

LA RESILIENCIA COMO CAMINO PARA FORTALECER LAS CONDICIONES
SOCIOEMOCIONALES DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL GRADO CUARTO I.E.D. MARCO
TULIO FERNÁNDEZ QUE LES PERMITAN MEJORAR SU DESEMPEÑO EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

KARLA CAMILA CUERVO SUÁREZ

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ
2017

LA RESILIENCIA COMO CAMINO PARA FORTALECER LAS CONDICIONES
SOCIOEMOCIONALES DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL GRADO CUARTO I.E.D. MARCO
TULIO FERNÁNDEZ QUE LES PERMITAN MEJORAR SU DESEMPEÑO EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

KARLA CAMILA CUERVO SUÁREZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS

JOSUÉ ARDILA DUARTE
DOCENTE ASESOR

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ
2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D. C., Octubre 25 de 2017

A Dios, por su creatividad, inexplicable amor y confianza en mí

*A mi familia, por toda su entrega y dedicación en mi formación personal y
profesional*

*A cada uno de los estudiantes, quienes motivaron este proceso, inspiran y dan
vida al ejercicio docente*

*A la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández, por su gran apoyo,
enseñanzas y valioso afecto*

*Un agradecimiento especial a mi asesor, el maestro Josué Ardila Duarte quien
con su experiencia y conocimiento guió este proceso de investigación*

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 11 |
| 1.1 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA | 11 |
| 2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 11 |
| 2.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES | 15 |
| 2.2 ANTECEDENTES NACIONALES..... | 18 |
| 2.3 ANTECEDENTES LOCALES | 21 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 25 |
| 4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN..... | 27 |
| 5. OBJETIVOS..... | 27 |
| OBJETIVO GENERAL..... | 27 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 27 |
| 6. MARCO TEÓRICO..... | 29 |
| 6.1 APRENDIZAJE DE INGLÉS EN NIÑOS..... | 29 |
| 6.2 HABILIDADES DE ESCUCHA..... | 34 |
| 6.3 HABILIDADES DE HABLA | 38 |
| 6.4 RESILIENCIA | 42 |
| 6.5 CONDICIONES EMOCIONALES | 49 |
| 7. MARCO LEGAL..... | 60 |
| 8. MARCO METODOLÓGICO | 66 |
| 9. DISEÑO DE LA PROPUESTA | 71 |
| 10. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 78 |
| 10.1 INSIDE OUT WORKSHOP | 78 |
| 10.1.2. ANOTACIONES PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS | 84 |

| | |
|--|------------|
| 10.2 ANÁLISIS DATOS DEL VIDEO | 86 |
| 10.2.1 ANOTACIONES CUALITATIVAS | 91 |
| 10.2.2 ANOTACIONES PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS | 91 |
| 10.3 ANÁLISIS AUTOLIBRO..... | 92 |
| 10.3.1 PRIMERA PARTE – I | 92 |
| 10.3.2 SEGUNDA PARTE – MEMORIES..... | 96 |
| 10.3.3 TERCERA PARTE – DREAMS..... | 99 |
| 10.3.1 ANOTACIONES PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN INGLÉS | 101 |
| 10.4 TIEMPO DE DESAFIOS- CHALLENGE TIME | 103 |
| 11. ANÁLISIS COMPARATIVO RENDIMIENTOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES | 106 |
| 12. CONCLUSIONES..... | 111 |
| 13. RECOMENDACIONES | 114 |
| 14. BIBLIOGRAFÍA..... | 115 |
| 15. WEBGRAFIA | 117 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Diarios de campo- instrumentos de recolección de datos..... | 115 |
| Anexo B. Entrevista docente grado tercero 2016..... | 104 |
| Anexo C. Resumen informes académicos 2017 – I..... | 105 |
| Anexo D. Talleres Intensamente- Inside-out workshop..... | 109 |
| Anexo E. Planeaciones intervenciones orales..... | 117 |
| Anexo F. Autorización realización video..... | 133 |

LISTA DE TABLAS

- ≈ Tabla N° 1 Competencias y subcompetencias emocionales
- ≈ Tabla N°2 Caracterización población de la investigación
- ≈ Tabla N°3 Representación secciones Co-Libro
- ≈ Tabla N°4 Relación tiempos de desafíos

LISTA DE GRÁFICAS

- ≈ Gráfica N°1. The primary English teacher's guide (Brewster, Ellis, & Girard, 2012)
- ≈ Gráfica N°2. Teaching English in primary classroom (Halliwell, 1992)
- ≈ Gráfica N°3 MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés
- ≈ Gráfica N° 4 Peachey, N. (2010). Teaching English- The British Council.
- ≈ Gráfica N° 5 Ur, P. (1991). A course in language teaching- Practice and theory
- ≈ Gráfica N° 6 Ur, P. (1991). A course in language teaching- Practice and theory
- ≈ Gráfica N° 7 Forés, A., & Grané, J. (2011). "La resiliencia - Crecer desde la adversidad".
- ≈ Gráfica N° 8 Forés, A., & Grané, J. (2011). "La resiliencia - Crecer desde la adversidad".
- ≈ Gráfica N° 9 American Psychological Association. (2017).
- ≈ Gráfica N° 10 American Psychological Association. (2017).
- ≈ Gráfica N°11 Grupo de investigación Stellae
- ≈ Gráfica N° 12 Collell, J., & Escudé, C. (2003). "La educación emocional".
- ≈ Gráfica N° 13 Bisquerra, R. (2000). "Educación emocional"
- ≈ Gráfica N° 14 Bisquerra, R. (2000). "Educación emocional"
- ≈ Gráfica N° 15 Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿Cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica?
- ≈ Gráfica N° 16 Baquero Pérez, Á. M. (2014). Estrategias didácticas y actividades para la educación emocional en el aula

- ≈ Gráfica N° 17 León Gómez Peláez, G. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- ≈ Gráfica N° 18 León Gómez Peláez, G. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- ≈ Gráfica N° 19 Representación secciones Co-Libro

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA

Al iniciar este proceso investigativo, se entra en contacto con el grado 301 del 2016, los días miércoles en horarios de 6:45 a.m. a 8:15 a.m. para tal momento el grupo contaba con treinta y dos estudiantes, con edades que oscilaban entre los siete y ocho años.

En sus inicios los espacios de trabajo en la institución educativa con los estudiantes del grado tercero de la jornada de la mañana, fueron distribuidos en dos etapas. Inicialmente se destinaron tres fechas (10, 17 y 24 de agosto de 2016) para realizar un acompañamiento que se enfocaba básicamente en la actividad de observación propiamente. La segunda parte se continúa llevando a partir del desarrollo de la práctica. Durante estas sesiones se han podido identificar diferentes aspectos que indican el problema que da origen a este proceso en la convivencia y el área de Inglés:

Pese al estar definido un proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, solo con la llegada de la docente practicante los estudiantes iniciaron clase en esta materia en el año 2016, lo cual originó una pausa o momento de quietud en el proceso de aprendizaje del inglés al interior de la institución conforme expresa la docente titular (Ver Anexo A).

En el campo convivencial, por parte de la docente practicante a lo largo de clases se observa:

- Poca disposición o desmotivación hacia esta disciplina
- Actos de irrespeto entre estudiantes en la medida en que se emiten insultos en voz baja.
- Rechazo de los estudiantes al compartir o socializar con determinados compañeros de clase.
- Incomodidad ante la formulación de preguntas de los mismos compañeros.
- Contextos familiares adversos que encierran problemáticas de drogadicción, desplazamiento forzado, maltrato intrafamiliar, abandono y procesos de divorcio; evidenciados en la Tabla de la página 69

En observaciones realizadas por la docente en formación se ha podido identificar en dos o tres estudiantes, la facilidad para distinguir sonidos y pronunciar palabras en inglés; al indagar un poco sobre esta situación se afirma que han tenido contacto con canciones en inglés, por familiares que han apoyado el proceso de aprendizaje proveyéndolos de material o por cursos de inglés que actualmente están tomando. Dado que el resto de los estudiantes no desarrollan las mismas habilidades es necesario que se inicie y fortalezca el proceso desde momentos iniciales.

Dadas las circunstancias descritas, se necesita abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los niños de manera que sea relevante, genere gusto y mitigar los comportamientos originados a partir de las condiciones familiares que les rodean. Esto último puesto que al dejar de lado sus contextos se tiende a la superficialidad ya que no basta con hacer de la lengua extranjera la meta sino el medio para que habilidades de los estudiantes puedan ser cultivadas y fortalecidas las cuales les permitan superar y enfrentar aquellos obstáculos que sus circunstancias plantean.

Con ayuda de entrevista informal con la docente, observaciones y diarios de campo, se establece tal problema de investigación. Además, nada mejor que iniciar acercamientos a una segunda lengua y fortalecer habilidades de escucha y habla durante esta etapa proveyendo rutas que les permitan acceder a contenidos relevantes para que en la medida en que se escuchen grabaciones, documentos de audio y demás materiales, también se puedan llevar a cabo procesos de producción oral.

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández está ubicada en la ciudad de Bogotá, localidad Décima (Engativá). Establecimiento que cuenta con cuatro sedes, entre éstas la D ubicada en la transversal 76 B No. 51 A 57 del Barrio San Ignacio, donde se llevará a cabo este proyecto.

Colegio de carácter mixto, con Jornada Única en Educación a la Primera Infancia, Básica (primaria - secundaria) y Media Vocacional, que incorpora el Proyecto 40x40 para la excelencia académica y la formación integral.

Su Misión es “Formar ciudadanos en habilidades investigativas incentivando la comunicación, el arte y la expresión para fortalecer valores y procesos educativos.” (I.E.D. Marco Tulio Fernández) y su visión para el 2020, señala que “...será una Institución caracterizada por promover ciudadanos con un alto desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y de expresión dentro del ámbito de la investigación y la práctica de valores” En donde el “Respeto, honestidad, responsabilidad, perseverancia y gratitud” son sus pilares. (Colegio Marco Tulio Fernández - Equipo directivo institucional, 2015)

El perfil del estudiante indica la formación autónoma en valores y con habilidades para la resolución de conflictos, el desarrollo de destrezas y habilidades propias en lo físico y lo estético, la conciencia ambiental e investigativa y el buen uso de la tecnología.

El modelo pedagógico se ubica en el marco de las Pedagogías Contemporáneas, bajo lo conocido como Aprendizaje Significativo. La institución señala que éste:

“es una teoría de aprendizaje de carácter psicológico que se basa en la reestructuración que realiza cada individuo de sus preconceptos, enriqueciendo y produciendo cambios cognitivos acordes y estables con las nuevas informaciones y aprendizajes involucrados en su ser. El estudiante debe terminar siendo el eje de su aprendizaje; apropiándose de este proceso cambia cualitativamente su actitud, su auto motivación, su disposición e interés.” (Colegio Marco Tulio Fernández - Equipo directivo institucional, 2015)

Al darse inicio a la práctica pedagógica y proyecto investigativo I durante octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Facultad de Educación - Seccional Bogotá, asignada para el segundo semestre de 2016, se establece concordancia con la Visión de la Universidad Libre la cual indica que “...se propende por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista y tolerante, e impulsa el desarrollo sostenible, iluminada por los principios filosóficos y éticos de su fundador, con liderazgo en los procesos de

investigación, ciencia, tecnología y solución pacífica de los conflictos” (Universidad Libre, 2014).

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se encuentran los diferentes antecedentes consultados a nivel Internacional, Nacional y Local. Se retoman tres documentos considerados de importancia para esta propuesta.

2.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Los siguientes formatos corresponden a fuentes consultadas a nivel Internacional.

- ***Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago (Costa Rica) en el 2009.***

Tipo de documento: Tesis programa de doctorado

Autor: Brenes Solano, Rosaura

Ciudad: Costa Rica

Año: 2011

Problema: Mínimos niveles en expresión oral y comprensión auditiva en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Costa Rica

Objetivos: Analizar cómo desarrolla el o la docente la expresión oral y la comprensión auditiva en el aula, como parte de las Competencias Comunicativas, en los y las estudiantes de educación diversificada, de colegios públicos de la provincia de Cartago; a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009; así como su capacitación.

Metodología: Este trabajo trata un enfoque cuantitativo, de paradigma Positivista y tipo descriptivo

Conclusiones: Se trabajan únicamente actividades didácticas pero no para el desarrollo de la expresión oral ni de la comprensión auditiva bajo el enfoque comunicativo. Los docentes no han recibido capacitación en el desarrollo de las habilidades de Expresión Oral y de Comprensión Auditiva a lo largo de su formación a la vez que afirman desconocer el Enfoque Comunicativo, pero si están muy interesados en recibir capacitación que les ayude en el desarrollo de estas dos habilidades en el aula.

Fuente: Brenes Solano, Rosaura. Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde

el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009. Universidad Estatal a Distancia (Uned). Costa Rica, 2010.

Aporte: se señalan perspectivas de trabajo bajo un enfoque comunicativo en lengua materna. Sin embargo, no se establece una manera de llevar a cabo este enfoque que trabaje las competencias comunicativas específicamente.

- ***Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres***

Tipo de documento: Artículo de revista.

Autores: José Concepción Gaxiola Romero, Sandybell González Lugo, Eunice Gaxiola Villa.

Ciudad: México

Año: 2013

Problema: Los datos señalados muestran que gran parte de los estudiantes de bachillerato no poseen las habilidades básicas necesarias para su desarrollo académico.

Objetivos: medir las trayectorias entre las variables autorregulación, disposición a la resiliencia y metas educativas. Analizar sus efectos en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. Se parte de la hipótesis que establece que las variables autorregulación, disposición a la resiliencia y metas educativas son variables protectoras de tipo individual, que disminuyen los efectos negativos de la percepción de las variables contextuales de riesgo señaladas.

Metodología: batería de pruebas, análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias

Conclusiones:

A pesar de los riesgos, el desarrollo psicológico puede tomar diversos y variados caminos; algunos participantes pueden comportarse adaptativamente y alcanzar logros pese a dichas condiciones adversas.

La relación entre la autorregulación emocional y conductual, en conjunto con la disposición a la resiliencia, ha sido reportada en otros estudios realizados con estudiantes de secundaria en riesgo de la región (Gaxiola & González, 2012), lo cual implica que este mecanismo constituye un proceso regulador importante en los estudiantes de edad adolescente.

La disposición a la resiliencia afectó positivamente las metas educativas, lo que representa un hallazgo novedoso que requiere de mayor investigación.

Fuente: Gaxiola, J. C., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.

Aporte: Es de relevancia el manejo que le dan a las variables en especial a la resiliencia en el contexto del rendimiento académico, al manejo y el tratamiento de la información relacionada con la población desde aspectos teóricos.

- ***Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida.***

Tipo de documento: Artículo de revista

Autores: Limonero, J.T. Tomás-Sábado, J. Fernández-Castro, J. Gómez-Romero, M.J. & Ardilla-Herrero, A.

Ciudad: Barcelona, España

Año: 2012

Objetivos: analizar si las personas resilientes se diferencian, entre otros aspectos, por el nivel de regulación emocional percibida y por su nivel de satisfacción con la vida; analizar si los estudiantes resilientes tendrán mayor capacidad para regular sus emociones y tendrán una mayor satisfacción con la vida; y si el efecto que ejerce la resiliencia sobre la satisfacción vital estará mediado y moderado por la regulación emocional.

Metodología: Cuestionario anónimo

Conclusiones

Este trabajo analizó, en primer lugar, la relación entre resiliencia y satisfacción con la vida, observándose una relación positiva entre ambos constructos: a mayor resiliencia mayor satisfacción con la vida.

En segundo lugar, se analizó la relación entre regulación o reparación emocional y satisfacción con la vida, dando lugar a una correlación positiva entre ambas variables: los sujetos que presentaban mayores niveles de regulación emocional manifestaban mayores niveles de satisfacción con la vida, datos que apoyarían el primer objetivo específico planteado.

Fuente: Joaquín T. Limonero, "Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida."(2012) Barcelona, España. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 20, Nº 1, 2012, pp. 183-196

Aporte: Desde la perspectiva de este artículo se otorga relevancia a los postulados teóricos expuestos, al desarrollo de los cuestionarios y a la

medición que tuvo que llevarse a cabo para la formulación de las conclusiones a las cuales arribó el estudio

2.2 ANTECEDENTES NACIONALES

Desde esta sección se retoman los siguientes trabajos:

- ***CLIL: A way to promote basic listening and speaking skills through multiple intelligences based lessons/ CLIL: Un camino para promover habilidades básicas de escucha y habla a través de lecciones basadas en las inteligencias múltiples***

Tipo de documento: Tesis de grado

Autor: Santiago Giraldo Gómez

Ciudad: Manizales, Colombia

Año: 2014

Problema: Bajo nivel en habilidades de habla y escucha.

Objetivos: promover las habilidades orales con CLIL (Content and Language Integrated Learning) a través de lecciones basadas en las inteligencias múltiples.

Metodología: Es mencionado el uso de investigación acción, en cuatro etapas: diagnóstico, planeación, acción y evaluación.

Conclusiones:

Las competencias de escucha y habla son habilidades complejas que necesitan ser desarrolladas por medio de actividades que promuevan la interacción entre los estudiantes.

Los profesores deberían usar el idioma Inglés desde la educación primaria. De esa manera, sería más fácil comunicarse y entender Inglés mejor; incluso los miedos desaparecerían. Ellos necesitan estar en constante contacto con nuevas técnicas y materiales en este cambiante mundo de la enseñanza.

La enseñanza de habilidades de escucha y habla puede ser diferente dependiendo de la metodología empleada por cada docente, pero lo que es realmente importante desarrollar durante las sesiones de Inglés es que los estudiantes consigan aprender la segunda lengua por completo.

Fuente: Giraldo Gómez, Santiago. CLIL: A way to promote basic listening and speaking skills through multiple intelligences based lessons. Manizales University. Caldas, Colombia 2010.

Aporte: la perspectiva dada desde el manejo de las actividades de escucha y habla en lengua extranjera están dentro de un contexto inclusivo. Es decir, incorpora diversos ejercicios que añaden variedad al desarrollo temático

- ***Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la universidad de sucre (Colombia)***

Tipo de documento: Investigación académica

Autor: Sonia Carolina Peralta Díaz, Andrés Fernando Ramírez Giraldo, Hernando Castaño Buitrago

Ciudad: Sucre, Sincelejo

Año: 2006

Objetivos: determinar los factores resilientes que se asocian al rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre. Describir las características más importantes que poseen los estudiantes con alto y bajo rendimiento. Comparar los dos grupos, con el fin de conocer si existen diferencias entre los factores resilientes. Identificar cuál de las variables puede influir directamente en el rendimiento de los estudiantes.

Metodología: Esta investigación es cuantitativa, de corte transversal observacional con un nivel descriptivo

Conclusiones:

Una variable que tiene una relación significativa es el estrato socioeconómico. Varias investigaciones consideran la condición socioeconómica como un determinante relevante para el rendimiento de los estudiantes.

Adicionalmente, se indican otras como la educación de los padres, su ocupación y los ingresos, también si el estudiante trabaja, tiene becas o lo ayudan en el financiamiento de su matrícula, lo cual apunta a que las personas con ingresos más altos tienden a tener condiciones favorables que benefician el buen rendimiento

El modelo de regresión logística binaria, que se asocia al rendimiento académico, lo cual indica que la iniciativa, entre todos los demás factores resilientes, es determinante en el rendimiento académico alto o bajo de los estudiantes en esta universidad pública

Fuente: Sonia Carolina Peralta Díaz, Andrés Fernando Ramírez Giraldo, Hernando Castaño Buitrago. "Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad De Sucre (Colombia)". *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 17: 196-219, 2006.

Aporte: Los autores retoman diversas variables que conducen a conclusiones importantes para la investigación en cuanto permiten la identificación de intervenciones que mejoren aspectos como el rol del líder y la motivación.

Adicional a esto se encuentra el fortalecimiento de actividades extracurriculares que permitan la planeación y ejecución del proyecto de vida, entendiendo este como factor resiliente.

- ***Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima***

Tipo de documento: Investigación académica

Autor: Fernando Robert Ferrel Ortega, Juana Vélez Mendoza y Lucia Fernanda Ferrel Ballestas

Ciudad: Santa Marta, Magdalena

Año: 2014

Objetivos: describir los niveles de depresión y autoestima en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico, de cinco Instituciones Educativas Distritales (IED) de Santa Marta

Metodología: Se trata de una investigación realizada desde el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental de corte transversal, que tuvo como finalidad describir los fenómenos de estudio en un grupo de personas, sin hacer predicciones e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, por medio de la recolección de datos en un solo momento, sin que los investigadores manipularan algún tipo de variable

Conclusiones:

En los estratos socioeconómicos medios, se presentaron las tasas de depresión más elevadas en este estudio.

Concluyeron que la distorsión de la autoestima, como lo revelan diversos estudios, ha demostrado que afecta particularmente al género femenino. También se informa sobre el factor predictivo que tiene la condición social en la satisfacción y la autoestima, donde los sujetos de estratos socioeconómicos más altos presentaron niveles más elevados de satisfacción y autoestima percibida respecto a los de estratos socioeconómicos más bajos. De este modo, una baja autoestima no sólo permitirá influir sobre la incidencia en los problemas del comportamiento, sino también sobre otros problemas frecuentes en los jóvenes, tales como el fracaso académico y social, entre otros.

El éxito o el fracaso escolar son consecuencias de un conjunto de factores, entre ellos el auto concepto/autoestima del alumno, que a su vez condiciona toda su vida escolar, expectativas, motivaciones y aspiraciones. En efecto,

aunque por sí sola no es suficiente, una autoestima positiva es la mejor base para obtener un alto rendimiento académico.

El acompañamiento psicológico promovido por las IED en cuanto al manejo de las emociones, los niveles de depresión y baja autoestima de los alumnos con bajo rendimiento escolar, así como el aprendizaje de nuevas habilidades sociales que faciliten la expresión de sus ideas y emociones, son algunas de las actividades de prevención y promoción de la salud que las IED participantes podrían desarrollar, al tiempo que motivan la organización y educación de la comunidad para favorecer su rendimiento y mejorar sus condiciones de vida.

Fuente: Ferrel Ortega, F.; Vélez Mendoza, J.; Ferrel Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), pp. 35-47

Aporte: son de gran ayuda los datos y las conclusiones arrojadas por esta investigación en la medida en que evidencian necesidades de la población retomada. Se subraya el valor de la capacitación en temas que no concierne propiamente a lo académico sino a aspectos socio emocionales.

2.3 ANTECEDENTES LOCALES

- ***La descripción como estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad de escucha en lengua inglesa.***

Tipo de documento: Trabajo de grado

Autor: Diana Carolina Quintero Rodríguez

Ciudad: Bogotá, Colombia

Año: 2015

Problema: La falta de comprensión y dificultad en la habilidad de escucha, principalmente.

Objetivos: Desarrollar la habilidad de escucha en lengua inglesa utilizando como estrategia didáctica la descripción.

Metodología: La presente investigación se caracterizó por desarrollarse a partir del paradigma de investigación cualitativa y constituirse como una investigación acción.

Conclusiones:

El uso de la descripción como estrategia didáctica para desarrollar la habilidad de escucha si contribuyó significativamente en la clase de inglés.

Trabajar con la descripción favorece significativamente la habilidad de escucha, es decir la comprensión de lo que se oye e inclusive ayuda a mejorar la pronunciación, tal como lo demostró cada aplicación.

Fuente: Quintero, Diana Carolina. La descripción como estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad de escucha en lengua inglesa. Universidad Libre. Bogotá 2015.

Aporte: Manejo que se concentra en el ejercicio de la comprensión de escucha como habilidad humana y el aprendizaje de una lengua extranjera.

- ***Desarrollo de las habilidades audio-orales en francés a través de actividades lúdicas.***

Autor: Nathaly Villabón Llanos

Ciudad: Bogotá, Colombia

Año: 2015

Problema: Necesidad de contribuir con el aprendizaje de la lengua extranjera al desarrollar las habilidades audio-orales

Objetivos: Favorecer el desarrollo de las habilidades audio-orales en francés por medio de actividades lúdicas en los estudiantes del ciclo inicial del colegio la Candelaria.

Metodología: Enfoque cualitativo, investigación-acción con sus cinco etapas (Problematización, diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de la propuesta)

Conclusiones:

En lo que respecta a la lúdica tuvo un papel importante debido a que los estudiantes lograron (aunque con dificultad) desarrollar las habilidades audio-orales

La utilización de pequeños diálogos, canciones que implicaban el seguimiento de instrucciones ayudó de forma significativa los componentes de producción y comprensión oral en los estudiantes, permitiéndoles así un acercamiento a la lengua y por ende mejora la calidad del desempeño de las habilidades audio-orales.

Fuente: Villabón Llanos, Nathaly. Desarrollo de las habilidades audio-orales en francés a través de actividades lúdicas. Universidad Libre. Bogotá, Colombia 2014.

Aporte: La propuesta que emplea la autora para introducir la expresión y comprensión oral de los y las estudiantes.

- ***Promoción de resiliencia preventiva a través de la enseñanza de inglés como lengua extranjera***

Autor: Jaime Alejandro Riaño Martínez, María José Camargo Sosa

Ciudad: Bogotá, Colombia

Año: 2014

Problema: violencia, matoneo, discriminación, vínculos familiares fragmentados e influencia de sustancias psicoactivas, consumo de alcohol, inseguridad y acoso sexual

Objetivos: Diseñar una serie de planes de clase y una guía para promover resiliencia preventiva y favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de grado noveno de un colegio privado de Bogotá.

Metodología: enfoque de corte cualitativo. Se diseña una serie de planes de clase y una guía que busca integrar los aspectos de promoción de competencias y resiliencia con los objetivos pedagógicos y lingüísticos establecidos por el colegio, para los estudiantes de grado noveno en cuanto a la enseñanza de inglés

Conclusiones:

Al tratar temáticas sociales de riesgo y vulnerabilidad en el aula de clase se prepara al estudiante y se le dan herramientas muy valiosas para la vida en comunidad, además tales elementos contribuyen a un adecuado manejo al sortear eventuales dificultades en el futuro.

Cuando la enseñanza de inglés como lengua extranjera deja su visión netamente estructural, con la repetición y memorización de normas gramaticales de lado y centra su atención en la función comunicativa mediante el desarrollo de temáticas de alto impacto, el aprendizaje se hace más atractivo y novedoso.

El presente trabajo de investigación logró llenar el vacío que existía en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, enfocado a la promoción de resiliencia preventiva en la escuela. Estimulando el desarrollo de problemáticas sociales de alto impacto que no deben ser ajenas a la formación de los estudiantes, y que por el contrario deben ser tratadas en el aula de clase, se usa la lengua extranjera como vehículo, enriqueciendo así el trabajo pedagógico.

La formación en resiliencia es sin duda la mejor herramienta que se le puede otorgar a un ser humano a temprana edad, pues con una apropiada formación en prevención de factores de riesgo, su futuro será más promisorio.

Fuente: Riaño Martínez, Jaime Alejandro; Camargo Sosa, María José. “Promoción de resiliencia preventiva a través de la enseñanza de inglés como lengua extranjera”. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia 2014.

Aporte: Se considera relevante y muy enriquecedor el manejo que los autores proponen al presentar el engranaje de las competencias ciudadanas y la resiliencia como pilares. De igual manera, la presentación de la Lingüística Aplicada Crítica como fundamento de inclusión y reflexión social y la propuesta presentada en la creación de materiales permiten evidenciar creatividad e innovación.

3. JUSTIFICACIÓN

La importancia de este proyecto radica en el robustecimiento de dos elementos considerados como necesidades identificadas a lo largo del proceso de investigación: el escaso manejo de las emociones y los bajos niveles en el área de inglés de los estudiantes de grado tercero de primaria del colegio Marco Tulio Fernández, lo anterior enmarcado en situaciones de adversidad.

Si bien es cierto que la educación emocional ha recobrado un gran papel en la actualidad gracias a diversos aportes realizados por autores a nivel mundial, llevarla a la práctica y a las mismas aulas de clase debe convertirse en una meta inamovible de la educación de hoy. Es refutable el hecho de segregar las emociones y su manejo, no solo en la educación sino incluso en la conciencia de ciudadano actual, razón por la cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura hace manifiesto en la Declaración de Incheon, Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030 al destacar:

“Las “aptitudes del siglo XXI”, “aptitudes sociales”, “aptitudes transversales” y “aptitudes transferibles”, en este documento se utiliza “aptitudes no cognitivas”, lo que puede abarcar el pensamiento crítico e innovador, las aptitudes interpersonales, las aptitudes intrapersonales, las aptitudes ligadas a la ciudadanía mundial, la alfabetización mediática e informacional, etc., que permiten a los niños desarrollar su potencial plenamente.” (UNESCO, 2015)

Es imperante ser parte activa de la formación de esas competencias que permitirán al ser humano convertirse y movilizarse por un mundo en constante mutabilidad e interacción cultural.

En correspondencia con lo anterior, la población en mención presenta diversos factores que permiten llevar a cabo el proceso investigativo en donde prevalezca el bienestar personal y por consiguiente social. Recientes situaciones de divorcio, abandono por parte de alguno o ambos progenitores, desplazamiento forzado, parientes cercanos con cuadros de

drogadicción y violencia familiar provocan el desencadenamiento de conductas que exteriorizan la “congestión” intrínseca del estudiante.

Adicionalmente, la mínima competencia comunicativa y conocimientos evidencian una oportunidad para retomar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, para este caso el Inglés. Escuchar y hablar son acciones que el ser humano realiza de manera cotidiana y las cuales favorecen su interacción con el contexto y con quienes le rodean. El aprendizaje de una lengua extranjera exige de parte de los estudiantes en grados iniciales el ejercicio continuo de habilidades de escucha y habla antes que otras. Lo anterior principalmente porque así como la adquisición de la lengua materna parte desde la oralidad, el aprendizaje de inglés en el caso de esta población se desarrolla teniendo en cuenta el mismo proceso.

Existen tres aspectos específicos que permiten que este proyecto cobre la validez necesaria para ser formulado. En primer lugar, se señala el uso comunicativo e instrumental del Inglés, pues es este el medio por el cual las condiciones emocionales de la población van a verse fortalecidas. De ahí, como consideración personal y la cual muy seguramente ya habrá sido planteada, es relevante hacer de la lengua que se aprende no la meta a llegar sino el mismo vehículo que se emplea. Es decir, muy poco representaría un compendio de conocimientos si ello no se usara en un contexto que permita la misma comunicación entre quienes me rodean. Con tal contexto los mismos desarrollos de las actividades propuestas condensan no solo elementos propios del aprendizaje de la lengua sino también competencias a nivel actitudinal y afectivo.

Es así que esta puesta en marcha pretende dotar de herramientas a los estudiantes en función de preparación y restauración de momentos de impacto negativo y demás situaciones adversas promulga no solo un aprendizaje instantáneo, sino que también busca favorecer el bienestar emocional y la calidad de vida las cuales evidentemente se pueden ver afectadas sin distinción alguna. Al realizar este proceso de fortalecimiento y acompañamiento, no solo se mitigaría de cierta manera sucesos ya ocurridos sino que también se pretende trabajar por el tratamiento de futuros eventos, desarrollar y potencializar las capacidades que los estudiantes han desarrollado y aún aquellas que están por ser descubiertas.

