	Por estar en el mes de la amistad se realiza un compartir con el propósito de que los niños se integren y se refuerce el valor de dar y ser generoso con los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Torta • Bombas • Helado • Regalos 	3 horas

Retroalimentación



Secuencias Didácticas



Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
2	El diario de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> Las relaciones padres e hijos son fundamentales e importantes en el desarrollo de los niños, por lo tanto con esta actividad se hace partícipes los padres de familia. En la escuela de padres que se realizará el 21 de octubre se les explicará en que consiste el diario de la emociones, así ellos podrán ir observando la evolución de los niños en lo que refiere al fortalecimiento de sus emociones de igual manera se fomenta la relación de los padres con su hijo. El diario de emociones consiste, a cada niño se le entregará una hoja la cual se le enviara al acudiente para que durante la semanas observe y escriba cuales son las emociones más frecuentes en su hijo y explicar cuál fue el episodio que le hizo despertar esa emoción. Al finalizar la semana deberá entregar el primer diario y así sucesivamente hasta finalizar la acciones del mes 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas Fotos de cada niño Lápiz Colores Hojas de las emociones 	2 semanas, 3 horas diarias.



Secuencias Didácticas



Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
3	El mural de las emociones	<p>Habiendo tenido el niño en la secuencia anterior un contacto con el tema de las emociones esta actividad se planteará para avanzar y ampliar el conocimiento al respecto.</p> <p>El mural de la emociones consiste en escoger una pared del colegio, con la ayuda de los padres de familia y de personas artistas de la ciudad pintarán los dibujos de la película intensamente y dibujarán sus manos y la de su madre o padre, como símbolo de unión y fraternidad.</p> <p>Cuando el mural este totalmente terminado se realizará una escuela de padres emocionales donde ellos deberán explicar que sentimiento sintieron cuando colocaron sus manos juntos a la de sus hijos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas • Pared • Pinceles • Pintores de la ciudad • Padres de familia 	5 sesiones de una hora.
4	Me divierto con la jornada lúdica	Con apoyo del Inder - Buga, se realiza una jornada recreativa para que los niños vean los diferentes deportes que ayudan a regular la ira.	<ul style="list-style-type: none"> • Personal de apoyo del Inder - Buga • Polideportivo 	Una sesión de 120 minutos

Retroatimentación

Se enviarán el diario de las emociones a los padres de familia con el fin de que en casa observen y comprendan las emociones de sus hijos en casa. Durante las 2 semanas.



Secuencias Didácticas



SECUENCIA DIDÁCTICA #1

Semanas: 26 a 30 de septiembre de 2016 - 03 a 06 de octubre de 2016

Temas: Expresión e identificación de emociones.

Propósito: Identificar acontecimientos que provocan distintas emociones y promover el autoconocimiento.

Grupo de competencia: Convivencia y paz.

Área: Ciencias Sociales

Competencias: Emocionales, Comunicativa

Estándares:

- Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, miedo) en mí y en otras personas.
- Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguaje (gestos, pintura, palabras, teatro, juego etc.).

Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
1	¿Cómo me siento hoy?	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de la jornada cada niño tomará del artefacto las cuatro caras que representan las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, miedo) y las tendrán en su poder. Escogerá la que represente según como se sienta él y la deposita en el bolsillo rotulado con su nombre. Si en el transcurso de la jornada esa emoción cambia, él debe escoger la carita que represente tal emoción. • Finalizando la jornada se hará un conversatorio en el que se plantearán las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas caritas metiste en tu bolsillo? • ¿Por qué metiste esas caritas? 	Emocionometro	30 minutos diarios al inicio de la jornada

Tulio Enrique Tascón - Chambimbal

Primer ciclo de básica primaria

Tulio Enrique Tascón - Chambimbal

Primer ciclo de básica primaria



Secuencias Didácticas



SECUENCIA DIDÁCTICA #4

Semanas: 08 a 16 de Noviembre de 2016

Temas: La ira

Propósito: Buscar alternativas para dominar este sentimiento.

Grupo de competencia: Participación y Responsabilidad Democrática.

