

MANIFESTACIONES DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EMOCIONALES Y LA
CONVIVENCIA EN DOS GRUPOS DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CIUADAELA CUYABRA DE ARMENIA

Ángela María Giraldo López

Magda Jhovana Gil Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira 2017

MANIFESTACIONES DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EMOCIONALES Y LA
CONVIVENCIA EN DOS GRUPOS DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CIUDADELA CUYABRA DE ARMENIA

Ángela María Giraldo López

Magda Jhovana Gil Gómez

Asesora

Luz Estela Montoya Alzate

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira 2017

Nota de aceptación

Firma director de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, diciembre de 2017

Resumen

La presente investigación hace una interpretación acerca de cómo se manifiesta la competencia ciudadana emocional en dos grupos de estudiantes de básica primaria, y la convivencia dentro del entorno socio-escolar en el que ambos grupos interactúan. Uno de los grados estudiantiles cursa el primer año académico, mientras que el otro cursa el grado quinto. Estos dos grupos, que son la unidad de trabajo de esta investigación, pertenecen a la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, la cual está ubicada en el municipio de Armenia (departamento del Quindío, Colombia). En consecuencia, este trabajo se enmarca dentro de un modelo cualitativo de corte interpretativo, y su diseño está basado, esencialmente, en la metodología de estudio de caso (desde allí, la técnica predominante para la recolección de la información ha sido la observación, y fue apoyada con el uso de dos instrumentos de registro fundamentales: el diario de campo y la videograbación). Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que la competencia ciudadana emocional cumple un papel vital no solo en el desarrollo individual de la personalidad, sino también en la regulación de las relaciones interpersonales y, más allá de eso, para construir sociedad. Sin embargo, en los resultados llama mucho la atención la evidencia que demuestra que hay una alta deficiencia en las competencias ciudadanas emocionales de los estudiantes. Por tal motivo resulta imprescindible advertir a la comunidad docente que hay que apostarle con mayor intensidad a la creación de propuestas pedagógico-didácticas que coadyuven al fortalecimiento de la educación emocional, puesto que esto constituye una alternativa posible mediante la cual se puede mejorar las competencias de convivencia en pro del desarrollo personal y social. Los niveles de dicha competencia, en los grupos selectos para la investigación, se evidencian mediante la identificación de las emociones propias y de las emociones ajenas,

pero aunque las competencias ciudadanas emocionales también tienen que ver con la regulación emocional y a las respuestas empáticas ante las emociones ajenas, estos aspectos no arrojaron datos concretos que permitieran identificar estas capacidades en los participantes.

Palabras clave: Competencia ciudadana emocional. Educación emocional. Competencia emocional. Convivencia.

Abstract

This research aimed to describe how the emotional citizenship competences and the coexistence in the classroom in a group of primary students of the educational institution Ciudadela Cuyabra in the city of Armenia. Framed work from a qualitative approach with an interpretative paradigm, designed under the methodology case study, where the technique used for the collection of the information was the observation; Supported by the use of recording instruments such as the field diary and video recordings. Based on the results it is concluded that the emotional citizenship competences are manifested from the identification of the emotions both own and others. Although emotional citizenship skills also refer to emotional regulation and empathic responses to the emotions of others, this aspect did not provide concrete data to identify these abilities in the participants. **Keywords:** Emotional citizenship skills. Emotional education. Emotional competences. Coexistence.

Tabla de contenidos

Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Introducción.....	9
Descripción y planteamiento del problema.....	11
Justificación.....	21
Objetivos.....	24
<i>Objetivo general.....</i>	<i>24</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>24</i>
Marco teórico.....	25
El papel de las ciencias sociales en la formación ciudadana.....	25
Las competencias ciudadanas y su relación con la ciudadanía.....	26
Competencias ciudadanas cognitivas.....	30
Competencias ciudadanas comunicativas.....	30
Competencias ciudadanas emocionales.....	31
Competencias ciudadanas integradoras.....	34
Convivencia.....	34

La educación emocional como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas emocionales.....	35
El papel del docente en la enseñanza de las ciencias sociales.....	39
Unidad didáctica.....	40
Metodología	43
Enfoque investigativo.....	43
Diseño metodológico	43
Unidad de análisis y de trabajo.....	44
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	45
Procedimiento.....	46
Análisis e interpretación de la información.....	53
Análisis de primer nivel.....	53
Tabla 1.....	54
Tabla 2	58
Análisis de segundo nivel.....	62
Esquema 1.....	65
Esquema 2	81
Análisis de la unidad didáctica y practica de aula	90

Discusión de los resultados	98
Conclusiones	104
Recomendaciones	105
Anexos	114

Introducción

La sensibilidad social es una facultad humana de vital importancia, puesto que esta permite percibir el entorno y entender los significados de las relaciones interpersonales en contextos específicos. Todavía hay más, la sensibilidad social también posibilita el análisis y comprensión de sí mismo y el reconocimiento y comprensión de los demás. Así pues, la sensibilidad con el entorno sociocultural es lo que permite que cada persona construya y reconstruya sucesivamente un criterio propio de la realidad. Ciertamente, la construcción de esa versión propia de la realidad nace de las experiencias vividas, del conocimiento de los significados y de la interpretación de las emociones presentes en las interacciones. Estos aspectos presentes en las relaciones sociales admiten extraer conocimientos a partir de los cuales se elaboran, de manera individual o colectiva, argumentos válidos con criterios significativos que buscan dar respuestas que contribuyan a resolver fenómenos de la realidad. En este orden de ideas, se podría decir que sensibilizarse con el entorno para construir sociedad, posibilita proponer hipótesis a partir de las cuales, en efecto, se puedan cimentar teorías mediante las cuales resulte viable ofrecer explicaciones razonables a determinado fenómeno o problemática sociocultural, para este caso específico, brindar respuestas a un fenómeno escolar como lo es la convivencia entre los escolares. Así pues, la iniciativa de indagar acerca de cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales, y cómo estas a su vez se relacionan con la convivencia en el aula, nace desde un planteamiento propuesto en un trabajo colaborativo que titula de la siguiente manera: *Las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula*. Dicho trabajo fue realizado con el apoyo del Macro Proyecto en la Didáctica de las Ciencias Sociales, que es un proyecto de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

Como se ha indicado, el propósito del presente trabajo persigue describir de qué manera los estudiantes manifiestan sus competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula. Para lograrlo resultó indispensable identificar las diversas manifestaciones que presentan estas competencias en los participantes. También hubo un proceso riguroso centrado en categorizar cada una de estas manifestaciones para posteriormente efectuar, teóricamente, los análisis correspondientes. De esa forma fue posible lograr dar una interpretación de la realidad de los estudiantes. En efecto, de acuerdo a lo interpretado se pudo brindar una respuesta clara al planteamiento de esta investigación. El trabajo consta de seis capítulos fundamentales, cada uno de ellos aporta evidencias concretas que muestran el desarrollo de cada uno de los procesos llevados a cabo para finalmente dar una respuesta que esclarezca el planteamiento investigativo. En consecuencia, el primer capítulo describe el planteamiento del fenómeno objeto de estudio desde su contexto real (seguido hay una breve justificación acerca de la importancia de porqué comprender el fenómeno; más adelante se presenta el objetivo general y los específicos, que son los que guían la investigación). El segundo capítulo enfatiza en el desarrollo del planteamiento teórico (el cual sustenta la perspectiva interpretativa dada a los datos empíricos emergentes). El tercer capítulo consiste en el desarrollo del proceso metodológico: se plantea el enfoque investigativo contenido en el paradigma cualitativo, en el diseño metodológico basado en un estudio de caso y en la descripción de la unidad de análisis; lo mismo se hace con las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de la información (este apartado incluye tanto el protocolo llevado a cabo como requisito para intervenir la unidad de análisis como las técnicas empleadas en el tratamiento de preparación de los datos para su interpretación). El cuarto capítulo presenta el análisis de los datos a partir de dos momentos: uno desde una interpretación de primer nivel, y el otro desde una interpretación conceptual más elaborada y amplia (se

considera que este proceso permite realizar una configuración interpretativa al fenómeno intervenido). El capítulo quinto presenta la discusión de los resultados arrojados en esta investigación. El sexto capítulo ofrece conclusiones y recomendaciones.

1. Descripción y planteamiento del problema

El aula de clases configura un escenario sobre el cual desbordan problemáticas o anomalías de distinta naturaleza, y estas son susceptibles de ser analizadas con el merecido rigor científico que merecen. Cualquiera que sea el fenómeno o problemática existente en el aula, siempre, de alguna manera u otra, afectará al estudiantado en su comportamiento o en su rendimiento académico. Hay casos en los que estudiantes presentan comportamientos que tienden a ser antisociales, y estos se manifiestan en el rompimiento intencional de pautas de conducta y de valores sociales. Esta aversión a las normas es evidente, por ejemplo, en las diversas formas de violencia escolar: agresiones físicas, amenazas, daño psicológico producido a otros por medio del mal trato verbal y no verbal, burlas, intolerancia, falta de respeto a los demás, poca capacidad de escucha, intransigencia ante el fracaso, poco rendimiento académico, baja autoestima, ansiedad, inseguridad, inflexibilidad al diálogo, entre otras actitudes contraproducentes. Estas conductas antisociales representan una fuerte amenaza porque atenta contra las relaciones interpersonales establecidas por el plantel educativo en los manuales de convivencia (y no solo en el contexto educativo, sino también en otros ámbitos sociales). Ciertamente, los distintos tipos de conducta violenta aquí mencionadas son entendidas, actualmente, como problemas sociales educativos y, por supuesto, de humanidad. Lo expuesto hasta el momento vislumbra grandes conflictos y situaciones problemáticas que afectan la convivencia en la escolaridad. No está de más agregar, que en el informe de la Organización Panamericana de la Salud del año 2003, se

indica que toda circunstancia relacionada con la violencia escolar es entendida como una problemática social de salud pública que afecta a nivel mundial. El planteamiento problemático de este trabajo solo se centra en analizar las causas de tipo personal, justamente porque están ligadas con la competencia emocional (habilidades sociales, capacidad para la empatía, autoconocimiento, autoestima). En efecto, hablar de causas también implica hablar de consecuencias. Así pues, se puede mencionar, tal vez, como consecuencias de tipo emocional, físico, cognitivo y social. Desde un sentido más amplio: las consecuencias de tipo emocional están sujetas al estrés, al apego inseguro, a la hiperactividad, al negativismo, a la baja autoestima, a los síntomas depresivos y a las ideas y los intentos suicidas. Las consecuencias de tipo físico se traducen en lesiones reversibles o irreversibles que, en casos extremos, alcanzan resultados fatales. Las consecuencias de tipo cognitivo presentan aparición de barreras en el aprendizaje, fracaso escolar, inadaptación a la escuela. Las consecuencias de tipo social tienen relación con las dificultades en las relaciones con adultos no familiares, con el consumo de alcohol y drogas, con conductas antisociales y con comportamientos delictivos.

Para intervenir en la situación aquí planteada, se ha soportado esta investigación con ayuda de los planteamientos de Alvarado, Palomino y Castillo (2012). En estos, los citados autores proponen implementar, como estrategia de intervención, un programa vivencial en educación en valores para mejorar la convivencia democrática en el aula (dicho programa, que es el resultado de una tesis doctoral, fue realizado en el cuarto grado de primaria en un grupo experimental y un grupo de control; en el pre-test ambos grupos obtuvieron resultados bajos en aspectos como la empatía, la asertividad, el compañerismo y la comunicación; lo llamativo es que estos bajos resultados presentaron mejorías significativas gracias a la implementación del programa).

Ciertamente, el programa vivencial de educación en valores mejoró la convivencia democrática, por lo menos así lo demuestran resultados finales, pues en estos se ve una diferencia moderada de mejoramiento en los estudiantes de cuarto grado. No está de más indicar que este trabajo no solo ha sido cimentado con base en los postulados de los mencionados autores, sino que de igual modo se ha apoyado en otras investigaciones que brindan propuestas muy interesantes las cuales se exponen a continuación: Picón, en *Disminuyendo la violencia intraescolar en los estudiantes de 3er grado de primaria* (2015), realiza una investigación en pro de los estudiantes, las familias, la comunidad y la escuela, esto lo hace con el fin de disminuir la violencia en la Institución Educativa Domingo Savio. El autor parte de la idea de una educación para la paz, por esa razón fomenta el diálogo en el aula como una alternativa para lograrla. De igual modo, y animado por ese ideal, insiste en promover más la comunicación, el manejo de las emociones y los valores en los estudiantes. Este estudio tuvo un propósito investigativo centrado en la disminución de la violencia intraescolar, y para alcanzarlo, el autor diseña una serie de actividades pedagógico-didácticas encaminadas a fortalecer, desde el aula, una cultura de paz. La investigación fue de naturaleza cualitativa y la metodología usada fue la investigación acción-participante desde el modelo de Lewis, aunque, como complemento para su trabajo, el autor también optó por implementar el modelo de Kemmis, que contiene un enfoque socio-crítico. En la investigación, Picón trabajó con tres actores sociales: estudiantes, padres de los estudiantes y docentes de la mencionada institución. La técnica de recolección de la información usada fue la observación y la entrevista semiestructurada. Con dicha técnica el autor logró realizar el diagnóstico inicial en el que se expone la situación problemática, que es la violencia intraescolar. Durante la ejecución del plan de acción, Picón llevó a cabo diversas actividades didácticas y pedagógicas, entre las cuales figuran el taller informativo y las jornadas de divulgación. Según informa su estudio, la

motivación y el interés mostrado por los participantes permitió la fluidez y el éxito de las actividades, pues el resultado final fue satisfactorio, puesto que los estudiantes, los padres y los profesores mostraron mayor interés y consciencia acerca de las graves consecuencias de la violencia escolar. Por consiguiente, los resultados también evidencian mayor habilidad en cuanto al manejo de las emociones personales, y esto resulta ser de capital importancia para el investigador, justamente porque él sostiene que esto posibilita fortificar una cultura de paz. En síntesis, el resultado final alcanzó los logros perseguidos, que fueron concientizar a los estudiantes acerca de la violencia escolar y sus efectos contraproducentes y hacer cambios de pensamiento para favorecer la cultura de paz. Cabe agregar, que las actividades también incluyeron un ejercicio que cobró alto valor, este fue el fomento de la reflexión acerca de la importancia de porqué aprender a manejar las emociones al momento de resolver conflictos.

Por su parte, el autor Ambrona, en *La eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar las competencias emocionales de los niños de educación primaria* (2012), Demuestra los aportes significativos que ofrecen los programas de educación emocional implementados en los niños. El autor sostiene que las buenas conductas deben ser enseñadas por que estas no se adquieren a través de la maduración de las personas; y añade, que la educación emocional constituye un factor protector frente a situaciones de riesgo y afrontamiento de momentos difíciles del ser humano. Existe, a nivel nacional, un alto interés por intervenir en el mismo tipo de fenómeno al que buscamos dar soluciones en esta investigación. Así pues, podemos citar a Buitrago, quien en su texto, *Desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la lúdica para mejorar la convivencia en el aula* (2016), ofrece aportaciones que tienen el propósito de ayudar a mejorar la convivencia en el aula para dar solución a determinados conflictos que de alguna manera u otra afectan la emocionalidad del estudiantado. El autor se

apoya en propuestas teóricas de distintos teóricos que abordan temas como la agresividad, la violencia y su incidencia en la convivencia en aula, entre otros. En la propuesta, Buitrago plantea que las competencias ciudadanas pueden lograr un alto fortalecimiento mediante un uso estratégico de la lúdica (el autor trabaja la socio afectividad y la expresión de sentimientos y emociones por medio del juego, la poesía y el canto; con esto, al parecer, logra conducir a los estudiantes a elevar los niveles de autoestima, empatía y asertividad; también le permite al estudiantado fortalecer el pensamiento crítico, la moral y la capacidad reflexiva acerca de sus propias acciones). El impacto que generó la estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas mediante el uso de la lúdica se ve reflejado, en las actitudes alegres, dinámicas y reflexivas de los estudiantes, así como también en la notable disminución de conductas agresivas. Estos resultados son verídicos en los reportes del investigador-observador y en los casos remitidos al departamento de orientación del colegio en el que fue implementada la propuesta pedagógica. Buitrago logró que los estudiantes tuvieran un comportamiento tranquilo en el aula de clases, en el recreo, en el restaurante y en otros compartimentos del colegio. En suma, Buitrago alcanzó obtener resultados satisfactorios, pues contribuyó significativamente con el mejoramiento actitudinal y el rendimiento académico. Tan sólo, según sus reportes, un estudiante reprobó el año escolar. Este resulta ser un trabajo que capta mucho la atención, puesto que él ofrece evidencias de suma importancia que, en efecto, motivan a la investigación e implementación de proyectos académicos que enfatizan en el fortalecimiento del currículo institucional para que, desde allí, sea promovido con mayor intensidad la formación en competencias ciudadanas. Por su parte, Castro (2014) realiza una investigación acerca del estado actual de la inteligencia emocional y la violencia escolar de los estudiantes del ciclo tres (quinto, sexto y séptimo) de la Institución Educativa Distrital Altamira Sur Oriental. Tal estudio, que es

de carácter cualitativo-descriptivo, contó con una muestra de 249 estudiantes y sus técnicas de recolección de datos fueron la escala de inteligencia emocional (TMMS-24), la encuesta de clima escolar y victimización (Secretaría de Educación Distrital, 2013) y la escala abreviada del cuestionario de intimidación escolar (CIE-A). Los resultados obtenidos revelan que el factor de regulación emocional debe aumentar en los estudiantes, puesto que se ubica por debajo del valor estimado. Los resultados también muestran que hay presencia de violencia escolar (la más notoria es la agresión verbal). Todavía hay más, las evidencias recolectadas sugieren que en la mayoría de los casos los hombres son las víctimas, más que victimarios. Con base en las evidencias, Castro propone una estrategia pedagógica que contiene talleres enfocados en el favorecimiento de la inteligencia emocional, su idea consiste en disminuir, en lo posible, la violencia escolar. Si bien, la investigación no pretendía correlacionar las dos categorías de estudio, en este caso, en cuanto a la inteligencia emocional y la violencia escolar, los resultados sí muestran que el factor de regulación emocional, que hace referencia al manejo de emociones, se presenta en un nivel relativamente bajo. Eso por un lado; por el otro, la violencia física y verbal es constante en los estudiantes observados desde la investigación. De acuerdo con los hallazgos, el autor reconfirma la necesidad de establecer programas que promuevan la prevención de la violencia escolar, y a esto agrega que los programas deben contar con un vasto énfasis que priorice la inteligencia emocional (especialmente la regulación emocional), precisamente porque lo sugerido es que desde temprana edad las personas deben empezar a aprender a manejar las emociones propias, puesto que, según datos, esto ayuda a garantizar a que haya una convivencia más pacífica. En este orden de ideas, no sería equivocado decir, entonces, que poseer un control adecuado de las habilidades emocionales básicas constituye un factor protector y, por esa razón, la escuela debe dedicarse con mayores esfuerzos a ser garante de

protección para que posibilite a la ciudadanía tener un desarrollo integral armónico, tanto en lo académico como en lo emocional y sociocultural (Álvarez y Bisquerra, 1996). En el texto, *Estrategia de prevención del bullying en los estudiantes del Instituto Educativo Silvino Rodríguez sede el Dorado*, de Gonzáles (2014), hay un fuerte interés por analizar aspectos relativos a la prevención de la violencia escolar y el bullying. En consecuencia, en este estudio el autor aplica el test de factores protectores y de riesgo, que es un instrumento diseñado en convenio con la Gobernación de Boyacá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La investigación, que corresponde a un enfoque metodológico mixto, fue realizada con estudiantes de 6 y 11 años de edad; estos estudiantes pertenecen a los grados segundo, tercero, cuarto y quinto. En los hallazgos, el estudio muestra herramientas que permiten asegurar el cambio de carácter de los niños, como por ejemplo, regular el temperamento fuerte, la agresividad, la tristeza, la desmotivación, entre otros. Con la estrategia implementada el autor logró promover la comunicación asertiva entre los estudiantes, sirva de ejemplo, que estos no volvieron a guardar silencio cuando sus derechos eran vulnerados. También logró la identificación de factores de alto riesgo, los cuales, en su defecto, vendrían a ser los responsables de alimentar las distintas formas de violencia escolar (entre estas se puede mencionar la baja autoestima, la violencia intrafamiliar, la carencia de habilidades sociales, la presión de grupo, los problemas familiares, las familias disfuncionales y los patrones de crianza). Ciertamente, el impacto que obtuvo el trabajo de Gonzáles, fue que al implementar la estrategia de prevención de acoso escolar se reportaron menos casos de violencia, lo que indica que logró mejorar la convivencia al promover la relación armoniosa y pacífica. En suma, tuvo como resultado, el logro de un ambiente seguro en la institución educativa. De forma similar, y en lo que a la ciudad de Armenia se refiere, Meneses Ariza, en *La prevalencia de las manifestaciones de agresión en las instituciones*

educativas (2012), ofrece información sumamente valiosa, pues en esta evidencia la situación actual de los niveles de agresividad estudiantil en 29 instituciones educativas de la ciudad de Armenia. Para el desarrollo de este trabajo la autora contó con la colaboración de 16 instituciones educativas públicas y 13 privadas. Las muestras para el estudio fueron tomadas directamente a través de unas encuestas realizadas a 584 docentes (395 pertenecientes a instituciones educativas públicas, los otros 189 corresponden a instituciones privadas). El trabajo determina que los niños presentan sus primeros indicios de conducta agresiva entre los 6 y 7 años de edad, y que las manifestaciones de agresividad más frecuentes son los insultos, empujones y respuestas petulantes. Esta investigación aporta un acercamiento esclarecedor, puesto que permite hacer una idea amplia de la situación actual de las conductas agresivas de los estudiantes de la ciudad de Armenia. Sin duda alguna, la situación actual, en cuanto a los niveles de agresividad estudiantil, resulta vastamente arrolladora; por esa razón urge la necesidad de hacer un llamado alarmante a los expertos en salud mental, a los docentes, a las familias, a los colegios y a los medios de comunicación para que pongan a la ciudadanía al tanto de lo que sucede en los planteles. La idea consiste en empezar a contribuir, con alto rigor y constancia, a que haya una aceleración que cambie el rumbo educativo actual por uno que beneficie a la población infantil y juvenil, y, por supuesto, a la ciudadanía en general. En *Estrategia educativa y tecnológica para desarrollar competencias ciudadanas*, de Marín y Muñoz (2015), se concluye que los estudiantes asumieron, positivamente, el rol de protagonistas en su proceso de aprendizaje en la participación de intercambio de saberes, y que además alcanzaron niveles elevados en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Desde la reflexión de los autores surgió la necesidad de cambiar los malos comportamientos del estudiantado por actitudes conciliadoras y respetuosas en todos los espacios de convivencia. Hasta el momento se han presentado una serie

de investigaciones que resultan ser sumamente importantes para esta investigación, puesto que ayudan a evidenciar el alcance de la problemática educativa expuesta hasta el momento.

Efectivamente, como se ha dado a entender, la intención de esta investigación consiste en lograr alcanzar despertar un mayor interés en la comunidad docente para que contribuya, desde la academia, a hacer cambios significativos que permitan encausar la educación por un rumbo que garantice una mejor convivencia estudiantil. En consecuencia, de acuerdo con los resultados arrojados por todas las investigaciones aquí citadas hasta el momento, se observa, por un lado, aportes substanciales que brindan ideas para mejorar las competencias ciudadanas emocionales; por el otro, sin embargo, muestra que la educación tiene vacíos en el sistema formador integral, puesto que esta tiene que estar encaminada a fortalecer el desarrollo de la personalidad, fomentar buenas actitudes de convivencia y potenciar la capacidad mental y física del estudiantado. En efecto, el plantel educativo representa para la ciudadanía, desde lo estatal, uno de los principales agentes responsables de promover el “desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley General de Educación 1994). La preocupación por resolver los problemas de convivencia en las instituciones educativas ha incrementado considerablemente en los últimos años, y esto se reafirma con la cantidad de estudios y propuestas de intervención que persiguen contrarrestar todo tipo de conducta disruptiva. En otras palabras, cada vez más incrementa la necesidad de intervenir pedagógicamente en el contexto educativo para promover, desde allí mismo, ambientes propicios que mejoren la convivencia estudiantil y la participación ciudadana en beneficio del desarrollo sociocultural. Ahora bien, desde el contexto en que se analiza la problemática, se ha detectado que la población, objeto de este estudio, no difiere en

cuanto a las características globales expuestas hasta este momento en los estudios citados. En esta población se ha percibido, a través de sus diversas formas de interacción social, una preocupante carencia de las competencias ciudadanas emocionales, asunto que afecta catastróficamente la convivencia estudiantil, a tal punto que genera un ambiente inquietante. Institucionalmente desbordan las evidencias de conductas socialmente inadecuadas, tales como falta de respeto en las relaciones interpersonales, agresiones verbales y físicas, intimidaciones, disrupción en las aulas, entre muchas más. El mal comportamiento de los estudiantes resulta muy preocupante por la manera de cómo afecta y obstaculiza el aprendizaje en el resto del grupo. El estudio detectó que la problemática expuesta repercute tanto en el desarrollo personal de los estudiantes como en su proceso académico. Las evidencias del ambiente escolar aquí descrito, están soportadas con el reporte del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), instrumento de uso mediante el cual se valoran los desempeños de los estudiantes de acuerdo a cuatro componentes que van en una escala de 1 a 10 (10 es el valor más alto). Los cuatro componentes que integran el instrumento de valoración son: *desempeño*, *eficiencia* y *ambiente escolar*, centrando la mirada en este último aspecto por guardar relación directa con la convivencia en el ámbito escolar institucional al permitir evidenciar la existencia o inexistencia de un clima propicio para el aprendizaje desde las aulas. Dicha evaluación institucional dio como escala de medición una valoración del 0,73 para el año 2015, mientras que en el 2016 bajó su puntuación al 0,70; resultados ubicados por debajo de la escala de valores antes descrita. De acuerdo con la problemática detectada en los dos grupos surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en los estudiantes de los grados primero y quinto de primaria de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra de la ciudad de Armenia?

Justificación

El presente trabajo nace de la experiencia vivida en las aulas de clase. Notándose que en estas, por lo general, la formación para el pensamiento social no llega a ser suficiente; y esto resulta preocupante porque con tan escasa formación es con la que a los estudiantes de la actualidad les “enriquecen” su emocionalidad para ser “mejores” ciudadanos. Por esa razón urge la necesidad de efectuar estudios que conlleven a comprender la realidad social de los estudiantes, puesto que conocer esa realidad permite actuar con mayor asertividad desde propuestas pedagógico-didácticas que se adapten y respondan a las particularidades del contexto institucional y, por supuesto, estimulen la formación social del estudiantado de acuerdo con sus necesidades. Así las cosas, la formación académica no solo debería enfatizar en la inclusión de actividades orientadas a desarrollar casi que exclusivamente las capacidades cognitivas, sino que más bien combine las actividades con estrategias a partir de las cuales se logre fortalecer el desarrollo de la personalidad, a tal punto que el estudiantado se sienta seguro de sus pensamientos y de poseer la capacidad y la convicción de poder reconstruir su visión de la realidad y, desde esta, como ciudadano crítico y responsable, contemple posibilidades de cómo intervenir en ella con intenciones de mejorarla. Lo ideal sería, entonces, que el estudiante no simplemente sea un ciudadano pasivo, sino más bien un participante activo de la construcción sociocultural.

La situación que interesa en este estudio está sujeta al análisis de la realidad del aula de clase, tanto a nivel internacional, nacional, regional y local. Lo anterior, teniendo en cuenta el referente investigativo antes citado, da cuenta de un panorama que enmarca la convivencia en el aula con comportamientos antisociales. El análisis explora la violencia escolar, y en él se encuentran los

vacíos que hay en la formación del pensamiento social como son las debilidades en el fortalecimiento de la competencia emocional, la poca sensibilidad social, construcción y reconstrucción de la propia realidad, así como todos aquellos procesos encaminados a la formación y participación ciudadana. El problema tiene vínculos con los currículos escolares, pues sus diseños poco contribuyen al forjamiento de una educación desde la cual el docente enseñe a los estudiantes cómo podrían resolver problemas concretos de la sociedad o conflictos interpersonales o entre grupos. De acuerdo con los postulados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las competencias ciudadanas son idóneas para guiar al estudiantado a que forme esquemas de conocimiento y comportamiento social adecuado para lograr una mejor convivencia ciudadana y, del mismo modo, brindar orientaciones para el autoconocimiento y la autorregulación de sus acciones, es decir, que sean personas críticas, conscientes de su personalidad y con criterio para asumir posturas ante otros comportamientos ajenos. En otras palabras, las acciones individuales y colectivas deben ser acordes con las normas sociales convencionales. La propuesta didáctica, que nace como producto de esta investigación, está enmarcada con propuestas metodológicas que permiten tanto la resolución de problemas como la mejora en la práctica educativa. Se espera, entonces, que este trabajo contribuya al fortalecimiento de las habilidades sociales y ciudadanas de los estudiantes de los grados primero y quinto de primaria. La idea consiste en enseñar a que aprendan a convivir armoniosamente con los demás y, sobre todo, para que actúen constructivamente en beneficio del desarrollo sociocultural. Seguramente esta intervención no solucionará el fenómeno expuesto, pero con toda seguridad, brindará conocimientos y herramientas suficientes a los estudiantes acerca de cómo participar activa y positivamente en la construcción de la ciudadanía. El contexto educativo selecto para desarrollar la investigación se caracteriza por las complejas problemáticas

escolares que se presentan. La expectativa de esta propuesta consiste, mediante las estrategias metodológicas, lograr impactar a los estudiantes, a las familias con los cambios que puedan observar en sus hijos a la hora de fomentar ambientes de sana convivencia en sus hogares, y a la institución con la conformación de una comunidad de aprendizaje que permita replicar la práctica propuesta como estrategia global.