De esta manera, se espera que los estudiantes logren establecer experiencias novedosas que les permitan acercarse al aprendizaje del inglés de manera agradable y que genere gusto, al mismo tiempo que se mejoren las respuestas y el manejo de los estudiantes ante las condiciones a las que se ven enfrentados a diario. Además, sería ingenuo pretender que sus realidades sean modificadas, son aspectos que se salen de control de la humanidad, pero si pueden ser manejables las respuestas que se den ante las situaciones lo cual termina favoreciendo las interacciones de los estudiantes con los demás y por consiguiente su relación consigo mismo; contexto que contribuiría con un mejor ambiente de convivencia al interior de la clase.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo implementar herramientas socioemocionales a niñas y niños que viven en condiciones adversas para lograr una positiva disposición hacia el aprendizaje del inglés?

5. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer las condiciones socioemocionales de las niñas y niños del grado cuarto I.E.D. Marco Tulio Fernández que les permitan un mejor desempeño en el aprendizaje del inglés.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar las condiciones socioemocionales de los y las estudiantes de grado cuarto de primaria del I.E.D. Marco Tulio Fernández.
- ✓ Implementar estrategias que permitan el reconocimiento y detección de las situaciones adversas de los estudiantes.

- ✓ Establecer una vez aplicados los distintos instrumentos, los cambios operados en los estudiantes en cuanto al rendimiento académico y las situaciones de convivencia escolar.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 APRENDIZAJE DE INGLÉS EN NIÑOS

Diversos autores han manifestado sus ideas en lo que concierne a la definición o a los aspectos claves para tener en cuenta en el aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo con Halliwell, en su libro *Teaching English in primary classroom* (Halliwell, 1992), los niños tienen habilidades que han adquirido usualmente gracias a su lengua materna o al contacto con la sociedad que les permiten entender un idioma aún cuando los conocimientos no sean de gran profundidad.

Así las cosas, se mencionan seis cualidades de los niños en tal aprendizaje: (Halliwell, 1992):

- Habilidad infantil para captar el significado

Se señala que de la misma manera en que aún no sabiendo expresiones específicas, logramos comunicarnos con el medio que nos rodea en la etapa infantil por medio de entonaciones, gestos, expresiones faciales, acciones y demás circunstancias, así mismo reside en los niños la habilidad para poder “leer” un mensaje aún cuando la comprensión del mismo no sea total.

- Uso creativo de limitados recursos del lenguaje

Menciona la habilidad para crear nuevas formas o palabras mediante la exposición hacia actividades que les permitan encontrar maneras para comunicarse.

- ❖ Capacidad infantil para el aprendizaje indirecto

Se anuncia entre estas habilidades la relevancia del aprendizaje inconsciente o la adquisición, la cual suele primar sobre el aprendizaje consciente.

- ❖ Instinto infantil para jugar y divertirse

Señalado como un proceso de total naturalidad que puede ser utilizado para el aprendizaje. Muchas veces la presencia de juegos permite que haya interacción y comunicación entre los niños despertando así la imaginación.

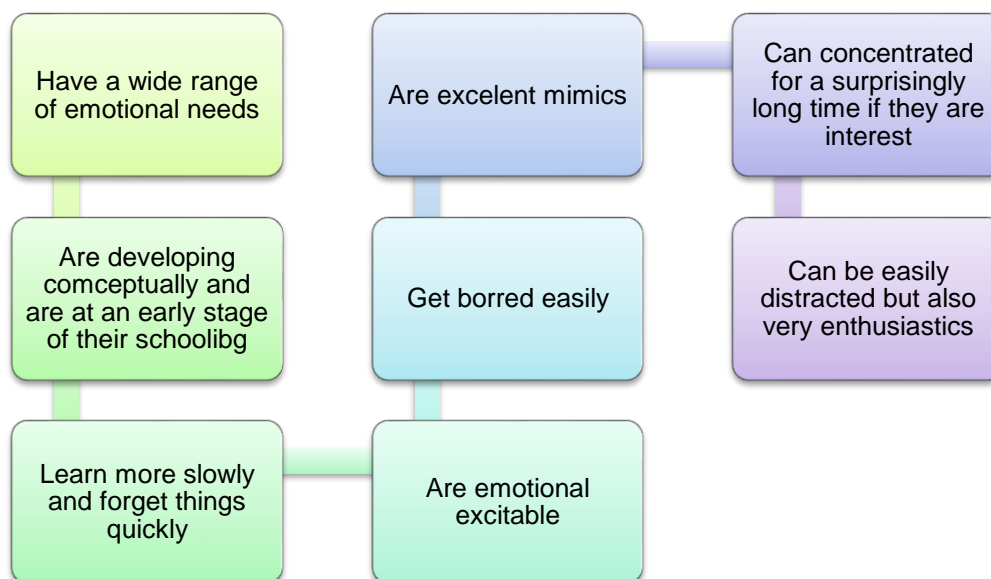
❖ Rol de la imaginación

Indica la relevancia de los estímulos dados por la fantasía y la imaginación en la medida en que esto favorece los procesos de comunicación.

❖ Instinto para la interacción y la charla

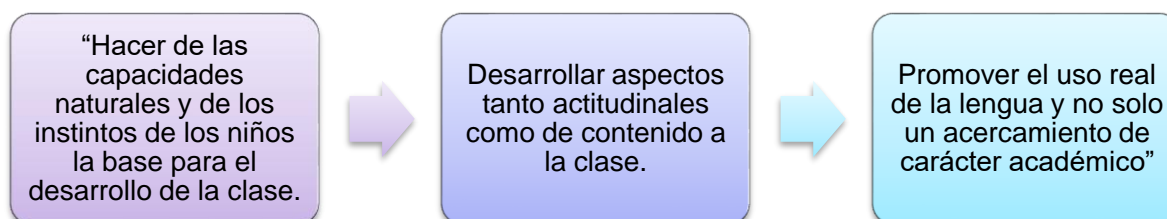
Pese a la consideración un tanto negativa, Halliwell señala que esta puede ser interpretada más como una ventaja, en la medida en que como seres humanos necesitamos comunicarnos y que mejor opción que hacerlo en inglés. (Halliwell, 1992, págs. 3-6)

En la misma línea, en el libro *The primary English teacher's guide* se indican algunos aspectos propios de los estudiantes en estos momentos de la educación como lo son (Brewster, Ellis, & Girard, 2012):



Gráfica N°1. *The primary English teacher's guide* (Brewster, Ellis, & Girard, 2012)

De otro lado, la enseñanza del inglés en la etapa primaria debe dar prioridad a ciertos elementos que les permitan a los estudiantes apropiarse del lenguaje según Halliwell; Se señalan:



Gráfica N°2. Teaching English in primary classroom (Halliwell, 1992)

Finalmente, de acuerdo con lo planteado por Harmer en su libro "How to teach English" (Harmer, 1998), en el apartado que hace referencia a las características de un buen salón de clase, como disposición para escuchar, experimentar, formular preguntas, pensar como aprenden y aceptar la corrección, se establece que el aula de clase conformada por niños es un ambiente ideal para que se pueda llevar a cabo un proceso de aprendizaje sólido y práctico para la cotidianidad de los estudiantes.

Teniendo en consideración no el aula como principal contexto en el cual el estudiante entra en contacto con una lengua extranjera, (Brewster, Ellis, & Girard, 2012) citando a Ellis (1985) señalan que dentro de este mismo existen tres partes para el desarrollo de una segunda lengua. Tales son:

- ≈ La **secuencia**, entendida como el paso a paso que se realiza naturalmente, y en el cual lo básico o elemental toma los primeros lugares y luego lo que se torna más complejo
- ≈ El **orden y ritmo de desarrollo**, que pueden variar en el caso particular de casa uno de los estudiantes

Es evidente que algunas de las características anteriormente mencionadas hacen parte de la misma etapa que los niños enfrentan y de sus construcciones para entender y vincularse a la cultura que les rodea. Indudablemente, identificar y caracterizar la etapa de desarrollo y favorece la reflexión recomendada para el docente.

De otro lado, el ser humano está dotado de grandes habilidades que le permiten intentar conocerse y conocer aquello que encuentra a su alrededor. Sin embargo, dicha interacción también le permite comunicar. Dos maneras de llevar a cabo tal proceso son las habilidades que se tratan a continuación.

De acuerdo con El **Programa Nacional de Bilingüismo** se busca “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés , 2006). Para lograr tal estado de aprendizaje de una lengua extranjera, que nos permita hablar de bilingüismo en un país cuya posición geográfica no permite la interacción con otras lenguas es necesario que desde el área se proporcionen espacios enriquecedores para la comunidad.

Gracias a los ideales propuestos en este programa se “...inició la construcción del currículo sugerido de inglés para los grados Transición y Primaria, la producción del material de texto para los grados 6, 7 y 8, y entregó al país los libros de texto “English Please”, para los grados 9, 10 y 11.” (MEN Colombia Bilingüe 2014-2018). Sin embargo, la atención que deberían recibir en su totalidad los primeros grados por características como las edades y momentos de desarrollo cerebral para el aprendizaje de una lengua, no es la suficiente. Al respecto, Clara Amador Watson, experta asesora en procesos de bilingüismo manifiesta que “Si vamos a hablar de Bilingüismo, de la capacidad de moverse fluidamente entre dos idiomas y de hacerlo de una forma prácticamente inconsciente en la que no hay traducción de ningún tipo, no se puede empezar en la secundaria” (Castro S. P., 2012)

Con base en lo anterior, las metas que este plan se propuso lograr al 2019 son: [...] que todos los egresados de la educación media hayan adquirido un manejo básico del inglés escrito y hablado, que les permita demostrar comprensión oral y escrita, elaborar textos sencillos y establecer conversaciones sencillas. De la misma manera, se espera que quienes tienen a su cargo la enseñanza del inglés en las instituciones educativas mejoren significativamente sus competencias comunicativas y su capacidad para enseñar. En Educación Superior, los graduados deberán ser capaces de comprender textos complejos en el campo de su especialidad, comunicarse verbalmente con fluidez con hablantes nativos, producir textos

detallados sobre temas diversos y argumentar sus puntos de vista. (MEN, Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales, 2013)

La Guía Número 22 del Ministerio de Educación Nacional y el aprendizaje de una lengua extranjera afirma que no deberá estar condicionado por un conjunto de conocimientos teóricos y gramaticales sino que incluye la ampliación de concepciones socioculturales y favorece su desarrollo personal. Al propender por esto tal acercamiento:



Gráfica N°3 MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés

Para el caso del aprendizaje del Inglés, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés , 2006) plantea el enriquecimiento y ejercicio de la competencia comunicativa, la cual involucra otros factores como:

- *Competencia lingüística*: relacionada con los aspectos formales de la lengua. Involucra aspectos de tipo fonético, fonológico, semántico y ortográfico.
- *Competencia pragmática*: asociada con los usos de la lengua en contextos reales. Incluye la competencia del discurso, entendida como la capacidad para producir oraciones de manera secuencial; y la competencia funcional que está relacionada con la funcionalidad de las formas en un proceso comunicativo.

- *Competencia sociolingüística*: involucra la conciencia cultural del hablante al momento de verse involucrado en el uso de una lengua que no es la materna. Ejemplos de esto son las normas de cortesía y las diferentes formas de saludos.

De acuerdo con la ley 1651 de 2013, que modifica la ley 115 de 1994, se consideran como objetivos de estos niveles “el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”. En esta ley, no sólo se traza como objetivo el desarrollo de todas las habilidades, sino que se establece la prelación a la lengua inglesa. (MEN, Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales, 2013). En concordancia con aquellas habilidades y de acuerdo con los procesos llevados por los estudiantes, a continuación se retomarán dos habilidades que muy seguramente de ser trabajadas con la dedicación correspondiente por la comunidad soportan lo establecido por la ley.

6.2 HABILIDADES DE ESCUCHA

Escuchar es un factor representativo para el aprendizaje de cualquier idioma y proceso de comunicación. Desde la enseñanza de una lengua extranjera, se afirma que la presencia de un docente con cierto dominio en el idioma no es suficiente a la hora de enseñar el idioma a una clase, por eso es necesaria la exposición auditiva a otros sonidos, maneras de hablar y dialectos que permiten una visión panorámica del mismo.

Al respecto, Rost define esta habilidad como: *“The term listening is used in language teaching to refer to a complex process that allows us to understand spoken language”* (Rost, 2001)¹

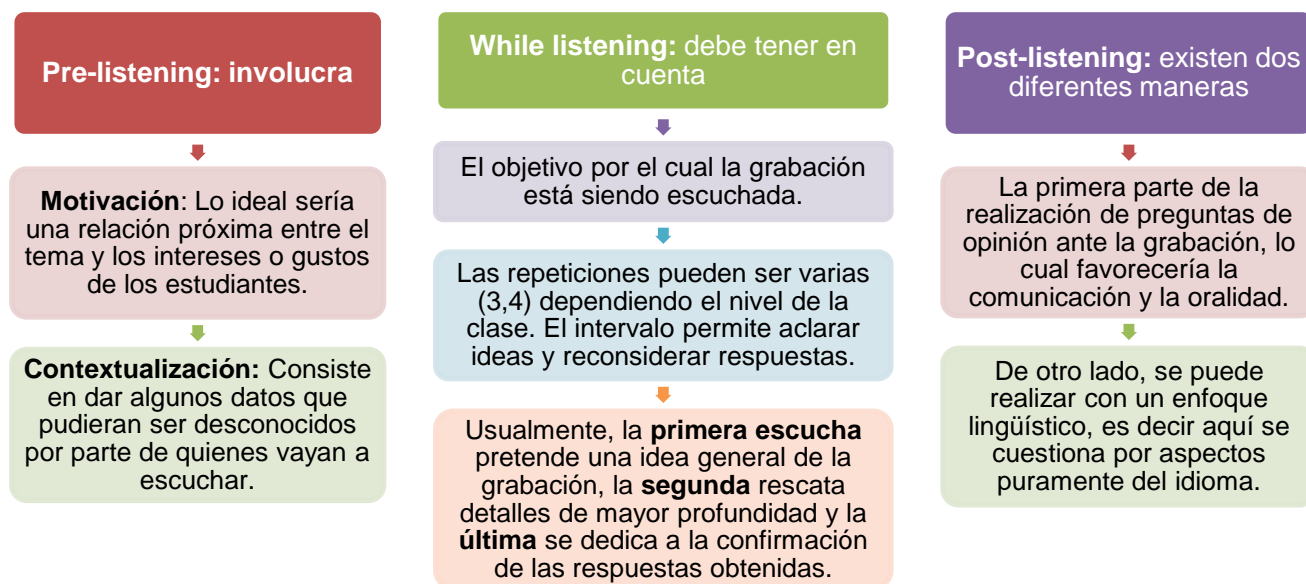
En cuanto a los procesos que intervienen en el ejercicio de esta habilidad, se pueden hallar: la fase receptiva, constructiva, colaborativa y transformativa. Cada una cumple un rol fundamental para el proceso comunicativo, así por ejemplo, la primera se enfoca en *“... recibir lo que el emisor en realidad expresa; (la segunda intenta) construir y representar el significado;*

¹ El término listening (escucha) es utilizado en la enseñanza de lenguas para referirse a un proceso complejo que nos permite entender el lenguaje hablado.

(la tercera) busca negociar el significado con el emisor y responder; (la cuarta intenta) crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía.” (Rost, 2001)

De otro lado, el British Council señala la existencia de tres fases principales: “*Pre-listening*, during which we help our students prepare to listen. *While listening*, during which we help to focus their attention on the listening text and guide the development of their understanding of it. *Post-listening*, during which we help our students integrate what they have learnt from the text into their existing knowledge.”² (Peachey, 2010)

A continuación se hace una referencia a cada una de las fases que se proponen, (Peachey, 2010)



Gráfica N° 4 Peachey, N. (2010). *Teaching English- The British Council.*

Las fases anteriormente descritas y los detalles teóricos que se mencionan al inicio de este apartado dejan entrever aspectos y estrategias que han de permitir el buen desarrollo de un ejercicio de comprensión oral. La ejecución de las mismas favorece no solo una buena

² Pre-listening, durante el cual nosotros ayudamos a nuestros estudiantes a prepararse para escuchar. While listening, donde colaboramos con concentrar su atención en el texto de la actividad de escucha y guiar el desarrollo del entendimiento del mismo. Post-listening, en donde apoyamos a nuestros estudiantes a integrar lo que ellos han aprendido del texto con el conocimiento previo.

calificación sino que dotan al estudiante de herramientas que le ayudan a enriquecer su vocabulario y lograr una visión contextual de la situación misma.

Al referirse a esta habilidad de escucha, es necesario que con el avance del proceso de los estudiantes se de paso a elementos que sean retomados de contextos reales ya que es este el ambiente en el cual el oyente ejercitará su habilidad. Algunos de los rasgos pueden ser, (Ur, 1991):

- **Discurso informal**, el cual al ser espontáneo condensa algunas características como cambios en la pronunciación y el reglas gramaticales. Además, el ruido puede hacer que no se escuche la totalidad de lo enunciado por el hablante.
- **Expectativa y propósito del oyente**, puesto que casi siempre se puede mantener un hilo conductor entre lo escuchado y lo que la otra parte tiene para enunciar.
- **Lucir tan bien como se escucha**, hace referencia al aspecto visual al cual se puede recurrir, ya sea un mapa, una imagen o un elemento alusivo.
- **Respuesta en curso del oyente**, en donde a lo largo de la conversación se realizan interrupciones, por confirmación en la mayoría de los casos.
- **Atención del hablante**, la cual está dirigida hacia el oyente y hace que se moldee el discurso.

Si bien es cierto que desarrollar la habilidad de escucha no solo depende de la disponibilidad de recursos de audio como CD's y grabaciones, este aspecto puede ser fortalecido con la interacción entre los estudiantes al emplear actividades. Al respecto, Ur establece cuatro tipos de ejercicios (Ur, 1991)



Gráfica N° 5 Ur, P. (1991). A course in language teaching- Practice and theory

De otro lado, Harmer señala algunos principios importantes al llevar a cabo procesos de escucha:

- ❖ El dispositivo de audio es tan importante como la grabación a compartir. Es decir, no solo basta con una muy buena grabación si los altavoces o parlantes tiene capacidades insuficientes de proyección del sonido.
- ❖ La preparación de parte del docente y los estudiantes es fundamental. En la medida en que se pueden realizar seguimientos para confirmar el compromiso de los estudiantes hacia la actividad.
- ❖ Muchas veces escuchar una sola vez la grabación no será suficiente. Con el fin de “atrapar” secciones, palabras o detalles se necesita escucharla de nuevo.
- ❖ Los estudiantes deberían responder al ejercicio de comprensión oral con términos encontrados en la misma grabación.

- ❖ Diferentes partes de la grabación involucran diversas tareas a realizar por parte de los estudiantes.

- ❖ Buenos profesores dan a sus grabaciones un uso profundo en la medida en que pueden derivar actividades de investigación, dedicación, análisis y demás habilidades de pensamiento.

6.3 HABILIDADES DE HABLA

“Y sobre todo es un estilo comunicativo capaz de conectar con la sensibilidad de los destinatarios, de sintonizar con ellos, un estilo que se adecúe a los cambios producidos por el nuevo entorno social en las nuevas generaciones de alumnos” (Ferrés i Prats, 2010)

Una parte muy representativa del desempeño de un estudiante o aprendiz de lengua extranjera tiene relación con la destreza para comunicarse de manera oral con quienes le rodean.

Al respecto de esta habilidad, Harmer señala en su texto “How to teach English” (Harmer, 1998) algunos aspectos involucrados en la oralidad de los estudiantes:

- ❖ **Práctica:** esta es controlada, en la medida en que sea el docente quien provea el tema o este sea de escogencia libre.
- ❖ **Retroalimentación:** la cual es dada por el docente o los estudiantes. Esta es una oportunidad para evidenciar una parte de la competencia comunicativa y fortalecer la autoconfianza.
- ❖ **Compromiso**

Según ThiTuyetAnh, en su artículo “The Key Principles for Development of Speaking” (ThiTuyetAnh, 2015) existen cuatro aspectos para el éxito de una clase de expresión oral, los cuales son:

- ❖ En primer lugar afirma:

*“students can talk a lot in an English speaking class and that is also what they expect from the lesson ... They need to talk and to give their own opinions in English in meaningful contexts so that they can develop their ability to produce language in real life or to use it as a means to do other jobs.”*³

- ❖ Seguidamente, ThiTuyetAnh señala la motivación e inspiración las cuales pueden ser consideradas como aquello que va a permitir que se pueda manifestar oralmente el estudiante.
- ❖ En tercer lugar, se indica que la participación en la medida en que *“teachers try to offer chances for students to participate in speaking to the fullest according to their personalities and abilities.”*⁴
- ❖ Finalmente, se pone en evidencia el hecho de disfrutar el aprendizaje lo que ayuda a mantener un ambiente agradable.

De acuerdo con Brown y Jule en su texto “Teaching the spoken language” citados por Jack Richards, (Richards, 2008) plantean diferentes funciones para la oralidad: interaccionales y transaccionales. Más adelante, se establecería una función de ejecución.

La **función de interacción** remite a las conversaciones, los constantes intercambios; su objetivo principal es compartir mensajes con otras personas de manera informal o formal. Algunos de las características principales de esta función se señalan (Richards, 2008):

- ❖ Tiene una función principalmente social
- ❖ Refleja el rol de las relaciones
- ❖ Refleja la identidad del hablante

³ Los estudiantes pueden hablar demasiado en una clase de inglés y esto es también lo que ellos esperan de la sesión... Ellos necesitan hablar y dar sus opiniones en Inglés en contextos significativos para que puedan desarrollar su habilidad para “producir lenguaje” (para hablar) en la vida real o usarlo como un medio para hacer sus trabajos

⁴ Los profesores tratan de ofrecer oportunidades para que los estudiantes participen al máximo de acuerdo a sus personalidades y habilidades.

- ❖ Puede ser formal o informal
- ❖ Usa parámetros conversacionales
- ❖ Refleja grados de cortesía
- ❖ Emplea palabras generales
- ❖ Usa registro conversacional
- ❖ Se construye conjuntamente

Cuando se hace referencia a la **función de transacción**, la atención se centra en lo que está siendo dicho, es decir en este caso lo que se conoce como el mensaje es la parte más importante. Más que lograr la interacción con otras personas es esencial lo que se dice al respecto, lo que se enuncia. En cuanto a las características de esta función se hallan (Richards, 2008):

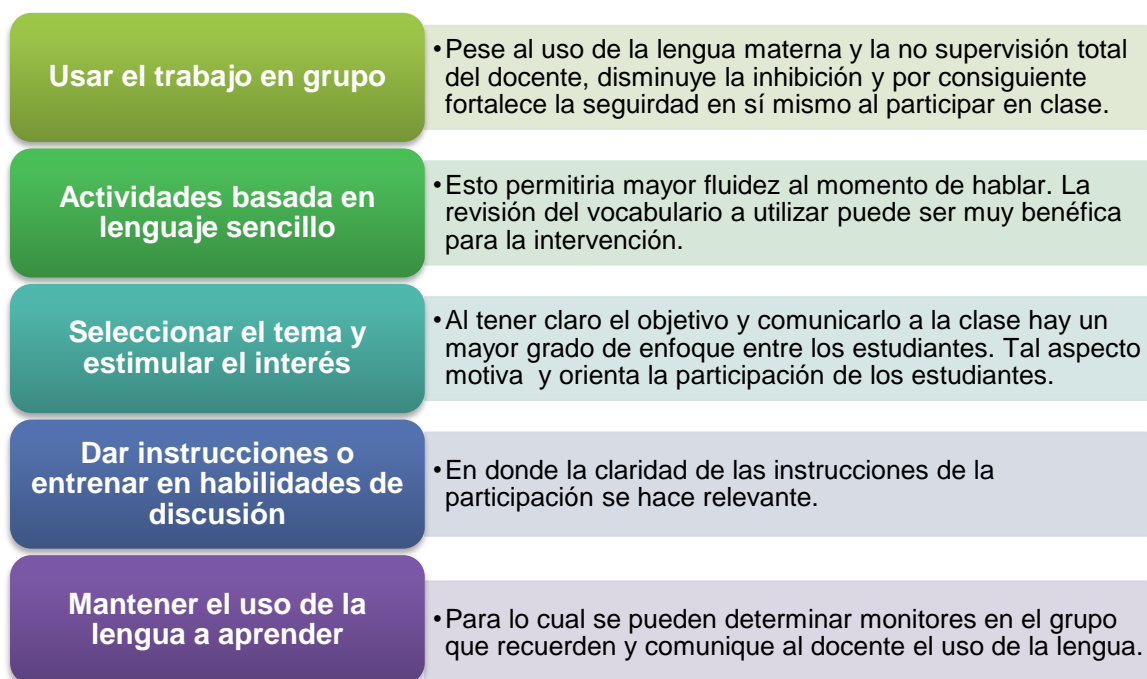
- ❖ Tiene un enfoque especial en la información
- ❖ El enfoque principal es el mensaje mas no los participantes
- ❖ Pueden haber preguntas, repeticiones, revisiones de comprensión
- ❖ Hay negociación y divagación

Finalmente, la **función de transacción** está mucho más enfocada a la manera en que se lleva a cabo la intervención pero en un contexto público, su valoración reside en el impacto que causa en el oyente. Entre algunos de sus principales aspectos se mencionan (Richards, 2008):

- ❖ Hay un enfoque tanto en el mensaje como en la audiencia
- ❖ Refleja organización y secuencialidad
- ❖ La forma y exactitud son importantes
- ❖ El lenguaje tiene a parecerse al escrito
- ❖ Muchas veces es identificable como monólogo

Cabe señalar que considerar únicamente la habilidad de habla como la fundamental sería un tanto desenfocado en la medida en que dependiendo de lo que se escuche así mismo se producirán actos comunicativos. Sin embargo, los principios manifestados en esta sección toma en consideración aspectos como los ya tratados que condicionan un ejercicio de aprendizaje. Dichos aspectos son señalados desde la práctica y su influencia es relevante en la medida en que permiten la manifestación oral por parte de los estudiantes, que aunque no es basta, si es relevante para el momento de aprendizaje en que se encuentran.

Si bien es cierto que en grupos con un dominio no muy profundo en la lengua, la participación oral se hace un tanto compleja por las mismas condiciones, existen diferentes estrategias que van a permitir que la interacción pueda aumentar entre los estudiantes. Al respecto, Ur expone algunas estrategias que favorecerían tales momentos de producción como lo son (Ur, 1991):



Gráfica N° 6 Ur, P. (1991). A course in language teaching- Practice and theory

Al propiciar las intervenciones de los estudiantes, es relevante señalar que existen diferentes maneras para estimular tales intercambios de información, como los señalados por Ur (Ur, 1991), entre los cuales se destacan: el trabajo en grupo, la manifestación de respuestas a preguntas exactas en la clase, el trabajo individual en la clase, las respuestas corales o las opiniones de los estudiantes.

6.4 RESILIENCIA

“Solo existen dos maneras de vivir tu vida: una es como si nada fuera un milagro; la otra es como si todo fuera un milagro” Albert Einstein (Forés & Grané, 2011, pág. 120)

“La resiliencia es una metáfora generativa que construye futuros posibles sobre la esperanza humana y la consecución de la felicidad ante los sufrimientos, los traumas y el dolor padecido. Es un concepto que tiene gran poder de inspiración.” (Forés & Grané, 2011, pág. 23)

Situaciones diversas son vividas por la humanidad diariamente, su profundidad o densidad es totalmente cambiante, pero ello no significa que su impacto deba ser olvidado y que continúe pasando desapercibido. Saber superarlas de la mejor manera y continuar en el fortalecimiento de la *“capacidad de un grupo o persona de afrontar, sobreponerse a las adversidades y resurgir fortalecido o transformado”* (Forés & Grané, 2011, pág. 25), es lo que permite que se atribuya el calificante *“resiliente”*. Al respecto Masten, citado por Kaplansky en *“Modelo “BÁSICO” para el desarrollo de la resiliencia infantil”*, señala que es la *“preservación de la capacidad de adaptación positiva a desafíos estresantes o el proceso, la capacidad o el resultado de una adaptación exitosa cualesquiera sean las circunstancias adversas o amenazantes que ocurran.”* (Kaplansky, 2014). Al igual se señala que *“la resiliencia está conformada por las diferencias o experiencias de vida individuales que ayudan a los sujetos a sobrellevar, de manera positiva, las adversidades a las que se enfrentan, mejorando así su capacidad para manejar el estrés y evitando que*

puedan desarrollar problemas mentales cuando estén bajo situaciones de estrés en el futuro” (Kaplansky, 2014)

Adicionalmente, la Asociación Americana de Psicología señala que:

“Ser resiliente no quiere decir que la persona no experimenta dificultades o angustias. El dolor emocional y la tristeza son comunes en las personas que han sufrido grandes adversidades o traumas en sus vidas.

La resiliencia no es una característica que la gente tiene o no tiene. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona.” (American Psychological Association, 2017)

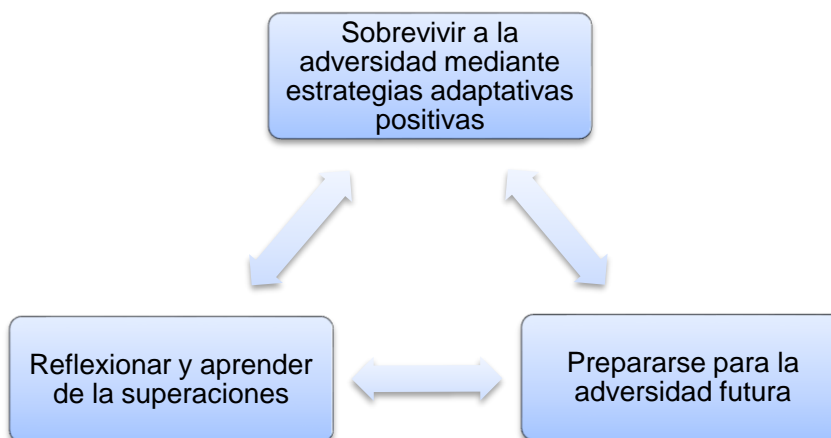
Entre los precursores de la resiliencia se encuentra, Emmy Wermer psicóloga estadounidense, que señala un modelo trídico en donde existen los factores: “1.Los atributos personales, 2.Los aspectos relativos a la familia y, 3.Las características de contexto donde están inmersos” (Forés & Grané, 2011, pág. 28). Los estudios demuestran que todas las personas podemos ser resilientes, es decir que este aspecto ha de ser transversal en la existencia. Lo realmente relevante subyace en hallar el camino correcto para promocionar dicha capacidad en los diferentes ambientes de los seres humanos.

Sin embargo, lo anterior no garantiza que esta capacidad cree una invulnerabilidad inminente.