Área: Ciencias Sociales

Competencias: Emocionales, Comunicativas, Cognitiva, Integradora.

Estándar:

- Reconocer diferentes perspectivas frente a una situación (cognitiva), reconocer emociones (emocional), manejar un conflicto (integradora).

Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
1	Teatro cine foro	Se llevarán los niños al teatro de la ciudad para ver la película "Angry Birds".	<ul style="list-style-type: none"> Bus de la ciudadela Película 	45 minutos una sesión
2	El enojo en los demás	<p>Al finalizar la película se realiza un recorrido por el parqueoidal para que los niños interactúen con el entorno, allí tendrán que observar los rostros de la personas que se encuentran en el parque.</p> <p>Se acercarán a algunas personas y tendrán un conversatorio preguntándoles que ellos cómo reaccionan cuando les da ira.</p> <p>Se continuará el recorrido para el colegio y al día siguiente se realizará socialización de la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Parque cabal Personas Grabaciones 	30 minutos una sesión



Secuencias Didácticas



Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
3	Conversatorio	Se realiza conversatorio sobre la película y se le pide a los niños que plasmen por medio de dibujo de lo que trato la película y si les gusto.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de block • Colores 	Una sesión de 30 minutos
4	Me identifico con un personaje de la película	Imitarán el personaje que más le llamó la atención de la película. Lo socializarán en el grupo	Vestuario	Una sesión de 45 minutos

Retroalimentación

Hablar con sus familiares para preguntarles ¿cómo los castigaban cuando eran niños? y escribir las respuestas en el cuaderno.



Secuencias Didácticas



RUBRICA SECUENCIA DIDÁCTICA: 05			
EVALUACIÓN FORMATIVA			
Criterio	Insuficiente 	Básico 	Sobresaliente 
Liderazgo	No participo en las actividades que se desarrollan en el aula.	Participo en forma activa en las actividades escolares y cumpla con los compromisos establecidos.	Lidero y promuevo actividades escolares que ayuden a mejorar la convivencia escolar y la gestión de las emociones en el aula.
Respeto	Me enojo cuando me regañan por no cumplir con la norma	Cumplo y respeto las normas establecidas en el aula y la institución educativa.	Lidero actividades grupales con la participación de todos y propongo estrategias para mejorar la convivencia
Sana convivencia	Agredo a mis compañeros cuando no obtengo lo que deseo.	Mantengo buenas relaciones interpersonales con mis compañeros y docentes.	Promuevo la sana convivencia y los ambientes escolares de paz con ejemplo y diálogo.

Tulio Enrique Tascón - Chambiñabá

Primer ciclo de básica primaria



Secuencias Didácticas



Número	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
4	Me conecto con mi cuerpo	Se llevarán a los niños a la sala multifuncional de la institución y allí realizaremos ejercicios de relajación y respiración que los ayuden desconectarse para encontrarse con su yo interior; durante la actividad se hablará sobre ambientes naturales como bosques, ríos, árboles al viento.	<ul style="list-style-type: none"> Docente de educación física 	2 sesiones de 45 minutos

Retroalimentación

En casa con ayuda de tus padres buscar en el internet noticias sobre el maltrato animal, analizar el daño al planeta por la destrucción y la contaminación.



Secuencias Didácticas



Número	NOMBRE de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos	Duración
3	Talleres de relajación	Con la ayuda del docente de educación física, se realizarán ejercicios de técnica de respiración y relajación, como caminar descalzos, continuar con los ejercicios de la tortuga y la liebre ya que estos ejercicios les ayudan a regular las emociones negativas. www.lifeder.com/tecnicas-de-relajacion-para-ninos .	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos • Espacio físico • Música de relajación 	Una sesión de 30 minutos
4	Convivencia familiar	Cada docente organizará una convivencia con su grupo de niños y padres de familia con el objetivo de crear vínculos de confianza y fortalecer las emociones básicas entre padres e hijos. Las actividades serán de libre escogencia de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Globos • Harina de trigo • Vestuarios 	Una sesión de 5 HORAS

Reevaluación

Actividad 1: Pregunto a mis padres que me den un ejemplo de cómo se puede regular la ira y lo escribo en mi cuaderno para socializarlo en clase. Y cuento a ellos lo ejercicios que realizamos en clase.