Objetivos

General

Interpretar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia, en los estudiantes de los grados primero y quinto en la institución educativa Ciudadela Cuyabra, de la ciudad de Armenia a través de la aplicación de una unidad didáctica.

Específicos

Identificar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia.

Categorizar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales identificadas.

Analizar las categorías identificadas de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula.

Analizar la práctica docente ejecutada en el desarrollo de la unidad didáctica.

2. Marco teórico

El papel de las ciencias sociales en la formación humana

Las ciencias sociales juegan un papel fundamental en la formación ciudadana, puesto que a través de ella la humanidad logra obtener el conocimiento del mundo social en sus tres aspectos, que son, el conocimiento de las relaciones interpersonales, el de los sistemas propios de la sociedad y el de las personas con sus pensamientos, sentimientos e intenciones. Este último no solo se limita a lo cognitivo, sino que también incluye lo emocional, que es lo que permite comprender las emociones complejas y las conductas empáticas en situaciones menos familiares y más abstractas. Cabe agregar, que tales aspectos permiten desarrollar habilidades de pensamiento social, algo tan substancial para la formación moral, las conductas pro sociales, la construcción de ambientes de convivencia y paz y la participación. Por su parte, Pipkin (2009; p.132) insiste en afirmar que tales habilidades deben ser desarrolladas en el marco de las ciencias sociales, puesto que ellas son las que permiten estructurar espacios de reflexión acerca del orden social o cómo debería ser. Asevera también, que una de las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de docentes y estudiantes con pensamiento social, pues, según el autor, este tipo de pensamiento al ser integrado transversalmente en los planes de estudio, en los contenidos curriculares y en los proyectos de investigación, promueven procesos de transformación que abarcan tanto las prácticas educativas como las maneras de concebir e interpretar los fenómenos sociales a los que todo individuo está expuesto por el solo hecho de estar inmerso en una sociedad. El pensamiento social es el análisis que realiza cada individuo al contexto sociocultural en el que realiza sus actividades cotidianas. Dicho en otras

palabras, el pensamiento social constituye la capacidad de hacer interrogantes respecto a los diferentes fenómenos existentes en el entorno social y que pueden alterar su organización social. Además de que esta habilidad permite hacer incógnitas acerca de los fenómenos sociales, también permite saber cómo hacer búsquedas para brindar soluciones a los mismos, asunto que colabora tan significativamente en la transformación de la sociedad. En términos generales, se puede decir que las ciencias sociales son todo aquello que desde diversos puntos de vista estudia los fenómenos derivados de las acciones del hombre como ser social y su relación con el medio donde vive; de ahí la importancia del conocimiento y el pensamiento social. Pero esto, desde el contexto educativo, no alcanzaría a ser logrado sin la implementación pedagógica o de proyectos didácticos que permitan acrecentar el conocimiento social del estudiantado o, si llega a ser el caso, modificarlo. A propósito, en términos de Gutiérrez y Zapata (2002), “el aula es el lugar por excelencia donde se focalizan los cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 49), y es por esa misma razón que el Ministerio de Educación Nacional. MEN (2002, 2003), a través de los estándares de las ciencias sociales y de las competencias ciudadanas, establece una serie de criterios fundamentales que indican lo que los niños y los jóvenes deben aprender y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, su propio país, su entorno social, el mundo. En los estándares de competencias ciudadanas se establecen los criterios necesarios para formar para la ciudadanía. Tales estándares enfatizan en el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas porque son las competencias que hacen que sea posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad. En suma, todos estos conocimientos son indispensables para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

Las competencias ciudadanas y su relación con la ciudadanía

El concepto de ciudadanía estipulado en los estándares básicos de competencias ciudadanas es denominado como la dimensión pública de la ciudadanía, y se comprende en las relaciones colectivamente ejercidas por la sociedad y el estado. Así pues, este concepto de ciudadanía parte de una premisa básica que resalta una característica propia de los seres humanos: vivir en sociedad. Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) indican que desde el nacimiento los niños empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender el significado de vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida. El ejercicio de la ciudadanía, enseñado desde la escuela, implica diversos retos. Por un lado, está el reto de incentivar a convivir pacífica y constructivamente desde la tolerancia, es decir, aprender a convivir en un mundo en el que personas y colectivos tienen intereses que, en ocasiones, riñen con los ideales de otros. Por el otro, está el reto de enseñar a construir en colectividad acuerdos y consensos para la construcción de normativas de convivencia o toma de decisiones que favorezcan el bien común; en otras palabras, construir con la participación de la ciudadanía políticas sociales que rijan a todos con equidad. Toda persona, sin excepción, nace y adquiere su formación ciudadana desde los diversos ámbitos que integran la sociedad, como por ejemplo, el núcleo familiar, los planteles educativos, el lugar de trabajo, las comunidades religiosas, las entidades políticas, los grupos urbanos, etc. Por esa razón, la escuela, que es uno de los ámbitos sociales más influyentes en la formación de valores y conductas humanas, tiene la obligación y responsabilidad de ofrecer espacios de participación en el aula, que generen experiencias en las cuales los estudiantes desarrollen habilidades que permitan ejercer la ciudadanía, sin pasar por alto el hecho de que la convivencia no significa ausencia de violencia. Otro tanto, es que cuando las instituciones educativas propician ambientes que permiten desarrollar la ciudadanía, logran formar ciudadanos competentes con habilidades, conocimientos y aptitudes favorables que

permiten el buen desarrollo sociocultural. Las competencias ciudadanas se fortalecen mediante la superación de las dificultades que día a día enfrenta la sociedad para resguardar los principios esenciales de la vida humana y así garantizar que esta sea armónica. Tanto lo público como lo privado influye en los contextos que conforman la sociedad y, de alguna manera u otra, ayudan a sostener la convivencia ciudadana y el seno familiar. Efectivamente, lo público y lo privado contribuye en la creación de normas legales encaminadas a proteger los principios básicos fundamentales para garantizar la sana convivencia. Por este motivo, la Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU, 1948) conformó la declaración universal de los derechos humanos con la intención de promoverlos, protegerlos, preservar la paz y crear consensos para establecer políticas universales en torno a los principales problemas de la humanidad. Las competencias ciudadanas se enmarcan en la carta magna, y tienen como objetivo formar ciudadanos que respeten, valoren y ayuden a la construcción derechos humanos. En este orden de ideas, no está de más agregar que la Constitución Política Colombiana (1991) reconoce los derechos y deberes de todos los colombianos en cuanto a la importancia de su participación en la construcción de una sociedad pacífica que promueva y haga valer sus derechos fundamentales. Sumado a lo anterior, resulta oportuno acercarse al concepto de competencias ciudadanas ofrecido por Chauv, quien da a entender que las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática. (Chauv 2004, p. 20) Al igual que otras competencias, las ciudadanas se evidencian en la práctica o participación social, es decir, en las conductas que asumen las personas en lo que cotidianamente hacen, puesto que estas hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente Chauv (2004, p. 20). Por consiguiente, la finalidad que se persigue al fortalecer las competencias ciudadanas emocionales es lograr la construcción

de ambientes saludables sustentados relaciones interpersonales armónicas, basadas en valores y principios democráticos apoyados en el dialogo y el reconocimiento de otro. Acciones apoyadas desde luego, por la escuela, precisamente por brindar esta uno de los espacios más influyentes social y culturalmente para la reconstrucción de una visión tanto del entorno como de la propia realidad. Ciertamente, la escuela constituye un espacio propicio para la formación ciudadana porque desde allí se puede incentivar la participación democrática y la convivencia pacífica. En otras palabras, la escuela funciona como un agente social que permite a los estudiantes desarrollar algo tan importante para aprender a relacionarse adecuadamente con los demás y para también poder ejercer una ciudadanía activa y bien formada: las habilidades sociales. La idea de fortalecer el desarrollo de las habilidades ciudadanas consiste en que estas no solo sean puestas en práctica en la escuela, sino que también en otros contextos, como el hogar, y en todos los demás espacios donde cada estudiante interactúa en su vida cotidiana. Así pues, los planteles educativos son, en efecto, escenarios ideales para que los estudiantes aprendan no solo a resolver problemas matemáticos o los de cualquier otra área de conocimiento, sino también para que aprendan a vivir en comunidad, trabajar en equipo, escuchar y comprender al otro, entender la manera como se actúa en sociedad, reconocer que las relaciones de unos con otros son distintas y cómo construir desde la diferencia. Todos estos factores están asociados con la acción de la ciudadanía y su convivencia, que es la que permite la regulación de las relaciones interpersonales o las formas de enfrentar la violencia escolar. Toda circunstancia que guarde relación con la convivencia puede ser entendida, de acuerdo con la definición de Fernández (2003), como el hecho social de vivir juntos, exigiendo una interacción del uno con el otro y no solamente el hecho de coexistir. (p. 1). A propósito, el Ministerio de Educación Nacional dice que:

El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados. MEN (2006, p. 8).

Por su parte Chauv determino que un ciudadano que desarrolla habilidades sociales y emocionales es capaz de interactuar con los demás de manera pacífica y constructiva, estableciendo vínculos propicios para la construcción de una ciudadanía incluyente y democrática. Esta convivencia no hace referencia a la ausencia de conflictos, sino más bien a la capacidad adquirida de dar una nueva mirada a las relaciones interpersonales y a nuevas formas de abordar el conflicto como producto de las relaciones sociales. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional plantea cuatro tipos de habilidades o competencias; estas son, las cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las integradoras.

Competencias ciudadanas cognitivas

Las competencias ciudadanas cognitivas hacen referencia a los diferentes procesos mentales empleados al momento de actuar ante determinada situación, se puede incluir entre estos, el pensamiento crítico, creativo o la percepción que se tiene de una realidad y que pueden interferir en la toma de decisiones ante determinada situación.

Competencias ciudadanas comunicativas

Estas habilidades propias de las competencias ciudadanas permiten establecer un diálogo constructivo que fundamente el ejercicio de la ciudadanía, con elementos esenciales como la capacidad de escuchar, de identificar ambientes específicos a partir de la lectura del contexto, la identificación de la función comunicativa que ejercen las acciones sociales, entre otras. Esta competencia permite la comunicación asertiva para poder expresar los diferentes puntos de vista sin agresión y con respeto por las diferencias.

Competencias ciudadanas emocionales

Las competencias emocionales permiten el desarrollo de cuatro habilidades como son la identificación de las propias emociones, la regulación emocional, el reconocimiento de las emociones ajenas, que en conjunto permiten fortalecer la empatía, acción que se hace evidente en los comportamientos humanos y que permiten solidificar las relaciones sociales. A continuación se muestra algunos tipos de competencias emocionales desde los postulados de Chaux, Lleras y Velásquez (2004)

Identificación de las propias emociones: Es la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Para esto es importante poder reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad (como un termómetro) que pueden tener mis emociones y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes en mí. Para un ciudadano es importante identificar las emociones que le generan algunas situaciones sociales, ya que eso le ayudará a responder ante éstas de maneras más competentes.

Manejo de las propias emociones: Esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar la manera cómo responden ante sus emociones, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. El miedo y la rabia son dos ejemplos de emociones frente a las cuales perder el control puede llevar a que las personas les hagan daño a otros o se hagan daño a sí mismos.

Empatía: Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque 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. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño, por ejemplo buscando el perdón y la reconciliación. Además, si veo a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento. Por estas razones no es sorprendente que se haya encontrado que las personas que más intervienen para ayudar a otros sienten más empatía y que aquellas que más abusan o maltratan a otros sienten menos empatía. Adicionalmente, la empatía también se refiere a sentir algo similar o compatible con lo que sienten los animales, y esto parece estar relacionado con evitar el abuso y promover el bienestar de los animales.

Identificación de las emociones de los demás: Es la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran. Esta competencia es necesaria, pero no suficiente para la empatía. No es suficiente porque la empatía implica sentir algo parecido a lo que sienten otros, mientras que alguien puede identificar correctamente lo que sienten otros sin involucrarse emocionalmente. Chaux et al (2004, p. 23).

En los últimos años las competencias ciudadanas emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas, por lo tanto, se puede establecer que la escuela es el lugar donde tradicionalmente los ciudadanos logran una mejor formación. El siglo XXI demanda de una sociedad altamente competitiva por su cambio constante o transformación, por esa razón requiere del potencial humano para poder producir vida social, tanto a nivel de desarrollo económico como político y tecnológico (lo cual, en su defecto, no puede ser posible si no se fortalece la afectividad y la capacidad de convivencia). Respecto a lo dicho en el párrafo anterior, investigaciones recientes en este campo han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad. A propósito, citado por Pérez (2016), Diekstra sostiene que la integración de las habilidades sociales y emocionales o habilidades para la vida en la educación del sistema escolar exigen un cambio en las actitudes, habilidades, formación y aplicación de conocimientos científicos, métodos de enseñanza y contenidos, así como también la información acerca de la importancia de las habilidades para la vida. Más aún, la educación emocional beneficia al ciudadano en el desarrollo de las habilidades sociales, en la reducción de comportamientos antisociales, en la disminución del abuso de

drogas, en el incremento de autoimagen positiva, en el mejoramiento del rendimiento académico, en el mejoramiento de la salud mental y en el aumento de comportamientos pros sociales.

Resulta necesario, entonces, brindar herramientas que permitan fortalecer las competencias ciudadanas emocionales de los niños y los jóvenes para que construyan entornos saludables para sí mismos y los demás, sepan manejar conflictos, dominar habilidades sociales, saber tomar decisiones responsables y contribuir con el bienestar personal y social a partir del auto reconocimiento y manejo de las propias emociones y el reconocimiento de las ajenas. Estas habilidades son tan necesarias para formar esquemas de conocimiento y comportamiento social relacionados con la convivencia, puesto que permiten conocer, cambiar y mejorar la sociedad.

Competencias ciudadanas integradoras

Las competencias integradoras propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (2004) pretenden la articulación de las demás competencias ciudadana, es decir, abarca desde las competencias cognitivas, (que tienen que ver con la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante situación de conflicto) hasta las competencias emocionales (como la autorregulación de la ira, por mencionar un ejemplo) y las comunicativas (que involucran la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses). Este tipo de competencias permiten desarrollar los conocimientos necesarios para llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía, aunque también capta mucho la atención el papel tan vital cumple la convivencia en las relaciones humanas.

Convivencia

Por convivencia se entiende toda relación dada desde la coexistencia física y pacífica entre las personas o grupos que comparten no solo un espacio común, sino que también sus acciones sociales y sus sentimientos. Esto determina un vínculo existente desde distintos ámbitos, ya sea

en áreas de trabajo, en la escuela, en la familia o en otro tipo de grupos sociales en los que también se determinan pautas de comportamiento para que haya una sana convivencia.

Generalmente el término convivencia hace referencia a la vida en comunidad. De acuerdo con esta premisa, la idea de comunidad puede ser entendida como el contexto en el que se comparte en familia o escolarmente, incluso, alcanza abarcar lo civil en todas sus dimensiones sociales. Este último, es el aspecto relacionado con las relaciones que permiten realizar las funciones propias del ciudadano mediante acuerdos implícitos de no agresión y de solidaridad con otros individuos. Estos acuerdos, desde el ámbito escolar, determinan otro tipo de relaciones que modifican y contextualizan tanto el aprendizaje como las relaciones entre estudiantes y profesores. En consecuencia, para el Ministerio de Educación Nacional la convivencia escolar corresponde al ejercicio de compartir y un espacio con otros en un contexto determinado pero de forma armónica y pacífica. . Se refiere entonces, al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. MEN (2013, p.25). Por su parte, Ramírez y Rojas determinan que:

La convivencia es una oportunidad para construir nuevas formas de relación, inspirada en valores de autonomía, respeto, diálogo y solidaridad, en una búsqueda de identidad e integración social de los estudiantes, y en la formulación de sus proyectos de vida. Ramírez y Rojas (2005, p.24).

La educación emocional como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas

Aquí se presenta el concepto de educación emocional desde los postulados teóricos de Rafael Bisquerra, quien ha dado en los últimos años, junto con el grupo investigativo del

GROP, un gran impulso a este concepto. Para Bisquerra (2000), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Bisquerra (2000, p. 243). De acuerdo con la citada definición, no resultaría erróneo afirmar, entonces, que la educación emocional puede ser dada desde los primeros años de vida hasta la adolescencia. Esto llama mucho la atención desde el punto de vista de la importancia que tiene reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y más aún, al rescatar la influencia que estas ejercen en la construcción de un clima idóneo para el aprendizaje desde el contexto educativo. Todo ello, claro está, se maneja desde una variante preventiva que permite potenciar la acción docente para que este sepa mejorar, de acuerdo con las necesidades del contexto, las relaciones sociales del estudiantado en el marco de una educación que sea inclusiva. Este tipo de educación cuenta con dos tipos beneficios: un factor de calidad para el sistema educativo y uno que orienta al individuo a la construcción de un bienestar equilibrado y coherente. Albiol (2005). Con base en lo anterior, se puede considerar a la educación emocional como una prevención inespecífica, justamente porque refuerza características personales que actúan como agentes preventivos de problemas derivados que, en determinados casos, tienen origen en un trasfondo emocional que afecta a las instituciones educativas, para el caso se está hablando del consumo de drogas, la anorexia, las conductas temerarias, las relaciones sociales basadas en la violencia, la intolerancia ante las normas, la incapacidad para reconocer la autoridad, entre otras. En este sentido, se puede afirmar que:

La incapacidad de controlar las propias emociones puede llevar a este tipo de conductas, y lo que caracteriza a la educación emocional como prevención inespecífica, porque debe atender un sin fin de emociones unidas a situaciones y a las propias percepciones de los sujetos. Albiol, (2005, p.147).

El principal objetivo de la educación emocional consiste en desarrollar las competencias emocionales y sociales, es decir, que el estudiante adquiera conocimientos sobre las emociones, aprenda a autorregularlas y desarrolle empatía, motivación y habilidades sociales. En síntesis, el objetivo persigue favorecer las habilidades emocionales, que son tan importantes para la vida y el bienestar. En términos mucho más concretos, Bisquerra (2000), establece que los objetivos generales de la educación emocional, articulada en programas o proyectos de intervención pedagógica, posibilitan que el estudiantado adquiera un mayor conocimiento de sus propias emociones, así como también identificar las emociones en los demás, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, mejorar la habilidad para generar emociones positivas, acrecentar la habilidad de auto motivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida que le permita fluir (experiencia positiva). Los principales autores, que han sido selectos para soportar esta investigación, guardan una estrecha relación entre sus propuestas: Bisquerra desde la educación emocional y Chaux desde las competencias ciudadanas emocionales. A lo que se quiere llegar, es que ha sido necesario enfatizar en ciertos contenidos (fundamentales en esta investigación) de los postulados de los mencionados autores. Por consiguiente, algunos de estos contenidos abordan muy detalladamente temáticas relacionadas con la conciencia emocional, la cual, según Bisquerra consiste en tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo captar el clima emocional de un contexto determinado. Bisquerra (2003, p.15), esto encierra la toma de

conciencia de las propias emociones, dar nombre a las propias emociones y comprender las emociones de los demás. Del mismo modo, se encuentra la regulación emocional, que consiste en manejar las emociones de forma apropiada: tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición, comportamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas (permite, en efecto, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento), tener dominio de la expresión emocional, ser consciente de las habilidades de afrontamiento y saber autogenerar emociones positivas. En cuanto a la conciencia emocional y la autonomía personal (autogestión), el autor propone que estas son dos habilidades que nutren las actitudes positivas ante la vida, y que permiten dar una mirada crítica y a la vez creativa ante las diferentes situaciones que pueda encontrar. En este sentido, las competencias ciudadanas emocionales, de acuerdo con los postulados de Chauv (2004), comprenden la identificación y manejo de las emociones propias y ajenas. En resumen, todo esto consiste en conocer las propias emociones y las de los demás, lo que para Bisquerra (2000) no es otra cosa más que la capacidad de tener conciencia emocional. El dominio de las propias emociones se puede lograr a través de la autoobservación y la observación del comportamiento de las personas del entorno, lo que implica, de hecho, comprender la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, así como también la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, la capacidad de evaluar la intensidad de las emociones y saber utilizar un lenguaje apropiado, tanto en comunicación verbal como no verbal. Todavía hay más, las competencias ciudadanas emocionales también hacen referencia a la regulación de las emociones, que es una competencia que permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio en sus propias emociones. La escuela no puede, por ningún motivo, intentar tratar de hacer desaparecer las emociones, puesto que esto no es posible ni deseable ni ético. En concordancia con Chauv (2004), lo que sí puede hacer la escuela

es hacer esfuerzos por lograr que los estudiantes puedan responder adecuadamente ante sus propias emociones. Las habilidades propuestas desde la educación emocional, que se reflejan en las competencias ciudadanas emocionales, constituyen un conjunto de competencias que facilitan los procesos interpersonales. Las relaciones sociales, en efecto, están entretejidas de emociones, por lo tanto, cabe decir, que las capacidades de escucha, de empatía y de asertividad, posibilitan el paso a actitudes favorables para la sociabilidad, que es algo tan indispensables para la construcción de ambientes que potencien el bienestar personal y social.

El papel del docente en la enseñanza de las ciencias sociales

El rol que juega la escuela está determinado por las características particulares del contexto; por esa razón, el docente debe reflexionar, insistentemente, acerca de su práctica educativa para que contribuya en la creación colectiva de alternativas posibles que respondan a las dificultades que obstruyen la enseñanza. De esa manera se puede actuar adecuadamente según las condiciones socioculturales en las que esté inmersa la institución. El docente debe estar en constante formación, precisamente porque esto le ayuda, considerablemente, al logro de transformaciones escolares, bien sea mediante el fomento de ambientes de reflexión, de análisis crítico, de ajustes progresivos y propositivos que ayuden a niños y jóvenes a que afronten las problemáticas de su presente y, quizá, contrarresten cualquier amenaza prevista para el futuro.

Zabala (2008) asegura que el aula de clase es un microcosmos social configurado por las relaciones sociales dadas en correspondencia con su organización, su tiempo y los espacios que están encaminados a comprender la pertinencia del acto educativo. Es aquí donde la acción del docente debe conducir a una reflexión que integre aspectos tan importantes como lo son la metodología, los recursos, las relaciones sociales y los contenidos destinados a la realización de

cambios o adecuaciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de las ciencias sociales invita a creer que hay otras posibilidades y mejores formas de actuar, de convivir con calidad y de relacionarse con el entorno. Entendido así, las ciencias sociales invitan a ser conscientes de que el futuro de los niños y los jóvenes no solo está en las manos de sus familias, sino en las del docente también. Por ese motivo, el docente debe apostarle a una educación orientada a la formación de una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, que sea dialogante, solidaria y comprometida con los valores democráticos.

Unidad didáctica

La unidad didáctica entendida como una propuesta de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje completo, donde se establece un propósito de aprendizaje teniendo en cuenta aspectos como las competencias a desarrollar, contenidos, recursos y estrategias. Las estrategias de enseñanza que se utilizan para cumplir con los objetivos propuestos, dependerá de los contenidos de cada clase, ya que se tiene en cuenta el modo de comprensión necesario para adquirirlos. Para esto, se debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses de los estudiantes, los tipos de inteligencia, entre otros. Del mismo modo, esta propuesta de enseñanza aprendizaje involucra aspectos como la metodología, haciendo referencia a los estilos de enseñanza, gestión de espacios y de personal, tiempo, entre otros. Por último, la evaluación, que no solo comprende la valoración de los resultados de aprendizaje, sino de la propuesta en sí. En este sentido, se encuentra como una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje enmarcada en una unidad didáctica, articula todos los elementos necesarios para la consecución de unos objetivos didácticos. La unidad didáctica concebida desde el referente teórico ofrecido por Neus

Sanmartí (1996), es entendida como un camino para la transformación de la enseñanza de las ciencias y que permite reflexionar sobre las condiciones necesarias en los procesos de enseñanza para determinar que se va a enseñar y como se va a enseñar, concretar ideas focalizadas en intenciones educativas, como una estrategias para aprender mejor las ciencias, así como usar situaciones del entorno para que los niños y niñas construyan aprendizajes significativos y de este modo responder a las necesidades diversas de los estudiantes. En este orden de ideas, se observa como el diseño de unidades didácticas permite organizar y secuenciar contenidos a partir de los intereses de estudiantes y docentes donde se incluya el contexto como elemento esencial en esta construcción.

Diseñar una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir qué se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevamos a cabo los enseñantes, ya que a través de ella concretamos y ponemos en práctica nuestras ideas e intenciones educativas. Sanmartí (2005, p.13).

Esta propuesta didáctica establece un reto enorme a la planeación pedagógica al exigir una nueva lectura del aula, del contexto, de los estudiantes desde sus ritmos y estilos de aprendizajes, lo que la sitúa en un paradigma constructivista que abarca criterios para su elaboración como son las finalidades, la selección de contenidos, la formulación de objetivos, la organización y secuenciación de actividades, además de la gestión del aula. No obstante, el ciclo de aprendizaje alcanzado desde esta planeación didáctica, según Sanmartí, se desarrolla desde la regulación hacia la autorregulación, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo. Procesos enmarcados en el socio constructivismo propuesto por Vygotsky (1978) entendido como el enfoque que se da al aprendizaje construido desde la base social, donde el contexto brinda a los estudiantes la oportunidad de llevar a cabo y de manera más exitosa habilidades complejas,

definidas por el autor como zona real y zona de desarrollo potencial. Es por esto que la dinámica que envuelve la unidad didáctica contempla el modelo Vigostkyano, percibido desde unos momentos como son, la exploración, donde se reconocen los puntos de partida de los estudiantes y se enmarcan los objetivos de aprendizaje. Esta etapa, determina además, una valoración inicial y desencadena la introducción de los nuevos conocimientos, dando paso a la estructuración y síntesis de los nuevos aprendizajes, en esta etapa se propician espacios para que el estudiante reconozca los nuevos esquemas adquiridos y los use adecuadamente, interprete situaciones en las que se apliquen los nuevos conocimientos.

3. Metodología

Enfoque investigativo

Esta investigación describe las manifestaciones de la competencia ciudadana emocional y su relación con la convivencia entre dos grupos de primaria. La investigación se hizo a través de la unidad didáctica: *Aprendizaje social y emocional para la convivencia en el aula*, y fue aplicada en los grados primero y quinto de básica primaria. Este trabajo, que corresponde a un modelo cualitativo que busca interpretar como se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales en los participantes a partir de los sucesos ocurridos en su medio natural.

La investigación fue hecha de forma directa, puesto que permitió hacer una mejor aproximación al poder observar el fenómeno desde el mismo punto de vista de las personas investigadas; además, porque también posibilitó describir las experiencias narradas según la realidad de los sujetos objeto de estudio a través de la aplicación de la unidad didáctica.

Diseño metodológico

La investigación cualitativa permite la selección del diseño metodológico a partir de unas características particulares, tales como el tipo de pregunta a la que se busca dar respuesta, el poco control que se tiene sobre los acontecimientos estudiados, la contemporaneidad del fenómeno observado y el desarrollo de la investigación en su contexto. Para este caso específico, permitió

la selección del estudio de caso desde un diseño metodológico en el que el objetivo buscado se ubica en un nivel descriptivo (aporta datos desde los cuales se interpreta, describe y teoriza el caso). El modelo de análisis es inductivo y, desde allí, se desarrollaron las categorías conceptuales que permitieron dilucidar la información recolectada a partir de la cual fue posible dar respuesta a la pregunta de investigación. El motivo por el cual fue selecto este método se debe a que permite estudiar fenómenos sociales complejos de cualquier índole, cuyas causas, en este caso, no son sencillas de analizar. Ciertamente, este método permite sumergirse hondamente en este estudio gracias a su técnica principal, que es la observación directa y participativa. Yin (1994) plantea este tipo de diseño como el estudio de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real. Este diseño parte de la particularidad, la singularidad y la complejidad; aunque también incorpora sistemas específicos que permiten al investigador abastecerse de múltiples fuentes para la recolección y análisis de datos en la investigación. El método de estudio de caso, según Yin (1989), constituye una herramienta valiosa para la investigación; su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que, por su parte, los métodos cuantitativos solo centran su atención en la información verbal obtenida a través de instrumentos, tales como las encuestas o los cuestionarios. Las características de diseño metodológico utilizado aquí guardan vasta relación con los postulados teóricos de Yin, precisamente porque este diseño corresponde a un estudio de caso tipo 1, es decir, un caso simple con diseño holístico, puesto que toma las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia como una unidad de análisis desde donde se desarrolla el estudio a un solo objeto o problemática (para este caso específico, el estudio fue delimitado en la pregunta que guía esta investigación).

Unidad de análisis y de trabajo

La unidad de análisis de esta investigación corresponde a las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en los estudiantes de los grados primero y quinto de básica primaria. El grado primero cuenta con 34 estudiantes entre los 6 y 8 años de edad, 14 son niñas y 20 son niños. El grado quinto lo integra 23 estudiantes entre los 11 y 15 años de edad, hay 10 niñas y 13 niños. Según datos del Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), estos niños pertenecen a los estratos socioeconómicos 0 y 2, y están ubicados, residencialmente, en los alrededores de la institución educativa. En otras palabras, el plantel educativo se halla ubicado en un sector socialmente vulnerable. La población descrita constituye los elementos que conforman la unidad de trabajo, seleccionada de manera casual y no probabilística teniendo en cuenta la facilidad para el acceso a la misma, por tratarse del grupo asignado a las docentes investigadoras para el correspondiente año académico y por no haber sido seleccionadas al azar.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La recolección de datos exige que su proceso sea exacto; esta requiere de instrumentos que sirvan para obtener la información necesaria y dar respuesta confiable, válida y objetiva al planteamiento investigativo. Así pues, entre las técnicas existentes para tal fin, fue seleccionada la observación participante porque su alcance va más allá de la mera observación, además porque también permite observar la unidad de trabajo desde sus propias actividades. Esta técnica se complementa con varios instrumentos, tales como el diario de campo, la videograbación y las producciones escritas de los participantes.