Entre algunas de las características que los autores indican al respecto se encuentran (Forés & Grané, 2011, pág. 38):

- Es un proceso
- Puede ser promovida a lo largo de la vida.
- No se trata de un atributo estrictamente personal
- No constituye un estado definitivo
- Tiene como componente básico la dimensión comunitaria
- Considera la persona como única
- Reconoce el valor de la imperfección

Entre algunas de las maneras en que se intenta promover la resiliencia, los autores designan un proceso orientado en tres direcciones (Forés & Grané, 2011, pág. 47):



Gráfica N° 7 Forés, A., & Grané, J. (2011). “La resiliencia - Crecer desde la adversidad”.

En lo que concierne a cada una de estas direcciones, el ser humano habrá de identificar o crear maneras de sobreponerse. Inmerso, se encuentra lo conocido como la teoría del trauma, la cual afirma que:

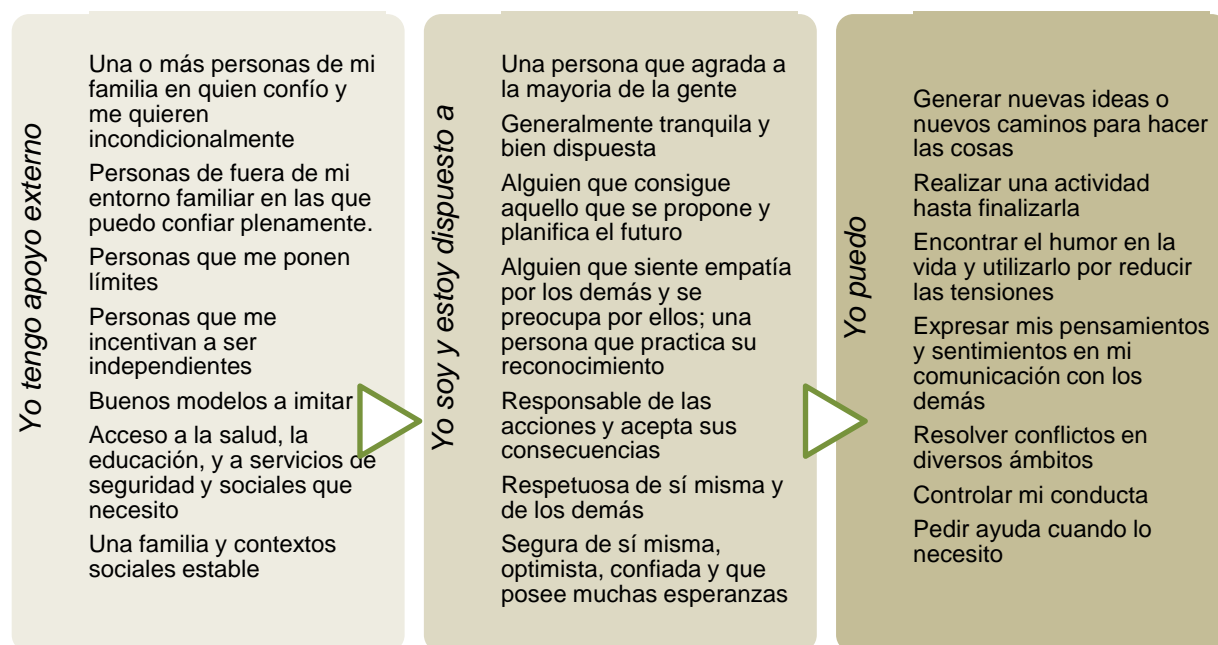
*“La resiliencia está constituida por un **temperamento personal**, una **significación cultural** y un **apoyo social**. Nos referimos al temperamento personal como la adquisición de recursos internos que se impregnan en el temperamento y que explica la forma de reaccionar ante agresiones de la existencia. Respecto a la significación cultural, la estructura de la agresión explica los daños provocados por el primer golpe, la herida o la carencia. Pero será la significación que el golpe haya adquirido más tarde en la historia singular de la persona afectada y su contexto familiar y social... (la que determine) debe haber un apoyo social...”* (Forés & Grané, 2011, pág. 52)

Otro aspecto de relevancia son los mantos de palabras, también llamados auto profecías, las cuales son tan singulares en el ámbito educativo pues, así como señala el texto en mención, “cuando un educador piensa que alguien es irrecuperable o lo estigmatiza como sujeto de riesgo, lo convierte verdaderamente en una persona irrecuperable porque interactúa de tal manera que todo lo que le sucede reafirma su imposible recuperación” (Forés & Grané, 2011, pág. 62). Contrario a lo citado, la resiliencia lo que busca proyectar una mirada de fe a

cualquier persona identificando esos aspectos que pueden ser potencializados, evitando así las etiquetas o categorizaciones erróneas y poco convenientes en una sociedad imperfecta.

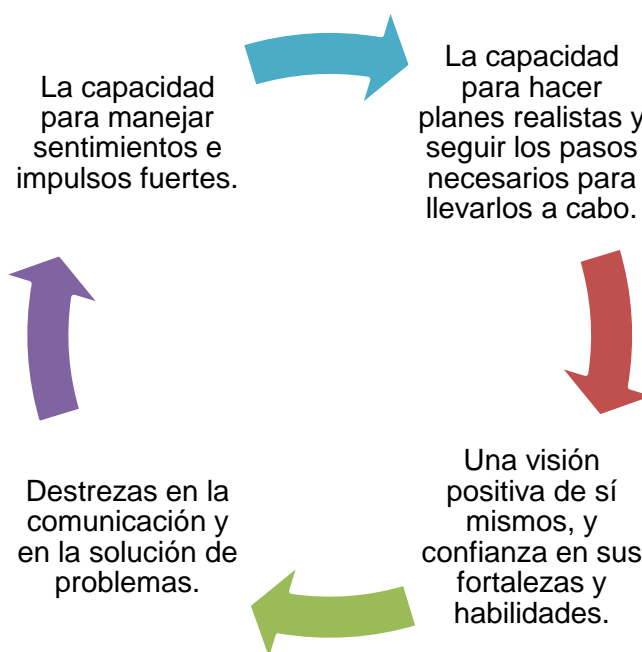
Es así que la resiliencia pretende crear caminos de intervención en donde se deje de lado la evidencia del conflicto, necesidad, daño, falencia enfermedad, error para dar espacios de apreciación, prevención y promoción “fundamentados en la búsqueda de la convivencia, las potencialidades, los recursos, el desarrollo humano, las soluciones, los aspectos positivos, los mayores éxitos, la orientación hacia el futuro, las fortalezas, las posibilidades, la inclusión.” (Forés & Grané, 2011, pág. 68). Dichos espacios no engrandecen la situación, sino que apuntan a la estimación de la persona al indicar que cada ser es tan importante como si mismo. Además, es mediante este tipo de prácticas que el apoyo brindado por quienes se encuentran alrededor y su amor favorece el resurgimiento de entre la adversidad.

Entre los factores que promueven la resiliencia, la psicóloga Edith H. Grotberg indica tres fuentes de estos: la fuerza **interior**, el apoyo **externo** y factores de orden **interpersonal**. Su propuesta es la siguiente:



En adición, la **Gráfica N° 8** Forés, A., & Grané, J. (2011). “La resiliencia - Crecer desde la adversidad”. que favorecen el desarrollo de la resiliencia asociados con establecer lazos relacionales,

cambiar la perspectiva frente a una situación, tener una conciencia de cambio, esforzarse por objetivos realistas, ser decisivos ante situaciones difíciles, fortalecer una autoimagen y visión positiva, ser planificador a corto, medio y largo plazo y no olvidar la persona misma en lo concerniente a necesidades y sentimientos. Entre algunos de los factores asociados a las prácticas resilientes se encuentran: (American Psychological Association, 2017)



Gráfica N° 9 American Psychological Association. (2017).

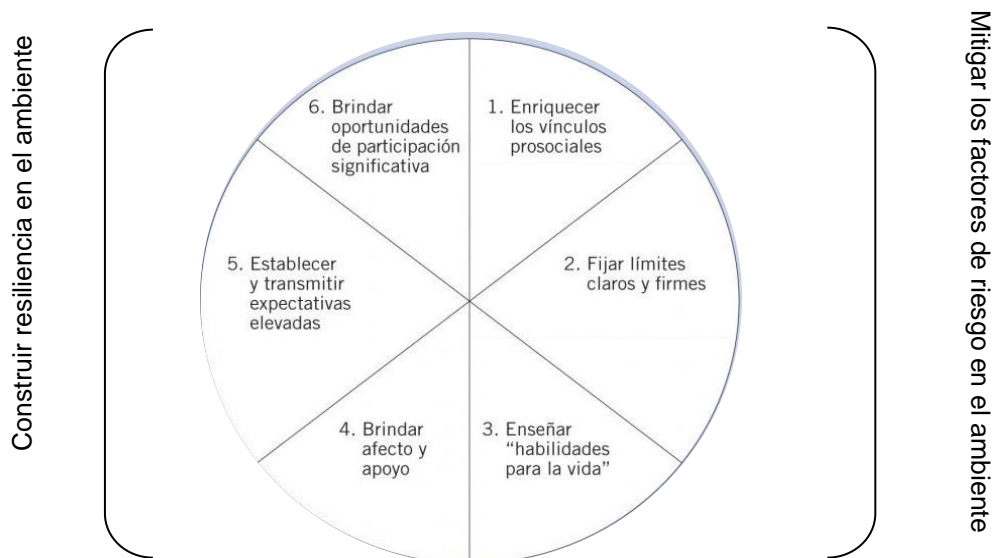
Son diversos los consejos que otorga la asociación para el manejo de situaciones en donde la resiliencia puede tomar lugar. Sin embargo, el sitio web ofrece un grupo de diez recomendaciones para la familia ajustadas a los niños y las niñas en donde se enuncian las siguientes (American Psychological Association, 2017):

| | |
|--|---|
| <p>Establezca relaciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Anime a su hijo a ser amigo para poder tener amigos, inclusive la capacidad de sentir empatía. Relacionarse con las personas brinda apoyo social y fortalece la resiliencia. |
| <p>Ayude a su hijo haciendo que ayude a otros</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Permite superar la sensación de que no pueden hacer nada. Anime a su hijo a realizar trabajos voluntarios apropiados para su edad. En la escuela, realice una sesión creativa con los niños buscando maneras de ayudar a los demás. |
| <p>Mantenga una rutina diaria</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Respetar una rutina puede ser reconfortante para los niños, en especial para los más pequeños que anhelan estructuras en su vida. Anime a su hijo a desarrollar sus propias rutinas. |
| <p>Tómese un descanso</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Guíe a su hijo cómo concentrarse en algo distinto a la preocupación. Destine un tiempo no estructurado durante el día escolar para que los niños desarrollen su creatividad. |
| <p>Enseñe a su hijo a cuidar de sí mismo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Señalar la importancia de darse tiempo para comer como es debido, hacer ejercicios y descansar. Cuidarse e incluso divertirse ayudará a su hijo a mantener el equilibrio y enfrentar mejor los momentos estresantes. |
| <p>Avance hacia sus metas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Enséñele a su hijo a fijarse metas razonables y luego a avanzar dando un solo paso a la vez para lograr alcanzarlas. Avanzar hacia esa meta y recibir elogios por hacerlo hará que su hijo se concentre en su logro en lugar de fijarse en lo que no logró |
| <p>Alimente una autoestima positiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recordar cómo pudo lidiar satisfactoriamente con dificultades en el pasado y luego entender que esos desafíos pasados lo ayudan a desarrollar la fortaleza para manejar desafíos futuros. • Enséñele a su hijo a tomar la vida con humor y la capacidad de reírse de sí mismo. |
| <p>Mantenga las cosas en perspectiva y una actitud positiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Amplie el contexto de la situación y mantenga una visión de largo plazo. Una actitud optimista y positiva le permite a su hijo darse cuenta de las cosas buenas de la vida y seguir adelante incluso en los momentos más difíciles. |
| <p>Oportunidades para el autodescubrimiento</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Obtener la vista de sus fortalezas y entender de qué está hecho. Considere conversaciones sobre lo que ha aprendido cada estudiante después de enfrentar una situación difícil. |
| <p>El cambio es parte de la vida</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ayude a su hijo a ver que el cambio forma parte de la vida y que se puede reemplazar con nuevas metas a aquellas que puedan haberse convertido en inalcanzables. |

Entre los campos que envuelven un ser humano se encuentran, el **Ontosistema**, el **Microsistema**, el **Exosistema** y el **Macrosistema**; cada uno de ellos conformados por las características personales, la familia y la escuela, la comunidad y los demás sistemas sociales y la cultura resiliente respectivamente. Así las cosas, es la familia la encargada de posibilitar a cada uno de sus integrantes la capacidad de continuar pese a las dificultades. Es esta categoría la que constituye el “yo tengo” que se señalaba anteriormente y el cual favorece ambientes para dar lugar a “yo soy” y “yo puedo”. (Forés & Grané, 2011, pág. 100)

Otra de las áreas con mayor influencia en este proceso es la escuela, en quienes reside la responsabilidad de fortalecer el sentimiento de comunidad armónicamente e inspirando a la comunidad estudiantil a crecer en áreas académicas, físicas y sociales. (Forés & Grané, 2011, pág. 102)

En cuanto a la responsabilidad escolar en el fortalecimiento de la resiliencia, Nan Henderson una terapeuta con gran experiencia entre tema, señala seis grandes acciones que permiten la promoción de la resiliencia.



Gráfica N°11 Grupo de investigación Stellae

En cuanto a los tres primeros numerales, se enuncia que están principalmente dirigidos a disminuir o tratar de controlar los factores de riesgo, mientras que los demás trabajan a profundidad la construcción de la resiliencia.

Valeria LLobet, Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires y especialista en Problemas Sociales Infanto Juveniles del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires, señala en su libro “La promoción de resiliencia con niños y adolescentes” cuatro dimensiones sobre las cuales se puede indagar y promover la resiliencia (LLobet, 2005). En primer lugar, la **autoestima** en donde se retoman las apreciaciones de sí mismo, las cuales están relacionadas con experiencias vividas y relaciones de afecto que permiten la creación de maneras para enfrentar situaciones con cierto grado de complejidad; los **vínculos afectivos** con quienes están más próximos permiten la generar confianza y por lo tanto establecer lazos estables al convivir con otros aceptando fortalezas y debilidades de los demás; la **creatividad** y el **humor** que pueden retomar el juego como un medio en donde los niveles de angustia no son muy elevados, se propende por habilidades para la resolución de problemas y finalmente la **red social** o **ideología personal**, la cual puede dotar de recurso extra que favorecen esta cualidad en el ser humano.

6.5 CONDICIONES EMOCIONALES

“Lo que emociona mueve. Para ser más precisos, sólo mueve lo que emociona”

(Ferrés i Prats, Las pantallas y el cerebro emocional, 2014)

El plano emocional que hasta hace unos años era mínimamente retomado, hoy en día tiende a desempeñar un rol relevante tal como lo señala el informe Delors, “la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tiene su origen en el ámbito emocional” (Collell & Escudé, 2003). Es más, diversos estudios han demostrado lo que (Ferrés i Prats, Las pantallas y el cerebro emocional, 2014) señalan al enunciar que “el ser humano no es un ser racional, sino un ser emocional. La supervivencia de la propia especie está en la emoción. La curiosidad es la base para aprender, es lo que enciende la emoción. Con la curiosidad se

pone en marcha el conocer conscientemente”. Es esta emoción en el aprendizaje la que necesita suscitarse dado que en la medida en que podamos no solo incluirlas en el ejercicio docente, sino que también se pueda hacer de ellas un equipo (emoción-razón) que trabaje conjuntamente y modificar la concepción de éstas como dos entes aislados; “El reto es aprender a convertir la emoción y reflexión, a aprovechar la capacidad movilizadora de las emociones para activar la racionalidad y ejercitarse en actividades integradoras, en las que emoción y razón se impliquen y se necesiten mutuamente.” (Ferrés i Prats, 2010)

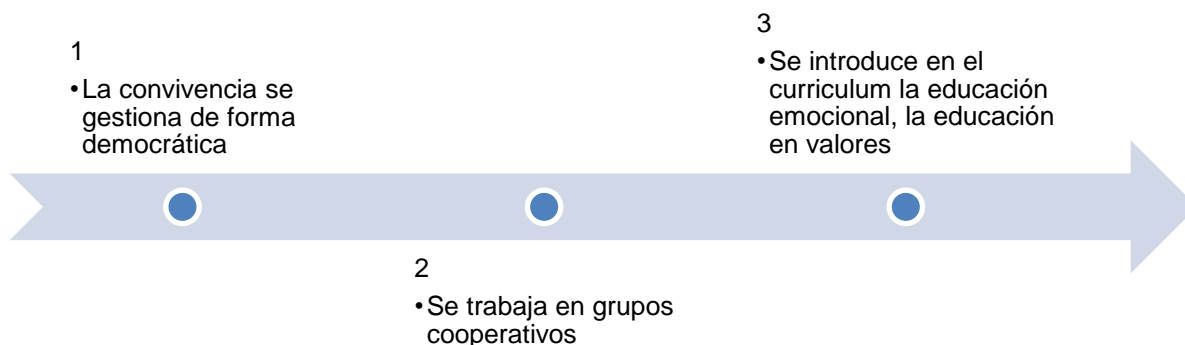
La escuela ha suprimido la curiosidad por mucho tiempo, el aconductamiento ha prevalecido por grandes periodos de tiempo y ha sido premiado; lo precedente no significa que las maneras de comportarse no sean elementos importantes, lo que sucede es que no hablar en clase, ni preguntar más allá o simplemente limitarse a reescribir textos y recitar parlamentos se convirtió en el centro del aula de clases. Se obvió que “A una persona sólo le mueven las aquellas realidades (personas, acontecimientos, situaciones, ideas o valores) a las que ama o a las que odia, es decir, que tienen conexión con su cerebro emocional, con su central energética” (Ferrés i Prats, 2014)

Este mismo autor realiza una gran contribución a la relación entre la educación y una palabra muy cercana en su origen, la seducción. Al respecto menciona que: “Educar (e-ducere) significa sacar de adentro, extraer las mejores virtualidades, las potencialidades que ya están en el educando de modo latente. Seducir (se-ducere) significa llevar a uno a otra parte, sacarle de sí y conducirlo a otra dimensión. Sólo puede educar si se es capaz de seducir. Sólo se puede sacar algo del interior si se es capaz de penetrar en él”⁵. Es así, que suscitar tal paso hacia otra dimensión se convierte en esa labor del docente que mediante diferentes estrategias ha de convertir esos contenidos establecidos previamente en “contenidos... que parezcan nuevos” (Ferrés i Prats, 2010)

De otro lado, se creería que intervenir en este tipo de áreas puede ser improbable, sin embargo, Collel y Escudé señalan que “fomentar una afectividad positiva y una actitud moral

⁵ (Ferrés i Prats, La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo, 2010)

respetuosa y justa entre compañeros es posible... (Observar el diagrama)” (Collell & Escudé, 2003, pág. 2):



Gráfica N° 12 Collell, J., & Escudé, C. (2003). “La educación emocional”.

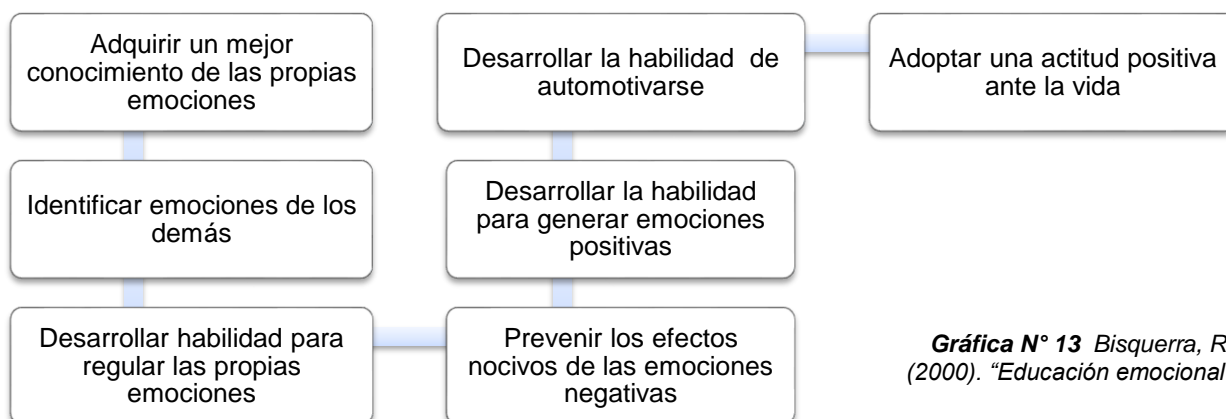
Adicionalmente, entre las habilidades que se ponen en ejecución en la educación emocional se establecen cuatro grandes grupos, según Collell y Escudé:

- **La conciencia de uno mismo:** entendida como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Requiere estar atentos a nuestros estados de ánimo y reacciones y relacionarlas con los estímulos que provocan.
- **La autorregulación:** cuando tenemos conciencia de nuestras emociones tenemos que aprender a controlarlas ni pretender que no aparezcan, sino de mantener el control mientras estas están manifestándose.
- **La motivación:** relacionada con el optimismo necesario para obtener metas. También relacionado con impulsos, inhibición de pensamientos negativos y autoestima.
- **La empatía:** la capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar frente a estos de la manera adecuada.

De otro lado, Bisquerra Alzina, profesor de la universidad de Barcelona y director del máster en Educación Emocional y Bienestar, señala que la “educación emocional tiene como uno de sus objetivos el desarrollo del bienestar emocional... (Además) es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de

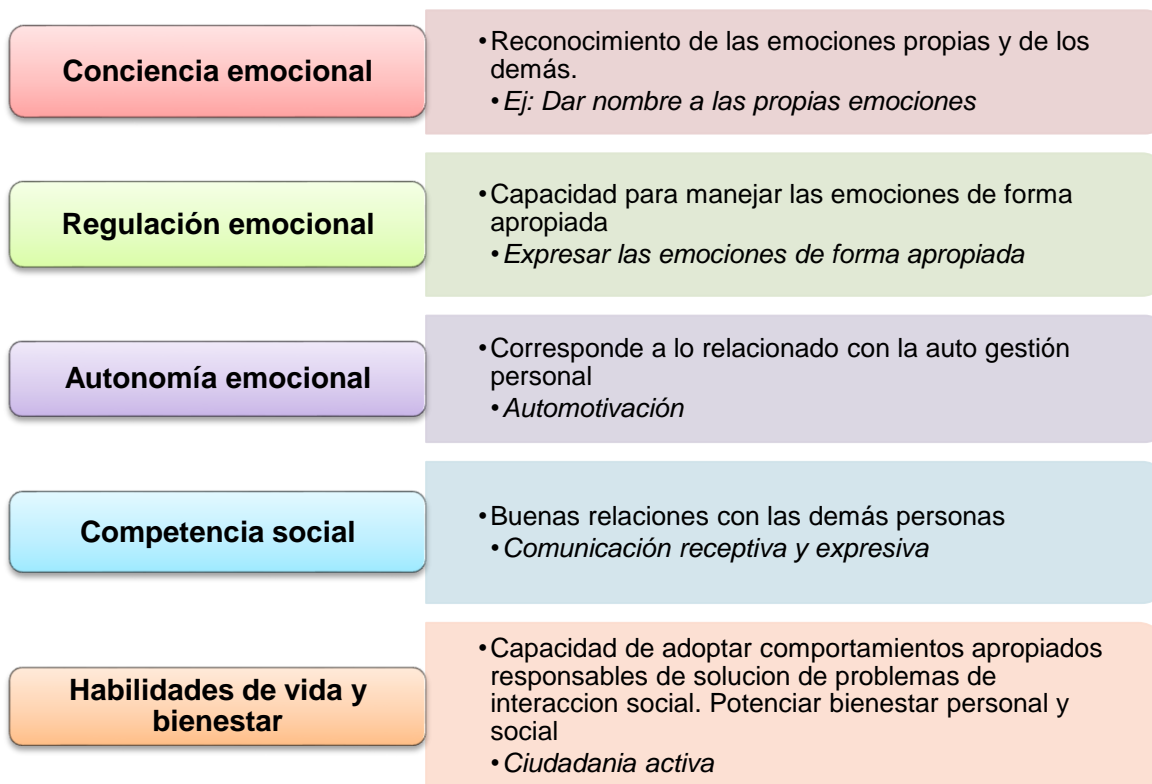
capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, pág. 49)

Entre lo que este tipo de educación pretende, el autor hace referencia a:



Gráfica N° 13 Bisquerra, R. (2000). “Educación emocional”

Desde la perspectiva de Bisquerra y Perez, las competencias emocionales, entendidas como las habilidades que han de ser desarrolladas con este tipo de educación, son:



Gráfica N° 14 Bisquerra, R. (2000). “Educación emocional”

Retomando el modelo “BÁSICO” el cual plantea seis recursos con los que el ser humano cuenta al momento de superar situaciones de cambio, duelo, crisis y trauma y los cuales se establecen con el desarrollo de la edad crítica. Según Kaplansky, 2014, estos son:

- **Beatitud:** su desarrollo empieza con el aprendizaje y la comprensión de lo permitido y lo prohibido (leyes a obedecer), que más tarde se sumarán a la concepción abstracta de la Deidad y la fe religiosa, los principios morales y la conciencia espiritual.
- **Afecto:** es desarrollo afectivo, capacidad de autorregulación, amplio espectro afectivo, vínculos.
- **Social:** incorporación de capacidades de interacción normativa, postergación de gratificación, capacidad de compartir, empatía, inclusión, etcétera.
- **Imaginación:** es la capacidad de disociación voluntaria de la realidad, en forma de juego dramático, composición narrativa, o imágenes guiadas. Desarrollo de la libre expresión y de la capacidad estética.
- **Cognitivo:** es la adquisición de conocimientos, pensamiento lógico, análisis racional de situaciones, capacidad matemática, vocabulario, capacidad de organización, prioridades, programación, entre otros.
- **Orgánico (Físico):** son las capacidades físicas básicas (caminar, correr, saltar), capacidad motora fina y gruesa, alimentación, (peso-estatura), coordinación, ritmo, respiración, relajación, contacto y desarrollo. Si el niño recibe estímulos, a través del aprendizaje y la práctica, cada uno de estos recursos se desarrollará y habremos garantizado su capacidad de resiliencia, no sólo socio-afectiva, sino que también su resiliencia moral, creativa, cognitiva y física. Facilitar a nuestros niños y niñas el acceso a cada uno de estos recursos y el enriquecimiento de sus elementos internos, puede constituir el aporte más valioso a las vidas de quienes educamos.

Si bien es cierto que existe una idea generalizada sobre la dificultad para definir o medir las condiciones emocionales de una persona, Paolo Raciti, pedagogo y doctor en servicios sociales, expone en su artículo “*Competencias emocionales: ¿Cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica?*” que la acción evaluativa y pedagógica “*está entendida en el sentido de praxis clásica, es decir, referida a una acción intencional dirigida al fortalecimiento y empoderamiento de una persona en su actuar libre y responsable en relación con un determinado contexto relacional*” (Raciti, 2016) y para fortalecer su posición, el autor evade

el termino capacidad, dado que todo ser humano es capaz de ejecutar o no una determinada acción pero no con el mismo grado de destreza.

Es así que se retoma el concepto de Competencia entendido como “*Un conjunto de conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), habilidades y destrezas manejados de manera eficaz y de modo consciente, para llevar a cabo una actividad y resolver problemas de forma autónoma y con miras al logro de los objetivos que definen el contexto de acción*” (Raciti, 2016, pág. 104) la cual está constituida y puede expresar como lo señala el siguiente diagrama:



Gráfica N° 15 Raciti, P. (2016). *Competencias socioemocionales: ¿Cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica?*

Es así, que el término competencia involucra una serie de conceptos y espacios que le permitirán no solo hacer referencia al nivel que se pretende evaluar sino también al contenido a evaluar.