Actividad 2: En mis creaciones literarias escribo las vivencias de la empatía.

Actividad 3: Comparto con mis padres un ejercicio de relajación de los hechos en clase.

Anexo 10. Fotografías de actividades artísticas y lúdicas





Anexo 11. Códigos utilizados para los relatos creados por los investigadores orientados en el
seminario de línea

Códigos por grados utilizados para los relatos

GRADO PRIMERO A

INVESTIGADORA: MARICEL PAOLA ARANGO OSORIO

ESTDIANTES INTERVENIDOS

1. ARICAPA LAURA SOFIA (F1)
2. BECERRA MEJIA JUAN CAMILO (M2)
3. BALLESTEROS FLOREZ ANGÉLICA (F3)
4. BEDOYA LONDOÑO YERLI YINETH (F4)
5. BOCANEGRA GUERRA MARIANA (F5)
6. CAMPO LOPEZ KAREN DAHIANA (F6)
7. CORTES ROJAS EMMANUEL (M7)
8. GARCIA ALEGRIAS KAREN GISSEL (F8)
9. HERNANDEZ ALVAREZ VIVIAN LORENA (F9)
10. LENIS JUAN JOSÉ (M10)
11. MORENO VINASCO RONALD FELIPE (M11)
12. PEÑA GUTIERREZ DANNA MICHELL (F12)
13. POTES SANCHEZ THALIANA (F13)
14. PULGARIN BOCANEGRA JOSE LUIS (M14)
15. JHOANNI ANDRES CARVAJAL (M15)
16. HEIDY ALEJANDRA (F16)
17. SANTIAGO (M17)

DC: DIARIO DE CAMPO

SD: SECUENCIA DIDÁCTICA

CH: CHAMBIMBAL

G: GRUPO

MP: MARICEL PAOLA ARANGO

R: RELATO
SC: SALÓN DE CLASE.

PR: PATIO DE RECREO.

SE: SALÓN DE EVENTOS

DE: DIARIO DE LAS EMOCIONES

M: MASCULINO

F: FEMENINO

PC: POLIDEPORTIVO CHAMBIMBAL

TMB: TEATRO MUNICIPAL BUGA

HM: HACIENDA MARACAIBO

PCB: PARQUE CABAL BUGA

GRADO 2 -A

Investigadora: María Nery Bedoya Salamanca

Estudiantes grado 2-A	Códigos
ARCE JOSÉ LUIS	EM01
BALANTA YAIR	EM02
BURGOS CRUZ JUAN SEBASTIAN	EM03
CAICEDO ANDRES FELIPE	EM04
CASTRILLON EDINSON ANDRES	EM05
DOMINGUEZ FRANCISCO	EM06
ECHEVERRY SOFIA	EF02
GONZALEZ SAMUEL	EM07
JARAMILLO LEIDY VANESSA	EF03
MUÑOZ MARIA JOSE	EF05
RESTREPO YADID YELIXSA	EF06
SANCHEZ SARA NICOL	EF07
SUAREZ DARWIN	EM09
SUAREZ FRAISURY	EF08
TASCON SUAREZ SANTIAGO	EM10
VILLADA EDNA DAYANA	EF09

ALTAMIRANO TANIA	EF10
HURTADO LIYEN	EF11
MAYORIA NIÑOS	MNÑ
GILDARDO VIGILANTE	GV
ESTUDIANTES GRADO 3	EG3
PROFESORA MARICEL	PM
MAMA DE SANTIAGO	A1
MAMA DE JOSE LUIS	A2
PAPA DE ANDRES	A3
MAMA DE DARWIN Y FRAISURY	A4
MAMA DE SARA NICOL	A5
MAMA DE EDINSON	A6
CORREDOR PRINCIPAL	CP
CASA DE LOS NIÑOS EN LA TARDE	CNT
RESTAURANTE ESCOLAR	RE
MANIPULADORAS DE RESTAURANTE	MR