Observación directa y participativa. Una técnica de recolección de información

La observación como principal técnica para la recolección de los datos (cualitativos) centra su atención en la exploración y descripción de ambientes que presentan situaciones sociales

específicas, y también permite al investigador mantener un rol activo desde la observación y el contacto directo con el fenómeno estudiado. La observación participante permite obtener datos en los que el investigador se involucra con la unidad de trabajo, sin embargo, sigue unas condiciones que tienen en la cuenta quién realizó la observación. Además de asumir el rol investigador, simultáneamente hubo un desenvolvimiento en calidad de docente dentro del grupo objeto de estudio; en este sentido, tanto la técnica como los instrumentos tuvieron aplicabilidad a lo largo del trabajo realizado.

El diario de campo y la videograbación (instrumentos de recolección de la información)

El diario de campo es uno de los instrumentos que permite sistematizar los registros de la observación. Según Bonilla y Rodríguez.

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, [pues] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. Bonilla, Rodríguez (1997, p. 129).

De igual forma, la videograbación constituye una herramienta de investigación que permite registrar la realidad con imágenes, por tal razón este instrumento se considera no solo como una herramienta tecnológica para almacenar, comprobar y verificar datos, sino también como un sistema estratégico de investigación que posibilita el análisis, la reconstrucción de la realidad y la realización de diferentes lecturas de la misma.

Producciones escritas de los participantes

Otro de los instrumentos tenidos en la cuenta para la recolección de la información son las producciones escritas realizadas por los participantes. Estos productos escritos se construyen a

partir de las metodologías propuestas en las diferentes sesiones de trabajo. La producción escrita incluye imágenes y otras formas textuales que complementan los contenidos de los escritos.

Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo para la recolección de la información abarca tres momentos comprendidos en el antes, en el durante y en el después de la recolección de los datos a través del desarrollo de la unidad didáctica, esto se describen a continuación: Antes de implementar la práctica se realizó una socialización con los directivos y el equipo docente de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, donde se dio a conocer la unidad didáctica en educación emocional como propuesta de trabajo. También, además de la metodología, se dio a conocer el número de sesiones programadas y los contenidos y logros perseguidos en cada una de estas. Otro tanto, fue la realización de un encuentro con los padres de familia de los estudiantes para informarles acerca del trabajo planeado para ser realizado con sus hijos en el aula. La idea de efectuar una reunión con los padres de los estudiantes consistió en dar a conocer las razones que sustentan el proyecto educativo y los fines que busca alcanzar, de igual modo, para que diligenciaran el consentimiento en el que se constata que los padres, por voluntad propia, estuvieron de acuerdo con la propuesta y que comprendieron con total claridad los puntos contenidos en este: el objetivo de la investigación, la justificación, la autorización para el uso de los datos recolectados mediante los registros audiovisuales y fotográficos, etcétera. (Anexo 1).

Desde este proyecto educativo se desprenden dos unidades didácticas, una para el grado primero y otra para el grado quinto. Estas dos secuencias didácticas, que fueron diseñadas de acuerdo con las necesidades de cada grupo, atienden los lineamientos desde los estándares de las ciencias sociales (2002) y las competencias ciudadanas (2004) según lo emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Los contenidos propuestos fueron desarrollados en cinco

sesiones para el grado primero, y tuvo una duración estimada de catorce horas y media. Para el grado quinto se destinaron seis sesiones, la duración total fue de catorce horas aproximadamente. En suma, el desarrollo de las unidades didácticas tomó tres semanas. Seguidamente se presenta de manera breve, la propuesta de cada sesión de trabajo diseñada dentro de la unidad didáctica.

Grado primero

Primera sesión

Esta sesión centró sus actividades en el autorreconocimiento de los estudiantes, es decir, las actividades estuvieron orientadas en conocer cómo los participantes reconocían sus propias emociones (alegría, tristeza, rabia, temor); la sesión tuvo una duración de dos horas.

Segunda sesión

En “Mis emociones me hablan y yo les contesto”, que es como titula la segunda sesión, se buscó conocer las diferentes formas de expresión de sentimientos y emociones mediante distintas maneras y lenguajes. Esta sesión tuvo un lapso de cuatro horas, pero fueron divididas en dos tiempos de trabajo distintos.

Tercera sesión

“¿Y cómo se dan las emociones en el otro?”, este fue el tema abordado en esta sesión; a través de este se hizo evidente los mecanismos utilizados por los participantes para la identificación de las emociones en los demás. La sesión contó con un tiempo estimado de tres horas y media.

Cuarta sesión

La cuarta sesión inició con la siguiente pregunta: ¿por qué se presenta el conflicto en el aula? A partir de esta incógnita se buscó conducir a los participantes a reflexionar acerca de la influencia de las manifestaciones emocionales con la convivencia en el aula. Esta sesión tuvo una duración de dos horas.

Quinta sesión

En, “Desarrollando la asertividad”, que es como titula esta sesión, se buscó guiar a los participantes al estudio de caso de diferentes situaciones propicias para la toma de decisiones con presencia de conductas pro sociales. Esta sesión tuvo una duración de tres horas.

Grado quinto

Primera sesión

En la primera sesión se plantea como objetivo identificar y clasificar las emociones conocidas por los estudiantes. Para lograrlo, se planearon actividades orientadas a conocer, conceptualmente, qué son las emociones desde una perspectiva fisiológica. También se planificaron actividades enfocadas a caracterizar las emociones a partir de valoraciones personales (producto de la experiencia) y apreciar el concepto de emoción como inicio del proceso de desarrollo de sus habilidades sociales. Esta sesión tuvo una duración de dos horas.

Segunda sesión

El objetivo trazado consistió en aplicar alternativas de autorregulación para controlar los primeros impulsos ante acontecimientos adversos. Las actividades planteadas para cumplir con el objetivo propuesto estuvieron encaminadas a la comprensión de los aspectos que abarcan la conciencia emocional, como por ejemplo, la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. Las actividades también buscaban enseñar a tomar conciencia de la relación que hay entre la interacción y la emoción, de igual manera con la cognición y el comportamiento para actuar de forma asertiva mediante el uso de mecanismos que les permitan manejar sus emociones y las de los demás. Al finalizar la clase, los estudiantes construyeron un mural en el que expresaron sus reflexiones; allí se evidenció la

apropiación del concepto de conciencia emocional. Esta sesión tuvo un lapso de 2 horas y 30 minutos.

Tercera sesión

El objetivo perseguido en esta sesión consistió en utilizar las habilidades de comunicación para inducir a los estudiantes a que reconozcan los sentimientos y perspectivas de otras personas. Las actividades diseñadas para esto estuvieron basadas en fomento del reconocimiento de la empatía, puesto que esta resulta ser un elemento clave para interactuar de forma efectiva con los demás, caracterizar las emociones a partir de valoraciones personales como producto de la experiencia y apreciar el concepto de empatía como aspecto sustancial de su proceso de desarrollo de habilidades sociales. La autoevaluación jugó un rol fundamental en el proceso porque permitió hacer un acercamiento afectivo con sí mismos. Con base en la reflexión obtenida de la autoevaluación, los estudiantes elaboraron una cartelera en la que cada uno escribió una frase en la que indicaba cómo se logra ser empáticos con los demás. La Duración de esta sesión fue de 3 horas.

Cuarta sesión

Con base en el objetivo de la cuarta sesión se buscó que los estudiantes logaran interactuar de forma asertiva, para ello se hizo uso de las habilidades de comunicación y las competencias sociales. Para esto fue indispensable abordar temáticas a partir de las cuales el estudiantado lograra apropiarse del concepto y, desde allí, reconociera las características de la asertividad y supiera diferenciar las conductas pasivas y agresivas de las asertivas. En la actividad evaluativa se pidió a los estudiantes que escribieran una experiencia vivida en la haya faltado asertividad para resolverla; de igual modo se les pidió que hicieran un escrito en el que dijeran qué aprendieron acerca la asertividad. Esta sesión duró 3 horas.

Quinta sesión

El objetivo propuesto consistió en que los estudiantes aplicaran con autonomía los conceptos aprendidos. La idea fue que aprendieran a hacer un uso adecuado y oportuno de las herramientas que les podrían permitir tomar decisiones de manera consciente y responsable. Para lograrlo se diseñaron actividades encausadas a comprender los aspectos que abarca la toma de decisiones de manera responsable y valorar la importancia de optar por ser responsables con cada decisión que tomen en dadas circunstancias. Lo principal fue promover una sana convivencia. En el desarrollo de esta sesión se realizaron dramatizaciones y discusiones grupales que ponían en tela de juicio los dilemas morales tratados en las representaciones dramatizadas; se tuvo en la cuenta los pasos vistos a lo largo de la sesión. Al finalizar la sesión cada estudiante escribió una frase con el compromiso de hacer cumplimiento de él. Cada compromiso nació de los temas vistos durante el transcurso de las sesiones. Esta sesión que titula “Luego lo dejo elevar al cielo”, tuvo una duración de 3 horas y 30 minutos.

Sexta sesión

En esta sesión consiguió compartir y socializar los conceptos y actitudes aprendidos durante el desarrollo de la unidad didáctica. Para este caso se utilizó la ABP, que es una estrategia para aprender significativamente mediante la participación en grupos. La finalidad de socializar los conceptos fue para solucionar el problema propuesto. La duración de esta sesión fue de 2 horas.

Hasta el momento se ha mostrado un esbozo de la manera de cómo fue realizado el trabajo pedagógico-didáctico. A continuación se presentan los procesos llevados a cabo para la recolección y organización de la información. Para la recolección de datos se hizo uso de la videograbación y el diario de campo en las cinco sesiones realizadas en el grado primero; lo mismo se hizo en las seis sesiones de trabajo en el grado quinto. La videograbación permitió

captar todas las acciones verbales y no verbales hechas por los estudiantes. Conviene decir, que la información obtenida por medio de la videograbación no fue sometida a ningún tratamiento de edición ni tampoco hubo manipulación del instrumento durante las grabaciones. Cada investigadora utilizó el diario de campo para registrar los datos de la observación directa, lo registrado allí tiene un valor relevante porque ayuda a resolver el fenómeno estudiado. Para la organización de los datos obtenidos fue indispensable efectuar un procedimiento de análisis documental (empleado como técnica para la disposición de la información) que consistió, inicialmente, en el rastreo, el inventario y la clasificación de la documentación existente en carteleras, dibujos y producciones escritas de los participantes. Esta etapa inicial se hizo con el fin de identificar y clasificar los datos que correspondieran con el propósito de la investigación; fue necesario, entonces, realizar una lectura cruzada y profunda de los contenidos seleccionados (estos se registraron en *memos* o notas marginales) para identificar patrones, tendencias o contradicciones. Respecto a la preparación de los datos recolectados en las videograbaciones, se realizó una transcripción de las sesiones realizadas y, de manera cronológica, se muestra el lenguaje verbal, el no verbal y el contexto de los relatos y vivencias personales de los participantes. En este proceso fue necesario suprimir datos que no brindaban información relevante al problema de investigación. Los nombres de los estudiantes fueron sustituidos por el número con que cada uno figura en la lista de la docente.

4. Análisis e interpretación de la información

Después de la organización sistematizada de los datos recolectados, se realizó el proceso de selección de la información, que fue la que permitió dar respuesta al planteamiento de investigación. El proceso selectivo de la información consta de dos momentos; a saber: el primero consistió en definir la frase como unidad de significado. En el segundo momento se tomó, del formato de transcripciones y de registros de la información, cada frase para establecer su relación con la pregunta de investigación. Este procedimiento implicó hacer una comparación entre las frases para poder identificar los códigos o categorías iniciales. Simultáneamente, la mecánica del proceso asignó un código guiado por los datos a cada una de estas unidades con el propósito de reducirlos, describir el contenido y estructurar la información y etiquetarla para identificar las categorías conceptuales. Para comprender el sentido general de los datos y verificar que la información estuviera completa, se realizó una saturación de códigos. Con base en las etiquetas asignadas en el proceso anterior, se dio paso a la construcción de categorías conceptuales para develar significados potenciales y desarrollar ideas a través del establecimiento de relaciones en la información. Este proceso fue elaborado por las investigadoras, aunque fue evaluado en ejercicio de pares, y esto se dio, tanto desde la revisión individual de par seleccionado como desde la realización del seminario, donde el documento estuvo a disposición para ser revisado por el grupo maestrante. La idea de esto fue con el fin de hacer la triangulación de la información y darle mayor objetividad y confiabilidad al trabajo investigativo. En síntesis, este ejercicio académico consistió en la verificación de etiquetas asignadas a las unidades de significado para determinar la modificación de algunas de ellas, en caso de que el consenso entre pares lo considerara necesario.

La codificación en el análisis de primer nivel

Para exponer los códigos preliminares se diseñaron dos tablas (figuras: tabla 1 y tabla 2) en las que figuran los datos emergentes. La tabla consta de tres columnas: la primera contiene los códigos correspondientes al criterio categorización de primer nivel. La segunda columna, que es el *código vivo*, evidencia lo sustentando en la primera columna mediante los relatos y experiencias directas de los participantes. En correspondencia con lo expuesto en la segunda columna se construyó la tercera, que, como su mismo nombre lo indica, es la interpretación del investigador. La tabla 1 corresponde a los datos emergentes de los participantes del grado primero, mientras que la tabla 2 pertenece a los datos procedentes de los participantes del grado quinto. En las tablas se usaron convenciones que permiten identificar, tanto al participante como a la fuente que contiene el registro de la información. Los significados de los códigos que hay en las tablas son los siguientes: Est: Estudiante / F: Fuente / G: Grabación / DC: Diario de campo / PE: Producción escrita / D.Inv.1: Docente investigadora 1 / D.Inv.2: Docente investigadora 2. Los números corresponden a la lista escolar en la que figuran los nombres de los estudiantes en orden alfabético.

CATEGORIZACIÓN DE PRIMER NIVEL	CÓDIGO VIVO	INTERPRETACIÓN DEL INVESTIGADOR
Significado de emoción	<p><i>“Es hacer el amor”</i> Est. 8 F.G.</p> <p><i>“ Es enamorarse”</i> Est.5 F.G.</p>	Los estudiantes expresan definiciones asociadas a las emociones de acuerdo con lo que ellos consideran que significan.
	<p><i>“Jmmm, lo maluco es cuando uno siente miedo... porque el corazón le salta duro; parece</i></p>	Los participantes reconocen las señales corporales asociadas a las diferentes emociones y a través de

Señales corporales asociadas a las emociones	<p><i>como si se fuera a salir de aquí</i>". Est.21 F. G.</p> <p><i>"Cuando uno está con ira siente ganas de llorar o siente una cosa por dentro, y a uno le dan ganas de gritar"</i> Est. 12 F.G.</p>	<p>ellas reconocen las emociones que experimentan.</p>
Expresiones corporales y faciales propias producto de las emociones	<p><i>"Los participantes expresan a través de un lenguaje no verbal posturas, gestos y rasgos reconocidos por ellos como señales asociadas a las diferentes emociones"</i>. D. Inv. 1 /F.DC.</p> <p><i>"Los participantes dibujan rostros relacionados con las expresiones emocionales asignándolas a determinadas situaciones producto de un estudio de caso"</i>. D. Inv. 1F. PE.</p>	<p>Al pedir a los niños que expresaran con su cuerpo las diferentes emociones, se evidencia en su postura corporal y gestual rasgos característicos reconocidos por ellos como señales asociadas a las diferentes emociones. Además, al plantearles diferentes situaciones, ellos, a través del dibujo, plasman expresiones gestuales asociadas a diferentes emociones.</p>
Manifestaciones emocionales propias y en el otro	<p><i>"Cuando los niños están bravos pelean, dicen groserías, tiran cosas y gritan..."</i> Est.16 F.G.</p> <p><i>"Porque cuando a uno le da rabia le dan ganas de pelear y de pegar, pa' que se meten con uno"</i>. Est. 8 F.G.</p>	<p>Los estudiantes expresan diferentes formas de reacción ante una emoción, las cuales podrían ser manifestaciones propias u observadas en el entorno.</p>

Consecuencias de las	<p>manifestaciones emocionales de la ira</p> <p><i>“Los amigos ya no quieren jugar nunca con uno”</i>. Est. 22 F.DC.</p> <p><i>“Jmmm... llaman la policía, o las personas se pegan, dan tiros y también gritan mucho y lloran... eso es más maluco”</i>. Est. 7 F.G.</p>	<p>Esta acción evidencia una identificación por parte de los estudiantes de las consecuencias que se pueden presentar ante las manifestaciones personales ejercidas bajo la influencia de la ira, tanto a nivel individual como social.</p>
Relación entre la emoción ira y la pelea	<p><i>“...Sí, porque si uno se pone bravo por algo pues pelea... las peleas pasan es cuando uno está bravo y no cuando está contento”</i>. Est. 23 F.G.</p> <p><i>“Cuando uno se siente feliz, uno puede ser bueno con los amigos, pero cuando tiene rabia no”</i>. Est. 13 F.G.</p>	<p>Los estudiantes establecen una relación directa entre la pelea y las manifestaciones de la emoción ira, a partir de la reflexión y de la valoración de determinados comportamientos frente a esa emoción.</p>
Acciones para no pelear	<p><i>“Hablar sin gritar ni pegar”</i>. Est. 2 F.G.</p> <p><i>“Tranquilizarse y así a uno se le va pasando todo”</i>. Est. 21 F.DC.</p>	<p>Así como se logran identificar posibles consecuencias producto de las manifestaciones relacionadas con la ira, los estudiantes también sugieren acciones que favorecen el manejo del conflicto.</p>

A partir de la narrativa de las experiencias personales de los

Auto reconocimiento de una emoción	<p><i>“Yo me puse muy feliz cuando nació mi hermanito”</i>. Est.12 / F.G.</p> <p><i>“Cuando murió mi hermana yo me puse muy triste...”</i>. Est.5/ F.G.</p>	<p>estudiantes se evidencia el auto reconocimiento de las emociones y de las situaciones que las producen.</p>
Reconocimiento de situaciones que generan emociones	<p><i>“A mí no me gusta cuando no me ponen cuidado y eso me pone triste pero también me da rabia, por ejemplo cuando mi mamá solo le pone cuidado a mi hermanito”</i>. Est.12 F.DC.</p> <p><i>“Uno pelea porque no le ponen cuidado, también cuando alguien manda el juego y no dejan que uno haga otras cosas”</i>. Est. 2 F.G.</p>	<p>Como parte de las valoraciones que realizan los estudiantes respecto a sus emociones, han establecido situaciones reconocidas como generadoras de sus emociones.</p>
Reconocimiento de emoción en los demás	<p><i>“Hay que mirar cómo está la cara, si esta así (indica ceño fruncido) es porque esta bravo o si se ríe es porque está contento”</i>. Est.11 F.G.</p> <p><i>“Mi mamá cuando esta brava grita mucho y pone cara brava, pero ya cuando está contenta ya no hace mala cara”</i>. Est.9 F.G.</p>	<p>Por medio de los signos corporales los estudiantes reconocen sus emociones. Se valen de señales corporales y gestuales para reconocer las emociones en los demás.</p>

Tabla 1. Análisis y categorización de primer nivel para el grado primero. Fuente propia.

CATEGORIZACIÓN DE PRIMER NIVEL	CÓDIGO VIVO	INTERPRETACIÓN DEL INVESTIGADOR
Significado de emoción	<p><i>“Lo que uno siente, es cuando uno se siente feliz o triste”</i>. Est. 3 F.G.</p> <p><i>“Sentir la manera de ser”</i>. Est 1 F.P.E.</p>	<p>El significado de emoción surge a partir de sentimientos y experiencias, y hace énfasis en la alegría, la tristeza, el miedo y la ira.</p>
Señales corporales de la emoción del miedo	<p><i>“Escalofrío”</i>. Est. 2 F.G.</p> <p><i>“El corazón se acelera”</i>. Est.5 F.G.</p> <p><i>“La cara se pone pálida y el corazón se pone a mil”</i>. Est.7 F.G.</p>	<p>Los estudiantes identifican respuestas fisiológicas como consecuencia de cada emoción.</p>
Manifestaciones verbales y no verbales de las emociones	<p><i>“Con cariño, sintiéndose mal, con respeto, bravo”</i>. Est. 3 F.G.</p> <p><i>“Dicen groserías, palabras feas”</i>. Est. 4 F.G.</p>	<p>La manifestación de las emociones hace referencia a las maneras de responder ante una emoción, la cual depende de cada individuo.</p>

	<i>“Me dan ganas de llorar, se me arruga la cara y a veces contesto”. Est. 8 F.G.</i>	
Asociación de emociones con elementos del entorno	<i>“La ira sabe carrasposa, huele a gasolina y es de color rojo”. Est 2 F/P.E.</i> <i>“La alegría es de color azul, la alegría suave manzana, la alegría huele a flores”. Est 9 F/P.E.</i>	Los estudiantes interpretan de forma particular las emociones, asociándolas con aspectos agradables o desagradables de su propio contexto haciendo uso de elementos conocidos.
Auto reconocimiento de emociones	<i>“La emoción también que más siento es la tristeza porque cuando mi mamá se enferma no puedo hacer nada”. Est 2 F/P.E.</i> <i>“La ira la siento cuando me pegan, me gritan”. Est 5 F/P.E.</i> <i>“Alegría porque siempre me dan amor, me llevan de paseo”. Est 7 F/P.E.</i> <i>“Miedo porque me asusto cuando veo una película de terror”. Est 1 F/P.E.</i>	Esta acción hace referencia a las emociones que más sienten los estudiantes y el reconocimiento que estos hacen al identificar la situación que la genera.

Expresión de emociones

“Cuando uno tiene ira pone la cara con el ceño fruncido y arrugado”. Est 3 F.G.

La expresión de una emoción puede ser una reacción intencionada que ayuda a que esta se exteriorice. La expresión

“Cuando estamos alegres ponemos cara feliz”. Est. 6 F.G.

de una emoción permite mostrar una actitud o reconocerla en el otro.

Reconocimiento de emociones en los demás

“Uno puede saber lo que sienten los demás por sus gestos” Est 2 F/P.E.

Para que se pueda reconocer una emoción ajena es importante hacer una lectura apropiada de los signos asociados a las emociones expresadas, bien sean gestos, posturas corporales, palabras o acciones.

“Con la expresión que hace uno sabe cómo se siente”. Est 9 F/P.E.

“Cuando están tristes o enojados se expresan enojados, ponen caras y gestos con palabras feas”. Est.4 F/P.E.

Pensar en el otro

“Ayudar a los demás y hacerlos sentir bien”. Est 6 F/P.E.

Los estudiantes expresan algunos puntos de vista que pueden favorecer las relaciones en el aula. En estos puntos de

“Sentir lo que siente la otra persona o vivir en los zapatos del otro”. Est 3 F/P.E.

vista se evidencia la habilidad de “pensar en el otro” como punto de partida para mejorar las relaciones interpersonales.

Percepción de convivencia	de los estudiantes	<p><i>“Es importante convivir con los demás porque es bueno ayudarlos”</i>. Est 4 F/P.E.</p> <p><i>“Es importante convivir con los demás para conocer los sentimientos de los demás y respetarlos”</i>. Est 5 F/P.E.</p>	<p>Los estudiantes reconocen la importancia de ayudar y respetar a los demás para convivir de buena manera con las personas que los rodean.</p>
Compromisos de comportamiento	<p><i>“De ahora en adelante voy a pensar antes de pelear”</i>. Est 6 F/P.E.</p> <p><i>“No voy a volver a ser grosero con mis compañeros”</i>. Est 7 F/P.E.</p>	<p>Los estudiantes expresan unos compromisos que van a tener en cuenta para mejorar las relaciones con sus compañeros y evitar conflictos.</p>	
situaciones que generan emociones	<p><i>“Ira porque mi mamá y mi papá no me ponen cuidado cuando les hablo”</i>. Est 1 F/P.E.</p> <p><i>“Miedo: me preocupa cuando mi mamá llega tarde o me dejan sola”</i>. Est 2 F/P.E.</p>	<p>El reconocimiento de situaciones permite identificar las propias emociones, para manifestarlas de manera apropiada.</p>	
	<p><i>“Yo diría la verdad, sin importar quedar como un miedoso, hacer que se respete su opinión y su</i></p>	<p>Los estudiantes analizan, mediante el trabajo en grupo, ciertos casos que corresponden a su contexto. En sus</p>	

Expresión adecuada de las emociones	<p><i>decisión. También me iría y los dejaría solos</i>". Est.5 F/G.</p> <p><i>"Alex debería seguir las indicaciones de su mama porque esa sería la mejor decisión, además los amigos no lo mandan a él"</i>. Est.1 F/G.</p>	<p>expresiones y conclusiones se notan actitudes asertivas que les permitirán defender sus puntos de vista y respetar el de los demás.</p>
Comportamientos pro-sociales	<p><i>"Respetar la palabra del compañero y prestarle atención cuando esté hablando"</i>. Est.2 F/G.</p> <p><i>"Entre todos vamos a colaborar y vamos a tratar de que todo salga bien"</i>. Est. 4 F/G.</p>	<p>Los estudiantes al inicio del trabajo establecieron unos acuerdos que están relacionados con la amabilidad y el respeto a los demás.</p>

Tabla 2. Análisis y categorías de primer nivel para el grado quinto. Fuente propia.

Análisis de segundo nivel

El segundo nivel de codificación se dio desde la reagrupación de los datos en categorías conceptuales. El proceso fue dado a partir de la comparación y relación existente entre los códigos y categorías iniciales; la intención radica en tratar de integrar las categorías en temas y subtemas para definir de qué tratan los datos objeto de estudio que, a su vez, son los que constituyen la base para el análisis de la información. Para facilitar su manejo y organización se

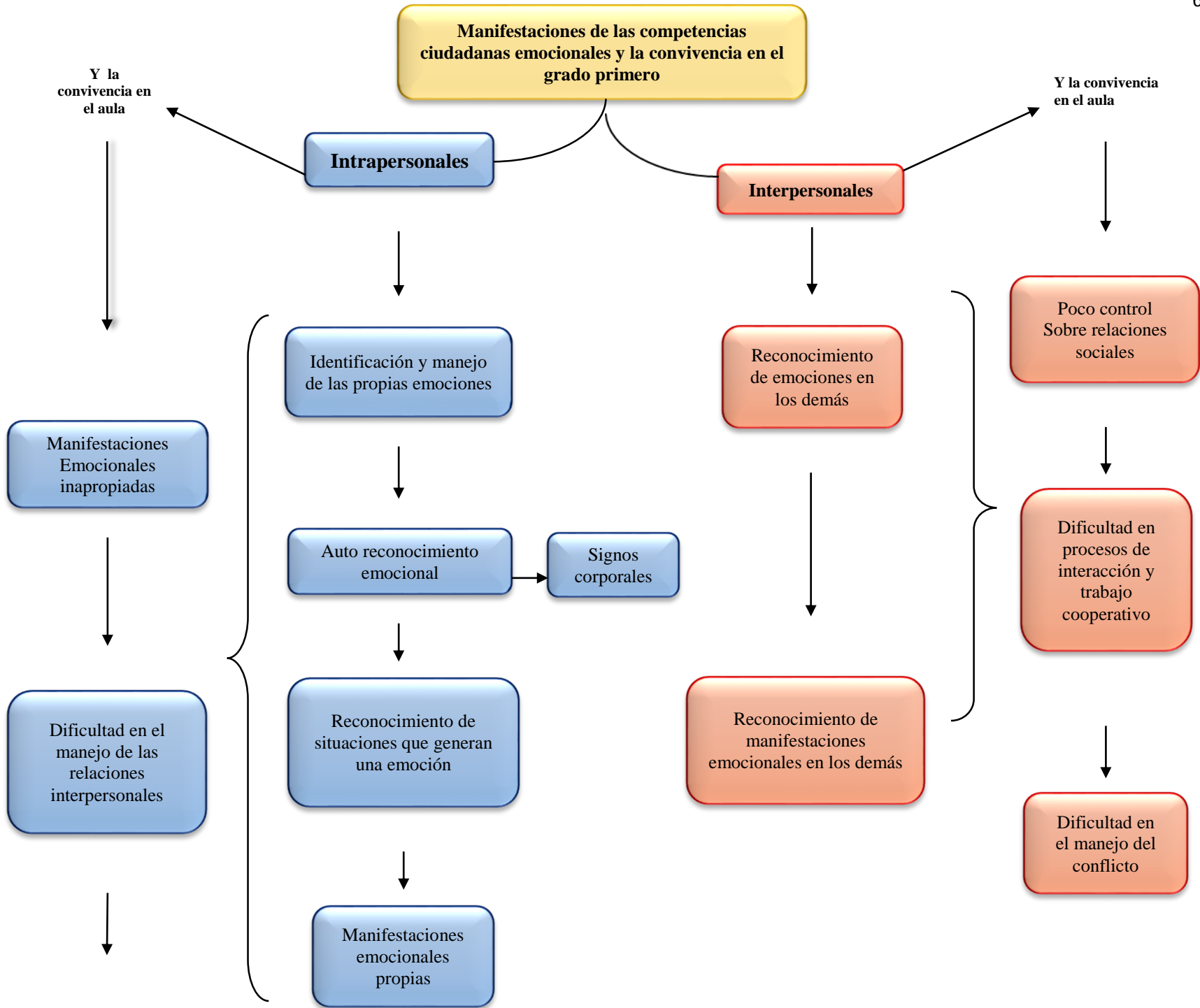
diseñaron dos esquemas correspondientes a cada uno de los grados con los que se desarrolló la investigación.