Según diferentes ejercicios y postulados, se establecen dos grandes grupos que permiten un acercamiento hacia los enfoques con que se evalúa. Las cuales son: (Raciti, 2016)

- *Acciones evaluativas con enfoque en la parte visible: referida a conocimientos técnicos, comportamientos, habilidades cognitivas, conductas, etc.*
- *Acciones evaluativas con enfoque en la parte no visible: relacionadas con la imagen de sí mismo y del otro, motivaciones, valores, constructos psicológicos-resiliencia, gestión de las emociones, etc.-, asimilaciones culturales, etc.*

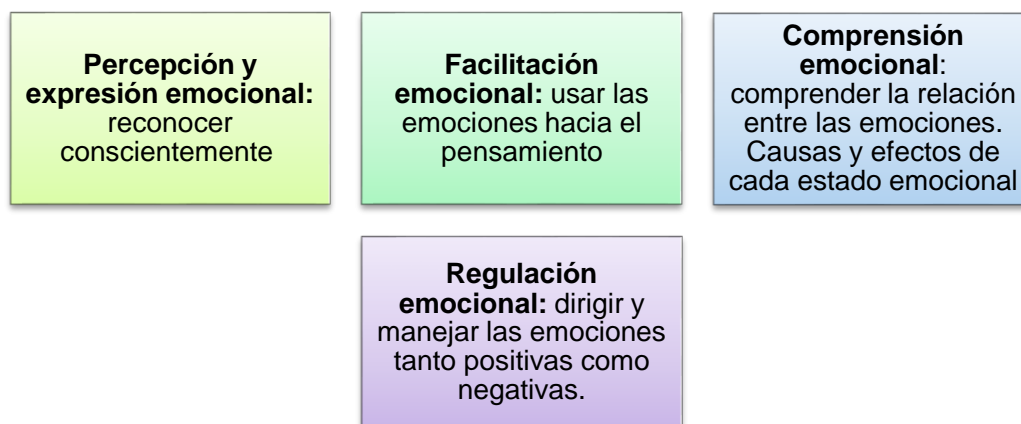
En cuanto a la pretensión evaluadora, el autor propone un conjunto de competencias bajo la denominación de “socioemocionales” y no “*habilidades no cognitivas*”. Si bien es cierto que estos términos tienden discriminar el área emocional, Ferrés en su libro “*Las pantallas y el cerebro emocional*”, señala que la presencia emocional en una actividad que intente ser lo más racional posible puesto que “*A la luz de las aportaciones de la neurociencia, la distinción no es válida (entre la vía relacional y emocional). Si el sistema límbico es la central energética del cerebro, si lo que mueve a las personas son las emociones, los argumentos sólo podrán movilizar a una persona si tienen para ella un componente emocional*” (Ferrés i Prats, *Las pantallas y el cerebro emocional*, 2014)

Tales competencias socioemocionales pueden ser las que a continuación se muestran:

| Competencias | | | |
|--------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| Autoconciencia | Conciencia social | Autoregulación | Regulación de las relaciones sociales |
| Subcompetencias | | | |
| Autoconciencia emocional | Empatía | Autocontrol emocional | Desarrollo de los demás |
| | | Formalidad | |
| Autoevaluación | Orientación al cliente | Responsabilidad | Influencia |
| | | Adaptabilidad | |
| Autoconfianza | Conciencia organizacional | Motivación al logro | Comunicación |
| | | Iniciativa | |

Tabla N° 1: Competencias y subcompetencias emocionales Revista Santillana Ruta maestra Ed.14

De otro lado, Mestre y Fernández, en su libro Manual de Inteligencia Emocional 2007 en (Baquero Pérez, 2014), señalan cuatro dimensiones básicas relacionadas con este tipo de inteligencia, las cuales son:



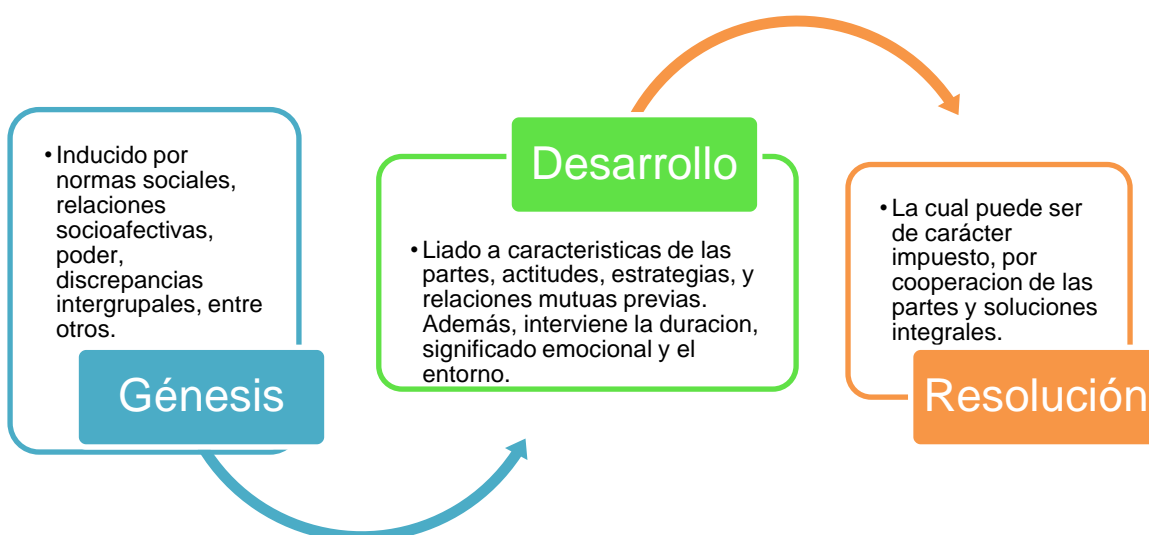
Gráfica N° 16 Baquero Pérez, Á. M. (2014). Estrategias didácticas y actividades para la educación emocional en el aula

Baquero Pérez, 2014 enuncia en su artículo algunas estrategias que propician el ejercicio de esta educación mediante cinco aspectos, la **interacción diaria**, el **juego simbólico**, la **música**, el **arte** y la **expresión corporal**. Para el primer elemento, deberá estar enmarcado por generar espacios de confianza total y en los cuales se puedan expresar sentimientos sin ninguna cohibición de las partes pero señalando especialmente la importancia y otorgando estrategias para el control de las mismas. Además, se encuentra el juego simbólico el cual permitirá que la expresión ficticia o encubierta tenga lugar por medio de la apropiación de otros roles. Luego hallamos la música, la cual puede ser creada por el estudiante o con la cual se pueden llevar a cabo procesos de identificación y deducción de sentimientos. Al enriquecer la sensibilidad, la creatividad, las habilidades de percepción y de expresión artística se estarían dando lugar al arte como una de las estrategias didácticas. Finalmente, se encuentra la expresión corporal la cual al hacer uso de ejercicios de imagen corporal y de respiración y equilibrio provoca un mejor desarrollo de la inteligencia emocional.

En lo que concierne a la **convivencia escolar**, es importante mencionar que “es la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un ámbito de respeto mutuo y solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa dentro de la comunidad educativa” (León

Gómez Pelaéz, 2013). Al respecto tal autor señala que, la convivencia escolar puede enseñarse, aprenderse y ser expresada en diversos ambientes que propendan por la formación de personas que no solo sean capaces de tomar decisiones sino que tales sean ejecutadas de manera autónoma, responsable y preventiva.

El no ejercicio de lo anterior genera lo que se conoce como **un conflicto social**, situación que se presenta debido a que las personas involucradas las cuales tiene o comparten diferentes creencias o intereses, bajo ideales de competitividad, van tras diferentes objetivos. (León Gómez Pelaéz, 2013). Cada conflicto vive un proceso de tres etapas, que son:



Gráfica N° 17 León Gómez Peláez, G. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Junto con las soluciones integrales, se encuentran cuatro técnicas que pueden servir de apoyo en dicha etapa. Estas son:

- **Negociación:** caracterizada por la intervención directa de las partes involucradas únicamente.
- **Arbitraje:** proceso de negociación en que interviene un árbitro que toma una decisión la cual las partes deben acatar y aceptar.
- **Conciliación:** la actuación del árbitro es menos relevante, limitándose a la conservación de un ambiente óptimo para la discusión de la situación.

- **Mediación:** para este caso la participación del tercero es mayor pero si influencia al imponer no es representativa ni relevante.

En la búsqueda de hacer de la resolución de conflictos un tema que pueda ser puesto en práctica y mejore no solo la convivencia escolar sino también las maneras en que cómo individuos nos relacionamos y la armonía social, Randall Salm, profesor del departamento de análisis del conflicto de la Universidad George Mason, propone un currículo con ocho temas que desarrollan y profundizan habilidades y actitudes que intervienen en esta situación. Tales son:



Gráfica N° 18 León Gómez Peláez, G. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Finalmente, López Gómez Peláez precisa las fases para resolver conflictos de naturaleza socioemocional, que son:

- “1. Definir adecuadamente el conflicto, identificando sus componentes e integrando la información necesaria para resolverlo (...)
- 2. Establecer los objetivos y ordenarlos según la importancia. (...)
- 3. Diseñar las posibles soluciones y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias –positivas y negativas- que pueden tener para las demás personas implicadas en él. (...)
- 4. Elegir la solución que se considere como la mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo. (...)
- 5. Llevar a la práctica la solución elegida (...)
- 6. Valorar los resultados obtenidos y, si no son los esperados y deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos (...)” (León Gómez Peláez, 2013)

7. MARCO LEGAL

Como soporte del presente proyecto de grado⁶, se hace referencia al artículo 44 de la **Constitución Política de Colombia** donde se expresa que:

"Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás." (Constitución Política de Colombia, 1991, pág. 73)

El artículo 67 señala:

"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo..." (Constitución Política de Colombia, 1991, pág. 106)

He aquí que se hace mención de la formación del niño en función del ejercicio de sus derechos fundamentales al señalar la libre expresión y de la responsabilidad de tres figuras que deberán garantizar el desarrollo e integral del ser humano en la etapa de infancia. Tal desarrollo está ligado con el concepto de educación emocional y la formación de los estudiantes.

⁶ Las palabras subrayadas corresponden a una decisión personal.

En **Ley General de Educación (115 de 1994)** se encuentra en los fines de la educación (1,2 y 12) que propenden por:

“1. El pleno 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.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.” (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

Igualmente, se referencian los objetivos de la educación básica:

“a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo

b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente

c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana

f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.”

En concordancia con la **Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia**, la cual indica la responsabilidad compartida del Estado, la Sociedad y la Familia para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en ambientes de Igualdad, dignidad y no discriminación, menciona en el artículo 20, los derechos de protección contra:

“1. El abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o de las personas, instituciones y autoridades que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención.”

El artículo 27 consagrado al derecho a la salud determina que:

“Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la salud integral. La salud es un estado de bienestar físico, psíquico y fisiológico y no solo la ausencia de enfermedad. Ningún Hospital, Clínica, Centro de Salud y demás entidades dedicadas a la prestación del servicio de salud, sean públicas o privadas, podrán abstenerse de atender a un niño, niña que requiera atención en salud”

El artículo 42, referente a las obligaciones especiales de las instituciones educativas, el que indica la responsabilidad de la escuela al:

“3. Respetar en toda circunstancia la dignidad de los miembros de la comunidad educativa.

12. Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.”

El artículo 44 menciona las obligaciones complementarias de las instituciones educativas, en donde se estipula que se generaran acciones para:

“2. Establecer la detección oportuna, apoyo y orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil.

4. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar.

5. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.”

La **Ley 1620 de 2013**, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, aclara que:

“Competencias ciudadanas. Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. Ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.”

En lo que concierne a objetivos propios de este sistema,

“3. Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.

4) Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos...

5) Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes...”

El **Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016** menciona en los fines y calidad de la educación del siglo XXI que es necesario:

“Diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral.”

En el marco de la Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, propende por:

“Diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en:

- *Enfoque de derechos y deberes.*
- *Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.*
- *Valoración y tratamiento integral de los conflictos.*
- *Respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible”.*

Es conveniente hacer mención al **Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026** que establece:

En su visión:

“Para el año 2026 y con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas... La recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto armado y su capacidad de resiliencia, al igual que su participación activa, consciente y crítica en redes globales y en procesos de internacionalización, constituyen también un propósito de ésta visión.” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2017)

En su Tercer Desafío Estratégico: el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles, se indica: (Lineamientos estratégicos específicos)

“18. Contemplar en los lineamientos curriculares aspectos relacionados con la inclusión, la interculturalidad, el cuidado, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la interdisciplinariedad, la conciencia ambiental, el pensamiento crítico, la investigación y el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas.” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2017)

De igual manera, el Séptimo Desafío Estratégico: construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, plantea que se requiere:

“5. Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de las competencias ciudadanas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo.

6. Fortalecer los mecanismos internos y externos de fomento, gestión y evaluación institucional, curricular, y del aprendizaje en el sistema educativo, relacionados con los procesos y procedimientos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas.

24. Crear y fortalecer grupos de trabajo que promuevan la formación en deberes ciudadanos, convivencia, resiliencia y Cátedra para la Paz.” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2017)

El manual de convivencia de la institución estipula como principios de formación:

“1- Crear cultura de la convivencia, a través de la educación en el respeto a la palabra, al espacio del debate, a la diferencia

4- Formación conciencia solidaria y democrática que permita desarrollar y asimilar sus reflexiones individuales y grupales.

5- Fortalecer los valores de la visión institucional: afecto, ternura, interés y curiosidad por el saber y la satisfacción por los aciertos y aprendizaje de los errores que fortalecen a un ser humano solidario, tolerante, respetuoso, responsable, justo y honesto.” (Colegio Marco Tulio Fernández - Equipo directivo institucional, 2015, pág. 12)

Como complemento se señalan en el artículo 18 los otros derechos de Carácter académicos y sociales, de los cuales se retoman:

“6. Ser respetado en su dignidad personal por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

7. Ser escuchado, asistido, aconsejado y atendido en forma oportuna y eficaz en los servicios que la institución ofrece.

9. A la vida y la defensa de su integridad física o moral por amenaza o acción de cualquier miembro de la comunidad.

11. Expresar respetuosamente sus pensamientos, ideas y sentimientos.

20. Derecho a equivocarse y que él y los demás aprendan del error.” (Colegio Marco Tulio Fernández - Equipo directivo institucional, 2015, pág. 19)

Finalmente, se encuentra en el artículo 25 los deberes morales, entre los cuales se hace alusión a:

“2- Propender por el conocimiento y cuidado del otro respetando sus espacios, sus cualidades, virtudes y limitaciones, promoviendo la cooperación y evitar cualquier forma de agresión.

3- Reconocer las potencialidades y capacidades personales.” (Colegio Marco Tulio Fernández - Equipo directivo institucional, 2015, pág. 21)

8. MARCO METODOLÓGICO

“Sólo alcanzaremos la universalidad en la medida en que profundicemos en nuestro ser, en que descubramos la impronta de esa cultura forjada en el crisol de la luchas, los sueños, frustraciones y victorias” (Castro C. & Giraldo L., 2010)

De acuerdo con el proceso investigativo, todo proyecto está adjunto a ciertas características que definen su proceder, es la metodología entendida como “la disciplina que se encarga del estudio crítico de los procedimientos, y medios aplicados por los seres humanos, que permiten alcanzar y crear el conocimiento en el campo de la investigación científica” (Bastar, 2012).

Al estar inmersos en el campo de las ciencias humanas es indispensable mencionar que sus “avances epistemológicos propenden por la complementariedad intramétodos, esto es, métodos ubicados en la perspectiva hermenéutica con el fin de propiciar complementariedad entre métodos cualitativos y cuantitativos” (Ardila Lozano, 2017) Es esto lo que llamamos triangulación, la “combinación de métodos, técnicas e instrumentos y análisis de datos para lograr una explicación y comprensión con mayor profundidad, apertura y densidad... que establece que diversos puntos de vista posibilitan una mayor y mejor precisión en las observaciones al ampliar las visiones panorámicas del investigador lo cual contribuye a un mejor acercamiento y comprensión de las problemáticas. Es clave para la validación cruzada cuando se obtienen resultados que son convergentes con métodos distintos” (Ardila Lozano, 2017). Es decir, aquí es donde se contempla no una división entre los considerado como cualitativo y cuantitativo sino que está presente la complementariedad de estos dos métodos.

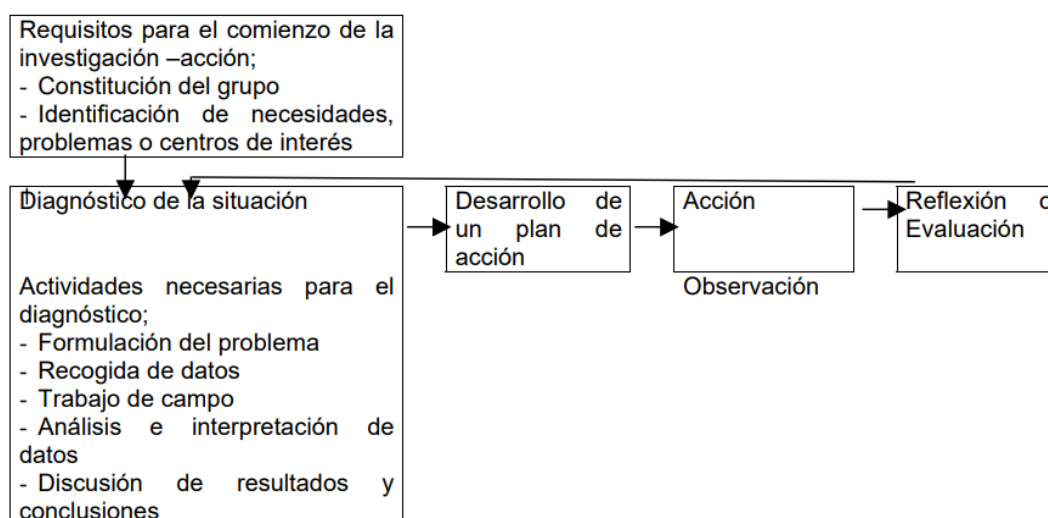
Con el fin de realizar tal triangulación, se retoma el tipo de **investigación cualitativa** que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Martinez, 2006). Al respecto, (Castro C. & Giraldo L., 2010) indican que en este paradigma el problema se identifica a partir de las necesidades de un grupo en su realidad y contexto. Además, que este tipo de investigación es propia de enfoques humanísticos y emplea elementos como la información

verbal, descriptiva y narrativa en donde se lleva a cabo un proceso que privilegia la exploración y el descubrimiento de hechos.

En correspondencia con los autores previamente citados, el enfoque que se adopta es *Crítico social*, de acuerdo con lo establecido por la Escuela de Frankfurt citados Alvarado, Vasco y otros en el texto *Formación de la actitud investigativa*. Esta perspectiva “comprende la **investigación acción** como modelo que permite plantear alternativas de solución que impliquen la comunidad social” (Castro C. & Giraldo L., 2010). Adicionalmente, “el objetivo está en producir los cambios en la realidad estudiada” (Rivero, 2008)

Adicionalmente, Jhon Elliott destacada autoridad en este tema, señala que la investigación-acción es un acercamiento hacia una situación identificada con el objetivo de mejorar la calidad de las ejecuciones dentro de la población. A partir de esta postura, se indica que todo yace en la reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas que permite lograr cierta comprensión hacia los problemas de la consideración prácticas; Todo está orientado a la modificación de la situación posterior a la comprensión del acontecimientos. (Elliott, 1993)

El cuanto a lo que refiere al proceso retomado, se señala el siguiente:



Este condensa de manera general los procesos que establecen los diversos autores como Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot y otros.

Tales fases se tuvieron en cuenta dado que en primer lugar se estableció contacto con la población objeto, luego se inició el proceso de identificación e indagación de problemáticas y necesidad. Seguidamente, se establece el problema, las maneras pertinentes que permitan el diagnóstico del problema; para finalmente crear tal plan de acción, ejecutarlo y evaluarlo teniendo en cuenta los procesos de análisis, interpretación y discusión de resultados.

9. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Con el fin de retomar los procesos de Triangulación, aquí se evidencia la perspectiva intramétodos que involucra diferentes técnicas de recolección de información y de análisis de datos.

En cuanto a las técnicas empleadas, es conveniente mencionar:

❖ Observaciones

Estas se realizaron en dos momentos. Uno de ellos fue destinado a un proceso de total observación realizados el 10, 17 y 24 de agosto de 2016. Un segundo momento es el que se ha llevado desde el inicio de la práctica pedagógica investigativa hasta su finalización.

Esta estrategia y técnica “plantea describir y comprender e interpretar un hecho social a partir de sus significados; es decir, desde el punto de vista de los sujetos investigados, por lo que es necesario que el investigador penetre, integre y establezca relaciones sociales con los sujetos que investiga” (Licona Valencia & García Sotelo, 2017) En este caso estas observaciones corresponden a los dos tipos que menciona Kelinger (1975), citado por (Mustaca, 2017) en donde se plantea; “interrogar a los sujetos acerca de sus actos y de los otros, y ver cómo los organismos (personas) actúan y se comunican” (Mustaca, 2017)

❖ **Diarios de campo**

Se utilizaron para recopilar los datos observables durante el espacio de clase destinado. Estos han sido realizados desde las etapas iniciales hasta las finales de la Práctica Pedagógica Investigativa. Su elaboración fue realizada luego de cada encuentro con los estudiantes. (Ver Anexo A)

❖ **Entrevistas**

Llevadas a cabo de manera informal con las docentes titulares grados tercero y cuarto años 2016-I y 2017- I y II. Realizadas a lo largo del proceso. (Ver Anexo B: Entrevista docente grado tercero 2016)

❖ **Informes académicos**

Que comprenden información de los rendimientos académicos de los estudiantes del primer periodo académico. (Ver Anexo C: Resumen informes académicos 2017 – I)

En lo que concierne a la población, según el enfoque adoptado “está constituida por equipos comunitarios alrededor de un interés común en donde se conducen los esfuerzos al fortalecimiento de la función de liderazgo que se origina a partir de la reflexión realizada sobre la propia realidad y la concientización respecto a las posibilidades de su transformación” (Castro C. & Giraldo L., 2010). Para nuestro caso, corresponde a los estudiantes de grado tercero de primaria del colegio Marco Tulio Fernández durante el año 2016. La cantidad de personas son 32 niños, 20 de ellos son niños y la cantidad restante corresponde a la población femenina.

La tabla que se encuentra a continuación corresponde a un formato de elaboración propia el cual condensa información familiar de cada uno de los estudiantes. Las categorías indicadas son edad, género, condición social, persona a cargo, presencia o ausencia de figura paterna y materna, existencia, género y cantidad de hermanos, tiempo de permanencia de la institución y observaciones o información general.

Tabla N°2 Caracterización población de la investigación

| | Datos generales | | | | | Tipos de familias | | | | | | Rendimientos escolares | | | | |
|----|-----------------|------|--------|---|-----------|-------------------|----------------|----|----------------|----|--------|------------------------|----|-------|---------------|---|
| | Nombres | Edad | Género | | C. social | Persona cargo | Figura paterna | | Figura materna | | Herr # | Género | | Desde | Observaciones | |
| | | | F | M | | | P | P2 | M | M2 | | F | M | | | |
| 1 | | 8 | X | | 3 | Mamá | X | | X | | | 2 | X | X | Primero | Ninguna |
| 2 | | 10 | | X | 2 | Mamá | Nula | | | | | 0 | N | N | Primero | Inconvenientes en el trato con las niñas, Solo mayor parte del tiempo. Repitente |
| 3 | | 9 | | X | 3 | Mamá | Nula | | X | | | 1 | X | | Primero | Fallas constantes, tardes con la tía puesto que la mamá trabaja |
| 4 | | 8 | X | | 3 | Mamá | Divorcio | | X | | | 1 | X | | Primero | Vive con el abuelo, mamá y hermana |
| 5 | | 8 | | X | 3 | Mamá | Abandono | | X | | | 1 | | X | Primero | Habita con la mamá y la tía |
| 6 | | 9 | X | | 3 | | X | | X | | | 1 | | X | Cuarto | Hija de egresada |
| 7 | | 10 | | X | 2 | | | X | X | | | 1 | | | Primero | Hermana en la institución |
| 8 | | 8 | | X | 3 | | X | | X | | | 2 | XX | | Cuarto | Ninguna |
| 9 | | 9 | | X | 2 | | X | | X | | | 1 | | | Primero | Buenas relaciones familiares |
| 10 | | 10 | | X | 3 | | X | | X | | | 1 | X | | Primero | Hermano con problemas de consumo de droga, dificultades para asumir la autoridad masculina, medicación y tratamiento siquiátrico |
| 11 | | 9 | | X | 1 | | X | | X | | | 2 | X | | Primero | Mayor tiempo con los abuelos |
| 12 | | 9 | X | | 3 | | Nula | | X | | | 1 | X | N | Primero | Papá falleció, habita con mamá, hermana, tío y primos mayores. Permanece en la tarde con la hermana mayor por 2 años |
| 13 | | 9 | X | | 4 | | Nula | | X | | | 0 | N | N | Primero | Vive con mama bisabuelos y tíos |
| 14 | | 8 | | X | 2 | | X | | X | | | 1 | X | | Cuarto | Mamá permanece con ella en las tardes |
| 15 | | 8 | | X | 3 | | Nula | | X | | | 1 | X | | Cuarto | Permanece en las tardes con la hermana y ocasionalmente con una niñera |
| 16 | | 8 | | X | 3 | | X | | X | | | 0 | N | N | Primero | Mamá y abuelos |
| 17 | | 8 | | X | 4 | Mamá | Nula | | X | | | 0 | N | N | Tercero | Vivían en un pueblo hasta hace dos años. Abuelo falleció a causa de un cáncer |
| 18 | | 9 | | X | 3 | | X | | X | | | 2 | | X | Primero | Ninguna |
| 19 | | 8 | | X | 3 | | Divorcio | | X | | | 1 | X | | Primero | Vive con tíos y abuelos |
| 20 | | 8 | | X | 3 | | X | | X | | | 1 | X | | Primero | Ninguna |
| 21 | | 9 | | X | 3 | | X | | X | | | 1 | | | Primero | Vive con abuela y un tío |
| 22 | | 9 | X | | 3 | | X | | X | | | 2 | | | Primero | Comportamientos que reflejan excesivo amor por parte de la familia. (Año anterior) |
| 23 | | 10 | | X | 3 | | X | | X | | | 1 | | | Primero | Ninguna |
| 24 | | 9 | X | | 3 | Abuela paterna | Nula | | Nula | | | 3 | | | Primero | Papá con concumo de droga, manejo por instituciones pero continuo retorno. Mamá abandona el hogar y la abuela paterna asume la custodia |
| 25 | | 8 | X | | 3 | | X | | X | | | 6 | | | Primero | Ninguna |
| 26 | | 9 | | X | 2 | | Divorcio | | X | | | 2 | | | Primero | Ninguna |
| 27 | | 8 | X | | 3 | | X | | X | | | 3 | X | XX | Primero | Habita con abuelos y tíos |
| 28 | | 9 | | X | 4 | | Nula | | X | | | 0 | N | N | Primero | Mamá trabaja en un restaurante, él permanece con ella en las tardes allí |

Fuente: Karla Camila Cuervo Suárez

Teniendo en cuenta las características de la investigación, es conveniente considerar ciertos elementos éticos que dado el grado de intimidad de la población. Entre ellos, se señalan:

- ❖ La información personal de la población es de uso estrictamente académico y su tratamiento se enmarca en propósitos investigativos. Su divulgación no es permitida.
- ❖ Se respetan la autonomía de participación y decisiones al querer no hacer parte de la población de estudio.
- ❖ Las fuentes visitadas cuentan con su respectivo señalamiento bibliográfico.

9. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Con el firme propósito de hacer de la teoría un aspecto de gran practicidad y puesta en escena, las maneras en que se lleva a cabo esta sección del proyecto de investigación son diversas.

En primer lugar, se propone un taller denominado **Inside-out workshop** en el que se introdujo uno de los ítems deducidos de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, la expresión de sentimientos y emociones. Como *objetivo principal* de esta sesión se estableció lograr un primer acercamiento al tema y propiciar la sensibilización correcta y no discriminación hacia las emociones que allí se contemplaban. El recurso aquí empleado fue la película animada “Intensamente” la cual estuvo en cartelera durante el año 2015.

En lo que concierne a la población participante hacemos mención de la totalidad del grupo de estudiantes; la duración corresponde a dos sesiones de clase: en la inicial (105 minutos), tuvimos la oportunidad de compartir la película y en la siguiente (45 minutos), socializamos perspectivas, opiniones y experiencias de vida las cuales los estudiantes manifestaron sin recriminación alguna.

Tal aplicación permitía no solo el vínculo establecido a nivel lingüístico, sino que también evidencia cada una de las cuatro habilidades presentes en la ejecución de la educación emocional: Conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación y empatía (Collell & Escudé, 2003) Ello nos permitiría identificar una emoción, saber manifestarla, escuchar la de los

compañeros y poder crear ambientes armoniosos y crear nuevos lazos relacionales. La creación de tales lazos fortalecería la resiliencia en los estudiantes tal y como manifiesta (LLobet, 2005)

En segundo lugar, se encuentra una **compilación de trabajos realizados por los estudiantes** durante las clases, el cual involucra la creatividad⁷ de los estudiantes; su realización para este proyecto de investigación abarca tres sesiones principalmente (Septiembre 15, 22 y 29). En cuanto a las temáticas que condensa señalamos que son principalmente tres con actividades que involucran conocimientos propios de la clase de inglés:

Tabla N° 3 Representación secciones Co-Libro

| Sección I - I | Sección II- Memories | Sección III -Dreams |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •Who I am? •Who is my family? •I like / I don't like | <ul style="list-style-type: none"> •I learnt something •An important or sad moment •The happiest moment in my life | <ul style="list-style-type: none"> •In 5 years, I... •In 10 years, I... •In 15 years, I... |

Fuente: Karla Camila Cuervo Suárez

De manera general, en la primera sección se hace énfasis en el estudiante específicamente, es por ello que se retoman las descripciones de sí mismo, el reconocimiento de su familia y los gustos propios. Seguido, se encuentra la parte de recuerdos en las que se activarán reminiscencias de situaciones sobre las que se aprendió algo para la vida, (lo cual casi siempre viene ligado a una experiencia que consideramos como mala), un momento importante de logro y el momento más feliz de sus vidas. Finalmente, se trabaja sobre las perspectivas de sueños y visiones de la población estimulando la capacidad de visión al proyectarse en términos de tiempo.

La realización es mediante la introducción al uso de diagramas para la representación de la información o incluso imágenes que apoyen las posteriores socializaciones de sus trabajos

⁷ Aspecto resiliente que permite disminuir los niveles de estrés de los estudiantes y crear habilidades de para la resolución de problemas, tal y como expresa (LLobet, 2005)

Específicamente, la primera sección se busca que el estudiante pueda establecer y fortalecer procesos de auto reconocimiento y autoestima, siendo estos aspectos propios de las recomendaciones realizadas por la Asociación Americana de Psicología las cuales en el gráfico N°10 se especifican de mejor manera. Adicionalmente, se lograba establecer un breve identificación de los roles familiares y preferencias personales, aspectos concernientes a los Estándares correspondientes para el idioma, pero incluso tal temática evidencia y le permite al estudiante reconocer sus vínculos afectivos tal como lo expresa la Doctora Llobet como factor resiliente. Además, este último aspecto cuenta como atributo su esencialidad en el contexto de fragmentación familiar, drogadicción, desplazamiento forzado, entre otros.

En segundo lugar, al hacer mención de los recuerdos lo que se pretende es identificar situaciones que en su momento fueron adversas pero que al momento actual han podido superarse. Con tal ejecución, se robustece la visión positiva de sí mismo y la confianza en sus fortalezas y habilidades conforme lo expresa la gráfica N°9.

En último lugar, la sección denominada *Sueños* permite que los estudiantes puedan establecer y transmitir expectativas elevadas como aspecto propio de la construcción de la resiliencia según lo postulado por el grupo de investigación Stellae (Gráfico 11). Incluso, favorece el avance hacia las metas personales tal y como plantea la Asociación Americana de Psicología

El siguiente es el taller que se realizó con los estudiantes.


Inside out, the movie

Name: _____ Grade: _____

1. Who are the characters we have seen until now (7th minute) _____

2. Riley has special memories in a special place. **Name** two (2) of those moments in your life. How did you feel?

3. Let's talk about Sadness... "Sadness would love to be more optimistic and helpful in keeping Riley happy, but she finds it so hard to be positive." (Disney Pixar, 2015)



Have you ever felt sad? _____

What makes you feel sad? Share with the class (optional)

4. It's the first day at school!! Do you remember how was it? **Tell** your mate. Then, **write** what he/she told you. At the end, **write** his/her name. (23th min.)

5. Now, it's Anger's turn... **Describe** this character.

Source: <https://fmovies.is/film/inside-out.w0r7/o3mpo4>



6. Let's discuss. *There was a moment!* In our lives we have moments in which we don't know how to control our feelings. The teacher will tell a story...

7. Happiness!!! "Joy's goal has always been to make sure Riley stays happy. She is optimistic and determined to find the fun in every situation." (45th min) Answer the following questions.



Do you like this character? Why?

8. Is sadness a bad feeling? (49th min.)

9. And what about fear? Why can't we be a fearless generation? (59th min)



What would you say to him? Give him some advices.

10. Riley escaped from home and made some mistakes like _____. What do you think? Was it good or bad? What would you do if you were her?

EXTRA ACTIVITY

- Ask your parents what did you do when you were a child that makes them happy

Otro de los elementos puestos en acción es compartir lo que llamaremos **Challenge time** o **Tiempo de desafíos** en donde los estudiantes expresarán sus experiencias de acuerdo a los retos propuestos. La siguiente tabla condensa los desafíos a realizar y su relación con la estrategia de investigación propuesta y los térmicos que sustentan tales aportes. Para este caso, cada uno de ellos fueron escogidos teniendo en cuenta que muchos de ellos tienen relaciones conflictivas y al ayudar a otros o mostrar afecto la imagen que se han formado de sí mismos tiende a cambiar; algunos mantienen jornadas en las cuales acompañan a sus padres en sus trabajos y estos espacios no les permiten realizar actividades divertidas o también estos pueden ser momentos de aprendizaje. Tales conceptos fueron los emitidos en charlas informales con la docente titular.