HORAS DEL DESCANSO	HD
PATIO DE RECREO	PR
SALON PROFESORA MARICEL	SPM
HACIENDA MARACAIBO	HM
PATIO VIEJO	PV
SALON GRADO 2	S2
BALNEARIO VILLA SOFIA	BVS
SALON PRE ESCOLAR	SP
TEATRO MUNICIPAL BUGA	TMB
PARQUE CABAL BUGA	PCB
BUSETA CIUDADELA	BC
POLIDEPORTIVO CHAMBIMBAL	PC
PUESTO DE SALUD	PS
ADMINISTRADORA TEATRO MUNICIPAL	ATM
TODOS LOS NIÑOS	TN
PROFESOR MAXIMILIAN TOFIÑO	PMT
01 SECUENCIAS DIDACTICA	SC01
SECUENCIA DIDACTICA 02	SC02
SECUENCIA DIDACTICA 03	SC03

SECUENCIA DIDACTICA 04	SC04S
SECUENCIA DIDACTICA 05 RELATOS	C05
ACTIVIDAD 01	ACT01
ACTIVIDAD 02	ACT02
ACTIVIDAD 03	ACT03
ACTIVIDAD 04	ACT04
ACTIVIDAD 05	ACT05
INSTITUCION EDUCATIVA TULIO ENRIQUE TASCON CHAMBIMBAL	IETETC
DOCENTE EDUCACION FISICA	DEF
DOCENTE INTERVENTORA MARIA NERY BEDOYA SALAMANCA	MNBS

GRADO 2-D

Investigador: Maximilian Tofiño Tigreros (MTT)

MASCULINO (M)

FEMENINO (F)

ESTUDIANTE (E)

SANTIAGO (EM1)

SEBASTIAN (EM2)

VALENTINA (EF1)

MELANY (EF2)

SOFIA (EF3)

JUAN DIEGO (E M3)

ALEJANDRO (EM4)
JOHAN (EM5)
KEVIN (EM6)
ALEXIS (EM7)
SANTIAGO (EM8)
AMMY(EF4)
TODO EL GRUPO (TG)

**INSTITUCION EDUCATIVA TULIO ENRIQUE TASCON CHAMBIMBAL
(TETC)**

SEDE CERRO RICO (SCR)
SALON DE CLASE (SC01)
SALON DE CLASE (SC02)
BIBLIOTECA (B1)
CASETA COMUNAL (C1)
RESTAURANTE ESCOLAR (R1)
TIENDA (T1)
PATIO DE RECREO (P1)
CORREDOR PRINCIPAL (CRR1)
CORREDOR DEL FRENTE (CRR2)
CORREDOR DE LA IZQUIERDA (CRR3)
CORREDOR DE LA DERECHA (CRR4)
CORREDOR POSTERIOR (CRR5)
FRENTE DE LA ESCUELA (FE)
PADRES DE FAMILIA MAYORIA (PF)
CINEMA CENTRO (CC)
DIARIOS DE CAMPO (DC)
RELATOS (R)
SECUENCIA DIDACTICA 01(SC01)
SECUENCIA DIDACTICA 01(SC02)
SECUENCIA DIDACTICA 01(SC03)

SECUENCIA DIDACTICA 01(SC04)
 SECUENCIA DIDACTICA 01(SC05)
 TEATRO MUNICIPAL BUGA (TMB)
 PARQUE CABAL BUGA (PCB)
 BUSETA DE LA CIUDADELA (BC)

Muestras de diarios de campo con relatos de los niños sobre los hallazgos



OBSERVACION Y DIARIO DE CAMPO EN PRACTICA INVESTIGATIVA



Juan Diego dice que estuvo paseando en Vijes con toda la familia. (DC 01/SD01/TETCH/SCR/MTT/SC02/EM3 /R15)

DE PASEO CON LA FAMILIA Y NUEVOS AMIGOS

Alejandro dice que también estuvo en ese paseo y que también estuvo contento porque jugó mucho con nuevos amigos (DC 01/SD01/TETCH/SCR/MTT/SC02/EM4 /R16)