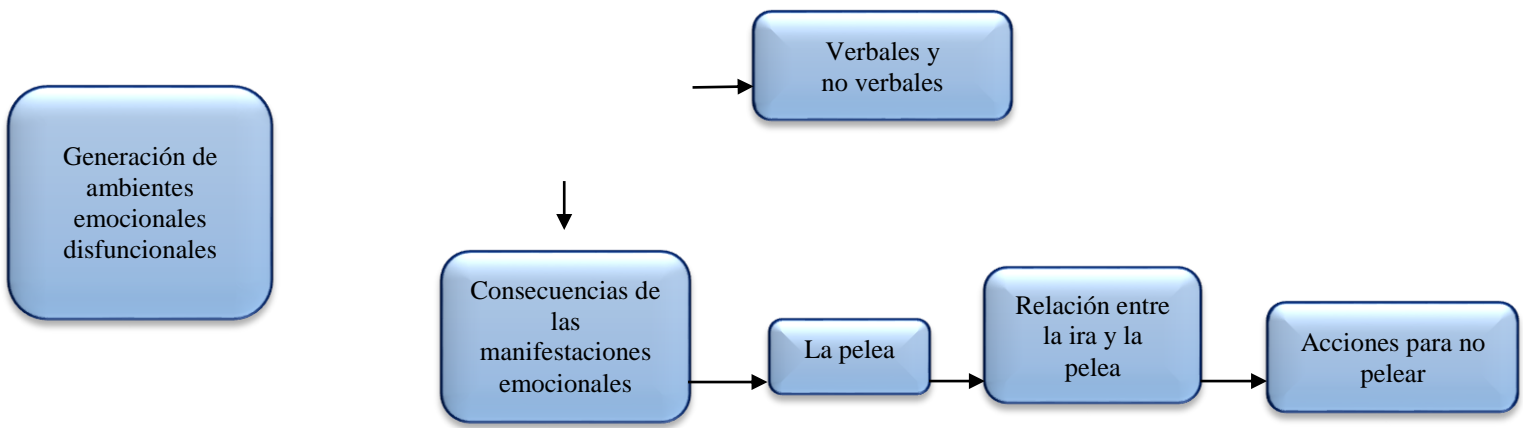
Análisis de los resultados obtenidos en el grado primero

Los hallazgos encierran, como categoría principal, las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia. De allí se despliegan dos grupos de competencias, las cuales, en efecto, fueron evidentes en los datos recolectados. Así pues, hay un grupo que hace referencia a las competencias de carácter intrapersonal, estas encierran la identificación y el manejo de las propias emociones; el otro grupo, que es de carácter interpersonal, comprende la identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. Cabe agregar, que en el esquema, que se verá más adelante, se establece una relación de la interacción de cada grupo con la convivencia, la cual se desarrolla con más amplitud a lo largo de este análisis. La categoría principal dentro del esquema son las manifestaciones de la competencia ciudadana emocional y la convivencia en el aula. Estas manifestaciones son evidentes en la información recolectada, las cuales permitieron observar su interacción de acuerdo con las maneras de pensar, sentir y actuar. Tales aspectos tienen relación con la convivencia en el aula en el sentido de que las acciones poseen vínculos con las habilidades de tipo intrapersonal e interpersonal. Respecto a las habilidades intrapersonales, desde estas se despliegan todas aquellas correspondientes a la identificación y el manejo de las propias emociones, como por ejemplo, el autorreconocimiento emocional, el reconocimiento de situaciones que generan una emoción, las manifestaciones emocionales, la pelea como consecuencia de ciertas manifestaciones y, a manera de contraste, acciones para no pelear, entre otras. En cuanto a lo correspondiente al nivel interpersonal, la identificación y respuestas empáticas de las emociones de los demás forman parte de la categoría conceptual, que es donde se contemplan habilidades como el reconocimiento de emociones y

manifestaciones en los demás. En el esquema, que se verá adelante, se establece la relación existente entre las categorías de nivel intrapersonal e interpersonal con la convivencia en el aula, donde, tanto lo intrapersonal como lo interpersonal evidencian posturas que llegan a interferir en las distintas formas de relacionarse en la convivencia escolar. En consecuencia, estas manifestaciones presentan una conexión directa con todo tipo de emociones inapropiadas, así como también con la dificultad en el manejo de relaciones interpersonales, la generación de ambientes emocionales disfuncionales, los problemas en el proceso de interacción, los conflictos en el trabajo cooperativo y la escasa capacidad para afrontar conflictos. Estas categorías conceptuales se enmarcan dentro del modelo de Bisquerra (2000), que está centrado en el análisis de las competencias emocionales. En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales, también incluidas en el programa del Ministerio de Educación Nacional, se ha optado por el modelo planteado por Chaux, et al. (2004), desde donde se sostiene que las competencias ciudadanas son entendidas como todo aquello que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer en términos de convivencia.

tema 1. Manifestaciones de las competencias ciudadanas para el grado primero. Fuente propia.





Identificación y manejo de las propias emociones

Esta categoría se halla ubicada en el primer grupo de competencias, y ha sido nombrada desde este criterio en concordancia con las orientaciones de Chauv, et al. (2004), aunque se establece una relación con las ideas de Bisquerra (2000), se está haciendo referencia a parte de lo que el autor denomina conciencia emocional. Gran parte de la información recolectada guarda relación directa con los aspectos de carácter intrapersonal; entre estos se encuentra el auto reconocimiento de las propias emociones, el reconocimiento de signos corporales asociados a ellas, el reconocimiento de situaciones que puedan generarlas, las manifestaciones propias de las emociones de tipo verbal y no verbal, las consecuencias de las manifestaciones emocionales donde la pelea es considerada una de ellas, las relaciones establecidas entre la ira y la pelea. Estos factores intervienen en la convivencia y afectan en las actitudes, en las acciones y en la comunicación derivada de los procesos interpersonales.

Reconocimiento emocional

Una de las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales presentes en los estudiantes del grado primero es el autorreconocimiento emocional, el cual es evidente en las narraciones de sus experiencias personales, el trabajo escrito y las acciones comportamentales que presentan un reconocimiento particular ante las emociones como producto de una situación, lo que, efectivamente, les permite saber qué sienten en cada momento y qué les comunican los signos corporales asociados: *“Yo me puse muy feliz cuando nació mi hermanito”* [Est.12 /F.G]. *“Cuando murió mi hermana yo me puse muy triste...”* [Est.5/F.G]. *“Los participantes expresan a través de un lenguaje no verbal posturas, gestos y rasgos reconocidos por ellos como señales asociadas a las diferentes emociones”* [D. Inv.1/F.DC]. Esta habilidad de las competencias ciudadanas emocionales se hace evidente en los datos recolectados a través de distintas fuentes.

Aquí una muestra: *“Los participantes dibujan rostros relacionados con las expresiones emocionales, asignándolas a determinadas situaciones producto de un estudio de caso”* [D. Inv.1 F. DC]. Lo que permitió a las investigadoras asignar estos códigos al reconocimiento emocional, fue el significado cultural presente en los participantes, encontrando un patrón común de comportamientos asociados a las emociones y que puede asociarse con un aprendizaje sociocultural. Esto permitió partir de representaciones comunes respecto a las diferentes emociones involucradas, tales como la alegría, la tristeza, la ira y el miedo. *“Al pedir al grupo simular emociones, estos, ante la emoción tristeza, caminaban por el salón de forma lenta, con la mirada baja y los brazos sueltos; pero ante la emoción ira, caminaban más rápido, hacían gestos agresivos, aceleraban el ritmo de la respiración, presentaban el cuerpo erguido o los brazos cruzados. En cambio, ante la emoción miedo, se detenían en distintos lugares, cubrían su cuerpo con sus brazos o se acurrucaban en el suelo imitando esconderse”* [D. Inv. 1 F.DC].

Otro aspecto determinante en el autorreconocimiento emocional se dio mediante un ejercicio en el que fue propiciada una situación para determinar por parte de los participantes una emoción. En consecuencia, a partir de una valoración personal se originaron diferentes tipos de respuestas que guardaron relación con posturas y representaciones personales. Véase el siguiente ejemplo: *“(Productos de una actividad en el aula). Los estudiantes, después de observar algunas situaciones, dibujan rostros que expresan una emoción. Estos dibujos representan una respuesta personal ante las situaciones presentadas. La actividad permitió evidenciar diferentes tipos de manifestaciones emocionales desde cada una de las representaciones individuales con las que los estudiantes respondieron a cada situación”* [D. Inv. F. DC]. Sin embargo, autorreconocer una emoción no solo involucra su identificación, sino también la habilidad para comprender cuál es su función social de acuerdo con el entorno, esto, partiendo de que las emociones orientan el

sentido de las relaciones interpersonales que se establecen con los demás. Resulta comprensible la diferencia que hay entre las respuestas emocionales de los participantes ante un mismo estímulo, puesto que las experiencias personales y el conocimiento de mundo que posee cada estudiante corresponden a un estilo de vida influenciado por el entorno sociocultural en el que se desenvuelve cotidianamente. Es por esa razón que un mismo estímulo puede adquirir diversas representaciones por parte de los estudiantes (o de las personas en general). En este orden, los signos corporales asociados a las diferentes emociones también juegan un papel fundamental en el autorreconocimiento emocional, tal y como se aprecia en el fragmento de la transcripción:

“Jmmm, lo maluco es cuando uno siente miedo...porque el corazón le salta duro, parece como si se fuera a salir de aquí”. [Est.21 F. G]. A partir de los signos corporales el estudiante construye significados que sirven de indicador para interpretar una emoción a través del uso de su propio lenguaje (ya sea verbal o corporal) y atribuirle un nombre para identificarlo. *“Cuando uno está con ira siente ganas de llorar o siente una cosa por dentro y a uno le dan ganas de gritar”* [Est. 12 F.G]. Las emociones siempre van acompañadas de reacciones fisiológicas producidas por los estímulos existentes en una situación determinada, esto es lo que permite adquirir experiencia respecto a determinada emoción y valorarla: *“Sí, porque a uno a veces le da más rabia que otras veces”*. [Es. 23 F.G]. El autorreconocimiento no solo permite identificar una emoción a partir de los signos corporales asociados a ella, sino también el reconocimiento de situaciones que puedan generarla y, desde la experiencia, determinar los niveles de intensidad con la que pueda presentarse. Así pues, la consciencia emocional no sólo significa identificar, reconocer y expresar las propias emociones, sino también tomar conciencia de que las demás personas, al igual que sí mismo, también experimentan sentimientos y expresan sus emociones y afectos. De este modo se sustenta la alta importancia de promover el autorreconocimiento emocional en el

aula de clases. Por un lado, por ser el punto de partida para que se desarrollen las demás competencias ciudadanas emocionales, según los postulados de Chauv (2004); por el otro, porque de este modo se adquiere la capacidad de auto examinarse, de pensar por sí mismo para comprender la realidad. . Estas acciones de autorreflexión contribuyen con el saber vivir con los demás y actuar de manera constructiva en la sociedad.

Reconocimiento de situaciones que generan una emoción

Tanto la identificación emocional como el manejo de estas requieren del reconocimiento de aquellas situaciones o eventos generadores de emociones, como evidencia de esto se tiene: *“A mí no me gusta que me molesten, que me empujen o me peguen en la cabeza, porque eso me da rabia”* [Est.4 F.DC]. En consecuencia, el entorno se convierte en un elemento clave por ser la fuente principal en la que se generan situaciones cotidianas que nacen de las relaciones establecidas en él y que pueden suscitar una emoción en los participantes: *“(Producto de una actividad en el aula), a partir de la observación de algunas situaciones los estudiantes dibujaron rostros que expresan una emoción, estos rostros representan una respuesta personal ante cualquiera de las situaciones propuestas. Estas respuestas evidencian diferentes tipos de manifestaciones suscitadas por cada situación”* [D. Inv. F. DC]. En los trabajos y en las discusiones grupales los participantes evidenciaron diferentes situaciones entendidas como estímulos para la aparición de una emoción: *“Cuando cumplí años me puse muy feliz porque mi mamá me compró una torta y un <<estren>>”* [Est. 12 F.G]. *“A mí no me gusta cuando no me ponen cuidado y eso me pone triste pero también me da rabia, por ejemplo cuando mi mamá solo le pone cuidado a mi hermanito”* [Est.12 F.DC]. Esta información permite evidenciar, desde el discurso de los participantes, la influencia que ejerce un tercero en sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Aunque esta micro competencia se ubica en un primer plano

desde lo intrapersonal (cuando es el individuo mismo quien reconoce la situación a partir de la lectura del contexto), también guarda relación con lo interpersonal (porque estas situaciones se encuentran permeadas por las relaciones con el otro). Reconocer una situación como generadora de una emoción requiere de las habilidades propias del pensamiento social, puesto que al construir una interpretación del contexto se pone en juego, tanto los conocimientos (como producto de la actividad humana) como la propia experiencia, que es desde donde se involucran los significados personales.

Manifestaciones emocionales

Las manifestaciones emocionales se refieren a las variadas formas de responder a estímulos sociales y las maneras de expresarlas en función de la comunicación y la interacción con el entorno, es decir, a través de las manifestaciones emocionales las personas expresan sus necesidades y deseos con la intención de provocar una respuesta en los demás. La emocionalidad incide en el comportamiento y calidad de las relaciones sociales establecidas desde la misma interacción de las personas que participan en ella. Esto indica que la emocionalidad es determinante en la conducta social porque condiciona la manera de actuar, bien sea mediante señales emocionales verbales o no verbales. Estas dos maneras de comunicación, que en efecto son complementarias entre sí en la construcción de mensajes con efectos de sentido, influyen de forma bidireccional en la conducta de las personas con las que se interactúa en determinado contexto. A partir de los datos empíricos recolectados en las observaciones realizadas, se pueden determinar y describir algunas características evidentes en los participantes a partir de sus propias manifestaciones y de cómo estas se relacionan con la convivencia en el aula.

Entre las características presentadas en las manifestaciones emocionales de los estudiantes, ha llamado mucho la atención la evidencia que demuestra la existencia de conductas agresivas y

asertivas: *“Cuando los niños están bravos pelean, dicen groserías, tiran cosas y gritan...”*

[Est.16 F.G]. *“Si a mí me sacan la rabia yo no me deajo y mi mamá también me dice que no me deaje de nadie... o cuando a uno le dicen vamos a pelear uno tiene que pelear”* [Est.8 F.DC].

El grado primero se caracteriza por dar respuestas impulsivas, tanto verbales como no verbales y físicas. Como muestra de esto se tiene el siguiente fragmento: *“Porque cuando a uno le da rabia le dan ganas de pelear y de pegar, pa’ que se meten con uno”* [Est. 8 F.G]. Entre las manifestaciones no verbales se observa la mala mirada con ceño fruncido, una serie de posturas desafiantes que a veces irrumpen el espacio personal del otro, actitudes tendientes a ignorar, excluir o menospreciar al compañero, etcétera. Una muestra de ello: *“es que <<11>> le dice a las otras niñas del salón que no jueguen conmigo o que hagan como si no me vieran”* [Est.5 F.G]. Otras agresiones se presentan mediante el uso de palabras soeces o comentarios humillantes. El maltrato físico se presenta en empujones, jalones de cabello y golpes que, en ocasiones, son el detonante de agresiones verbales o peleas: *“A mí, mi prima me mantenía molestando y un día la cogí del pelo y la tiré al suelo y le pegue bien duro y me deajo de molestar”* [Est.11 F.G]. Las acciones que demuestran los estudiantes, en esta micro competencia, no favorecen la construcción de espacios de sana convivencia, por el contrario, desencadenan situaciones tan arrasadoras que generan una vasta preocupación por las inadecuadas formas de convivencia que, en su defecto, obstaculizan el aprendizaje y afectan el ambiente social del aula. Por esa razón surge la necesidad de promover con urgencia alternativas que coadyuven a consolidar, desde la educación ciudadana y emocional, una sociedad saludable, es decir, fomentar un aprendizaje para formar una ciudadanía competente y capaz de contribuir con el buen desarrollo sociocultural desde la tolerancia y los afectos. Analizando lo que ocurre en el aula donde se hizo la investigación se tiene que: *“El clima emocional en el aula cambia por*

causa de la conducta de un estudiante que se enfada (esta forma de reacción clasifica dentro de la emoción ira, la cual, para este caso concreto, es una de las manifestaciones del comportamiento agresivo). Está emoción se evidenció en una mirada fija con la que el estudiante pretendió retar a la profesora. Luego, este estudiante se levantó de su silla y la lanzó hacia adelante, enseguida tomó su maletín y lo lanzó contra al suelo (en ese momento su postura corporal fue rígida y su respiración se aceleró muy notoriamente)” [D. Inv.1 F DC]. Las manifestaciones emocionales guardan relación con el contexto en el que las personas se desenvuelven y gozan de una aceptación por ser posiblemente acciones imitadas y muchas veces incitadas por alguien más: *“Si a mí me sacan la rabia yo no me dejo y mi mamá también me dice que no me deje de nadie... o cuando a uno le dicen vamos a pelear uno tiene que pelear” [Est.8 F.G]. “Cuando a mi papá le da rabia le pega a mi mamá y la coge así del cuello (la estudiante se coge del cuello con las dos manos para simular el hecho)” [Est.2 F.DC].* No todas las manifestaciones emocionales presentadas allí giran en torno a la violencia, pues en la información recolectada también hay evidencias que demuestran actitudes pacíficas. Estas actitudes permiten, efectivamente, una mayor tolerancia, adaptarse a los demás y a las situaciones generadas en las relaciones sociales porque reconoce al otro como un ser importante, como se observa en los siguientes casos: *“<<Profe>> pero pelear es feo, es mejor hablar y uno dice mire no haga eso que a mí no me gusta, respéteme y yo lo respeto también” [Est.16 F.G]. “Cuando uno molesta a los demás ellos también se molestan... [Est.13 F.DC]. “Cuando a mi molestan y estoy aquí yo mejor le digo a mi <<profe>> porque a mí no me gusta pelear” [Est.16 F.G].* Las manifestaciones emocionales de agresividad, las pacíficas, las verbales y no verbales, cumplen la misma función en el sentido de que la intención comunicativa es captada por las personas involucradas en ella, y este entendimiento de la intencionalidad comunicativa

está ligado a determinar las condiciones esenciales para generar un clima emocional que, por supuesto, debe estar sujeto a las condiciones particulares del contexto. Esta habilidad es la que, en concordancia con los datos recolectados, se encuentra mayormente relacionada con la convivencia en el aula, de hecho, puede evidenciarse con tal claridad en las interacciones sociales generadas por iniciativa propia de los estudiantes. Gracias al análisis hecho a estas actividades de interacción fue que se pudo establecer una correlación directa entre las manifestaciones y la convivencia estudiantil. El conocimiento cultural de los participantes y el contexto social en el que comparten o se relacionan permanentemente son factores potentes que influyen en las manifestaciones emocionales, de manera que, de un modo u otro, afectan las diversas formas de la convivencia. Es por esa razón que la escuela debe tratar de establecer un sistema educativo que, en la medida de lo posible, equilibre las demás capacidades cognitivas con la emocional, de modo que le brinde al estudiantado mayores posibilidades de moldear sus esquemas y le permita edificar un pensamiento social crítico y coherente. Es en este sistema educativo equilibrado donde el autorreconocimiento, como agente social para la construcción de ciudadanía, cobraría mayor importancia, porque esta habilidad permite el reconocimiento y la evaluación de comportamientos individuales o colectivos o de las intenciones presentes en los actos comunicativos, tanto propios como ajenos.

Consecuencias de las manifestaciones emocionales

Otra forma de manifestación de la competencia ciudadana emocional, que de hecho resultó tan evidente en los estudiantes del grado primero, corresponde a la valoración realizada a las acciones agresivas como consecuencia de las manifestaciones emocionales inadecuadas; por ejemplo, la pelea pasó a ser un tema de discusión en la que se llegó al acuerdo de que esta actitud violenta no es saludable para las personas ni mucho menos productiva para construir sociedad.

Por ese motivo, fue que uno de los ejercicios didácticos consistió en inducir a los estudiantes a generar reflexiones que les permitieran comprender que todas las manifestaciones emocionales, sin excepción alguna, conllevan a una consecuencia, ya sea positiva o negativa. El ejercicio de reflexión fue realizado a partir de preguntas orientadoras, por mostrar algunas: “*¿Cuál es la emoción que hace que los niños se porten mal con los amiguitos?* [D. Inv. F.G.], “*¿Hay otras maneras de hacer las cosas cuando se está enojado para no provocar una pelea?* [D. Inv. F.G.]. Con base en este tipo de preguntas los estudiantes hicieron interpretaciones que coincidieron entre sí, lo que los condujo a concluir que la pelea es una mala consecuencia proveniente de las manifestaciones de la ira. Estos son algunos de los argumentos de los estudiantes: “*... Sí, porque si uno se pone bravo por algo pues pelea... las peleas pasan es cuando uno está bravo y no cuando está contento*” [Est. 23 F.G.], “*Cuando uno se siente feliz, uno puede ser bueno con los amigos, pero cuando tiene rabia no*” [Est.13 F.G.]. Todavía hay más, los estudiantes recapacitaron respecto a sentimientos que nacen de los comportamientos inapropiados: “*Cuando uno tiene rabia se porta mal, ya cuando la rabia se le pasa uno se siente mal con los amigos*” [Est. 22 F.G.]. Esta información representa la existencia de una segunda valoración ante las manifestaciones emocionales, aunque en la cotidianidad no parecen ser tenidas en cuenta. En relación con los datos arrojados en las manifestaciones emocionales se pudo evidenciar la aparición de acciones agresivas que perjudican la convivencia en el aula; además muestra que en la mayoría de participantes no se da una regulación emocional que favorezca las relaciones sociales producidas en el interior de ella. De acuerdo con Chau (2005), se puede decir, entonces, que estas manifestaciones guardan relación con las competencias ciudadanas emocionales. Sumado a lo anterior, los estudiantes, incluso, ofrecen una definición de lo que para ellos significa la pelea desde el ámbito al que pertenecen; de hecho, más que una definición, más

bien parece ser una versión de situaciones en las que pudieron haber llegado a ser testigos o quizá víctimas: este es el caso, *“Las peleas son los problemas, como en las casas que también hay peleas... o sea cuando los papas pelean, o los vecinos cuando pelean con la policía...”* [Est.11 F.G]. *“Jmmm... llaman la policía, o las personas se pegan, dan tiros y también gritan mucho y lloran...eso es más maluco”* [Est.7 F.G]. Lo más llamativo de este ejercicio se dio en el momento de establecer la relación que puede haber entre la ira y la pelea, así como también después de poner en escena (simulación) las consecuencias de las manifestaciones emocionales influenciadas por la ira, de tener en consideración el contexto al que corresponde la institución y de asumir el aula como un lugar en el que existe la necesidad de fortalecer las competencias ciudadanas emocionales y de tener en cuenta los niveles de calidad de las relaciones sociales que allí mismo se dan. Satisface encontrar que, como respuestas del ejercicio, los participantes propusieran acciones de cambio para el beneficio de la sana convivencia estudiantil (y también para todo tipo de ámbitos). Así pues, complace decir que se obtuvieron, en gran medida, los resultados que se esperaban en esta actividad, que fue inducir a los estudiantes a ejercitar la reflexión ciudadana y a que se piensen como ciudadanos activos y constructores de ambientes en los que prevalezca el respeto, el diálogo, la tolerancia y la armonía; en suma, a que se piensen como ciudadanos ejemplares y, más aún, como gestores del cambio pro social. Y ahora, antes de proseguir, entre las evidencias recolectadas se tiene: *“Hablar sin gritar ni pegar”* [Est.2 F.G]. *“No ponerse bravo por todo”* [Est. 9 F.G]. *“Tranquilizarse cuando este bravo y así a uno se le va pasando todo”* [Est.14 F.G. A]. Conviene advertir, ahora mismo, que a pesar de estos resultados tan valiosos, en las observaciones posteriores se sumaron más evidencias que mostraron que aún persistía la existencia de comportamientos disruptivos, tanto en el aula como en los patios a la hora del recreo. A la luz de las consideraciones anteriores, se puede decir, con

toda seguridad, que la educación emocional tiene que tomar más cartas en el asunto para poder contribuir con mayor firmeza al mejoramiento de los comportamientos de los participantes.

Ciertamente, apostarle al fortalecimiento de las competencias ciudadanas implica un trabajo arduo. Sin embargo, se pudo lograr generar cambios muy significativos, tanto en lo comportamental como en lo reflexivo. Y esto es complaciente porque a pesar de los inconvenientes se pudo demostrar, por un lado, la alta importancia que tiene fortalecer las competencias ciudadanas para lograr una mejor convivencia estudiantil; por otro, quedó totalmente claro que los estudiantes, respecto sus competencias emocionales, ya traen una formación emocional recibida en sus espacios de socialización primaria y que en la mayoría de los casos no han sido de modelos adecuados por lo tanto se vuelve una oportunidad para que la escuela valide la importancia de ofrecer una educación emocional en aras de contribuir a la meta de formar ciudadanos. Lo anterior abrió paso a una categoría más, la cual fue denominada como *acciones para no pelear*. Esta categoría surge, precisamente, para complementar la metodología de observación y, en efecto, fortalecer la continuidad de análisis de las consecuencias provenientes de las manifestaciones emocionales de la ira. La implementación de esta categoría complementaria fue idónea porque desde allí los participantes, de acuerdo con las ideas surgidas de su reflexión, realizaron proposiciones interesantes encaminadas a la prevención de conflictos en el aula. Estas propuestas fueron tenidas en cuenta para forjar pautas de convivencia que le permitieran al estudiantado obtener un mayor bienestar social. Al retomar algunas evidencias, se puede mostrar: “*Hablar sin gritar ni pegar*” [Est.3 F.G]. “*Contar hasta diez y respirar*” [Est. 23 F.G]. “*Tranquilizarse y así a uno se le va pasando todo*” [Est.21 F.DC].

Identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás.

Esta competencia encierra habilidades que corresponden a la capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás, bien sea desde el lenguaje corporal o del verbal; a esto se suman las lecturas del contexto en que ocurre la interacción. En otras palabras, esta habilidad consiste en interpretar acertadamente lo que otro pueda sentir en determinada situación. Todo esto da cuenta que dicha competencia constituye la base esencial para el desarrollo de la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona y sentir algo parecido a lo que esta siente.

Todavía hay más, la empatía es la capacidad de captar el clima emocional que se crea al interior de las relaciones sociales, de percibir con precisión las emociones de los demás y de saber interpretar y hacer uso de la comunicación verbal y no verbal. La investigación evidenció esta habilidad en las lecturas que los estudiantes hacen del contexto que comparten entre sí. Por consiguiente, en cuanto al reconocimiento de las emociones ajenas, el estudio demuestra que los estudiantes se guían por medio del lenguaje verbal y el no verbal (conviene decir, además, que estas formas de lenguaje corresponden a unas convenciones socioculturalmente establecidas y, por lo tanto, sus efectos de sentido tienen correspondencia con estas). Al respecto, cabe decir que los ejemplos son abundantes, sin embargo, solo se citan algunos: *“Él puede estar triste porque lo dejaron solo”* [Est.18 F.G]. *“Hay que mirar cómo está la cara, si esta así (indica ceño fruncido) es porque esta bravo o si se ríe es porque está contento”* [Est.11 F.G]. *“También por la forma de hablar...Si habla con ganas de llorar o asustado”* [Est.2 F.G]. Los datos recolectados permitieron establecer como a partir de la capacidad de observación de los estudiantes, estos hacen lecturas acertadas en el sentido de que interpretan los estados anímicos de los demás. En síntesis, es a partir de estas lecturas que se dan cuenta de las condiciones emocionales de las otras personas. La información recolectada pone en evidencia que los estudiantes prestan

especial atención a las expresiones del rostro: *“Mi mamá cuando esta brava grita mucho y pone cara brava, pero ya cuando está contenta ya no hace mala cara”* [Est.9 F.G].

Reconocimiento de manifestaciones emocionales en los demás

En los datos recolectados se observa que el estudiantado, además de poseer la sensibilidad suficiente para reconocer las emociones ajenas, también tiene la capacidad de deducir cuál puede ser el estímulo responsable de producirlas. Otro tanto, que capta mucho la atención, es que los datos demuestran que los estudiantes son capaces de interpretar el porqué de los cambios de actitud en otros, y esto lo hacen a partir de lecturas (acertadas) que hacen a sus emociones; a esto se le suma que también son capaces de identificar la situación o el detonante que influye en esos cambios comportamentales. En este orden se presentan tres ejemplos clave: *“Cuando nosotros nos portamos mal usted se pone brava también”* [Est.12 F.G]. *“Cuando a mi papá le da rabia le pega a mi mamá y la coge así del cuello* (la estudiante sujeta su cuello con las manos para simular ese acto de violencia)” [Est.2 F.G]. *“Profe, así como usted que cuando esta brava cierra los ojos y espera un momentico”* [Est.12 F.G]. Este reconocimiento implica desde una lectura a partir de las finalidades de las ciencias sociales, que los participantes se encuentran en un proceso de formación desde esta área iniciado desde la comprensión de la realidad social, ya que estas interpretaciones entendidas como la lectura emocional de otro están condicionadas por su propia interpretación, el cual a su vez está limitado por el contexto sociocultural.