Tabla N°4 Relación tiempos de desafíos

| | Challenge | Desafío | Relación con estrategia |
|---|---------------------------|------------------------|--|
| 1 | Helping someone | Ayudando a alguien | Apunta principalmente a fortalecer acciones relacionadas con la empatía (Forés & Grané, 2011) |
| 2 | Something funny for today | Algo divertido por hoy | Enlazado con el humor y la alegría (LLobet, 2005) |
| 3 | Let's hug someone | Abracemos a alguien | Potencializa los vínculos afectivos con sus cercanos (American Psychological Association, 2017) (LLobet, 2005) |
| 4 | Learning something new | Aprendiendo algo nuevo | Ofrece espacios de auto descubrimiento (American Psychological Association, 2017) (LLobet, 2005) |

Fuente: Karla Camila Cuervo Suárez

Para concluir, se estipula **la creación de un video** a proyectar en una jornada de encuentro a realizar con los padres de familia, en la cual los estudiantes expresarán sus opiniones en inglés al responder a alguna de las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos de tu vida agradeces hoy?, ¿Por qué tu familia es la mejor?, ¿Qué le agradeces a tus padres o acudientes? O Con esta

última actividad lo que se pretende está encaminado a la promover la producción oral de los estudiantes en acompañamiento con el fortalecimiento de los vínculos afectivos con las personas que están alrededor la mayor parte del tiempo conforme autores como la Asociación Americana de Psicología, Forés y Grané y Llobet principalmente.

En la edición y realización de este video, se hará uso de subtítulos para lectura por parte de los acudientes. En cuanto a la participación de los estudiantes, ella está encaminada a todos los estudiantes a lo largo de cuatro sesiones (Septiembre 8, 15, 22 y 29). Inicialmente, se pretende trabajar en grupos pequeños en tiempos adicionales a la clase, en los cuales se debe hacer un proceso de sensibilización y reflexión por parte de la docente practicante lo que estimularía la expresión al momento de responder y realizar tal filmación.

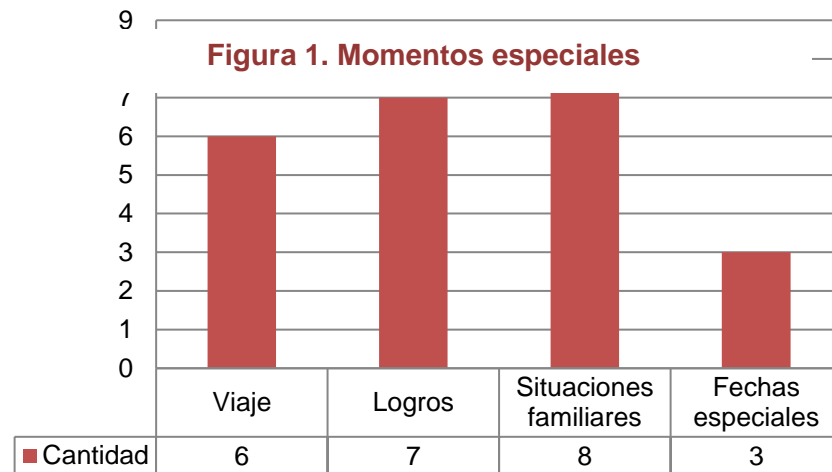
Con estos momentos de trabajo,

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

“Muchas veces las emociones son como una linterna mágica: colorean la habitación donde estamos con las vivas imágenes de otros objetos o de otras historias” (Nussbaum, 2017)

10.1 INSIDE OUT WORKSHOP⁸

Una vez aplicado el taller basado en la película “Intensamente” se procede a hacer la interpretación y análisis de los mismos. Dentro de éste se retoman únicamente las preguntas más representativas para las temáticas tratadas a lo largo del proyecto de investigación.



| Momento | Cantidad | Pregunta generadora |
|------------------------|----------|---|
| Viaje | 6 | Ralley has special memories in a special place. Name two (2) of those moments in your life. How did you feel? ⁹ |
| Logros | 7 | |
| Situaciones familiares | 8 | |
| Fechas especiales | 3 | |

⁸ Taller Intensamente

⁹ Ralley tiene recuerdos memorables en un lugar especial. Nombra dos (2) de esos momentos en tu vida. ¿Cómo te sentiste?

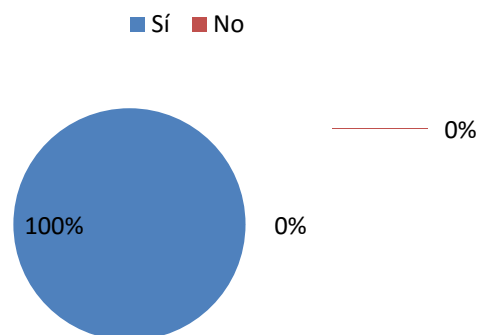
Los resultados obtenidos permiten indicar que las situaciones familiares son concebidas por una parte representativa de la población como los momentos más relevantes. Dentro de tal categoría se hallan momentos como “Cuando me encontré con mamá”, el nacimiento de alguien cercano, la visita o el contacto con otros familiares, la primera vez que fueron a cine o al estadio con la familia. Seguidamente, están lo referente a logros en donde se menciona la primera vez que jugaron fútbol o que marcaron su primer gol, cuando pudieron pescar o usar patines y actuaron con honestidad frente a alguna situación. En esta última se hace énfasis en considerarla como un logro puesto que añade cierta profundidad.

En lo que respecta a viajes, se mencionan cinco lugares específicamente (La Costa, Cartagena y Melgar) y uno que se indica bajo la denominación “campo”. Entendiendo que algunos de los estudiantes y sus familias llegan a Bogotá como resultado de lo que fue el conflicto armado o en busca de oportunidades retoma tal significación.

Finalmente, inmerso en lo referente a fechas especiales se pueden enunciar los días de cumpleaños propios, el primer día de colegio y en que tuvieron su primer amigo.

De acuerdo con estos resultados, salta a la vista la importancia que le dan algunos estudiantes a los lazos familiares y su fortalecimiento; también se puede inferir que la conquista de ciertas actividades o conductas va mucho más allá de un saber teórico sino que es todo el resultado de una práctica, incluso estos trascienden a lo puramente físico y llegan a la formación en valores como la honestidad. Además, es notable el arraigo que aún se presenta hacia los lugares de origen de algunos de los estudiantes en donde a manera de participación pudieron expresar sentimientos de orgullo y pertenencia.

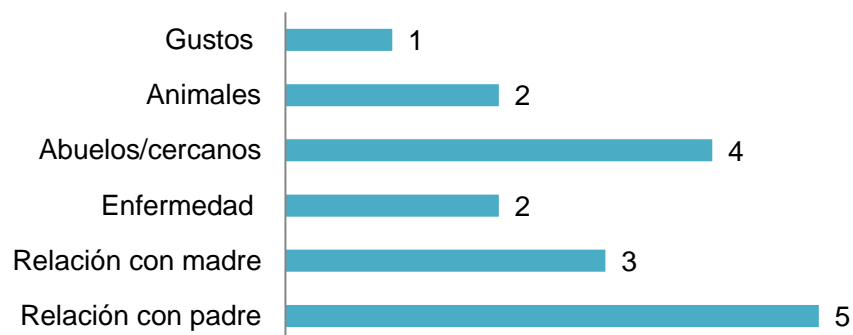
Figura 2. Existencia momentos tristes



| Sí | No | Pregunta generadora |
|----|----|---------------------------------------|
| 19 | 0 | Have you ever felt sad? ¹⁰ |

De acuerdo a las respuesta obtenidas, se ratifica que los estudiantes han experimentado momentos tristes, los cuales marcan una pauta importante en la película pero también en la existencia de todo ser humano puesto que como señala (Nussbaum, 2017) vale más “concebir las emociones como elementos esenciales de la inteligencia humana, y no como meros apoyos o puntuales de las inteligencia, nos proporciona unas razones especialmente poderosas para fomentar las condiciones del bienestar emocional en una cultura política”

Figura 3. Momentos tristes



| Situación | Cantidad | Pregunta generadora |
|--------------------|----------|--|
| Relación con padre | 5 | What makes you feel sad? Share with the class (optional) ¹¹ |
| Relación con madre | 3 | |
| Enfermedad | 2 | |
| Abuelos/cercanos | 4 | |
| Animales | 2 | |
| Gustos | 1 | |

¹⁰ ¿Alguna vez te has sentido triste?

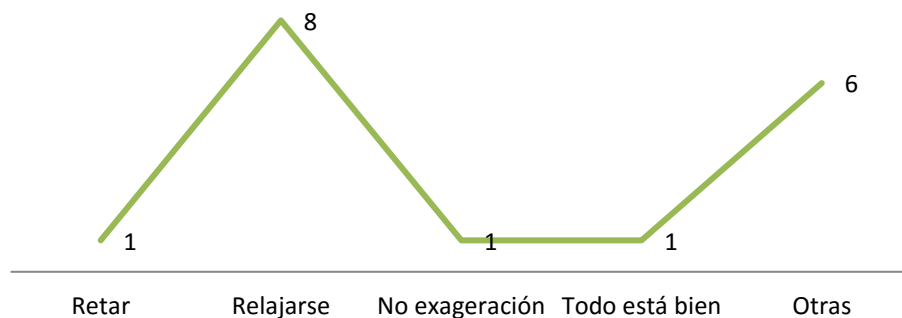
¹¹ ¿Qué te hace sentir triste? Compártelo con la clase (Opcional)

Para continuar con el análisis de esta segunda pregunta, se aprecia que la relación con el papá y mamá marca la pauta en lo que concierne a momentos que evocan tristeza. Entre ellos se encuentra el abandono por parte del padre y los comentarios dolorosos; al respecto, es comentado a la docente practicante uno en especial que está relacionado con el acompañamiento a tareas de inglés. En caso del vínculo materno se indican los regaños y los viajes que en determinado momento ella ha realizado. Un indicador compartido entre las dos primeras categorías se relaciona con la decisión y proceso de separación que enfrenta la familia. De manera intermedia entre las categorías previamente mencionadas se halla lo relacionado con suceso de enfermedad o muerte de algún ser cercano, afectaciones emocionales que provocan llanto e incluso cuando se es consciente de la lejanía que existen entre las familias.

Las categorías que evidencian las menores cantidades representan lo ligado a las prácticas de maltrato animal y la pérdida de partidos de futbol.

Es meritorio señalar que estas respuestas apuntan principalmente a la relación con papá, familia y mamá respectivamente, puesto que como ya es conocido muchos de los estudiantes no cuentan con la figura paterna en el hogar o en caso de que esta exista es revestida por un tío, primo o hermano mayor. Incluso, es por eso que la siguiente categoría de familia cobra tal relevancia en esta segunda dado que se liga directamente a abuelos y otros familiares que tienen procesos de enfermedad, muerte o crisis al interior de la familia.

Figura 4. Ante momentos de temor



| Consejo | Cantidad | Pregunta generadora |
|----------------|----------|---|
| Retar | 1 | About fear, What would you say to him? Give him some advices. ¹² |
| Relajarse | 8 | |
| No exageración | 1 | |
| Todo está bien | 1 | |
| Otras | 6 | |

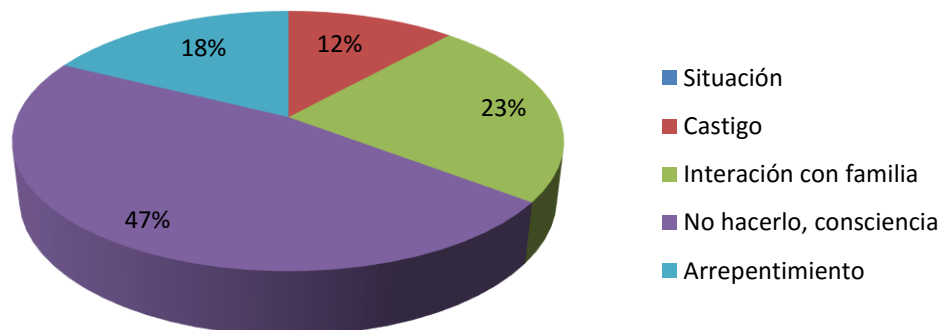
En las respuestas obtenidas, la mayor puntuación se resume en la expresión “Relajarse” y es dado que el personaje de la cinta cinematográfica todo el tiempo se refleja como alguien nervioso la gran mayoría del tiempo. La siguiente categoría se denomina “otras” y ella reúne unas series de acepciones deducidas por los estudiantes al respecto. Entre tales, se enuncian: su carácter necesario, la idea de que este nos ayuda a cuidarnos de situaciones que pueden afectar nuestra integridad y también que nos ayudar a controlar ciertas situaciones. Adicionalmente, se muestran otro tipo de respuestas que dan lugar a construcciones sociales como la muerte y algunos animales que provocan esta emoción en los niños como lo son las arañas.

Otras de las posturas que adoptan los estudiantes ante el temor son el reto, el cual podría tener una buena y no muy favorable connotación por esa misma conciencia del bienestar personal, la creencia de que todo va a estar bien y la no exageración de las situaciones que se viven. Si bien es cierto que aquí se enuncian los consejos, es totalmente valioso lograr la interiorización de la **Figura 5. Ante momentos de decisión** categoría más señalada al ejercicio cotidiano de los y las estudiantes.

¹² Acerca de temor. ¿Qué le dirías? Dale algunos consejos.

| Situación | Cantidad | Pregunta generadora |
|-------------------------|----------|--|
| Castigo | 2 | Ralley escaped from home and made some mistakes like steal her mother. What do you think? Was it good or bad? What would you do if you were her? ¹³ |
| Interacción con familia | 4 | |
| No hacerlo, conciencia | 8 | |
| Arrepentimiento | 3 | |

En las respuestas emitidas, la opción que más se indicó fue la conciencia y el no hacerlo que existe entre los estudiantes frente a lo que hizo la protagonista -robar a su mamá y escapar de su casa. Seguidamente, se encuentra la interacción con la familia lo cual incluye hablar con sus



¹³ Ralley escapó de casa y cometió algunos errores como robar a su madre. ¿Qué piensas?, ¿Fue bueno o malo? ¿Qué harías si fueras ella?

padres y ser tolerantes con su proceder. En tercer lugar, se indican las respuestas frente a su error que condensan enunciados que señalaban disculparse con sus padres, arrepentirse de ellos y manifestaciones como el llanto propias de su misma actuación. En último lugar, se halla la idea de castigo. Aquí es muy llamativo el hecho de pedir un castigo o de auto imponérselo. Ante esto sería totalmente válido profundizar dado que existen otras maneras de generar reflexión separadas de un castigo como tal.

10.1.2. ANOTACIONES PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS

En este proceso este taller apuntaba a situaciones un tanto personales por parte de los estudiantes por lo cual la libertad para escoger el idioma a emplear fue dada a la población. De un total de diecinueve talleres, diez estudiantes (grupo A) tomaron la decisión de responder en inglés lo cual permite inferir el empleo de la lengua inglesa como instrumento de comunicación humana. Mientras que nueve de ellos (grupo B) optaron por la lengua castellana. Si bien es cierto que la diferencia no es muy marcada, el esfuerzo y recursividad evidentes en los procesos de este taller marcan una pauta de gran importancia en donde el estudiante emplea recursos como los diccionarios en la construcción de su conocimiento.

Dentro del grupo de estudiantes que respondieron en inglés se pueden determinar trabajos que establecen procesos de cambios de códigos a nivel escrito principalmente, es decir, respuestas que fueron escritas en español. A partir de ello, podríamos deducir una mayor facilidad para expresar sentimientos en la lengua materna en determinados contextos.

Orientado al objetivo propuesto con este taller, el cual era lograr un primer acercamiento al tema y propiciar la sensibilización correcta y no discriminación hacia las emociones que allí se contemplaban, se considera como esencial las participaciones que lograron llevarse a cabo en la sesión de socialización del taller, puesto que allí como clase se dieron espacios en donde los estudiantes indicaron partes de la película con la cual se sentían identificados mayormente en los cambios de ciudad o de colegio por diversas razones como el desplazamiento forzado o la búsqueda de oportunidades en la capital colombiana. Al interior de este momento, el arraigo a

los lugares de procedencia demarca un orgullo evidente en las intervenciones de los estudiantes.

Continuando con el enfoque del grupo A, algunos de los estudiantes demuestran su participación y compromiso al responder este taller, teniendo en cuenta que ellos usualmente no demuestran altos grados de responsabilidad en la entrega de tareas. Al respecto se anexan los documentos. (Ver Anexo A: Talleres intensamente- Inside out workshop)



Fuente: Karla Camila Cuervo Suárez
Asunto: Socialización película

10.2 ANÁLISIS DATOS DEL VIDEO

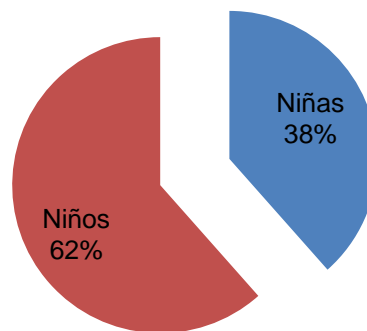
Durante la realización de este video los estudiantes tenían la libertad para escoger una de las tres preguntas propuestas por la docente practicante. Tales enunciaciones fueron:

- ¿Qué aspectos de tu vida agradeces hoy?
- ¿Por qué tu familia es la mejor?
- ¿Qué le agradeces a tus padres o acudientes?

En la medida en que los participantes hubieran hecho la elección, ellos recibían una hoja en donde deberían colocar su nombre y con el fin de fortalecer la representación de información mediante esquemas, se indicaba la realización de un circulo en la parte central de la hoja. De este se ramificarían las ideas que los estudiantes manifestaron.

Inicialmente, se establece la siguiente caracterización en cuanto variable de género:

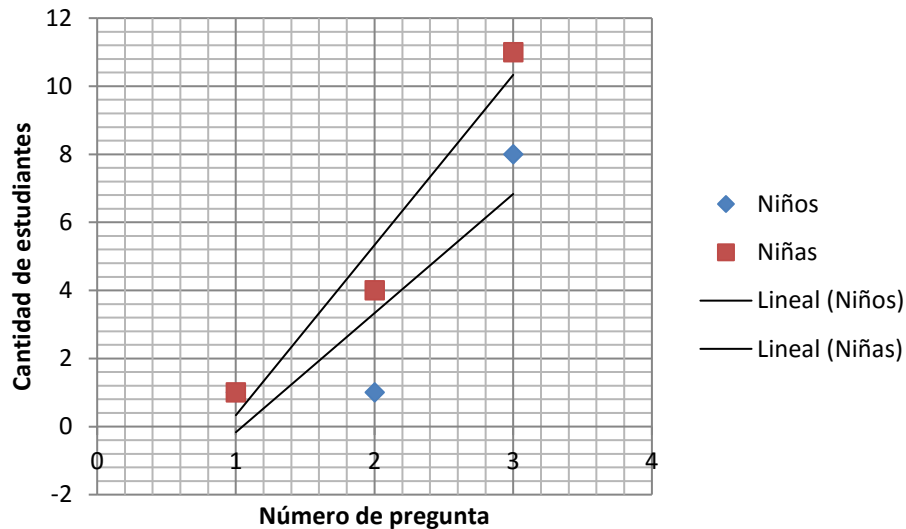
Figura 6. Participación por género



| Género | Cantidad |
|--------|----------|
| Niñas | 10 |
| Niños | 16 |

En el gráfico siguiente podemos observar la escogencia de pregunta:

Figura 7. Selección de pregunta por género



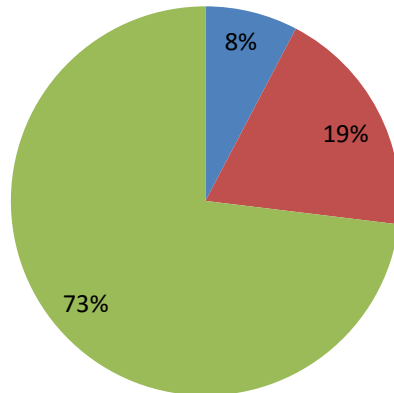
| | Niños | Niñas |
|------------|-------|-------|
| Pregunta 1 | 1 | 1 |
| Pregunta 2 | 1 | 4 |
| Pregunta 3 | 8 | 11 |

De acuerdo con la elección realizada, los estudiantes prefieren en su mayoría la pregunta número tres (3): ¿Qué le agradeces a tus padres o acudientes? Que la primera, la cual fue la de menor impacto para la población. Sí bien es cierto que las dos refieren la misma acción, agradecer, es evidente que el sujeto a quien se agradece difiere en su totalidad. Para la primera pregunta, el referente dista un poco de la realidad de la población al ser un tema de mayor generalidad mientras que en el caso del cuestionamiento número tres, la acción de agradecer apunta directamente a los padres o acudientes; este punto se considera como razón en la escogencia del ítem.

De otro lado, al analizar la primera pregunta se evidencia un equilibrio de escogencia que comienza a ser un tanto desigual en la segunda pregunta en la cual las niñas sienten mayor comodidad al expresar lo bueno de su familia que en el caso de los varones. Ya en la pregunta final, la participación de los dos géneros se incrementa y llega a deducirse que esta es la de mayor selección por los dos grupos hasta el momento establecidos, como lo refleja la siguiente gráfica:

Figura 8. Selección de pregunta general

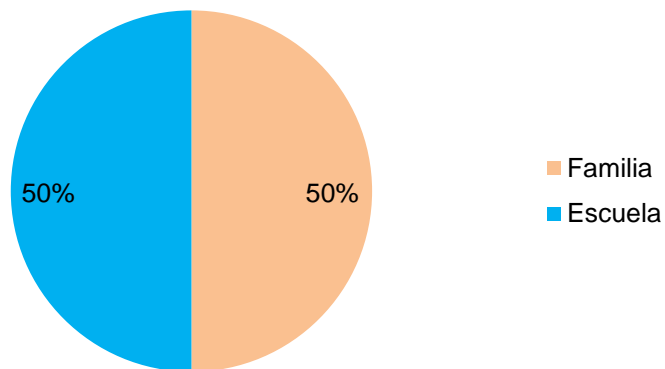
■ Número 1 ■ Número 2 ■ Número 3



| Pregunta | Cantidad |
|----------|----------|
| Número 1 | 2 |
| Número 2 | 5 |
| Número 3 | 19 |

Con el fin de analizar cada una de las preguntas, se elaboró una especificación de cada una de ellas. En tal caso, se halló:

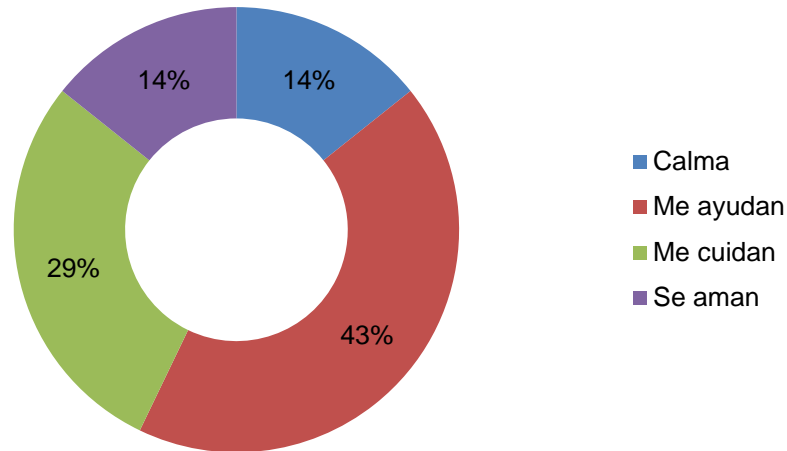
Figura 9. Pregunta número 1



| Pregunta 1 | Cantidad | Pregunta generadora |
|------------|----------|---|
| Familia | 1 | ¿Qué aspectos de tu vida agradeces hoy? |
| Escuela | 1 | |

Dentro de estas categorías se condensan dos de las respuestas otorgadas por la población, una de ellas señala la oportunidad de poder ir al colegio (escuela) y la otra señala el agradecimiento por la abuela (familia). Cabe resaltar en este caso, el señalamiento de estas áreas como lo escolar y lo familiar, especialmente ésta última que la ocupa un agente externo al núcleo familia inmediato.

Figura 10. Pregunta número 2



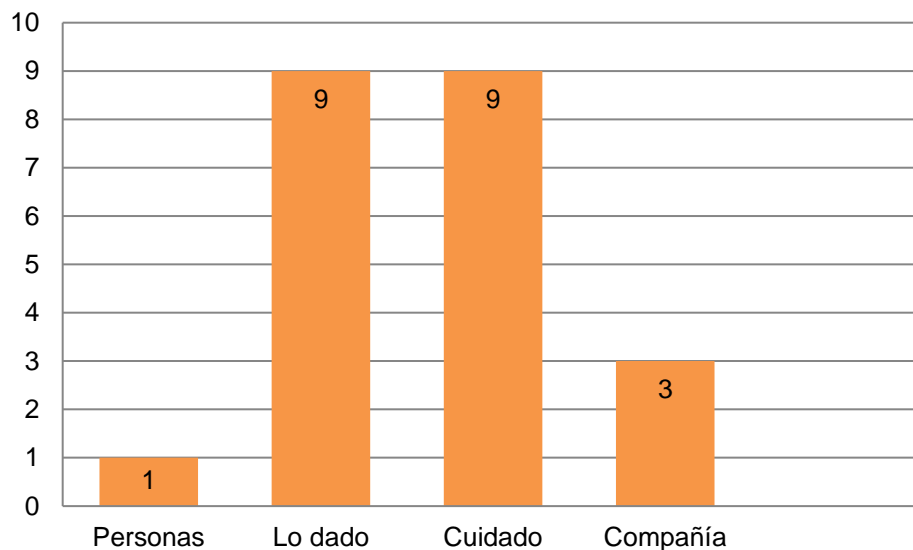
| Ítem | Cantidad | Pregunta generadora |
|-----------|----------|----------------------------------|
| Calma | 1 | ¿Por qué tu familia es la mejor? |
| Me ayudan | 3 | |
| Me cuidan | 2 | |
| Se aman | 1 | |

Con relación a esta pregunta y de acuerdo con las respuestas obtenidas, la población establece la importancia de su núcleo familiar en la medida en que se atribuyen características a ellos, como lo son los estados de calma; también se encuentran dos categorías en las cuales el o la estudiante evidencian tal situación como un aspecto que recae sobre ellos directamente con expresiones como “me cuidan” y “me ayudan” lo cual coincide con que “las emociones contienen una referencia ineliminable al yo, al hecho de que se trata de *mi* esquema de objetivos y

proyectos. Aquellas contemplan el mundo desde mi punto de vista” (Nussbaum, 2017). Finalmente se halla una categoría que remite acciones del trato entre los miembros de la familia como lo es el amor.

Cabe resaltar que las dos categorías que más fueron indicadas en esta pregunta fueron aquellas en las cuales el niño o niña se veían integrados de manera directa. A partir de ello, podría inferirse que las respuestas de los estudiantes están basadas en este caso en cuanto los estudiantes están involucrados en las dinámicas relacionales de la familia, en procesos que evidencian, cariño, ayuda y protección como pilares de aquellas necesidades básicas de todo ser humano.

Figura 11. Pregunta número 3



| Categoría | Cantidad | Pregunta generadora |
|-----------|----------|--|
| Personas | 1 | ¿Qué le agradeces a tus padres o acudientes? |
| Lo dado | 9 | |
| Cuidado | 9 | |
| Compañía | 3 | |

En relación con las respuestas emitidas, las dos categorías más señaladas hacen referencia a “Lo dado” y “Cuidado”, mientras que la menor hace referencia a “Personas”. Al interior de la

primera categoría se indican enunciados como, “Ellos me dan todo”, “Me dieron la vida”, “Me hacen sentir importante” y “Me aman”. De igual manera, en la segunda opción más marcada, se encuentran señalamientos agrupados como “Me guían”, “Me cuidan” y “Me ayudan”. Contrario a concepciones comunes, es remarcable que la población objeto señala ítems que en su mayoría refieren aspectos de crianza que distan de lo que se provee, no sin antes señalar que ello también es relevante en la sociedad actual.

Respecto a la siguiente categoría indicada, ésta agrupa tres enunciaciones realizadas por el grupo de estudiantes, las cuales son “Ser padre y madre”, “Estar conmigo” y “Dejarme dormir con ellos”. Sin lugar a dudas cada una de ellas remite a un mismo concepto, compañía. Finalmente, se halla la categoría que recoge personas, en donde un estudiante menciona el agradecimiento por la vida de su hermano.

10.2.1 ANOTACIONES CUALITATIVAS

A lo largo de los tiempos de grabación, se pudo lograr un acercamiento totalmente diferente al establecido en los tiempos estrictamente de clase. Todo iniciaba una pequeña presentación por parte de la docente en práctica, luego hablábamos de gustos o de deportes favoritos y seguidamente se explicaban las instrucciones para la realización del ejercicio.

Es en tal transición que los estudiantes lograban manifestar momentos de gran impacto para sus vidas, como lo son sucesos de violencia física intrafamiliar, pérdidas de familiares a tal punto que pudieron evidenciarse momentos de llanto por parte de los grupos de estudiantes. Es decir, esta actividad permitió ratificar la concepción de emociones como “experiencias conscientes, se siente algo cuando se experimenta una emoción” (Nussbaum, 2017) y provocar acciones como lo es el llanto o la reflexión.

10.2.2 ANOTACIONES PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS

En esta sección es posible hablar de dos partes principales, una de ellas refiere a lo escrito en los esquemas propuestos y otra, a las producciones orales realizadas por los estudiantes y evidentes en el video propuesto.

En lo que concierne a la parte escrita, se puede ver que hay un grupo de estudiantes que muestran cierto progreso en la construcción de sus propios enunciados y hacen un buen uso de algunas palabras. Ello quiere decir que hay avances los cuales se esperaban en su competencia comunicativa. Oralmente, se presenta una situación similar – de mejora – en la medida los estudiantes logran efectuar procesos comunicativos con ayuda de la docente practicante, compañeros o apuntes.