CHEVERE JUGAR EN LA PISCINA CON NUEVOS AMIGOS

Sofía un poco tímida dice que también estuvo “en la finca en Vijes jugando en la piscina (DC 01/SD01/TETCH/SCR/MTT/SC02/EF3 /R17)

con nuevos amigos” (DC 01/SD01/TETCH/SCR/MTT/SC02/EF3 /R18)

ME GUSTO EL PASEITO, DESPUES VOY A VER A MI PAPA

“No pude visitar a mi papá en la cárcel (con el rostro sonriente), pero la pasé chévere, la piscina

Diario de campo (DC 2)

Elaborado por: Maricel Paola Arango.

Técnica empleada: entrevista

Hora de inicio: 10:30 a.m

Hora de finalización: 12:00

Lugar: salón de clase

Tiempo: 1 hora/30 min

Mis emociones.

Para esta actividad se realizó un conversatorio con los niños en este se les pidió que por medio del dibujo expresarán sus vivencias en sus hogares con el objetivo de explorar y conocer más sobre las relaciones con sus familias; dentro de las observaciones más relevantes encontradas la gran mayoría de los niños manifestaron alguna situación en la cual la falta de afecto, el castigo físico, el miedo y la indiferencia los afectaban los niños.

Me da alegría ir al cine.

Secuencia didáctica de# 1

Tema: expresión e identificación de emociones

DIARIO DE CAMPO #01

Fecha: 26 de septiembre

Hora: 7 am

Hora final: 8am

Lugar: salón del grado segundo

¿Cómo me siento hoy?

AHÍ PROFE TAN LINDO ESO

Siendo las 7 am al presentarles a los niños el artefacto del Emocionómetro todos manifestaron curiosidad, se acercaron a observarlo, queriendo coger las caritas de cada bolsillo y la niña Sofia dice “hay profe tan lindo ese aparato y eso que vamos hacer, vamos a jugar con la caritas” cuando Sofia dice eso Yelixsa le dice ahí sofi tan chévere que esta el salón son cosas nuevas” (DC01/SC01/ACT01/IETETCH/ MNÑ18/EF07/MNBS/S2/R01/.....)

Anexo 12. Codificaciones

Codificación abierta

Grado 2-A	Categorías abiertas y culturales
1. ahí profe tan lindo eso	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/MNÑ18/EF07/MNBS/S2/R01
2. vamos a aprender a no pelear	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/MNÑ18/EF07/MNBS/SC/R02
3. me gusta ir al colegio	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/MNÑ18/EF07/MNBS/S2/R03
4. mi hermana me jalo el pelo	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/MNÑ18/EF08/EM07/MNBS/S2/R04
5. mi padrastro me despierta con una linterna	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/EM05/MNBS/S2/R05
6. mi mamá me pega calvasos	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/EM06/MNBS/S2/R06
7. negra fea	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/EFO3/EMO2/EMNBS/S2R07
8. buscando culebras para echársela a mis amigos	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/EM04/MNBS/ PV01/S2/ R08
9. bobo era para asustarte	DC01/SC01/ACT01/IETETCH/ EM06/ PV01/VG01/MNBS/R09
10. <u>moyete</u> a bañarte	DC02/SC01/ACT02/IETETCH/EMO2/EM05/MNBS/S2/R01
11. me echa agua para levantarme y a mí no me gusta	DC02/SC01/ACT02/IETETCH/EM09/MNBS/S2/R02
12. me siento feliz cuando juego porque aprendo	DC02/SC01/ACT02/IETETCH/MNÑ18 EF05/MNBS/S2/R03
13. me siento feliz cuando estoy con mi familia	DC02/SC01/ACT02/ACT02/IETETCH/EF02/MNBS/S2/R04
14. me gusta la navidad porque me dan regalos	DC02/SC01/ACT02/IETETCH/EM08/MNBS/S2/R05
15. juguemos juntos	DC02/SC01/HD/IETETCH/EM/EM10/EM02/EF02/MNBS/PR/R06
16. Ay profe eso si me gusta a mi	DC02/SC01/IETETCH/EM16/MNBS/S2/R07
17. lo podemos hacer juntos	DC02/SC01/ACT02/IETETCH/EF06/MNBS/S2/R08