Reconocer las manifestaciones emocionales de los demás y responder asertivamente ante estas implica el aprendizaje de habilidades necesarias en la toma de decisiones adecuadas en un contexto determinado. Resulta urgente, entonces, que el docente le apueste con la intensidad que merece al fortalecimiento de las competencias ciudadanas emocionales, si se desea forjar una ciudadanía pacífica. Así pues, promover la reflexión crítica desde el análisis de la realidad social

impulsa al estudiante a que no solamente sea un “espectador” más, sino que, más allá de eso, a ser un participante activo que actúe con responsabilidad en la construcción y reconstrucción social. Efectivamente, la educación emocional abre ventanas que posibilitan el mejoramiento, tanto personal como colectivamente.

Análisis de los resultados obtenidos en el grado quinto

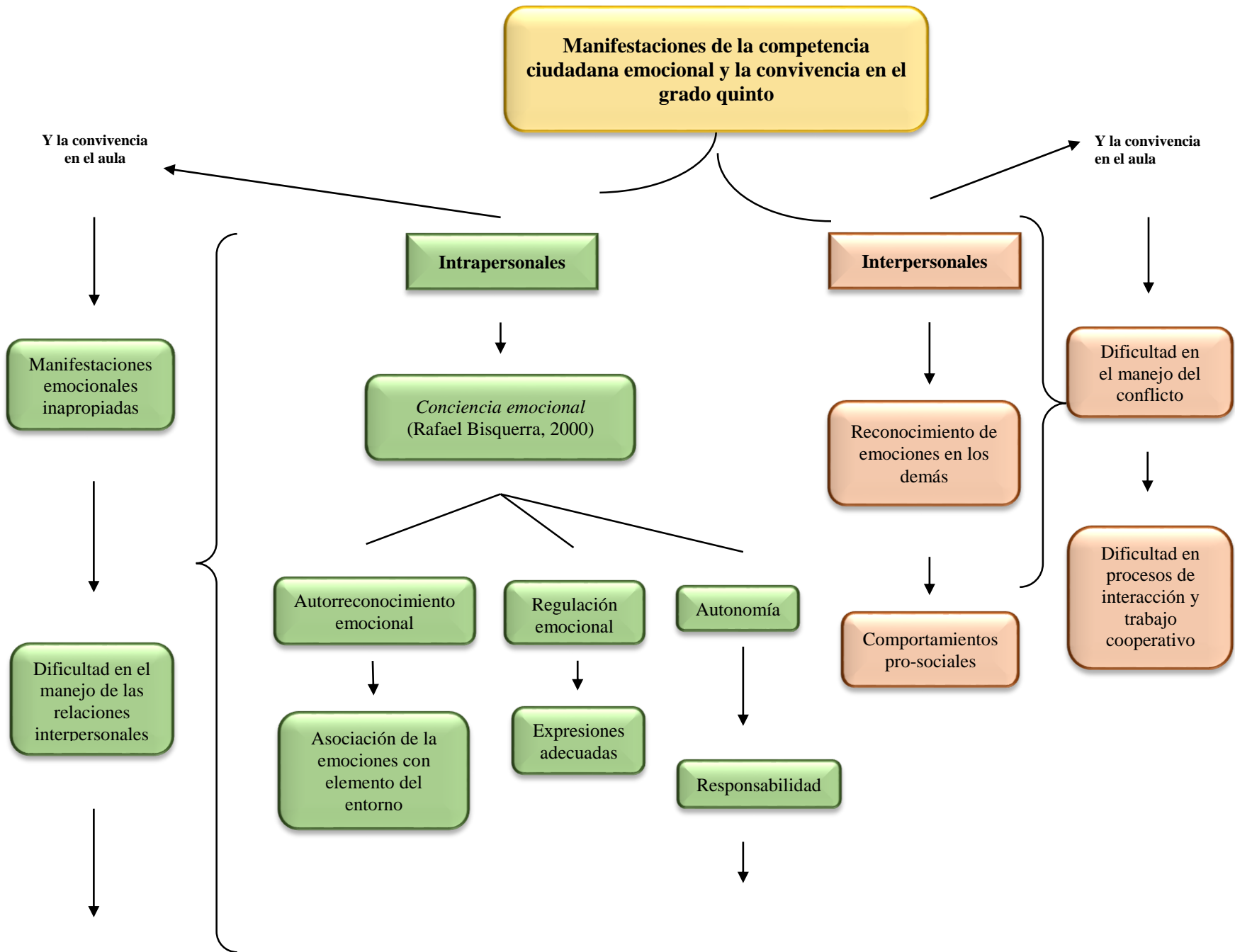
Auto reconocimiento de las emociones

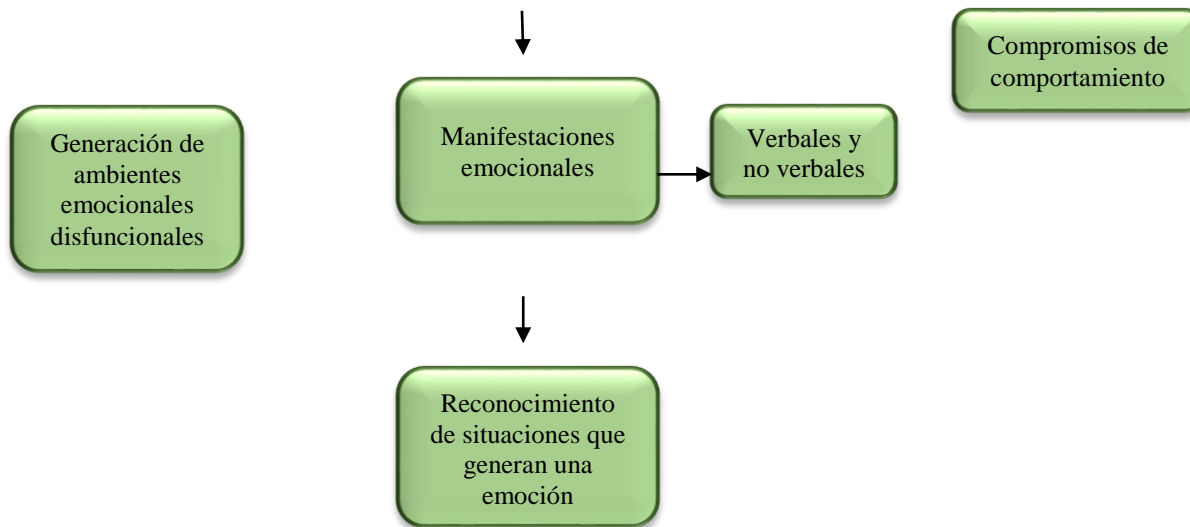
Se puede notar que los estudiantes del grado quinto experimentan con más frecuencia las emociones de la ira, la alegría, la tristeza y el miedo en su diario vivir, justamente porque estas hacen parte de sus experiencias personales y están sujetas a sus formas de ser. Cabe agregar, que estos son conscientes de las situaciones que generan estas emociones en ellos. Algunos ejemplos:

“La emoción también que más siento es la tristeza porque cuando mi mamá se enferma no puedo hacer nada” [Est.2 F/DE]. *“Cuando salgo a jugar con mis amigos me siento feliz”* [Est.4 F/DE].

Además de lo anterior, los estudiantes también expresan situaciones que generan otras emociones: *“Siento ira porque cuando no estoy mis hermanos me cogen mis cosas sin permiso, por eso yo siento más la rabia”* [E.1 F/DE]. *“Yo siento miedo cuando caen truenos y rayos por la calle”* [Est.7 F/DE].

Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales, resultados del grado quinto. Fuente propia





Los datos dan a conocer que el hogar y el colegio son los ambientes en los que los estudiantes expresan más esas emociones: *“Yo soy muy alegre porque es cuando me saco buena nota y cuando me felicitan por ser una buena alumna y por ser respetuosa”* [Est.5 F/DE]. Esto indica que el núcleo familiar y el ambiente escolar constituyen escenarios que influyen significativamente en la formación individual, es decir, estos ámbitos permiten la construcción de la identidad. Efectivamente, gracias a las interacciones que se dan en ambos contextos los estudiantes no solo forjan su identidad, sino que también amplían y fortifican su conocimiento del mundo, asunto que resulta altamente sustancial porque esto brinda mayores posibilidades que les permiten aportar nuevas ideas que contribuyan con la transformación cultural y, junto con ello, obtener mejorías en las prácticas sociales.

Asociación de emociones con elementos de su entorno

Los datos obtenidos pusieron al descubierto una situación particular que captó mucho la atención, y es que la mayoría los participantes coincidieron en la descripción de cada una de las emociones que más experimentan en su cotidianidad: ira, tristeza y miedo. Este ejercicio, que fue realizado de manera individual, demostró que los estudiantes califican de desagradable y negativo la emoción de la ira, la tristeza y el miedo, como figura en estos ejemplos: *“La tristeza es muy fea muy lisa, color azul y es muy flaco y es calvo y olor a tomate”* [Est.3 F/DE]. *“El miedo me sabe a carrasposo es muy feo, es muy deforme y es gordo y es alto y muy ojón”* [Est.6 F/G]. *“La ira es de color rojo, sabe mal es deforme y huele asqueroso”* [Est.4 F/DE]. Sin embargo, en contraste con estos ejemplos, a la emoción alegría le atribuyeron características positivas y agradables. Las evidencias insinúan, sin embargo, que a los estudiantes se les puede ayudar a fortalecer aún más la capacidad de identificación de las emociones, y esto, por su

puesto, puede lograrse mediante estímulos o actividades en las que relacionen las emociones con elementos del entorno para que construyan significados más amplios y profundos.

Manifestaciones corporales del miedo

La emoción a la que los estudiantes hicieron más énfasis, cuando hicieron las descripciones de sus manifestaciones corporales, fue el miedo, quizá por ser una de las emociones que más sienten o experimentan en su cotidianidad. Ellos fueron explícitos con el nombramiento de los cambios que experimentan sus cuerpos cuando se ven afectados por esta emoción. Además, conviene decir, que en la actividad los estudiantes no solamente tuvieron en cuenta las expresiones faciales, sino que también otros tipos de signos corporales. Con base en lo anterior, se relacionaron estas manifestaciones con los significados atribuidos a las emociones temor, horror, incertidumbre. Como ejemplo: *“Cuando uno tiene miedo pone la cara de miedo, la cara se pone pálida, el corazón se pone a mil y nos sudan las manos”* [Est.5 F/G].

Manifestaciones verbales y no verbales de las emociones

En los datos obtenidos quedó demostrado que el estudiante no siempre manifiesta sus emociones de igual manera que en otras ocasiones (de naturaleza distinta). Pues esto depende, justamente, de las situaciones a las que se enfrenten. Siempre, independiente del motivo que sea, toda emoción generará una respuesta, bien sea desde lo verbal o lo no verbal. Estas respuestas, sin duda, dependen de cómo sean experimentadas por cada uno de ellos, como evidencias se puede observar: *“Yo expreso mis emociones con cariño, sintiéndose mal, con respeto, bravo”* [Est.3 F/G]. *“Dicen groserías, palabras feas”* [Est.4 F/G]. *“me dan ganas de llorar, se me arruga la cara y a veces contesto”* [Est.7 F/G]. El Autorreconocimiento de las emociones permite a los estudiantes potenciar la capacidad de autorreflexión, que es lo que les ayuda a identificar sus sentimientos, emociones y etiquetarlos tomando conciencia de las situaciones que

los han llevado a experimentarlas. Esta competencia permite que las demás se desarrollen de manera adecuada, seguramente porque de esta dependen otras habilidades emocionales que implican tomar conciencia de lo que el individuo siente y de cómo actuar ante ella. Dicha competencia puede, en efecto, repercutir en la habilidad de relacionarse de manera efectiva con las personas.

Autonomía personal

En la última categoría, que corresponde al grupo de las habilidades intrapersonales, surgió lo que se conoce como autonomía personal, que es un aspecto importante porque está sujeto a las actitudes positivas y responsables (los estudiantes coincidieron en que esto es muy valioso porque les ayuda a mejorar sus relaciones interpersonales y evitar conflictos en el aula). En consecuencia, desde esta categoría, se percibió que los estudiantes poseen buena capacidad para el análisis crítico de las normas sociales (en sus análisis destacan la responsabilidad personal ante los criterios expuestos; esto determina que socialmente aplican comportamientos seguros porque asumen que la responsabilidad es fundamental en la toma de decisiones). Estas acciones, puestas en práctica en la vida cotidiana, favorecen a la ciudadanía desde el punto de vista en que los estudiantes consideran que una acción individual puede repercutir dentro de colectividades.

Reconocimiento de emociones ajenas

En el segundo grupo de las categorías encontradas en el trabajo realizado con los estudiantes se encuentran las de tipo interpersonal, que tienen que ver con la capacidad de reconocimiento que tienen los estudiantes de las emociones de los demás, o, como bien lo dice Bisquerra (2000), la habilidad de percibir lo que otros sienten. Por este mismo camino, Chaux coincide con Bisquerra al definir que esta misma competencia consiste en la identificación de emociones en los demás. Aún hay más por decir, en la identificación de las emociones juega un papel

fundamental la lectura de los gestos, de las expresiones faciales y, por supuesto, la interpretación del lenguaje verbal. Ciertamente, el conocimiento y dominio de estas habilidades les permite a los estudiantes, con mayores posibilidades, generar actitudes positivas en las relaciones con los demás compañeros, puesto que les desarrolla más la capacidad empática.

Esta habilidad le permitió al estudiantado conocer lo que sus compañeros de clase pudieran estar sintiendo en determinados momentos (las inferencias las hicieron desde la lectura del lenguaje verbal y no verbal). Desde lo que los estudiantes dicen se tiene: *“Cuando están tristes o enojados se expresan enojados, ponen caras y gestos con palabras feas”* [Est.4 F/DE]. *“Si yo veo a una amiga saltando y riéndose yo puedo decir que está feliz”* [Est. 8 F/G].

Reconocer las emociones de los demás permite identificar de manera apropiada sus estados emocionales (como se ha dicho, tal reconocimiento se da desde lecturas del lenguaje verbal y no verbal en concordancia con el contexto). Este reconocimiento facilita establecer relaciones empáticas, de modo que favorece la convivencia y las formas de relación apropiadas (justamente porque esta habilidad determina actuar conforme lo amerite la situación y porque es importante en la toma de decisiones).

Pensar en el otro

En los datos obtenidos se revela que los estudiantes tuvieron facilidad de apropiarse del concepto de empatía, el cual definieron como la habilidad de compartir emociones sinceras o, dicho en términos coloquiales, “ponerse en los zapatos del otro”. De acuerdo con sus interpretaciones los estudiantes reformularon este dicho popular de la siguiente manera:

“Comprender a los demás, ayudar a los demás, ponerse en los zapatos del otro” [Est.3 F/G].

“Ayudar a los demás y hacerlos sentir bien” [Est.6 F/DE]. Los anteriores ejemplos conllevan a ser mucho más insistentes en fortalecer las acciones empáticas, puesto que esto aporta

considerablemente en la formación de ciudadanía y, además, a potenciar el pensamiento social (desde donde el ciudadano tiene en cuenta que para ponerse en el lugar del otro hay que ponerse, necesariamente, en sus problemáticas reales desde su respectivo contexto; esto permite la construcción de opinión y la emisión de juicios razonables –y a su vez construir representaciones significativas en el imaginario colectivo–; de igual forma, permite elaborar explicaciones personales acerca del entorno y hacer aportaciones en los procesos colectivos que promueven la convivencia).

Comportamientos pro sociales

Los estudiantes manifestaron comportamientos pros sociales, como por ejemplo, cada vez que esperaban su turno para hablar, cuando respetaban la opinión del otro y, en general, cuando asumían actitudes de amabilidad y respeto por los demás: “*Respetar la palabra del compañero y prestarle atención cuando esté hablando*” [Est.2 F/G]. “*Entre todos vamos a colaborar y vamos a tratar de que todo salga bien*” [Est.4 F/G]. Estas competencias interpersonales también favorecen la convivencia porque están enfocadas en el reconocimiento y bienestar del otro, lo que, por un lado, favorece las relaciones interpersonales; por el otro, la apropiación de prácticas y condiciones de existencia, que es lo que permite hacer de estas un proceso constructivo y satisfactorio. No resulta inoportuno agregar que este tipo de conductas llegan a ser consideradas como un aspecto importante en la vida social porque contribuyen a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y, en efecto, a generar bienestar personal y grupal.

Competencia social

En las categorías que surgieron a lo largo de este trabajo se encuentra la competencia social, que es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, o como lo da a entender Bisquerra (2000), esto no es más que el dominio de las habilidades sociales, es decir, el dominio

de la capacidad para la comunicación efectiva, del respeto, de las actitudes pro sociales y de la asertividad. Necesarias además para la convivencia ya que las relaciones sociales se entretajan a partir del trato adecuado entre las personas y que contemplan el reconocimiento de otro a partir del respeto y de tratos generosos.

Percepción de convivencia

Las características esenciales del objeto de estudio fueron evidentes en los datos obtenidos, pues estos muestran diferentes formas en las que las manifestaciones emocionales interfieren en las consecuencias de los actos, especialmente si se trata de la expresión de emociones que inciden en la convivencia (de cualquier tipo) demostrado que los estudiantes respondieron adecuadamente al significado de la convivencia y la importancia de esta en su diario vivir. Al escuchar a los estudiantes se recolectaron como datos los siguientes: *“Es importante convivir con los demás porque es bueno ayudarlos”* [Est.4 F/DE]. *“Es importante convivir con los demás para conocer los sentimientos de los demás y respetarlos”* [Est.5 F/DE]. La percepción de la convivencia es una competencia que está asociada con la adopción de comportamientos apropiados y de responsabilidad. Así pues, ofrecer estímulos para potenciar el bienestar personal y social resulta ser una práctica educativa vastamente substancial, puesto que desde esta práctica el docente puede motivar a los estudiantes para que sean capaces de compartir espacios comunes desde la tolerancia a las costumbres y formas vida de las otras personas. No sobra decir, entonces, que todas las competencias emocionales favorecen el clima social y, además, contribuyen a forjar las buenas relaciones interpersonales de los estudiantes, bien sea dentro o por fuera del ámbito escolar.

Reconocimiento de respuestas asertivas

En los estudiantes se notó la apropiación de esta competencia cuando se les pidió que expusieran sus posturas ante los casos que les fueron dados para que los analizaran. La evidencia demuestra que estos contestaron asertivamente a las problemáticas planteadas. Las evidencias muestran: *“Yo diría la verdad, sin importar quedar como un miedoso, hacer que se respete su opinión y su decisión. También me iría y los dejaría solos”* [Est.5 F/G]. *“Alex debería seguir las indicaciones de su mamá porque esa sería la mejor decisión, además los amigos no lo mandan a él”* [Est.1F/DE]. Esta categoría consistió en explorar la capacidad del estudiantado para afrontar asertivamente cualquier situación en la que se ponga en juego el bienestar ajeno y el propio. La idea de examinar esta categoría persiguió generar, como resultado, un bienestar común para contribuir al fomento de la convivencia pacífica en el aula de clase.

Las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula

Partiendo de las apreciaciones establecidas en los apartados anteriores se observa una estrecha vinculación entre las manifestaciones de las competencias emocionales y la convivencia en el aula. Teniendo en cuenta que estas habilidades como son el reconocimiento de emociones propias y ajenas, la regulación y gestión, así como la empatía, orientan el sentido de las relaciones interpersonales que determinan la calidad de las mismas. Tal vinculación, puede generar ambientes de dos tipos. Por un lado, la no gestión de la emocionalidad como es la escasa regulación emocional, carencia de empatía y el rompimiento de canales comunicacionales que impiden el reconocimiento y gestión de las emociones en el otro, sustentan la agresividad y los conflictos que se presentan en el aula originando dificultades en la convivencia. Por otro lado, el fortalecimiento de las competencias emocionales como el reconocimiento de emociones propias y ajenas así como de las señales emocionales que se encuentran relacionadas con el otro y habilidades empáticas, potencian los procesos de interacción que favorecen la convivencia

pacífica y la construcción de relaciones interpersonales positivas. En este sentido, las competencias emocionales sirven de catalizador en las relaciones humanas, permitiendo orientar de manera efectiva las relaciones sociales. Cabe resaltar que un comportamiento socialmente competente está mediado por las diferentes habilidades emocionales, equilibradas por la capacidad para atender y comprender las emociones tanto propias como ajenas, acciones necesarias en los procesos de convivencia.

Análisis de la unidad didáctica y práctica de aula

Las ciencias sociales cumplen un protagonismo trascendente en la formación del ser humano, precisamente porque a través de este campo de conocimiento es que se logra comprender la realidad social y, junto con esto, potenciar el pensamiento crítico y creativo, lo que da como resultado la adquisición de las competencias necesarias para intervenir socialmente en pro de la reconstrucción y transformación de la realidad. La unidad didáctica elaborada y aplicada se enmarca a la luz del campo del saber de las ciencias sociales. Ciertamente, la unidad pedagógico-didáctica germina de la reflexión hecha a una problemática socioeducativa altamente compleja. Las actividades propuestas allí tienen la finalidad de fortalecer las competencias ciudadanas emocionales, todo con el ánimo de ayudar a mejorar la convivencia en el aula y, de paso, en los diversos espacios en los que los estudiantes se desenvuelven en su cotidianidad. En consecuencia, en el primer momento, se hace saber que la propuesta de este trabajo está cimentada teóricamente con las ideas propuestas por Bisquerra (2000), quien precisa que la educación emocional es una innovación pedagógica que responde a un sin número de necesidades socioculturales escasamente atendidas en el terreno académico (conviene agregar, que la educación emocional comprende el desarrollo de competencias individuales, tales como la conciencia emocional, la regulación emocional y competencias sociales como la empatía).

Dichas competencias son básicamente, por decirlo de alguna manera, el puente que posibilita el tránsito a la reflexión de los problemas sociales (los cuales, generalmente, son ocasionados por las relaciones interpersonales). Otras propuestas teóricas encargadas del estudio de la educación emocional, son, como por ejemplo, las que ofrece Chau, quien enfatiza en promover una formación humanista centrada en favorecer las competencias ciudadanas. Sus propuestas señalan la necesidad de consolidar un currículo práctico pero que sea suficiente para lograr fortalecer la formación de ciudadanos activos y con alta capacidad reflexiva. En este momento resulta oportuno citar a Santisteban (2011), quien, por su parte, argumenta que la formación del pensamiento social brinda herramientas para reconstruir una visión de la realidad, dar solución a problemas sociales y ofrecer alternativas para mejorar, tanto personal como colectivamente. Dice él, que intervenir el aula haciendo uso de situaciones reales de convivencia extraídas de la realidad para que los estudiantes reflexionen y ofrezcan posibles soluciones a estas, será lo que les permita, en cierta medida, alcanzar un aprendizaje significativo y funcional. Del mismo modo, esta unidad didáctica encierra, a su vez, finalidades prácticas desde la enseñanza de las ciencias sociales. Tales finalidades favorecen la ampliación y aplicación del conocimiento en la reflexión, desde donde el estudiante analice si realmente las necesidades fundamentales para la vida cotidiana y la convivencia coinciden con las condiciones de vida que ofrece su entorno. En otras palabras, el propósito de esta intervención, basó sus esfuerzos en lograr que el estudiante aprendiera a resolver autónomamente las situaciones problemáticas que, en cualquier momento dado, puedan afectar su interrelación social. En resumen, la finalidad de esta propuesta de aula consistió en ayudar a mejorar la convivencia estudiantil. Otro tanto, es que la propuesta pedagógico-didáctica comprende una serie de actividades diseñadas estratégicamente para potenciar el desarrollo personal, así como también para sumergir al estudiante en el

autoconocimiento y su propia autorregulación. En consecuencia, el propósito consistió en lograr hacer posible el fortalecimiento de la autonomía personal y enseñarles a reconocer sus posibles debilidades en las relaciones sociales. Desde el campo de las ciencias sociales se expone que el conocimiento es un constructo social que se da mediante la interacción y la experiencia humana (Santisteban, 2011). Esta premisa fue un punto de partida clave para la construcción de la unidad didáctica que se llevó al aula, la cual, en efecto, fue integrada mediante unos aspectos relevantes; a saber: diseño de objetivos alcanzables por los estudiantes y selección de actividades contextualizadas que permitieron que la interacción se convirtiera en una zona de desarrollo próximo (modelo socio constructivista de Vygotsky; se dio especial cuidado de que este modelo pedagógico complementara con el de la institución educativa, el cual, de hecho, articula un sistema de evaluación integral cualitativo-cuantitativo; este mismo sistema fue tenido en la cuenta para evaluar los aprendizajes). Cabe aclarar, sin embargo, que para este caso primó la evaluación cualitativa, y esto fue debido a que, como lo advierte Benejam (2000), los significados personales no se pueden medir. De todas maneras, satisface decir, que los procedimientos llevados a cabo para el desarrollo óptimo de las actividades aportaron significativamente en el sentido de que elevaron la capacidad del estudiante para saber cómo solucionar problemas sociales; de igual modo, también hubo un cambio altamente notorio en la transformación del pensamiento crítico-social. Además de los citados autores, esta unidad didáctica también bebe de las propuestas estipuladas en los lineamientos curriculares de ciencias sociales (MEN, 1998). En sus competencias interpersonales socializadoras; Estas competencias evalúan la capacidad argumentativa de los estudiantes, así como también la disponibilidad como agente social transformador de su entorno y las competencias intrapersonales valorativas, que son las encargadas de ayudar a identificar la capacidad que tienen los niños para experimentar

los sentimientos que otros sienten –empatía– o experimentar emociones de responsabilidad frente a las consecuencias que pueden derivar de sus propios actos. Este estudio también está soportado con la inclusión de las competencias cognitivas, que son las encargadas del conocimiento y dominio conceptual de saberes específicos (saber–sabio). Cabe agregar, que en este estudio lo procedimental, entendido como las habilidades de los estudiantes para poner en práctica sus conocimientos en el contexto en el que desenvuelven, así como lo actitudinal determinaron el puente en la aparición de los datos objeto de análisis. A propósito del concepto de competencia ciudadana emocional y el de competencia ciudadana propuesto por el MEN, estos brindan herramientas básicas para que cada persona aprenda a respetar, defender y promover sus derechos fundamentales para que no sean vulnerados por nadie. En este sentido, en la implementación de la unidad didáctica, se hace énfasis en las competencias emocionales desde los postulados teóricos de Chauv, Lleras y Velásquez (2004), estos, efectivamente, fueron el punto de partida para el diseño de la unidad didáctica en la cual se defiende que las habilidades emocionales (empatía, sentimientos morales, el juicio moral, entre otros) son necesarias para la identificación y respuesta constructiva de situaciones complejas o problemáticas sociales de cualquier índole. Las competencias ciudadanas posibilitan que el ciudadano sea socialmente constructivo en su entorno desde el punto de vista de la convivencia y la interacción, que es algo tan fundamental para desarrollar conocimiento y cultura. El componente ético, por su parte (aunque no independiente de lo anterior, sino todo lo contrario), comprende el ámbito de la convivencia y la paz, que es entendido como la capacidad que tienen las personas para establecer relaciones humanas de calidad fundamentadas en el cariño, la empatía, la tolerancia y el respeto por los demás (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004). Las competencias ciudadanas, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), buscan fomentar en los

establecimientos educativos innovaciones curriculares y pedagógicas basadas, según los artículos 41 y 67 de la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991), en prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y los valores de la participación ciudadana [con el fin de] formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Ahora bien, en las metas institucionales, contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se busca promover la mediación para ayudar a resolver conflictos con pacificación (esta es una de las políticas institucionales que se desarrollan con mayor frecuencia en el que hacer pedagógico, pues, en efecto, constituye una herramienta fundamental para la convivencia escolar). Los conflictos que se presentan al interior de la institución educativa tienen un protagonista especial que tiene por objeto fomentar la conciliación, que es exactamente lo que busca lograr el mediador en una situación conflictiva determinada. Para ello, de acuerdo con este programa, el mediador debe hacer uso del diálogo para confrontar los pensamientos y sentimientos de las partes involucradas en el conflicto, la idea de esta práctica consiste en que se mantenga la buena convivencia en la comunidad desde el respeto y la tolerancia. Por otro camino, y en diálogo con los postulados de Santisteban (2011), se asume que los criterios que abarca la enseñanza de las ciencias sociales deben programarse pensando en la formación de la competencia social y ciudadana, además porque esto contribuye a que los estudiantes comprendan el mundo de mejor manera, desarrollen su capacidad crítico-discursiva (y como resultado fortalezcan la conciencia ciudadana de acuerdo con su visión de mundo o interpretación de la realidad) y aprendan a elaborar estrategias metodológicas para resolver problemas sociales con ayuda de la interacción, la participación y la cooperación. Estos criterios, en suma, deben incentivar al estudiante a que se piense en el futuro como constructor de ciudadanía. Sumado a lo anterior, Santisteban y Pagés (2009) argumentan que para la enseñanza de contenidos sociales, en procura del desarrollo del

pensamiento social, se deben crear situaciones didácticas que predispongan al estudiante a pensar y a construir su propio conocimiento y a fomentar la curiosidad y la capacidad de buscar soluciones originales. Los contenidos y la metodología propuesta para el desarrollo de esta unidad didáctica, fueron abordados a la luz de diversos referentes teóricos como los ya nombrados. Así pues, esta elaboración interrelacionó el concepto de competencia ciudadana emocional propuesto por Chauv con el de educación emocional de Rafael Bisquerra. Desde estos conceptos, tan importantes para esta investigación, se abordan temáticas específicas, tales como la identificación de las propias emociones, la identificación de las emociones de los demás y la gestión emocional. Cabe anotar que la temática de estudio, además de responder a una necesidad real, también se relaciona con los estándares de competencias ciudadanas del grado quinto (desde el uso de mecanismos para el manejo de la ira, pedir disculpas entre quienes se han hecho daño así haya sido sin intención, actuar de forma asertiva, reconocer cómo se sienten otras personas cuando son agredidas, identificar los puntos de vista de los demás poniéndose en su lugar). Desde estos mismos estándares, sobresale la enseñanza de asumir una posición crítica frente a situaciones de discriminación, abuso, irrespeto, proponer formas de cambio, reconocer y ser tolerante con puntos de vista distintos, respetar los rasgos propios y los de los demás.