Adicionalmente, se indica un buen nivel de claridad en el seguimiento de instrucciones evidenciado en que 16 de 21 estudiantes diseñaron de manera acertada su planeación mientras que fueron 5 casos los de estudiantes que no lograron plasmar la estructura esperada en la organización del grafico propuesto. Evidencia de ello son los esquemas acertados y no acertados son anexados. (Anexo C: Planeaciones intervenciones orales)

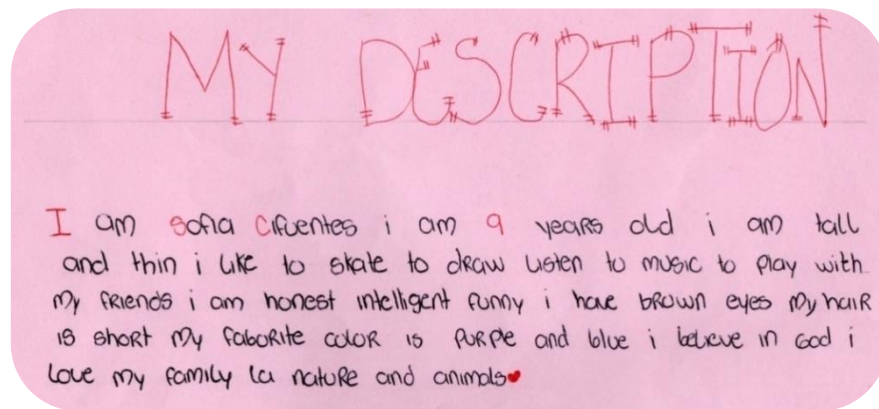
10.3 ANÁLISIS AUTOLIBRO

10.3.1 PRIMERA PARTE – I

En estas etapas de construcción, se contó con una gran participación por parte de los estudiantes, los cuales presentaron una totalidad de catorce trabajos.

Para dar inicio a los procesos de análisis, se especifica que los trabajos entregados no cuentan con el desarrollo de éstas tres categorías de manera puntual. Es decir, algunos de ellos cuentan con todas las categorías -descripciones propias, de sus familias y gustos personales- pero otros no las indican en totalidad.

En lo relacionado con las descripciones propias, las cuales evidencian procesos de auto reconocimiento que le permiten a los estudiantes considerarse como personas únicas, correspondiendo a lo señalado por Forés & Grané, 2011. Con ello, se hace referencia a que el estudiante asume tal postura y se apropia de ella de manera que le es fácil comenzar a reconocer sus habilidades y fortalezas como lo señala APA como aspecto resiliente. Lo anterior es notorio en líneas como las siguientes donde los seres humanos se reconocen como persona únicas:



I am Michelle, I am 10 years old

I am

I

I

I

I

I

I

I

I

I

I

Fuente: Estudiantes grado cuarto de la IED

the color of my eyes brown

the color of my hair Brown

the color of my skin Brown

The color of my hair is Black

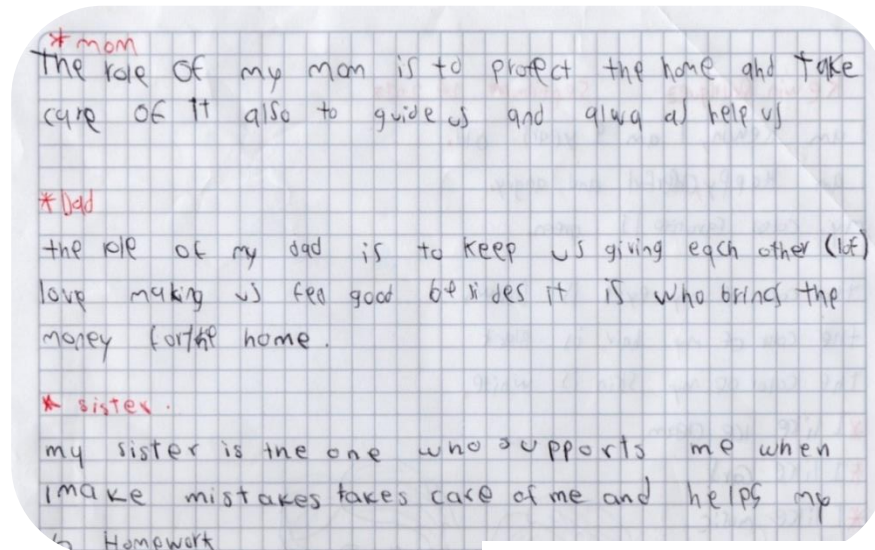
The color of skin is dark.

Seguidamente, se hallan las descripciones de las familias las cuales permiten la identificación y

especificación de aquellos *vínculos afectivos* y *redes*

sociales de apoyo con que el estudiante cuenta, en la medida en que al solicitar tal actividad se indicó a los estudiantes que indicarán las personas cercanas a ellos y con quienes cuentan en determinados casos de crisis o situaciones inesperadas. Ello se ve en el momento en que los estudiantes plasman tales personas y señalan aspectos valideros en sus contextos; ello acompañado de los procesos de reflexión, provoca que los estudiantes vean aquellas fortalezas de sus redes de apoyo pese a las dificultades que los rodean.

En el desarrollo de éstas, se infiere una relación cercana o cálida con sus cercanos puesto que en ninguna de las actividades se indican palabras rudas o que señalen algún rasgo contrario.



Fuente: Estudiantes grado cuarto de la IED

Además, es relevante en ésta última la especificación de roles que se establece en lo relacionado con protección, ayuda y guía, roles atribuidos a los padres de familia.

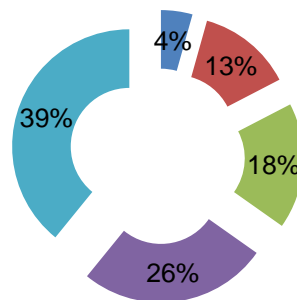
De otro lado, sobresalen casos en donde los estudiantes hacen esfuerzos por hacerse partícipes de las actividades como lo vemos en la siguiente imagen. Ella pertenece a un niño que si bien posee algunos problemas de disciplina y rendimiento en otras áreas del conocimiento, a este momento es uno de los casos que contribuye con mayor participación, dedicación y creatividad.



En tercer lugar, se encuentra la redacción de los gustos de los estudiantes. los cuales sustentan su existencia y pertinencia para este trabajo en cuanto favorecen el reconocimiento de la persona como ser único permitiendo manifestar sus afinidades y promoviendo comportamientos tolerantes y empáticos que le den paso a llevar proceso de convivencia armoniosos en la medida en que reconozco y me pueden conocer. Tales pueden ser agrupados en las siguientes categorías:

Figura 12. Gustos de los estudiantes

■ Maneras de ser ■ Elementos ■ Naturaleza ■ Comidas ■ Entretenimiento



Al realizar el análisis de ésta gráfica es evidente que la mayoría de los gustos de los estudiantes están bajo la categoría de entretenimiento la cual contiene aspectos como la música, juegos-videojuegos y deportes como lo son el futbol y el atletismo. Seguidamente, se indican alimentos como los helados y las hamburguesas; también la naturaleza en cuanto a animales y algunos elementos como lo son las motocicletas y los carros. Finalmente, se halla una respuesta un

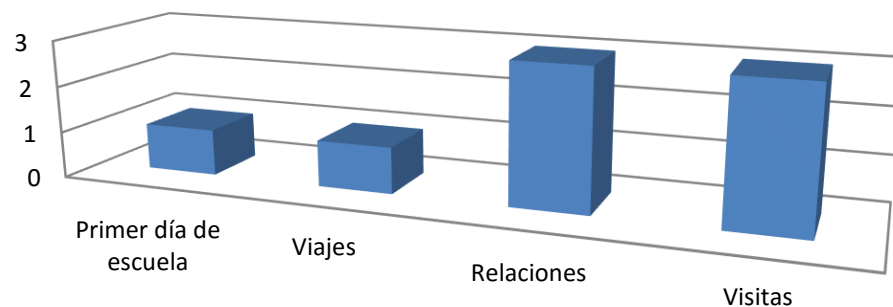
tanto inesperada en donde se expresa el “gusto” por las maneras de ser no solo personal sino también de la familia.

10.3.2 SEGUNDA PARTE – MEMORIES

En esta sección se contó con un total de siete aplicaciones en donde los estudiantes manifestaban tres momentos de sus vidas. Tales eran denominados de la siguiente manera:

- The happiest moment in my life
- An important or sad moment
- I learnt something

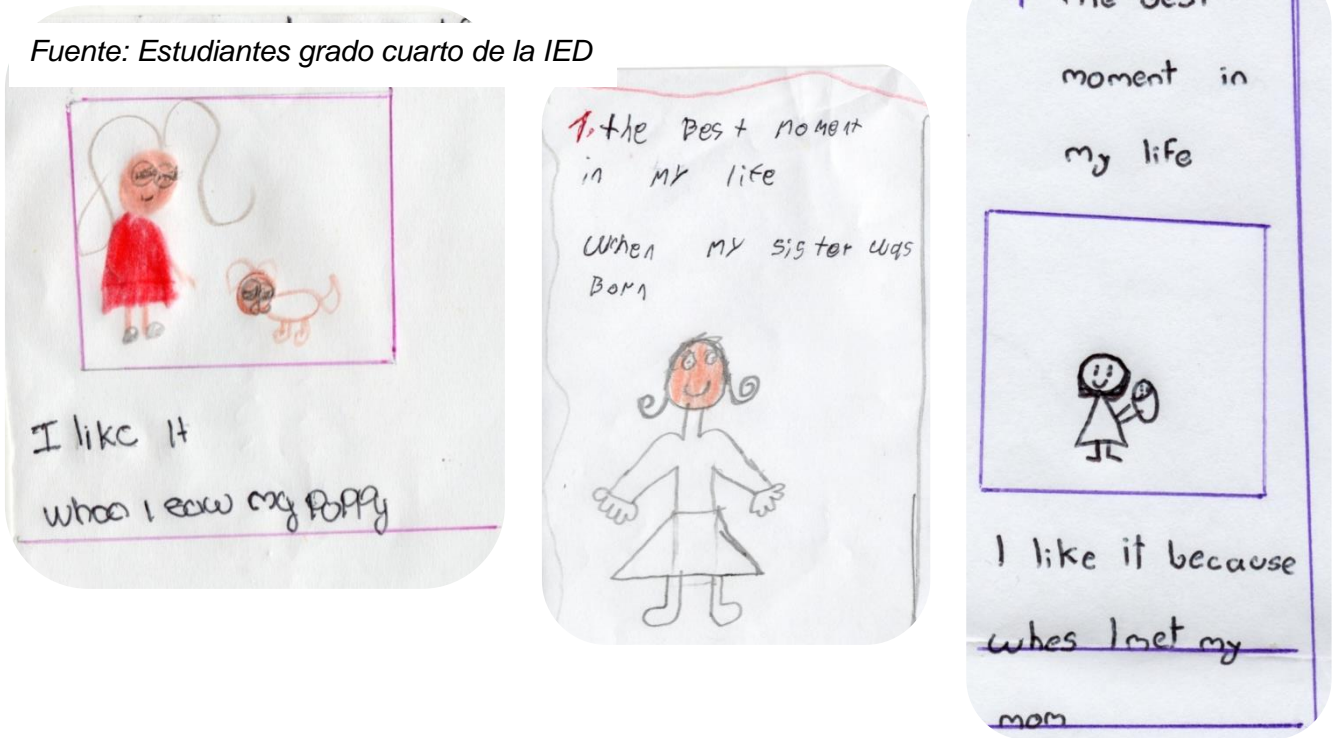
Figura 13. Mejores o más importantes momentos



| | Primer día de escuela | Viajes | Relaciones | Visitas |
|-----------|-----------------------|--------|------------|---------|
| ■ Series1 | 1 | 1 | 3 | 3 |

A partir de estos datos, se puede inferir que son mucho más importantes para los estudiantes algunas visitas realizadas como lo son ir a la piscina, la cual obtuvo la misma indicación en la población las veces señaladas. A continuación, se encuentran situaciones con de afecto con personas o animales, ejemplo de ello son las imágenes que aquí se hallan. En último lugar se encuentra un viaje y el primer día de escuela.

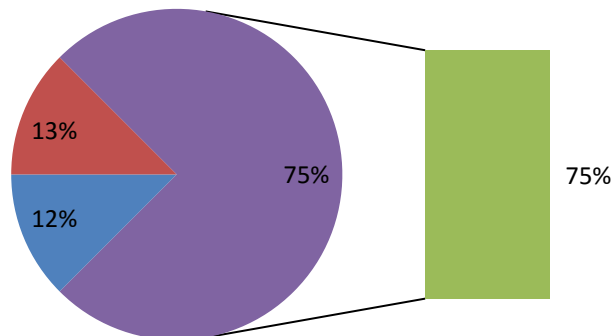
Fuente: Estudiantes grado cuarto de la IED



En la siguiente sección, An important or sad moment¹⁴, las respuestas logradas permiten establecer tres grandes grupos que son enfermedad o muerte, separación de los padres y conocimiento de personas. De manera grafica, se obtiene lo siguiente:

Figura 14. Momentos tristes o importantes

■ Conocimiento de personas ■ Separación ■ Muerte o enfermedad



¹⁴ Un momento importante o triste

Es así, que los mayores puntajes son los obtenidos en el momento en que algún familiar estuvo enfermo o murió. No obstante, ello también se traslada al deceso de una mascota.

En determinados casos podría restársele valor a las emociones dirigidas a mascotas pero este aspecto no descategoriza la emoción, por el contrario indica que “las emociones contienen una concepción del valor o de la importancia del objeto... Es posible amar a personas o cosas, afligirse por un animal o por un hijo; lo que resulta crucial para la emoción es el valor con el que ha sido investido el objeto” (Nussbaum, 2017)



Además, se encuentra la separación de los padres, la cual está acompañada de la imagen que se encuentra a continuación. Finalmente, se señala la despedida de un youtuber que estuvo hace poco de visita en Bogotá.

Es relevante, la concepción de familia que aún se maneja en los estudiantes pese a procesos de separación que están llevando. Es notorio que una parte de los estudiantes cuyos padres se encuentran separados aún plasman a sus familias con la figura tanto materna como paterna.

Adicionalmente, durante este momento los estudiantes hallaron puntos en común y uno de ellos fue esta condición

familiar; al verse viviendo el mismo momento logro darse cierta *camaradería* entre risas entre algunos de ellos. Tal contexto indica que de cierta manera no hay mayor aflicción en cuanto que
 Fuente: *Estudiantes grado cuarto de la IED*)” del que habla Nussbaum en su libro *Paisajes del pensamiento*

Al establecer el análisis de la tercera sección, en donde se solicitaba mencionar un momento donde aprendieron algo, se evidencia tanto logros como lo es el aprender a montar bicicleta como momentos en donde botaron comida y luego entendieron su implicación. Se podría inferir que es esta última la más mencionada, dado que en medio de la sesión destinada se hizo una reflexión por parte de la docente en práctica acerca de la importancia de aprovechar la comida

dada y de no desperdiciarla. De acuerdo con Nussbaum, ello tomó tal rumbo debido a que “lo propio de las emociones es su conexión con la imaginación y la representación concreta de acontecimientos en la misma, lo cual las distingue de otros estados de juicio más abstractos” (Nussbaum, 2017)

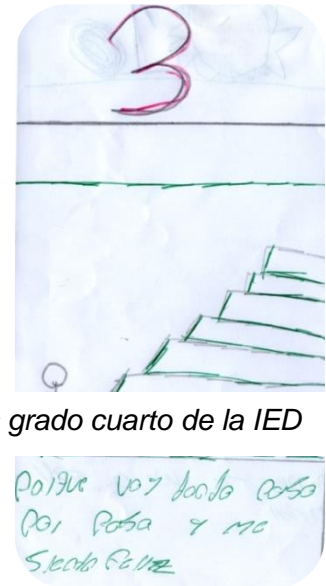
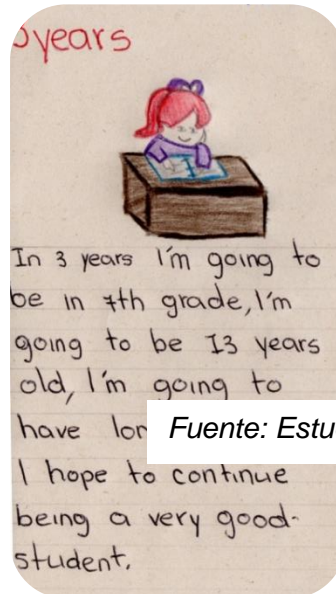
10.3.3 TERCERA PARTE – DREAMS

En cuanto a esta etapa de creación del Co-Libro se cuenta con la participación de nueve estudiantes que realizan un gran trabajo en donde exponen sus ideas y anhelos de una manera transparente, sabia e inspiradora.

A lo largo de estos desarrollos se da cuenta de un proceso de auto proyección y de especificación de metas y objetivos que muy seguramente fortalecen la perspectiva de vida y en determinado momento podrían llegar a orientar la toma de decisiones.

Al proponerse un manejo de tres puntos específicos de tiempo –tres, cinco y diez años–, los estudiantes señalan en su gran mayoría la continuidad de sus estudios, la incorporación y profundización de otras áreas como lo son los idiomas. Pero lo esencial de este momento radica en el manejo de conceptos como lo es la sabiduría, la felicidad y proyecciones de tipo físico las cuales se muestran a continuación:

AI



Fuente: Estudiantes grado cuarto de la IED

especificarse el último momento, se puede la selección de estudios relacionados con el deseo de ser piloto, presidenta, propietarios de negocios en especial de un restaurante y médico. De otro lado, se emiten enunciaciones que reflejan indecisión, pero que están orientadas al arte.

Una de las respuestas más llamativas es la proporcionada por un estudiante que enuncia su deseo por ser mejor y tener un trabajo. Lo relevante de esta oración yace en la parte final en donde se señala específicamente el tener un trabajo pero sin enunciar un área de interés. Muy seguramente debería indagar acerca de tal establecimiento perfiles que aunque podría ser temprana permite ampliar la perspectiva de la población y estimula su capacidad de soñar.

Un gran aspecto a reconocer a lo largo de este proceso de construcción es la *creatividad* de los estudiantes en la presentación de sus trabajos, la cual es un aspecto que les permite lograr mayores y mejores destrezas en cuanto a motricidad fina, capacidad de invención y demás habilidades artísticas que disminuyen ciertos niveles de angustia y provocan oportunidades de autoconocimiento.

Adicionalmente, la participación aunque no fue total por parte del grupo participante si se hace digna de mérito en la medida en que se rompe con cierto ideal de las actividades por obligación

o por la idea de una recompensa, en este caso una nota. Aunque este es un avance muy pequeño, él mismo nos permite tener una mirada que reta a cambios que indudablemente necesita la educación de hoy. Este elemento demanda de nosotros como docentes un cambio total que debe provocarse y fortalecerse en gran manera para que se pueda dar inicio a un concepto realmente autónomo y autogestionador del conocimiento desde etapas tempranas de la educación.

10.3.1 ANOTACIONES PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN INGLÉS

Existen casos en los cuales los estudiantes no lograron un apropiado desarrollo a nivel gramatical o sintáctico, pese a varios momentos de retroalimentación y acompañamiento. Es posible considerar que tales fallas se presentaron debido a la falta de seguimiento de instrucciones, pero también a un uso equivocado de fuentes o de estrategias para profundizar en la realización de sus trabajos.

De igual manera es evidente que no todas las partes fueron trabajadas especialmente en la primera sección, en donde los estudiantes en algunos casos olvidaron colocar sus gustos o hacer una descripción de los miembros de la familia. También, se hace uso equivocado de palabras o de adjetivos en las expresiones enunciadas como lo señalan las siguientes imágenes.

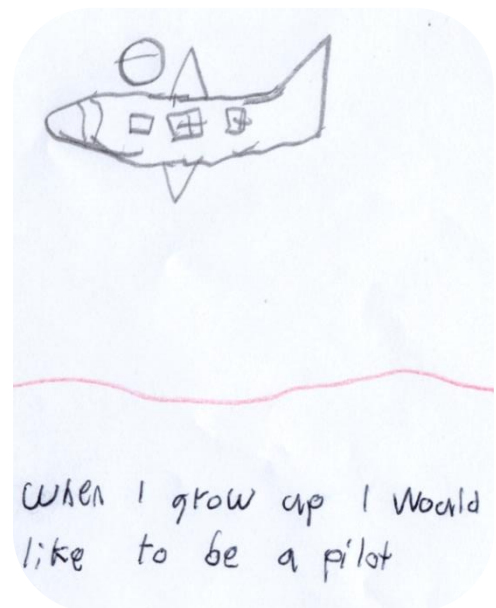
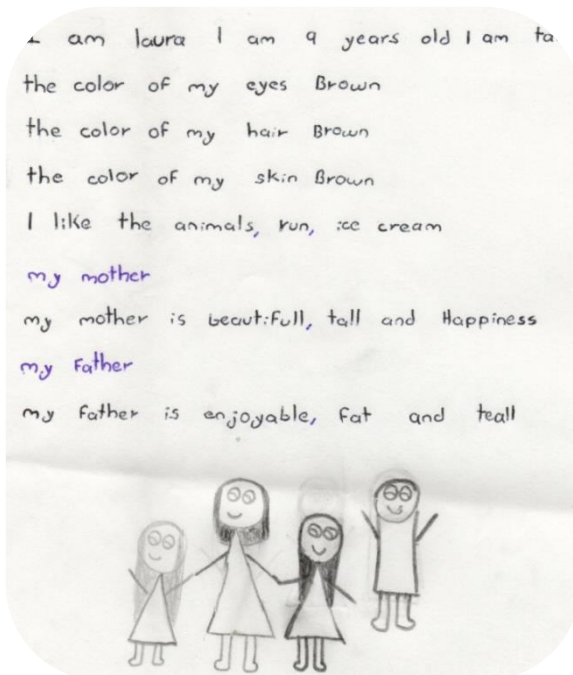
I am Juan Sebastian I am Ten years old
I am tall
The color of my eyes = my = Blue
I am - 10/1000

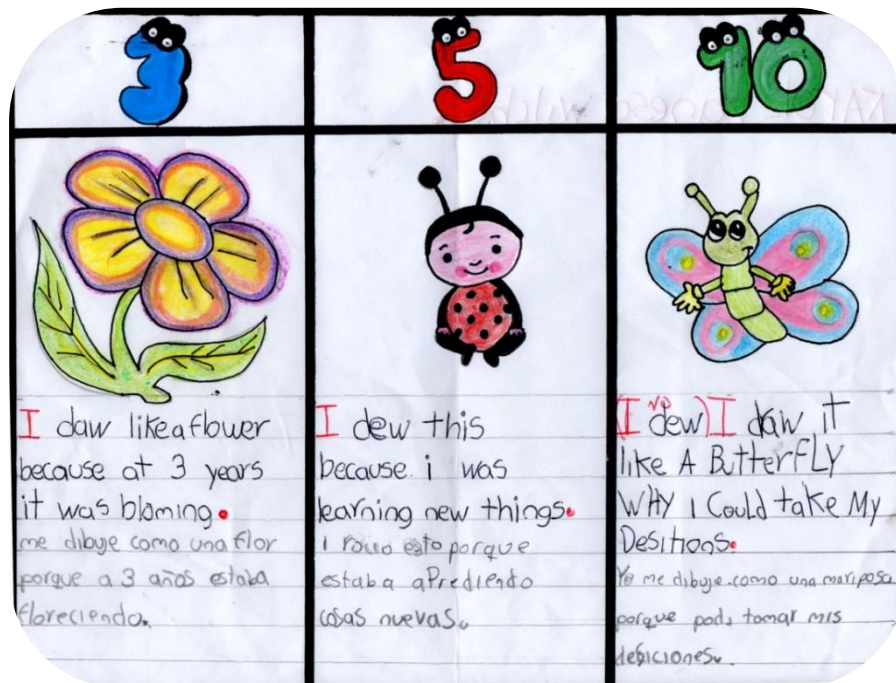
girl - 9/9/11
I am - Juan Sebastian
I am - Tall
I am - Ten years old
The color of my eyes = Blue
I am - ~~10/1000~~ Brown
I have black hair

Fuente: Estudiantes grado cuarto de la IED

Por otro lado, una gran mayoría de los trabajos demostraron un uso correcto de las estructuras y vocabulario trabajados en clase. Es más, en algunos casos se establece un cambio de código a nivel escrito entre la lengua materna y la lengua extranjera, Inglés.

Para ejemplificar lo anterior, se citan los siguientes casos:





Fuente: Estudiantes grado cuarto de la IED

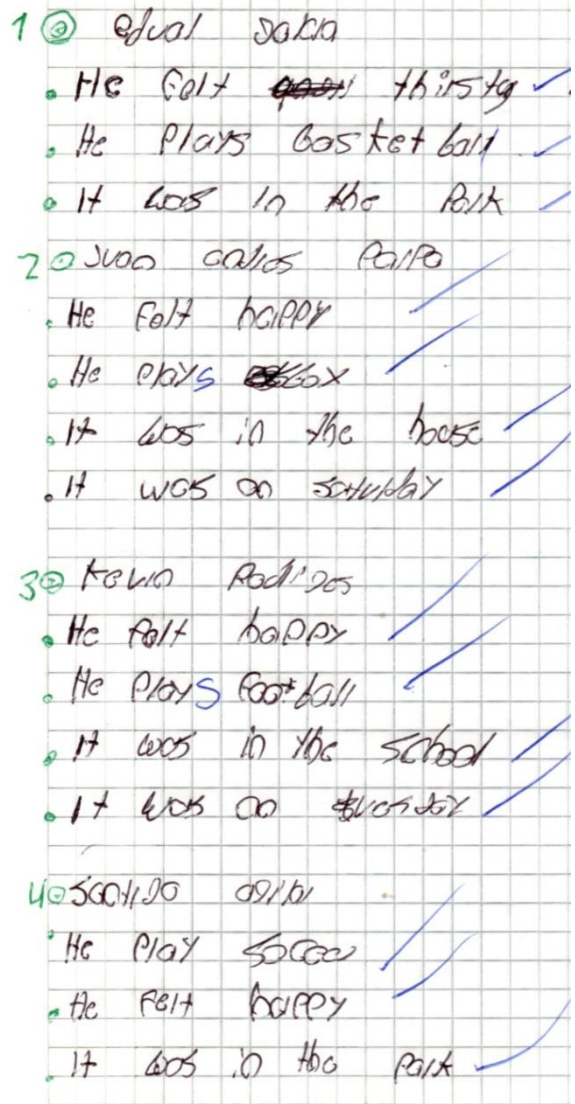
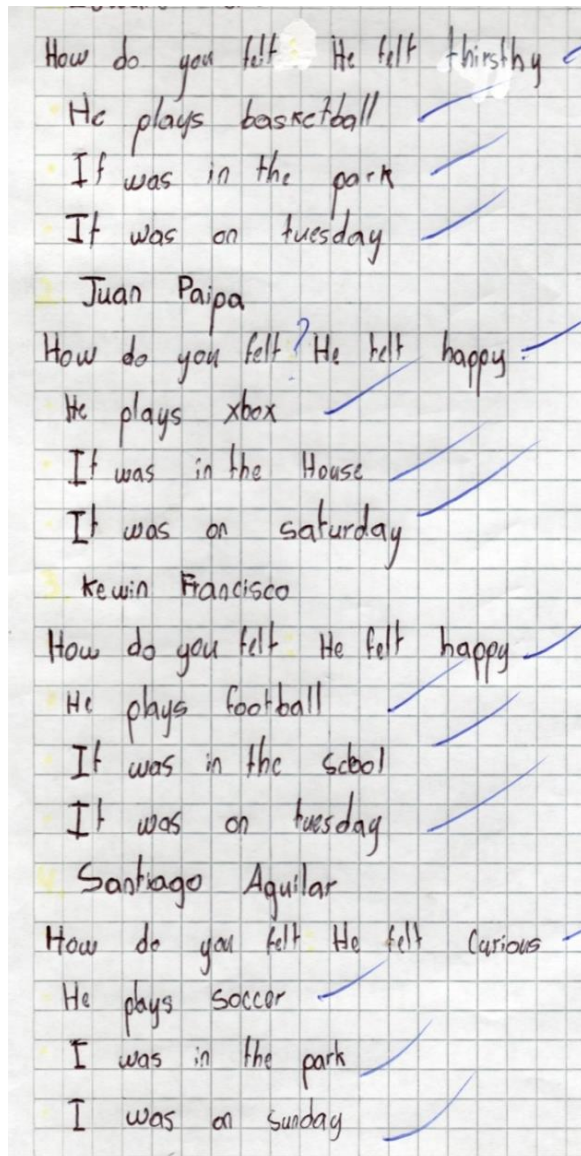
10.4 TIEMPO DE DESAFIOS- CHALLENGE TIME

Con este ejercicio se buscaba fortalecer no solo la producción y comprensión oral de la población sino también otro tipo de acciones enfocadas a algún aspecto resiliente como la empatía, humor, alegría, vínculos afectivos con sus cercanos y otros espacios de auto descubrimiento. Ello también estaba orientado a propiciar espacios de afecto y contacto físico entre cercanos, aludiendo un poco a la capacidad perceptiva humana en donde “Las emociones

humanas son modeladas por el hecho de que somos criaturas perceptivas: su rica textura se origina en nuestras capacidades sensoriales” (Nussbaum, 2017)

En lo que concierne a participación, es vitalicio el hecho de que ésta tuvo un gran aumento, no solo en la ejecución del reto como tal sino también en aquellos momentos de clase en que todos como población participante profundizaban en el conocimiento de estructuras gramaticales a medida que se escuchaban las experiencia vividas por los compañeros que hicieron los retos. Hubo casos relevantes para este momento de estudiantes que usualmente no tuvieron gran participación pero que pese a ello su desempeño en clase se considera destacable. Los

siguientes son algunos de ellos:



Adicionalmente, un grupo de estudiantes manifestaron realizar en repetidas ocasiones las actividades propuestas de manera completamente satisfactoria, contrario a casos en los que los estudiantes olvidaron realizarlo y por ello no pudieron socializarlo en clase.

En relación con la expresión oral, el uso de esquemas que ayudan a la organización de la información son de gran ayuda. También son vistas señales de temor o de inseguridad las cuales ameritan ser trabajadas de la mejor manera de modo que puedan ser superadas.

11. ANÁLISIS COMPARATIVO RENDIMIENTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES

En consonancia con el objetivo general y el tercer objetivo específico de investigación que indican que a través de este proceso y de su ejecución se pretende mejorar el desempeño de los estudiantes en Inglés mediante el uso de aspectos resilientes.

La gráfica que se muestra a continuación indica los resultados que parcialmente se obtuvieron en el primer periodo académico del año en curso, el cual abarca aproximadamente los tiempos comprendidos entre el veinticuatro (24) de enero hasta el primero (1) de abril. Durante éste se pueden determinar cinco casos de estudiantes que no superaron los mínimos requeridos por la institución para la aprobación de una materia; también se muestran cuatro estudiantes que logran un promedio mayor o igual a cuatro y diecinueve de ellos que se ubican en un rango medio. Si bien es cierto que estos datos son de proyección cuantitativa, tales también condensan espacios de autoevaluación y apreciaciones convivenciales en tanto a orden, disciplina y tratos tolerantes con los demás refiere.

Además, se indican espacios de estudiantes que para aquel entonces no se encontraban en la institución. Esta situación es constante a lo largo del año escolar como ya se evidenciará en las siguientes gráficas, las cuales demuestran un incesante ingreso y egreso de estudiantes.