Codificación axial

Grado	<i>Conociéndome encuentro la calma (naranja)</i>	<i>Pienso, espero y actuó (amarillo)</i>	<i>Yo con mis amigos si la voy (verde)</i>
2-D	<p>¿Y eso qué es? DC01/SD01/TETCH/S CR/MTT/SC02/TG/R01 DC12/SD3/TETCH/SC R/MTT/S01/TG/R02 Uy, chiry la música. ¿Qué vamos a hacer? DC04/SC02/TETCH/S CR/MTT/SC02/RG /R06 Voy a subirme a un bus bacano DC14/SD4TETCH/SC R/MTT/BC/EM2,EF1/ R05 ¿Qué vamos a hacer? DC15/SD4/TETCH/SC R/MTT/BC/EF1,EF2,E M2,EM3,EM5/R02 ¿A ustedes que les dijeron? DC15/SD4/TETCH/SC R/MTT/EF1,EF2,EM2, EM3,EM5/R30 ¿Qué vamos a hacer con la bomba? DC18/SD5/TETCH/SC R/MTT/FE/TG/R01 ¿Qué irá a pasar con la bomba? DC18/SD5/TETCH/SC R/MTT/FE/TG/R06 Vamos a ver si se puede DC18/SD5/TETCH/SC R/MTT/FE/TG/R07 Estar en la escuela DC01/SD01/TETCH/S CR/MTT/SC02/EF2/R0 4</p>	<p>Yo sé que podemos salir al frente ¿disfrazadas! DC04/SD02/TETCH/ SCR/MTT/SC02/EF1, F2,F3/R03 Me da miedito salir en público, pero yo puedo hacerlo DC07/SD02/TETCH/ SCR/MTT/SC02/EM5 /R08 DC12/SD3/TETCH/S CR/MTT/S01/EF1,2,3 /R06 Me da pena hablar a alguien que no conozco , pero yo le hago DC15/SD4/TETCH/S CR/MTT/PC/EF2/R18 Yo puedo hablarle a la gente que no conozco DC15/SD4/TETCH/S CR/MTT/PC/EM5/R2 5 Dificil hacer esas maromas, pero puedo hacerlo DC20/SD5/TETCH/S CR/MTT/SC2/MG/R0 5 ¿Será que si podré hacerlo? DC20/SD5/TETCH/S CR/MTT/SC2/EM5/R 15 Muchachos, hagámosle</p>	<p>Papi, hagámosle juntos DC05/SC02/TETCH/SC R/MTT/SC02/EM5,7/R 02 DC05/SC02/TETCH/SC R/MTT/SC02/EM2/R03 DC12/SD3/TETCH/SC R/MTT/S01/TG/R14 DC12/SD3/TETCH/SC R/MTT/S01/TG/R15 DC05/SC02/TETCH/SC R/MTT/SC02/EM2,4,5/ R14 Me da pena, pero acompañados le podemos hacer DC15/SD4/TETCH/SC R/MTT/PC/EM2,EM3,E M5/R20 Me da pena pero juntas podemos DC15/SD4/TETCH/SC R/MTT/PC/EF2 /R22 Ay, porecito DC10/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/EM3/R06 DC10/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/EF3/R08 DC10/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/EF2/R17 DC11/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/TG/R02 DC11/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/TG/R04 DC11/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/TG/R05 DC11/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/TG/R06 DC11/SD03/TETCH/SC R/MTT/SC02/TG/R08</p>