Tales contenidos abarcan, tanto lo conceptual como lo procedimental y lo actitudinal desde una propuesta socioconstructivista con la que se buscó la realización de acciones necesarias para que el estudiante adquiriera determinados aprendizajes y los pusiera en práctica. Para el caso de la metodología se empleó el estudio de caso, que se fundamenta, teóricamente, en el socio constructivismo (este es un método de enseñanza que involucra teoría y emoción; desde este, se busca que el estudiante asuma un rol que le permita desarrollar habilidades de pensamiento cognitivo-lingüístico a partir de actividades que impliquen hacer descripciones, dar explicaciones

e interpretar con pensamiento crítico-reflexivo; a su vez, esto se realiza desde el trabajo cooperativo, que es una estrategia centrada en la misma teoría donde el aprendizaje ocurre de manera colectiva o en trabajo en equipo). Cabe resaltar, que esta estrategia es primordial para la enseñanza del conocimiento social en básica primaria, porque desde allí, el docente impulsa la dinámica grupal. De este modo, la práctica de enseñanza observada durante la aplicación de la unidad didáctica responde en gran medida al modelo planteado desde su construcción, toda vez que las actividades realizadas como discusiones grupales, estudios de caso y trabajo individual permitieron la construcción conjunta de significados relacionados con la dinámica de aula.

Satisface decir, que durante la intervención en el aula se evidenció que los estudiantes lograron apropiarse de los conceptos relacionados con las emociones básicas, que son la alegría, la tristeza, el miedo y la ira. Lo mismo se observó en aquellos concernientes a las técnicas de autorregulación emocional. Se resalta también, que en las habilidades cognitivo-lingüísticas, presentes desde las intervenciones de los participantes en la narración de sus experiencias y percepciones (en las que hicieron uso de la descripción, la argumentación y la justificación de sus acciones), se pudo sustraer datos específicos para analizar el fenómeno. Se observa que la dinámica del modelo expuesto permite modificar el ambiente del aula por uno más agradable, lo que, efectivamente, permite mayor disposición para la enseñanza y el aprendizaje, aspecto precisado al tratar de tomar distancia del modelo tradicional empleado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los recursos disponibles para llevar a cabo la propuesta de aula fueron herramientas tecnológicas –y de otro tipo–, tales como láminas, video beam y, por supuesto, recursos didácticos como carteleras, murales, fichas de trabajo que permitiera la interacción entre docente y participantes. Para cerrar este capítulo, caber decir que aunque que se encontraron evidencias muy positivas en la implementación de la unidad, se concluye, después

de reflexionar al respecto, que es necesario hacer esfuerzos encaminados a romper los paradigmas tradicionales para beneficiar y fortalecer el que hacer docente, pues la investigación muestra cómo el profesor se vale del uso de un control arbitrario como mecanismo “educativo” para retomar y mantener el dominio sobre el grupo. Lo preocupante no es tanto que quiera mantener el orden del grupo, sino que no tiene en la cuenta la opinión o puntos de vista del estudiantado, lo que resulta totalmente contradictorio para el fomento de la interacción y, lo peor, es que de alguna manera obstaculiza la convivencia porque no le permite al estudiantado, como por ejemplo, hacer uso de la palabra para la resolución de conflictos o para que exprese las inconformidades con el nuevo aprendizaje. En el análisis de las grabaciones en las que quedaron registradas las sesiones de enseñanza se aprecian conductas inapropiadas que, en su defecto, no le permiten al estudiante construir su propio proceso; que dicho desde el modelo pedagógico aplicado, tales acciones deberían sustentarse en el andamiaje brindado para que el estudiante supere sus conflictos cognitivos y logre propiamente la metacognición. En consecuencia, desde el proceso de enseñanza se evidencia la importancia de sustentar teóricamente la práctica pedagógica, o, como lo da a entender Camilloni (1999), debe haber un equilibrio entre teoría y práctica para lograr las transformaciones óptimas desde la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Eso por un lado; por el otro, queda la invitación a la reflexión del quehacer pedagógico, puesto que si la labor docente es considerada como una actividad práctica, entonces esta no debe distanciarse de la reflexión permanente, justamente porque esto permite lograr minimizar la brecha que puede haber entre lo que se planea y los resultados que se desean alcanzar; además de eso, también para entender y sustentar qué se hace, cómo se hace y para qué se hace, claro está, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. Discusión de los resultados

Esta investigación persiguió conocer cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y de qué manera estas se relación con la convivencia en los estudiantes de los grados primero y quinto de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra. A continuación se sustentan las discusiones de los principales hallazgos obtenidos en este estudio.

Antes de dar inicio con las discusiones, se presentará la definición de competencias ciudadanas emocionales propuesta por Chaux (2004), la cual, en efecto, es un aporte tomado y sustentado por el Ministerio de Educación Nacional. Da a entender este autor, que la presentación y la estructura de los estándares de competencias ciudadanas hacen hincapié en que tales competencias son, esencialmente, habilidades necesarias para la identificación y respuestas constructivas ante las emociones propias y las de los demás. Tales competencias les permiten a los niños desarrollar comportamientos y actitudes razonables frente a diversas situaciones que vivencian en su cotidianidad; además, son el puente para que estos puedan conectarse y comunicarse con su entorno respondiendo adecuada y asertivamente a las necesidades de otros.

Además, se aclara que en este trabajo investigativo se tuvo en cuenta el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven porque este influye directamente en la forma como manifiestan sus estados emocionales en su aula de clase y la repercusión que tiene en sus relaciones interpersonales. Los resultados obtenidos en las indagaciones realizadas a los grados primero y quinto demostraron que las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales se dan en los participantes mediante la identificación de las emociones propias y las de los demás. Este reconocimiento ocurre desde el significado dado por ellos a las señales corporales asociadas con las diferentes emociones y a la identificación de situaciones que puedan generarlas (del mismo modo la lectura que hacen de los demás a partir de gestos, posturas corporales y palabras). Desde

el campo teórico, evidenciar estas dimensiones de las competencias ciudadanas emocionales en los estudiantes es buen indicador, puesto que a partir de aquí se desprenden las otras habilidades contenidas en estas, como el manejo de las propias emociones y de la empatía. Este trabajo se sustentó en autores como Chaux (2004) y Bisquerra (2000) porque ambos han hecho estudios profundos acerca de las competencias emocionales, por esa razón se partió de sus concepciones para ubicar estos primeros resultados. Identificar las propias emociones, de acuerdo con la perspectiva de Chaux, es tener la capacidad para reconocerlas en sí mismo. Para esto es importante saber asociar los signos corporales con los que se relacione a sus distintos niveles de intensidad, al igual que las situaciones que usualmente puedan generarlas. Todas estas acciones son evidentes en la información recolectada. Por consiguiente, los resultados obtenidos muestran que uno de los aspectos de las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales se da desde el reconocimiento de las propias emociones. Este reconocimiento constituye el núcleo sobre el cual se construyen las relaciones sociales, se toman decisiones éticas, responsables, asertivas y, además, son una forma de responder a los estímulos producidos en el entorno.

Resulta importante que los ciudadanos sepan identificar sus propias emociones cuando son generadas en determinadas situaciones sociales, principalmente porque esto les posibilita poder responder ante estas con la competitividad suficiente y, así, construir y mantener relaciones óptimas. De igual forma, reconocer las emociones en los demás es tener la capacidad para identificar lo que estos pueden sentir, bien sea mediante la lectura de las expresiones verbales y no verbales o por la lectura de la situación en la que se encuentren. De este modo, los resultados obtenidos de los grupos escolares (primero y quinto) muestran esta habilidad en los participantes como una manifestación más de las competencias ciudadanas emocionales. Estas son, en efecto, las que les permite realizar lecturas de su entorno e interpretar las emociones de otros. Esto

contribuye a mejorar su capacidad de empatizar con los demás y, por lo tanto, a construir relaciones conjuntas. En concordancia con Bisquerra (2004), la habilidad de reconocer las emociones tanto propias como ajenas es considerado, por dicho autor, como la capacidad de tener conciencia emocional, lo que significa, en otras palabras, tomar conciencia de las propias emociones, regularlas e identificar las de los demás; esto también incluye captar el clima emocional en un contexto específico. En los datos se encontró que las conductas emocionales en los participantes se caracterizan por acciones cargadas de agresividad en sus relaciones interpersonales, lo que, sin duda, es una clara evidencia que demuestra la carencia de regulación y autogestión emocional. Estas acciones violentas permean la convivencia en el aula a partir de las consecuencias derivadas de estas, lo que genera poco control en las relaciones sociales y, a su vez, dificulta el manejo del conflicto. En los resultados también se encontró que las expresiones emocionales se caracterizan por la impulsividad (acciones identificadas por los mismos participantes). El manejo de las emociones es relevante en el entorno social porque son indispensables para establecer relaciones con los demás de forma tranquila y sosegada; tales cualidades son necesarias para la convivencia. A la vez, el manejo de las emociones contribuye a desarrollar habilidades necesarias para desempeñar los roles que la sociedad impone, ya sea como padres, hijos, compañeros de trabajo o ciudadanos. Las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales guardan estrecha relación con la convivencia en el aula (relación por dependencia), pues la capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales es en gran medida gracias al manejo de las emociones tanto propias como las de los demás, así las personas que aprenden a gestionarlas son capaces de interactuar de forma efectiva en los diferentes ambientes en los que se desenvuelven, mejora la capacidad para comprender el punto de vista de las otras personas, desarrolla mejor capacidad de escucha y sensibilidad hacia los

demás. Por su parte, Chauz reconoce dos grupos de competencias ciudadanas emocionales; a saber: el primero comprende la identificación y manejo de las propias emociones (en este sentido, ambos grupos, primero y quinto, comparten coincidencias en los resultados en el sentido de que en ellos se evidencia la presencia de habilidades relacionadas con la identificación emocional). En este aspecto, sin embargo, no emergieron resultados relacionados con la regulación. El segundo grupo corresponde a la identificación y respuestas empáticas ante las emociones ajenas (aquí los hallazgos mostraron como los participantes concuerdan en la habilidad para la identificación de las emociones en los demás, pero, ante las respuestas empáticas de las emociones ajenas, los estudiantes, específicamente los del grado primero, no reflejaron datos que permitieran asignar esta manifestación en ellos; en el grado quinto, por el contrario, surgieron algunos datos que expresaron diferentes posturas afines a comportamientos empáticos). Lo anterior muestra que se debe reconocer que fortalecer las competencias ciudadanas emocionales permite mejorar la capacidad de empatizar con los demás para construir ambientes propicios para la convivencia, sostener relaciones sociales fructíferas, tomar decisiones responsables y éticas que permitan, en la medida de lo posible, ponerse en el lugar del otro cuando este se encuentre en situaciones menos favorables que las propias. Estas acciones deben ser entendidas como valores sociales que desencadenan destrezas necesarias en la construcción de ciudadanía. Otro hallazgo relevante en el grado primero, fue la identificación de consecuencias como producto de las manifestaciones emocionales inadecuadas. Este hallazgo denota interés por los alcances tomados dentro de la convivencia en el aula, donde además los participantes, de forma conjunta y través de las discusiones grupales, fueron conscientes de la relación que hay entre la ira y la pelea (propusieron, de hecho, acciones para evitarla). Esto se asume como un proceso de metacognición que sustenta la intervención en el aula desde la

aplicación de la unidad didáctica en educación emocional. Aún hay más, partimos del hecho de que los conflictos del aula se presentan por el escaso control que se tiene de las emociones. Esto sugiere, desde la educación emocional, que es necesario fortalecer la competencia interpersonal incentivando la capacidad para aprender, analizar, comprender las relaciones de su entorno, saber negociar y comunicarse mejor para incrementar la capacidad de relacionarse asertivamente con los demás y consigo mismo. Tal hallazgo no se incluye directamente como manifestación de las competencias ciudadanas emocionales, aunque logra ubicarse en las competencias ciudadanas de tipo cognitivo. En los resultados correspondientes al grado quinto emergieron datos relacionados con la autonomía personal, que, según Bisquerra (2000), es una actitud positiva ante la vida, que incluye la capacidad de autoeficacia emocional, la responsabilidad y la capacidad para analizar críticamente las normas sociales para buscar ayuda y recursos. De este modo, los datos reflejaron posturas asertivas relacionadas con la toma de decisiones responsables desde los compromisos de comportamiento expresados por los estudiantes. Reforzar esta competencia ofrecerá mayores garantías en el sentido de propiciar el desarrollo de habilidades necesarias en el ámbito social, asunto que contribuye a la formación del pensamiento crítico y creativo en la toma de decisiones responsables y éticas y al análisis e interpretación que se haga del contexto en el cual se interactúa. Así mismo, estos datos guardan relación con la competencia social que, en concordancia con Bisquerra (2004), puede ser entendida como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas; lo que implica dominar las habilidades sociales al igual que la capacidad para comunicarse efectivamente desde la puesta en práctica de actitudes pro-sociales que desencadenan la asertividad. A partir de la comprensión de la realidad social y educativa en la que están inmersos los participantes se hace evidente como la formación de las habilidades que a ellas corresponden ha estado a cargo del contexto, ya sea familiar o social. A

pesar del papel que cumple la escuela como formadora de ciudadanos ejemplares, en esta, parece ser, que está ausente la construcción social. El argumento que soporta esta afirmación se encuentra en los ambientes escolares que, en efecto, han sido el motivo de diversas investigaciones en las que se ha buscado esclarecer el fenómeno de convivencia escolar en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. Aunque no se puede desconocer que tal función se ha desempeñado de forma no intencionada desde el currículo oculto, entendido como todo aquello que el docente hace desde su papel formador como producto de las relaciones establecidas entre este y los estudiantes en pro del bienestar, pero que no se encuentra sujeto a una propuesta curricular pero que si forma parte de los ambientes escolares. Los resultados mostrados en las investigaciones relacionadas con esta temática determinan la manera de cómo el fortalecimiento de la educación emocional ha mostrado sus beneficios para el desarrollo de un contexto escolar con mejor rendimiento académico, salud física y mental, menor consumo de sustancias y menos conductas agresivas (Berrocal y Extremera, 2009, 2016; Martin, Ramalho y Morín, 2010; Álvarez, Extremera y Berrocal, 2015; Serrano y Andreu, 2016; Sancho, Salguero y Berrocal, 2014; Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014). No obstante, la escuela, como microsistema social, al parecer no se preocupa lo suficiente por indagar acerca del sentir ni por el ser, sino más bien por el saber de los educandos a tal punto que, infortunadamente, deja incompleta la formación integral humana.

6. Conclusiones

El contexto influye de manera directa en la formación de habilidades emocionales presentes en los estudiantes, toda vez que, en él se fundamentan las relaciones familiares y sociales que determinan los comportamientos emergentes en las relaciones interpersonales, ya sean asertivos o disruptivos. La observación de las manifestaciones emocionales en los participantes, muestra que la educación tiene vacíos en el sistema formador integral, puesto que esta tiene que estar encaminada a fortalecer el desarrollo de la personalidad, fomentar buenas actitudes de convivencia y potenciar la capacidad mental y física del estudiantado, y no únicamente centrarse en el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo. El problema de convivencia en el contexto académico guarda relación con los currículos escolares, pues sus diseños poco contribuyen al forjamiento de una educación desde la cual el docente enseñe a los estudiantes cómo podrían resolver problemas concretos de la sociedad, conflictos interpersonales o entre grupos desde el manejo de sus emociones. La educación emocional es fundamental en los primeros años de vida hasta la adolescencia. Esto llama mucho la atención desde el punto de vista de la importancia que tiene reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo, no solo para el aprendizaje sino para la construcción de ciudadanía desde el contexto educativo.

El análisis permitió dar respuesta al planteamiento investigativo, encontrando articuladas las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula, teniendo en cuenta que toda acción humana se encuentra permeada por las emociones y que estas orientan el sentido de las relaciones interpersonales, lo cual permite determinar el tipo de convivencia escolar. La competencia emocional en los estudiantes requiere el fortalecimiento de algunas habilidades como la regulación y gestión emocional, esto, teniendo en cuenta que esta competencia abarca

simultáneamente tanto el reconocimiento emocional propio y ajeno como el manejo que se tenga de estas. En consecuencia, se observó solo dominio en el reconocimiento emocional propio y ajeno por parte de los participantes, lo que hace pensar que las competencias ciudadanas emocionales presentes en los estudiantes no son las adecuadas para construir espacios que fortalezcan procesos ciudadanos. La no gestión de la emocionalidad explica los ambientes disruptivos presentes en las aulas de clase, determinados por la dificultad para favorecer procesos de interacción que favorezcan la convivencia pacífica. Los cambios sociales demandan nuevas perspectivas sobre la formación integral de las personas, basados en la adquisición de habilidades emocionales necesarias en las interacciones con los demás y que interfieren en el bienestar personal y social. Las acciones que demuestran los estudiantes, no favorecen la construcción de espacios de sana convivencia, por el contrario, desencadenan situaciones arrasadoras que generan una vasta preocupación por las inadecuadas formas de convivencia que, en su defecto, obstaculizan el aprendizaje y afectan el ambiente social del aula. La escuela tiene una responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos, donde se aprende a convivir con base en el respeto a la diferencia y a los derechos de los demás. Acciones que guardan relación con las competencias ciudadanas emocionales desde la formación para la convivencia y desde las finalidades contempladas en la enseñanza de las ciencias sociales. Se encontró además que el fenómeno observado es contemporáneo, esto teniendo en cuenta los antecedentes existentes con los que este trabajo guarda relación, pues el estado de conocimiento reportado en la literatura muestra una necesidad nacional e internacional por comprender la realidad social y educativa, lo que permite ubicar el fenómeno como problema socialmente relevante, desde la convivencia en el aula.

Recomendaciones

Como propuesta institucional, partiendo del índice sintético de calidad educativa registrado en la contextualización del fenómeno estudiado, se propone formular a través de la comunidad de aprendizaje conformada en la institución, realizar diseños pedagógicos de intervención que incluyan con mayor intensidad la enseñanza de las competencias ciudadanas emocionales para empezar a fortalecerlas desde los primeros grados de educación estas habilidades. De igual modo, realizar un seguimiento riguroso que permita evaluar la eficacia de las propuestas.

Despertar un mayor interés en la comunidad docente para que contribuya, desde la investigación en el aula y la academia, a hacer cambios significativos que permitan encausar la educación por un rumbo que garantice una mejor convivencia estudiantil y formación personal, efectuar estudios que conlleven a comprender la realidad social de los estudiantes, puesto que conocer esa realidad permite actuar con mayor asertividad desde propuestas pedagógico-didácticas que se adapten y respondan a las particularidades del contexto institucional y, por supuesto, estimulen la formación social del estudiantado de acuerdo con sus necesidades.

Desde edades iniciales se hace pertinente incluir la educación emocional en los procesos de desarrollo integral propuestos en las instituciones educativas, siendo este un componente indisociable del desarrollo global del ser humano. En este sentido, la educación debe atender aspectos emocionales, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada, abarcar tanto lo personal como lo social para lograr cambios en las estructuras cognitiva, actitudinales y procedimentales, promover competencias socioemocionales en el desarrollo integral de los estudiantes para que se desempeñen como ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad en la cual se desenvuelven. El rol que juega la escuela está determinado por las características particulares del contexto; por esa razón, el docente debe reflexionar, insistentemente, acerca de su práctica

educativa para que contribuya en la creación colectiva de alternativas posibles que respondan a las dificultades que obstruyen la enseñanza como es el caso de la violencia escolar.

Es recomendable que el docente este en constante formación, precisamente porque esto le ayuda, considerablemente, al logro de transformaciones escolares, bien sea mediante el fomento de ambientes de reflexión, de análisis crítico, de ajustes progresivos y propositivos que ayuden a niños y jóvenes a afrontar las problemáticas de su presente y, quizá, contrarresten cualquier amenaza prevista para el futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, Alberto., et al. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. En A. Jiménez (coord.^a). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Alvarado, et al. (2012) *Programa vivencial educación en valores para mejorar la convivencia democrática en estudiantes de cuarto grado*, Trujillo, Perú.
- Ambrona, T. (2012). *La eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar las competencias ciudadana emocionales de los niños de educación primaria*. Madrid: Universidad autónoma.
- Alvarez y Bisquerra. (1996) *Modelos de orientación psicopedagógica y educación emocional*, Barcelona <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Berrocal-F, P., et al. (Coords) (2011). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Cantabria: Fundación Botín. Recuperado de <http://boletindenoticias.fundacionbotin.org/Educación/IE09/Inteligencia20-IE09.pdf>
- Berrocal-F, P., et al. (cords) (2017). Competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación para el profesorado* 88 (31.1). Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14926983375.pdf
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7-43. Barcelona: Asociación Interuniversitaria de

Investigación en Pedagogía (AIDIPE). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (2009), *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Buitrago, M. (2016). *Desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la lúdica para mejorar la convivencia en el aula: El caso del grado 303 de la jornada tarde, del colegio Saludcoop Sur I.E.D* (tesis inédita de maestría). Bogotá: Universidad Libre. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8266/Tesis%20Martha%20marzo%2027%20de%202016%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllwed=y>

Castro, C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental* (tesis inédita de maestría). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12690/1/CatherineCastro.pdf>

Concepción, A., et al. (2012). Programa vivencial educación en valores para mejorar la convivencia democrática de personal social en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa 81014 Pedro Mercedes Ureña – Trujillo. En L. Rivera (ed), 111-118. *UCV – Scientia* 4 (2), Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo. Recuperado de <https://issuu.com/congresouniversidadcesarvallejo/docs/rev.ucv-scientia4>

Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Universales.

Chaux, E., et al. (comp) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077_archivo.pdf

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

Gonzales, N. (2014). *Estrategia de prevención del bullying en los estudiantes del centro educativo Silvino Rodríguez sede El Dorado de Tunja* (tesis inédita de psicóloga). Bogotá: Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Recuperado de <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/2481/3/40035548.pdf>

Gutiérrez, M., et al. (2011). *El socio constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Hernández, R., et al. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_158/recursos/e-books/16062015/metodologia.pdf

Llusà, J., et al, (2011). El desarrollo de competencias en educación para la ciudadanía. Ejemplos de unas prácticas variadas. *AULA. De innovación educativa* (199), 50-53. Barcelona: IRIF.

Marín, M. y Muñoz, M. (2015). *Estrategia educativa y tecnológica para desarrollar competencias ciudadanas*. Armenia: Universidad del Santander.

Meneses, J. y Herrera, A. (2012). Prevalencia de las manifestaciones de agresión en los estudiantes de las instituciones educativas de la ciudad de Armenia *Quindío* 12 (1), pp.

77-87. Medellín: Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407736375005.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* (6). Bogotá: Magisterio. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. *Cartilla brújula. Programa de formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-314549_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (ley 1620 del 2013 – decreto 1965 del 2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar* (49). Bogotá: Magisterio. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Nueces y neuronas (27 de mayo del 2016). René Diekstra: Aprendizaje social y emocional. Habilidades para la vida. Recuperado de <http://www.nuecesyneuronas.com/habilidades-la-vida-rene-diekstra/>

OMPS, (2003) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Publicación Científica y Técnica No. 588, Washington, D.C. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf>

- Pagés, J., Santisteban A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. España.
- Pescador, P., et al. (2001). Violencia en la aulas. *Revista interuniversitaria para la formación del profesorado* (41), pp. 13-17. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404102.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica (trad. M. Tortajada). *Crítica y fundamentos*. Barcelona: Graó. (Original: 2004). Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Picón, M. (2015). *Disminuyendo la violencia intraescolar en los estudiantes de tercer grado de primaria*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *Formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168260_archivo.pdf
- Sanmartí, N. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En: Unidades Didácticas en ciencias y matemáticas. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2005.
- Santibáñez, L. (2008) *Violencia escolar: “Las consecuencia que tiene para la convivencia escolar los actos violentos vividos dentro y en los entornos del establecimiento escolar”* (tesis inédita de licenciado). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2323/TPSICO%20283.pdf;jsessionid=83E2C90AFEF176013D7E47F51D93BAF7?sequence=1>

- Santisteban, A. y Pagés, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y pedagogía*, 21 (53), pp. 15-31. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9830/9029>
- Sergio, D., et al. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra* (75). Quito: Universidad de los Hemisferios. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx
- Yin, R. (sf). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y método*. Thousand Oaks: Sage Publishing.

ANEXOS

Anexo. 1



Universidad
Tecnológica
de Pereira

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de investigación: “Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y su relación con la convivencia en el aula”.

Sr. (Sra.): _____

Por medio de este documento se quiere suministrar la información necesaria para que usted conozca el propósito de investigación planteado con los niños y niñas del grado primero de la institución educativa Ciudadela Cuyabra en la cual laboro, con el fin de solicitar su aprobación para el inicio de registros y análisis de datos en los próximos días.

A continuación se explica de manera resumida:

Objetivo del proyecto de investigación. Describir como se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y su relación con la convivencia en el aula, en los estudiantes del grado primero de la institución educativa Ciudadela Cuyabra a través de la aplicación de una unidad didáctica en educación emocional.

Resumen del proyecto:

Se realizarán en seis sesiones, por medio de la aplicación de la unidad didáctica en educación emocional, fundamentada en los estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación nacional y la propuesta de competencias emocionales, con una intervención desde las ciencias sociales.

Se utilizará un enfoque socioconstructivista el cual hace uso del lenguaje como principal medio de interacción social y a través de este se comparten conceptos, experiencias y prácticas para la reflexión y apropiación de conocimiento que se construye durante la interacción de estudiante a estudiante y estudiante a docente.

Se registrarán los sucesos durante cada sesión de clase, inicialmente utilizando medios audiovisuales como videgrabaciones, escritos de lo sucedido en el aula, ya sean diálogos, comportamientos de los niños y docente.

Las seis sesiones serán analizadas posteriormente por medio de estrategias de análisis de investigación cualitativa. (Transcripciones, codificación, categorización, fundamentación teórica).

En todos los procedimientos descritos el participante no presentará riesgos ni consecuencias para su salud.

Es importante señalar que todos los datos personales obtenidos son confidenciales y la información obtenida será utilizada exclusivamente para fines científicos. A su vez destacar que la participación es completamente voluntaria, si no desean participar del presente proyecto de investigación, su negativa no traerá ninguna consecuencia para los niños o padres. De la misma manera si lo estiman conveniente pueden dejar de participar en el estudio en cualquier momento de éste.

Las técnicas que se usaran en esta investigación, han sido usadas en otras investigaciones científicas, no producen dolor y no conllevan daño físico, ni psicológico, para quien lo reciba. No existen secuelas o efectos secundarios posteriores de ningún tipo, no implican un costo que se deba asumir.

Posteriormente de realizada la investigación, informaré de manera personal y privada sobre los resultados de la misma si así es solicitado.

La investigación en la cual participarán los estudiantes será absolutamente confidencial, no aparecerán nombres, ni datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita.

Adicionalmente, como investigadora responsable *profesional (*Magda Jhovana Gil Gomez*), email (mjgjovis77@gmail.com), celular de contacto (*3152175096*), he manifestado mi voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre la participación de los niños y niñas en la investigación realizada.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, _____, identificada con Cédula de ciudadanía No _____ de nacionalidad _____ mayor de edad como representante legal de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, con domicilio en _____, con número de teléfono _____ autorizo la ejecución del trabajo de investigación denominado: “Manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y su relación con la convivencia”, y autorizo a la docente (*Magda Jhovana Gil Gomez*), investigadora responsable del proyecto cuya identidad consta al pie del presente documento, para realizar el (los) procedimiento (s) requerido (s) por el proyecto de investigación descrito, en la institución en la cual labora, con los estudiantes de grado primero como expresa en dicho proyecto.

Fecha: ____/____/____

Hora _____

Firma del voluntario (representante legal): _____

Nombre del niño (a) participante: _____	
Investigador responsable _____	_____
Nombre	Firma

Anexo 2

**INSTITUCION EDUCATIVA CIUDADELA CUYABRA
AREA CIENCIAS SOCIALES**

Proyecto de investigación: DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EMOCIONALES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL CON ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDADELA CUYABRA DE ARMENIA

TITULO DE LA UNIDAD DIDACTICA: APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EN EL AULA.

Asignatura: Ciencias sociales

Grado: Quinto (básica primaria)

Numero de sesiones: 6

Justificación

La aplicación de esta unidad didáctica responde a necesidades sociales no atendidas en el currículo institucional en el cual se hace necesario dar una mirada globalizada para formar seres emocionalmente competentes para una vida en sociedad. Teniendo en cuenta que la educación inicial es una de las etapas más trascendentales en la vida de las personas, dado que en ella se cimientan factores tan importantes como la socialización, la personalidad, las capacidades cognitivas, etc. Momento esencial para potenciar competencias ciudadanas emocionales que favorezcan la construcción de acciones colectivas en pro de un interés común.

Objetivos

1. Aprender a identificar sus emociones a clasificarlas y a comunicarlas a los demás.
2. Conocer alternativas de autorregulación para controlar conductas primarias ante acontecimientos adversos.
3. Comprender que es la empatía, para que sirve y como se expresa.
4. Aprender a responder con seguridad, sin agresividad o inhibición, a críticas, burlas u otros maltratos verbales.

Contexto normativo

La unidad didáctica APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EN EL AULA, atiende a los lineamientos desde los estándares de las Ciencias Sociales (2002) y las competencias ciudadanas (2004) emitidas por el MEN.