Figura 15. Rendimientos primer periodo

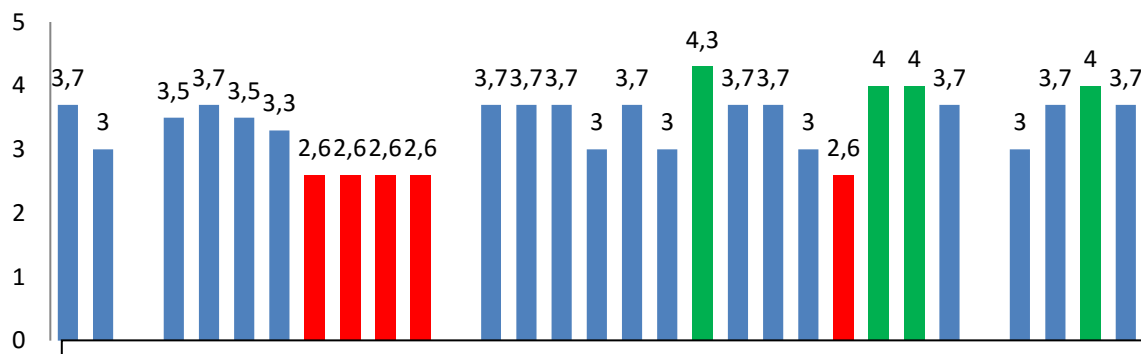
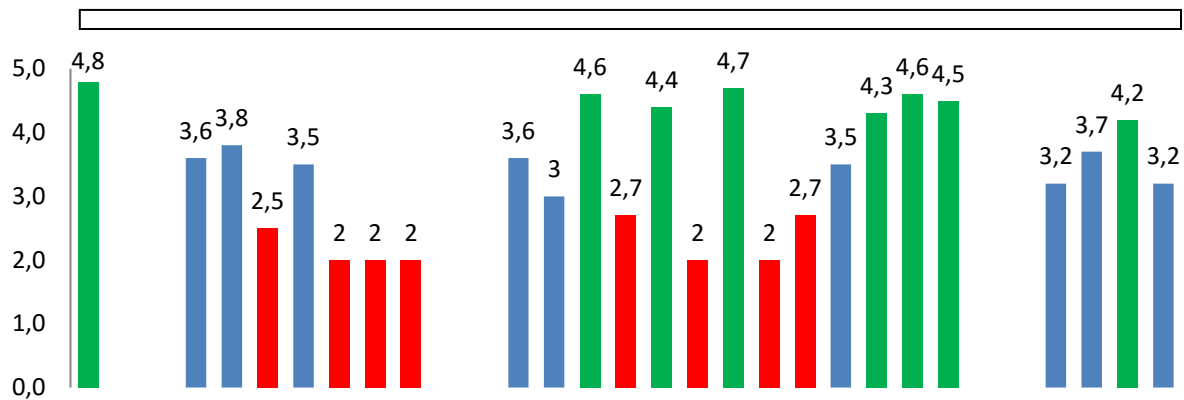


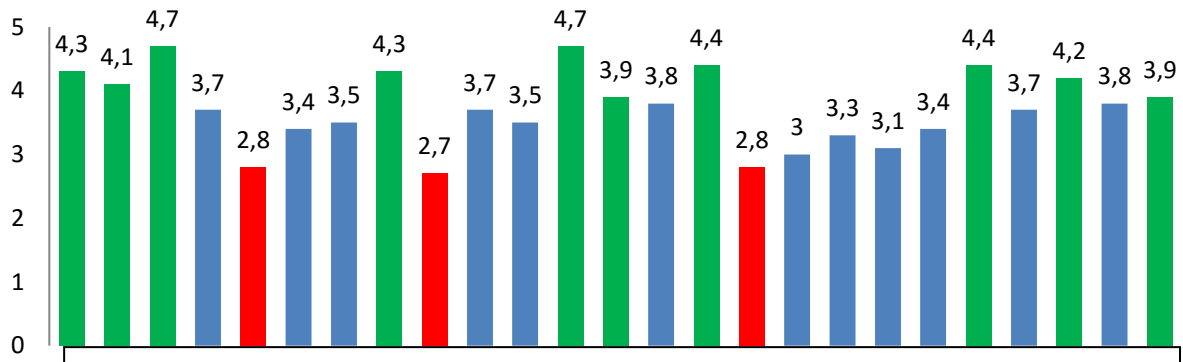
Figura 16. Rendimientos segundo periodo



Es para este momento evidente la ausencia de tres niños que solicitan el traslado de la institución por cuestiones de cercanía al lugar de vivienda o trabajo de los padres. Pese a tal aspecto, se muestra un incremento bilateral; es decir, un aumento en los estudiantes que aprobaron la materia con mayores puntajes pero también en aquellos casos en que no fue aprobada. Numéricamente, se hablaría de ocho estudiantes con puntajes tanto de incremento como de pérdida.

Hasta este momento no se había puesto en marcha lo especificado en el capítulo 10. Diseño de la propuesta, por lo tanto ninguna afirmación puede hacerse al respecto del trabajo. Situación contraria es lo establecido en la siguiente imagen:

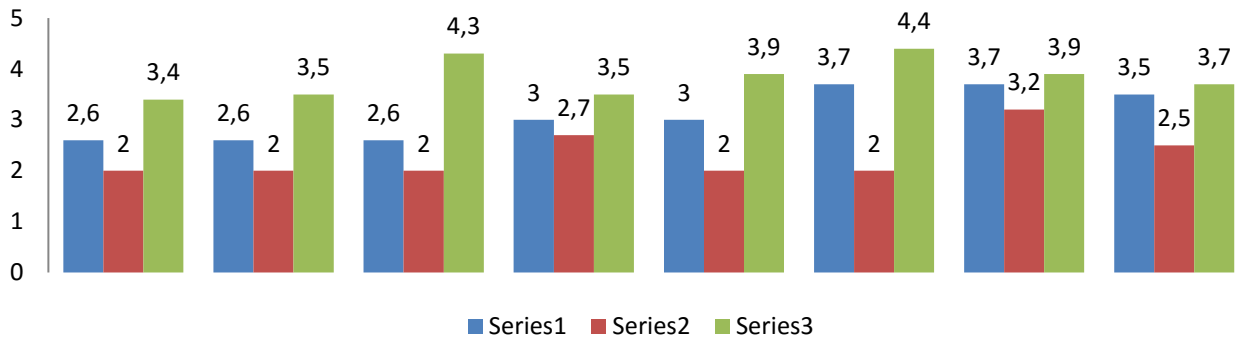
Figura 17. Rendimientos tercer periodo



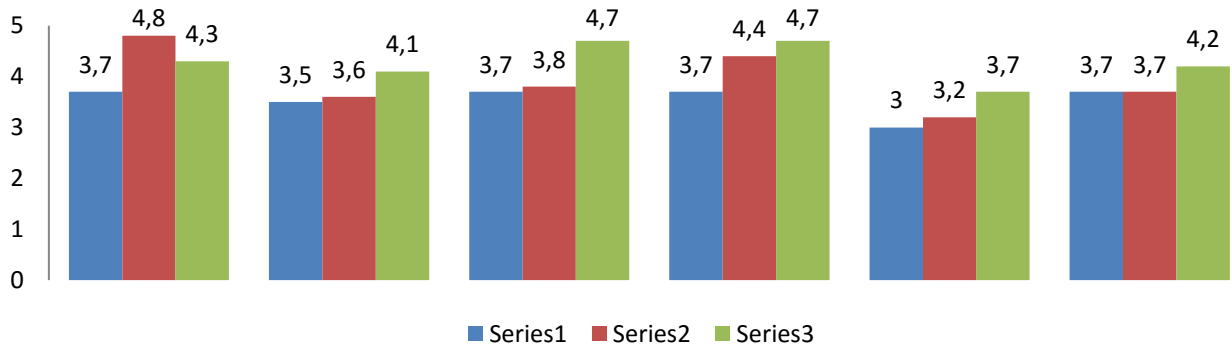
De esta última gráfica, podemos inferir ocho casos de estudiantes que logran superar el puntaje establecido y dos estudiantes que aunque no lo lograron demostraron un gran avance a lo largo del proceso. Es también un aspecto para señalar que solo tres estudiantes no consiguieron un puntaje de tres o mayor a este.

Un gran aspecto a mencionar son los cambios en cuanto a desempeños se refiere, puesto que han sido establecidos ciertos perfiles de estudiantes que de manera muy constante lograban puntajes superiores pero en este caso son otros estudiantes los que se logran reforzar los desempeños del grupo a nivel general.

Desde esta perspectiva, se evidencia una mejora en los estudiantes desde con dos tipos de presentación. Por un lado, se encuentran los estudiantes que inicialmente tuvieron un buen desempeño en las actividades correspondientes al primer periodo académico (Series1), en el segundo momento (Series 2) refieren niveles bajos pero que para la tercera etapa (Series 3) igualan o superan lo obtenido en el periodo precedente. Muestra de ello son los siguientes resultados:

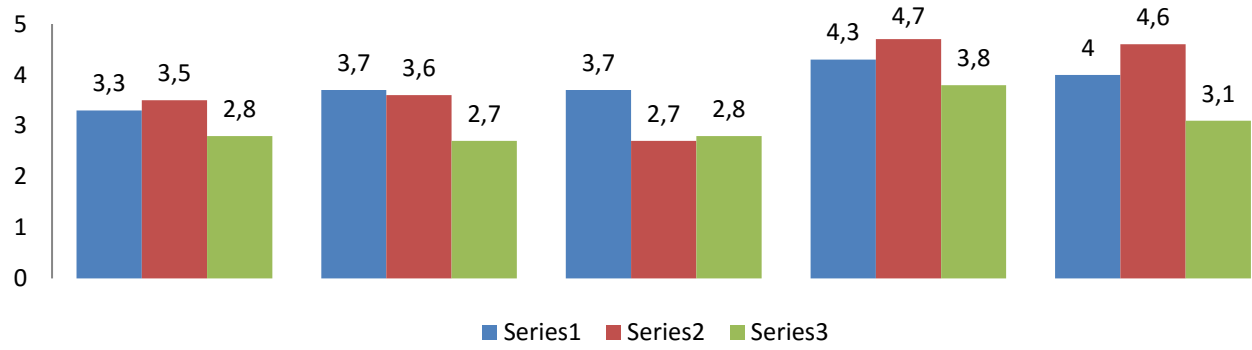


Al continuar la observación de estos resultados, se obtiene otro tipo de mejora la cual refiere a los estudiantes que específicamente en este último periodo de estudios logran superar los anteriores resultados- aquellos correspondientes al primer y segundo periodo académico- y destacan por su desempeño para este momento de información académica. La siguiente grafica nos señala aquellos casos:



Otra de las miradas es la realizada hacia aquellos estudiantes que en periodos precedentes obtuvieron mayores resultados que en este último momento. Al interior de este grupo existe un factor común que es la inasistencia a clases y la falta de indagación con sus compañeros o con la docente practicante al momento de colocarse al día con aquellas actividades realizadas en sesiones precedentes. Claramente, esta situación influye en los resultados de los estudiantes

quienes pueden lograr un avanzado grado en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.



12. CONCLUSIONES

En el desarrollo de este proyecto de investigación se desarrollaron temáticas relacionadas con la resiliencia como un postulado teórico, que permitiera implementar todo un conjunto de herramientas útiles y de gran practicidad para los estudiantes por medio de los cuales se pudiera impactar tres áreas: lo cognitivo, afectivo y conductual, en una población determinada por características de gran adversidad todo aquello enmarcado en un ambiente de aprendizaje del Inglés.

Gracias a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la guía N° 22 de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés y los postulados que aquí se señalan, la unión de estas dos temáticas se hace posible y permite establecer lo siguiente:

- ≈ La identificación de las condiciones socio emocionales de los estudiantes permitieron y establecer procesos de indagación y análisis teóricos que permitieran ofrecer una solución o ayuda parcial hacia las problemáticas y necesidades de la población determinada. Tal proceso orientó sus resultados hacia muchas de las características de la resiliencia como los son el fortalecimiento de vínculos afectivos, el reconocimiento personal, la capacidad visionaria, la creatividad, entre otros.
- ≈ Al concebir la resiliencia como estrategia que otorga elementos socioemocionales, se puede inferir que:
 - La concepción de la lengua como instrumento para la comunicación en tanto proceso de comprensión e intercambio de información es de total aplicabilidad en ambientes de enseñanza-aprendizaje y permite romper con esquemas puramente gramaticales los cuales en la teoría no poseen tanta importancia, pero que en la actualidad aún son empleados en las aulas académicas con estudiantes a nivel de primaria que en su gran mayoría hacen de estos los primeros acercamientos a lenguas extranjeras. Ello es evidente sobre todo en la ejecución de las temáticas de los **videos** en tanto que estos permitieron un uso mucho más comunicativo que tradicionalista del idioma propiamente.

- La resiliencia, desde su perspectiva tanto teórica como práctica, permite la realización de un trabajo multidimensional en la medida en que no solo mantiene un enfoque en lo personal sino también en lo social.
 - A nivel personal, admite y estimula la creatividad y la capacidad propositiva de los estudiantes al involucrar habilidades artísticas que despiertan el interés y la motivación en la realización de actividades destinadas a lograr algún avance en el proceso de aprendizaje de inglés, como pudo ser evidenciado en la **compilación de trabajos de clase** de los estudiantes.
 - Además, posibilita el reconocimiento y expresión de sentimientos dentro de un marco de aceptación y no discriminación de las mismas tanto a nivel personal como social, orientándonos a un mejor manejo y no a la supresión de sentimientos que por no ser expresados pueden afectar la integridad del ser humano. Lo cual fue visto en el desarrollo propuesto a partir del **taller Intensamente – Inside out workshop**
 - En este mismo enfoque, la resiliencia en el marco de aprendizaje de una lengua extranjera posibilita un proceso de aprendizaje que suscita el interés y la participación de la población¹⁵ al incorporar actividades que provocan una mirada que reconoce la importancia de lo cotidiano dentro de las rutinas establecidas. De la misma manera, permite perfilar la perspectiva de los estudiantes al enfocarse en temáticas de proyectos de vida, proyección profesional y capacidad de soñar lo cual es indicado en los **trabajos de clase** realizados por los estudiantes
 - A nivel social, fortalece la concepción de trabajo en grupo en diversidad –rompiendo grupos establecidos de trabajo- y propende por redes de apoyo internas a medida que despierta o fortalece momentos de autodescubrimiento y empatía con los compañeros de clase, evidentes

¹⁵ Ello se muestra en la increíble participación de que los estudiantes lograron en la aplicación denominada **Challenge time**

en las socializaciones de las respuestas del **taller Intensamente – Inside out workshop**. De igual manera, se evidencia una reducción en los actos de intolerancia e irrespeto entre iguales que fueron observados por la docente practicante, aunque en ocasiones es necesario reafirmar tales comportamientos positivos en comparación con los negativos.

- Es también relevante el reconocimiento de sus redes sociales no solo la escuela, sino el hogar, la cual es de carácter un tanto más inmediato no solo por debilidades o errores cometidos sino como círculo más cercano, dotado de fortalezas y amor por cada uno de los estudiantes; aspecto que fue evidente en los ejercicios realizados por los estudiantes en las aplicaciones correspondientes al **video, los trabajos en clase de los estudiantes** pero también en los momentos de desafíos o **Challenge time**.
- Adicionalmente, las actividades de comprensión y producción oral se ven en gran manera influenciadas por los esquemas utilizados en las grabaciones del **video** y en los ejercicios de participación producto del **Challenge time** para la representación de la información los cuales facilitan el orden en la comprensión y producción oral guiada .
- Finalmente, es notorio el avance de los estudiantes en el rendimiento académico en lo que refiere a Inglés. Ello es deducido a partir de los aspectos académicos reflejados cuantitativamente en este documento y que condensan aspectos de participación, creatividad e interés. Si bien cierto que la medición de estos factores es casi que poco probable; ello si puede ser deducido por la docente practicante en las valiosas intervenciones en clase, en la disminución de problemas de convivencia y en otros pequeños cambios como los gritos a los mismos compañeros.

13. RECOMENDACIONES

A raíz de este proceso investigativo se deducen algunas recomendaciones que podrían ser tenidas en cuenta para futuras intervenciones pedagógicas. Entre ellas se encuentran:

- ∅ Es relevante **persistir en procesos de acompañamiento y apoyo** a los casos que tuvieron un importante desempeño, ya que son situaciones que indicaron progreso el cual no debería verse fragmentado sino que por el contrario, cultivar los frutos logrados.
- ∅ La incorporación de espacios en donde se pongan en práctica **habilidades artísticas** que permitan a los estudiantes lograr otras formas de conceptualizar y crear posibilidades comunicativas se convierte en un aspecto esencial teniendo en cuenta que estas hacen parte de un sistema de lenguaje.
- ∅ Es indispensable no restar la importancia pertinente a la **producción oral** en los espacios de clase que se establecen. Con ello no se pretende dejar de lado las otras habilidades comunicativas, lo que se busca es conseguir ese empalme equilibrado entre ellas en la medida en que se propende por un mayor uso de la lengua no tanto como ciencia de estudio sino como elemento de acceso al conocimiento.
- ∅ Son notables dos elementos que ameritan ser profundizados continuamente no solo en la escuela sino también en ambientes familiares: el **trabajo con grupos siempre cambiantes** y la **capacidad visionaria**. Estos dos aspectos establecen habilidades comunicativas, de resolución de conflictos, empatía y autoestima que provocan no solo resultados inmediatos sino que también predicen progresos a largo plazo.

14. BIBLIOGRAFÍA

- Ardila Lozano, M. C. (2017). Los procesos de triangulación como estrategias de investigación en las ciencias sociales y humanas. En P. Páramo, *La recolección de información en las ciencias sociales, una aproximación integradora* (pág. 367). Bogotá: Lemoine Editores.
- Baquero Pérez, Á. M. (2014). Estrategias didácticas y actividades para la educación emocional en el aula. *Revista Internacional Magisterio* , 45-49.
- Bastar, S. G. (2012). *Metodología de la investigación* . México: Red Tercer Milenio.
- Bisquerra, R. (2000). "Educación emocional". En R. Bisquera, *"Educación emocional y bienestar"* (págs. 47-59). Barcelona: Praxis.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2012). *The primary english teacher's guide*. England: Pearson Education Limited.
- Castro C., D., & Giraldo L., L. (2010). *Formación de la actitud investigativa*. Bogotá: Kimpres.
- Castro, S. P. (2012). Colombia bilingüe 2019: una mirada transversal. *Magisterio* , 82-88.
- Colegio Marco Tulio Fernández - Equipo directivo institucional. (2015). *Manual de convivencia*. Bogotá.
- Collell, J., & Escudé, C. (2003). "La educación emocional". *Revista dels Mestres, de la GARrotxa* , 8-10.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Leyer.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferrés i Prats, J. (2010). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa: Barcelona.
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Forés, A., & Grané, J. (2011). *"La resiliencia - Crecer desde la adversidad"*. Barcelona: Plataforma actual- Tercera edición.
- Halliwell, S. (1992). *"Teaching English in primary classroom"*. New York : Longman group UK limited.
- Harmer, J. (1998). *"How to teach english"*. England : Longman group UK limited.
- Kaplansky, N. (2014). "Modelo "básico" para el desarrollo de la resiliencia infantil" . *Revista Internacional Magisterio, Educación y pedagogía* , 26-30.
- León Gómez Pelaéz, G. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Licona Valencia, E., & García Sotelo, D. A. (2017). La observación participante en la investigación social . En P. Páramo, *La recolección de información en las ciencias sociales, Una aproximación integradora* (págs. 251-278). Bogotá: Lemoine Editores.
- LLobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Martinez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI facultad de psicología* , Vol. 9, N° 1.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* . Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN. (2013). *Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (08 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Bogotá.
- Mustaca, A. (2017). Observación de la conducta. En P. Páramo, *La recolección de información en las ciencias sociales, una aproximación integradora* (págs. 337-358). Bogotá: Lemoine Editores.
- Nussbaum, M. C. (2017). *Paisajes del pensamiento, La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿Cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Santillana. Especial Evaluación educativa* , 101 -109.
- Rivero, D. S. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación* . Shalom .
- Rost, M. (2001). *Teaching English to speakers of other Languages- Listening*. Reino Unido: University Press, Cambridge.
- ThiTuyetAnh, N. (2015). The Key Principles for Development of Speaking. *International Journal on Studies in English Language and Literature Vietnam* , 49-53.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Incheon, República de Corea.
- Universidad Libre. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: Universidad Libre.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching- Practice and theory*. Reino Unido: Cambridge University Press.

15. WEBGRAFIA

American Psychological Association. (2017). *American Psychological Association*. Recuperado el 05 de Julio de 2017, de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>

I.E.D Marco Tulio Fernández. (s.f.). *Colegio Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández*. Recuperado el Agosto de 2016, de “Modelo pedagógico” : <https://sites.google.com/site/marcotuliofernandezied/instalacion/objetivos>

I.E.D. Marco Tulio Fernández. (s.f.). “*Horizonte Institucional*”. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://marcotuliofernandez.wixsite.com/web-institucional/quienessomos>

MEN Colombia Bilingüe 2014-2018. (s.f.). *Colombia Aprende*. Recuperado el 26 de Junio de 2017, de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718>

Peachey, N. (2010). *Teaching english- The British Council*. Recuperado el 17 de Octubre de 2016, de A framework for planning a listening skills lesson: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>

Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking: from the theory to the practice*. Recuperado el 27 de Junio de 2017, de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>

ANEXO A
DIARIOS DE CAMPO- INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

| UNIVERSIDAD LIBRE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS DIARIO DE CAMPO | |
|--|--|
| Pre- Service Teacher's Name: Karla Camila Cuervo Suárez Date: September 22 th , 2017 Lesson length: Two hours Grade: Fourth Subject Area: Humanities Lesson topic: Emotions and feelings Number of students: 31 children School: Public School "Marco Tulio Fernández" | |
| ACTIVITIES DESCRIPTION | REFLEXION |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. The pre-service teacher shared a little time with the class asking about the challenge time. That was an activity in which they had to hug someone that was sad or was having a bad moment in his/her life. Students tell their mates as was prepared 2. As a part of it students were paying attention to the person who was speaking and using a mind map they had to select the information, understand what the person in front was saying about the challenge and copied in a sheet given by the teacher. Five students could speak about this activity they were selected by the line where they were sat 3. After it, we explained the activity about the puzzle and they start to do it. 4. As a final part of the class, we could introduce a short activity about the thesis and was labeled as homework for the next class. Another challenge | <p>Some aspect that call my attention during that session were:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. During the time of the challenge time, the participation was good because many of them could do it and were interested about it; but because of the time, we couldn't let all the students talk about it. Even thought, many students did it and wanted to share with their mates what happened. The last aspect was relevant because that was what we were waiting that students could talk in the sense that they want and not because they had. 2. When they were listening their mates, they had to try to understand what they have already said and it was the first time that's why they had some problems at the moment of understanding the instruction, also they were distracted. In that case we see how important is to get concentrate when we are in listening exercises. 3. The selection of the puzzle was intentionally because some of them were in previous classes playing with it. It was well received by the group. During this time they used their dictionaries and they could find by themselves some of the words. That decision involves the |

| | |
|---|--|
| <p>was mentioned and the class ended.</p> | <p>students to find by themselves and stop asking to teacher constantly; not because is wrong more because it helps them to be more independent in the future.</p> |
|---|--|

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
DIARIO DE CAMPO

Pre- Service Teacher's Name: Karla Camila Cuervo Suárez **Date:** October 4th, 2017
Lesson length: Two hours **Grade:** Fourth **Subject Area:** Humanities
Lesson topic: Emotions and feelings **Number of students:** 31 children
School: Public School "Marco Tulio Fernández"

| ACTIVITIES DESCRIPTION | REFLEXION |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Firstly we greeted the class, explain what we were going to do in that time. While they were eating their lunch we were talking with a new student in the class. She could introduce and we all knew interest things about her. 2. Then, we socialized the answers of the puzzle. And they had to employ a word of the puzzle at the moment of speaking. 3. Next, we remember our challenge time and students start to share with the class what they had already done. We explained the mind map again and students start to participated. 4. As they were speaking most of the time we could not advance at all. When, there was silence we could reflect about what was happening in the class, disorder, bad behavior in words or actions. 5. As a final part of the class, we could establish the homework for vacations and we agree to catch up. | <p>Some aspect that call my attention during that session were:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. That the majority of the class had not spoken to the new girl in the class (Gabriela). That fact was weird because it was more than a week that she had arrived and just some girls had spoken to her. I feel my class was an opportunity to interact with her and find similarities among the group. 2. There was participation in the challenge time but they were really talkative that we had to stop the class many times and create spaces of reflection establishing that there are moments for speaking about also for working. 3. In the development of the class, it was important that the participation increase in the challenge time, students were paying attention and the majority of the class participate. Some of them told that they did the activity many times because it was funny or great. 4. In addition, we had to change some localization in the class. Even though, at the end of the class, when we were going out of the classroom, two students fought and we had to call the teacher and separated the students 5. I could identify that giving and structure for speaking let them participate in clearly and more effective ways. It can be and option to continue the implementation. |

ANEXO B
ENTREVISTA DOCENTE GRADO TERCERO 2016

ANEXO A

TRANSCRIPCIÓN ENCUESTA ESCRITA POR LA PROFESORA TITULAR

1. ¿Cuál es el estado actual del conocimiento de los estudiantes (grado tercero) en la asignatura de inglés?
El conocimiento en la asignatura de Inglés es el grado tercero es mínimo.
2. ¿Cómo concibe la institución el aprendizaje de una lengua extranjera?, ¿Cómo se debería abordar? Y ¿Qué obstáculos podrían llegar a interferir?
La institución concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como una herramienta necesaria para su desarrollo integral. Se desearía abordar desde los primeros años con actividades lúdicas, enfatizando realmente en su proceso secuencial. La falta de empalme.
3. ¿Qué estrategias ha implementado la escuela desde lo que está a su alcance para fortalecer dicho proceso (aprendizaje de una lengua extranjera)?
La sala de informática, video beam y grabadoras.
4. ¿Cómo cree que desde la clase de inglés se puede colaborar en la formación de un ser humano?
Al fortalecer el aprendizaje del inglés le más oportunidades en diferentes áreas.
5. ¿Cómo influye el aprendizaje de una lengua extranjera en el proceso en general?
En diferentes áreas del conocimiento y desde luego en su desempeño laboral.
6. ¿Qué podría hacer usted desde su asignatura para contribuir al proceso de aprendizaje de inglés de sus estudiantes?
Concientizarlos de la trascendencia que tiene el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso Inglés.

ANEXO C



COLEGIO MARCO TULLIO FERNANDEZ -D-
GRÁFICO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO - 1 PERIODO DE 2017

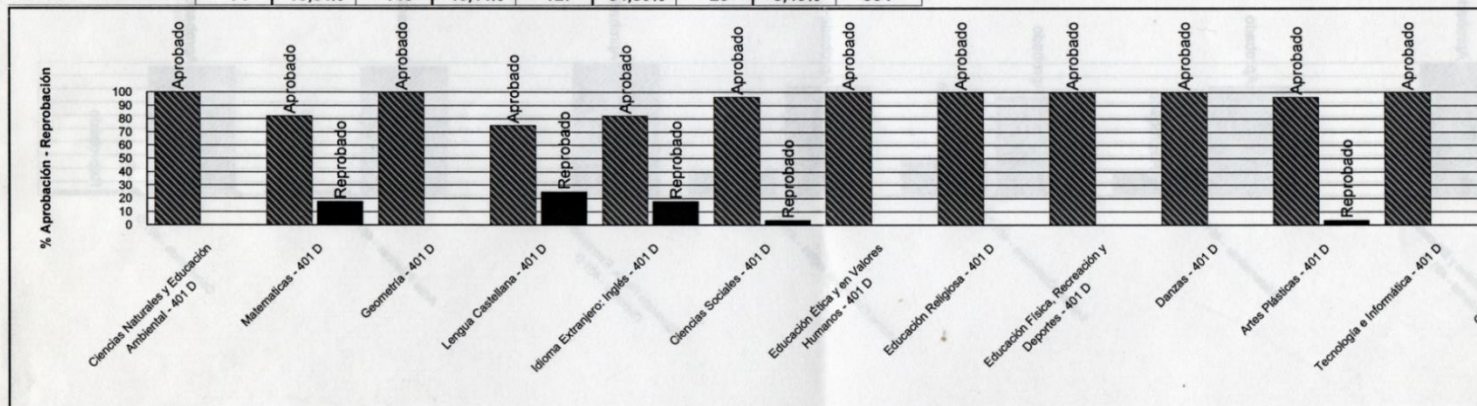
Grupo: 401 D

Director: 25 - GONZALEZ ESPEJO DORA INES

Promedio: 3,51 Puesto: 3 / 5 en PRIMARIA

| DESEMPEÑO | SUPERIOR | | ALTO | | BÁSICO | | BAJO | | TOTAL |
|--|-----------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|-----------|--------------|------------|
| | # | % | # | % | # | % | # | % | # |
| Ciencias Naturales y Educación Ambiental | 15 | 53,57% | 9 | 32,14% | 4 | 14,29% | 0 | 0,00% | 28 |
| Matemáticas | 3 | 10,71% | 16 | 57,14% | 4 | 14,29% | 5 | 17,86% | 28 |
| Geometría | 0 | 0,00% | 4 | 14,29% | 24 | 85,71% | 0 | 0,00% | 28 |
| Lengua Castellana | 6 | 21,43% | 9 | 32,14% | 6 | 21,43% | 7 | 25,00% | 28 |
| Idioma Extranjero: Inglés | 0 | 0,00% | 4 | 14,29% | 19 | 67,86% | 5 | 17,86% | 28 |
| Ciencias Sociales | 7 | 25,00% | 11 | 39,29% | 9 | 32,14% | 1 | 3,57% | 28 |
| Educación Ética y en Valores Humanos | 8 | 28,57% | 6 | 21,43% | 14 | 50,00% | 0 | 0,00% | 28 |
| Educación Religiosa | 0 | 0,00% | 28 | 100,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 28 |
| Educación Física, Recreación y Deportes | 3 | 10,71% | 12 | 42,86% | 13 | 46,43% | 0 | 0,00% | 28 |
| Danzas | 1 | 3,57% | 8 | 28,57% | 19 | 67,86% | 0 | 0,00% | 28 |
| Artes Plásticas | 10 | 35,71% | 16 | 57,14% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 28 |
| Tecnología e Informática | 7 | 25,00% | 8 | 28,57% | 13 | 46,43% | 0 | 0,00% | 28 |
| Convivencia | 11 | 39,29% | 15 | 53,57% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 28 |
| TOTAL | 71 | 19,51% | 146 | 40,11% | 127 | 34,89% | 20 | 5,49% | 364 |

| DESEMPEÑOS | FORTALEZAS | | DIFICULTADES | | TOTAL |
|--|------------|---------------|--------------|--------------|------------|
| | # | % | # | % | # |
| Ciencias Naturales y Educación Ambiental | 84 | 100,00% | 0 | 0,00% | 84 |
| Matemáticas | 115 | 82,14% | 25 | 17,86% | 140 |
| Geometría | 51 | 91,07% | 5 | 8,93% | 56 |
| Lengua Castellana | 84 | 75,00% | 28 | 25,00% | 112 |
| Idioma Extranjero: Inglés | 69 | 82,14% | 15 | 17,86% | 84 |
| Ciencias Sociales | 81 | 96,43% | 3 | 3,57% | 84 |
| Educación Ética y en Valores Humanos | 84 | 100,00% | 0 | 0,00% | 84 |
| Educación Religiosa | 56 | 100,00% | 0 | 0,00% | 56 |
| Educación Física, Recreación y Deportes | 84 | 100,00% | 0 | 0,00% | 84 |
| Danzas | 28 | 100,00% | 0 | 0,00% | 28 |
| Artes Plásticas | 81 | 96,43% | 3 | 3,57% | 84 |
| Tecnología e Informática | 84 | 100,00% | 0 | 0,00% | 84 |
| TOTAL | 901 | 91,94% | 79 | 8,06% | 980 |