Codificación selectiva

<i>Conociéndome encuentro la calma</i>	<i>Pienso, espero y actuó</i>	<i>Yo con mis amigos si la voy</i>
<p>Esto no me gusta</p> <p>Mi hermana me jalo el pelo y a mí me da rabia DC01/SC01/ACT01/IETETC H//EF08/EM07/MNBS/S2/R04</p> <p>Me echa agua para levantarme y a mí no me gusta DC02/SC01/ACT02/IETETC H/EM09/MNBS/S2/R02</p> <p>Mi papá lleo borracho y eso me da miedo DC03/SCD01/ACT03/IETETCH/EF010/S2MNBS/R02</p> <p>Mi mamá me pega <u>Calvasos</u> DC01/SC01/ACT01/IETETC H/EM06/MNBS/S2/R06</p> <p>A mí no me gusta <u>peñar</u> (pelear) DC06/SCD02/ACT02/EM04 /IETETCH/MNBS/RE/R08/</p>	<p>Yo puedo hacerlo</p> <p>Pensando en mi mamá me calmo. DC6.SD2.CH.MP.G1A.R11.SC.M11.AC1</p> <p>Yo ya me enojo, pero me contento solito. DC15.SD5.CH.MP.G1A.R5.PR.M7.AC1</p> <p>Hagámosle rápido DC21/SCD05/ACT04/EM06/EM07/IETETCH/MNBS/BVS/R06</p> <p>Vistámonos rápido DC13/SCD03/ACT03/EF08 /IETETCH/MNBS/S2/R01</p> <p>Cuando nos enchichamos paliamos DC10/SCD02/ACT04/EM09//IETETCH/MNBS/PC/R06</p>	<p>Ay pobrecito</p> <p>Pobrecita esa niña. DC10.SD3.CH.MP.G1A.R8.SC.F8.AC2</p> <p>Un perrito herido me hace llorar. DC10.SD3.CH.MP.G1A.R1.PR.F3.AC2</p> <p>Yo quiero ser Andy para salvarlos a todos DC6.SD2.CH.MP.G1A.R21.SC.M7.AC1</p>
<p>Uy que chiry</p> <p><u>Uy</u> que rico disfrazarse me siento diferente. DC6.SD2.CH.MP.G1A.R18.SC.M15.AC</p> <p>Yo voy a ser el monstruo de la alegría. DC6.SD2.CH.MP.G1A.R19.SC.M10.AC1</p>	<p>Pasito pasito</p> <p>Espérate ahora no te gasto DC03/SCD01/ACT03/IETETCH/EF108/EM09/MNBS/S2/R13</p> <p>Guardemos la calma cuando estemos bravos DC06/SCD02/ACT01/EF06 /IETETCH/MNBS/S2/R02</p>	<p>Happy si nos, hacemos juntos</p> <p>Juguemos juntos DC02/SC01/HD/IETETC H/EM/EM10/EM02/EF02/MNBS/PR/R06</p> <p>Hágase conmigo DC02/SC01/ACT02/IETETCH/EF10/EF07/MNBS/S2/R10</p>

Anexo 13. Figura de categoría. Subcategorías y triangulación





Anexo 14. Informe académico

20950	ALCANZÓ DURANTE EL PERIODO UN DESEMPEÑO ACADÉMICO DE.....	4,00													
PROFUNDIZACIÓN EN MATEMÁTICAS: IHS:1 - MARIA BEDOYA - nalu17@hotmail.es		3,00 Básico													
21096	Realiza actividades que le permiten reforzar su aprendizaje.	3,00													
20955	APLICA UNA ESCALA DE VALORES ADECUADA EN SU COMPORTAMIENTO	3,00													
20948	Adopta mediante juegos mentales la importancia y aplicación de las operaciones básicas y factorial con números naturales.	3,00													
PROFUNDIZACIÓN EN ESPAÑOL: IHS:2 - MARIA BEDOYA - nalu17@hotmail.es		4,00 Alto													
21262	Aplica las reglas ortográficas vistas en clase, acerca de la coma y el punto y coma.	4,00													
20952	ALCANZÓ DURANTE EL PERIODO UN DESEMPEÑO ACADÉMICO DE.....	4,00													
20951	APLICA UNA ESCALA DE VALORES ADECUADA EN SU COMPORTAMIENTO.	4,00													
PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: IHS:1 - MARIA BEDOYA - nalu17@hotmail.es		4,00 Alto													
21102	Realiza actividades que le permiten reforzar su aprendizaje.	4,00													
21042	ALCANZÓ DURANTE EL PERIODO UN DESEMPEÑO ACADÉMICO DE	4,00													
21041	APLICA UNA ESCALA DE VALORES ADECUADA EN SU COMPORTAMIENTO	4,00													
Cod Alumno:	3755														
	1 Periodo **	2 Periodo **													
IHS	33%	33%													
		3 Periodo **													
		34%													
		0%													
		Nota Final Hab **													
3	CIEN. NATURALES Y EDU. AMBIENTAL	2,50 BJ	3,50 BS	3,00 BS	12	3,00	12								
3	CIEN. SOC. HIST. GEOG. CONST. POLI.	2,90 BJ	3,50 BS	3,00 BS	8	3,13	8								
2	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	3,50 BS	4,00 Alt	3,98 BS		3,83									
1	EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS	3,80 BS	4,50 Alt	3,58 BS		3,96									
3	EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DPTE	3,50 BS	4,50 Alt	4,13 Alt	2	4,04	2								
5	LENGUA CASTELLANA (HUMANIDADES)	2,50 BJ	3,00 BS	3,51 BS	10	3,01	10								
2	IDIOMA EXTRANJERO (HUMANIDADES)	3,30 BS	3,05 BS	4,00 Alt		3,46									
4	MATEMÁTICA	2,50 BJ	3,50 BS	3,95 BS		3,32									
1	TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	4,00 Alt	3,50 BS	3,74 BS		3,75									
1	EDUCACIÓN RELIGIOSA	3,50 BS	4,00 Alt	3,88 BS		3,79									
0	DISCIPLINA		Alt	5,00 SUP											
1	PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS NATURALES	3,00 BS	3,00 BS	3,94 BS		3,32									
1	PROFUNDIZACIÓN EN MATEMÁTICAS	3,00 BS	3,00 BS	3,00 BS	6	3,00	6								
2	PROFUNDIZACIÓN EN ESPAÑOL	3,00 BS	3,00 BS	4,00 Alt	4	3,34	4								
1	PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	3,00 BS	3,00 BS	4,00 Alt		3,34									
30	[Promed.] - [Puesto Estud] - [InAsist] **	3,14	17	3,50	14	3,69	13								
					42	3,55	42								
Mejores Promedios Total Estud. Grupo: 17															
1	JARAMILLO MENDOZA LEIDY VANESSA	4,405	2	ALTAMIRANO AGUIRRE TANIA ANDREA	4,343	3	RESTREPO RAMIREZ YADID YELIXZA	4,300							
4	SANCHEZ NOSCUE SARA NICOL	4,248	5	VILLADA GOMEZ EDNA DAYANA	4,181	6	TASCON SUAREZ SANTIAGO	4,129							
7	CASTRILLON CALVO EDISON ANDRES	4,116	8	GONZALEZ LONDOÑO SAMUEL FELIPE	4,101	9	ECHVERRI GUERRERO SOFIA	4,057							
10	CAICEDO VILLALOBOS ANDRES FELIPE	3,904													
AVG	Artis	EdAm	EdFis	Esp	Etica	HisGe	Ingle	Mat	Profu. Esp.	Profu. Mat.	Profu. Nat.	Profu. Soc.	Relig	tec-inf	
Grup	3,98	3,94	4,18	4,44	3,69	3,98	4,25	3,55	3,85	4,00	3,78	3,95	4,07	3,99	4,02
Alum	3,83	3,00	4,04	3,01	3,96	3,13	3,46	3,32	3,34	3,00	3,32	3,34	3,79	3,75	
Dir. Grupo: Maria Nery Bedoya Salamanca ¿Repitente? N ¿Nuevo? S															
MUÑOZ PALACIO WILLIAM FERNANDO Áreas Pendientes Año Anter:															
Presenta Notas OBSERVADOR 1P: No 2P: No 3P: No 4P: No															
Documentos Pendientes:															
OBSERVACIONES: Viernes, 18 de Noviembre de 2016															