Desde las Ciencias Sociales en grado quinto:

- Reconozco y respeto los diferentes puntos de vista acerca de un fenómeno social
- Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto con la de otros, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas si lo considero pertinente
- Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas (género, etnia...)
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas
- Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenezco
- Cuido mi cuerpo y mis relaciones con los demás

Estándares en competencias ciudadanas para grado quinto:

- Utilizo mecanismos para manejar mi rabia (ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta 10...)
- Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden (**competencia integradora**)
- Puedo actuar en forma asertiva (es decir, sin agresión pero con claridad y eficacia) para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar (**competencia integradora**)
- Reconozco como se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. (**competencia emocional e integradora**)
- Identifico los puntos de vista de la gente con los que tengo conflictos poniéndome en su lugar (**competencia cognitiva**)

Contexto del aula

Los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, en los que se aplicará la unidad didáctica, están compuestos por una población vulnerable por su condición de desplazados en su gran mayoría y un nivel socioeconómico bajo (1), sus edades oscilan entre los 9 y 13 años,

Enfoque pedagógico:

El enfoque pedagógico que se ajusta a la unidad didáctica por su intencionalidad es el socio-constructivismo, entendido como una teoría psicopedagógica que utiliza la dialéctica como método y como meta de satisfacción de las necesidades sociales en el proceso del desarrollo humano (Vygotsky 1989).

Este proceso de enseñanza aprendizaje permitirá llevar a los estudiantes desde su zona real a una zona potencial, mediada por el trabajo inter e intra personal, construyendo sentido y significado de los contenidos abordados en la unidad didáctica.

Metodología

Desde el modelo pedagógico aplicado se realizarán actividades que faciliten las relaciones entre sujeto y contenido permitiendo fortalecer el aprendizaje desde lo social a lo individual, evidenciando así, el alcance de los objetivos didácticos, así mismo, se propondrán estudios de caso, realización de fichas de trabajo y actividades auto evaluativas etc. En tanto a

la dialéctica, entendida como la comunicación establecida por los estudiantes para evidenciar el proceso que se llevará desde su zona real hasta su zona potencial, siendo la comunicación el instrumento propio de las ciencias sociales y del socio constructivismo, tendrá relevancia en la evaluación desde sus diferentes momentos a través de preguntas de carácter descriptivo, explicativo y argumentativo.

Recursos

Las actividades contarán con la mediación de las TIC, además de los recursos físicos y humanos, entre lo físico se incluyen fichas de trabajo, cuestionarios, material para elaboración de murales, marcadores.

Evaluación

La evaluación en esta unidad didáctica tiene por objeto no solo evaluar los alumnos sino los métodos y materiales empleados, se evidenciarán dos tipos de evaluación, una de procesos que comprende tres etapas: evaluación inicial o diagnóstica, tiene como fin comprobar que saben los alumnos sobre el tema, otra procesual, que se da a través del transcurso de la enseñanza-aprendizaje y una final o sumativa que determinará el grado de dominio ejercido por el alumno. Así mismo, una evaluación formativa desde la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación.

METODOLOGIA

SESION 1: LAS EMOCIONES Y SU CLASIFICACION

FASE 1

1. Actividades de iniciación (motivación)

Se presenta al grupo un cartel con la palabra *LAS EMOCIONES* de forma llamativa y se establecen el contrato didáctico así:

- Respetar la palabra del compañero así como sus aportes
- Solicitar la palabra cuando se vaya a intervenir.
- Actitud cooperativa ante las actividades propuestas

2. Exploración de ideas previas

Juego alcanza una estrella: En el tablero se pegan estrellas de cartulina de colores, en ellas habrá preguntas orientadoras de orden inferior, para que los estudiantes respondan libremente

Preguntas orientadoras de carácter descriptivo

- ¿Qué crees que son las emociones?
- ¿cómo se pueden manifestar las emociones?
- ¿Qué crees que sean los estímulos en una emoción?
- ¿Qué emociones conoces o has experimentado?
- ¿cómo te comportas cuando estas triste?

Presentación de video cuenta cuentos

<https://www.youtube.com/watch?v=acz4wnn8-nk&nohtml5=False> el video muestra las

condiciones físicas propias de cada emoción y su respectiva rotulación.

Se responderán algunas de las preguntas que aparecen en el video: ¿Qué sientes cuándo?... recibes un regalo, te felicitan, se te pierde un juguete o algo que aprecias, cuando te castigan.

FASE 2

Actividades de desarrollo o aplicación de las nuevas ideas: Desarrollo del contenido conceptual

Presentación de diapositivas sobre el concepto de emociones, su clasificación y su origen. ((*Fernández-Abascal y Palmero, 1999*), y video relacionado.

Preguntas orientadoras para evaluar la acomodación de la nueva información

Este punto se realizará en forma de taller individual.

- ¿Por qué no todas las emociones se manifiestan de igual forma?
- ¿Por qué cada persona experimenta sus emociones de forma particular?
- ¿Por qué se dice que las emociones tienen una función social?
- ¿Cómo influye el entorno en la formación de las emociones individuales?

Actividades de aplicación: (trabajo individual)

Poniéndole color y forma a las emociones, se entrega una hoja a cada estudiante, se proponen distintas emociones para que hagan volar su imaginación poniendo color y características a las emociones...

¿De qué color te imaginas la rabia? ¿A que huele? ¿A qué sabe? ¿Cómo es su textura?
¿Y su forma?

- ¿Y la tristeza?
- ¿Y la alegría?
- ¿Y el miedo?

FASE 3

Actividad de cierre y evaluación: Realización de poster (trabajo individual)

A cada estudiante se le entregara una hoja en blanco dividida en cuatro partes, cada parte corresponde a una emoción, los estudiantes graficaran la o las emociones que más experimentan, clasificándolas desde su origen teórico. (Fisiológico, social)

Finalizadas las actividades se hará una mesa redonda para evaluar la sesión, se realizaran preguntas de carácter argumentativo:

- ¿Qué aprendieron?
- ¿Qué aporte personal recibiste hoy y como puedes aplicarlo para tu vida?
- ¿cómo se sintieron?
- ¿Qué les gustó?
- ¿Qué no les gusto?
- Les gustaría seguir trabajando la temática o repetir una actividad parecida

ANEXOS

De FASE 1. Ideas previas: <https://www.youtube.com/watch?v=acz4wnn8-nk&nohtml5=False>

Enlace para cruzar conceptos con la actividad alcanza una estrella



De FASE 2. Contenido conceptual

¿Qué son las emociones?

Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Por lo tanto, las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados que funcionan de manera automática, son impulsos para actuar. Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta; por ejemplo, el miedo provoca un aumento del latido cardiaco que hace que llegue más sangre a los músculos (fisiología), favoreciendo la respuesta de huida.

Cada persona experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, su aprendizaje y de la situación concreta (cognitiva), Algunas de las reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse. Unas se aprenden por experiencia directa, como el miedo o la ira, pero la mayoría de las veces se aprende por observación de las personas de nuestro entorno. Pero las emociones no son solo formas de sentir fisiológicas, son creaciones sociales que nos permiten interpretar nuestras experiencias de manera que tengan sentido en una comunidad y puedan ser compartidas en el lenguaje con otros. Esto, cumple con la función de permitirnos coordinar acciones y así, establecer relaciones, conservar y crear patrones de comportamiento para estas con otros seres humanos.

Existe una relación recíproca entre las palabras y las emociones. Las unas influyen sobre las otras de manera que incluso la palabra que usamos para nombrar una emoción puede modificarla y con esto, abrir un abanico más amplio de acciones posibles. Por ejemplo, decir que estoy triste es diferente a decir que estoy deprimido, y la diferencia me permite hacer ciertas cosas y no otras.

Las emociones...

- Las emociones son propias del ser humano. Se clasifican en positivas y negativas en función de su contribución al bienestar o al malestar pero todas ellas, tanto las de carácter positivo como las de carácter negativo, cumplen funciones importantes para la vida.

- Todas las emociones son válidas. No existen emociones buenas o malas. Las emociones son energía y la única energía que es negativa es la energía estancada. Por esta razón, es necesario expresar las emociones negativas retenidas que pueden desencadenar problemas mayores.

- No podemos desconectar o evitar las emociones. Cualquier intento por controlarlas a través del consumo de tabaco, alcohol u otras drogas puede generar problemas más importantes a largo plazo.

- Podemos aprender a manejarnos con nuestros estados emocionales.

¿Cuáles son las emociones básicas?

<p>MIEDO</p> <p>Anticipación de una amenaza o peligro (real o imaginario) que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.</p>	<p>El miedo es necesario ya que nos sirve para apartarnos de un peligro y actuar con precaución.</p>
<p>IRA</p> <p>Rabia, enojo que aparece cuando las cosas no salen como queremos o nos sentimos amenazados por algo o alguien.</p>	<p>Es adaptativo cuando impulsa a hacer algo para resolver un problema o cambiar una situación difícil. Puede conllevar riesgos de inadaptación cuando se expresa de manera inadecuada.</p>
<p>ALEGRÍA</p> <p>Sensación de bienestar y de seguridad que sentimos cuando conseguimos algún deseo o vemos cumplida alguna ilusión.</p>	<p>Nos induce hacia la reproducción (deseamos reproducir aquel suceso que nos hace sentir bien).</p>

<p>TRISTEZA</p> <p>Pena, soledad, pesimismo ante la pérdida de algo importante o cuando nos han decepcionado.</p>	<p>La función de la tristeza es la de pedir ayuda. Nos motiva hacia una nueva reintegración personal.</p>
---	--

Presentacion de diapositivas (contenido conceptual)



<https://www.youtube.com/watch?v=bZe9kP6U02Q&nohtml5=False>

Enlace clasificación de las emociones básicas. Que son las emociones y se exponen diferentes situaciones donde se hacen evidentes las emociones al igual que el cambio en ellas dependiendo de los acontecimientos



BIBLIOGRAFIA Y ENLACES WEB

Bisquerra Rafael, (2009) Psicopedagogía de las emociones, España.

Fernández-Abascal y Palmero, 1999, las emociones.

Martínez soto, Martínez cerón, (1995), la unidad didáctica en educación primaria, España

Ministerio de educación Nacional (2002), Lineamientos y estándares de las ciencias sociales, Colombia

Ministerio de educación Nacional (2004), Estándares en competencias ciudadanas, Colombia.

Gutiérrez, Buriticá, Rodríguez, (2011) El socio constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar, Colombia.

<https://www.youtube.com/watch?v=acz4wnn8-nk&nohtml5=False>

<https://www.youtube.com/watch?v=bZe9kP6U02Q&nohtml5=False>

METODOLOGIA

SESION 2: CONOCIENDO Y REGULANDO MIS EMOCIONES

FASE 1

Exploración de ideas previas

Se trata de dibujar rostros que reflejen las distintas emociones, antes de empezar a dibujar se responde a preguntas como: ¿Qué se siente cuando se experimenta el miedo, con rabia, con alegría, o tristes? Las respuestas servirán para saber cómo dibujar las caras dependiendo de la emoción. En este momento se incluye la evaluación diagnóstica, la cual indicará las valoraciones individuales asignadas a las representaciones emocionales a partir del sentir.

FASE 2

Actividades de desarrollo o aplicación de las nuevas ideas: Desarrollo del contenido conceptual

En pequeños grupos, se hace entrega de material (marcadores, papel kraf) y documento conceptual, para preparar un segmento de texto relacionado con los componentes de la conciencia emocional para la construcción cooperativa de los conceptos, la docente realizará las mediaciones y ajustes pertinentes para esta construcción.

Se expone por pequeños grupos ante el gran grupo.

Preguntas orientadoras para evaluar la acomodación de la nueva información.

Actividades de aplicación: (trabajo individual). Se entregan las siguientes preguntas por escrito y se socializan las respuestas.

- ¿Qué es la conciencia emocional?
- ¿En qué consiste la toma de conciencia de las propias emociones?
- ¿Qué estrategias de autorregulación podrían usarse para controlar determinada situación?

Se hace retroalimentación de ser necesaria la claridad entre los términos.

(Gran grupo) Elaboración de mural en con mensajes reflexivos que respondan a la siguiente pregunta **¿Cómo puedo mejorar mis relaciones interpersonales haciendo uso de la conciencia emocional?**

En este momento se realiza evaluación de proceso, la cual determinará la construcción de sentido por parte de los estudiantes.

FASE 3

Actividad de cierre y evaluación:

Proyección de video en la que se evidencia una situación emocional que debe controlarse, se espera que los estudiantes argumenten las consecuencias de tal situación y la contraparte al poner en práctica técnicas de autocontrol.

Se evaluará la participación y compromiso en la actividad así como la argumentación en cuanto a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo puedo reconocer las emociones de los demás, a través de qué patrones?
- ¿Qué diferencia existe entre las emociones propias y las de los demás?
- ¿de qué manera incide el comportamiento en los estados emocionales?

ANEXO 2

SECUENCIA DIDACTICA: CONOCIENDO Y REGULANDO MIS EMOCIONES

FASE 2 Contenido conceptual

Podemos definir la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes.

Toma de conciencia de las propias emociones.- Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

Dar nombre a las emociones.- Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.

Comprensión de las emociones de los demás.- Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.- Los estados emocionales incide en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

La conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las otras competencias emocionales.

FASE 3 Actividad de cierre

<https://www.youtube.com/watch?v=SKRecNeYRxI&list=PLxDDbM80bdq2qQM>
A8XgJnz5Hyh22kH-ea

Este video invita a la empatía, al reconocimiento de las emociones de los demás y a la obtención de conductas apropiadas para el desarrollo de climas de construcción social.



BIBLIOGRAFIA

ENLACES WEB

Bisquerra Rafael, (2009) Psicopedagogía de las emociones, España.

Fernández-Abascal y Palmero, 1999, las emociones.

Martínez soto, Martínez cerón, (1995), la unidad didáctica en educación primaria, España

Ministerio de educación Nacional (2002), Lineamientos y estándares de las ciencias sociales, Colombia

Ministerio de educación Nacional (2004), Estándares en competencias ciudadanas, Colombia.

Gutiérrez, Buriticá, Rodríguez, (2011) El socio constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar, Colombia.

<https://www.youtube.com/watch?v=acz4wnn8-nk&nohtml5=False>

<https://www.youtube.com/watch?v=bZe9kP6U02Q&nohtml5=False>

SESION 3: RECONOZCO LAS EMOCIONES EN LOS DEMAS

FASE 1

ACUERDOS DE LA SESION DE TRABAJO:

- Respetar la palabra del compañero, así como sus aportes
- Solicitar la palabra cuando se vaya a intervenir.
- Actitud cooperativa ante las actividades propuestas

1. Actividades de iniciación (motivación)

Se realizará la dinámica “el espejo” de manera grupal. Esta consiste en formar en fila a los estudiantes, pero de espaldas y al último de ellos se le realizarán unos movimientos involucrando todas las partes del cuerpo, los cuales él debe repetir al compañero de adelante y así se hará sucesivamente hasta llegar al primer estudiante.

Con esta actividad se pretende que los estudiantes hablen si se les dificulto repetir los mismos movimientos y entrar en un dialogo sobre lo que significa ponerse en los zapatos de los demás.

EXPLORACION DE IDEAS PREVIAS

Se realizará por pequeños grupos un dramatizado corto donde se identifiquen las diferentes emociones aprendidas con anterioridad, a cada grupo se le asignará una emoción. Los

estudiantes harán la representación hacia el gran grupo para que ellos digan de forma asertiva cual es la emoción representada.

Se realizarán las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cómo reconocemos en otra persona una emoción?

¿Cómo te sientes cuando ves alegre a otra persona?

¿Te interesas cuando observas a una persona muy triste? ¿Qué haces?

FASE 2: actividades de desarrollo o aplicación de las nuevas ideas: desarrollo del contenido conceptual

Se les entregara a los estudiantes organizados en pequeños grupos unas imágenes a color que reflejen la empatía hacia las demás personas. Ellos las observarán, las describirán y por ultimo dirán que es lo que les expresa cada imagen. Luego de manera cooperativa construirán el concepto de empatía según lo visto y lo expondrán ante el gran grupo.

El docente con la ayuda de los conceptos elaborados por los estudiantes hará una retroalimentación más completa y ajustada del concepto de empatía y lo proyectará en el tablero.

Preguntas orientadoras para la acomodación de la nueva información

¿Consideran importante conocer las emociones en los demás?

¿Por qué?

Explica la importancia que tiene la empatía para relacionarnos con los demás.

Trabajo en pequeño grupo

A cada grupo se le entregara el siguiente conflicto para que lo lean y al finalizar contesten las preguntas relacionadas con él.

“Tengo un amigo inteligente y muy sensible. Los machotes de la clase se meten continuamente con él. Está asustado. Un día lo encerraron en el armario del gimnasio y le dijeron que si gritaba lo machacarían. Yo lo vi por el vidrio, me dio mucha rabia. Eran tres contra uno no me atreví a hacer nada, pero cuando se marcharon fui corriendo y abrí el armario. Mi amigo estaba sudando. Estuvimos hablando hasta que se tranquilizó. Le aconseje que hablara con los profesores y le dije que, si no quería hacerlo el que me dejara hacerlo a mí, que yo podía contar lo que había visto. ”

Después de leer el conflicto, se escribirán las siguientes preguntas en el tablero y en los mismos grupos se realizará una discusión:

¿Qué has pensado mientras leías el conflicto?

¿Cómo te has sentido?

¿Qué sensaciones tienes cuando alguien te trata mal?

¿Qué crees que puedes hacer cuando una persona tiene dificultades y se siente mal?

Actividades de aplicación: trabajo individual

Se proyectará el cortometraje el poder de la empatía. www.youtube.com/watch?v=qW1MGzkmoBg este video se trata de un niño que quiere correr una carrera de atletismo, pero sus zapatos están dañados y sus compañeros se burlan de él. Finalmente, su profesor le regala un tenis para que pueda competir.

Después de verlo los estudiantes responderán en una hoja las siguientes preguntas:

¿En qué situaciones del video se evidencio la empatía?

¿Te has llegado a sentir como el protagonista del video? ¿Cuándo?

¿Por qué el niño pudo correr la carrera?

FASE 3: actividad de cierre y evaluación

Se evaluará la participación de los estudiantes en el gran grupo al dar respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cómo podemos definir la empatía?

¿Qué significa para ti la frase **ponerme en los zapatos del otro**

¿Cómo puedo reconocer las emociones en las demás personas?

Para finalizar se pegará en la pared un cartel con el siguiente título **SOY EMPATICO CUANDO...**

Los niños escribirán palabras que completen esta frase.

SESION 4: ME RELACIONO ASERTIVAMENTE

FASE 1: actividades de inicio

Dinámica: **El paraguas de la asertividad**

Consiste en escoger del grupo tres participantes los cuales saldrán del salón mientras se adecua el ambiente para realizar la dinámica. Se dispondrán tres sillas sobre las cuales hay un sobre con una situación escrita y diferente cada una. Se colocará un paraguas lejos de las sillas, la cual después de los estudiantes leer cada situación específica deberán ir corriendo a cogerla, teniendo en cuenta que solo un participante la podrá obtener.

El resto del grupo estará atento a las acciones que realizan los participantes para finalizar con unas preguntas orientadoras que introduzcan al tema de la sesión, teniendo en cuenta los comportamientos observados.

ACUERDOS DE LA CLASE:

Participar activamente en la clase.

Hablar cuando se le dé la palabra.

Respetar las opiniones de los demás.

Tener una buena disposición ante las actividades sugeridas.

EXPLORACION DE IDEAS PREVIAS

Se escribirán unas fichas con palabras relacionadas con la asertividad y teniendo en cuenta lo vivido en el desarrollo de la dinámica, las cuales pueden ser las siguientes: agresividad, pasividad, relacionarse, soluciones, equilibrado...también se escribirán otras palabras que no tengan relación, puesto que la idea es que los estudiantes solo escojan las que tiene que ver con la asertividad.

Esta actividad se realizará de manera voluntaria y las palabras escogidas serán analizadas buscando establecer la relación con la asertividad para así acercarlos al concepto.

Presentación del video “comunicación asertiva, cuando decir no sin sentir culpa” [/www.youtube.com/watch?v=dKq-eQXxbSc](http://www.youtube.com/watch?v=dKq-eQXxbSc) este video trata sobre el miedo a decir no del personaje principal y los abusos que sufre por esta causa. Al final mejora esta actitud.

Se responderán algunas preguntas relacionadas con el video:

¿Crees que la actitud de la protagonista al inicio del video fue la correcta? ¿Por qué?

¿Qué acciones o situaciones generaron ese comportamiento?

Si tú estuvieras en su lugar ¿Qué harías?

FASE 2:

Actividades de desarrollo o aplicación de las nuevas ideas: desarrollo del contenido conceptual.

Se retomarán las palabras dichas anteriormente y se les dirá que todas esas palabras hacen parte de un concepto muy importante para mejorar la convivencia en nuestras vidas.

Se presentarán unas diapositivas en las cuales se desarrolla el concepto de asertividad con sus características. Todas acompañadas con imágenes interesantes para los estudiantes.



Preguntas orientadoras para evaluar la acomodación de la nueva información

¿En qué consiste la asertividad?

¿Cuáles son las características de una persona asertiva?

Por qué crees que es importante la asertividad?

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN:(trabajo individual)

A cada estudiante se le entregaran los siguientes materiales: una hoja de block, una fotocopia con imágenes para colorear relacionadas con la asertividad, colores, lapicero.

Los estudiantes deberán construir su propio concepto sobre la asertividad, sus características, sus ventajas, etc., y se apoyarán con las imágenes entregadas.

Al terminar harán la socialización ante el gran grupo.

FASE 3

Actividades de cierre y evaluación.

Trabajo en pequeño grupo. Lectura “el sabio y el sultán”

Se le entregara una lectura a cada grupo, la cual los estudiantes deberán leer y analizar en el interior del grupo.

Se harán las siguientes preguntas de argumentación:

¿Por qué el primer sabio fue azotado?

¿Qué le dijo el segundo sabio al sultán?

¿Había alguna diferencia entre las dos respuestas dichas al sultán? Explica

En esta lectura se evidencio la asertividad? Explica

Se socializarán las respuestas por parte de cada pequeño grupo hacia el gran grupo.

Para finalizar la sesión se hará una reflexión de manera individual la cual consistirá en escribir en una hoja una experiencia vivida en la que no se haya actuado de manera asertiva y que consecuencias trajo a su vida. Y por último escribirán que aprendieron sobre la asertividad y se comprometen a poner en práctica de ahora en adelante.

ANEXOS

FASE 1

Tarjetas de la dinámica el paraguas de la asertividad

Situación 1: “te encuentras listo para ir a una cita médica que has estado esperando por mucho tiempo porque te encuentras muy delicado de salud, sales de tu casa e inmediatamente empieza a llover de una manera torrencial y debes tener en cuenta que tú no puedes perder la cita. ¡No lo pienses ¡busca la solución ;

Situación 2: por fin llego el día ¡estas súper arreglado para tu cita amorosa con esa chica o chico que tanto te gusta, no lo puedes creer estas muy emocionado y dispuesto a pasar un gran momento con esa persona tan especial para ti. Cuando vas en la mitad del camino empieza a llover fuerte muy fuerte y no tienes donde refugiarte de la lluvia, además te mojaras y se te dañara la cita. Observa a tu alrededor como puedes solucionar esta situación y actúa ;

Situación 3: este año no ha sido el mejor para ti en el colegio, pues dependes de un trabajo de matemáticas para saber si apruebas el año o por el contrario debes repetirlo. Ya lo tienes listo y te costó mucho hacerlo, pues tuviste que trasnochar unas noches para poderlo terminar a tiempo. Vas rumbo al colegio cuando de repente empieza a llover y tú no tienes más que el

trabajo en las manos no se te puede mojar y no tienes donde resguardarte de la lluvia. Recuerda que está en juego ganar el año ¡qué esperas busca la solución ;

Presentación de video [/www.youtube.com/watch?v=dKq-eQXxbSc](https://www.youtube.com/watch?v=dKq-eQXxbSc)

FASE 2

CONTENIDO CONCEPTUAL:

Concepto de asertividad

La asertividad es una estrategia de comunicación que nos permite defender nuestros derechos y expresar nuestra opinión, gustos e intereses, de manera libre y clara, sin agredir a otros y sin permitir que nos agredan.

Una conducta asertiva nos permite hablar de nosotros mismos, aceptar cumplidos, pedir ayuda, discrepar abiertamente, pedir aclaraciones y aprender a decir “no”.

Wolpe (1958) y Lazarus (1966) la definieron como “la expresión de los derechos y sentimientos personales”, y hallaron que casi todo el mundo podía ser asertivo en algunas situaciones y absolutamente ineficaz en otras.

Por lo tanto, la conducta asertiva se puede entrenar y de esta manera aumentar el número de situaciones en las que vamos a tener una respuesta asertiva y disminuir al máximo las respuestas que nos provoquen decaimiento u hostilidad.

Es derecho y obligación de cada uno protegerse de las situaciones que nos parezcan injustas o desmedidas; ya que cada uno conoce mejor que nadie lo que necesita o le molesta.

El entrenamiento asertivo es eficaz en la ansiedad, depresión y resentimiento derivado de las relaciones interpersonales, especialmente si los síntomas han sido provocados por situaciones injustas. A medida que somos más asertivos nos encontraremos más cómodos en las relaciones con los otros y seremos capaces de dedicar tiempo para nosotros.

Hay tres estilos básicos en la conducta interpersonal:

- Estilo pasivo: Son personas que no defienden sus intereses, no expresan sus sentimientos verdaderos, creen que los demás tienen más derechos que ellos mismo, no expresan desacuerdos.

Este estilo tiene como ventaja que no suele recibir rechazo directo por parte de los demás. Pero tiene la desventaja de que los demás se van a aprovechar. Las personas que se comportan de manera pasiva presentan sentimientos de indefensión, resentimiento e irritación.

- Estilo agresivo: No tienen en cuenta los sentimientos de los demás. Acusan, pelean, amenazan, agreden, insultan. Presentan la ventaja de que nadie les pisa y la desventaja de que nadie les quiere a su lado.

- Estilo asertivo: Consiguen sus objetivos sin dañar a los demás. Se respetan a ellos mismos, pero también a los que les rodean. Actúan y dicen lo que piensan, en el momento y lugar adecuados, con franqueza y sinceridad. Tienen autenticidad en los actos que realizan, están seguros de sus creencias y tienen la capacidad de decidir.

FASE 3

LECTURA

EL SABIO Y EL SULTAN

En un país muy lejano, al oriente del gran desierto vivía un viejo Sultán, dueño de una inmensa fortuna.

El Sultán era un hombre muy temperamental además de supersticioso. Una noche soñó que había perdido todos los dientes. Inmediatamente después de despertar, mandó llamar a uno de los sabios de su corte para pedirle urgentemente que interpretase su sueño.

– ¡Qué desgracia mi Señor! – Exclamó el Sabio – Cada diente caído representa la pérdida de un pariente de Vuestra Majestad.

– ¡Qué insolencia! – Gritó el Sultán enfurecido – ¿Cómo te atreves a decirme semejante cosa? ¡Fuera de aquí!

Llamó a su guardia y ordenó que le dieran cien latigazos, por ser un pájaro de mal agüero. Más tarde, ordenó que le trajesen a otro Sabio y le contó lo que había soñado. Este, después de escuchar al Sultán con atención, le dijo:

– ¡Excelso Señor! Gran felicidad os ha sido reservada. El sueño significa que vuestra merced tendrá una larga vida y sobrevivirá a todos sus parientes. Se iluminó el semblante del Sultán con una gran sonrisa y ordenó que le dieran cien monedas de oro. Cuando éste salía del Palacio, uno de los consejeros reales le dijo admirado:

– ¡No es posible! La interpretación que habéis hecho de los sueños del Sultán es la misma que la del primer Sabio. No entiendo por qué al primero le castigó con cien azotes, mientras que a vos os premia con cien monedas de oro.

– Recuerda bien amigo mío –respondió el segundo Sabio– que todo depende de la forma en que se dicen las cosas... La verdad puede compararse con una piedra preciosa. Si la lanzamos contra el rostro de alguien, puede herir, pero si la enchapamos en un delicado embalaje y la ofrecemos con ternura, ciertamente será aceptada con agrado...

– No olvides mi querido amigo –continuó el sabio– que puedes comunicar una misma verdad de dos formas: la pesimista que sólo recalcará el lado negativo de esa verdad; o la optimista, que sabrá encontrarle siempre el lado positivo a la misma verdad”.

BIBLIOGRAFIA Y ENLACES WEB

Ministerio de educación Nacional (2002), Lineamientos y estándares de las ciencias sociales, Colombia

Ministerio de educación Nacional (2004), Estándares en competencias ciudadanas, Colombia

Bisquerra, Rafael. Competencia social.

Roca, Elia, (2003) como mejorar tus habilidades sociales.

[/www.youtube.com/watch?v=dKq-eQXxbSc](http://www.youtube.com/watch?v=dKq-eQXxbSc)

SESION 5: TOMO DECISIONES DE MANERA RESPONSABLE.

FASE 1 dinámica de forma grupal

Se escribirán en el tablero las siguientes preguntas:

¿Te consideras buen estudiante? Y ¿Por qué?

¿Qué haces cuando alguien te agrede de manera física o verbal?

¿Qué haces cuando tus padres te mandan a hacer algo que no te gusta?

¿Cuando estás jugando con un amigo y te das cuenta que él te hace trampa, como reaccionas?

Se les dirá a los estudiantes que busquen a un compañero diferente para que responda cada pregunta y la escriba en una hoja que se les entregara al inicio de la actividad.