RESUMEN INFORMES ACADÉMICOS 2017 – I



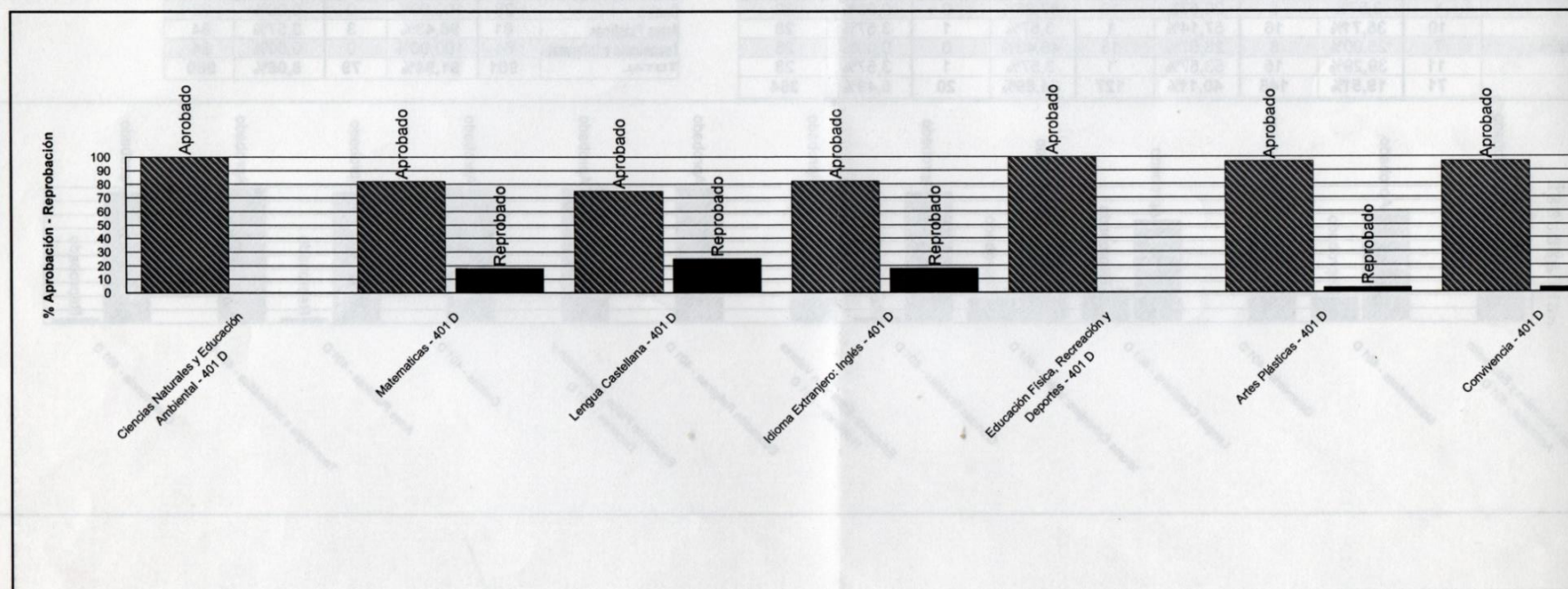
COLEGIO MARCO TULIO FERNANDEZ -D-

GRÁFICO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO - 1 PERIODO DE 2017

Docente: 25 - GONZALEZ ESPEJO DORA INES

| Desempeño | | Superior | | Alto | | Básico | | Bajo | | Total |
|---------------------------|------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|--------------|------------|
| | | # | % | # | % | # | % | # | % | |
| Ciencias Naturales y Ed | 401D | 15 | 53,57% | 9 | 32,14% | 4 | 14,29% | 0 | 0,00% | 28 |
| Matematicas | 401D | 3 | 10,71% | 16 | 57,14% | 4 | 14,29% | 5 | 17,86% | 28 |
| Lengua Castellana | 401D | 6 | 21,43% | 9 | 32,14% | 6 | 21,43% | 7 | 25,00% | 28 |
| Idioma Extranjero: Inglés | 401D | 0 | 0,00% | 4 | 14,29% | 19 | 67,86% | 5 | 17,86% | 28 |
| Educación Física, Recre | 401D | 3 | 10,71% | 12 | 42,86% | 13 | 46,43% | 0 | 0,00% | 28 |
| Artes Plásticas | 401D | 10 | 35,71% | 16 | 57,14% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 28 |
| Convivencia | 401D | 11 | 39,29% | 15 | 53,57% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 28 |
| Total | | 48 | 24,49% | 81 | 41,33% | 48 | 24,49% | 19 | 9,69% | 196 |

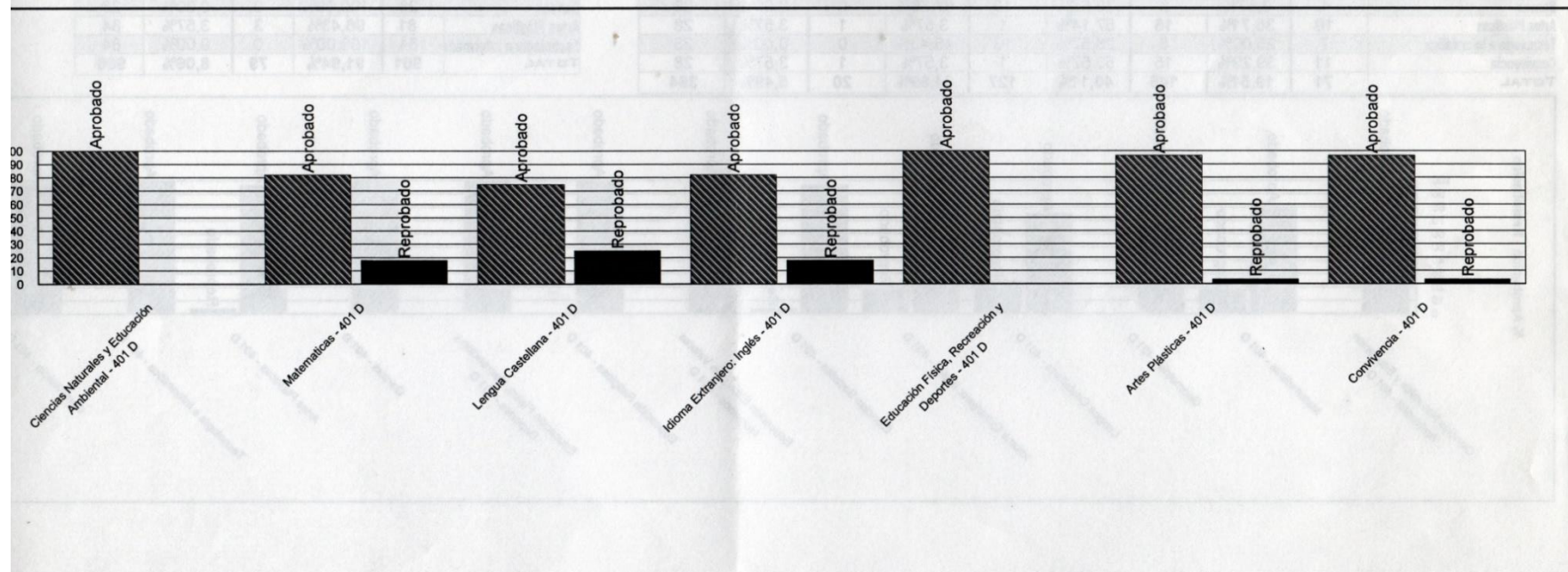
| Desempeños | | Fortalezas | | Dificultades | |
|-------------------|------|------------|---------------|--------------|---------------|
| | | # | % | # | % |
| Ciencias Naturale | 401D | 84 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| Matematicas | 401D | 115 | 100,00 | 25 | 0,00 |
| Lengua Castellana | 401D | 84 | 100,00 | 28 | 0,00 |
| Idioma Extranjero | 401D | 69 | 100,00 | 15 | 0,00 |
| Educación Física | 401D | 84 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| Artes Plásticas | 401D | 81 | 100,00 | 3 | 0,00 |
| Total | | 517 | 87,93% | 71 | 12,07% |



COLEGIO MARCO TULIO FERNANDEZ -D-
GRÁFICO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO - 1 PERIODO DE 2017

25 - GONZALEZ ESPEJO DORA INES

| | | Superior | | Alto | | Básico | | Bajo | | Total | Desempeños | Fortalezas | | Dificultades | | Total | |
|---|------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|--------------|------------|--------------------|------------|------------|---------------|-----------|---------------|------------|
| | | # | % | # | % | # | % | # | % | | | # | % | # | % | | |
| Ciencias Naturales y Ed | 401D | 15 | 53,57% | 9 | 32,14% | 4 | 14,29% | 0 | 0,00% | 28 | Ciencias Naturales | 401D | 84 | 100,00 | 0 | 0,00 | 84 |
| | 401D | 3 | 10,71% | 16 | 57,14% | 4 | 14,29% | 5 | 17,86% | 28 | Matemáticas | 401D | 115 | 100,00 | 25 | 0,00 | 140 |
| Lengua Castellana | 401D | 6 | 21,43% | 9 | 32,14% | 6 | 21,43% | 7 | 25,00% | 28 | Lengua Castellana | 401D | 84 | 100,00 | 28 | 0,00 | 112 |
| | 401D | 0 | 0,00% | 4 | 14,29% | 19 | 67,86% | 5 | 17,86% | 28 | Idioma Extranjero | 401D | 69 | 100,00 | 15 | 0,00 | 84 |
| Educación Física, Recreación y Deportes | 401D | 3 | 10,71% | 12 | 42,86% | 13 | 46,43% | 0 | 0,00% | 28 | Educación Física | 401D | 84 | 100,00 | 0 | 0,00 | 84 |
| | 401D | 10 | 35,71% | 16 | 57,14% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 28 | Artes Plásticas | 401D | 81 | 100,00 | 3 | 0,00 | 84 |
| | 401D | 11 | 39,29% | 15 | 53,57% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 28 | Total | | 517 | 87,93% | 71 | 12,07% | 588 |
| | | 48 | 24,49% | 81 | 41,33% | 48 | 24,49% | 19 | 9,69% | 196 | | | | | | | |





COLEGIO MARCO TULIO FERNANDEZ -D- RESUMEN DE JUICIOS VALORATIVOS - 1 PERIODO DE 2017

Director de grupo: 25 - GONZALEZ ESPEJO DORA INES

| | CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL | | | | MATEMÁTICAS | | | | HUMANIDADES | | | | CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES HUMANOS | | | | EDUCACIÓN RELIGIOSA Y DEPORTES | | | | EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y MÚSICA | | | | | | | | | | | | |
|----|--|-----|--|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|-------------------|-----|--|-----|-------------|-----|--------------------------------|-----|-------------------|-----|---------------------------------------|-----|--------------------------------------|-----|---------------------|-----|---------------------|-----|---|-----|---------------------------------------|-----|-----|
| | Ciencias Naturales y Educación Ambiental | | CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL | | Matemáticas | | Geometría | | MATEMÁTICAS | | Lengua Castellana | | Idioma Extranjero: Inglés | | HUMANIDADES | | Ciencias Sociales | | CIENCIAS SOCIALES | | Educación Ética y en Valores Humanos | | EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES HUMANOS | | Educación Religiosa | | EDUCACIÓN RELIGIOSA | | Educación Física, Recreación y Deportes | | EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y MÚSICA | | |
| | I | PY | P | PY | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | I | PY | P | | |
| 1 | ARRIETA JIMENEZ MICHELE DELCARMEN | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,9 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 1,5 | 4,5 |
| 2 | BAEZ MORENO JOSE RAMIRO | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,8 | 2,2 | 3,8 | | | |
| 3 | BENAVIDES JIMENEZ JUAN SEBASTIAN | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,6 | 2,4 | 3,6 | | | | |
| 4 | CASTAÑEDA ROJAS LAURA CAMILA | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 4,4 | 1,6 | 4,4 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 4,1 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 5 | CASTRO TORRES ANDRES CAMILO | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 5,0 | 1,0 | 5,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,3 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,6 | 2,4 | 3,6 | | | |
| 6 | CIFUENTES SANDOVAL SOFIA | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 3,4 | 2,6 | 3,4 | 3,3 | 2,7 | 3,3 | 3,4 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 7 | DOMINGUEZ OTALVARO KEVIN JOSEF | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 4,4 | 1,6 | 4,4 | 2,6 | 3,4 | 2,6 | 3,5 | 3,8 | 2,2 | 3,8 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 8 | GARCIA BENAVIDES EDUARD SEBASTIAN | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 2,5 | 3,5 | 2,6 | 3,4 | 2,6 | 2,6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | | | | |
| 9 | GIL NUÑEZ JOSUA NIKOLAS | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 2,8 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 2,6 | 3,4 | 2,6 | 2,6 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | | | |
| 10 | GONZALEZ MESA JUAN DAVID | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,0 | 3,6 | 2,4 | 3,6 | 2,6 | 3,4 | 2,6 | 3,1 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | | | | |
| 11 | HURTADO ALZATE JUAN PABLO | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 5,0 | 1,0 | 5,0 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 4,4 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | | | |
| 12 | IZARRA GARCIA VALERY STEFHANIA | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 3,2 | 2,8 | 3,2 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 13 | MARTINEZ CEPEDA ANGELICA MARIA | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,9 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | | | |
| 14 | MARTINEZ MERCADO JESUS DAVID | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,3 | 1,7 | 4,3 | | | | |
| 15 | MENDIVELSO ZULETA JULIAN STEBAN | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,9 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | | | | | |
| 16 | MORA PEÑA JUAN DAVID | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,0 | 3,0 | 2,8 | 4,3 | 1,7 | 4,3 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | | | | |
| 17 | PABON RINCON MARIA JOSE | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 5,0 | 1,0 | 5,0 | 4,3 | 1,7 | 4,3 | 4,7 | 4,6 | 1,4 | 4,6 | 4,8 | 1,2 | 4,8 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,3 | 1,7 | 4,3 | | | |
| 18 | PAIPA LATORRE JUAN ANDRES | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,3 | 3,4 | 2,6 | 3,4 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,6 | 2,4 | 3,6 | | | | |
| 19 | PARRA AGUILAR SANTIAGO | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,1 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,3 | 2,7 | 3,3 | | | |
| 20 | PIÑEROS GUERRERO NICOLAS | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,5 | 3,6 | 2,4 | 3,6 | 3,0 | 3,0 | 3,3 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | | |
| 21 | RODRIGUEZ PACHECO KEWIN FRANCISCO | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,3 | 4,4 | 1,6 | 4,4 | 2,6 | 3,4 | 2,6 | 3,5 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 22 | ROMERO QUIROGA SOFIA | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 5,0 | 1,0 | 5,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 4,6 | 1,4 | 4,6 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 23 | TELLEZ GRAJALES IVAN | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,5 | 5,0 | 1,0 | 5,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | | | |
| 24 | TELLO TORRES ANA MARIA | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,1 | 4,6 | 1,4 | 4,6 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,6 | 2,4 | 3,6 | | | |
| 25 | VALERA LOPEZ SHALEM SHULAMIT | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,0 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 3,0 | 3,0 | 2,8 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | | |
| 26 | VIRGUEZ RAMIREZ DANIEL | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 3,9 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,3 | 2,7 | 3,3 | | | | |
| 27 | WILCHES MARTINEZ KAROL VANESA | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,0 | 4,4 | 1,6 | 4,4 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,2 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 4,6 | 1,4 | 4,6 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |
| 28 | ZAMBRANO VILLAMIL WILMER ALFONSO | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3,8 | 4,5 | 1,5 | 4,5 | 3,7 | 2,3 | 3,7 | 4,1 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 3,8 | 2,2 | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | | | |

ANEXO D

TALLERES INTENSAMENTE- INSIDE OUT WORKSHOP

Inside out, the movie

Name: Juan Sebastian Benavides Jimenez Grade: 4th

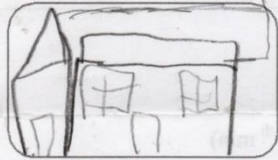
1. Who are the characters we have seen until now (7th minute)

Joy, Sadness, Fear, Disgust, Anger, Riley - Brain

2. Riley has special memories in a special place. Name two (2) of those moments in your life. How did you feel?



my mom's house *



The house my grandparents *

3. Let's talk about Sadness... "Sadness would love to be more optimistic and helpful in keeping Riley happy, but she finds it so hard to be positive." (Disney Pixar, 2015)



Have you ever felt sad?

when my mom was going to travel

What makes you feel sad? Share with the class (optional)

Yes i could not

4. It's the first day at school!! Do you remember how was it? Tell your mate. Then, write what he/she told you. At the end, write his/her name. (23th min.)

Jordan

5. Now, it's Anger's turn... Describe this character.

Source: <https://fmovies.is/film/inside-out.w0r7/o3mpo4>



RAGE color, Brown, orange
frown and

6. Let's discuss. *There was a moment!* In our lives we have moments in which we don't know how to control our feelings. The teacher will tell a story...

7. Happiness!!! "Joy's goal has always been to make sure Riley stays happy. She is optimistic and determined to find the fun in every situation." (45th min) Answer the following questions.



Do you like this character? Why?

Why is she generally cheerful?
because she is happy

8. Is sadness a bad feeling? (49th min.)

9. And what about fear? Why can't we be a fearless generation? (59th min)



What would you say to him? Give him some advices.

Because I do not think he
has to be so fearful that
he will give back to a child or other

10. Riley escaped from home and made some mistakes like _____ . What do you think? Was it good or bad? What would you do if you were her?

I think I should not do that because that's
bad

EXTRA ACTIVITY

- Ask your parents what did you do when you were a child that makes them happy

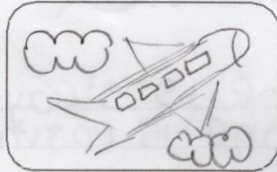
Inside out, the movie

Name: JUAN ANDRES PAIPA Grade: CUARTO

1. Who are the characters we have seen until now (7th minute)

Sadness, Joy, Disgust, Fear, Riley, Anger

2. Riley has special memories in a special place. Name two (2) of those moments in your life. How do you feel?



When I travel to Cartagena with my parents, I was so happy



When I play soccer for the first time, I was excited

3. Let's talk about Sadness... "Sadness would love to be more optimistic and helpful in keeping Riley happy, but she finds it so hard to be positive." (Disney Pixar, 2015)



Have you ever felt sad?

yes

What makes you feel sad? Share with the class (optional)

when my grandma or my parents cry

4. It's the first day at school!! Do you remember how was it? Tell your mate. Then, write what he/she told you. At the end, write his/her name. (23th min.)

he told me he want to play in break he was Ivan

5. Now, it's Anger's turn... Describe this character.

Source: <https://fmovies.is/film/inside-out.w0r7/o3mpo4>



we was angry all the
time and in bad mood
and seious

6. Let's discuss. *There was a moment!* In our lives we have moments in which we don't know how to control our feelings. The teacher will tell a story...

7. Happiness!!! "Joy's goal has always been to make sure Riley stays happy. She is optimistic and determined to find the fun in every situation." (45th min) Answer the following questions.



Do you like this character? Why?

yes, because she is always
smiling and she is positive

8. Is sadness a bad feeling? (49th min.)

9. And what about fear? Why can't we be a fearless generation? (59th min)



What would you say to him? Give him some advices.

I would tell him to relax
and little bit and smile
more

10. Riley escaped from home and made some mistakes like steal. What do you think? Was it good or bad? What would you do if you were her?

It was bad and she have to listen
her parents always

EXTRA ACTIVITY

- Ask your parents what did you do when you were a child that makes them happy

Source: <https://fmovies.is/film/inside-out.w0r7/o3mpo4>

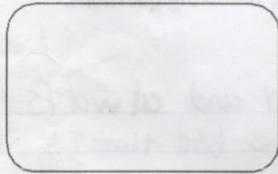
Inside out, the movie

Name: Kevin Josep Dominguez Otalvaro Grade: 4^o

1. Who are the characters we have seen until now (7th minute)

fury - sadness - joy - fear - displeasure
the pope and the mother of Riley
The friend visionary bing bong off Riley

2. Riley has special memories in a special place. Name two (2) of those moments in your life. How did you feel?



a memory that I like was when
he went fishing at the river ✕



a good remembrance of me is when
I was playing football with my
friends

3. Let's talk about Sadness... "Sadness would love to be more optimistic and helpful in keeping Riley happy, but she finds it so hard to be positive." (Disney Pixar, 2015)



Have you ever felt sad?

if once I felt very sad ✕

What makes you feel sad? Share with the class (optional)

something that makes me feel sad was
when my dog took Lupe's House

4. It's the first day at school!! Do you remember how was it? Tell your mate. Then, write what he/she told you. At the end, write his/her name. (23th min.) ✕

Yo el primer dia de escuela me feke con mi amigo
Juan Gonzalez

5. Now, it's Anger's turn... Describe this character.

Source: <https://fmovies.is/film/inside-out.w0r7/o3mpo4>



Anger is the emotion that shows
when Riley do not like things or feel
angry about something that happened
and that

6. Let's discuss. *There was a moment!* In our lives we have moments in which we don't know how to control our feelings. The teacher will tell a story...

7. Happiness!!! "Joy's goal has always been to make sure Riley stays happy. She is optimistic and determined to find the fun in every situation." (45th min) Answer the following questions.



Do you like this character? Why?

because it is happy and always
has an idea for the bad times

8. Is sadness a bad feeling? (49th min.)

9. And what about fear? Why can't we be a fearless generation? (59th min)



What would you say to him? Give him some advices.

Ami me da medo que me pique
un escorpion

10. Ralley escaped from home and made some mistakes like _____ . What do you think? Was it good or bad? What would you do if you were her?

como robar la tarjeta de la mama

EXTRA ACTIVITY

- Ask your parents what did you do when you were a child that makes them happy

Inside out, the movie

Name: maria lincon Grade: 4^o

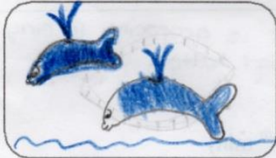
1. Who are the characters we have seen until now (7th minute)

I could see Riley, Fear, Sadness, Anger, Happiness, Disgust, her mother her dad in the movie.

2. Riley has special memories in a special place. Name two (2) of those moments in your life. How did you feel?



The Switzerland's island
I felt happy and excited because when I was in the river the stream drag me gently and this was wonder full



The dolphins' island: when I was in Santa Marta, I saw dolphins while I was with my parents, the dolphins were cute and I felt so happy

3. Let's talk about Sadness... "Sadness would love to be more optimistic and helpful in keeping Riley happy, but she finds it so hard to be positive." (Disney Pixar, 2015)



Have you ever felt sad?

Yes, I have felt sad

What makes you feel sad? Share with the class (optional)

when I fight with my parents I feel sad

4. It's the first day at school!! Do you remember how was it? Tell your mate. Then, write what he/she told you. At the end, write his/her name. (23th min.)

My first day was lonely, because I was so nervous and I still don't have friend.

5. Now, it's Anger's turn... Describe this character.

Source: <https://fmovies.is/film/inside-out.w0r7/o3mpo4>



he is furious, distant and impatient.

6. Let's discuss. *There was a moment!* In our lives we have moments in which we don't know how to control our feelings. The teacher will tell a story...

7. Happiness!!! "Joy's goal has always been to make sure Riley stays happy. She is optimistic and determined to find the fun in every situation." (45th min) Answer the following questions.



Do you like this character? Why?

Yes, I like joy because she is beautiful and fun and she is gentle and quiet

NO because the sadness is necessary in every moment also it help us to feel better.

8. Is sadness a bad feeling? (49th min.)

9. And what about fear? Why can't we be a fearless generation? (59th min)



What would you say to him? Give him some advices.

he shouldn't worry for all the things

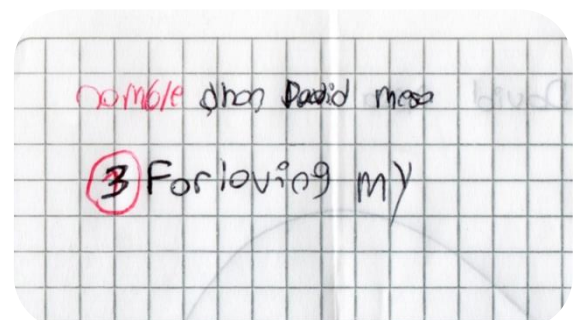
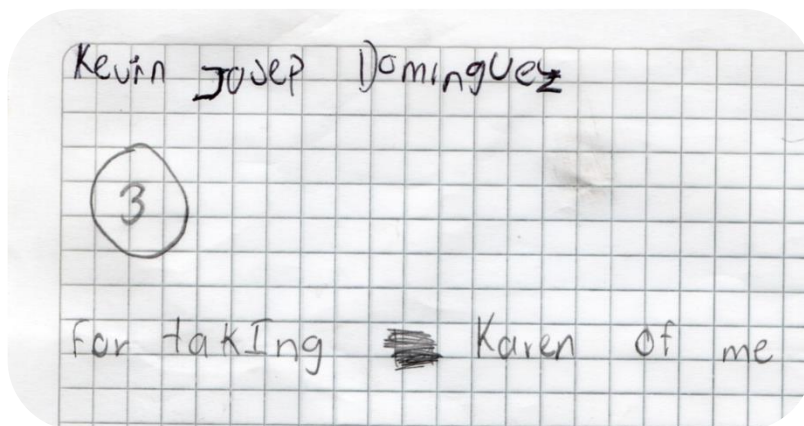
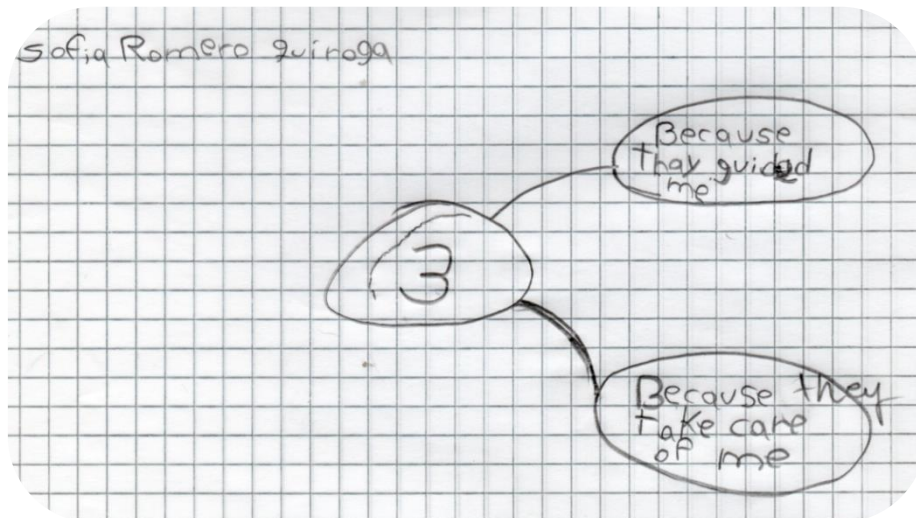
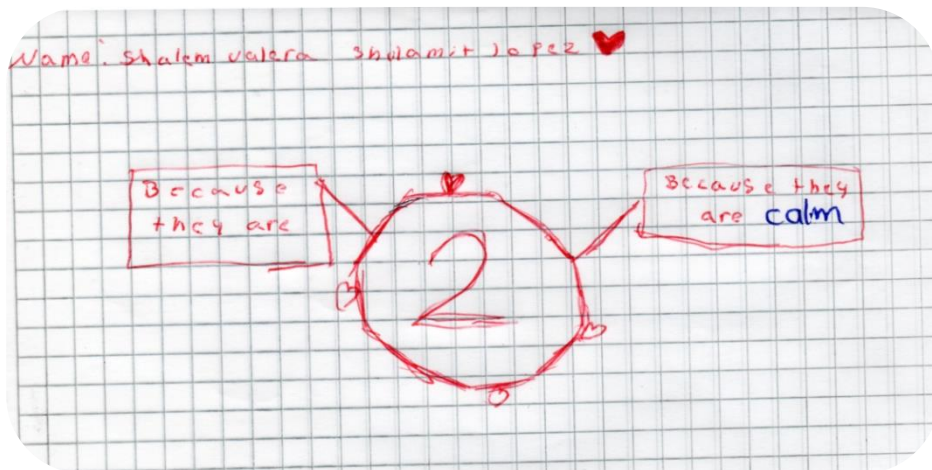
10. Riley escaped from home and made some mistakes like ~~stolen the car~~ ^{car}. What do you think? Was it good or bad? What would you do if you were her?

It was bad because she escaped to home I would go to my room and y would cry

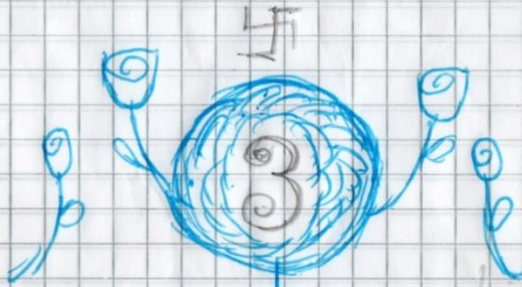
EXTRA ACTIVITY

- Ask your parents what did you do when you were a child that makes them happy

ANEXO E
PLANEACIONES INTERVENCIONES ORALES



Santiago Parra Aguilar
Martes, 26 septiembre del 2017



for giving me life

Daque me dieron la vida



For making me feel important

ANEXO F
AUTORIZACIÓN REALIZACIÓN VIDEO

Bogotá D.C. Noviembre 17 de 2017

Señores

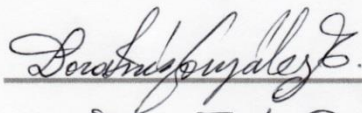
UNIVERSIDAD LIBRE
Centro de investigaciones
Facultad de Educación
Cuidad

Por medio de la presente se ratifica la autorización previamente otorgada a la docente en formación *Karla Camila Cuervo Suárez*, para realizar las grabaciones (que contienen imagen y sonido) con fines académicos y pedagógicos que contaban con la participación de los estudiantes de grado cuarto, jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández.

La proyección de las mismas sería realizada en la sesión de clausura en compañía de los padres de familia y/o acudientes.

Agradezco su atención y ayuda.

Atentamente,



Nombre: Dora Inés González E.

c.c.: 20.389.885.