Cuando los estudiantes terminen de contestar las preguntas se ubicarán en círculo y se hará la socialización de manera que cada estudiante exponga la respuesta que más le gusto o impacto de su compañero. Esto generara un dialogo o debate en el cual expondrán sus puntos de vista.

Se les recordara a los estudiantes los acuerdos de clase los cuales deberán ser respetados por todos.

EXPLORACION DE IDEAS PREVIAS

Se proyectará un video llamado” el dilema- toma de decisiones. www.youtube.com/watch?v=nvPM8VHVNPA ” El cual muestra dos formas de actuar en un grupo de estudiantes. Una adecuada con consecuencias positivas y una incorrecta con consecuencias negativas para los estudiantes.

Después de observar el video los estudiantes contestaran las siguientes preguntas:

¿Para ustedes cual fue la opción correcta? ¿Por qué?

¿Tú que opción hubieras escogido? Explica.

¿Cuál fue la opción que trajo consecuencias negativas?

¿Cuáles fueron?

¿Qué enseñanza te dejo el video?

En este momento se hará el diagnostico de los conceptos aprendidos en las sesiones pasadas sobre el manejo de sus emociones.

FASE 2

Actividades de desarrollo o aplicación de las nuevas ideas: Desarrollo del contenido conceptual

Se proyectará una imagen de una persona con varios interrogantes y se les preguntará a los estudiantes que entienden de esa imagen.

Seguidamente se proyectarán también otras diapositivas que contienen la definición sobre toma de decisiones y sus fases.

Actividades de aplicación (gran grupo)

Se proyectará un dilema moral y se leerá de manera conjunta con los estudiantes. Este hace referencia a la incómoda situación que atraviesan algunos alumnos que no saben si delatan o no a un compañero que ocasiono un daño en su salón de clase.

En este momento los estudiantes expresarán sus opiniones y las sustentarán ante el grupo, pero siempre teniendo en cuenta la importancia de la toma de decisiones.

También se evaluarán y argumentarán las consecuencias de cada decisión tomada en este dilema.

Trabajo colaborativo

Se dividirá el salón en tres grupos y a cada uno se le entregará un caso específico escrito en una hoja la cual deberán leer atentamente y resolver el problema siguiendo "los seis pasos fundamentales para la toma de decisiones, las cuales estarán también escritas al inicio de la hoja.

Cada estudiante participará de manera activa dentro del grupo y expondrá sus ideas de manera responsable. También nombrarán a un monitor para que al final de la evaluación exponga la solución dada por el grupo de la situación presentada.

Preguntas orientadoras para la acomodación de la nueva información

¿En qué consiste la toma de decisiones?

¿Qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de tomar una decisión?

¿Consideras importante aprender a tomar decisiones responsables en tu vida? ¿Por qué?

¿Crees que es importante la autorregulación emocional para tomar decisiones?

FASE 3

ACTIVIDADES DE CIERRE Y EVALUACION

Se realizará un juego de roles donde los estudiantes se reunirán en pequeños grupos para representar un conflicto que ellos mismos crearán y donde se evidenciara el proceso de toma de

decisiones. Para esta actividad se les pedirá a los estudiantes que tengan en cuenta lo aprendido en las sesiones pasadas sobre las emociones.

Después de la socialización de todos los grupos se ubicarán los estudiantes en círculo y se hablara de lo surgido en la actividad lo que más les gusto, lo que más se les dificulto, etc.

Actividad individual

Para dar cierre a la actividad se le entregara a cada estudiante un globo grande el cual ellos inflaran y sobre el escribirán una frase significativa o compromiso corto donde se vea reflejado lo aprendido en todas las sesiones de trabajo (autoevaluación). Después irán al patio y los soltarán para que se eleven.

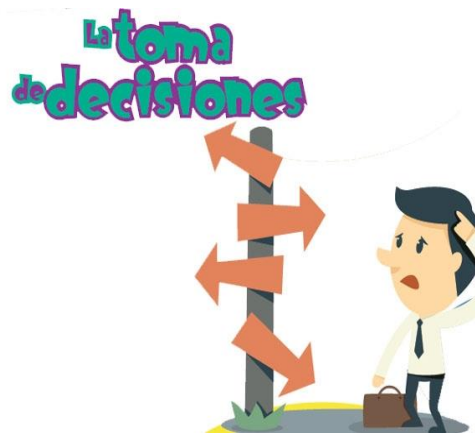
ANEXOS

FASE 1

Video “el dilema -toma de decisiones”

www.youtube.com/watch?v=nvPM8VHVNPA

FASE 2



Contenido conceptual

La toma de decisiones es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida, estas se pueden presentar en diferentes contextos: a nivel laboral, familiar, sentimental, empresarial (utilizando metodologías cuantitativas que brinda la administración), etc., es decir, en todo momento se toman decisiones, la diferencia entre cada una de estas es el proceso o la forma en la cual se llega a ellas. La toma de decisiones consiste, básicamente, en elegir una alternativa entre las

disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial, (aun cuando no se evidencie un conflicto latente).

Fases en el proceso de la toma de decisiones

Identificar el problema.

Analizar el problema.

Elaborar la lista de alternativas y recoger información de cada una de ellas.

Evaluar las distintas alternativas.

Elección de alternativa, puesta en práctica y evaluación de los resultados de la decisión tomada.

Actividades de aplicación: dilema moral:

En la clase se ha roto el cristal de una ventana, como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El profesor pregunta quién ha sido, diciendo que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de alumnos saben quién es el responsable, pero deciden no decir nada, porque el alumno causante del problema es amigo de ellos, y no quieren ser acusados de "chivatos" ni "traidores". Además, quieren evitarse los problemas y molestias que les causaría su confesión.

En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves correcta la conducta de esos alumnos? ¿Tú qué harías en un caso similar?

Trabajo colaborativo:

- Paso 1: Definir el problema.
- Paso 2: Buscar información:

- Paso 3: Identificar alternativas:
- Paso 4: Pensar las consecuencias:
 - Paso 5: Escoger la alternativa: (Volver al paso 3 donde están las decisiones)

Paso 6: Analizar la decisión

"Tomando decisiones saludables"

Leer atentamente la situación que se les ha asignado y resolver el problema siguiendo "los seis pasos fundamentales para la toma de decisiones".

- **SITUACIÓN** **1**
 Alex se marcha el fin de semana al pueblo de sus padres. El grupo de amigas y amigos decide dar una vuelta en bicicleta. Alex coge la bicicleta de su casa y al despedirse de su madre, ésta le dice que no debe ir por la zona de las vías del tren, ya que esto es muy peligroso porque pasan trenes a gran velocidad. El grupo de amigos da una vuelta por el pueblo y de pronto deciden dirigirse hacia las vías del tren. ¿Qué decide hacer Alex?, ¿sigue las indicaciones de su madre o va con sus amistades a las vías?
- **SITUACIÓN** **2**
 El sábado por la tarde al salir del cine, Alex y Juan fueron de vuelta a casa. Por el camino encontraron a un antiguo compañero de la clase de Juan que les invitó a tomar unos refrescos y a fumar algún que otro cigarrillo. Juan dijo que estaba de acuerdo, pero Alex no lo tenía claro; no le apetecía nada ir con Juan y menos a fumar cigarrillos. ¿Qué puede hacer Alex, para que no le digan que es un "miedoso" y no quedar mal con sus dos amigos?
- **SITUACIÓN** **3**
 Alex ve en el recreo de su colegio que algunos alumnos/as mayores beben cerveza a escondidas y les ofrecen a alumnos/as más pequeños. Alex no sabe lo que hacer, si decírselo a su madre y su padre, porque éstos se preocuparían, o decírselo a los/as profesores/as, pero tiene miedo de que los alumnos/as mayores tomen represalias contra

él o no decirle nada a nadie. ¿Qué alternativas tiene Alex?, ¿qué es lo que decide hacer?

...

BIBLIOGRAFIA Y ENLACES WEB

Ministerio de educación Nacional (2002), Lineamientos y estándares de las ciencias sociales, Colombia

Ministerio de educación Nacional (2004), Estándares en competencias ciudadanas, Colombia.

Gutiérrez, Buriticá, Rodríguez, (2011) El socio constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar, Colombia.

Salazar, María Elena. Toma de decisiones.

www.youtube.com/watch?v=nvPM8VHVNPA

SESION 6

COMPARTAMOS LO APRENDIDO

1. ACTIVIDADES DE INICIACION

Se desarrollará una actividad **de concéntrese con** unas fichas elaboradas con imágenes y otras con conceptos que correspondan a estas. Los estudiantes formaran las parejas correspondientes compitiendo por pequeños grupos y gana el grupo que más parejas obtengan durante el juego.

Los conceptos que se trabajarán serán: emociones (alegría, tristeza, miedo, ira), empatía, asertividad, toma de decisiones, regulación emocional.

FASE 2

EXPLORACION DE IDEAS PREVIAS

Se elaborarán unas fichas con un dibujo diferente cada una y en el respaldo habrá unas preguntas las cuales serán respondidas por cada estudiante que la elija. Estas irán pegadas sobre el tablero cubriendo gran parte de este. Las preguntas tienen que ver con los conceptos tratados en las sesiones anteriores y con la actividad de inicio de esta actividad.

Las preguntas que irán al respaldo de cada imagen serán las siguientes:

¿Qué es una emoción?

¿Cómo se clasifican las emociones?

¿En qué consiste la conciencia emocional?

¿Qué es la empatía?

Resume en una frase el concepto de empatía

¿En qué consiste la asertividad?

Nombra las características de la asertividad

¿En qué consiste la toma de decisiones de manera responsable?

¿Qué pasos se deben tener en cuenta para tomar decisiones?

Estas preguntas se responderán de manera individual, pero también se podrán apoyar en sus compañeros para que estos les ayuden en las dudas que tengan. Así mismo el docente hará las ayudas ajustadas pertinentes.

FASE 3

Se realizará la siguiente actividad utilizando la estrategia del ABP.

Se les pedirá a los estudiantes que formen grupos de cinco estudiantes y que nombren en cada uno su monitor y las funciones de cada integrante. Se hará énfasis en la importancia de que todos participen.

Se le entregará a cada grupo el siguiente problema:

Julián estudia en un colegio de la ciudad de Bogotá y cursa quinto grado de primaria. él no quiere volver al colegio porque un grupo de estudiantes del grado sexto durante un largo tiempo lo vienen amenazando e intimidando en los descansos y horas libres. Julián se siente desesperado y no quiere contarle a nadie su situación.

¿Cuál es la situación por la que está atravesando Julián?

¿Cuál crees que es la solución?

Se escribirá en el tablero los pasos que deben tener en cuenta para la solución de este problema, haciendo hincapié en la importancia de seguir todos los pasos dados.

1. Lee y analiza el problema.
2. Lluvia de ideas.
3. Lista de lo que se conoce.
4. Lista de lo que no se conoce.
5. Lista de lo que se necesita para resolver el problema.
6. Define el problema.

7. Obtener información.

8. Presentar resultados.

El papel del docente en esta actividad es el de guía y mediador, pues estará al tanto de cada grupo y dispuesto a realizar las ayudas ajustadas pertinentes.

Esta sesión será terminada al día siguiente, puesto que los estudiantes deberán investigar en sus casas para luego nuevamente en grupos presentar los resultados obtenidos.

Anexo 3

UNIDAD DIDACTICA: APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EN EL AULA

Asignatura: Ciencias sociales

Grado: Primero (básica primaria)

Numero de sesiones: 5

Justificación

El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual los niños, jóvenes y adultos adquieren los conocimientos, actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y gestionar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y a manejar los desafíos en diferentes situaciones de manera constructiva, favoreciendo ambientes de sana convivencia. En este sentido el fortalecimiento de las competencias ciudadanas emocionales tienen un fuerte impacto en el aprendizaje y en los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes, de ahí la importancia de desarrollar habilidades sociales y emocionales en el aula a fin de generar ambientes diferentes, partiendo del hecho de que las personas que han recibido educación emocional son socialmente más adaptativos.

La aplicación de esta unidad didáctica pretende responder a necesidades sociales no atendidas en el currículo institucional en el cual se hace preciso dar una mirada globalizada para formar seres emocionalmente competentes para una vida en sociedad.

Teniendo en cuenta que la educación inicial es una de las etapas más trascendentales en la vida de las personas, dado que en ella se instauran factores tan importantes como la socialización, la personalidad, las capacidades cognitivas, etc., momento esencial para potenciar

competencias ciudadanas emocionales que favorezcan la construcción de acciones colectivas en pro de un interés común y de una sana convivencia, esta se implementará con estudiantes del grado primero de básica primaria de una Institución Educativa Pública, ubicada en un contexto socioeconómico nivel uno de la ciudad de Armenia Quindío.

Al mismo tiempo, el contenido propuesto en la unidad se enmarca en la didáctica de las ciencias sociales encontrando relación entre la temática y el currículo Institucional, el cual se transversaliza desde las ciencias sociales en la comprensión del ser humano y su papel en la acción social, involucrando de este modo las competencias ciudadanas.

Objetivos

1. Crear espacios de participación dentro del aula para implementar el aprendizaje social y emocional, fortaleciendo las competencias ciudadanas emocionales.
2. Comprender la importancia de valores básicos en la convivencia ciudadana como el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás.
3. Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje.
4. Crear oportunidades para que los alumnos puedan practicar y aplicar las competencias sociales y emocionales en su contexto.
5. Impulsar el uso de habilidades sociales para la resolución de conflictos y la creación de ambientes de sana convivencia.

Contexto normativo

La unidad didáctica APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EN EL AULA, atiende a los lineamientos desde los estándares de las Ciencias Sociales (2002) y las competencias ciudadanas (2004) emitidas por el MEN.

Desde las Ciencias Sociales en grado primero:

- ❖ Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.
- ❖ Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas.
- ❖ Identifico factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen.
- ❖ Cuido mi cuerpo y mis relaciones con los demás.

Desde las competencias ciudadanas en grado primero:

Convivencia y paz:

- ❖ Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.
- ❖ Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).
- ❖ Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.
- ❖ Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. (Estoy triste porque a Juan le pegaron.)

Participación y responsabilidad democrática:

- ❖ Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
- ❖ Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase

- ❖ Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

- ❖ Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?)
- ❖ Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.

Contenidos

- ✓ Conocerse a sí mismo
- ✓ Mis emociones me hablan y yo les contesto
- ✓ ¿Y cómo se dan las emociones en el otro?
- ✓ ¿Por qué se presenta el conflicto en el aula?
- ✓ Desarrollando la asertividad

Principio teórico que guía la unidad didáctica.

Las secuencias se desarrollaran a la luz del Socio constructivismo propuesto por Vygotsky, entendido como una tendencia educativa contemporánea que promueve una serie de situaciones fundamentadas orientadas a la construcción del aprendizaje desde la interacción del sujeto con su entorno, lo cual le permite una construcción activa de la realidad con aprendizajes significativos donde se evidencian ambientes de aprendizaje basados en la interacción social y con actividades relacionadas con la vida real, así mismo se da una interacción entre sujetos y entorno desde el trabajo colaborativo como estrategia para la construcción conjunta del conocimiento. Por otra parte el papel del docente será el de agente cultural en contexto, mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación, en los cuales crea y construye zonas de desarrollo próximo mediante andamiajes flexibles y estratégicos para promover el desarrollo de las funciones del pensamiento.

El socio constructivismo evidencia procesos como los saberes previos, autonomía, metacognición, el aprendizaje colaborativo, autenticidad, desarrollo de habilidades superiores, además, involucra la evaluación de forma sistemática durante el proceso como herramienta retroalimentadora.

Metodología

Las estrategias diseñadas para el desarrollo de la unidad didáctica se centran en el juego, ya que la población objeto se encuentra entre los 6 y 7 años de edad, incluyendo además el estudio de caso y en el aprendizaje basado en problemas (ABP), a fin de involucrar directamente a los estudiantes en los aprendizajes esperados, potenciar pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

Evaluación

La evaluación se implementará de manera continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa a lo largo del proceso, desde el momento inicial como herramienta buscadora de información desde los saberes previos de los estudiantes, como termómetro durante el proceso para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de la zona potencial y al final para la retroalimentación y reflexión.

Bibliografía

Ministerio de Educación Nacional, 1997, *La evaluación en el aula y más allá de ella*, Bogotá Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, 2004, *Estándares en Ciencias Sociales*, Colombia

Ministerio de Educación Nacional, 2003, *Estándares en Competencias Ciudadanas*, Colombia.

García Duran, 2011, *La influencia del juego en el aprendizaje de los niños*, tesis de Licenciatura, Perú.

Méndez García, Porto Currás 2008, *Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes*, Tesis Doctoral, Murcia, España

Wasserman Selma, 1999, *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina.

CONOCERSE A SÍ MISMO

Presentación de video Paula y su pelo multicolor
<https://www.youtube.com/watch?v=K4Zk7p7FN0k&index=1&list=PLCvZJwAq3YXIROpLB6ssmTbxUJoiHcNoO>

En el video se observa las diferentes emociones experimentadas por el personaje y las respuestas físicas para cada una.

Con base al video se realizará retroalimentación por parte de la docente incorporando el concepto de las emociones y su clasificación: (las emociones serán expuestas en láminas)

La alegría

Es un estado de ánimo que sentimos cuando nos encontramos cómodos en una situación. Ya sea la alegría de un acontecimiento, o sólo el recordar algo agradable. La alegría es un sentimiento positivo que nos hace felices y puede manifestarse en diferentes grados. La alegría puede ser producto de una actividad que nos produzca diversión o entretenimiento.

¿Cómo expresamos la alegría?

*El signo más fácilmente reconocible de la **alegría** es una cálida sonrisa. Por supuesto, la alegría se exterioriza en cada persona de forma diferente. A menudo hay personas a las que no se les nota en absoluto que estén alegres. Y por ello no podemos decir que siempre la sonrisa implique alegría.*

Un tipo diferente de alegría

También existen personas que se alegran del mal ajeno. No todo el mundo, pero seamos honestos, hay que admitir que en alguna ocasión también nos hemos alegrado por alguna pequeña desgracia que le ha pasado a un conocido, ¿o no?

La tristeza

Es un estado anímico o afectivo, de contenido negativo, donde la persona siente abatimiento deseos de llorar, expresado o no, y baja su autoestima.

Es una emoción frecuente, motivada por las contrariedades de la vida, que nos quitan la alegría por un período de tiempo, más o menos prolongado, como la enfermedad o muerte de un ser querido, la reprobación de un examen, la pérdida del empleo, una pelea con familiares o amigos, la enfermedad propia, etcétera. Es lógico que no se pueda estar contento todo el tiempo, y eso es normal. La tristeza cuando se prolonga en el tiempo, e impide realizar las tareas cotidianas.

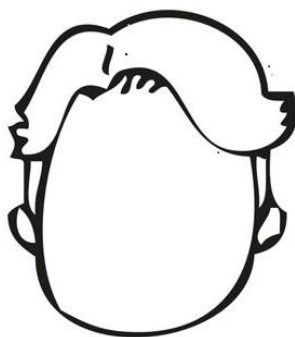
El miedo

¿Alguna vez sentiste miedo? En ocasiones, todos nos asustamos. ¿Los truenos y relámpagos hacen que tu corazón lata más rápido? Tal vez, se te seque la boca cuando tu maestra anuncia que tomará una pequeña prueba, o te traspiren las palmas de las manos cuando llega tu turno de dar una lección ante toda la clase. Probablemente, sientas un nudo en el estómago cuando ves al peleón que siempre te molesta.

La ira

El enojo es una sensación que los animales, principalmente el ser humano, expresan de manera física y emocional. Esta sensación tiene que ver con el desagrado, la ira y la frustración ante determinadas situaciones. En el caso de los animales, en los que el enojo se encuentra relacionado con formas más instintivas de sentir, el enojo también puede surgir a partir de la presencia de amenazas a la supervivencia.

Se entrega a cada grupo un rostro para que los estudiantes organicen sus partes de acuerdo a la emoción que el personaje haya experimentado, partiendo de la narración del video.



MIS EMOCIONES ME HABLAN Y YO LES CONTESTO

Motivación:

Uso de recurso educativo en formato multimedia (interactivo)

“PELAYO Y SU PANDILLA” MIS SENTIMIENTOS <http://co.tiching.com/link/24166>



En este video se muestran las diferentes emociones que pueden provocar determinadas situaciones y las respuestas que pueden surgir a estas.

Para reflexionar: *¿y tú qué harías?*

La docente expondrá situaciones para su análisis

- *Juan estaba jugando con su primo en el patio de su casa, de repente su primo dejó caer sin culpa un juguete al suelo y este rompió, Juan se enojó mucho y le pegó.
¿Qué emoción apareció? ¿Y tú qué harías?*
- *Una noche María se encontraba en su cama, la luz ya estaba apagada y todos estaban dormidos, Luisa vio una sombra y se asustó mucho y se puso a gritar desesperada
¿Qué emoción apareció? ¿Y tú qué harías?*
- *Pablo celebraba su fiesta de cumpleaños, sus padres le llevaron el regalo que él siempre pidió, Pablo gritó de felicidad y de lo contento que estaba saltó tanto que tumbó el pastel de cumpleaños.*

¿Qué emoción apareció? ¿Y tú qué harías?

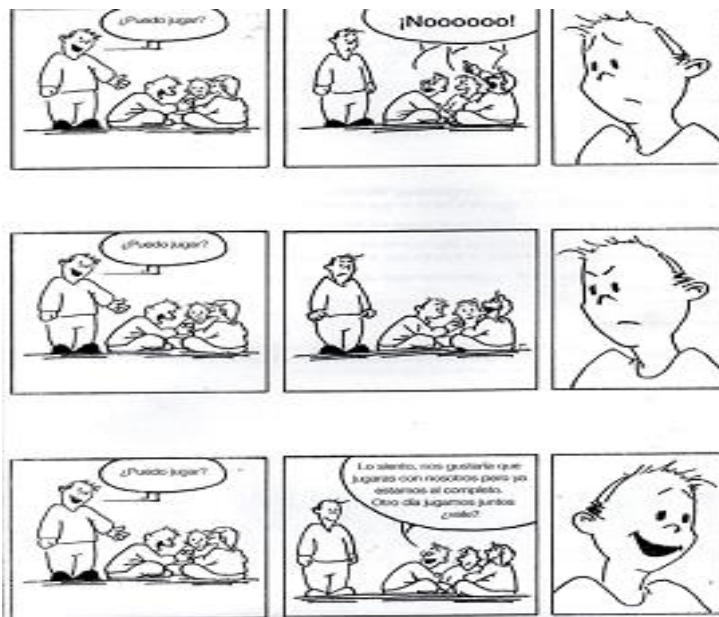
¿Y COMO SE DAN LAS EMOCIONES EN EL OTRO?

Se presentará a los estudiantes un problema de forma general representado en láminas, las cuales se ubicaran en un lugar determinado dentro del espacio de trabajo para su constante visualización, se espera que los estudiantes realicen trabajo cooperativo en (ABP).

Se dividirán en grupos de cinco estudiantes para que vayan siguiendo las indicaciones que vaya dando la docente.

EL PROBLEMA

Se presentaran tres secuencias de la misma situación, que muestra como un niño quería jugar con otros, en las tres ocasiones le contestan “no” que no puede jugar, pero de todas ella hay una que es la mejor forma de decir no. ¿Cuál es? Antes de contestar los estudiantes analizaran cada escena, la docente dará las instrucciones de trabajo.



INSTRUCCION

1. Observar, analizar y argumentar cada situación para determinar que ocurre en cada una de ellas.
2. Que sabemos del problema
3. Que más queremos saber del problema
4. Encontremos respuestas a eso que queremos saber

Con los datos obtenidos también respondemos:

¿Cómo se siente el niño en cada escena? argumenta

5. ¿Cuál de las tres situaciones es la correcta? Porque?

Socialización del ABP

Cada grupo expondrá el análisis de las situaciones, y que respuestas encontraron a las preguntas planteadas.

La docente cerrará la sesión de trabajo llevando a los estudiantes a la reflexión de cómo se puede afectar la convivencia y alimentar la aparición del conflicto si no sabemos interpretar las emociones de los demás y actuar acorde a estas

Preguntas orientadoras:

¿Nos podemos comunicar a través del lenguaje corporal?

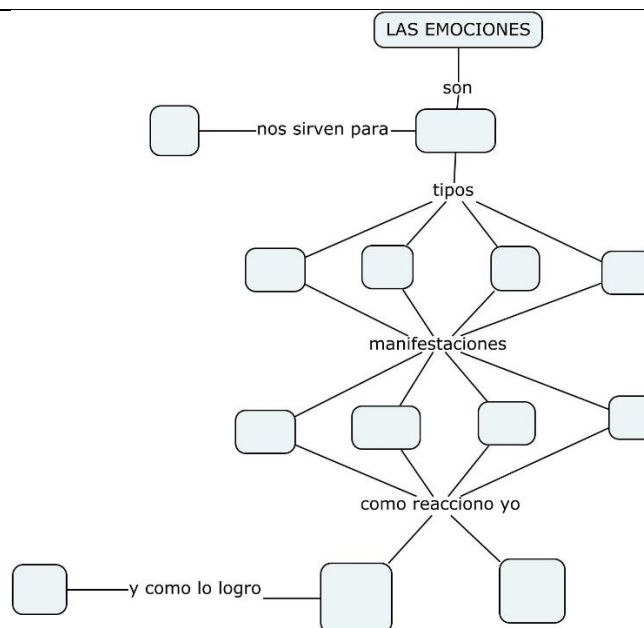
¿Cómo sabemos si una persona está enojada? ¿Triste? ¿Contenta? ¿Asustada?

6. Si nos encontramos con un amigo y su lenguaje corporal nos dice que está enojado, cómo deberíamos actuar?

¿POR QUÉ SE PRESENTA EL CONFLICTO EN EL AULA?

Se expondrá el objetivo diseñado para la sesión de trabajo así como el planteamiento del contrato didáctico.

Se elaborará un mapa mental recopilando las sesiones de trabajo anteriores desde los saberes de los estudiantes:



¿Cómo me siento hoy?, los estudiantes sentados en círculo tomaran de las paredes del salón rostros que se asemejan a su emoción actual y la explicaran a través de preguntas orientadoras: ¿Qué emoción estás sintiendo? ¿Porque te sientes así? ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste así y por qué?

Presentación de video para estudio de caso: El video expuesto a los estudiantes se compone de diferentes momentos vividos por los estudiantes en el aula de clase, con una narrativa de personajes aislados en forma de cuento que expone el tema del conflicto y sus formas, por parte de la docente.

ENTRE AMIGOS

Cierta día se encontraba un grupo de amigos disfrutando del juego, ellos eran amigos hace mucho tiempo, compartían muchas cosas juntos, pero algunas veces chocaban y esto generaba pequeños conflictos, la razón principal de sus disgustos era el no saber compartir el mismo espacio con sus amigos, cuando esto se presentaba los amigos gritaban, se volvían egoístas, en ocasiones hasta se golpeaban y se enojaban mucho, tanto... que no escuchaban la voz de quien les hablaba, en esos momentos hasta se olvidaban que eran amigos y que se querían. Esto pasaba constantemente, pero lo bueno de la historia es que el enojo no duraba mucho y nuevamente volvían a ser amigos y a jugar en paz. Lo bueno sería que aprendieran a

solucionar sus conflictos sin gritar y sin ofender a sus compañeros, ¿cómo los podríamos ayudar?



Preguntas orientadoras:

¿Qué entiendes por conflicto?

¿Crees que el conflicto es de un solo tipo o existen varios tipos de conflicto?

¿Qué crees que pasa cuando ocurre un conflicto?

¿Dónde crees ocurren los conflictos?

Mediación: La docente hará una intervención sobre el concepto de conflicto y la relación que tienen las emociones con su aparición.

Ahora en pequeños grupos trabajamos frente al video y exponemos nuestra respuestas argumentándolas ante el gran grupo:

Los personajes de la historia ¿actuaron bien, porque?

¿Qué consecuencias puede dejar el conflicto?

¿Qué les podemos sugerir a los personajes de la historia?

el tablero de las molestias:

Se entregará a cada estudiante una hoja, lápiz y crayolas para que plasmen las situaciones que los hacen sentir muy molestos, los niños discutirán el trabajo entre si y luego se fijaran a la vista de todos.

Reflexión

¿Qué haces cuándo alguien o algo te molesta?

¿Qué más podrías hacer?

¿A dos o más de ustedes les molesta la misma cosa?

Construcción grupal de frase: entre todos se construirá una frase que explique el concepto de conflicto, así como algunas sugerencias de manejo

DESARROLLANDO LA ASERTIVIDAD

Presentación de cortometraje *las cuerdas* <https://www.youtube.com/watch?v=sExKeEuq11M>

Aquí se observa cómo se manifiestan las conductas asertivas por parte de un personaje a diferencia de un grupo escolar, conductas prosociales que deberían ser aprendidas por las personas.

Se presentará una situación a los estudiantes la cual estará personificada por tres grupos de ellos, (un grupo para cada tipo de comunicación).

Teniendo en cuenta que podemos comunicarnos socialmente de tres maneras (agresiva, pasiva o asertivamente) se les pedirá que observen detenidamente la situación sobre la cual se realizará un debate que exponga los puntos de vista de los estudiantes respecto de la forma de comunicación adecuada.

Situación 1. Un compañero olvido su lápiz en casa para realizar el trabajo de la clase.

Comunicación agresiva: el estudiante uno arrebató el lápiz al estudiante dos, el estudiante dos se molesta y lo golpea.

Comunicación Pasiva: El estudiante uno le arrebató el lápiz al estudiante dos y este se lo entrega, pero queda triste porque es el único que tiene y ahora es el quien no podrá realizar la tarea.

Comunicación Asertiva: el estudiante uno le pide el lápiz prestado al estudiante dos y este le contesta que solo tiene uno, y muy amablemente le ayuda a conseguir uno con otro compañero en el salón.

No hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti