

**Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de
Aprendizaje**

Claudia Milena Naranjo Palacio

Para optar al Título de: Doctora en Ciencias de la Educación

Directora

Dra. Consuelo Orozco Giraldo

Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Doctorado en Ciencias de la Educación

Área de Pensamiento Educativo y Comunicación

Pereira, noviembre 2023

Dedicatoria

A mi esposo Juan Carlos y mis hijos Julián y Valentín. Por ser el motor de mi existencia.

Agradecimientos

A Dios por darme la dicha de llegar a esta etapa de mi vida y cumplir este sueño tan anhelado.

A mi esposo Juan Carlos Mejía Restrepo por su amor incondicional y acompañarme en este proceso con presencia plena ayudándome a llegar hasta aquí. Sin su apoyo no hubiera sido posible.

A mis hijos Julián y Valentín, por su paciencia y solidaridad con mi ausencia en presencia. Gracias infinitas.

A mi directora de Tesis, Doctora Consuelo Orozco Giraldo por sus aportes. Su modo de ver y orientar mi idea inicial me permitió organizar mis ideas, darles orden y llegar a este punto.

A mis compañeros y profesores del Doctorado, su compañía y aportes durante los seminarios fueron de gran apoyo.

A Maryory y Ana María, gracias por su compañía, aprendizajes y la gran aventura de la pasantía.

Quiero agradecer a las directivas, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Byron Gaviria, especialmente a los niños y las niñas, son quienes me permiten aprender todos los días.

Gracias también a todas mis amigas y compañeras de camino, Consuelo, Martha Yolanda, Alba Sofía, Juliana, Maryory, Dorita, Mónica, al equipo REIR, Anita, Martha, porque siempre han estado para un consejo, una opinión, una ayuda.

Gracias a la Doctora Jhoanna Rivillas por sus aportes y colaboración cuando lo he necesitado.

A la Doctora Paula Andrea González, sin su ánimo y motivación, quizá hoy no estaría concluyendo. Gracias.

Gracias al Doctor Yhon Jairo Acosta, sus conversaciones me ayudaron bastante para entender a Peirce.

Gracias a mis hermanos Lina y Miller, por darme el tiempo para enfocarme en esta tarea.

Gracias a Stella mi prima, quien siempre está para apoyarme y colaborarme con mis ideas.

Gracias a Samuel Guapacha Raigoza, su ayuda con la digitalización de las imágenes, fue muy valiosa.

Gracias a mis cuñadas Luz Piedad y Nidia, su ayuda para la pasantía en España fue muy valiosa y permitió que fuera una experiencia inolvidable.

Gracias a todas las personas que aportaron de una u otra manera para que pudiera llegar a la meta. En realidad, son muchas. Aprecio de corazón su ayuda.

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

Tabla de Contenido

Índice de Ilustraciones	10
Índice Gráficas	13
Índice Tablas	14
Introducción	15
1. Problema	18
2. Justificación	25
3. Pregunta	30
4. Objetivos	30
<i>General</i>	<i>30</i>
<i>Específicos</i>	<i>30</i>
5. Marco referencial	32
<i>5.1 Caracterización de la Población</i>	<i>32</i>
<i>5.2 Caracterización de la Institución</i>	<i>33</i>
<i>5.3 Estado del Arte</i>	<i>36</i>
6. Referente Teórico Conceptual	62
<i>6.1 El Conflicto</i>	<i>64</i>
6.1.1. Mirada desde la Pedagogía	64

6.1.2. Mirada desde la Psicología	64
6.1.3. Mirada desde la Filosofía.....	65
6.2. <i>La mirada emocional de la neurociencia</i>	67
6.2.1. Emoción	68
6.2.2. Emociones desde la Semiótica del Lenguaje	72
6.2.3 Tipos y Componentes de las emociones	74
6.2.4 Función y Clasificación de las emociones	75
6.2.5 Emociones Encarnadas	77
6.3 <i>Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje</i>	80
7. Metodología	84
7.1 <i>Tipo de investigación</i>	84
7.2. <i>Enfoque de la investigación</i>	85
7.3 <i>Instrumentos de recolección y análisis de la información</i>	87
7.3.1 Ruta metodológica	87
7.4 <i>Instrumentos de Recolección de Datos</i>	90
7.4.1 Instrumentos utilizados	90
7.5 <i>Unidad de Trabajo</i>	90
7.6 <i>Unidad de Análisis. Estudiantes con Historia de Repitencia Escolar</i>	91
7.6.1 Criterios de selección.....	95
7.6.2 Pilotaje de la entrevista semiestructura aplicada a estudiantes con historia de repitencia académica.....	95

7.6.3 Plan de análisis de Datos.....	96
8. Hallazgos Parciales.....	98
9. Análisis de Datos Parciales.....	106
10. Descripción del trabajo de campo	111
11. Análisis de Datos	113
<i>11.1 Emociones encarnadas en la dinámica del Conflicto Socioemocional entre docentes y estudiantes</i>	<i>113</i>
11.1.1 Unidades de sentido que dan cuenta de las emociones encarnadas	113
<i>11.2 Unidades que se explican desde el discurso de los docentes con el reporte escolar. Punto de vista desde las interacciones en el aula de clase.</i>	<i>119</i>
<i>11.3 Unidades que se explican desde el discurso de los estudiantes. Puntos de vista desde la mirada de los niños y niñas.....</i>	<i>131</i>
<i>11.4 Unidades que se explican desde el discurso de los docentes. Emociones suscitadas a partir de las concepciones que perviven en la escuela.</i>	<i>135</i>
12. Discusión final.....	147
12.1 Emociones que se encarnan al interior del aula de clase.	148
12.2 En la dinámica socioemocional con el poder docente, pasas.	150
12.3 El acompañamiento familiar favorece la repitencia escolar	151
Conclusiones.....	152

Recomendaciones.....	155
11. Proyecto Pedagógico Institucional para el Fortalecimientos de las Emociones en una Institución Educativa	156
Bibliografía.....	162
ANEXOS	170
Anexo 1. Consentimiento Informado.....	171
Anexo 2. Juicio de Expertos	173
Anexo 3. Guion de Entrevista	179
Anexo 4. Actividades para Tramitar Emociones: Guía para Docentes y Padres de Familia	180

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Porcentaje de Pérdida de año Institución Educativa Byron Gaviria.	19
Ilustración 2 Porcentaje de pérdida de año por grado escolar Institución Educativa Byron Gaviria.	20
Ilustración 3 Resultados ICFES y categorización.	21
Ilustración 4 Consolidado de Remisiones a Oficina de Apoyo Psicopedagógico de 2017 a 2021	22
Ilustración 5 Fotografía de la parte externa de la institución sobre la avenida principal	33
Ilustración 6 Mapa de la ubicación de la institución educativa	34
Ilustración 9 Mapa Mental sobre las Categorías Teóricas	63
Ilustración 10 Recorrido del Círculo Hermenéutico en la presente investigación	86
Ilustración 11 Proceso Metodológico de la Investigación	88
Ilustración 12 Nube de Palabras que se Repiten en la Entrevista.....	98
Ilustración 13Esquema de la Relación Triádica	120
Ilustración 14 Relación Triádica Compañeros – Convivencia... ..	121
Ilustración 15 Relación Triádica Disciplina-Convivencia	122
Ilustración 16 Relación Triádica Didáctica - Convivencia	124

Ilustración 17	Relación Triádica Atención- Convivencia	125
Ilustración 18	Relación Triádica Didáctica- Académica.....	127
Ilustración 19	Relación Triádica Compañero- Académica	129
Ilustración 20	Relación Triádica Docente- Académico.....	130
Ilustración 21	Relación Triádica Percepción de la Institución Educativa.....	131
Ilustración 22	Relación Triádica Perdida Escolar	132
Ilustración 23	Relación Triádica Perdida Escolar	133
Ilustración 24	Relación Triádica Perdida Escolar	134
Ilustración 25	Relación Triádica Oración	135
Ilustración 26	Relación Triádica llamado a lista	136
Ilustración 27	Relación Triádica Ritmos de aprendizaje.....	137
Ilustración 28	Relación Triádica Metodología	138
Ilustración 29	Relación Triádica Relaciones de Poder	139
Ilustración 30	Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje	141
Ilustración 31	Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje	142
Ilustración 32	Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje	142
Ilustración 33	Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje- padres	143

Ilustración 34 Relación Triádica Hábitos de Estudio.....144

Índice Gráficas

Gráfica 1 Porcentaje de estudiantes que repitieron un grado escolar específico	93
Gráfica 2 Estrato socioeconómico de los estudiantes	94
Gráfica 3 Porcentaje de estudiantes según su género	95
Gráfica 4 Frecuencia de las relaciones sígnicas a partir de las cuales se identifican las emociones encarnadas	114
Gráfica 5 Frecuencia Media de Repitencia de las Unidades Sígnicas.....	116
Gráfica 6 Frecuencia Baja de Repitencia de las Unidades Sígnicas	118

Índice Tablas

Tabla 1. organización Grupos de acuerdo con la Cantidad por Niveles	35
Tabla 2. Caracterización de los Estudiantes que Conformaron la Unidad de Análisis	91
Tabla 3. Relación unidad de análisis cantidad y porcentaje de repeticiones en las entrevistas.....	99
Tabla 4. Unidades de análisis Relacionadas con Sentimientos Expresados en las Entrevistas.	100
Tabla 5. Unidades de Análisis Relacionadas con el Contexto o Ambiente Escolar	102
Tabla 6. Unidades de Análisis Relacionadas con las Emociones	103
Tabla 7. Unidades de análisis relacionadas con el Aprendizaje	104
Tabla 8. Frecuencia alta de unidades sígnicas	114
Tabla 9. Frecuencia media de las unidades sígnicas	115
Tabla 10. Frecuencia baja de las unidades sígnicas.	117

Introducción

Los conflictos socioemocionales que llevan a que se generen determinadas emociones en las diversas interacciones que se dan en un aula de clase durante el proceso de aprendizaje, se han estudiado de algún modo desde la psicología y la neurociencia dando énfasis a las emociones en cuanto al trámite y gestión de éstas. Los conflictos han sido estudiados haciendo hincapié en lo conductual y algunos autores los han estudiado desde lo cognitivo y sociocognitivo, pero como socioemocional se encuentra poca información al respecto.

Así mismo, se habla de emociones primarias, secundarias y se encuentran estudios relacionados con la gestión y manejo en diversos ambientes, pero se habla poco de las emociones encarnadas. Concepto que encierra no sólo la emoción en sí, sino, el proceso de engrama que se gesta a nivel emocional en el ser humano y como al encarnarse, ésta luego es evocada para determinar diversas respuestas ante estímulos del entorno. Es decir, que dichas emociones guardadas, encarnadas son manifestadas a través de conductas y evocadas a partir del uso del lenguaje, tanto verbal como corporal.

Esta investigación buscó comprender las emociones encarnadas manifestadas en la dinámica del conflicto socioemocional en estudiantes con historia de repitencia académica durante el proceso de aprendizaje escolar. Para ello la investigadora define las emociones encarnadas como interpretaciones de signos guardados que se evocan con el lenguaje para darles sentido y que pueden estar ausentes o presentes. Así mismo, al hablar de emociones encarnadas se habla de algo que ya pasó, no es una emoción presente en el momento, sino que fue sentida y guardada de manera inconsciente desde tiempo atrás y que se evoca a través de las acciones o el lenguaje mismo en las entrevistas y en las interacciones en el aula de clase.

La investigación se realizó en torno a esta definición propia de la investigadora, quien ha mostrado, durante todo el ejercicio de su profesión, el interés por identificar y gestionar las emociones que se quedan incorporadas en el subconsciente o memoria emocional de los niños y las niñas cuando han tenido experiencias de repitencia escolar o en general experiencias negativas en el proceso de aprendizaje, anclados como diría Peirce como efectos de sentido. Estas emociones moldean el ser que en el futuro debe afrontar su rol de adulto, sin haber logrado gestionar y dar trámite de manera asertiva.

El proceso investigativo estuvo orientado en dos etapas, la primera con tres momentos donde se llevó a cabo todo el planteamiento del problema, haciendo una búsqueda por las diversas bases de datos indexadas y llevando a cabo el análisis y discusión de las tesis doctorales y artículos encontrados. La construcción del referente teórico, donde se realizó un recorrido por la psicología, pedagogía, y filosofía para dar cuenta de las diversas acepciones del concepto de conflicto socioemocional; de igual manera, se analizaron diversos autores desde la neurociencia, la psicología y filosofía para darle una mirada a las emociones y poder llegar a las emociones encarnadas, hallando la semiótica del lenguaje, la cual posibilitó la realización del análisis por medio de una derivación metodológica. Igualmente, se realizó el análisis de algunas concepciones de enseñanza y aprendizaje; luego, se planteó la ruta metodológica, culminando con la sustentación de la prueba de suficiencia, después de vivir la pasantía internacional en la Universidad de Valencia, la cual brindó aportes significativos a la elaboración de esta tesis.

La segunda etapa, posibilitó realizar el trabajo de campo para luego hacer el análisis e interpretación de resultados a partir de la derivación metodológica desde la semiótica del lenguaje. Obteniendo como resultado la posibilidad de identificar, describir e interpretar las emociones encarnadas en la dinámica del conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje

de estudiantes con historia de repitencia escolar a través de elaboración de relaciones triádicas sustraídas de las diversas técnicas e instrumentos usados para recoger la información.

El trabajo se llevó a cabo con estudiantes de básica primaria con historia de repitencia escolar. La información recogida da cuenta desde los profesores y estudiantes, de cómo ha sido la experiencia de vida en las aulas y si los niños y las niñas con historia de repitencia escolar en su proceso de formación han tenido el acompañamiento necesario para gestionar estas emociones.

Todo esto permitió encontrar tres aspectos puntuales: emociones que se encarnan al interior del aula de clase en la relación entre estudiantes y docentes y estudiantes - estudiantes; establecimiento de relaciones de poder al interior del aula de clase, cómo éstas afectan los procesos de aprendizaje y hacen que se encarnen determinadas emociones en los estudiantes; y como el acompañamiento familiar afecta positiva o negativamente el accionar de los niños y niñas en el aula de clase. Por último, se propone a través de una tesis, un proyecto pedagógico transversal articulado en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que permita a los maestros, padres, niños y niñas de básica primaria, aprender a gestionar estas emociones para evitar que dejen una huella imborrable en los adultos del mañana.

1. Problema

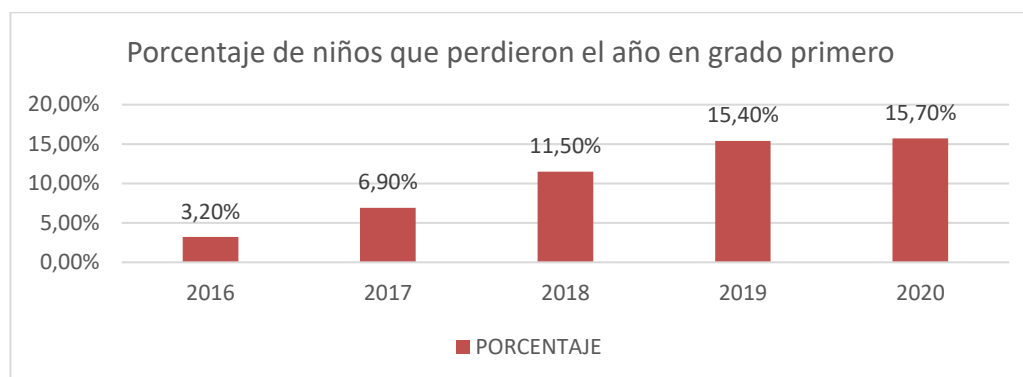
En la experiencia desde hace varios años como docente de apoyo pedagógico en la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, Colombia, se ha podido evidenciar, cómo una cantidad considerable de estudiantes pasan por el aula de clase, a veces, sin alcanzar los aprendizajes esperados para el grado que cursan, especialmente en los primeros años escolares, donde una de las funciones de la escuela, además de formación del Ser, es proporcionar la fundamentación básica y las herramientas para que ellos se puedan comunicar haciendo uso de la lectura y la escritura, al tiempo que brinda elementos fundamentales en las matemáticas. De igual manera, se observa desmotivación y apatía ante los procesos de aprendizaje cuando los estudiantes llevan varios años de repitencia escolar.

En este sentido, el problema de investigación está planteado en lo contextual desde tres tópicos principalmente:

- Primero es la cantidad de niños que repiten el grado primero por no alcanzar los logros esperados para su promoción, como se evidencia en la figura 1.

Ilustración 1

Porcentaje de Pérdida de año Institución Educativa Byron Gaviria.



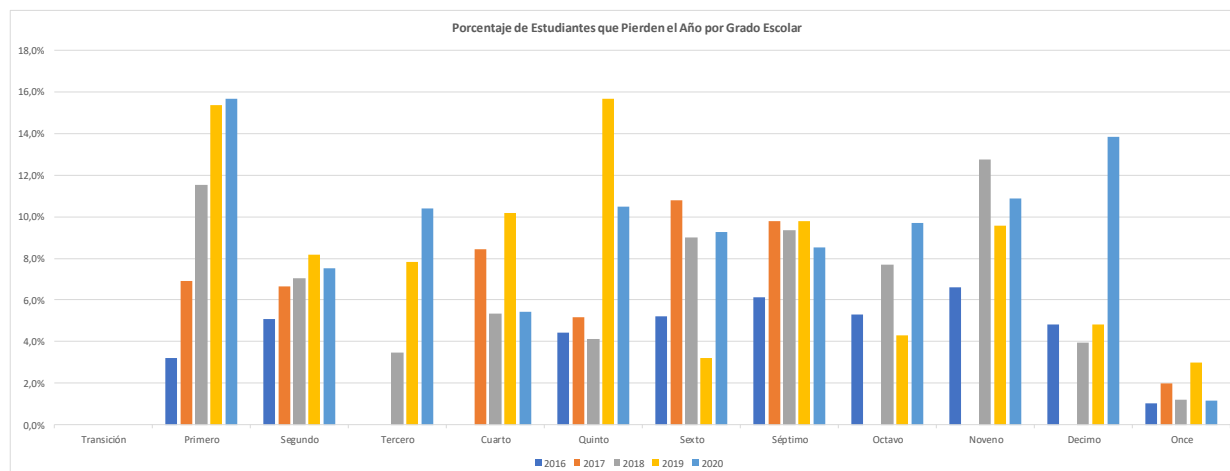
Nota: Fuente Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE- 2017-2021

Llama la atención, que entre el 2016 y el 2020 el porcentaje de repitencia ha ido en incremento, si cada año hay un mayor porcentaje de repitencia en la institución, algo está sucediendo.

Analizando el nivel de repitencia escolar de la Institución Educativa Byron Gaviria desde los años 2016 a 2020, se puede observar que entre los años 2018 a 2020 los niveles de repitencia escolar fueron más altos que en otros momentos, adicional a ello este análisis también se puede comparar con los resultados en todos los grados escolares y se detecta que el grado primero es el nivel en el que más se genera repitencia escolar comparado con los otros grados escolares.

Ilustración 2

Porcentaje de pérdida de año por grado escolar Institución Educativa Byron Gaviria.

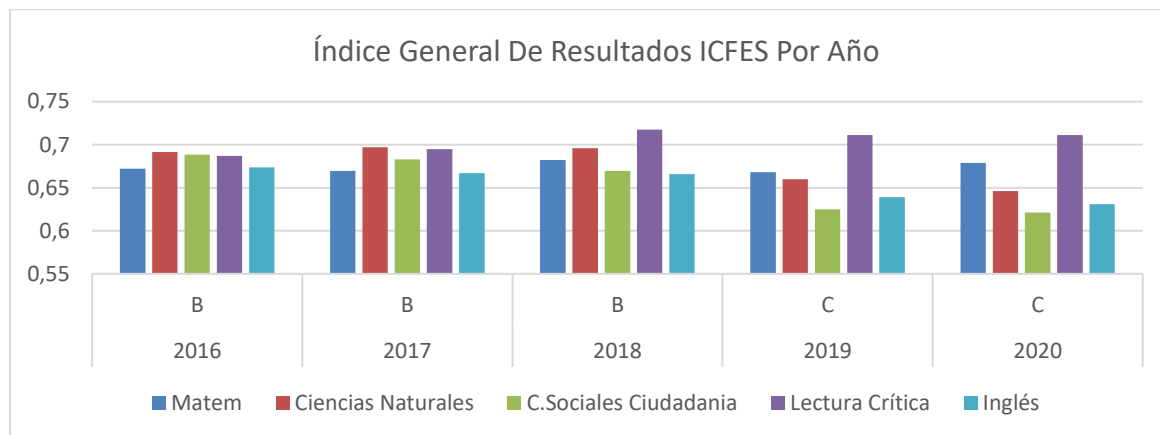


Nota: Fuente DANE- 2017-2021

• Segundo, el análisis de los resultados escolares en cuanto a pruebas saber en el periodo 2016-2020 mostró un cambio radical en el nivel de la institución educativa Byron Gaviria, pues estaba ubicada en la categoría B en las pruebas ICFES con relación al país hasta el año 2018 y desde el 2019 a la fecha bajo al nivel C, como se puede observar en la siguiente figura.

Ilustración 3

Resultados ICFES y categorización.



Nota: Fuente Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior ICFES

La figura evidencia una caída significativa en casi todas las áreas, principalmente en el área de Ciencias sociales y ciudadanía, se mantiene únicamente el resultado en el área de lectura crítica.

Estos resultados llevan a cuestionarse ¿qué está sucediendo con los procesos de aprendizaje de los estudiantes?, ¿Por qué en vez de mejorar los resultados se ha bajado el nivel? ¿Qué se está haciendo como institución educativa que afecta dicho rendimiento?

- Tercero, se observa que en los mismos años hay una marcada remisión de estudiantes a la oficina de apoyo psicopedagógico. Ver figura 4. Estas remisiones fueron argumentadas por los docentes, afirmando que los estudiantes presentaban “dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas”, haciendo la salvedad que el año 2020 y 2021 fueron un tanto atípicos ya que la educación fue de manera no presencial y esto impedía evidenciar las

posibles dificultades de los estudiantes. Sin embargo, los resultados de los años 2017 a 2019 permiten darse cuenta qué son cantidades altas con relación a la población estudiantil.

Ilustración 4

Consolidado de Remisiones a Oficina de Apoyo Psicopedagógico de 2017 a 2021



Lo anterior ratifica de algún modo las preguntas planteadas y surgen otras tantas con relación a ¿qué está sucediendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ya que los estudiantes están teniendo bajos resultados, repitencia escolar y además remisiones en busca de posibles “dificultades de aprendizaje”, ¿Qué sentimientos y emociones se generan en los estudiantes con la pérdida de un año escolar y los bajos resultados en las Pruebas de Estado?, ¿Qué piensan y sienten los maestros con estos resultados de los estudiantes?, ¿Está la educación generando en los estudiantes ganas de aprender? O por el contrario ¿La educación genera pereza, descontento, desgano, apatía y mayor distanciamiento de los procesos de aprendizaje?, ¿Qué pasa a nivel emocional en los estudiantes en el momento que se alcanza o no el aprendizaje?

Se podría pensar que ocurre un conflicto interno en ellos que les genera de algún modo frustración o tal vez felicidad, emoción por alcanzar lo esperado, aunque esto no sea lo que espera el maestro. Y ¿de qué modo se evidencian esos conflictos?, ¿Es posible que estos conflictos puedan ser perceptibles a la vista del docente? ¿Qué hace el docente frente a esas manifestaciones? ¿Es consciente el estudiante de lo que le pasa interiormente a nivel emocional en ese preciso momento? ¿Tienen algo que ver sus compañeros o maestros en lo que sucede en su interior emocionalmente, en el instante que se presenta el conflicto interno?

Con esto, se hace entonces necesario buscar en la literatura investigaciones relacionadas con el tema y se encuentran estudios que si bien no han trabajado directamente el conflicto socioemocional en el aprendizaje, si han desarrollado saberes de tipo pedagógico afines, como Borrachero (2015), quien cita algunas tesis donde se evidencia cómo los maestros están marcados por sus experiencias emocionales y éstos pueden cambiar cuando hay programas que lleven a la reflexión de sus prácticas y de este modo a la transformación de las mismas; también encontró que los maestros no cambian con facilidad sus concepciones, lo que se refleja en sus prácticas, donde de igual manera se hacen evidentes las emociones denominadas positivas que son las que permiten el avance en el aprendizaje y las emociones negativas, que obstaculizan el proceso, así mismo, halló que era importante que los maestros aprendieran a identificar la causa de las emociones para cambiarlas o repetirlas y que dependiendo de las emociones sentidas por parte de los estudiantes en un área específica, de algún modo marcaban la decisión para estudiar una carrera, igualmente evidenció, que es el docente el principal implicado y responsable en promover las emociones positivas en los estudiantes a través de las actividades y metodologías usadas en el aula de clase que lleven a la motivación e interés por aprender (Borrachero, 2015).

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de investigación busca comprender en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que inciden en el aprendizaje de estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica de la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, Colombia, teniendo en cuenta que la relación que se teje entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante- conocimiento están enmarcadas en un tiempo y son elementos pedagógicos permeados por lo emocional tanto del docente como del estudiante. Así mismo, lo temporal es lo que se gesta en la relación con la Primeridad, unidad sensación-pensamiento; Segundidad, unidad temporal y Terceridad, sentimientos lógicos, aspectos planteados por Peirce citado en (Montes M. , 2015), pero que para este estudio se enfocará la mirada hacia la Segundidad, es decir las emociones, porque lo que se quiere seguir es una exploración desde el universo interno, emocional de los estudiantes, quizás luego entre en relación con los modos de proceder de los docentes tanto a nivel pedagógico como emocional en cuanto a su modo de establecer la relación pedagógica, pero inicialmente se enfocará en el universo emocional de los estudiantes para el aprendizaje.

Para ello se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se manifiestan las emociones encarnadas en estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica, en el conflicto socioemocional durante el proceso de aprendizaje?

2. Justificación

La educación actual conlleva nuevos desafíos, su vertiginoso estilo cambiante, líquido, donde predomina la ley del menor esfuerzo como lo denomina (Bauman, 2008), hace que sea necesaria la reflexión y el cambio en los procesos de enseñanza que permitan a los docentes cumplir el papel de mediadores en el aula de clase y a su vez posibiliten en los estudiantes la generación de procesos de pensamiento más autónomos, emocionantes y efectivos.

Castells (2009), plantea como la sociedad está absorta en un sistema de poder coactivo que básicamente se juega en nuestras mentes, donde se reciben señales del entorno que activan las emociones y estas a su vez generan sentimientos, llevando al ser humano a tomar decisiones en la medida que se atreva a pensar diferente, de ese modo el poder coactivo se disuelve, permitiendo pasar a un nivel de autonomía y pensamiento crítico; es decir, que la relación comunicación y poder van de la mano y esto se evidencia claramente en las aulas de clase, donde la relación y la comunicación con los otros posibilita que estos sistemas de poder se vivan en menor escala, pero marcan significativamente la vida y modo de tomar decisiones de manera crítica por parte de los estudiantes.

En otro orden de ideas, (Zambrano, 2016), realizó un estudio multinivel del rendimiento escolar en matemáticas para tercer grado de educación básica primaria en América Latina y una de las conclusiones fue la necesidad de analizar por qué a la edad en que los niños están en grado tercero no se encuentran contentos en la escuela y han perdido el respeto en el aula, situación que los lleva a cambiar de escuela y a tener dificultades para adaptarse, aspecto que afecta significativamente el rendimiento escolar, lo que según él “sugiere que el Estado debe orientar

una educación fundamentada en los valores humanos y mejorar la consistencia institucional de las escuelas”.

Siguiendo esta línea, los resultados en las pruebas nacionales muestran un panorama pesimista, el cual deja ver como los estudiantes presentan vacíos significativos que llevan a resultados bajos, principalmente en las áreas de matemáticas y español, lo que no ayuda a cumplir con los resultados esperados, aspecto que se evidencia en planteamientos como los de Unesco 1990;

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos, la UNESCO y la UNICEF han patrocinado una serie de exámenes internacionales y de aprendizaje a gran escala para establecer medidas de entendimiento sobre la calidad de la educación (Rodríguez y otros, 2004, pág. 4).

Así mismo, (Zambrano, 2016), sostiene que los resultados de las pruebas TIMSS aplicadas en los años 1994, 1995; 1998, 1999 y 2003 “los países latinoamericanos (Colombia y Chile) registran desempeños sustancialmente por debajo del promedio internacional y se ubican entre los últimos lugares, reflejando las disparidades existentes entre los mundos desarrollados y en desarrollo”, (pág. 93). De igual manera en el último informe de la OCDE (2018), Colombia mostró una leve mejoría en ciencias, comprensión lectora y matemáticas con respecto a los resultados anteriores, pero sigue estando muy por debajo del promedio internacional.

Con base en lo anterior, es necesario partir de resultados en contextos reales y desde allí destacar la importancia de trabajar, no solo con los estudiantes, sino con los docentes, de modo que se lleve a transformar sus prácticas educativas posibilitando procesos de mediación en las

aulas de clase y no sólo la transmisión de conocimientos, facilitando el ingreso de la emoción al aula de clase, de modo que los aprendizajes estén permeados por el placer y el disfrute. De esta forma, es necesario pensar al maestro como la persona que promueve el ingreso, la presencia, participación, aprendizaje y egreso oportuno de los estudiantes en cada nivel educativo.

Al respecto es importante tener presente que en todo proceso de aprendizaje, el ser humano vive unos momentos puntuales, sea que esté en un tema académico o incluso en una situación cotidiana; lo primero que se presenta es un encuentro consigo mismo, con su situación, su acierto o su dificultad, su desconocimiento para sortear ese momento; seguido, él tiene una interacción con ese objeto, con ese “otro” que le está generando esa dificultad y luego interactúa con un “otro,” que puede ser un compañero, un docente, un adulto, donde el papel de ese “otro” es mediar para que ese sujeto que se encuentra en esa situación, dificultad, “atasco mental” pueda hallar la solución o el camino y pasar a otro momento, salir de ese conflicto, que en palabras de Vygotski (1989), se llamaría pasar de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial; pasar de ese momento difícil y saltar al otro peldaño, pero siempre con la ayuda del otro.

Se trata entonces, de promover en el aula de clase situaciones que permitan a los estudiantes instaurar sus aprendizajes en la medida en que interactúan con el docente, con los objetos y con sus pares, posibilitando procesos de mediación, tal situación, genera cuestionamientos sobre el accionar del maestro en el aula, llevándolo a pensar que no son sólo sus acciones e ideas personales y por repetición las que hacen que el estudiante construya un aprendizaje, sino que es la puesta en escena de las ideas, emociones, sentimientos de sus estudiantes frente a las de sus pares las que permiten que sus esquemas de pensamiento sufran

modificaciones importantes, esto a través de la implementación de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje afines con lo planteado.

El termino conflicto, analizado desde una postura constructivista considera que “la confrontación interindividual de los puntos de vista, son fuente de desequilibrio de las estructuras momentáneas de aprehensión de lo real” (Beaudichon & Vandenplas-Holper, 1.988, pág. 181), así, desde los años setenta aproximadamente se viene investigando todo lo relacionado con el conflicto desde lo cognitivo en el ser humano, esta labor la llevó a cabo Piaget y sus colaboradores desde la escuela de Ginebra (Perret, 1984), más adelante (Vygotski, 1989), planteó que los procesos psicológicos superiores se desarrollaban en la interacción con el otro y con estos aportes dio una mirada socio cultural al desarrollo, argumentando que todo aprendizaje está influenciado por las interacciones con el medio. Así, la psicología social genética plantea que el aprendizaje no sólo es cognitivo sino social.

De este modo, el conflicto no solo ha sido analizado desde lo conductual o como algo negativo, pues “En unos casos el conflicto ha sido considerado como fuente potencial de progreso cognitivo, mientras que en otros simplemente ha sido visto como una perturbación”. (Carugati & Mugny, 1.988, pág. 79). Además, plantean que todo aprendizaje individual adquiere significado en la interacción social, de ahí que la actividad cognitiva que realiza el ser humano lo lleva a vivir unos conflictos que no son sólo de tipo cognitivo sino sociales. (Carugati & Mugny, 1.988).

Al analizar las investigaciones en educación, la mayoría centran su atención en el conflicto desde lo comportamental, es decir desde el conflicto que se vive en la interacción con los otros y de qué modo el papel del maestro y los mismos estudiantes se centran en regular las emociones para evitar esos conflictos, es decir, el papel de la inteligencia emocional en el manejo de las emociones, (Lobczowski et al., 2021; Jares 2.001; García, 2.003; Pérez y Gutierrez, 2016),

con algunas excepciones como las de Jiménez y López, (2019), en un estudio realizado en Bogotá sobre la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, donde encontraron que se ha incrementado la conciencia en los docentes de

La adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar (Jiménez & López, 2009, pág. 76).

Lo anterior entonces, evidencia la importancia de estudiar el conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje, pues como se planteó anteriormente, el conflicto se da en la interacción con los otros no solo de manera conductual sino a nivel cognitivo, por lo que queda un vacío a nivel emocional, es decir que los estudios han mostrado que hay alfabetización emocional, (Manel, 1998), (Bisquerra , 2009); estrategias para la gestión de emociones, (Bisquerra , 2009), (Montes, et al. 2014); instrumentos incluso para medir la inteligencia emocional, (Bar-On, 2006), (Fernandez & Extremera, 2005); pero no se encuentran datos sobre lo que sucede a nivel emocional cuando se da el aprendizaje, por tal motivo, el presente estudio centra su interés en dicho aspecto y es ahí donde radica la importancia y pertinencia del mismo, pues de los resultados alcanzados se espera poder aportar al conocimiento a fin de que los maestros tengan evidencias y herramientas para potenciar en sus aulas de clase, a través de situaciones de aprendizaje, las manifestaciones del conflicto socioemocional en los estudiantes y poder extenderlo a nivel municipal dado que es posible que dicha situación no sea solo en la institución donde se lleva a cabo el estudio, ya que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido elaborando y orientando lineamientos en la perspectiva de la educación emocional, pero

nuevamente, éstos se enfocan en lo comportamental (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2006).

3. Pregunta

¿Cómo se manifiestan las emociones encarnadas en estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica, en el conflicto socioemocional durante el proceso de aprendizaje?

4. Objetivos

General

Comprender las emociones encarnadas manifestadas en la dinámica del conflicto socioemocional en estudiantes con historia de repitencia académica durante el proceso de aprendizaje escolar.

Específicos

Identificar en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica

Describir las emociones encarnadas que marcaron el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica

Explicar las emociones encarnadas que propiciaron el conflicto socioemocional en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que fortalezca las emociones, brindando herramientas que ayuden al manejo adecuado del conflicto socioemocional.

5. Marco referencial

5.1 Caracterización de la Población

El grupo poblacional con el que se llevó cabo el presente estudio fueron los estudiantes de básica primaria de la Institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, son en su mayoría de estrato socioeconómico 2 y 3 con algunas excepciones donde unos pocos viven en lugares de invasión y carentes de servicios públicos básicos. En un porcentaje alto son niños, niñas y adolescentes que viven con uno de sus padres todos empleados o que están en el exterior y por tanto viven de remesas. En cuanto a la cercanía con la Institución, la mayoría de los estudiantes matriculados viven cerca y se desplazan a pie.

A la generalidad de los estudiantes los cuida uno de los padres o abuelos y las familias son muchas de ellas reconstituidas y extensas, pues viven con abuelos, tíos y demás familiares. En el momento se evidencia mucha familia inmigrante de Venezuela, Perú, Ecuador entre otras. Así mismo, es común encontrar hogares constituidos por parejas del sexo femenino, donde una de las dos es la figura de autoridad y quien está a cargo del menor de edad.

La población del estudio está conformada por la básica primaria con 22 grupos en promedio de 35 estudiantes cada uno. De los niveles primero a tercero hay cuatro grupos de cada uno y de los grados cuarto y quinto hay cinco grupos de cada uno, como se puede observar en la tabla 1 ubicada en la caracterización de la institución. El promedio de edad de los niños, niñas y adolescentes está entre 6 y 11 años, con algunas excepciones de extra-edad incluso de 14 años.

5.2 Caracterización de la Institución

Ilustración 5

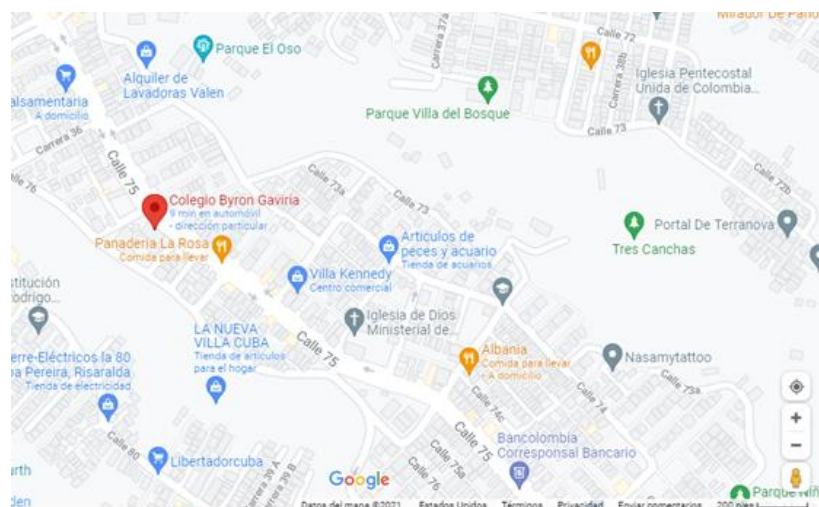
Fotografía de la parte externa de la institución sobre la avenida principal



La institución educativa está ubicada en el barrio ciudadela Perla del Otún 2.500 lotes Cuba al sur occidente de la ciudad, en su mayoría la comunidad educativa es de estrato 1 y 2 con bastantes dificultades sociales y económicas.

Ilustración 6

Mapa de la ubicación de la institución educativa



Nota: Fuente Google Maps

En términos generales la población estudiantil vive en viviendas de material con lo necesario para su sostenimiento, aunque algunos niños y niñas aún tienen casas en sitios de invasión y carentes de servicios públicos básicos como agua y energía eléctrica. Así mismo, algunas de las familias están constituidas por madres cabeza de hogar y abuelas cuidadoras, porque los padres se han ido al exterior, por tanto, su manutención está basada en remesas, otros, basan su sostenimiento en el trabajo en construcción, pero si bien algunos tienen estas posibilidades, aproximadamente un 60% de la población son de estratos 1 y 2 con muy bajo nivel socioeconómico. Por su parte, la institución está organizada internamente por niveles, los cuales están distribuidos así:

Tabla 1 Organización Grupos de acuerdo con la Cantidad por Niveles

Niveles o Grados	Cantidad de Grupos
Transición	5
Primero	4
Segundo	4
Tercero	4
Cuarto	5
Quinto	5
Sexto	4
Secundaria (Séptimo a once)	3

El lugar donde se llevó a cabo el estudio es una de las 72 instituciones públicas de la ciudad con 1400 estudiantes matriculados desde los grados transición a once en dos jornadas, en la mañana funcionan cinco grupos de transición y 19 grupos de secundaria como se observa en la tabla anterior. En la jornada de la tarde está la básica primaria con 22 grupos repartidos en los niveles de primero a quinto.

El personal vinculado para la atención a la población está constituido por 55 docentes, tres coordinadoras, una rectora, una docente orientadora y una docente de apoyo, personal de servicios generales y vigilancia, un bibliotecario, una funcionaria del Programa Todos a Aprender del MEN. Tiene una cafetería donde se vende a las personas el refrigerio. A nivel académico, es

un establecimiento educativo que cuenta con convenios interinstitucionales con la Universidad Tecnológica de Pereira, con el programa de Educación Infantil, Universidad Libre, seccional Risaralda, con el Programa de Trabajo Social, COMFAMILIAR Risaralda con el programa de Jornadas Complementarias, articulación con el SENA con programación de software y diseño e integración multimedial.

5.3 Estado del Arte

Las investigaciones consultadas en las diferentes bases de datos indexadas y arbitradas como son Scopus, Dialnet, JSTOR, ProQuest, TESEO, TDR Tesis Doctorales en Red, Digitalia, Google Scholar, además de la base de datos de la universidad de Valencia, permitieron evidenciar aportes relacionados con el desarrollo de las competencias socioemocionales y el proceso de aprendizaje desde diferentes miradas, no solo la primera infancia sino la adolescencia y los universitarios, del mismo modo permitió identificar algunos vacíos hallados que son tomados en cuenta para continuar este proceso investigativo.

En primera instancia se citan algunas tesis doctorales relacionadas con el tema de las emociones y la relación con el aprendizaje. Éstas están organizadas desde lo más antiguo a lo más reciente. Seguido se presentan algunas tesis relacionadas con el conflicto y el aprendizaje y con el manejo desde el docente en el aula de clase a partir de las llamadas regulaciones, para concluir se hace el análisis de manera global, de cómo estos estudios unidos a algunos artículos investigativos aportaron a la presente investigación.

5.3.1. Tesis Doctoral “The Socialization of Emotion Regulation in Preschool Classrooms.” 2014.

Bailey Craig Steven.

George Mason University. Doctorado en Filosofía.

Este estudio centró su interés en el papel que juegan los docentes como educadores socioemocionales en el aula de clase a la hora de implementar estrategias que ayuden a los niños y las niñas a regular sus emociones. Se llevó a cabo con 39 docentes y 168 niños entre 3 y 4 años de grado preescolar y la finalidad fue explorar la socialización de las emociones. Analizó, la utilización de estrategias de regulación de las emociones, la expresión de emociones negativas de los niños, el uso de emociones negativas, el uso de estrategias de regulación de las emociones de distracción activa, recopilación de información y espera pasiva, y el cambio en la expresión de la emoción. Así mismo, comparó las reacciones dadas en otoño y en primavera ante una tarea de regalo decepcionante y una tarea de dibujo frustrante.

Por otra parte, observó las expresiones emocionales de los docentes ante las respuestas emocionales de los estudiantes. El estudio en sí encontró que los procesos emocionales inician en el hogar y continúan en la escuela, Bailey, (2014), *“The current study lends some support to the notion that emotion socialization does not end when children go to school. [El estudio actual presta cierto apoyo a la noción de que la socialización de las emociones no termina cuando los niños van a la escuela] (Denham et al., 2012)”* (pág. 88). Además, que los procesos de socialización de las emociones por parte de los maestros pueden maniobrar de forma diferente a los procesos de socialización de las emociones por parte de los padres. Observó también, que los niños aprenden a distraerse eficazmente cuando experimentan tristeza o rabia ante situaciones frustrantes o decepcionantes para cumplir con reglas socialmente aceptadas y cuando los docentes son punitivos y minimizan las reacciones en el aula. Considera que este patrón de reacción puede tener como fin mantener una organización óptima en el aula y puede ser el resultado de la organización del aula y de las creencias de los profesores sobre la idoneidad de la emoción en el aula o en la conveniencia al utilizar las emociones para alcanzar objetivos.

En sí, esta investigación permitió ver cómo las emociones están presentes en el salón de clase y son evidenciadas en el modo de comportarse los estudiantes ante las diferentes tareas que se pueden presentar en la cotidianidad del aula, sin embargo, cabría preguntarse ¿qué más sucede internamente cuando los niños se distraen eficazmente ante situaciones frustrantes o tareas que los decepcionan? Y ¿de qué modo estas frustraciones o la actitud del docente ante estas reacciones de los niños y niñas posibilita que se presenten conflictos socioemocionales y como son gestionados por los niños?

5.3.2. Tesis doctoral. “Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias en Educación Secundaria”. 2015.

Borrachero Cortés Ana Belén.

Universidad de Extremadura. Badajoz España. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la UEX.

Este estudio de tipo longitudinal sobre el dominio afectivo en los estudiantes de las asignaturas de ciencias de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de los profesores en formación de estas materias, buscó analizar la influencia que posee la dimensión afectiva en el proceso de aprender a enseñar ciencias y conocer las emociones que posee el alumnado universitario en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Física, la Química, la Biología, la Geología, la tecnología y las Matemáticas.

La autora sostiene que las investigaciones consultadas desde una postura constructivista expresan que hay concepciones arraigadas en los maestros sobre la ciencia, en la enseñanza y aprendizaje de estas, además que son contradictorias con las conductas, expresa también, que en la medida que el docente tiene más años de experiencia, mayor es la dificultad para generar cambios (Borrachero, 2015). De igual manera expresa “en didáctica de las ciencias experimentales los aspectos afectivos se han investigado mucho menos que los cognitivos,

generalmente relacionándolos con las actitudes, más específicamente que con las emociones (Hong, 2010; Simpson, Koballa y Oliver, 1994)” (pág. 10).

Estos hallazgos dejan ver la relevancia de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje, al respecto:

Para los futuros profesores, el recuerdo de las emociones del aprendizaje de cada materia en su etapa de estudiantes de Secundaria se transfiere en gran parte a lo que sienten como futuros docentes de estas materias (Borrachero y Brígido, 2011a; Borrachero, Brígido, Gómez, Bermejo, Mellado, 2011b; Borrachero, Costillo, Brígido y Bermejo, 2011c; Brígido, Bermejo, Conde y Mellado, 2010a; Brígido, Borrachero, Bermejo y Mellado, 2013a; Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013a; Fernández, Brígido y Borrachero, 2013), (Borrachero, 2015, pág. 11).

Desde este punto se puede observar, cómo los aspectos emocionales marcan de una u otra manera la forma de apropiar el aprendizaje y en este caso enseñarlo luego. Lo que generaría de algún modo un círculo donde cada vez se trasladan a las nuevas generaciones esas formas implícitas de enseñar y aprender que marcan la vida de cada ser humano.

La investigación encontró que si bien los estudiantes de secundaria tenían emociones positivas hacia las Biología, Geología y tecnología; también estaban presentes emociones negativas hacia las matemáticas, la física y la química y que estas áreas denominadas más duras, son las que más orgullo, confianza y satisfacción generan en los estudiantes cuando consiguen aprobarlas.

De igual manera, encontró que hay una marcada diferenciación en el género en cuanto a quienes obtienen superiores resultados, siendo los hombres los que obtienen mejores desempeños en lo científico, mientras que las mujeres en las ciencias de la salud. Aspecto que de algún modo está ligado a las concepciones.

Un tópico interesante en los resultados fue que en la medida que los estudiantes se sentían capacitados tenían emociones positivas y por tanto resultados positivos, al contrario de quienes sentían que no estaban aptos. Del mismo modo se relaciona las notas obtenidas con las emociones, a buenas notas, emociones positivas y viceversa. Este aspecto de algún modo ratifica la relación que tiene el gusto/desagrado por la materia, emoción positiva/negativa y el desempeño alto/bajo.

Y concluye diciendo que es importante tener en cuenta las emociones que se generan en los estudiantes de secundaria a fin de que no decaigan los científicos ya que esta es la etapa que marca la influencia para elegir determinadas carreras por parte de los jóvenes. De igual forma dice:

(...) el profesor es el principal responsable de promover las emociones positivas a través de su actitud, de encontrar una metodología y un sistema de evaluación adecuado a las necesidades de sus alumnos, de utilizar actividades prácticas y resolución de problemas que tengan utilidad para ellos, provocando de este modo que sus alumnos se sientan motivados y capacitados para aprender ciencias (Borrachero, 2015, pág. 491).

En general esta investigación posibilita una reflexión en cuanto al papel del docente en la enseñanza y que es él quien de algún modo influencia positiva o negativamente en la elección que hacen los estudiantes de sus futuras carreras, así mismo, invita a analizar de qué modo la motivación del estudiante por las áreas potencia o no su desempeño académico, lo que permitiría de alguna manera que los docentes implementen en las aulas de clase estrategias o metodologías que originen aprendizaje y máxime de este tipo de áreas.

5.3.3. Tesis Doctoral. “El Aprendizaje Emocionante a Través del Arte

Contemporáneo en Educación Infantil” 2015

Andreu Pérez Fabiola

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Universidad de Murcia

Este trabajo tuvo como objetivo general

Diseñar y poner en práctica un proyecto de innovación educativa basado en el Arte

Contemporáneo y en las investigaciones en Neuroeducación, a través de una metodología

de trabajo por “proyectos como artistas”, que satisfaga las necesidades de la educación

artística posmoderna y un aprendizaje emocionante en los niños de educación infantil

(Andreu, 2015, pág. 10).

Ya que uno de los problemas encontrados por la autora era que en España la manera de brindar la enseñanza de las artes ha sido un tanto “anticuada y anclada en formas de enseñanza de siglos anteriores” (Andreu, 2015, pág. 5). De igual manera que había un desconocimiento de medios artísticos y tecnológicos actualizados al mundo moderno para transmitir contenidos y que la Educación Artística no tenía en cuenta los avances de la neurociencia, los cuales podían aportar para conectar los contenidos curriculares a través de un aprendizaje emocionante. En general que la educación Artística implementada en España estaba basada en métodos antiguos que desconocían de algún modo las realidades actuales de los contextos de los estudiantes y los avances tecnológicos y científicos que podrían ayudar a tener unas maneras más efectivas y emocionantes de enseñanza y aprendizaje de las artes.

Al finalizar el estudio concluyó que el arte surge a partir de las emociones, pensamientos y sucesos sociales y que tiene en cuenta las épocas y circunstancias. Confirmó también que el arte no son manualidades, la autora sostiene que el arte son pensamientos y una manera de comunicar a través de las expresiones personales y sociales, lo que lo configura como una fuente de salud psicológica ya que tiene en cuenta las emociones.

5.3.4. Tesis Doctoral. “Conexión Emoción- Razón- En busca de la unidad perdida en el plano educativo” 2015

Orozco Giraldo Consuelo

Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.

Doctorado en Ciencias de la Educación. Colección Tesis Laureada.

Esta investigación basada en la relación Emoción Razón, la cual tiene en cuenta los planteamientos de Platón con respecto a su clasificación de las tres almas: la primera, el alma racional, concerniente a la sabiduría y la inteligencia, la segunda, un alma concupiscible, la que se encarga de la voluntad, la fortaleza y valentía y por último el alma de los deseos, la encargada de llevarnos a suplir las necesidades básicas del ser humano (Orozco, 2015). Planteó un proceso investigativo con estudiantes universitarios de dos carreras diferentes, Licenciatura en Pedagogía Infantil: Asignatura-Concepciones y Políticas de Infancia, semestre 1. Y Licenciatura en Informática y Comunicación Educativa: asignaturas - Teorías cognitivas, semestre 3 y Evaluación del aprendizaje, semestre 4. Con la finalidad de recuperar el protagonismo de la emoción e incluir la emoción y la motivación en las prácticas pedagógicas. Para ello se planteó varias hipótesis entre ellas la siguiente, que para el presente estudio llama mucho la atención y es que “La academia reprime la emoción, el consumismo emociona a costos muy altos, la educación lo haría de modo gratuito y encimaría la conexión con la razón, por medio de prácticas liberadoras y participativas” (Orozco, 2015, pág. 102).

Como resultados encontró la necesidad de recuperar lo emocional en los procesos educativos universitarios y plantea: “Reivindicar el protagonismo de lo emocional en un mundo que se deshumaniza cada vez Conexión Emoción – Razón más por concepto de la mera razón resulta perentorio” (Orozco, 2015, pág. 105).

De igual manera la autora sostiene que: “Continuar reprimiendo la emoción y dividiendo

lo que por naturaleza está unido, es un pecado capital que terminan pagando los estudiantes y la sociedad a precios muy altos” (Orozco, 2015, pág. 130).

Este trabajo entonces lleva a darse cuenta que en la modernidad actual y por los afanes de la misma se ha deshumanizado de algún modo al ser humano, llevándolo a vivir en pro de cumplir unos parámetros establecidos por los fines económicos a lo cual la educación no es ajena. Del mismo modo, Orozco, (2015) plantea como la Neurociencia ha propuesto diversos estudios sobre las emociones y como estas “mantienen la curiosidad, permiten recordar contenidos, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones (Damasio)” (Orozco, 2015, pág. 106), lo que indica que la emoción no puede ser retirada de la escuela y más aún cuando se lleva a cabo en procesos cognitivos de enseñanza y aprendizaje y si bien este estudio fue realizado con estudiantes universitarios, con mayor razón es fundamental que se retomen dichos aspectos desde las bases, es decir desde la primera infancia, donde se gesta los pilares para los aprendizajes superiores. La emoción entonces no puede estar ajena de los procesos educativos en la escuela primaria.

5.3.5. Tesis Doctoral. “*Evaluating the Impact of a Whole-Class Intervention*

Designed to Promote Emotion Regulation for Learning with 9-10 year old Children” 2015

Rowley Janet

Cardiff University. Reino Unido.

Este estudio, examinó el impacto de una intervención de cuatro semanas para toda la clase diseñada para promover la regulación de las emociones de los estudiantes en el aula de clase. El estudio se realizó en dos escuelas primarias de Londres, 166 estudiantes de grado quinto y cuatro docentes. Fue un estudio mixto. Para la parte cuantitativa se utilizó un diseño pre-post experimental de grupos no equivalentes con un grupo de control en lista de espera. Para lo cualitativo usaron cuestionarios que fueron respondidos por 113 estudiantes y 4 docentes, donde

se exploraron las percepciones de estudiante y profesores sobre el impacto de la intervención mediante un análisis temático. El objetivo de la intervención era promover las regulaciones emocionales para el aprendizaje. En sí, el autor quería “saber más sobre los procesos cognitivos, motivacionales y emocionales involucrados en el aprendizaje autorregulado y cómo se pueden promover estrategias para regular las emociones de manera más efectiva en el contexto de aprendizaje para todos los estudiantes” (Rowley, 2015). Como resultados, encontró después de la intervención que hubo “un impacto en la teoría incremental auto informada de los alumnos de la capacidad, la orientación al dominio y el uso de dos estrategias de regulación de las emociones” (Rowley, 2015). Se evidenció, además, un impacto en el uso de técnicas de respiración controlada y conciencia auto informada. Rowley, (2015), aclara que dicho estudio no se debe generalizar dadas las condiciones de aplicación, pero sí considera importante resaltar los vacíos encontrados en las investigaciones consultadas sobre la regulación de las emociones en un contexto del 'mundo real'.

5.3.6. Tesis Doctoral. “Diseño, desarrollo y evaluación del programa “Dulcinea” de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional” 2015

Cejudo Prado Javier

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II

(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica)

Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid

Esta tesis tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro de educación secundaria, con el fin de dar respuesta al problema de investigación, el cual era ¿Qué impacto tendrá el desarrollo del programa de educación

emocional “DULCINEA” en los adolescentes que participan en él, en variables cognitiva, variables de personalidad y variables de adaptación socio escolar?

En las conclusiones del trabajo se evidencia que hubo aceptación por parte de la comunidad educativa y según los docentes promueve la cooperación entre la comunidad educativa. Del mismo modo, se encontró que el programa está fundamentado en los modelos de inteligencia emocional y que desde la escuela se debe atender la educación emocional en los estudiantes.

En cuanto a las limitaciones del estudio, el autor considera importante, que se haga un análisis desde lo cualitativo dado que este estudio fue de corte cuantitativo. Igualmente, considera que sería bueno usar el programa en otra población y hacer un estudio longitudinal que permita conocer el impacto en el tiempo de este.

Para la presente tesis es importante este estudio dado que brinda herramientas en cuanto a los modelos de evaluación y la forma como se abordó la investigación.

5.3.7 Tesis Doctoral. “*Las Emociones como Componente de la Racionalidad Humana*” 2016

Manuel A. García Sedeño

Universidad de Salamanca. Universidades de A Coruña, La Laguna, Santiago de Compostela, Valencia, Valladolid y Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Esta investigación buscó “defender y demostrar la tesis que las emociones no sólo no son un componente irracional del ser humano, sino que, además en ellas se apoyan y sobre ellas se levanta la razón.” (García, 2016, pág. 363), comprobando que las emociones no son solo aspectos irracionales del ser humano, sino que son procesos que surgen de juicios y creencias construidas con el pasar de los años y que direccionan la conducta de las personas.

Del mismo modo, sostiene que “el sujeto construye, gracias a las emociones, su propio mundo, ético, estético, social e incluso político y su propio Yo” (García, 2016, pág. 364) y que éstas no suceden “per-se”, sino que se dan por el significado que le demos y para ello entra en juego el lenguaje.

Así mismo, citando a Wallon expresa “gracias a la emoción y a través de ella es como el niño se convierte de ser biológico en ser social (Wallon, 1987:60)” (García, 2016, pág. 364). Al respecto de esta afirmación, el autor manifiesta que el niño construye la consciencia de sí socialmente en la interacción afectiva que establece con sus pares. De este modo, se considera que la emoción no es solamente un aspecto subjetivo e individual, sino que de alguna manera se hace latente cuando se da la interacción social.

5.3.8. Tesis Doctoral. “*How Early Childhood Educators' Beliefs About Emotions and Educator-Student Relationships Enhance Understanding of Support of Emotion Regulation for Children with Varying Abilities: A Convergent Mixed Methods Study*”
2016.

Nosworthy Nicole

University of Alberta, Department of Educational Psychology

Esta tesis se centra en el estudio de la regulación de las emociones por parte de los docentes que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas de la primera infancia y que según la autora estas regulaciones están mediadas por las creencias, comportamientos y relaciones que se dan entre ellos. En ese orden de ideas, la investigación se basó en la siguiente pregunta “*The focus of this convergent mixed methods dissertation was to determine how emotion beliefs and educator-student relationships enhance understanding of early learning and care (ELC) educators' support of varying emotion regulation in young children?*”[El enfoque de esta disertación de métodos mixtos convergentes fue determinar cómo

las creencias emocionales y las relaciones entre el educador y el estudiante mejoran la comprensión del apoyo de los educadores de cuidado y aprendizaje temprano (ELC, por sus siglas en inglés) a la variación de la regulación de las emociones en los niños pequeños] (Nosworthy, 2016, pág. 4).

El principal descubrimiento fue que las regulaciones emocionales que los docentes ofrecen a sus estudiantes están afectadas por las creencias emocionales que ellos manejan y a su vez esto afecta las relaciones con los estudiantes. Del mismo modo, el estudio encontró que los maestros consideran necesario que los niños batallen de algún modo con sus emociones negativas en vez de impedir que las experimenten.

Los maestros expresaron que los estudiantes que tenían capacidades para regular sus emociones podían cumplir el rol de líderes o ayudantes en el aula, porque consideraron que eran capaces de manejar la emoción relacionada con la tarea encomendada y los niños que no mostraban capacidades para regular sus emociones requerían mayor acompañamiento de los niños reguladores implementando estrategias de regulación como por ejemplo ejercicios de respiración en los momentos de frustración.

De otro modo, Nosworthy, (2016), halló que los niños con poco desarrollo del lenguaje presentaban dificultad para expresar las emociones y por tal motivo debían interrumpir el aprendizaje en el aula. Otro aspecto encontrado fue que los niños aprenden a regular sus emociones en la medida que tengan herramientas para ello y que los maestros por lo general usan estrategias para la regulación de emociones, además, encontró que “las creencias emocionales impactan los tipos de estrategias que los educadores usan en su práctica” (Nosworthy, 2016), por lo que sugiere una mayor exploración en estos estudios.

En general esta investigación se centró en el análisis de las regulaciones emocionales en los niños pequeños y como las creencias de los maestros afectan de algún modo la manera en

que se gestionan las mismas en el aula de clase. Sin embargo, es claro que estas regulaciones emocionales son tratadas desde el ámbito comportamental y que requieren que los maestros tengan un manejo de estrategias de regulación en el aula de clase.

Cabe entonces, preguntarse ¿estas regulaciones emocionales se reflejan de algún modo en el proceso de aprendizaje?, ¿qué podría hacer el maestro de primera infancia para ayudar a los niños a gestionar dichas emociones en el momento de aprendizajes académicos?.

5.3.9 Tesis Doctoral. “*Learning engagement across the transition to school: investigating the measurement of learning Engagement and the effects of early Emotion regulation*” 2018.

Halliday Simone Emily

Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina.

Greensboro

Esta tesis tuvo como objetivos “*to investigate a novel measure of learning engagement among young children and assess how engagement may be influenced by another important early developmental process, emotion regulation*” [investigar una nueva medida del compromiso de aprendizaje entre los niños pequeños y evaluar cómo el compromiso puede verse influenciado por otro importante proceso de desarrollo temprano, la regulación de las emociones] (Halliday, 2018, pág. 1).

Del mismo modo, evaluó la validez de la medida de participación que usan los niños de Kindergarten para pasar a grado primero en lo relacionado con el aprendizaje, la autora sostiene que la educación formal tiene mayores retos para los niños de estas edades, pues se espera que actúen de manera autónoma a la vez que se encuentran con retos que les pueden generar emociones y afectar su autocontrol (Halliday, 2018).

Este estudio, evaluó la relación entre la regulación de emociones desde lo conductual y afectivo y la participación de los niños en el aprendizaje tanto en aula como en laboratorio, encontrando que los niños que mejor regulaban sus emociones en el preescolar, tenían más posibilidades de tener mayor participación en adelante, al respecto Halliday (2018) dice “*emotion regulation at preschool-age was positively predictive of children’s learning behaviors in both the laboratory and classroom as well as their attitude about school*” [la regulación de las emociones en la edad preescolar predijo positivamente las conductas de aprendizaje de los niños tanto en el laboratorio como en el aula, así como su actitud hacia la escuela] (pág.88).

El estudio permitió evidenciar que las regulaciones emocionales deficientes en la primera infancia marcan de algún modo de forma negativa la capacidad de los niños para desarrollar habilidades emocionales, lo que les genera efectos duraderos en el aprendizaje en lo conductual y en lo afectivo. Encontró, además que las regulaciones emocionales adquiridas en la primera infancia son un precursor para formar sentimientos positivos hacia la escuela y por ende hacia el aprendizaje.

Halliday (2018) manifiesta que “*It may be challenging to evaluate internal processes, particularly during early childhood*” [Puede ser un desafío evaluar los procesos internos, particularmente durante la primera infancia.] (pág. 92). ya que este estudio se centró en el análisis de lo conductual y afectivo dejando de lado lo cognitivo, a pesar de que tuvo en cuenta algunos aspectos como la atención a las instrucciones y la persistencia.

También sugiere que se estudie la regulación de las emociones más allá del preescolar y el grado primero a fin de conocer cuan duradero puede ser el efecto de la regulación temprana en el

compromiso con el aprendizaje, dado que en la medida que los niños crecen el contexto se vuelve menos motivante.

La autora concluye diciendo que es importante que la regulación de las emociones se de en la edad preescolar, ya que esta es una etapa crítica y por tanto lo que se haga al respecto debe ser en esta edad o antes.

5.3.10. Tesis doctoral. “Emociones y aprendizaje en las actividades prácticas de biología en educación primaria y en el grado de maestro en educación primaria”. 2020.

Marcos Merino José María

Universidad de Extremadura. Badajoz España. Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva.

Las emociones que experimentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje denominadas emociones académicas están relacionadas directamente con las variables emociones y valor, las cuales son fundamentales para mantener la motivación para el aprendizaje, sin embargo, “la investigación no ha analizado las interacciones de estas con el aprendizaje durante la enseñanza de las ciencias” (Marcos, 2020, pág. 12). En la presente tesis se estudió la interacción entre las emociones retrospectivas hacia la enseñanza teórica y práctica de Biología en secundaria y las emociones anticipatorias en tres practicas activas de Biología, del mismo modo se analizó las emociones habituales hacia la enseñanza teórica y práctica de Biología en la educación primaria y las emociones que anticipan y sienten con una práctica activa de Microbiología.

Encontrando que “la enseñanza práctica de la Biología provoca más emociones positivas y menos negativas que la teórica” (Marcos, 2020, pág. 12). Y a su vez que estas emociones son

duraderas con relación al aprendizaje. Del mismo modo, que estas se presentan independientemente de la etapa educativa y que podrían estar relacionadas con metodologías activas.

Lo anterior permite evidenciar la importancia de fomentar prácticas de aula mediadas por actividades que permitan generar emociones que a su vez lleven a los estudiantes a potenciar sus aprendizajes de manera significativa.

5.3.11. Tesis Doctoral. “*Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Adolescentes dentro de un Centro Educativo de Excelencia en Sao Paulo*” 2020.

Vaquero Diego María.

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.

Programa De Doctorado: Formación en la Sociedad del Conocimiento.

La presente investigación se realizó en Brasil entre los años 2017 y 2020, a través de un estudio correlacional que buscó la posible vinculación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en adolescentes. Al respecto la autora hace un recorrido interesante sobre las investigaciones realizadas en torno a la Inteligencia Emocional y encuentra que los estudios actuales centran su interés no solo en saber cómo medir la Inteligencia Emocional desde la psicometría, sino en saber en qué áreas del cerebro se encuentra localizada. Así mismo, expresa estar de acuerdo con autores como Le Doux, Ekman, Damásio, Davinson, Greenspan quienes durante los últimos años y hasta la actualidad han sostenido que no es buena idea separar lo afectivo de los racional en el ser humano, es decir, que es ilógico separar lo corporal de lo mental, como dice la autora no se debe separar la cognición de la emoción. (Vaquero D, 2020).

Ya en los resultados, la autora sugiere que se realicen más estudios que promuevan el trabajo con habilidades emocionales y para la vida en las instituciones educativas brasileñas. Así mismo encontró que el rendimiento académico no está relacionado con la inteligencia emocional.

En general estas investigaciones plantean el tema de las emociones, la relación con el aprendizaje, las regulaciones emocionales como eje central y son solo algunas de la cantidad de estudios realizados al respecto. A continuación, se muestra una nube de palabras realizada a partir de las tesis doctorales consultadas, pues se encontraron 56 tesis doctorales de las cuales se depuraron 28 y al filtrar mucho más la búsqueda de acuerdo con los descriptores emoción, conflicto, socioemocional, regulaciones, se seleccionaron 13.

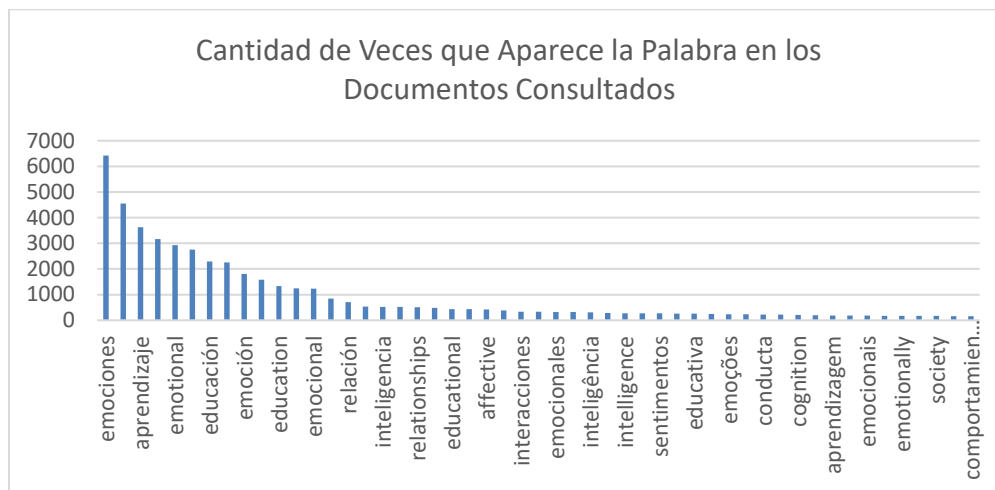
Ilustración 7

Nube de Palabras de las Tesis Consultadas



Ilustración 8

Frecuencia de Palabras en los Documentos Consultados



Como se puede apreciar en la imagen y figura anteriores, lo común de los documentos encontrados y consultados fue las emociones, el aprendizaje, educación. Al respecto (Andreu, 2015) plantea algunas definiciones para concluir que “sin emoción no hay aprendizaje” (pág. 113) y esta afirmación apoya de algún modo el interés del presente estudio, ya que se busca evidenciar como los aspectos socioemocionales pasan por un estado denominado “conflicto” para llegar a dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas. Sin embargo, el común de las investigaciones encontradas, analizan la emoción desde una mirada conductual, fisiológica como lo deja ver Andreu, (2015) “El componente expresivo de la emoción es un componente conductual y social. Mediante las posturas, gestos, vocalizaciones y especialmente la conducta facial, las emociones son expresadas y comunicadas a los demás” (pág. 117). Sin embargo, no se puede desconocer que, si bien las emociones se pueden expresar con la conducta, hay emociones ligadas a lo cognitivo que quizá son más difíciles de identificar y pueden pasar desapercibidas por parte de los docentes en los procesos de aprendizaje, aspecto que podría enriquecer mejor el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

Con relación a lo anterior (Orozco, 2015) cita a MacLean para hablar sobre las bases biológicas de las emociones y la relación de éstas con la razón y la conducta humana. Según dicho autor el cerebro está constituido por tres capas que fueron evolucionando en el ser humano y cada capa “está orientada hacia funciones separadas del cerebro, pero las tres interactúan sustancialmente” (Orozco, 2015, pág. 78), lo que indica que las emociones no se pueden ver desligadas de lo cognitivo y además desligadas de lo social, que es donde se hacen humanas.

Por tanto, estas investigaciones hacen un recorrido interesante sobre la emoción y la relación con el aprendizaje y cómo las regulaciones que ejerce el maestro en el aula de clase ayudan o no a que haya mejor apertura a los aprendizajes, lo que se evidencia en el rendimiento académico, aún así, a juicio de la investigadora del presente estudio, sigue quedando un vacío en lo relacionado con el “conflicto emocional” que se genera internamente en los seres humanos al momento de los aprendizajes y de qué modo esto se hace evidente a los ojos de los demás.

De otro lado se encuentran algunas investigaciones relacionadas con el conflicto y el aprendizaje, pero analizado desde lo cognitivo propiamente dicho, como se evidencia en la siguiente tesis.

5.3.12. Tesis Doctoral. “*Aplicación de la Teoría del Conflicto Sociocognitivo al Ámbito del Aprendizaje Académico*” 2011.

Peralta Nadia Soledad.

Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Doctorado en Psicología

Esta tesis centra su interés en estudiar el Conflicto Sociocognitivo en clases naturales y elaborar estrategias didácticas que permitan insertar la función experta del docente con estudiantes universitarios.

Si bien el presente estudio tiene interés en la población infantil, este estudio se tiene en cuenta debido a que su temática está enmarcada en el conflicto sociocognitivo y brinda aportes importantes que fortalecen la investigación del actual estudio.

La autora encontró que el estilo del docente incidía en la aparición del conflicto sociocognitivo espontáneo en clases naturales o no. Así mismo, pudo evidenciar que en las clases expositivas el conflicto no se presentó, pero en las clases donde predominó la participación, la interacción y el diálogo entre los estudiantes, sí se presentó el Conflicto Sociocognitivo (Peralta, 2011).

Concluyendo que el trabajo colaborativo potencia la presencia del conflicto sociocognitivo y que en las clases pueden presentarse Conflictos Sociocognitivos denominados “ampliados” donde el docente interviene para que haya modificación cognitiva. Del mismo modo, la autora sostiene que “en términos prácticos se puede desatar el potencial del Conflicto sociocognitivo como forma de manejar los aprendizajes en la universidad” (Peralta, 2011).

Esta investigación pone de manifiesto la teoría del aprendizaje colaborativo, el conflicto sociocognitivo planteado por la escuela de Ginebra y los planteamientos de Piaget y Vigotsky. Tarea que se ha venido investigando desde hace varios años enfatizando en lo cognitivo, pero que de algún modo deja de lado las emociones, aspecto que se espera desarrollar en el presente estudio.

5.3.13. Tesis Doctoral. “*Concepciones Docentes Sobre las Relaciones Existentes*”

Entre

las Emociones y los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje” 2016.

Bächler Silva Rodolfo.

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Básica,

**Facultad de Psicología. Doctorado en Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación:
perspectivas contemporáneas**

Esta tesis plantea el proceso como fue llevada a cabo la investigación a partir de dos estudios previos, el primero centró el interés en análisis categorial del discurso de los docentes a partir de la realización de una entrevista a 32 docentes Chilenos, donde las categorías fueron claridad emocional, lugar de las emociones en el discurso, tipos de aprendizaje con los que se relaciona el aprendizaje, consideraciones de valencia emocional y sus efectos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, dualismo emocional – cognitivo, influencia de las emociones en la cognición, integración emocional -cognitiva.

En el estudio piloto, diseño, prueba y validación de una pauta de entrevista y unos criterios de análisis para la evaluación de las concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encontró un aspecto que para esta investigación llama la atención y es la relación del “tono emocional” como lo llamó el autor, con las respuestas dadas en las entrevistas y como de algún modo este “tono” también incide en el modo de enseñar.

Al leer las entrevistas del estudio piloto, observábamos algunos docentes que se referían a la educación como un hecho incómodo, denotando que aprender sería un asunto

intrínsecamente desagradable, sobre el cual había que oponer disciplina y resistencia para obtener resultados (Bachlar, 2016, pág. 154).

Al respecto de este tema, ya en las entrevistas encontró que “se tiende a no establecer relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bachlar, 2016, pág. 173), sin embargo, anota que cuando en las escasas ocasiones donde se establece vínculo es para la adquisición de destrezas personales y los docentes consideran que los afectos nada tienen que ver con el aprendizaje de contenidos curriculares (Bachlar, 2016, pág. 174).

Del mismo modo, encontró que los perfiles con buen desempeño en el concepto de claridad emocional lograron establecer relación entre el afecto y el aprendizaje de contenidos curriculares. Los resultados del estudio le dejaron ver que era necesario considerar las emociones como centro del proceso y analizar las relaciones entre los perfiles de concepciones y los tipos de docentes, pues considera que es posible que el género influya.

Al final de este primer estudio, el autor se muestra sorprendido de no encontrar una tendencia crítica al apreciar las propias emociones cuando son de valencia positiva (Bachlar, 2016, pág. 177).

El primer subestudio denominado identificación y caracterización de las concepciones que mantienen los docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Encontró que efectivamente como en el pilotaje, había un “tono” característico lo que llevó a darse cuenta de la necesidad de hacer una lectura no solo de tipo conceptual sino fenomenológica o emocional en cada uno de los discursos de los maestros entrevistados, de igual manera, encontró que algunos docentes podían evidenciar las emociones de las estudiantes

surgidas en el aula, mientras otros, se quedaban en sus propias emociones durante el proceso educativo.

El segundo subestudio, denominado el componente afectivo en las concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se enfocó en el análisis lexicométrico de los discursos antes realizados, donde se llevó a cabo un análisis detallado desde el punto de vista fenomenológico, encontrando que los discursos tenían valencia predominantemente positiva o negativa, focalización de docentes, estudiantes o ambos, sensación de mayor o menor capacidad para gestionar las emociones de los estudiantes en el aula. Para este estudio se aplicó una entrevista a 32 maestros de educación básica, cada una con 17 preguntas, los resultados de este estudio permitieron evidenciar que hay una relación entre las concepciones de los maestros y las relacionadas con la enseñanza – aprendizaje, donde éstas son producidas en torno a las perspectivas de unos u otros (Bachlar, 2016).

Así mismo, se evidenció un escaso margen de maniobra para gestionar las emociones de los estudiantes en el aula de clase.

En el segundo estudio, se construyó y validó un cuestionario de dilemas, el cual se aplicó a 1670 maestros de Chile, un aspecto encontrado fue “cuando lo que se aprende son actitudes, los docentes en su mayoría consideran que las emociones son el centro de este proceso” (Bachlar, 2016, pág. 317). En cambio, cuando los aprendizajes son de tipo curricular el proceso de enseñanza – aprendizaje es alejado de lo emocional como se evidencia, “aprender matemáticas o historia, por ejemplo, implica un proceso de abstracción y/o de “refinamiento” que “aleja” al producto final del aprendizaje de su dimensión emocional haciendo más difícil mantener conciencia sobre ésta” (Bachlar, 2016, pág. 317).

En términos generales, esta tesis es de interés para el presente estudio porque evidencia la necesidad de hacer conciencia del trabajo con las emociones en el aula de clase de modo que

apoyen y fortalezcan los procesos de aprendizaje de tipo curricular a la vez que se potencie y haga visible el trabajo con las emociones positivas de modo que éstas sean el pilar para anclar los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo emocional, así como lo dice Casassus “el proceso de enseñanza – aprendizaje es más un proceso emocional y cognitivo y el dominio cognitivo depende primeramente de lo que ocurre a nivel emocional” (Cassasus, 2007).

Centrados en lo nacional y local, el MEN planteó los estándares básicos de competencias ciudadanas como eje central para la formación ciudadana de los estudiantes en las instituciones educativas del país. Dicha propuesta se basa en la premisa que los seres humanos nacimos para vivir en sociedad y de allí parte toda la apuesta, teniendo en cuenta que “las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2006, pág. 149).

En ese sentido, la propuesta está enfocada en desarrollar competencias en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera activa, ejerciendo sus derechos y participando de manera democrática con el fin de resolver los conflictos. De ese modo, los estándares están organizados en grupos de edad y enfocados hacia tres grandes temáticas, convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, para los grados de primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno y décimo a undécimo y busca potenciar las competencias ciudadanas así:

Fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos. Es decir, que no es suficiente conocer los valores, sino saber aplicarlos.

Promover el desarrollo de competencias comunicativas, con el fin de que los estudiantes puedan establecer diálogos con el otro y se facilite la negociación y concertación de conflictos.

Promover el desarrollo de competencias cognitivas, las cuales tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones, solucionar conflictos, ver una situación desde un punto de vista diferente, lo que implica la incorporación de los aprendizajes.

Promover el desarrollo de competencias emocionales, es decir, que los estudiantes aprendan a identificar y gestionar sus emociones, tengan empatía y sean capaces de autorregularse en determinadas situaciones.

Promover el desarrollo de competencias integradoras, poner en juego todas las competencias a la hora de presentarse un conflicto o situación que amerite actuar o tomar decisiones.

Fomentar el desarrollo moral. Que los estudiantes puedan tomar decisiones de manera autónoma en pro del bienestar común.

Todo lo anterior con el fin de cumplir las siguientes metas:

Aportar a la construcción de la convivencia y la paz.

Promover la participación y responsabilidad democrática.

Promover la pluralidad y valoración de las diferencias humanas (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2006).

En sí, la propuesta del MEN busca que se potencie el desarrollo de competencias ciudadanas y tiene en cuenta el desarrollo de competencias emocionales como una parte del proceso mas no como eje central, así mismo, el desarrollo de éstas está pensado para dar respuesta a nivel comportamental, lo cual ratifica la importancia del presente estudio, dado que como se evidenció en la investigación realizada por Bachlar, 2016, es necesario no desligar lo emocional de los aprendizajes curriculares y como sostiene Orozco “el pensamiento sin emoción pasa de largo” (Orozco Giraldo, 2015, pág. 85); y en ese mismo orden de ideas, Ibarrola (2013) invita a reflexionar planteando que “el reto de la educación es suscitar emociones que

predispongan al aprendizaje” (pág. 4), lo cual deja ver una sentida necesidad de vincular la emoción a lo cognitivo y desde el punto de vista de la investigadora, sin dejar de lado a los otros que habitan el aula de clase y que son los motores para hacer de esas emociones, sociales.

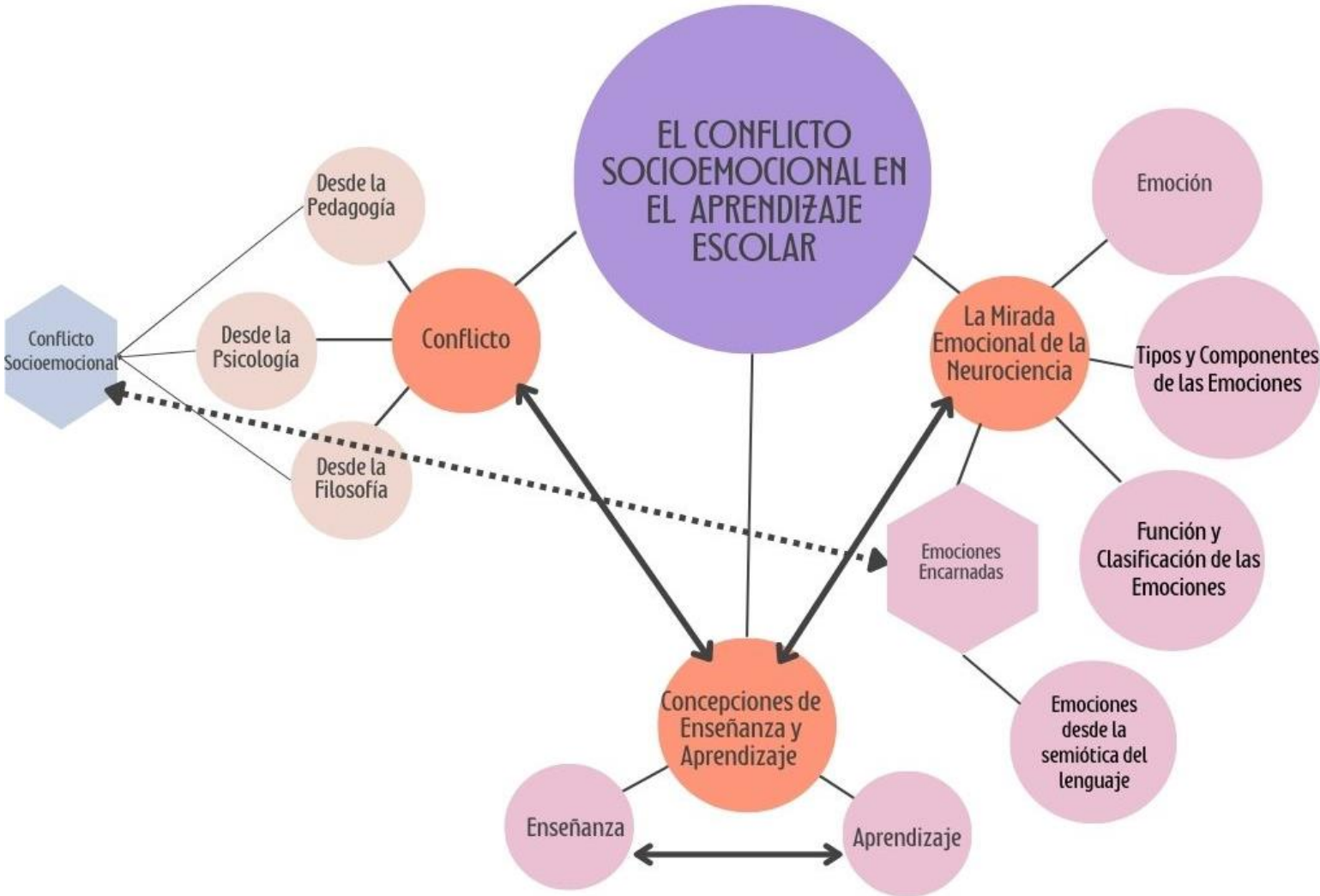
6. Referente Teórico Conceptual

El referente teórico en el que se apoya la presente investigación se ha establecido en torno a qué es el conflicto desde las diversas miradas, pero para este estudio el interés se centra en el conflicto socioemocional, las emociones vistas desde los planteamientos de las neurociencias y las concepciones de aprendizaje y enseñanza desde el constructivismo. A continuación, se presenta un esquema, donde se muestra las categorías teóricas Conflicto, La mirada emocional de la neurociencia y Concepciones de enseñanza y aprendizaje de un color y las subcategorías de otro color. Así mismo se puede observar las relaciones que se dan en ambos sentidos entre las categorías visualizadas a través de flechas bidireccionales.

El conflicto socioemocional y las emociones encarnadas se relacionan de manera intermitente atravesadas por la mirada de la filosofía, la cual posibilita hacer una interpretación más allá de la biología, es una flecha intermitente porque no todas las emociones están encarnadas y no todas las encarnadas se hacen evidentes en el contexto del conflicto socioemocional, de igual manera, la flecha atraviesa la filosofía porque en este estudio es la que permite ir más allá en la interpretación de las mismas, hasta llegar a esa mirada semiótica del lenguaje desde los planteamientos de Peirce. Pues, si bien las neurociencias hasta hace poco estaban enfocadas a la biología, como lo expresa Cortina, “lo neuro está de moda” (2012, pág. 1) refiriéndose a que las neurociencias en el momento son tomadas en cuenta para todo, porque posibilitan ver y comprender el accionar humano. Gracia, por su parte, habla sobre la neuroeducación y sostiene que “es el tipo de ciencia de la educación que se encarga de aplicar los avances y descubrimientos de las neurociencias a los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza” (2020, pág. 226), es decir que la neurociencia aplicada a la pedagogía posibilita mejores prácticas en pro de los aprendizajes.

Ilustración 9

Mapa Mental sobre las Categorías Teóricas



6.1 El Conflicto

El conflicto es una situación constante que se da en cualquier contexto, tradicionalmente ha sido asociado a aspectos negativos y generalmente ligado a lo comportamental, incluso a la violencia, es en sí una posición en contra de otra. En esta investigación se intentará dar una mirada desde algunas ciencias como la filosofía, psicología y pedagogía con relación a cómo ha sido visto el concepto, para llegar a un constructo que permita develar la intensión del presente estudio.

6.1.1. Mirada desde la Pedagogía

Desde esta ciencia el conflicto ha sido visto teniendo en cuenta diversos aspectos, Jares (2002) habla específicamente de la convivencia en el ámbito educativo y expone cómo la sociedad de algún modo le ha designado esta labor de enseñar a convivir a la escuela, cuando en realidad, tanto la familia, la sociedad, el grupo de pares, los medios de comunicación como la escuela, están implicados en ello. Al respecto Jares (2001), sostiene que la escuela no se encuentra preparada para afrontar los conflictos que allí se viven, del mismo modo, expresa que el conflicto y la convivencia escolar son dos aspectos inseparables para los cuales es innegable que la escuela se debe preparar y debe verlo desde una visión positiva, como un fenómeno procesual, evolutivo, que de alguna manera puede ayudar a evolucionar.

6.1.2. Mirada desde la Psicología

Desde la obra Freudiana, el conflicto se enmarca como respuesta energética - psíquica en la forma de un circuito que produce su regulación, donde se da la separación del yo y el ello, sin que esto implique calificarse como patológico (Freud, 1992, pág. 32). Reflejando la oposición entre el mundo exterior y el mundo interior.

Así mismo, Piaget con su planteamiento de los estadios del desarrollo, sostiene cómo entre el primer y segundo estadio no hay una conciencia del yo, es decir no hay una conciencia entre el mundo interno y externo (Piaget, 2007). Lo que de algún modo lleva al niño a tener un conflicto interno que solo será resuelto en la medida que tenga interacciones con los objetos y logre pasar por el espiral de la asimilación, acomodación y equilibrio o adaptación en el proceso de construcción de esquemas mentales.

6.1.3. Mirada desde la Filosofía

Autores como McDowell, (2003), Watzlawick, (1995), desde la filosofía permiten dar una mirada diferente al concepto de conflicto, posibilitando repensar dicho concepto, en el sentido que en nuestra mente hay una relación entre lo que elabora nuestro cerebro y lo socioemocional, creando de algún modo un conflicto en dicha relación, pues según (Watzlawick, 1995), es necesario romper con la visión dualista de mundo y ser conscientes que hay una relación entre lo que entra por nuestros sentidos y el sentido que se le atribuye a lo percibido. El autor lo plantea de la siguiente manera:

Pero todos nosotros tenemos la sorprendente idea de que el modo como vemos el mundo refleja el mundo en su objetivo ser así. Y no caemos en la cuenta de que somos nosotros los que atribuimos una significación a ese mundo (Watzlawick, 1995, pág. 58).

Es posible que las emociones encarnadas en los seres humanos, sean producto no solo de lo que está afuera de sí mismos, sino de lo que han construido internamente a través de las relaciones consigo, con otros y con el entorno. De igual manera, lo anterior puede ser lo que les permite no solo percibir sino construir y atribuir sentido a una realidad. Este aspecto por tanto permite pensar la posibilidad de estar atentos a esas emociones no expresadas con facilidad, pero

que se han quedado guardadas en lo profundo de cada estudiante con la experiencia de haber repetido uno, dos o más años escolares y que dicho evento marcó su mundo y a partir de ahí construyó un sentido.

MacDowell (2003), por su parte, con su planteamiento de la noción fregeana de sentido, sostiene que el ser humano cuando tiene varios pensamientos juntos, estos son diferentes el uno del otro y el hombre puede adoptar actitudes diferentes que generalmente lo llevan a un conflicto interno donde debe decidir si acepta, rechaza o toma una actitud neutral frente a lo que está pensando, pero este proceso no implica necesariamente que esté razonando (MacDowell, 2003, pág. 276).

De otro modo, Nussbaum (1995) sostiene “la experiencia del conflicto puede revelarse también como una ocasión que favorece el aprendizaje y el desarrollo personal” (pág. 80), teniendo en cuenta que desde la antigua Grecia y los planteamientos de Platón en la República, el conflicto era visto como una prueba de carácter, donde se tomaban las decisiones costara lo que costara, lo que importaba era responder a unas demandas de la época y donde lo que se buscaba era fortalecer el desarrollo de la personalidad en cada niño o niña.

Siguiendo a la autora, afirma que “es que este tipo de situaciones difíciles, si uno se permite verlas y experimentarlas realmente, puede favorecer el propio desarrollo personal, dado que aporta mayor conocimiento de uno mismo y del mundo” (Nussbaum, 1995, pág. 80). Esta posición a juicio de la investigadora tiene gran relevancia, porque si bien los estudiantes presentan conflictos a nivel conductual que continuamente rigen sus acciones y relaciones interpersonales, es claro anotar que también tienen unos conflictos internos que, como lo plantea Nussbaum, pueden propiciar el desarrollo cognitivo y que a lo mejor la experiencia de repetir un

grado escolar pueda generar un “conflicto trágico”, como fue denominado en la antigua Grecia, pues se sabe que en la vida se viven situaciones que muchas veces no son lo que se espera, pero que llevan a un crecimiento y un aprendizaje, el cual generalmente se evalúa y valora con el tiempo. Sin embargo para el presente estudio se intenta ir más allá hacia los planteamientos relacionados con los conflictos socioemocionales, es decir los que están relacionados no solo con el aprendizaje sino con la emoción que se presenta durante dicho proceso.

Estas miradas del conflicto en sí, permiten darse cuenta que los seres humanos pasamos por estados internos que permiten reflexionar sobre lo que se está percibiendo del mundo y más aún, como se está afrontando; de ahí que sus determinaciones a veces están permeadas por emociones que marcan la toma de decisiones. De este modo, abordar el conflicto desde los diferentes enfoques expuestos anteriormente, permite dar una mirada multidimensional al tema y a la vez evidenciar la convergencia entre la teoría del conflicto sociocognitivo, cognitivo, desde el conflicto socioemocional, hasta llegar a las emociones encarnadas que es lo que compete a este estudio a través de los planteamientos de Peirce (1976) sobre la relación triádica del signo. Y de ese modo el aporte del presente estudio es poder ver ese conflicto socioemocional como factor importante que acuna las emociones encarnadas en los estudiantes, que han tenido la experiencia de repetir uno o más años escolares y que desde la pedagogía posibilita tener en cuenta la neurociencia como eje transversal para interpretar la realidad del aula y construir nuevos sentidos que puedan ayudar a mejorar dicha realidad.

6.2. La mirada emocional de la neurociencia

Las neurociencias vienen desarrollando el concepto de emoción aproximadamente desde los planteamientos de LeDoux, Mac Lean y Damásio. Sin embargo, ya en años anteriores a ellos,

Descartes, había hablado al respecto, haciendo todo un análisis sobre la razón y la emoción y como esto según él, eran procesos independientes, a lo cual, Damasio le hace todo un debate, probando el error de Descartes y pone a disposición de la ciencia su libro del mismo nombre, donde expone la forma en que estos procesos se dan a la par en el ser humano.

Cabe anotar que la neurociencia ha sido definida como ciencia experimental con la cual se busca explicar cómo funciona el cerebro (Cortina, 2012, pág. 2). Además, no solo ha sido tomada en cuenta desde la psicología, filosofía, sino que desde los años 2012 aproximadamente ha permeado otras ciencias cuya finalidad es el bienestar del ser humano y sus avances son bastante numerosos.

6.2.1. Emoción

Etimológicamente la palabra emoción viene del latín *emotio, emotionis*, que significa moverse (Anders, 1999). Por tanto, emoción es algo que hace que las personas salgan de su estado habitual, se muevan. Ya desde las neurociencias, LeDoux, (1996), plantea “Considero que las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso, y creo que el descubrimiento de cómo están representadas en el cerebro nos puede ayudar a entenderlas” (LeDoux, 1996, pág. 14). Esta es una visión biologista que posibilita una ubicación en el cerebro. Sin embargo, plantea tres aspectos importantes a tener en cuenta. Primero, “la palabra «emoción» no se refiere a algo que sucede en la mente o en el cerebro, ... La «emoción» es sólo una etiqueta, una manera de referirse a aspectos del cerebro y la mente” (LeDoux, 1996, pág. 18) y sostiene que para ello es importante tener claridad en los tipos de emociones que se presentan en el ser humano.

Segundo, “los mecanismos cerebrales que generan conductas emocionales se conservan casi intactos a través de los sucesivos niveles de la historia evolutiva” (LeDoux, 1996, pág. 19),

aclarando que algunas de las emociones básicas, primarias o inconscientes que tienen los seres humanos, son de igual manera, sentidas por algunos animales.

Tercero, “las emociones conscientes ocurren cuando estos mecanismos funcionan en un animal que tiene la capacidad de tener consciencia de sí mismo” (LeDoux, 1996, pág. 19), aquí el autor aclara que no está diferenciando cuáles animales tienen o no consciencia de sí, pero que es claro que esto sucede en el hombre como por ejemplo cuando se enfrenta al peligro y se hace consciente de ello, de inmediato aparece el miedo.

Posteriormente plantea un cuarto aspecto, donde se cuestiona si las emociones son o no sentimientos conscientes, pero hace la claridad que las emociones ocurren sin que se planeen y que esta es una mirada desde la biología, donde se considera que “las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso” (LeDoux, 1996, pág. 14), enfatizando que es una mirada distinta a la psicológica, donde se ve las emociones como estados psicológicos independientes de lo neuronal.

Por su parte, Damasio (2019), sostiene que “las emociones son exterioridades” pues argumenta que las emociones no son secundarias a los sentimientos y que lo que cuenta en realidad son las cosas ocultas, las que no vemos, por tanto, las emociones son el reflejo de lo no visto, los sentimientos. (Damasio, 2019, pág. 39), que en últimas hacen que el ser humano de alguna manera actúe de determinada forma, pues éstos al estar ocultos y ser parte del hombre por su sistema nervioso en ocasiones no son tenidos en cuenta en el diario vivir.

Damasio (2019), afirma que las emociones son antes que los sentimientos “porque están constituidas de reacciones simples” (pág. 40), es decir las emociones fueron antes, porque hacen que el ser humano reaccione de manera inmediata ante determinadas situaciones, de ahí sus planteamientos sobre la homeostasis, proceso denominado por el autor como regulación, donde lo que hace el hombre es regular todos los procesos internos; Dice que “aunque algunos

sentimientos están relacionados con las emociones, muchos no lo están” (Damasio, 2018, pág.196). Expresa además, “que las emociones generan sentimientos, pero no todos los sentimientos generan emociones” (Damasio, 2018, pág. 196) y que las emociones se pueden expresar por medio de la conducta, expresiones gestuales, sonidos etc. Mientras que los sentimientos no, porque según el autor están en el cerebro, pero ayudan a regular la vida.

Hace una distinción entre la variedad de sentimientos, clasificándolos en: sentimientos de emociones universales básicas, sentimientos de emociones universales sutiles, sentimientos de fondo. Donde los primeros se refieren a la felicidad, tristeza, ira, miedo y asco. Los segundos, son variaciones sutiles de los sentimientos universales, entre ellos están: la felicidad, melancolía y nostalgia, variaciones de la tristeza, pánico y timidez, variaciones del miedo. Este segundo tipo de sentimientos es modulado por la experiencia desde lo cognitivo (Damasio, 2018).

En cuanto a los sentimientos de fondo, estos surgen según el autor en estados corporales “de fondo” y no en estados emocionales, afirma además, que no son ni negativos, ni positivos, aunque puedan percibirse como agradables o desagradables. Así mismo, plantea las emociones primarias o tempranas y las secundarias o adultas. Con relación a las primarias, denominadas también innatas, son dependientes del sistema límbico siendo la amígdala y la cíngula anterior sus representantes, por su parte las emociones secundarias o adultas están mediadas por procesos homeostáticos, que llevan al cuerpo a autoregularse (Damasio, 2018).

De otro modo, Goleman, (1996) la define como pensamientos y sentimientos propios de estados psicológicos y biológicos (pág.181). lo que indica que en la medida en que el cuerpo regula las emociones, a partir de éstas, se producen estados de pensamiento que desencadenan en los individuos estados psicológicos que son los que permiten expresar los sentimientos. Así mismo, el autor expresa que aún muchos autores no se ponen de acuerdo para clasificar las

emociones y que si bien hay una categorización como primarias y secundarias, este modo de organización no resuelve la necesidad de saber cómo agruparlas.

Al respecto plantea unas familias alrededor de una emoción primaria así:

•**Ira**: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.

•**Tristeza**: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y. en caso patológico, depresión grave.

•**Miedo**: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y. en el caso de que sea sicopatológico, fobia y pánico.

•**Alegría**: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y. en caso extremo, manía.

•**Amor**: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y agape.

•**Sorpresa**: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.

•**Aversión**: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.

•**Vergüenza**: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción (Goleman, 1996, pág. 181).

Desde el punto de vista de esta investigación, esta forma de organización ayuda de algún modo a poder identificar en la práctica de aula las emociones que posiblemente se presentan en los estudiantes con mayor frecuencia y cuales de ellas lleven a identificar las emociones positivas, negativas y que están encarnadas, pues como lo dicen Lakoff & Johnson, (1999), todos los seres humanos para poder interpretar el mundo, categorizamos toda experiencia, y en ese

categorizar, las inscribimos en nuestro organismo (pág. 25). Del mismo modo, cada vez que categorizamos lo hacemos de manera inconsciente aunque algunas categorías se construyan de manera consciente, pero para quedar encarnadas en nuestro organismo, pasan necesariamente el sistema sensoriomotor y quedan anidadas en el sistema neuronal.

6.2.2. Emociones desde la Semiótica del Lenguaje

Desde otro punto de vista y con relación a lo anterior, Montes (2015), analizando la teoría de C. S. Peirce, va más allá y sustenta que “lo que conocemos como emociones serían un tipo particular de signos que se caracterizan por la relevancia particular que adquiere en ellos el interpretante afectivo” (Montes, 2015, pág. 1), aduciendo que las emociones cobran sentido en la medida que son interpretadas en contexto y por un otro. “Las emociones son, ante todo, unos muy particulares efectos de sentido” (Montes, 2015, pág. 2). Además sostiene que ver la emoción desde los planteamientos peirceanos requiere aislarse de la mirada innatista o biologista. Pues este planteamiento es más de tipo semiótico.

Charles Sanders Peirce, plantea la teoría de la Triada Signica y con ella expone tres categorías del pensamiento, las cuales según él, son la manera como el ser humano percibe la realidad y la interpreta. Estas categorías se denominan, Primeridad, Segundidad y terceridad, todas relacionadas con el signo. La **Primeridad** se refiere a la primera interacción con el mundo, el signo, sus cualidades tal como son, sin asociarlas a nada, esta categoría no implica procesos mentales, se relaciona según (Everaert-Desmedt, 2004) con la experiencia emocional. La **Segundidad**, tiene que ver con la significación que le da el sujeto de acuerdo a su experiencia en un tiempo y espacio determinado, ese significado se construye en la relación que se da entre ese signo y objeto y este último no necesariamente es un objeto en su forma literal, puede ser una situación, lugar o algún sujeto, según (Everaert-Desmedt, 2004), se refiere a la experiencia práctica. La **Terceridad**, es la habilidad de pensamiento para interpretar a través del lenguaje,

para mediar entre la primeridad y segundidad (Peirce C. S., 1974, pág. 86); Everaert-Desmedt (2004) dice que es la experiencia intelectual.

En este sentido y volviendo a Montes, quien cita a Savan (1991), plantea una triada donde relaciona los conceptos de Primeridad, Segundidad y Terceridad acunados por Peirce, con los sentimientos naturales o sensaciones, sentimientos morales y sentimientos lógicos. (Montes, 2015). En este sentido, esta tríada signica, posibilita desde el lenguaje y desde una mirada no biologisista interpretar las emociones y más aún, las emociones encarnadas, ya que éstas la mayoría de las veces, por falta de significación no pueden ser visualizadas y descifradas.

Del mismo modo, (Restrepo J, 2010) explica esta triada como “las tres categorías de los elementos indescomponibles de todo fenómeno. Primeridad, que no depende de nada, Segundidad que implica dependencia pero no combinación y terceridad que es combinación” (pág. 12). Peirce establece que toda relación triádica esta compuesta por relaciones entre tres objetos y a su vez estas definiciones son tomadas de la lógica de las Relaciones.

Las categorías universales de Peirce son tres: primeridad, segundidad y terceridad. La primeridad es aquello que es lo que es, independientemente de cualquier otra cosa. La segundidad es aquello que es lo que es en relación con alguna otra cosa. La terceridad es aquello que es lo que es como intermedio entre otras dos cosas. En opinión de Peirce, todas las concepciones, en el nivel más fundamental, pueden reducirse a estas tres (Peirce C. S., 2012, pág. 26)

El presente trabajo considera importante mirar las emociones a través de la lupa de la semiótica del autor en mención, porque posibilita ir más allá de las sensaciones que serían las primeridades, hasta el análisis de las terceridades, es decir las construcciones lógicas que han elaborado los estudiantes al encarnar sus emociones, producto de la repitencia escolar y que de

otro modo no sería posible, dado que la neurociencia brinda herramientas que permiten conocer que hay unas emociones en el ser humano y procura unas etiquetas para identificarlas (Redorta y otros, 2018); (Bisquerra , 2009); (Damasio, 2018); pero la semiótica del lenguaje posibilita interpretar el sentido de las mismas en unidad.

6.2.3 Tipos y Componentes de las emociones

Si bien las emociones están definidas como estados de la mente, hay autores como Damasio, (2019), Goleman, (1996), Bisquerra , (2009), LeDoux, (1996), que las ubican desde una visión biologicista y desde este mismo paradigma las tipifican, como es el caso de Bisquerra , (2009), quien citando a LeDoux (1994b) habla de dos tipos de respuestas emocionales. La respuesta de tipo I que son las llamadas respuestas innatas, que se dan de manera involuntaria y que por lo general están relacionadas con situaciones de cuidado de la vida, en este tipo se puede encontrar las emociones como el miedo, la ira, el amor. La respuesta tipo II son las relacionadas con la capacidad de cada persona para dar respuestas a determinada situación, estas emociones, se podría decir son más conscientes o de tipo cognitivo, es decir las que se pueden controlar.

Por su Parte, Bisquerra (2009), plantea cómo las emociones tienen tres componentes que las hacen humanas, el neurofisiológico, comporta-mental y cognitivo. El componente neurofisiológico se refiere a todas las reacciones corporales que los seres humanos tenemos de manera inconsciente e inmediata ante alguna situación que se presente y que es difícil que se pueda controlar de manera consciente, por ejemplo, la sudoración, taquicardia, etc. El componente comporta-mental, se relaciona con las expresiones de tipo verbal, no verbal, facial, que hacen que se pueda evidenciar la presencia de una emoción, a pesar de no poderla controlar voluntariamente, se diferencia de la anterior, que se puede entrenar hasta llegar a adquirir la capacidad de disimular las expresiones en determinadas situaciones. El componente cognitivo, se

refiere a la capacidad de tomar conciencia de lo que pasa y darle un nombre y de algún modo controlarla. Es este componente el de mayor trabajo desde la educación (Bisquerra , 2009).

6.2.4 Función y Clasificación de las emociones

La función según Bisquerra (2009), hace alusión a la respuesta ante la pregunta para que sirve la emoción, pues sostiene que “si existen es porque tienen una función” (pág. 70).

La función más importante de las emociones “es aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente” (Bisquerra , 2009). Otra de las funciones es predisponer el cuerpo para reaccionar ante determinada situación y esta reacción depende del tipo de emoción activada, por ejemplo, si la emoción es el miedo, la reacción podría ser huir.

Algo importante es que la función según Bisquerra (2009), está relacionada con las emociones primarias y busca especialmente dar una respuesta inmediata a la emoción en el momento que se presente. El autor citando a Lazarus (1991, pág.82) plantea que las emociones se clasifican en negativas, positivas y ambiguas. Las *negativas* se refieren a las emociones sentidas ante situaciones catalogadas como amenazas y por lo general llevan a afrontar la situación de manera rápida, lo que hace que se gaste mayor energía corporal para la respuesta y se genere el llamado stress. Las emociones *positivas*, son las que proporcionan disfrute, gozo, alegría, están relacionadas con situaciones positivas en la vida de las personas, se presentan cuando algo bueno les sucede y se pueden incluso extender al resto de la humanidad.

Las emociones *ambiguas*, a diferencia de las anteriores, no queda muy claro el momento en el cual se presentan y pueden darse de manera confusa, es decir, que una emoción podría generar una reacción no esperada. “Las emociones ambiguas se parecen a las positivas en su brevedad temporal y a las negativas en cuanto a la movilización de recursos para el

afrontamiento” (Bisquerra , 2009, pág. 75). De este modo, dichas emociones son las que permiten que los seres humanos actuemos de determinada manera ante situaciones concretas y que al presentarse uno u otro tipo de emoción el cerebro reacciones activando o bloqueando algunas áreas del cerebro, por ejemplo, al generarse emociones negativas se activa el cerebro reptil y se bloquean el cerebro límbico y neocórtex como respuesta inmediata, involuntaria e instintiva que lleva a la supervivencia. Si por el contrario la emoción es positiva, el cerebro reptil estará bloqueado y se activará el cerebro límbico y el neocórtex.

Damasio, (2018) por su parte, sostiene que los seres humanos “solemos hacer conexiones equivocadas, por ejemplo, cuando asociamos una persona, objeto o lugar con un cambio a peor de los acontecimientos” (pág. 220), esto sucede cuando dichas asociaciones son de tipo negativo o positivo, las primeras según el autor llevan a sentir de algún modo sensaciones como su nombre lo indica, negativas, y las segundas hacen que las personas se sientan más positivas y relajadas.

McLean (1990), en su teoría del cerebro triuno, hace una clasificación importante que ayuda a entender con mejor claridad lo anterior, él sostiene que los seres humanos tenemos tres cerebros, denominados cerebro reptiliano, sistema límbico y neocorteza.

Standing opposed to such a bias is the evidence that in its evolution, the human brain has developed to its great size while retaining the chemical features and patterns of anatomical organization of the three basic formations characterized as reptilian, paleomammalian and neomammalian. [En oposición a tal sesgo está la evidencia de que en su evolución, el cerebro humano se ha desarrollado hasta alcanzar su gran tamaño mientras retiene las características químicas y los patrones de organización anatómica de

las tres formaciones básicas caracterizadas como reptiliana, paleomamífera y neomamífera] (McLean, 1990, pág. 14).

Donde el Cerebro Reptil es el más primitivo y el encargado de la homeostasis o regulación de todo lo relacionado con la supervivencia y está ubicado en el tallo cerebral, así mismo, sostiene que este cerebro es el impulsivo. El sistema límbico, está ubicado en el cerebro paleomamífero, éste se encarga de generar un puente de comunicación entre el cerebro reptil y los elementos del mundo actual a través de las emociones. El neocortex, ubicado en el cerebro neomamífero y se encarga de regular las emociones relacionadas con las percepciones e interpretaciones del mundo inmediato. Este cerebro permitió a los mamíferos tener mayor flexibilidad en la conducta y tener procesos interpretativos.

Expresiones emocionales como el erizamiento según Darwin citado por LeDoux (1996), son compartidas de algún modo con otros mamíferos y se manifiestan principalmente en situaciones de peligro o ante la sensación de amenaza (pág. 120). Al igual que cuando los niños pequeños se enojan y muerden, al parecer según el autor, estas son conductas tan instintivas como cuando el cocodrilo sale de su cascaron y chasquea los dientes para morder (pág. 121). Es decir que son conductas no premeditadas y que se presentan de manera inconsciente cuyo fin es sobrevivir o responder a una posible amenaza.

6.2.5 Emociones Encarnadas

Se refiere a las emociones que se han quedado inscritas en el organismo, producto de los sentimientos repetitivos mediante determinada experiencia y que se categorizan por medio de las particularidades y la práctica de cada ser humano, así mismo se hacen evidentes por medio de la evocación a través lenguaje.

Living systems must categorize. Since we are neural beings, our categories are formed through our embodiment. What that means is that the categories we form are part of our experience! They are the structures that differentiate aspects of our experience into discernible kinds. [Los sistemas vivos deben categorizar. Dado que somos seres neuronales, nuestras categorías se forman a través de nuestra encarnación. ¡Lo que eso significa es que las categorías que formamos son parte de nuestra experiencia! Son las estructuras que diferencian los aspectos de nuestra experiencia en tipos discernibles] (Lakoff & Johnson, 1999, pág. 28).

Es decir, que dichas categorías son usadas como herramienta para comprender e interpretar la experiencia. Del mismo modo, dichas categorías permiten establecer lo que se considera real, lo que se ve, para darle un nombre, en este caso para conceptualizarlos y tales conceptos permiten razonar al respecto (Lakoff & Johnson, 1999, pág. 29).

LeDoux (2003) por su parte, considera que los pensamientos se pueden incorporar en la red de células neuronales y por tanto influir en la percepción, motivación y movimiento, como lo afirma en:

If a thought is embodied as a pattern of synaptic transmission within a network of brain cells, as must be the case, then it stands to reason that the brain activity that is a thought can influence activity in other brain systems involved in perception, motivation, movement, and the like. But there's one more connection to make. If a thought is a pattern of neural activity in a network, not only can it cause another network to be active, it can also cause another network to change, to be plastic. [Si un pensamiento se incorpora como un patrón de transmisión sináptica dentro de una red de células cerebrales, como debe ser

el caso, entonces es lógico pensar que la actividad cerebral que es un pensamiento puede influir en la actividad de otros sistemas cerebrales involucrados en la percepción, la motivación, el movimiento, y similares. Pero hay una conexión más que hacer. Si un pensamiento es un patrón de actividad neuronal en una red, no solo puede hacer que otra red esté activa, sino que también puede hacer que otra red cambie, que sea plástica] (LeDoux, 2003, pág. 319).

Lo que indica que al encarnarse una emoción en el cerebro, éste inmediatamente influencia otros sistemas del mismo para dar respuesta, la cual se hace evidente en la percepción, motivación, movimiento y otros. Esto de algún modo influencia la forma en que pensamos de nosotros mismos y en como somos y en como seremos, pues continuamente las emociones afectan el sistema homeostático o regulador del organismo y de ese modo reacciona.

Redorta y otros (2018), expresan que las emociones ayudan al ser humano a recordar, al respecto dicen “no podríamos vivir si lo recordamos todo, pero muchos de nuestros recuerdos están asociados a emociones muy intensas” (pág.145), es decir, que gran parte de nuestros recuerdos se fijan siempre y cuando estén asociados a emociones, las cuales no necesariamente son positivas o negativas, pero sí van más allá de las sensaciones, pensamientos o sentimientos.

De otro modo, Peirce (1976), plantea desde la semiótica del lenguaje como toda experiencia humana o pensamiento puede llevarse a la acción o emoción desde la interpretación que se le dé en un contexto, porque todo parte desde un signo, objeto y significante, en una relación denominada triádica, donde el signo corresponde a la Primeridad y es la emoción en sí, el objeto a la Segundidad y esa a la experiencia, la reacción ante la primeridad y el significante a la

Terceridad, teniendo que ver con el pensamiento, el lenguaje, la capacidad lógica de establecer las relaciones anteriores y dar un nombre.

Al respecto (Restrepo J, 2010) lo enuncia de una manera sencilla, explica que, desde Peirce, el mundo es una representación donde no hay diferencia entre signo y ser, pero es expresado en tres instancias ontológicas que no se pueden dividir, la primeridad son las cualidades, la segundidad el objeto donde se observa esa cualidad y la terceridad donde se simboliza el ser (pág. XIV).

Al abordar las emociones encarnadas, aquellas que se manifiestan como resultado de la experiencia de repitencia escolar en los niños y las niñas, pueden leerse como signos de representación en donde se distinguen cualidades, es decir la sensación pura, objetos de referencia, el hecho, lo tangible y leyes que explican lo que significó para los niños y las niñas la repitencia escolar; la terceridad en este caso es el puente que permite enlazar la sensación percibida al momento de perder el año y el hecho como tal de repetir el año escolar.

6.3 Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje está permeado por una serie de sucesos, situaciones y actores que lo hacen vivo y de allí la importancia de tener claridad en cómo se afecta dicho proceso de acuerdo con los actores que intervienen en él. Al respecto, Pozo (2000) sostiene que la educación siempre está cambiando para seguir siendo igual (pág. 6). Es decir, a lo largo de los años la educación ha venido teniendo cambios que desde la mirada del autor han sido de forma, mas no de fondo, lo que de algún modo ha llevado a los estudiantes y maestros a mantenerse en una sintonía de responder a las demandas políticas del sistema, pero de algún modo, no a las necesidades reales del proceso. Expresa, “en general, los cambios predicados, las

propuestas teóricas para el cambio han sido más fuertes y profundas que los verdaderos cambios que han tenido lugar en las prácticas educativas” (Pozo y otros, 2006, pág. 27), lo que indica que hay planteamientos profundos a nivel teórico, pero que en últimas no permean verdaderamente las aulas que es dónde se evidencia la transformación.

El escritor cita a otros autores y dice que las prácticas educativas por años, especialmente a nivel superior, “enseñan y sobre todo evalúan asumiendo implícitamente que una fiel reproducción de contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje Coll, Barbera y Onrubia en Prensa” (Pozo, 2000, pág. 8). Aspecto que permite cuestionar de algún modo la forma de enseñar y aprender que actualmente permea la escuela y lleva a pensar en la necesidad de reevaluar procesos y plantear ajustes que verdaderamente se hagan realidad en la práctica, dado que quienes son los directamente afectados son los estudiantes que deben salir a la vida real a enfrentarse a competencias que por lo general no alcanzan o que se tocan de manera ligera en la escuela y por tanto les dejan vacíos que deben ser trabajados sobre la marcha, afectando no solo lo cognitivo sino lo emocional, pues generan de alguna manera frustración e impotencia y en algunos casos reiteradas situaciones de repitencia escolar.

Desde otro punto de vista, Ferrés (2008), sostiene que la educación como desencuentro es una posibilidad de aprendizaje, habla también sobre la obsesión por la palabra y por otra parte el interés por la imagen (pág. 26). Al respecto expresa que hay diferencias entre lo que quiere la institución y lo que desea el estudiante y hace ver la necesidad de conciliar dichas situaciones en pro de una mejor educación.

Así mismo, plantea al educador como mediador del proceso y evidencia como esto puede facilitar el aprendizaje, aclarando que todo mediador “es un tercero entre dos, que actúa siempre

en el terreno del conflicto” (Ferrés, 2008, pág. 28) donde su finalidad debe ser la de orientar, guiar y acompañar el camino; pues, es el estudiante el que debe construir el sentido a través de la interacción con el conocimiento, consigo mismo, con los otros y con el docente.

Ranciere (2003) en el *Maestro Ignorante*, por su parte, afirma que “El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender” (pág.8). ya que todo estudiante tiene unas herramientas internas que le permiten procesar la información y de ese modo construir los aprendizajes. Sostiene además que, si cada persona pudo aprender la lengua materna sin necesidad de explicación alguna, por qué al ingresar a la escuela hay tal necesidad de vivir continuamente explicando todo para que pueda ser comprendido y en dicho afán se pierde el interés del niño y niña por tales aprendizajes, al respecto sostiene “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo” (pág.8) y que por tanto es necesario tener a alguien en frente dirigiendo y enseñando, cuando la verdadera relación maestro estudiante debe ser una relación de voluntades. Pues el maestro debe propiciar la oportunidad para los aprendizajes y el estudiante debe tener la actitud de querer aprender, pero además el espacio de aula debe ser un lugar que propicie la posibilidad de pensar y construir juntos.

De otro modo, el proceso de enseñanza aprendizaje implica no solo un encuentro de voluntades sino, la sincronidad que puede haber en la relación del maestro con el estudiante, pues en este interactuar el niño o niña están aprendiendo no solo sobre la relación directa, sino sobre lo que se teje entre líneas, como son las acciones y lenguajes usados por el maestro, como lo afirma Freire (2010) “los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto a lo que dice” (pág. 98). En este sentido, la interacción entre los estudiantes y los maestros debe estar regida por el respeto, la coherencia entre lo que se dice y se

hace, a fin de construir confianza y solidez en la relación, aspectos que llevan de manera implícita a generar motivación en los estudiantes no solo extrínseca sino intrínseca y como lo plantea (Gracia, 2020) es necesario educar “para que el alumno descubra el sentido del aprendizaje en el conjunto de su vida, relacionando los nuevos conocimientos con aspectos de su vida personal y social” (pág. 246), no solo con la finalidad de que el estudiante aprenda los conocimientos específicos de las áreas, sino que pueda entretejerlos con su vida personal y en ese sentido tener en cuenta las emociones tanto de quien enseña como del que aprende para gestionarlas de forma que permitan la co-creación.

7. Metodología

Esta es una investigación cualitativa con diseño fenomenológico de enfoque hermenéutico, ya que pretende comprender en la dinámica del conflicto socioemocional aquellas emociones encarnadas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes con historia de repitencia escolar. Sin embargo, a nivel metodológico se llevó a cabo una derivación sistemática desde la perspectiva semiótica de Peirce que orientó la recolección, análisis y discusión de la información, teniendo en cuenta sus planteamientos sobre la tríada de interpretantes emocional, energetical & logical (Montes M. , 2015). Esto se refiere a las categorías filosóficas planteadas por Peirce sobre *Primeridad*, la cual tiene que ver con la primera interacción con el mundo, las cualidades de lo que sucede tal cual, el signo, lo emocional. *Segundidad*, se refiere al encuentro con el suceso u objeto en un espacio y tiempo específico, o sea, como lo represento, en este caso una palabra. Es la experiencia práctica. La *Terceridad*, es lo que, desde la teoría triádica de Peirce, se refiere a la capacidad de interpretar ese fenómeno, situación u objeto, es la habilidad que se tiene como sujeto de dar una explicación desde el pensamiento lógico, la capacidad de darle un nombre siempre en relación de la primeridad con la segundidad, pues esta tríada va siempre unida.

7.1 Tipo de investigación.

Investigar desde el enfoque cualitativo implica centrar el interés en comprender los fenómenos y esto se hace generalmente desde su ambiente natural. Por tal motivo, “La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2007, pág. 12). Es así, como el presente estudio se enmarcó en este tipo de investigación, ya que, buscó comprender una

situación particular como son las emociones encarnadas en su ambiente natural, es decir en la dinámica del conflicto socioemocional en los estudiantes que han repetido años escolares.

7.2. Enfoque de la investigación

Según Cárcamo (2005), la hermenéutica puede ser asumida desde un método dialéctico donde intervienen el texto y el lector a través de un proceso de apertura y reconocimiento, es decir que el texto es visto como discurso que se relaciona con la realidad para construir un sentido que está en constante reorganización, lo que implica una comprensión del discurso a partir de la interpretación intencional y contextual (Cárcamo, 2005). Del mismo modo Hernandez-Sampieri & Mendoza Torres, (2018) plantean que la fenomenología hermenéutica se centra “en la interpretación de la experiencia humana y los textos de vida” (pág. 549). Sostiene además que este enfoque, no sigue unas reglas pero si unas dinámicas como son, identificar el fenómeno de estudio, reflexionar sobre él, develar categorías del mismo, describirlo e interpretarlo (Hernandez-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). A continuación se puede visualizar en la siguiente ilustración.

Ilustración 10

Recorrido del Círculo Hermenéutico en la presente investigación

Círculo Hermenéutico de esta investigación

Conflicto -
Socioemocional en el
Aprendizaje Escolar



Así se continua
hasta encontrar
una respuesta
que permita
comprender el
fenómeno

Del mismo modo, Leiva M. & De la Garza T., (2012) citando a Gadamer, afirman que este tipo de hermenéutica está marcado desde a filosofía y “buscan comprender su significado específico por medio de interpretaciones objetivas. Por ello se llama a este modelo comprensivo o “hermenéutico” (Leiva M. & De la Garza T., 2012, pág. 211). Igualmente afirma que “la hermenéutica filosófica de raigambre fenomenológica, especialmente a partir de Heidegger, concibe a la comprensión como el modo primordial de la existencia humana” (pág. 211). Por tanto, esta investigación encajó en este enfoque, pues, lo que se buscó fue comprender un fenómeno.

7.3 Instrumentos de recolección y análisis de la información

El método utilizado para recoger la información es el estudio de caso único, que, según Yin, (2012) se centra en un solo caso. El objeto de estudio en este trabajo de investigación se denomina único, porque el estudio no se puede repetir en otra población o generalizar, y permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma. Así mismo Stake (1999), sostiene que el estudio de caso es una herramienta útil, porque favorece tener una mirada holística de una situación o evento de estudio, lo cual proporciona un abanico amplio de posibilidades para abordar el problema de investigación. De igual manera, dada la complejidad del objeto de estudio se realizó una derivación metodológica desde la perspectiva semiótica de Pierce, la cual, orientó la recolección y análisis para dar soporte a nivel metodológico en la construcción y discusión del objeto de estudio; de ese modo se dio respuesta a la pregunta de investigación.

7.3.1 Ruta metodológica

La investigación estuvo planteada en dos etapas, la primera con tres momentos y la segunda con dos, como se puede ver en el siguiente gráfico:

Ilustración 11

Proceso Metodológico de la Investigación



7.3.1.1 Etapas y Fases de la Investigación. La etapa uno estuvo compuesta por tres momentos o fases así:

1. planteamiento del problema de investigación, el cual surgió a partir de las conversaciones con docentes, estudiantes y padres de familia.
2. Análisis y revisión investigativa y bibliográfica, haciendo uso de bases de datos indexadas y arbitradas como son Scopus, Dialnet, JSTOR, ProQuest, TESEO, TDR Tesis Doctorales en Red, Digitalia, Google Scholar, además de la base de datos de la universidad de Valencia, donde se llevó a cabo la pasantía investigativa, además de diálogos con expertos en un ir y venir de la teoría a la realidad implementando el círculo hermenéutico planteado por (Gadamer, 1.998) para poder desarrollar el estado del arte y marco teórico conceptual.
3. Se planteó la metodología y se diseñó y validó el instrumento de recolección de información entrevista semiestructurada a estudiantes y se aplicó a un porcentaje de la unidad de análisis como prueba piloto. Se analizaron los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento y se determinó las posibles hipótesis de trabajo. Hasta aquí fue lo vivido hasta el momento de la prueba de suficiencia y fue el insumo para la fase 4 de la etapa 2 que se llevó a cabo después de la prueba de suficiencia.

La etapa dos se constituyó en dos momentos o fases y se llevó a cabo después de la prueba de suficiencia teniendo en cuenta las sugerencias y recomendaciones que realizaron los jurados.

4. Se profundizó en el marco teórico conceptual teniendo en cuenta lo que surgió como categoría emergente. Se aplicó la entrevista semiestructurada a los maestros y se hizo el análisis documental de los diarios escolares de los estudiantes que han tenido historia de repitencia escolar, teniendo en cuenta las sugerencias de los jurados. Se realizó la transcripción de los datos.

Se aplicó la derivación metodológica de la teoría de Peirce para luego hacer la triangulación intra-métodos e intra-técnicas.

5. Se implementó la categorización abierta, axial y selectiva planteada por (Corbin & Strauss, 2002), se hizo el análisis de la información, se sacaron las conclusiones y recomendaciones.

7.4 Instrumentos de Recolección de Datos

7.4.1 Instrumentos utilizados

7.4.1.1 Entrevista semiestructurada a los estudiantes con historia de repitencia académica (Ver anexo 3). Este método de recolección de información posibilita a la investigadora, ser flexible a la hora de entablar la conversación con los estudiantes, dado que no tiene una estructura rígida y acartonada que inhiba a los participantes al momento de dar sus respuestas, sin embargo, para la ejecución de esta, se elaboró un guion de entrevista (Ver anexo 3), que fue el derrotero para ordenar la conversación, de modo que no se olviden detalles que luego pueden ser necesarios.

Así mismo, este instrumento de recolección de información fue enviada a prueba de expertos para validar su eficacia y confiabilidad, (Ver anexo 2). Para la ejecución, la entrevista fue grabada en audio, previa autorización de los padres de familia, dado que la unidad de análisis fue con menores de edad, (Ver anexo 1). Esta grabación sirvió para repetir los audios y tener una mayor comprensión al momento de hacer las transcripciones para el análisis de la información.

7.5 Unidad de Trabajo.

Estudiantes de la institución educativa Byron Gaviria, la cual tiene una población matriculada de 1.401 estudiantes desde los grados transición a grado once. Caracterizados en el

sistema de matrícula en estrato socioeconómico uno dos y tres. La mayoría pertenecen a familias nucleares, pero que uno de los padres es el sustento del hogar. Algunos viven al cuidado de abuelos o familiares porque sus padres están en el exterior o trabajan todo el día, unos pocos permanecen solos.

7.6 Unidad de Análisis. Estudiantes con Historia de Repitencia Escolar

Estudiantes matriculados en básica primaria en la institución Educativa Byron Gaviria que tienen historia de repitencia escolar. Estos estudiantes tienen extra-edad para el grado escolar que cursan en la actualidad. La mayoría son hijos de familias donde ambos padres trabajan y son cuidados por abuelas o familiares con nivel de estudios básico. De los grados inferiores como primero y segundo, algunos son inmigrantes y esto ha generado que sean ubicados en grados inferiores a pesar de manifestar que fueron promovidos en su país de origen, pero no traen documentos que lo acrediten. Unos pocos, son estudiantes que han sido remitidos a la oficina de apoyo psicopedagógico y en algunos casos presentan algún diagnóstico médico relacionado con procesos conductuales o fallas en el aprendizaje, e incluso discapacidad cognitiva.

Tabla 2

Caracterización de los Estudiantes que Conformaron la Unidad de Análisis

Sujeto	Edad	Grado Actual	Grados Repetidos	Cantidad de Veces Repetido	Diagnóstico Médico	Inmigrante	Estrato Socioeconómico	Genero
1	7	1°	1	1	NO	NO	2	F
2	7	1°	1	1	NO	SI	1	M
3	7	1°	1	1	SI	NO	1	M
4	7	1°	1	1	NO	SI	2	M
5	7	1°	1	1	NO	NO	2	F
6	7	2°	2	1	NO	NO	2	F
7	8	1°	1	2	NO	NO	2	M

Sujeto	Edad	Grado Actual	Grados Repetidos	Cantidad de Veces Repetido	Diagnóstico Médico	Inmigrante	Estrato Socioeconómico	Genero
8	8	2°	2	1	NO	NO	2	M
9	8	2°	1	1	NO	NO	2	M
10	8	2°	2	1	SI	NO	2	F
11	9	2°	1	3	SI	SI	2	F
12	9	2°	2	1	NO	NO	1	M
13	10	1°	3	3	NO	SI	1	F
14	10	3°	1 y 2	1	NO	NO	2	M
15	10	3°	3	1	NO	NO	2	F
16	10	3°	2	1	NO	NO	2	F
17	10	5°	4	1	NO	NO	2	F
18	11	3°	2 y 3	1	NO	SI	1	F
19	11	3°	2	1	NO	NO	2	F
20	11	3°	3	1	NO	SI	1	M
21	11	5°	4	1	SI	NO	2	M
22	11	5°	4	1	NO	NO	2	F
23	11	5°	4	1	NO	NO	1	F
24	11	5°	1 y 2	1	NO	NO	2	F
25	11	5°	3	1	SI	NO	2	F
26	11	5°	2	2	NO	NO	1	F
27	11	5°	2	1	NO	NO	1	M
28	12	5°	3	1	NO	NO	2	F
29	12	5°	4	1	NO	NO	2	M
30	12	5°	2 y 3	1	NO	NO	2	M
31	12	5°	4	1	NO	NO	2	F
32	12	5°	3 y 4	1	NO	NO	1	F
33	12	5°	4	1	NO	SI	2	M
34	12	5°	3	1	NO	NO	2	F
35	12	5°	2 y 3	2	NO	NO	2	M
36	12	5°	3	1	SI	NO	2	F
37	12	5°	1 y 3	2	NO	NO	2	M
38	14	4°	1 y 3	3 y 2	NO	NO	1	F
39	14	4°	1, 2 y 3	3,1 y 1	SI	NO	2	F
40	14	4°	1 y 3	3 y 2	SI	NO	1	M

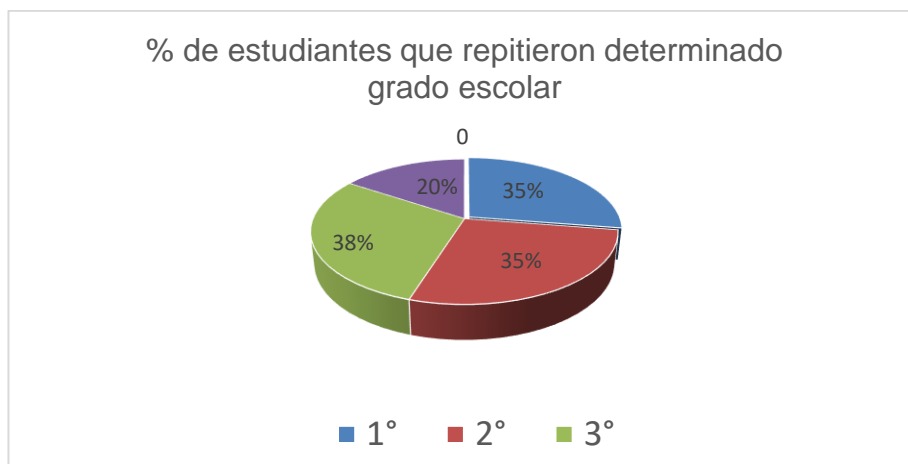
Se puede observar en esta tabla de manera más detallada cada uno de los aspectos que fueron tenidos en cuenta en la caracterización. En primera instancia se analiza la edad, donde la

mayoría de los estudiantes estuvieron entre 11 y 12 años, sin embargo, esta edad no coincide con la estipulada para el grado escolar, pues la mayoría están en grado 4 y 5 con un año o dos de extra-edad. Así mismo sucede por ejemplo con los estudiantes de 14 años, los cuales se encuentran en grado 4°, lo que indica un desfase significativo; adicional, se puede ver cómo han tenido que repetir hasta dos y tres veces un mismo grado escolar.

En la siguiente gráfica se puede observar el porcentaje de grado con mayor repetencia.

Gráfica 1

Porcentaje de estudiantes que repitieron un grado escolar específico



Si bien el grado tercero en este caso es el que más veces ha sido repetido por los estudiantes, este dato no coincide con los estudios consultados y los datos de los años anteriores donde el grado primero es el que se pierde con mayor frecuencia. En este caso son los grados primero, segundo y tercero con mayor porcentaje de repetencia y el grado 5° no repetido.

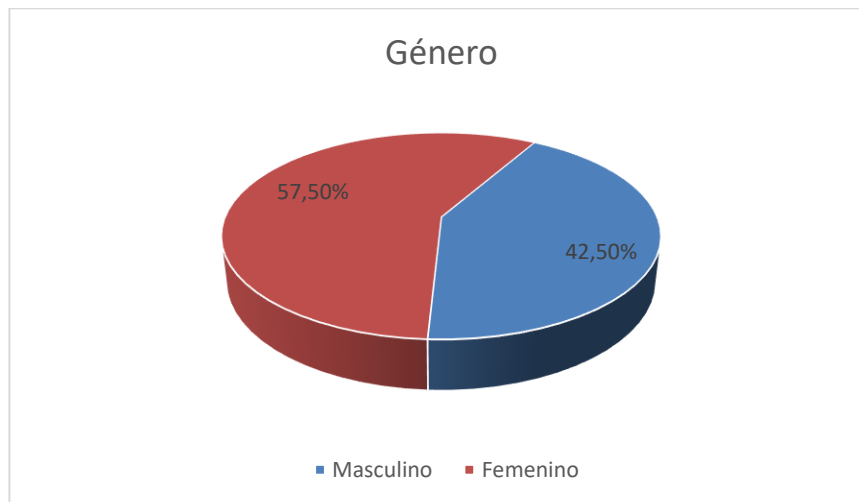
En cuanto al nivel socioeconómico, gráfica 2, la mayoría de los niños y niñas viven en estrato dos, cerca a las instalaciones de la institución, por lo cual pueden llegar caminando y muchos son llevados por sus padres y o cuidadores, algunos se van solos.

Gráfica 2**Estrato socioeconómico de los estudiantes**

De igual manera, estos estudiantes son hijos de hombres y mujeres trabajadores, algunos en la construcción, conductores, vendedores, muchos son trabajadores independientes y otros dependen de remesas del exterior o viven de los subsidios que da el gobierno como familias en acción.

Gráfica 3

Porcentaje de estudiantes según su género



En el estudio, gráfica 3 se pudo notar que la mayoría de los participantes son de género masculino, aspecto que llama un poco la atención, aclarando que para la recogida de información se estableció unos criterios de selección donde se procuró ser imparcial en dicho aspecto a fin de ser lo más objetivo posible.

7.6.1 Criterios de selección.

Estudiantes matriculados en básica primaria que han repetido como mínimo un grado escolar.

7.6.2 Pilotaje de la entrevista semiestructura aplicada a estudiantes con historia de repitencia académica.

La entrevista se planteó con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sentiste en el momento de saber que perdiste el año escolar?
2. ¿Con que asocias la pérdida de año escolar?

3. ¿Qué crees que te ha pasado a nivel emocional por haber tenido que repetir un año escolar?

Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista se vio la necesidad de incluir estas otras preguntas para dar mayor claridad a los estudiantes y que pudieran responder con fluidez.

¿Cómo se ha sentido estudiando en esta institución?

¿En general qué sentimientos tiene hacia la escuela?

¿Cuándo a usted le dicen la palabra “escuela”, que piensa, que se imagina?

¿Cómo sería la escuela ideal para usted?

¿Cuál es la profesora o profesor que más recuerda?

¿Cuál es el momento que más recuerda de su vida en la escuela?

¿ha repetido algún grado escolar?

¿Qué sintió cuándo le dijeron que debía repetir?

¿Cómo se sintió después de repetir?

¿Diga con una palabra por qué perdió el grado escolar?

7.6.3 Plan de análisis de Datos

Para el análisis de los datos, se hizo la transcripción de las entrevistas, luego se elaboró una base de datos, la cual se utilizó con el software Nvivo 11, éste se usa para análisis de datos cualitativos y manejo de información no estructurada, porque permite realizar conteo de palabras, análisis de conglomerados, posibilitando así un análisis avanzado de documentos de texto,

además, se realizó análisis de contenido. Lo que según Corbin & Strauss (2002), implica hacer una codificación abierta, axial y selectiva, para luego a la luz de los planteamientos de Pierce (1976) sobre primeridad, segundidad y terceridad develar las emociones encarnadas en el contexto del conflicto socioemocional en los estudiantes entrevistados. En esta primera etapa se hizo una codificación abierta para encontrar categorías que en la segunda etapa permitieron profundizar en una codificación axial y selectiva.

En la nube de palabras anterior, se aprecian las categorías emergentes que tienen mayor relevancia en los discursos de los estudiantes y que explican las unidades sígnicas que llevan a identificar posibles emociones encarnadas que marcaron su historial de repitencia escolar, en la dinámica del conflicto socioemocional.

Tabla 3 *Relaci3n unidad de análisis cantidad y porcentaje de repeticiones en las entrevistas*

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje
bien	87	10%
escuela	53	6%
profe	53	6%
colegio	50	6%
perdido	49	5%
profesora	42	5%
escolar	41	5%
repetir	38	4%
repitiendo	37	4%
perdí	30	3%
gusta	29	3%
estudiar	24	3%
mal	22	2%
triste	21	2%
feliz	17	2%
leer	16	2%
tristeza	16	2%
estudiado	15	2%
sentido	15	2%
tareas	14	2%
buena	13	1%
sentí	13	1%
contenta	11	1%
estudiando	11	1%
profesores	11	1%
recuerdo	11	1%
alegría	9	1%
mejor	9	1%
perdi3	9	1%
contento	8	1%

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje
perder	8	1%
sentir	8	1%
siento	8	1%
aprendiendo	7	1%
emociones	7	1%
repetido	7	1%
repetí	7	1%
tablas	7	1%
aprendido	6	1%
profesor	6	1%
atención	5	1%
compañeros	5	1%
corazón	5	1%
creo	5	1%
enseñó	5	1%
estudio	5	1%
pasaron	5	1%
regañona	5	1%

En la tabla anterior se identificaron las unidades sígnicas que llevan a explicar las emociones de los estudiantes frente a su historia de repetencia escolar, los conceptos que dan cuenta de su experiencia en el proceso de aprendizaje entre otros; ahora bien, cada uno de estos conceptos se reagruparon en los siguientes conglomerados, para ir dando claridad a los hallazgos encontrados hasta el momento.

Tabla 4 *Unidades de análisis Relacionadas con Sentimientos Expresados en las Entrevistas*

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje	Triada Sígnica	Positivos/Negativos
bien	87	1,07	Primeridad	Positivos
gusta	29	0,36	Segundidad	Positivos
mal	22	0,27	Primeridad	Negativos
triste	21	0,26	Primeridad	Negativos

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje	Triada Síglica	Positivos/Negativos
feliz	17	0,21	Primeridad	Positivos
tristeza	16	0,20	Terceridad	Negativos
contenta	11	0,14	Segundidad	Positivos
alegría	9	0,11	Primeridad	Positivos
mejor	9	0,11	Terceridad	Positivos
contento	8	0,10	Segundidad	Positivos
sentir	8	0,10	Terceridad	
siento	8	0,10	Terceridad	
sentido	15	0,18	Terceridad	
sentí	13	0,16	Terceridad	

En estos sentimientos y emociones expresadas en las entrevistas, se pudo evidenciar la presencia de emociones positivas y negativas, (Redorta y otros, 2018), las cuales son apreciaciones que amenazan o permiten sentirse de manera agradable, positiva (pág.34), siendo en mayor cantidad las positivas para esta primera mirada, pues al hacer una análisis más profundo se encuentra que las emociones positivas estuvieron presentes al momento de referirse a situaciones cotidianas inmediatas, pues los niños y niñas expresaron sentirse bien en la institución educativa en el momento, alegres ante determinadas situaciones, contentos con él o la docente que tienen actualmente, sin embargo con las emociones negativas, es importante aclarar que fueron manifestadas para referirse a docentes que los gritan, regañan o no los tienen en cuenta; tanto es, que en varias ocasiones los niños dijeron no saber cómo se llama su docente a pesar de estar con él en clase. Lo anterior se puede observar en los siguientes diálogos:

“triste, porque me tocó con una profesora muy regañona...; ... “X” maestra era más buena gente y “Z” maestra era más regañona”. Relato sujeto #3.

“...es que la profesora a mi hermano y a mi nos regañaba mucho, o sea, nos cogió bronca y no sabemos por qué” Relato sujeto #31.

“La profesora es de segundo, yo no recuerdo el nombre”. Relato sujeto #32

Estos relatos podrían estar asociados situaciones estresantes, donde los niños y niñas están teniendo liberación de la hormona cortisol, la cual según Goleman (1996), es secretada en situaciones de estrés y de ese modo también se ve afectado sus procesos de aprendizaje como lo expresa “los estudiantes que se hallan atrapados por el enojo, la ansiedad o la depresión tienen dificultades para aprender porque no perciben adecuadamente la información y en consecuencia, no pueden procesarla correctamente” (pág.54). Es decir, los estudiantes están muchas veces expuestos a situaciones que les llevan a generar emociones desfavorables que afectan por ende su capacidad para centrar la atención y recordar la información y situaciones puntuales.

Tabla 5 *Unidades de Análisis Relacionadas con el Contexto o Ambiente Escolar*

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje
escuela	53	0,65
profe	53	0,65
colegio	50	0,61
profesora	42	0,52
escolar	41	0,50
estudiar	24	0,30
estudiado	15	0,18
profesores	11	0,14
profesor	6	0,07
compañeros	5	0,06

En esta tabla se puede observar los lugares donde se gesta el conflicto socioemocional y que a la vez marcan el proceso de aprendizaje, que desde Peirce (1976) se podría definir como una terceridad (pág. 92), porque permite la interpretación de esa relación del niño o la niña con los objetos de referencia que posibilitan la generación de pensamientos y sentimientos en ellos sobre su modo de aprender, esto se puede relacionar con el supuesto inicial “Los conflictos

socioemocionales se establecen en la relación del estudiante con el docente” lo cual se observa en el siguiente apartado.

“la profesora con la que yo perdí, ella me regañaba mucho, ella decía que yo no entregaba trabajos y yo si los entregaba”. Relato sujeto #4.

Del mismo modo, la palabra “profesora” cumple el papel de primeridad (Peirce C. S., 1976, pág. 46) porque es el objeto que hace que el estudiante en este caso genere determinadas emociones y sentimientos. Al respecto se puede evidenciar en el relato del sujeto # 12.

“¿qué sentiste cuando la profesora te dijo que habías perdido? O ¿quién te contó? ...me contó mi mamá y sentí una tristeza”

Tabla 6 *Unidades de Análisis Relacionadas con las Emociones*

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje
perdido	49	0,60
repetir	38	0,47
repitiendo	37	0,45
perdí	30	0,37
recuerdo	11	0,14
perdió	9	0,11
perder	8	0,10
emociones	7	0,09
repetí	7	0,09
corazón	5	0,06
regañona	5	0,06

En este listado se puede observar las unidades de análisis o signos que según Peirce (1976), se podrían catalogar como terceridades, pero a la vez llevan a una primeridad, porque son emociones guardadas o encarnadas Lakoff & Johnson, (1999) que se pueden leer en el contexto de la conversación y en lo profundo de la expresión, como es el caso de “...triste de haberse

morido la profe [se le aguan los ojos]”, Relato Sujeto #36, al respecto de esto, Goleman (1996) sostiene que “No es frecuente que las personas formulen verbalmente sus emociones y éstas, en consecuencia, suelen expresarse a través de otros medio” (pág. 65) en este caso con los ojos llorosos, o cuándo el mismo estudiante manifiesta “Yo me sentí mal, porque yo lo había perdido varias veces” y su expresión en el rostro es de tristeza. Así mismo, otra estudiante expresa: “...sentí como una tristeza por dentro [Tocándose el pecho] porque sabía la gastadera de cosas de mi mamá y sentí la tristeza que yo tenía por perder el año”. Relato Sujeto # 9.

“...cuarto si lo perdí acá. Cuarto si medio más fuerte, porque en ese momento me dijeron “Niña X” usted se queda en refuerzo y al otro día me dijeron: no usted perdió. Y yo como que..., [se le encharcan los ojos] cuando nos dijeron salga del salón, yo comencé a llorar yéndome para la casa, sentí algo muy fuerte adentro de mí [se toca el pecho]”. Relato Sujeto # 9.

Situaciones en sí que llevan a darse cuenta como de alguna manera los niños y niñas no saben cómo llamar sus emociones lo que implicaría la necesidad de trabajar mucho más en el aula de clase sobre la inteligencia emocional y generar espacios que lleven a armonizar la relación de los maestros con los estudiantes posibilitando mayor cohesión en tales relaciones.

Tabla 7 *Unidades de análisis relacionadas con el Aprendizaje*

Unidad de Análisis	Veces que se Repite	Porcentaje
leer	16	0,20
tareas	14	0,17
aprendiendo	7	0,09
tablas	7	0,09
aprendido	6	0,07
atención	5	0,06
estudio	5	0,06

Esta tabla muestra las unidades de análisis expresadas por los estudiantes con relación al aprendizaje, evidenciando una relación directa con las áreas de matemáticas y español, transversalizada con la capacidad de prestar atención. Al respecto de estos enunciados, se podrían ubicar como Terceridades según Peirce (1976), ya que muestran la capacidad de mediar entre el objeto de referencia y un tiempo y espacio específico, como en el caso de leer, las tablas de multiplicar, tareas, etc. Pues el estudiante expresa que pierde el año porque no aprendió a leer o porque no se aprendió las tablas de multiplicar, o por no prestar atención a la clase, lo que indica una reflexión que solo se puede hacer desde el pensamiento lógico. Esto se puede observar en las siguientes expresiones:

“Y ¿por qué perdiste el año?; ...porque yo no sabía leer todavía” Relato sujeto #22.

“...No sabía agarrar dictados y no sabía leer”. Relato sujeto #23

“Si te pidieran que con una palabra dijeras por qué perdiste el año ¿qué dirías? ...Pues porque no me aprendí las tablas”.

De otro modo, Ferrés I. (2008), expresa que la educación esta ávida de docentes que motiven y lleven al estudiantado a querer aprender (pág. 60). Como se observó en los enunciados, estos traen consigo no solo la dificultad de aprender lo enseñado, sino, la idea de los niños y niñas de la obligatoriedad del aprender, sin que se evidencie la emoción en el proceso, lo que de algún modo ratifica los planteamientos de Goleman (1996), Damasio (2018), Orozco (2015), sin emoción no hay aprendizaje, pues la razón no está separada de la emoción y la escuela parece continuar desligándola, otorgando al proceso de enseñanza - aprendizaje un sentido alexitimico de rigidez que en ocasiones olvida lo humano del mismo.

9. Análisis de Datos Parciales

En general, se puede decir que estos resultados parciales permitieron evidenciar que la mayoría de las emociones expresadas por los estudiantes están relacionadas con las áreas de matemáticas y español y al observar los resultados obtenidos por la Institución en las pruebas ICFES en las áreas de matemáticas y español entre los años 2016 al 2020, se puede evidenciar que los datos no son ajenos a lo expresado por los estudiantes y como lo manifestó Zambrano (2016), en su estudio multinivel sobre el rendimiento escolar en matemáticas, donde encontró que es necesario analizar por qué los niños de grado tercero no se encuentran contentos en la escuela y han perdido el respeto en el aula, lo que conlleva situaciones de deserción escolar, cambio de escuelas y afectación del rendimiento académico. Aspecto que muestra claramente como lo emocional afecta lo cognitivo.

Los sentimientos y emociones que surgieron en los discursos de los estudiantes estuvieron fuertemente ligados a la relación con el docente y dado el tipo de relación que se establece con ellos, tiende a bloquear la relación de cercanía con los mismos, manifestándose la no recordación de su nombre y por el contrario se recuerda el tipo de acciones, lo que además afecta los procesos de aprendizaje, pues la motivación hacia el mismo se ve disminuida. Como lo expresó Bächler (2016) en la tesis doctoral “Concepciones Docentes Sobre las Relaciones Existentes Entre las Emociones y los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje”, cuando los aprendizajes son de tipo curricular el proceso de enseñanza – aprendizaje es alejado de lo emocional; al respecto Redorta y otros (2018), afirman que entre las funciones de las emociones están las de motivar donde su implicación radica en predisponer a la acción (pág.37). Por su lado, Ferrés (2008), dice que a nivel educativo es común escuchar las quejas de los docentes sobre la falta de interés de los

estudiantes, pero no se hace evidente el reconocimiento de responsabilidad de los educadores frente al hecho.

Del mismo modo, se observó algo de invisibilización frente al concepto de niño y niña que se maneja, pues la mayoría de los niños y niñas entrevistados manifestaron haberse enterado de la pérdida del año escolar por parte de un hermano o los padres, y solo en dos ocasiones por parte de los docentes, como se puede observar en el siguiente apartado.

“¿Quién te dijo que perdiste el año? ... mi mamá” Relato Sujeto # 26

“Cuándo usted perdió el año ¿Quién le dijo que lo había perdido? ...Nadie, mi mamá me dijo al otro año que iba a volver a estar en segundo” Relato Sujeto # 38.

Este aspecto, denota de algún modo la idea de los adultos de creer que los niños y niñas no son capaces de aceptar dichas noticias y por tanto no son capaces de gestionar tales emociones, esto sería bueno corroborarlo en entrevista a padres y docentes, pues es una situación que ayudaría a los estudiantes a darse cuenta de su responsabilidad y que son actores activos en el proceso educativo, que sin ellos éste no es posible. Así mismo, este aspecto hace parte de lo humano, de la posibilidad de hacer visible a cada uno de los niños y niñas actores vivos de un proceso, pues la negación del estudiante como sujeto partícipe de un proceso es evidente cuando no se le da a conocer sus notas, cuando no se le tienen en cuenta sus errores para de ellos aprender, Hanna Arendt lo dice “humanizamos lo que sucede en el mundo y con nosotros mismos al hablar de ello, y al hablar de ello aprendemos a ser humanos” (Arendt, 2017, pág. 35), por tanto es importante que como docentes se tenga en cuenta los sentires de los niño y las niñas en estas situaciones, pues son lo que les permite categorizar el mundo y de ahí encarnar dichas experiencias en su vida y poder conceptualizarlas.

En algunas ocasiones durante las entrevistas los niños no supieron las palabras para enunciar la emoción o sentimiento que les generó la situación de pérdida de año escolar y expresaron no saber decir lo que sentían, por ejemplo: “si tuvieras que decirlo en una palabra ¿tú que dirías, ¿cómo te sentiste? ...No, no se” Relato Sujeto # 2.

Esa situación de no saber dar un nombre a su sentir, se puede denominar desde la triádica de Peirce como la primeridad, donde tienen una emoción encarnada en su ser, la cual ha surgido a través de la vivencia en medio de un conflicto interno, pero aún no ha podido categorizar dicha experiencia porque desde lo cognitivo no tiene como darle un nombre, que sería lo que corresponde a la terceridad, que es la capacidad de clasificar esa realidad y nombrarla; el niño o niña no tiene en el momento una etiqueta para esa emoción sentida, o como se podría decir en términos de García (2003) cuando cita a Mayer y Salovey, se pueden observar los dos primeros procesos mentales de la inteligencia emocional, planteados por ellos, donde el estudiante percibe la emoción, la asimila, pero aún no hace un análisis y menos una regulación de las mismas.

En cuanto a los sentimientos positivos o negativos, se evidenció que a pesar de presentarse sentimientos positivos, como alegría, sentirse contentos, estos se dieron durante la entrevista cuando se habló sobre cómo se sentían en el momento de la conversación, pero al hablar de su sentir en el aula, algunos expresaron que los docentes los gritan, regañan o no los tienen en cuenta, al analizar esta situación desde la teoría, se puede interpretar desde los planteamientos de McLean (1990) cómo los gritos bloquean el cerebro límbico y el neocórtex generando los llamados bloqueos cognitivos, aspecto que se evidenció al momento de preguntar por el nombre del docente, pues los niños dijeron no recordar el nombre a pesar de estar en clase con los mismos maestros, pero sí pudieron decir, “la que grita mucho”, “el que nos regaña mucho” etc. Este aspecto deja en evidencia como los gritos mantienen el cerebro en estado de

alerta, es decir continuamente los niños y niñas tienen el cerebro reptil activado y por tanto lo que ocurre en el aula para sus aprendizajes, difícilmente se aprende. Al respecto de esto y desde otra perspectiva, los gritos, regaños y demás situaciones hostiles en el aula de clase, de algún modo inhiben la empatía, lo que a su vez reduce la capacidad de los miembros del grupo de alcanzar sus logros.

Finalmente, es importante mostrar cómo los niños y niñas participantes en esta primera etapa de la investigación, permitieron conocer aspectos relevantes para la continuidad del estudio, además de generar la posibilidad de reflexionar con datos en mano, el papel del docentes en el proceso de aprendizaje y como éste posibilita o no, que se manifiesten las emociones encarnadas en los estudiantes, durante sus años de experiencia educativa en el contexto del conflicto socioemocional, lo cual lleva a la investigadora a plantearse preguntas, ¿cómo se gestionan las emociones en función de los procesos de aprendizaje?, ¿De qué modo una propuesta pedagógica para padres, docentes y estudiantes de básica primaria ayudaría a gestionar las emociones en cada una de estas poblaciones?, ¿Gestionar las emociones en las aulas de clase permitiría a los estudiantes mejorar sus niveles académicos, disminuir los índices de repitencia escolar, deserción y expresar de una manera clara sus emociones encarnadas?

ETAPA II

10. Descripción del trabajo de campo

Para la etapa 2 fases 4 y 5 se planteó a nivel metodológico la ejecución de una derivación de la teoría de Peirce (1976) ya que, al ser éste un estudio hermenéutico, la semiótica permite la posibilidad de la interpretación desde lo analizado en contexto y como lo plantea Restrepo, (2010) “tanto en semiótica como en hermenéutica no es posible no interpretar ” (pág. XVI). Llevar a cabo esta metodología permitió alcanzar el objetivo general de esta tesis, comprender las emociones encarnadas manifestadas en la dinámica del conflicto socioemocional en estudiantes con historia de repitencia académica durante el proceso de aprendizaje escolar.

Para ello, se organizó la información de acuerdo con los planteamientos de Corbin & Strauss, (2002) se hizo la codificación abierta, donde a la luz del referente teórico se establecieron unas categorías iniciales, luego se realizó una codificación axial que permitió señalar con colores la información tomada en las transcripciones de los diarios escolares y la transcripción de las entrevistas a maestros, para luego reagruparlas.

De allí emergieron nuevas categorías que luego de una codificación selectiva, se analizaron teniendo en cuenta la teoría de Peirce haciendo un análisis semiótico de las unidades sémicas que surgieron y se reagruparon. De ese modo se plantearon las triadas que fueron analizadas desde la teoría semiótica del lenguaje, como de los planteamientos de los autores que sustentan el estudio, en un proceso de triangulación de la información, donde se conjugaron las entrevistas a estudiantes, los datos de los diarios escolares y las entrevistas a docentes con la teoría. Haciendo triangulación intra-métodos e intra-técnicas, en un ir y venir de la teoría a la realidad, siempre se miró la información en un sentido de unidad y no de fragmentación.

En esta etapa se aplicó dos instrumentos, análisis documental de los diarios escolares de 40 estudiantes y se determinó las unidades sémicas que dieron cuenta de emociones encarnadas, todo a luz de la teoría de Peirce sobre el análisis semiótico del lenguaje y se realizó entrevista semiestructurada a cinco docentes, uno de cada nivel de básica primaria (primero a quinto).

Toda esta información se transcribió y organizó, luego se ingresó al programa En Vivo 11 donde se sacaron las frecuencias de repitencia de las unidades sémicas, como se mostrará más adelante en las tablas e ilustraciones.

Análisis de Contenido documental. Con esta técnica se analizó la información contenida en los diarios escolares de los estudiantes con y sin historia de repitencia escolar, matriculados en el establecimiento educativo, además permitió recuperar información de años anteriores incluso desde que el estudiante ingresó a la institución.

Entrevista semiestructurada a docentes. Previa autorización de los maestros se solicitó a cinco de ellos, uno de cada nivel de la básica primaria, describir un día de su clase lo más detallado posible.

Por temas de organización del documento se establecieron los siguientes códigos que permiten leer con mayor facilidad los datos tomados de las diferentes técnicas e instrumentos.

S: Sujeto

E.E: Entrevista a Estudiantes

E.D: Entrevista a Docentes

D.E: Diarios Escolares

11. Análisis de Datos

En los siguientes apartes se presentan los hallazgos que permiten dar cuenta de los objetivos específicos: Identificar y describir en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica, además de las situaciones que subyacen a las dinámicas de aula y que llevan a que se encarnen las emociones, donde se encontró aspectos relacionados con las dinámicas de aula y la relación con el docente, se hallaron diversas unidades signicas desde las voces de los niños y los maestros a través de sus concepciones que aun perduran en la escuela.

11.1 Emociones encarnadas en la dinámica del Conflicto Socioemocional entre docentes y estudiantes

Con el fin de dar respuesta al objetivo específico número uno, se eligieron tres grupos de unidades sánicas que se caracterizaron por un alta, mediana y baja frecuencia en la repitencia y que permitieron dar cuenta de las emociones encarnadas suscitadas en las dinámicas del conflicto socioemocional con docentes y estudiantes, que, además, se manifestaron a partir de la experiencia de la repitencia escolar.

11.1.1 Unidades de sentido que dan cuenta de las emociones encarnadas

Las unidades de sentido que dieron cuenta de las emociones encarnadas se van a explicar a partir de tres frecuencias de repitencia, alta, media y baja, inicialmente se presenta una tabla con los datos en cuanto a unidad sánica y cantidad de veces que se repitió en los diarios escolares. Seguido de cada tabla se presenta una gráfica que facilita la interpretación de la información, en el eje “Y” se visualiza la frecuencia de repetición y en el eje “X” las unidades sánicas.

Tabla 8 *Frecuencia alta de unidades sígnicas*

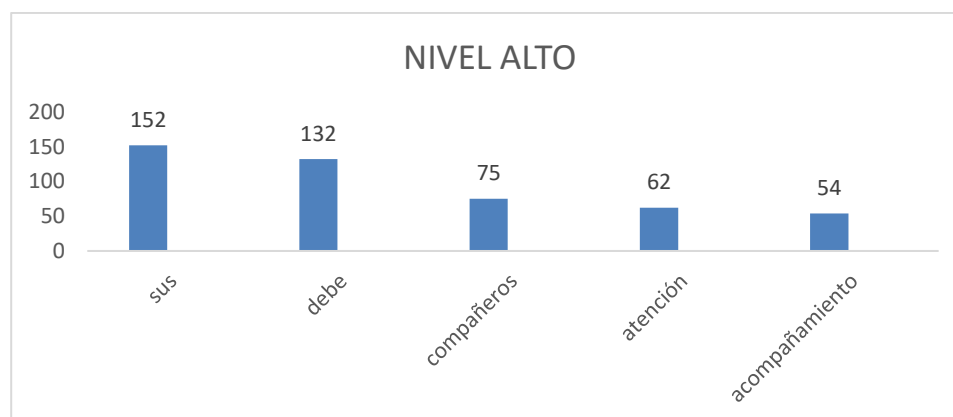
UNIDAD SÍGNICA	CONTEO
sus	152
debe	132
compañeros	75
atención	62
acompañamiento	54

Las unidades de alta frecuencia de repetición en esta tabla tienen que ver principalmente con el deber ser que implica la escolarización, como imperativo, lo que se espera que el otro tenga, elementos que se apoyan en un sujeto y en las interacciones en el aula de clase, además del proceso de acompañamiento como posibilidad en torno a lo que implica el aprendizaje del estudiante.

Esta información se puede observar mejor en la siguiente gráfica.

Gráfica 4

Frecuencia de las relaciones sígnicas a partir de las cuales se identifican las emociones encarnadas



Como se puede apreciar en la gráfica, las unidades sígnicas de alta repitencia tienen 475 referencias, de las cuales el 32% corresponde a la unidad sígnica “Sus” la cual se refiere a un determinante posesivo que denota pertenencia y que en el caso concreto de estos datos, se refiere a expresiones de posesión de los estudiantes y compañeros y las acciones de unos con otros, por ejemplo: “...y con *sus* comentarios jocosos generar risas y burlas a otros lo qué dispersa la atención de la clase”, S. #1. D.E “se para constantemente de *su* puesto o interrumpe el trabajo de *sus* compañeros” S. #3. D.E. Con relación a estos datos Bailey (2014), en su estudio encontró que las emociones están presentes en el aula de clase y se pueden evidenciar en el modo como se comportan los estudiantes ante las diferentes tareas que se presentan. Goleman & Senge (2016), sostienen que “los centros cerebrales del aprendizaje operan al cien por cien cuando estamos centrados y tranquilos” (Pág.23). También sostiene “En caso de agitación extrema solo podemos centrarnos en lo que nos altera y el aprendizaje se desconecta” (pág. 23). En este caso, la alteración que se genera por la distracción manifiesta en los comportamientos de los estudiantes, afecta no solo a quienes propician la indisciplina, sino a los demás niños y niñas de la clase, a los cuales no les queda fácil concentrarse.

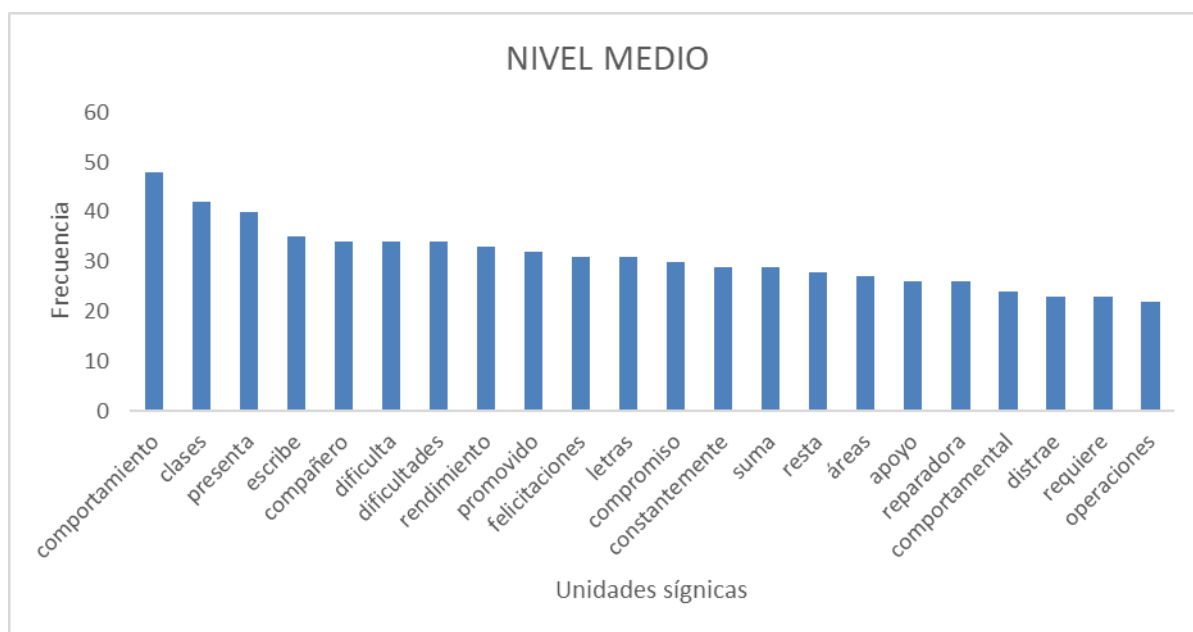
Tabla 9 Frecuencia media de las unidades sígnicas

UNIDAD SIGNICA	CONTEO	UNIDAD SIGNICA	CONTEO
comportamiento	48	compromiso	30
clases	42	constantemente	29
presenta	40	suma	29
escribe	35	resta	28
compañero	34	áreas	27
dificultades	34	reparadora	26
rendimiento	33	comportamental	24
promovido	32	distráe	23
felicitaciones	31	requiere	23

En este nivel de frecuencia, aumentó la cantidad de unidades sígnicas y en general giraron en torno al comportamiento de los estudiantes en el ambiente de aula, el rendimiento académico y áreas de mayor o menor aprendizaje, además de las dificultades que se presentaron en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

Gráfica 5

Frecuencia Media de Repitencia de las Unidades Sígnicas



Aquí las unidades sígnicas surgieron en mayor cantidad como se dijo en la tabla anterior y estuvieron relacionadas con dinámicas de aula, procesos de aprendizaje o áreas académicas, acompañamiento familiar en tareas, entre otras, están determinadas en torno a las relaciones internas de aula que giran alrededor del conflicto socioemocional entre docente y estudiantes y que generan que se encarnen determinadas emociones.

Tabla 10 *Frecuencia baja de las unidades sígnicas.*

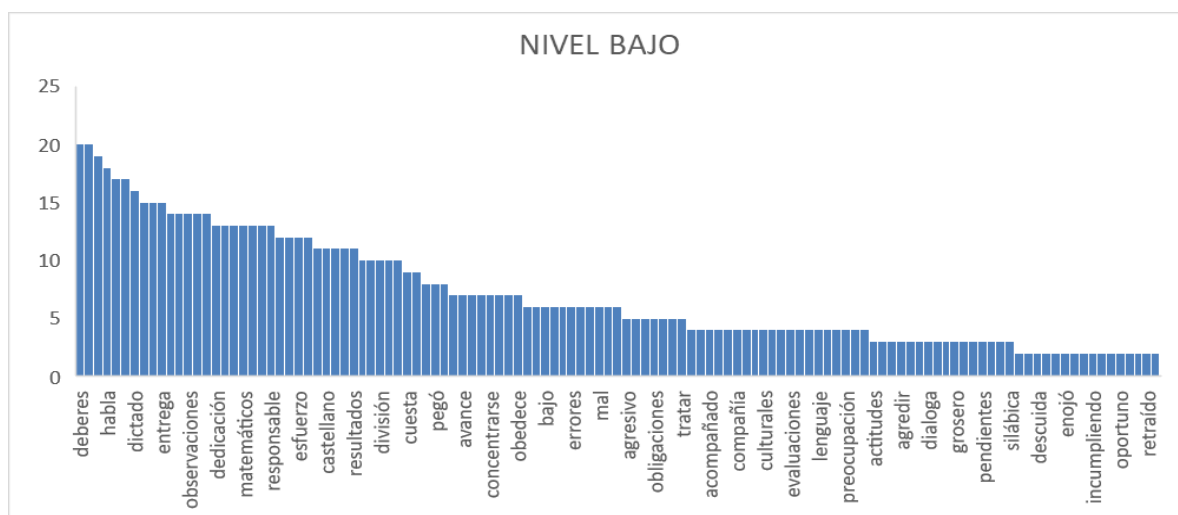
UNIDAD SÍGNICA	CONTEO	UNIDAD SÍGNICA	CONTEO	UNIDAD SÍGNICA	CONTEO
deberes	20	pegó	8	evaluaciones	4
responsabilidad	20	relaciones	8	evitar	4
aún	19	abandona	7	indisciplinado	4
habla	18	avance	7	lenguaje	4
lee	17	competencias	7	modales	4
presentó	17	comprender	7	omite	4
dictado	16	concentrarse	7	preocupación	4
caligrafía	15	correctamente	7	resuelve	4
colegio	15	cumplido	7	satisfactorio	4
entrega	15	obedece	7	actitudes	3
instrucciones	14	actitud	6	actuar	3
leer	14	activo	6	acuerdos	3
observaciones	14	bajo	6	agredir	3
producción	14	comprende	6	atrasados	3
restas	14	disposición	6	conciliación	3
dedicación	13	errores	6	dialoga	3
frecuencia	13	evaluación	6	discute	3
hábitos	13	irresponsable	6	golpea	3
matemáticos	13	mal	6	grosero	3
multiplicación	13	participar	6	inquieto	3
repasar	13	reforzar	6	patadas	3
responsable	13	agresivo	5	pendientes	3
descargos	12	concentración	5	pesar	3
escuchar	12	golpes	5	pide	3
esfuerzo	12	obligaciones	5	silábica	3
lento	12	pueda	5	comprometerse	2
brusco	11	respetuoso	5	conflictos	2
castellano	11	tratar	5	descuida	2
conteo	11	académica	4	deshonestidad	2
promovida	11	académicamente	4	disciplina	2
resultados	11	acompañado	4	enojó	2
acata	10	ausencia	4	falencias	2
adecuadamente	10	bruscos	4	felicitar	2
división	10	compañía	4	incumpliendo	2
reconocimiento	10	conocimientos	4	movimientos	2

UNIDAD SÍGNICA	CONTEO	UNIDAD SÍGNICA	CONTEO	UNIDAD SÍGNICA	CONTEO
cuesta	9	culturales	4	oportuno	2
interrumpe	9	desconcentra	4	producciones	2
molesta	8	distraído	4	regla	2

Estas unidades sígnicas se presentan en mayor cantidad, pero al revisarlas cuidadosamente, se observa que muchas guardan relación con las unidades de mediana y alta frecuencia, así mismo, que al hacer el ejercicio de reagruparlas, éstas quedaron ubicadas en comportamiento en el aula de clase, procesos de aprendizaje, cumplimiento en tareas, acompañamiento extraescolar familiar en general y que si bien se presentan en menor frecuencia, no por ello dejan de ser importantes, pues algunas de ellas al ser analizadas a profundidad, permiten ver en términos de Terceridad un determinante lógico que lleva consigo una emoción interna relacionada con un objeto de referencia que lo activa.

Gráfica 6

Frecuencia Baja de Repitencia de las Unidades Sígnicas



El gráfico posibilita la visualización del promedio de repetición de las unidades sgnicas, que en general van desde 2 veces a 20 veces de repetición. Estos datos permiten tener una mirada general de la información, de igual manera, su frecuencia es baja, pero fueron expresados en medio de un discurso que posibilitó analizar las relaciones triádicas que se gestan en las dinámicas de aula; más aún, permitió establecer conexiones que van más allá de una simple manifestación verbal, y su sentido se construye a partir de las mismas.

11.2 Unidades que se explican desde el discurso de los docentes con el reporte escolar. Punto de vista desde las interacciones en el aula de clase.

Las unidades sgnicas encontradas en los diarios escolares permiten dar cuenta del segundo y tercer objetivo específico: Describir y explicar las emociones encarnadas que marcaron el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica, las cuales se pueden visualizar con mayor facilidad en las siguientes relaciones triádicas, pues al ubicarlas según los planteamientos de Peirce (1976), posibilitaron visualizar las emociones como efectos de sentido a través de la interpretación de un tercero. Las relaciones triadicas que él plantea se pueden observar así:

Ilustración 13

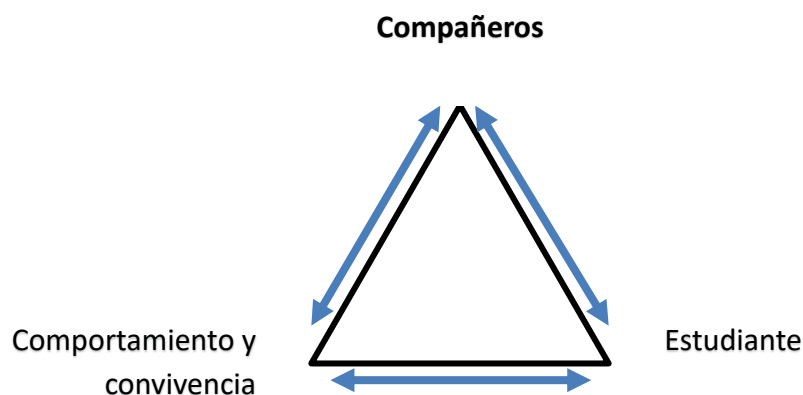
Esquema de la Relación Triádica



La ilustración anterior permite visualizar mejor los planteamientos de Peirce (1976) sobre la relación triádica del signo, donde la Terceridad es la conceptualización de la primeridad en relación con la Segundidad, cuya función es la de ser objeto de referencia que hace que se presente la sensación – primeridad y que en unidad posibilita la construcción de sentido, interpretado a la luz de los planteamientos de la semiótica del lenguaje, pues de otro modo no sería posible. Ya que, las emociones han sido tradicionalmente interpretadas a la luz de la psicología y la neurociencia a partir de una serie de etiquetas que posibilitan nombrarlas, pero que, para el presente estudio por tratarse de emociones encarnadas, la interpretación va más allá y requiere un análisis en correspondencia con evocaciones, en consecuencia, debe ser desde el lenguaje.

Ilustración 14

Relación Triádica Compañeros - Convivencia

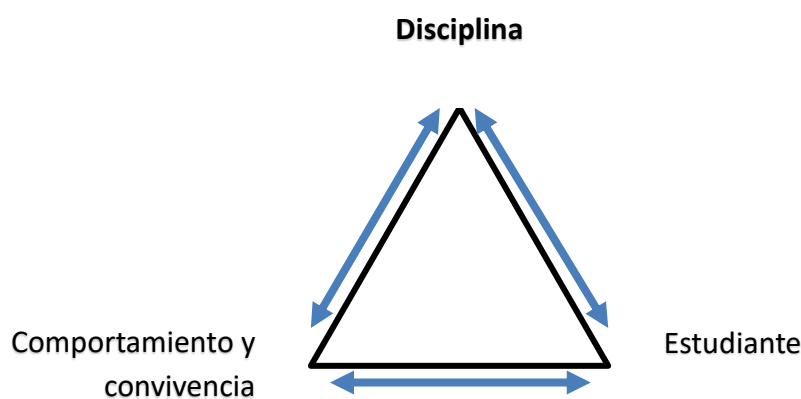


En esta ilustración triádica, se puede observar la unidad signífica compañeros como la Terceridad desde donde emergieron los sentimientos del estudiante, en este caso quien cumplió el papel de objeto de referencia a través de la Seguridad y fueron evidenciados a través del comportamiento y convivencia, que en sí tienen que ver con la dinámica dentro del aula de clase. Estos comportamientos fueron visualizados desde el maestro, quien los registró en los diarios escolares y contienen la carga emocional que le da el sentido de la ocasión. Así, *“participa en la construcción de acuerdos, pero en ocasiones se le dificulta reconocerlos y seguirlos, se le debe llamar la atención porque se para constantemente de su puesto o interrumpe el trabajo de sus compañeros”* S. # 3 D.E. Estas conductas perturban la vida en el aula de clase, pues inicialmente hay unos acuerdos que podrían denominarse situaciones de calma y tranquilidad, que desde la neurociencia se pueden denominar propiciadores del aprendizaje, ya que el cerebro tiene activo el neocórtex, pero luego hay una alteración que hace que se rompa la calma y de inmediato se altera el ambiente; al haber situaciones de inquietud y llamados de atención constante, esto de alguna manera activa el cerebro límbico y se generan estados de alerta que hacen que no se pueda

pensar, LeDoux (2003) afirma “ stress is known to impair explicit memory while at the same time enhancing the implicit memory functions of emotion systems”. [se sabe que el estrés afecta la memoria explícita y, al mismo tiempo, mejora las funciones de la memoria implícita de los sistemas emocionales] (pág. 29). Esto afectó los procesos de aprendizaje, además permitió que se guardaran emociones ligadas al momento vivido y que en este caso se podría interpretar como manifestación de emociones primarias o discretas (Bisquerra , 2009, pág. 83), derivadas de la ira que se expresan en frustración y por tanto, posiblemente para el estudiante es más fácil interrumpir la clase al no poder cumplir con los acuerdos establecidos previamente.

Ilustración 15

Relación Triádica Disciplina-Convivencia



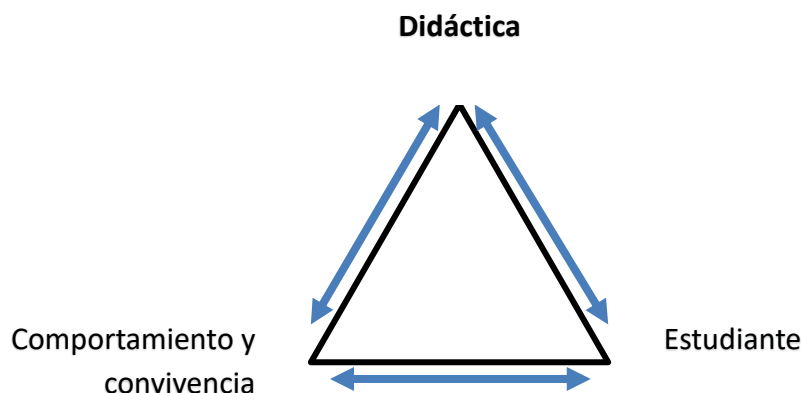
Esta tríada, muestra como la disciplina es la Terceridad que posibilitó la aparición de sentimientos, emociones, cualidades que subyacen a las interacciones a través del comportamiento y convivencia, no solo con el estudiante, en este caso objeto de referencia, sino con los docentes como se verá más adelante, pues son constantes las observaciones del maestro con relación a este tema y de alguna manera se relacionan los aprendizajes, *“la estudiante se integra, participa y colabora con el grupo de trabajo. algunas veces genera indisciplina en el*

aula de clase por estar charlando o jugando con actividades ajenas a las clases y esto genera interrupción del aprendizaje”. S. #4 D.E. “se desconcentra con facilidad y se le debe llamar la atención en repetidas ocasiones dado que frecuentemente interrumpe la clase, se burla de compañeros, usa juegos bruscos con ellos como golpes y patadas y forma indisciplina”. S. #13. D.E. “Se distrae frecuentemente en juegos o actividades ajenas a la clase creando indisciplina y de paso no entiende la temática que se está desarrollando en el aula. Charla mucho y esto ocasiona desconcentración e indisciplina”. S. #15 D.E.

Al respecto, Ibarrola, (2013) sostiene como lo emocional es fundamental para los procesos de aprendizaje y como afectan los estados de ánimo, la memoria y la atención, además expresa que el procesamiento de la información implica para el cerebro estar expuesto a diversas estrategias que le ayuden a realizar asociaciones, por tal motivo sugiere “enseñar a parar los pensamientos, centrarse en su respiración para evitar la dispersión” (pág 19-22). Dichas situaciones en el aula de clase, van más allá de la simple clase, implican a todos los integrantes del grupo ya que al no haber un ambiente de aula armonioso, este se ve afectado y hace que sus estudiantes no alcancen los objetivos propuestos para la clase. Del mismo modo, estas conductas son la forma de manifestar emociones guardadas, asociadas a la repitencia escolar como son la ira, el miedo y la tristeza como emociones primarias, donde el estudiante se muestra agresivo, ansioso, temeroso, frustrado, aburrido, vulnerable, entre otros.

Ilustración 16

Relación Triádica Didáctica - Convivencia

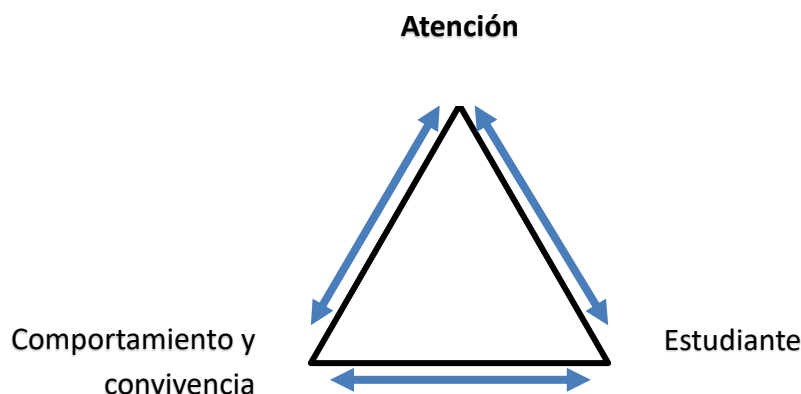


Esta tríada, constituyó un aspecto importante en la dinámica del aula, ya que la didáctica como elemento intangible marca de modo subjetivo las relaciones que se tejen en el aula de clase y que de algún modo se analiza desde la mirada del docente, pues es quien anota en el diario escolar sus percepciones. Si bien la didáctica aplicada por el maestro está regida por unos parámetros metodológicos que parten del modelo que el establecimiento educativo tiene como horizonte institucional, es el maestro en el aula de clase en interacción con los niños y niñas, quien lo hace vivo. En consecuencia, es fundamental que sus relaciones alrededor de la didáctica sean motivantes, y convoquen a la participación del estudiantado, recordando siempre que la educación tiene una finalidad, que no son solo los estándares, sino que, ésta no debe olvidar lo humano. Al respecto Gracia (2020) plantea *“la educación no puede renunciar a la dimensión ética de orientar las acciones y los comportamientos de las personas y por eso no se reduce a una instrucción y menos a un adiestramiento”* (pág. 77). En tal sentido, la dinámica de aula debe estar permeada de un ambiente tranquilo, donde los participantes puedan hablar, compartir sus aprendizajes y ante todo sentirse cómodos y emocionados, de ello depende la posibilidad de que

el cerebro esté activo y puedan darse las conexiones neuronales fundamentales para el aprendizaje.

Ilustración 17

Relación Triádica Atención- Convivencia



La atención como Terceridad en esta relación triádica es desde donde se tejieron los sentimientos, emociones, sensaciones iniciales de los estudiantes y que de algún modo marcaron significativamente la dinámica de aula, en cuanto al comportamiento y la convivencia.

Los procesos de aprendizaje se dieron en el aula de clase en interacción continua entre docentes y estudiantes, estudiantes-estudiantes, pero es necesario también unos procesos mentales propios de cada individuo, los cuales de algún modo afectaron al colectivo en determinado momento; la manifestación de emociones a través de la falta de atención, generó unas dinámicas de aula que interfirieron no solo con el estudiante en su individualidad, sino con el colectivo que lo rodea, como se pudo observar en la siguiente nota: *“hay que instigarle constantemente para que centre la atención, no permanece en su sitio de trabajo, se distrae e interfiere con el grupo.”* S. #18 D.E. Al respecto (Andreu, 2015) plantea “La neurociencia nos

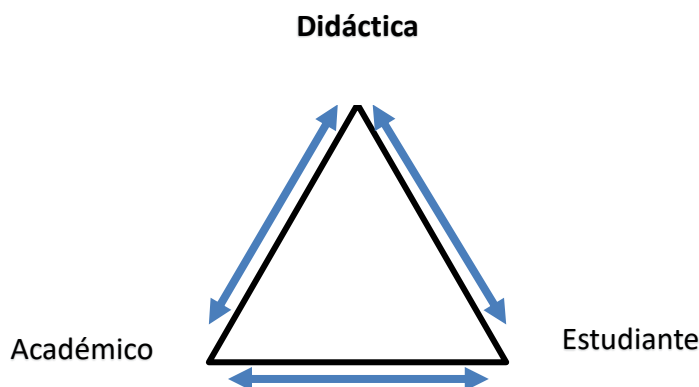
enseña que la atención no es un mecanismo cerebral único, sino que hay distintos tipos de atención. Para cada serie de conductas distintas se requieren redes y circuitos neuronales completamente diferentes” (pág. 188). Lo que indica que la atención no solo es importante para el aprendizaje en sí a nivel cognitivo, sino para la convivencia en general, (Ibarrola , 2013) sostiene que en las clases se podrían encontrar tres tipos de estudiantes, los que están acordes con la forma de enseñar del docente y se ajustan a sus requerimientos, los que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje, que si bien son pocos, los hay y de algún modo afectan el trabajo en el aula y están “ los que no comprenden y no prestan atención, simplemente porque no quieren; están en el aula obligados y te oyen pero muchas veces no te escuchan, pues preguntan una y otra vez las cosas que acabas de explicar” (Ibarrola , 2013, pág. 14). Pero que, a pesar de dichas realidades, son estudiantes que requieren que como docentes se tomen en cuenta, se comprenda que pasa en su interior a nivel cerebral y emocional, lo que implica que se analicen las prácticas educativas y se opte por implementar las que lleven al disfrute y generen emoción para que los aprendizajes se instauren y perduren.

Después de hacer el análisis de estas triadas, se pudo evidenciar que muchas de las emociones encarnadas que hacen que los estudiantes actúen de determinada manera en el aula de clase, estuvieron relacionadas con lo que se denomina emociones primarias, directamente relacionadas con la ira y la tristeza ya que las manifestaciones corresponden a conductas afines con la indisciplina, la inatención, el irritamiento de algunos niños o niñas, la agresividad de algunos, la baja tolerancia a la frustración y éstas son reacciones a las emociones ya mencionadas.

Del mismo modo, se pudo identificar a nivel académico algunas triadas que posibilitaron analizar las dinámicas en el aula de clase desde la mirada del docente, expuesta en los diarios escolares.

Ilustración 18

Relación Triádica Didáctica- Académica



En esta ilustración triádica, se puede observar la relación de la didáctica con lo académico y como afectó al estudiante, en cuanto posibilita el fortalecimiento de los aprendizajes o su dificultad, generando relaciones de tensión en el aula de clase no solo con el docente, sino con los compañeros, al respecto, Borrachero (2015) sostiene

Estos estudios, muchos de ellos realizados desde un marco teórico constructivista, ponen de manifiesto que las concepciones sobre la enseñanza están muy arraigadas (Pajares, 1992), que existen grandes contradicciones entre concepciones y conductas docentes y que los cambios en las concepciones son más difíciles cuanto mayor experiencia tienen los profesores (Skamp y Mueller, 2001) (pág. 9).

Con relación a esto, se encontraron afirmaciones donde él o la docente realizaron acciones para mejorar la conducta o aprendizaje de los estudiantes, *“Como acción reparadora, le asigné hacer un cartel sobre el buen trato y venir con su mamá y explicar la importancia de practicar este valor con sus compañeros y compañeras”* S. #17 D.E. *“se han establecido diálogos*

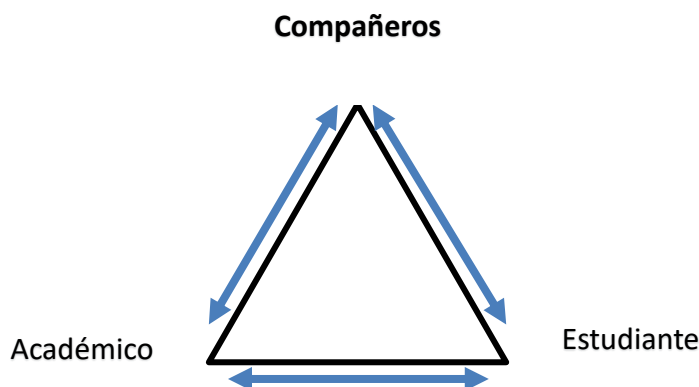
constantes para que mejore su conducta dentro de estos espacios, se les explicó sobre el autocontrol en las acciones que realizó y como estas afectan a los demás” S. #18 D.E. “lee de manera silábica y escribe palabras con las letras del abecedario, en algunas ocasiones omite letras o las invierte. En matemáticas debe practicar sumas y restas con números de 2 dígitos y escritura de números” S. #13. D.E.

Así mismo, al analizar las entrevistas, se encontraron elementos relevantes sobre la dinámica de aula en torno a la didáctica implementada por el o la docente, por ejemplo: *“ella nos gritaba mucho, ella no era tan calmada” S. # 8 E.E. “Porque la profesora con la que yo perdí, ella me regañaba mucho, ella decía que yo no entregaba trabajos y yo si los entregaba” S. #4 E.E.* todos estos elementos reflejaron una didáctica que genera conflictos socioemocionales que llevan a que se encarnen las emociones en los niños y niñas, a su vez determinó de algún modo acciones tanto de estudiantes, de padres, como de los mismos docentes, pues hace del ambiente de aula un generador de estrés, llevando a la desmotivación y pérdida escolar, contrario a lo que plantea (Ferrés I P., 2008); (Ibarrola , 2013); (Gracia, 2020), quienes consideran que la escuela debe ser generadora de ambientes de aprendizaje humanos, motivantes, que lleven a los estudiantes a crear y sentir deseo por aprender.

Este tipo de acciones conllevan a encarnar emociones de miedo, las cuales se hacen evidentes en el sentimiento de ridiculización, de sentirse irrespetado que vive el estudiante al ser gritado delante del grupo, además de otra serie de emociones relacionadas con el miedo, como son la inseguridad, ansiedad, el sentirse asustado, rechazado no solo por el docente sino por el grupo.

Ilustración 19

Relación Triádica Compañero- Académica

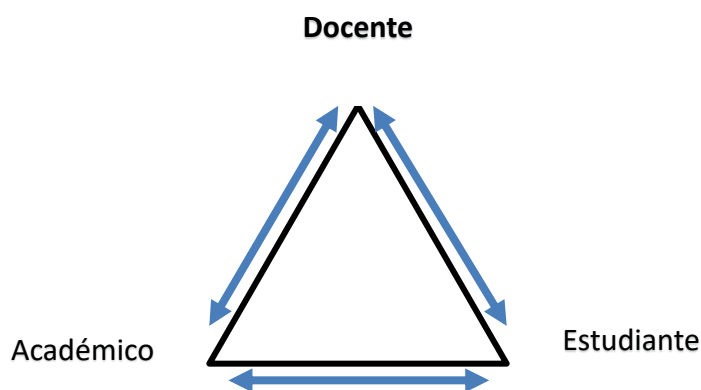


Esta relación triádica, deja ver como la Terceridad compañeros es percibida desde la mirada del docente como un activador de indisciplina y dificultades de atención que alteran la dinámica de aula y entorpecen los procesos, no solo los propios, sino los de sus coetáneos. Estas Terceridades, dejaron ver al interior del aula de clase, en la dinámica del conflicto socioemocional, a través de esas emociones encarnadas, manifestación de acciones como la indisciplina y la falta de atención que perturban los procesos de aprendizaje. Redorta y otros, (2018) sostienen que “la emoción inunda la cognición y la neutraliza” (pág. 45) y esto hace que en muchas ocasiones el estudiante al estar desbordado sin poder tramitar lo que siente, se bloquee y deje de lado la construcción de aprendizajes. De igual manera, hace el reconocimiento de acciones positivas de los estudiantes, teniendo en cuenta cuando ha mejorado, avanzado o cambiado a positivo la actitud. Un ejemplo de ello “*atiende con respeto las observaciones y recomendaciones que se le hacen*” S. #6 D.E. o “*El alumno manifiesta interés y preocupación en su trabajo escolar*” S. # 17 D.E. Los hallazgos permitieron evidenciar manifestaciones

emocionales de felicidad como el interés por su proceso de aprendizaje, el sentirse aceptado, respetado al valorarse su conducta positiva.

Ilustración 20

Relación Triádica Docente- Académico



Esta triada, docente- académico- estudiante, permitió constatar la Terceridad docente a modo de un signo que se construye desde el mismo docente, como la persona que desde la academia puede evidenciar los aspectos positivos o negativos de los estudiantes y cómo éstos marcan de una u otra manera el desempeño del mismo estudiante y afectan las relaciones en el aula de clase, pues a veces esta terceridad es fuente que detona el desbordamiento de emociones que marcaron las interacciones e hicieron que en la dinámica del conflicto socioemocional que vivió cada niño o niña se alterara mucho más y lo llevó a que se le encarnen emociones que afectan de una u otra manera las conductas futuras.

En general las unidades sónicas que se describieron hasta el momento son las encontradas en los diarios escolares. Así mismo y continuando con la descripción de lo encontrado, se retomaron los datos de las entrevistas a los estudiantes, que sí bien, fueron

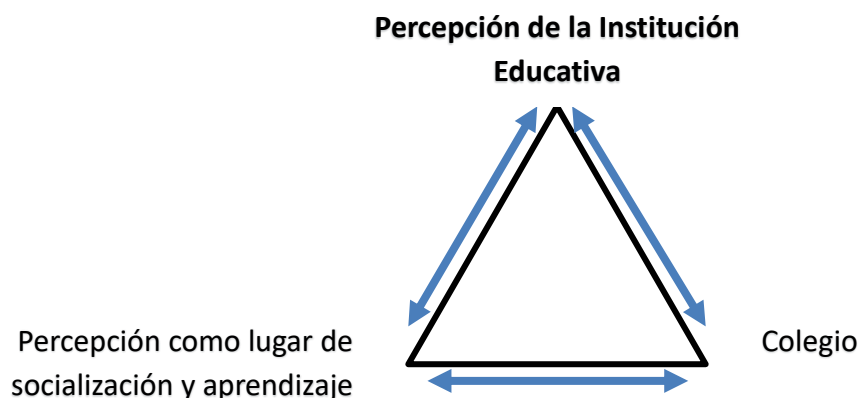
abordados en el análisis parcial, en este punto se hizo un análisis más profundo para triangular la información con lo recogido en las otras técnicas e instrumentos.

11.3 Unidades que se explican desde el discurso de los estudiantes. Puntos de vista desde la mirada de los niños y niñas

Revisando nuevamente las entrevistas a los estudiantes, se pudo encontrar en las unidades sémicas identificadas en el análisis parcial usado para la prueba de suficiencia, elementos relevantes para llevar a cabo la codificación axial y selectiva y de ese modo encontrar las siguientes tríadas que ayudaron a realizar una mejor triangulación de la información a nivel intra técnicas e intra-método.

Ilustración 21

Relación Triádica Percepción de la Institución Educativa

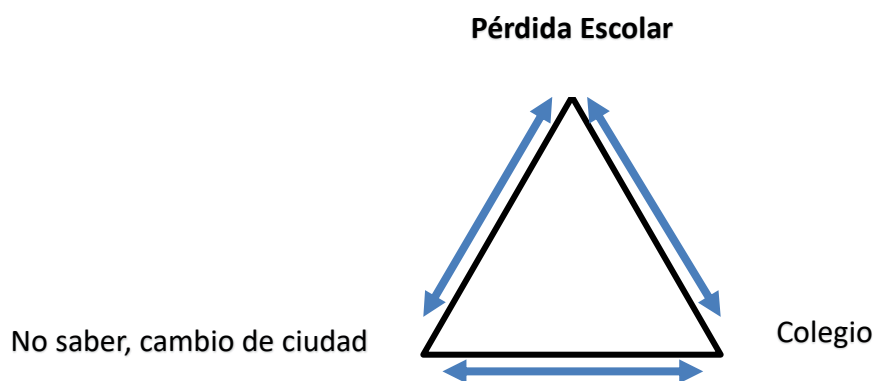


Esta triada, permitió ver como la percepción del colegio, que en este caso es el objeto de referencia donde se gestan las emociones, éstas últimas son contenidas no como etiquetas sino como percepciones, que se quedaron guardadas y salieron a la luz a través del lenguaje para expresar el sentir ante determinada situación. Al respecto de esto un estudiante manifestó “del

colegio me gusta que puedo hacer compañeros, amigos tener clases y puedo aprender muchas cosas” S. # 7 E.E. o expresiones como *“me gusta porque yo no había estudiado en un colegio así bonito y grande. Yo estudiaba en un colegio que estaba lleno de basura”* S # 18 E.E. estas manifestaciones permitieron ver que la emoción que se encarna producto de la percepción que se construye del ambiente escolar, marca de algún modo, la motivación y gusto por el aprendizaje y que las emociones encarnadas están relacionadas con el asombro, lo contrario al asco, manifestándose en las expresiones de gusto, de ser bonito.

Ilustración 22

Relación Triádica Perdida Escolar

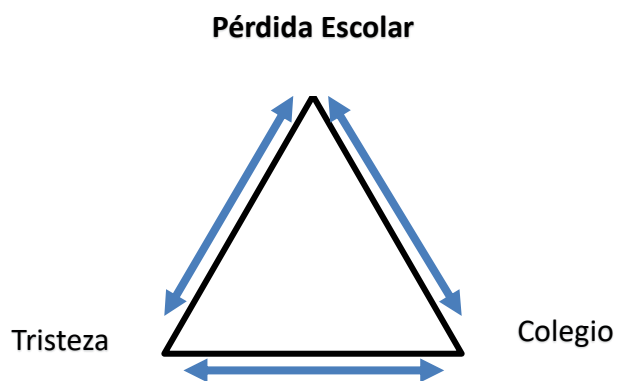


Las relaciones triádicas establecidas a partir de estas unidades sígnicas reflejaron sentimientos de no saber cómo falta de aprendizaje, pero además como producto o consecuencia de cambios continuos de ciudad por parte de sus familias, lo que afectó la relación que se tejió con el colegio, los compañeros y el aprendizaje en sí, además de encarnar emociones que llevaron a baja autoestima, aburrimiento y desvalorización de sí mismos por no rendir académicamente, como se espera desde los planteamientos del currículo. Con base en esto, un estudiante expresó: *“tuve que repetir el año porque nos teníamos que venir para acá”* S. #18. E.E. lo que evidenció

que a veces los vacíos académicos que los niños y niñas presentan obedecen a este tipo de situaciones, pero al no ser conocidas por los docentes se generan otras dificultades.

Ilustración 23

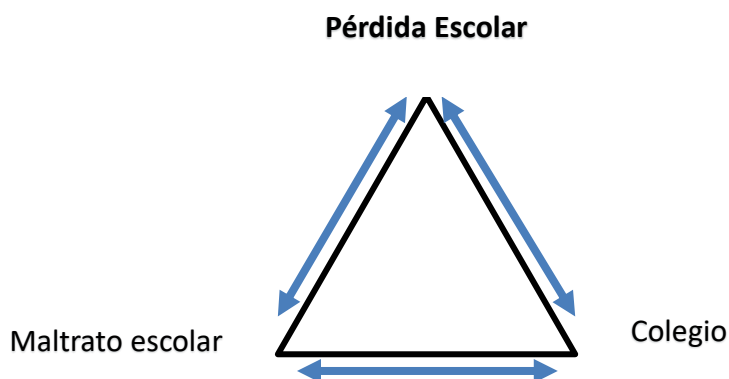
Relación Triádica Perdida Escolar



Si bien la tristeza como etiqueta emocional se puede evidenciar en las entrevistas de los niños y las niñas, ésta estuvo relacionada con la manera de darse cuenta sobre la pérdida del año escolar, y se manifestó a través de lágrimas, gestos de abatimiento y desesperanza cuando expresaron sentirse de tal manera. “*sentí como una tristeza por dentro*” S. # 9 E. E. Al respecto, es necesario como lo plantea (Goleman & Senge, 2016), que desde los primeros años escolares se enseñe a identificar y nombrar correctamente las emociones sentidas (pág. 19) y a analizar el discurso (Redorta y otros, 2018, pág. 153). Pues de este modo, los niños y niñas pueden tener mejores y mayores herramientas para tramitarlas, se sabe que a través del lenguaje se puede resignificar lo sentido y darle un valor diferente de acuerdo con el momento y situación vivida.

Ilustración 24

Relación Triádica Pérdida Escolar



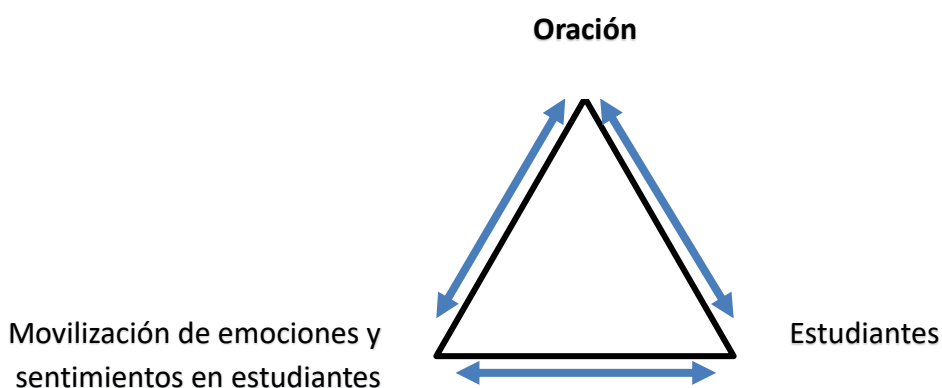
Esta triada evidencia sentimientos de dolor, tristeza, abatimiento, depresión, melancolía a través de la Terceridad Pérdida escolar, manifiestos en el objeto de referencia colegio, donde si bien se presentaron otras situaciones, éste es también el que originó maltrato tanto del docente cuando gritó, acalló, instigó y reafirmó su autoridad a través de su figura de autoridad, como en sus hogares cuando los padres castigaron por haber tenido que repetir el año escolar; con relación a esto, algunos niños y niñas expresaron: *“la profesora a mi hermano y a mi nos regañaba mucho, o sea, nos cogió bronca y no sabemos por qué”* S. # 31 E.E.; Redorta y otros, (2018), expresan que “investigaciones recientes en el campo de la medicina, la neurociencia y la psiconeuroinmunología están llegando a la constatación de que los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria” (pág. 41). Es decir que estar expuestos a situaciones de estrés como las que se pueden generar por los regaños constantes, los gritos y demás, los estudiantes encarnan emociones que pueden desencadenar en situaciones de salud más adelante, o como sucede muchas veces, somatizarse en alteración de las condiciones de salud frecuentemente.

11.4 Unidades que se explican desde el discurso de los docentes. Emociones suscitadas a partir de las concepciones que perviven en la escuela.

Haciendo un análisis de las triadas percibidas en estas unidades sígnicas, se encuentra básicamente cuatro aspectos a partir de las relaciones de poder que se establecieron en el aula de clase, concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, actividades de rutina y aspectos metodológicos y didácticos.

Ilustración 25

Relación Triádica Oración

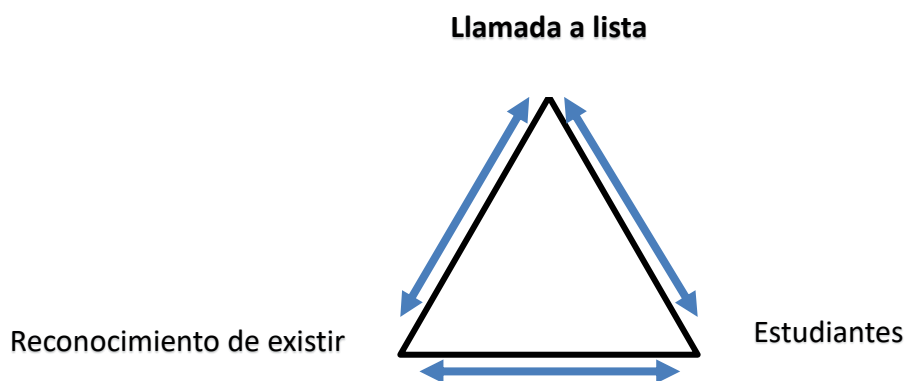


La oración en este caso como Terceridad, es la acción rutinaria con la que se inició la clase en algunas aulas y que activ  en los estudiantes emociones y sentimientos de las cuales no se habla, porque esta es una actividad usada como rutina para inicio de la jornada, instaurada en muchos salones quizá a partir de concepciones que permean la escuela y que est n inmersas en un currículo oculto, el cual traspasa las fronteras del tiempo. Como lo plantea Nosworthy, (2016) muchas de las acciones realizadas por el docente en el aula de clase est n permeadas por sus

creencias. Así mismo, por las experiencias de vida que tienen cada uno y que como seres humanos permean todo cuanto hacemos.

Ilustración 26

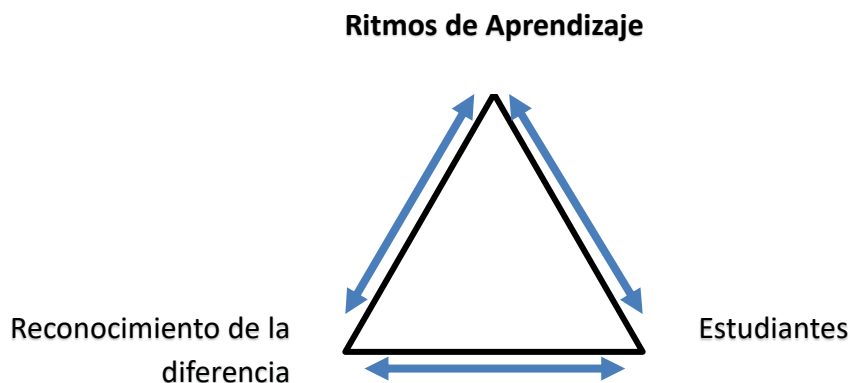
Relación Triádica llamado a lista



Esta relación triádica, permite observar como la actividad de llamado a lista en el aula de clase, hace que una persona, en este caso un estudiante, pueda sentirse incluido, que hace parte de., que existe en un grupo y del mismo modo, que tiene un nombre y un lugar. Lo que permitió que sintieran emociones relacionadas con la felicidad, ya que hicieron que algunos estudiantes se sintieran aceptados, importantes.

Ilustración 27

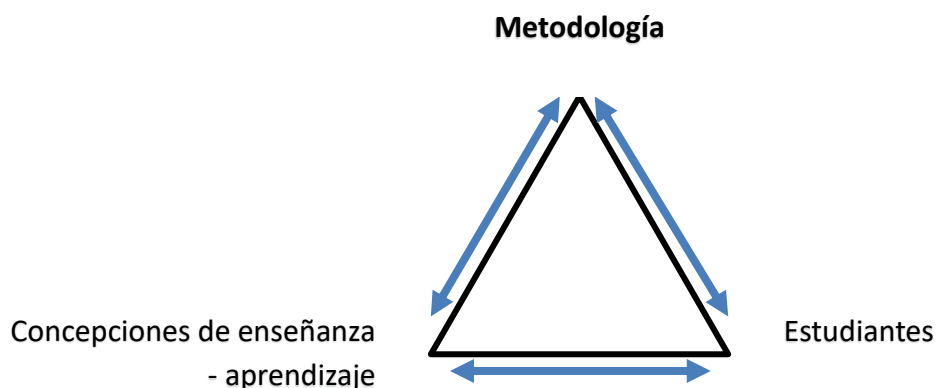
Relación Triádica Ritmos de aprendizaje



Si bien esta relación triádica a partir de la Terceridad ritmos de aprendizaje, posibilitó en el docente el reconocimiento del otro, como ser que tiene un estilo y modo diferente de aprender, como observó en la siguiente nota: *“esa agenda a veces tiene modificaciones porque depende del ritmo de trabajo que los niños lleven”* S # 3. ED. Así mismo, es bueno evidenciar en el discurso del estudiante como es percibido tal aspecto, pues son miradas distintas de un mismo suceso que se convierte en determinado momento en objeto de referencia y que del mismo modo afectan la forma de observar dicho aspecto. En la entrevista un estudiante expresó: *“Y ¿tú por qué crees que perdiste primero? porque la profesora ponía cosas difíciles que yo no sabía y a la profe no le importaba que no entendía”* S # 27 EE. Pues, el maestro lo enuncia en su discurso como la posibilidad de respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante, pero al hablar con los estudiantes algunos expresan sentir que no fueron tenidos en cuenta, que a pesar de dar todo de sí, aun así, pierden o perdieron el año. Lo que indica de algún modo que el discurso docente está por un lado y la realidad del estudiante por otro.

Ilustración 28

Relación Triádica Metodología



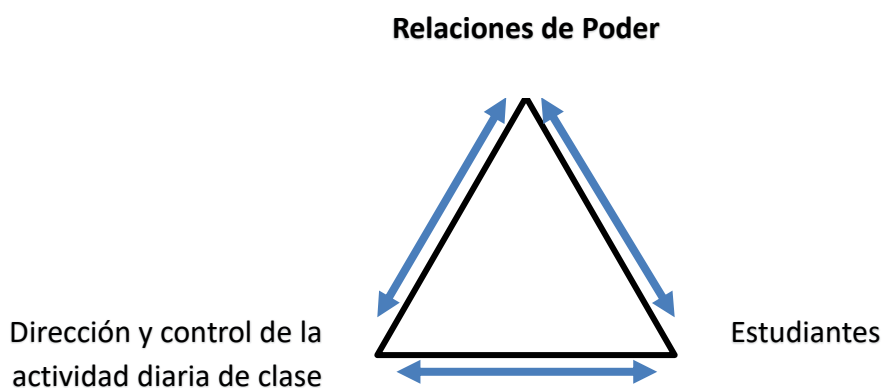
La relación triádica aquí expuesta, permite visualizar como la Terceridad metodología, implicó unas concepciones de enseñanza y aprendizaje con relación al objeto de referencia, en este caso el estudiante, el cual no es siempre el mismo dependiendo del contexto donde se gestiona la relación. Así mismo, tal metodología, implica diversas visiones de la misma y de ese modo se afecta la dinámica en el aula de clase; pues, desde el PEI (2022) están dadas unas directrices que guían el accionar en el aula de clase y unos lineamientos para la enseñanza, que si bien están direccionados desde el modelo constructivista operacionalizado en el aprendizaje significativo, no todos los docentes lo hacen evidente en su forma de llevarlo al aula, algunos al pedirles describir un día de clase expresan:

Yo realizo actividades de rutina: saludo, oración, canto. Cuarto de lectura con libros de cuentos. Presaberes del tema que se va a tratar en la clase aquí le pregunto a los niños para saber que saben del tema que voy a tratar. Presentación de vídeo sobre el tema si lo hay. Charla sobre el video presentado. Explicación y consignación en los cuadernos. Actividades sobre el tema. Tarea. S. # 4. E.D.

Si bien en esta descripción hay elementos que se ajustan al modelo pedagógico y que este ejercicio no es con el fin de evaluar dicha práctica, hace falta trabajar más al respecto, Goleman & Senge, (2016) afirman que “no resulta fácil liberarse de viejos estilos pedagógicos” (pág. 83). Lo que indica que estar en el aula implica auto evaluarse y estar con la disposición de hacer los ajustes o cambios que se requieran para que en realidad haya transformación.

Ilustración 29

Relación Triádica Relaciones de Poder



La relación triádica, donde Terceridad relaciones de poder y el objeto de referencia el estudiante, evidenciada en la entrevista a los docentes en la que describen un día de clase, deja ver que las clases surgen desde los planteamientos del docente y desde allí se gesta toda interacción en el aula, tanto para movilizar los aprendizajes como para coordinar y dirigir las acciones comportamentales de los estudiantes.

Con relación a esto, una de las docentes expresa:

Se hace participación en el tablero, trabajamos con copias, se ve mucho video educativo que YouTube nos proporciona, trabajo en parejitas, acompañamiento y más o menos cada hora y media para yo tener los concentraditos durante la tarde, hacemos una pausa y hacemos un juego, cantamos una canción, vemos un videíto, los llevó a dar una vuelta al patio, volvemos a entrar y de esa manera se hace el ritmo de trabajo diario. S. #3 E.D.

Sin embargo, al hablar con los estudiantes durante las entrevistas algunos expresaron:

“ella me gritaba” S. # 4 E.E. o *“ella nos gritaba mucho, ella no era tan calmada”* S. # 8 E.E. al referirse a su profesor o profesora con la cual estaban estudiando cuando perdieron el año escolar. Lo que deja ver que, si bien los docentes intentan llevar metodologías donde se tiene en cuenta al estudiante, aún persisten las que tienen dificultad para atender los diversos ritmos y estilos de aprendizaje y son objeto de análisis desde otro ámbito por parte de los mismos estudiantes.

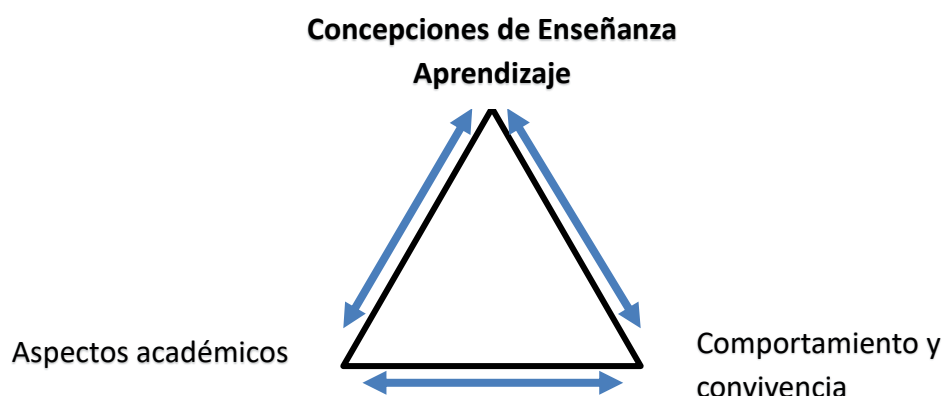
Al analizar las investigaciones consultadas, en el estudio realizado por Nosworthy, (2016) El principal descubrimiento tuvo relación con las regulaciones emocionales que los docentes ofrecen a sus estudiantes, las cuales están afectadas por sus creencias emocionales y a su vez interfieren en las relaciones con los estudiantes. Del mismo modo, el estudio encontró, como los maestros consideran necesario que los niños batallen de algún modo con sus emociones negativas en vez de impedir la experimentación. Esto guarda relación con lo planteado por Nussbaum, (1995) sobre el conflicto trágico, donde sugiere que a veces es necesario que el estudiante pase por determinadas situaciones generando inicialmente algo de frustración, lo cual es beneficioso y ayuda al avance personal. Sin embargo, este tipo de interacciones hacen que se encarnen emociones que giran en torno al miedo y más allá del respeto a la figura de autoridad que tiene el docente, llevan al estudiante a estar en modo automático, a vivir estresado, alterado, ansioso,

situación evidenciada en conductas de inatención, inquietud motora constante o por el contrario esté asustado, con una conducta sumisa e insegura.

En general, la información recogida y triangulada posibilitó establecer otras relaciones que enriquecen este análisis y dejan ver como determinadas situaciones a la luz del análisis semiótico de Peirce en unas ocasiones alguna unidad sígnica que actúa como Terceridad puede ser primeridad o Segundidad, dependiendo de la dinámica de la situación, como se puede observar en las siguientes triadas.

Ilustración 30

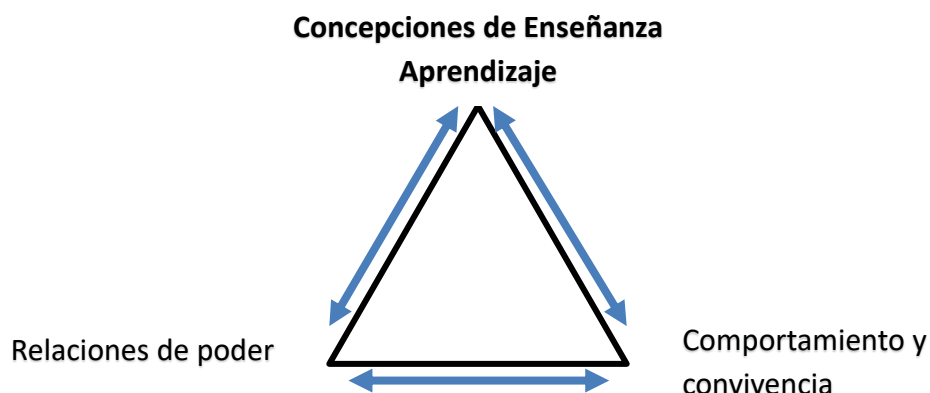
Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje



Esta triada, permitió analizar como las concepciones de enseñanza y aprendizaje que tiene el docente, traspasan en todos los sentidos el aspecto académico y de ese modo afectan positiva o negativamente el comportamiento y convivencia de los estudiantes. Además, esas concepciones van permeadas también por aspectos emocionales en el docente que llevan a detonar conductas de uno u otro tipo en los niños y niñas que acompañan.

Ilustración 31

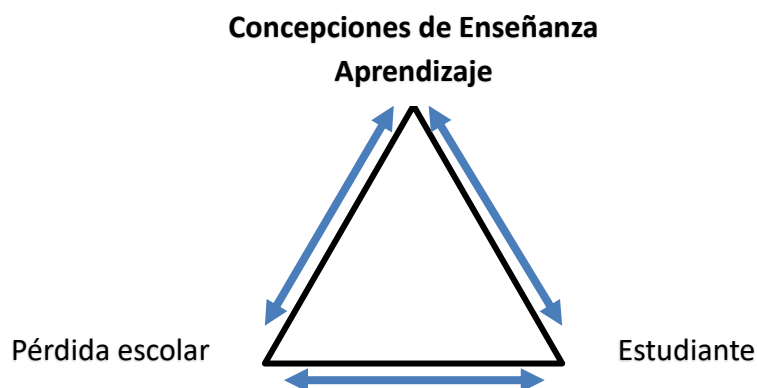
Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje



Igualmente, las concepciones de enseñanza y aprendizaje que manejan los docentes, evidenciadas en sus metodologías, hacen que establezcan unas relaciones de poder que afectan de una u otra manera la convivencia y el comportamiento en el aula de clase. Ya que, emocionalmente los docentes también sienten y de acuerdo con ello interactúan en el aula con los niños y las niñas.

Ilustración 32

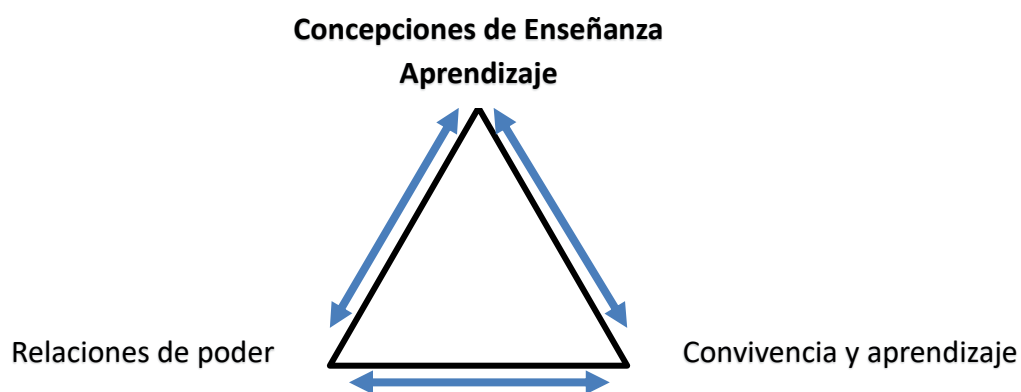
Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje



Las concepciones de enseñanza aprendizaje, en este caso como Terceridad hacen que el docente perciba la pérdida escolar del estudiante de una u otra forma y de igual forma su accionar gira en torno al cumplimiento de logros académicos, muchas veces si tener en cuenta aspectos de tipo emocional que han permeado el accionar del estudiante y que por ello no aprende o no avanza en su proceso. Prueba de ello son los niños y niñas que pierden el año reiteradamente, como se puede observar en la tabla de frecuencia en que se perdió el año escolar, donde hubo niños y niñas que perdieron dos veces grado primero y tres veces grado segundo o tres veces grado cuarto.

Ilustración 33

Relación Triádica Concepciones de Enseñanza Aprendizaje- padres

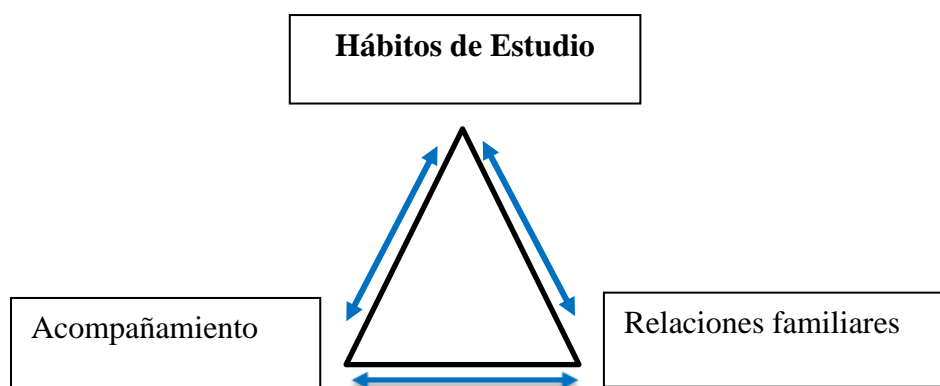


La relación triádica establecida en esta ilustración tiene que ver con las relaciones familiares y como estas favorecieron o afectaron los aprendizajes y la convivencia en el aula de clase, pues tuvieron que ver específicamente con el acompañamiento en casa, los hábitos de estudio y el trato a los niños y niñas durante su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de estas relaciones de poder la expresa un niño cuando dice “*mi papá me ha pegado varias veces para enseñarme que tengo que estudiar mucho*” S #14. EE. Y este tipo de interacciones hacen que se

encarnen en los niños y niñas emociones enfocadas en el miedo, la rabia, la tristeza y las cuales se manifiestan en el aula de clase en las conductas tantas veces descritas aquí como son la inatención, baja tolerancia a la frustración, enojo, indisciplina y demás.

Ilustración 34

Relación Triádica Hábitos de Estudio



Esta relación se analizó desde la mirada del docente quien continuamente solicitó mayor acompañamiento e instauración de hábitos de estudio efectivos que posibiliten mejores resultados, así mismo, estas relaciones familiares fueron generadoras de conductas que se hacen evidentes en el aula de clase y que de algún modo interfirieron los procesos de aprendizaje, además que afectaron el comportamiento de los estudiantes en las dinámicas de aula, pues en algunas ocasiones llegaron alterados porque se sintieron intimidados o fueron castigados por su rendimiento y esto hizo que hubiera una presión que conllevó rechazo al proceso académico o a la relación con el docente porque internamente se han encarnado emociones que giraron en torno a la baja autoestima, a la desvalorización como ser humano, ejemplo de ello con las expresiones: “mi mamá me iba a pegar” S. #10 E.E.; o la expresión del docente “*requiere mucho*

acompañamiento en casa para que desarrolle habilidades para la lectura y la escritura..., ... hoy no eres promovida y debes repetir el grado tercero” S.# 4 D.E.

Así mismo, se encontraron expresiones como “*mamá dijo, si tú llegas a perder otro año más el niño Dios no te trae nada*” S. #16 E.E. o frases como: “*es que soy muy burra. - ¿Quién te dice eso? -Todos. - ¿Quiénes son todos? -Los niños, en mi casa, mi mamá, cuando no aprendo a leer y me pega*” S. #16 E.E, estas situaciones hacen que emocionalmente el niño o la niña se carguen y guarden dentro de sí emociones relacionadas con el miedo, la ira, la tristeza, las cuales se encarnan y se hacen manifiestas en conductas ya expresadas o se somatice en temas de salud.

Finalmente, las unidades sánicas que dieron lugar a la construcción de estas relaciones triádicas estuvieron fundamentadas desde una epistemología pragmática y no metafísica, es decir que posibilitan un análisis del lenguaje desde el uso en contexto y de ese modo facilitan evidenciar la semiótica de las emociones, ya que éstas no se expresan solamente de modo verbal, sino que son visualizadas a través de acciones contextualizadas; así mismo, es necesario dejar claro que las emociones vistas desde esta mirada, van más allá de las etiquetas que se han racionalizado a través de un discurso emocional preconcebido en una perspectiva de interpretación psicológica y esto lleva a aclarar que en todo discurso y acción prevalecen las emociones, al respecto Damásio (2018) sostiene:

Las emociones y los sentimientos no solo tienen un papel relevante en la racionalidad humana, sino que cualquier daño en la corteza prefrontal puede hacer que un individuo sea incapaz de generar las emociones necesarias para tomar decisiones de forma efectiva. (pág. 4)

Lo que indica que los seres humanos somos naturalmente emocionales, sin embargo, es claro que éstas se manifiestan de diversas formas, no solo verbalmente, además que son necesarias para regular de algún modo el accionar de cada uno y son tan importantes como la misma razón.

Este clima emocional anteriormente descrito, permitió exponer aquí el cumplimiento del objetivo general planteado para este estudio. La información analizada dio cuenta con detalle de la identificación, descripción y explicación de las emociones encarnadas que propiciaron el conflicto socioemocional en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica

12. Discusión final

Es importante aclarar que este análisis se hizo desde una mirada semiótica y no lingüística; teniendo en cuenta a Peirce, planteado en Restrepo (2010) con la teoría general del signo, se hizo un razonamiento desde la mirada del ser a través de la preocupación ontológica y no desde la preocupación lingüística, pues se buscó analizar el signo desde la relación triádica en unidad, indagando el sentido con el cual fue enunciado el discurso.

Del mismo modo, se tuvo en cuenta la Neurociencia con los planteamientos de Damásio (2018), ya que tanto lo cognitivo conlleva lo emocional, como lo emocional tiene que ver con lo cognitivo y más aún en el proceso de aprendizaje. Así, las triadas encontradas dejaron ver siempre unas cualidades, emociones, sensaciones puras, que son en sí primeridades, establecidas por un interpretante que cumple el papel de Segundidad a través de un objeto de referencia, el cual en algunos casos pudo ser un objeto tangible, un sustantivo común o algo abstracto, o en algunos casos una persona en sí. Y esa Terceridad fue el concepto que encerró un proceso cognitivo, desde donde se pudo abarcar lo anterior. Como dice Peirce citado en Restrepo “todo signo es pregnante” (2010, pág. 67). Es decir, cargado de significado y en él ya está su interpretante, un nuevo signo.

Por otro lado, es importante aclarar que la investigadora concibe las emociones encarnadas como interpretaciones de signos guardados, que se evocan con el lenguaje para darles sentido y que pueden estar ausentes o presentes. Así mismo, que al hablar de emociones encarnadas se habla de algo que ya pasó, no es una emoción presente en el momento, sino que fue sentida y guardada de manera inconsciente desde tiempo atrás y que se evoca a través de las acciones o el lenguaje mismo en las entrevistas y en las interacciones en el aula de clase.

Aclarado este punto, se pasa a exponer como cada una de estas tríadas encontradas en el proceso de la investigación, permitieron dar cuenta del cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados para este estudio y a su vez posibilitaron comprender mejor la discusión que se ha propiciado a partir de la pregunta de investigación.

En primera instancia el objetivo específico número uno: identificar en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica.

12.1 Emociones que se encarnan al interior del aula de clase.

Las emociones encarnadas se conciben como interpretaciones de signos que quedan como vestigios de algo que ya pasó y se relacionan principalmente con el miedo, la ira la tristeza, en algunos momentos con alegría y asombro, pero específicamente lo hallado gira en torno a emociones primarias, que se observan en conductas manifiestas en las anotaciones de los diarios escolares, en las entrevistas a los estudiantes donde manifestaron cómo se sintieron cuando se dio la repitencia escolar y de qué modo tales recuerdos fueron evocados a través del lenguaje no solo verbal sino con el cuerpo mismo. Como lo expresa (Montes M. , 2016) “lo que caracteriza a las emociones es la relación particular que establecen con sus interpretantes afectivos” (Pág. 190). Pues, el interpretante afectivo en muchos de los casos son las conductas de indisciplina, inatención, acciones violentas, dificultades para los procesos de aprendizaje y que se hicieron evidentes en las interacciones en el aula de clase a partir de las relaciones con los compañeros o docentes. Y que, si bien no fueron evidentes como etiquetas emocionales, si se manifestaron en expresiones tanto corporales como verbales.

La teoría de la semiótica del lenguaje planteada por Charles S. Peirce permitió hacer un análisis para entender cada signo en un conjunto de características, los cuales solo pueden ser interpretados como unidad en contexto sin descomponerlos (Restrepo J, 2010), para ello, fue necesario entender la lógica de las relaciones a través de los conceptos de mónadas, díadas, y tríadas (pág. 13), con ello, se puede interpretar cada una de las afirmaciones obtenidas en las entrevistas y en el análisis documental de los diarios escolares, elementos ricos en información que permitieron comprender como esas emociones encarnadas que se gestaron en la dinámica del Conflicto socioemocional, fueron evocadas a través del lenguaje con expresiones que se pudieron leer solo en contexto, teniendo siempre presente la unidad triádica.

En este caso puntual, las emociones encarnadas que se gestaron en el aula de clase se manifestaron de forma directa e indirecta por parte de los estudiantes a partir de acciones como la indisciplina, la falta de atención, la dependencia al docente, las dificultades para el aprendizaje, las cuales desencadenaron en repitencia escolar.

De parte del docente también se logró evidenciar emociones encarnadas que pudieron detonar en los estudiantes acciones que alteran las dinámicas de aula y las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, como son los gritos, la instigación constante para que el estudiante trabaje en clase, rinda académicamente y se pueda dar cumplimiento al currículo planteado. Así mismo, no se logró evidenciar como lo plantea Ferrés I P., (2008) “la responsabilidad del docente frente al fracaso de los alumnos” (pág. 60) y en cambio si se encontró documentación sobre los procesos llevados a cabo con el estudiante donde no dio cumplimiento en su proceso y por ello fracasó.

12.2 En la dinámica socioemocional con el poder docente, pasas.

Las interacciones en el aula de clase, tanto con el docente como con los compañeros hicieron que cada estudiante construyera en su interior emociones que marcaron sus vidas y que afectaron de manera positiva o negativa los procesos de aprendizaje, como lo plantea Goleman (2016) “los centros cerebrales del aprendizaje operan al cien por cien cuando estamos centrados y tranquilos; si nos disgustamos o preocupamos, ya no funcionan tan bien” (pág. 23). Lo que indica que dichos procesos son interferidos por las creencias o modos de actuar de los docentes que han trascendido a través de los años su accionar en el aula de clase. Al respecto Restrepo J, (2010), afirma que “Nuestras concepciones y teorías son la base de nuestro hacer, de nuestras prácticas y éstas, a su vez, determinan nuestros modos de pensar” (pág. 149). Así, las dinámicas de aula están cargadas de acciones mediadas por las concepciones que trae el docente y que direccionan su actuar frente a la relación que establece con el estudiante, pues todas las acciones están pregnadas de emoción, todo discurso está pregnado de emoción, porque todo discurso hace parte de la forma de pensar, en este caso de lo que se ha pensado que debe ser la educación.

De igual manera, esas concepciones fueron determinantes de la convivencia al interior del aula, demarcando de algún modo toda la dinámica interna a través de relaciones de poder que se tejieron de manera consciente e inconsciente, como el llamado currículo oculto, el cual afecta de forma directa las interacciones. Así estas interacciones enmarcadas en la dinámica del conflicto socioemocional brindaron la posibilidad al estudiante de sentir que hace parte de, que es tenido en cuenta o, por el contrario, que no existe.

De otro modo, se pudo observar que no hay autoevaluación del maestro, en los documentos analizados se juzgó la conducta del estudiante y fue ésta, la que, en muchas

ocasiones determinó el aprobar o no el año escolar. Igualmente, el docente cargado de su emocionalidad vive situaciones que lo llevan a veces a ser un detonante de conductas altamente emocionales en los estudiantes, pero que pasan quizá desapercibidas porque se valora es la respuesta del estudiante ante las mismas.

Pasar el año entonces, algunas veces depende de cómo fue la empatía con el maestro y sí se ha sabido comportar de la manera esperada por ese docente, lo más seguro es que será valorado desde su parte conductual, sin que pese mucho lo cognitivo. Aspecto que va en contravía con lo planteado por autores como Damasio (2018), quien enfatiza la importancia de no desligar lo emocional de la razón.

12.3 El inadecuado acompañamiento familiar favorece la repitencia escolar

Tradicionalmente se ha manejado la idea que el padre de familia o tutor debe hacer un acompañamiento efectivo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en muchas ocasiones la forma de acompañar no favorece el proceso. Esto se pudo evidenciar en el modo como los estudiantes se relacionan en el aula de clase con sus compañeros y docentes, situaciones con las cuales el maestro debe tramitar el conflicto socioemocional al interior del aula, ya que vienen de sus casas cargados de emociones que al ser manifiestas en el aula alteran las dinámicas.

De igual manera, puede darse el caso donde algunos padres delegan la responsabilidad de aprendizaje totalmente en la escuela y el maestro, sin ser conscientes de las implicaciones que tienen las dinámicas en las relaciones maestro estudiante en el conflicto socioemocional y que llevan a que se encarnen emociones de repitencia escolar.

Conclusiones

La investigación permitió repensar profundamente la manera como se abordan los procesos de enseñanza aprendizaje desde lo emocional y darse cuenta cómo las emociones están incidiendo de manera significativa en la perdida escolar, al no ser tramitadas de manera asertiva tanto por parte del estudiante, como por parte de docentes y padres de familia.

Al revisar detalladamente el PEI del caso analizado, la información mostró que muchas de las interacciones entre el maestro y el estudiante en la dinámica del conflicto socioemocional estuvieron desligadas del modelo planteado, lo que hace necesario mayor rigurosidad en el seguimiento a la didáctica y que verdaderamente se articule y se ejecute de acuerdo con los planteamientos del PEI y del modelo pedagógico.

Las relaciones familiares favorecen o dificultan las interacciones en el aula y permiten la expresión de emociones positivas o negativas, ya que afectan o posibilitan la estabilidad emocional del estudiante que se refleja en los procesos de aprendizaje de modo positivo o negativo y hacen que se encarnen emociones que marcan sus interacciones futuras.

La actitud del maestro frente al comportamiento del estudiante activa la manifestación positiva o negativa de las emociones en éstos, lo que se reflejó en algunas de sus acciones y se puede enmarcar en las denominadas relaciones de poder que se evidenciaron claramente en las interacciones entre el maestro y el estudiante y de algún modo intimidan y hacen que el estudiante responda sin la convicción del deber ser; el estudiante termina ajustándose a la infalibilidad del maestro.

Sin duda alguna, la didáctica implementada por el maestro juega un papel importante en el conflicto socioemocional del estudiante que lo predispone a participar o no y además afecta de

una u otra manera el proceso de aprendizaje, lo que corrobora que lo emocional va ligado a lo cognitivo.

En el sentido ideal del maestro, la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en el aula de clase posibilita mayor y mejor la participación de los estudiantes ante las diferentes áreas del conocimiento. Además, que marca positivamente a algunos estudiantes que en clases tradicionales presentan dificultades, tanto comportamental como académicamente. Pero esto no estuvo en correspondencia con lo encontrado, en cuanto que las dinámicas del conflicto socioemocional hacen que las emociones encarnadas se evidencien en las repitencias escolares.

Cuando se sostiene una sola forma de dar clase o se implementa una sola metodología, es decir a nivel de enseñanza, esto hace que se encarnen determinadas emociones en los estudiantes; además, la percepción que un maestro se crea de un estudiante afecta la forma de interactuar maestro – estudiante.

Las emociones encarnadas en estudiantes con historia de repitencia escolar se manifestaron en la indisciplina, la inatención, la falta de motivación, las fallas en los procesos de aprendizaje y se evidenciaron a través de las observaciones que hizo el maestro, que fueron configurando un modo de pensar, sentir o actuar sobre el mismo niño o niña.

El maestro a través de su figura de poder propició que los estudiantes encarnen emociones que para el caso analizado se traducen en fracaso escolar y marcan el devenir de la vida escolar del estudiante, lo que se traduce en una institucionalidad reglada por la cultura.

El proceso de repitencia escolar estuvo en algunos casos mediado por la conducta del estudiante, más que por su desempeño académico. Y fue su conducta lo que el maestro en muchos casos valoró para determinar el año escolar.

Los procesos atencionales y los inadecuados hábitos de estudio llevaron a los estudiantes a encarnar emociones que giraron en torno a la dificultad y que marcaron el proceso de aprendizaje, así mismo, hicieron que estén dependientes del maestro y que sea este último quien en muchos casos determine la continuidad en el sistema escolar de manera satisfactoria.

Esta tesis permitió allanar nuevas preguntas sobre la manera de abordar el Conflicto socioemocional y como éste acarrea que se encarnen emociones que más adelante conllevan posiblemente a enfermedades o problemas a nivel neurofisiológico.

Recomendaciones

Se hace necesario instaurar un programa específico de manera institucional para trabajar diariamente ejercicios de atención y concentración de modo que se fortalezcan las relaciones en el aula de clase y se minimice las dinámicas socioemocionales que llevan a la repitencia escolar y a que se encarnen emociones que luego pueden llevar a otro tipo de problemáticas.

Actualmente el MEN tienen un material sobre las emociones; es necesario que se trabaje más a fondo ya que estas no permiten trabajar el conflicto socioemocional y esto redundando en repitencia escolar.

Es necesario instaurar procedimientos de manera institucional para identificar cual es la coherencia entre las prácticas de los docentes y la propuesta que se ha construido con la comunidad educativa a fin de que las dinámicas de aula en torno al conflicto socioemocional lleven a que se generen emociones positivas duraderas.

Las conductas y observaciones de los estudiantes cambian de acuerdo con la mirada del docente, lo que hace necesario que cada vez que inicia el año escolar el docente realice un diagnóstico de su grupo y se dé la oportunidad de conocer a cada estudiante en su individualidad, sin el sesgo de lo que dijo o anotó el docente del año anterior, pues esto genera predisposición hacia la relación con el estudiante.

11. Proyecto Pedagógico Institucional para el Fortalecimiento de las Emociones en una Institución Educativa

Para dar cumplimiento al cuarto objetivo específico en la presente Tesis Doctoral, Diseñar una propuesta de intervención pedagógica para el fortalecimiento de las emociones en una institución educativa de básica primaria a partir de los resultados de la investigación, se plantea la implementación de un proyecto pedagógico transversal articulado al PEI y se basa en la necesidad de mejorar los estados emocionales de los estudiantes de básica primaria con el fin de potenciar la gestión emocional. Así mismo, hacer intervención oportuna en el aula a las manifestaciones emocionales de los estudiantes en general.

Desde el decreto 1860 de 1994 en su artículo 36. Se define

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. (Decreto 1860, 1994)

Para llevarlo a cabo, se toma en cuenta los planteamientos de Jolibert, (1998) y se adapta su propuesta, ya que está diseñada para trabajar la lectura y escritura y dado que este proyecto surge de una necesidad global, se realizan algunos ajustes a sus planteamientos. La autora plantea cinco fases así: planeación, ejecución, culminación, evaluación del proyecto y evaluación y

sistematización (pág. 244) . las cuales se desarrollarán paso a paso en la elaboración y ejecución del presente proyecto.

Fase de Planeación: esta fase se refiere a la organización y proyección de las acciones a desarrollar durante la ejecución del proyecto. Esta fase inicia con los objetivos.

Objetivo General

Fortalecer la gestión de emociones a través de estrategias que ayuden a tramitar los conflictos socioemocionales propiciados por la posible repitencia escolar en la comunidad educativa de básica primaria

Objetivos específicos

Desarrollar acciones pedagógicas que permitan la oportuna intervención a las manifestaciones emocionales de docentes y estudiantes de la comunidad educativa de básica primaria.

Implementar una estrategia pedagógica para acompañar el trámite de los Conflictos Socioemocionales que se producen en las dinámicas de las familias de la comunidad educativa con historia de repitencia escolar.

Diseñar estrategias de seguimiento y retroalimentación que permitan identificar la manera en que se tramitan los conflictos socioemocionales en la comunidad educativa de básica primaria

Justificación

El presente proyecto pedagógico transversal se justifica para ser implementado en cualquier ámbito educativo de la básica primaria, porque busca dar respuesta a las necesidades

encontradas para la gestión emocional en instituciones educativas que no cuenta dentro de su PEI con un proyecto para tramitar las emociones con los estudiantes.

Como se ha podido observar, en la dinámica del conflicto socioemocional que viven los niños y las niñas en el aula de clase, se encarnan emociones secundarias a situaciones de repitencia escolar que se manifiestan en dificultades de conducta, agresividad, fallas y desmotivación para aprender y estar en clase, lo que generalmente altera el ambiente de aula y hace que los niños y niñas muchas veces vivan en estado de alerta frente a situaciones que no les permiten procesar y gestionar las emociones de forma asertiva y que redundan en bienestar para ellos y el grupo con el que comparten.

Adicionalmente, los docentes son agentes que detonan dichas situaciones, porque su accionar gira entorno a dar cumplimiento a un currículo que no tiene en cuenta el trabajo a nivel emocional y se enfoca en lo pedagógico y didáctico.

Así mismo, a nivel legal hay unos lineamientos desde el MEN para dicho trabajo en las aulas de clase, a través de las competencias ciudadanas y materiales que en los últimos años a raíz de la pandemia del COVID 19 se han direccionado pero los docentes no se sienten capacitados para dicho trabajo y su accionar está enfocado a dar respuesta al aspecto curricular.

Con este proyecto se espera impactar la comunidad educativa de básica primaria donde se quiera implementar y generar una cultura de gestión emocional. Para ello es fundamental que se institucionalice y se incluya en el PEI de manera transversal con la finalidad de que tenga continuidad en el tiempo y del mismo modo se evalúe periódicamente y se retroalimente en las evaluaciones institucionales.

Marco Legal

A nivel legal, este proyecto está enmarcado Según la Ley 115 de 1994 y pretende dar cumplimiento con lo establecido desde el direccionamiento del MEN, la Secretaría de Educación Municipal y el PEI.

Para ello se apoya en las siguientes leyes, decretos y normativas.

ARTICULO 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales 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 (Ley General de Educación 115 de 1994).

De igual manera se tiene en cuenta las directrices del Decreto 1075 de 2015 Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación" (Decreto 1075 de 2015)

Decreto 1286 de 2005 Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones (Decreto 1286, 2005)

Para este caso puntual, se ajusta a lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional donde la Institución educativa “en el ámbito pedagógico se enmarca en un Modelo Pedagógico Integrador fundamentado en la corriente pedagógica del constructivismo y materializado en el

aprendizaje significativo, para permitir una formación integral del estudiante” (Proyecto Educativo Institucional PEI, 2022)

De igual manera, se propone que, desde el Consejo Directivo, Comité Académico y Comité de Convivencia institucional se lleve a cabo el direccionamiento en la implementación del proyecto, determinando de manera explícita los directos responsables, a fin de poder enseñar a gestionar las emociones en la comunidad educativa de básica primaria. Pues, es necesario que se determine el rol en la ejecución del proyecto, por ejemplo, del docente orientador si lo hay, docente de apoyo, las distintas coordinaciones y los docentes, a fin de generar los espacios para que ellos realicen asambleas y hablen al respecto, de este modo estarían haciendo el ejercicio con ellos mismos y esto ayudará al manejo en el aula.

Fase de ejecución: Tiene que ver con la implementación de las tareas planeadas para el cumplimiento de los objetivos. En este proyecto está relacionado con la ejecución de las estrategias didácticas las cuales se desarrollan en el anexo 4. Actividades para Tramitar Emociones: Guía para Docentes y Padres de Familia

Fase de valoración. Esta fase corresponde al seguimiento continuo, donde se pueda llevar a cabo la implementación de un formato de valoración, o una rejilla co-construida con el grupo de docentes durante las asambleas, para valorar al inicio, mitad y final de año con el fin de conocer la percepción, avances y resultados del proceso.

Fase de sistematización: Esta fase se refiere a la organización de la información recolectada en las valoraciones y la toma de evidencias para documentar de manera organizada el proceso llevado a cabo con la ejecución del proyecto y tomar decisiones futuras.

Este ejercicio se debe realizar al finalizar el año escolar durante la evaluación institucional a fin de contar con la participación de todos los docentes, docente orientador, docente de apoyo y las diversas coordinaciones, llevando a cabo la organización de las evidencias y las memorias que permitan la sistematización de proceso.

Bibliografía

- Anders, V. (1999). *http://valentin.dechile.net/*. Obtenido de <http://www.dechile.net/>
- Andreu, F. (2015). El Aprendizaje Emocionante a Través del Arte Contemporáneo en Educación Infantil. España.
- Arendt, H. (2017). *Hombres en tiempos de oscuridad*. GEDISA.
- Bachlar Silva, R. (2016). Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre emociones y los procesos de enseñanza aprendizaje. Madrid.
- Bailey , C. S. (2014). The Socialization of Emotion Regulation in Preschool Classrooms. Fairfax, VA.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.
- Beaudichon , J., & Vandenplas-Holper, C. (1.988). Analisis de las Interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones. En G. Mugny, & J. Pérez, *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo* (págs. 181-209). Barcelona: Anthropos.
- Bertoli, C. (25 de junio de 2019). El arte de tejer, Un camino para sanar mentes y ovillos. (D. I. Justo, Entrevistador) Obtenido de <http://www.lavozdesanjusto.com.ar/suplementos/articulo/el-arte-de-tejer-un-camino-para-sanar-desenredando-mentes-y-ovillos-66795>
- Bisquerra , R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Síntesis.

- Borrachero, A. B. (2015). *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias en Educación Secundaria*. Badajoz, España.
- Cárcamo, H. (Septiembre de 2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. (U. d. Chile, Ed.) *Cinta de Mobio*(023).
- Carugati, F., & Mugny, G. (1.988). *La Teoría del Conflicto Sociocognitivo*. En G. Mugny, & J. Pérez , *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo* (págs. 79-94). Barcelona: Anthropos.
- Cassasus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional*. Chile: Cuarto Propio.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. (2012). *Neurofilosofía práctica*. Granada: Comares.
- Cuéllar Barona , M. (2021). *Geografía Doméstica*. TUS Quets Editores.
- Damasio, A. (2018). *El Error de Descartes. La Emoción, la razón y el cerebro humano*. Planeta.
- Damasio, A. (2019). *En Busca de Espinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. México: Booket.
- Eburne, S. (2017). *Emotions in the classroom: Teachers' perceptions and practice*.
- Everaert-Desmedt, N. (2004). *La semiótica de Peirce. "Peirce's Semiotics", in Louis Hébert*.

- Fernandez B, P., & Extremera P., N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63-93.
- Ferrés I P., J. (2008). *La Educación como Industria del Deseo, Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Comunicación Educativa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación*. Madrid: Morata.
- Freire , P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (Segunda edición en Español 2010, quinta reimpresión 2021. ed.). Siglo vintiuno.
- Freud, S. (1992). *Obras Completas* (Vol. tomo XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H. (1.998). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme.
- García Sedeño, M. (2016). Las Emociones como Componente de la Racionalidad Humana. Santiago de Compostela.
- García, M. (2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación Cultura y Sociedad*, 143-148.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (Primera ed.). Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B.
- Gracia, J. (2020). *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson, S.L.

- Halliday, S. (2018). *learning engagement across the transition to school: investigating the measurement of learning Engagement and the effects of early Emotion regulation*. Greensboro, Carolina del Norte, EEUU.
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Ibarra, L. (s.f). *Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral*.
- Ibarrola , B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM.
- Institución Educativa Byron Gaviria. (2022). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
- Jares, X. (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela.
- Jares, X. (2002). Aprender a Convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(44), 79-92.
- Jiménez M., M. I., & López Z, E. (2.009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 69-79.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y Producir Textos Autenticos. Vivencias en el Aula*. Dolmen Estudio.
- Lakoff , G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Basic Books.
- LeDoux, J. (1996). *El Cerebro emocional*. New York: Ariel Planeta.
- LeDoux, J. (2003). *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Penguin.

- Leiva M., G., & De la Garza T., E. (2012). *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Lobczowski , N., Lyons, K., Greene, J., & McLaughlin, J. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based. *Contemporary Educational Psychology*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101968>
- Manel, G. (1998). *Desconóctete tu mismo*. Barcelona: Paidós.
- Marcos Merino, J. M. (2020). Emociones y aprendizaje en las actividades prácticas de biología en educación primaria y en el grado de maestro en educación primaria. 417. Badajoz, España. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11162/206505>
- McDowell, J. (2003). *Mente y Mundo*. Sigüeme.
- McLean, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: role in paleocerebral functions*. New York: Plenum.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1994). Decreto 1860. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2005, 12 de abril). Decreto 1286. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (s.f.). Decreto 1075 de 2015. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (s.f.). Ley General de Educación 115 de 1994. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *anales de psicología*, 30(1), 238-246.

Montes, M. (20-21 de Agosto de 2015). Hacia una semiótica de la emociones como efectos de sentido. *VI Jornadas "Peirce en Argentina"*. Córdoba.

Montes, M. (2016). De la Semiotica de las pasiones a las emociones como efectos de sentido: La dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista. *Linguagem en Discurso*, 181-201. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160110-4115>

Nates Bernal, M. (2017). Narrar con Hilos: La Memoria y la Narrativa como Herramientas de Sanación a Través del Tejido.

Nhat Hanh, T. (2012). *Estas Aquí. La Magia del Momento Presente*. Kairos.

Nosworthy, N. (2016). How Early Childhood Educators' Beliefs About Emotions and Educator-Student Relationships Enhance Understanding of Support of Emotion Regulation for Children with Varying Abilities: A Convergent Mixed Methods Study. Edmonton, Canada.

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y filosofía griega*. Madrid: Visor.

Orozco Giraldo, C. (2015). Conexión Emoción – Razón. En busca de la unidad perdida. Pereira.

Peirce, C. S. (1976). *La Ciencia de la Semiótica*. Nueva Visión.

Peirce, C. S. (2012). *Obra Filosófica Reunida*. Fondo de Cultura Económica.

Peralta, N. (2011). *Aplicación de la Teoría del Conflicto Sociocognitivo al Ámbito de Aprendizaje Académico*. San Luis.

Pérez A. , E., & Gutiérrez M., D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *RA XIMHAI*, 163-180.

Perret C., A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.

Piaget, J. (2007). *Psicología del Niño*. Morata.

Pozo, J. (2000). Concepciones y Prácticas en el Aprendizaje y Enseñanza. *Ensayos y Experiencias*, 4-13.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Ranciere , J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Laertes.

Real Academia Española. (s.f.). <https://dle.rae.es>.

Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2018). *Emoción y Conflicto*. Barcelona: Paidós.

Restrepo J, M. (2010). *REPRESENTACIÓN, RELACIÓN TRIÁDICA en el pensamiento de Charles S. Pearce*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Rodríguez, J. C., Simpson, H., & Heyman, C. (2004). *Usos y Necesidades de Información sobre Calidad para la Gerencia Educativa en El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación. Gobierno del Salvador.
- Rowley, J. (2015). Evaluating the Impact of a Whole-Class Intervention Designed to promote Emotion Regulation for Learning with 9-10-year old children. Londre, Reino Unido.
- Rubio Ortega , C., Pastor Montaña, M., Martín Castillo, E., & Sanz Valer, P. (2015). Susan E. Tracy: La enfermera que impulsó la Terapia Ocupacional. Obtenido de <https://www.revistatog.com/num21/pdfs/historia1.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vaquero D, M. (2020). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Adolescentes dentro de un Centro Educativo de Escelencia en Sao Pablo. Salamanca.
- Vygotski, L. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watzlawick, P. (1995). *El Sinsentido Del Sentido O El Sentido del Sinsentido*. Barcelona: HERDER .
- Yin, R. (2012). *Applications of Case Study Research* . SAGE.
- Zambrano, J. (enero-junio de 2016). Un estudio multinivel del rendimiento escolar en matemáticas para tercer grado de educación básica primaria en América Latina. *Sociedad y economía*, 30, 91-120.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

En este consentimiento informado yo, _____ identificado/a con C.C No _____ de _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, en la investigación “**El conflicto Socioemocional en el Proceso de Aprendizaje**” adelantada en la Línea de formación pensamiento educativo y comunicación del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Objetivo de la Investigación: Comprender en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica.

Justificación de la Investigación: Se evidencia la importancia de estudiar la emociones encarnadas que se producen el conflicto socioemocional durante el proceso de aprendizaje, el conflicto se da en la interacción con los otros no solo de manera conductual sino a nivel cognitivo, por lo que queda un vacío a nivel emocional, es decir que los estudios han mostrado que hay alfabetización emocional, (Manel, 1998), (Bisquerra , 2009); estrategias para la gestión de emociones, (Bisquerra , 2009), (Montes, et al. 2014); instrumentos incluso para medir la inteligencia emocional, (Bar-On, 2006), (Fernández & Extremera, 2005); pero no se encuentran datos sobre lo que sucede a nivel emocional cuando se da el aprendizaje.

Procedimientos: La investigación se implementará en dos momentos: 1) Indagación de las emociones vividas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y que se quedaron encarnadas en su ser a través de los conflictos socioemocionales durante el proceso de aprendizaje.

Beneficios: Investigar sobre este tema, permitirá que se genere teoría que permita mejorar las prácticas educativas en pro de que los estudiantes potencien su emocionalidad y de este modo la gestionen mejor y puedan tener mejores resultados a nivel escolar.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

Es importante anotar que la participación en esta investigación no genera costos de ninguna índole para los participantes y ningún vínculo económico con la investigadora.

A quien contactar: En caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Claudia Milena Naranjo Palacio teléfono 3022940566.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en permitir la participación de mi hijo o acudido en la investigación. Se firma en la ciudad de Pereira a los _____ días, del mes _____ del año 2022

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Anexo 2. Juicio de Expertos

Pereira, 24 de marzo de 2022

Doctora

CONSUELO OROZCO GIRALDO

Docente

Universidad Tecnológica de Pereira

Cordial saludo

En el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, se vienen adelantando procesos investigativos tendientes a profundizar en el área pensamiento educativo y comunicación, con el objeto de comprender en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica.

Conocedora de su idoneidad y experticia en el área neuro emocional, me permito solicitarle emitir un juicio de experto con respecto al instrumento que será aplicado para la recolección de información en la investigación “El Conflicto Socioemocional en el Proceso de Aprendizaje” que actualmente adelanto.

El objetivo específico del instrumento es indagar sobre las emociones vividas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y que se quedaron encarnadas en su ser a través de

los conflictos socioemocionales. Los estudiantes con los que se implementará el instrumento son 40 estudiantes matriculados en básica primaria que han tenido historio de repitencia escolar, los han remitido a apoyo psicopedagógico y algunos se encuentran en el programa de Inclusión educativa, todos matriculados en básica primaria con historia de repitencia escolar.

Del mismo modo se ha llevado a cabo la firma del consentimiento informado de acuerdo con la norma de bioética establecida para la investigación con menores de edad.

Por su respuesta positiva y valiosos aportes expreso mis más sinceros agradecimientos.

Atentamente

CLAUDIA MILENA NARANJO PALACIO

Doctoranda

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “El conflicto Socioemocional en el Proceso de Aprendizaje”

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCION DE INFORMACIÓN

Para dar respuesta a la siguiente pregunta problema, ¿Cómo se manifiestan las emociones encarnadas en estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica, en el conflicto socioemocional durante el proceso de aprendizaje?, la presente investigación tiene como objetivo general Comprender en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar en la dinámica del conflicto socioemocional, aquellas emociones encarnadas que estuvieron presentes en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria con historia de repitencia académica.
- Describir las emociones encarnadas que marcaron el aprendizaje de los estudiantes.
- Explicar las emociones encarnadas que propiciaron el conflicto socioemocional en el aprendizaje de los estudiantes.

Diseño

La presente investigación es cualitativa con un diseño fenomenológico y enfoque hermenéutico

Para ello se contempla como unidad de análisis los estudiantes que han repetido mínimo un grado escolar durante su proceso académico en la básica primaria.

Cuadro de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Instrumento
<p data-bbox="293 453 456 485">EMOCIÓN</p> <p data-bbox="199 600 553 999">“La «emoción» es sólo una etiqueta, una manera de referirse a aspectos del cerebro y la mente” (LeDoux, 1996, pág. 18)</p> <p data-bbox="199 1115 553 1587">Damasio, (2019) sostiene que “las emociones son exterioridades” pues argumenta que las emociones son secundarias a los sentimientos. Pág. 39</p>	<p data-bbox="672 527 992 558">Emociones Encarnadas</p> <p data-bbox="574 674 1127 926">Se refiere a las emociones que se han quedado inscritas en el organismo, producto de los sentimientos repetitivos mediante determinada experiencia.</p> <p data-bbox="574 968 1127 1503">Since we are neural beings, our categories are formed through our embodiment. What that means is that the categories we form are part of our experience! They are the structures that differentiate aspects of our experience into discernible kinds. (Lakoff & Johnson, 1.999)</p>	<p data-bbox="1247 852 1414 884">Instrumento.</p> <p data-bbox="1154 926 1422 1178">Guion de entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes</p>

La unidad de trabajo está constituida por 40 estudiantes matriculados en básica primaria con historia de repitencia mínima de un grado escolar, 20 remitidos a apoyo psicopedagógico y 20 que no han sido remitidos.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El instrumento fue elaborado por la investigadora como producto de múltiples versiones a partir de la retroalimentación dada en los seminarios de investigación y por parte de la asesora, así como de la consulta sobre investigaciones y referentes teóricos en relación con el tema.

Para la recolección de información se aplicaran las siguientes técnicas e instrumentos:

INSTRUMENTO 1. Guion de entrevista semiestructurada

Propósito: Con el fin de indagar sobre las categorías emociones subcategoría emociones encarnadas, se aplicará una entrevista semiestructurada a cada uno de los estudiantes de la muestra como prueba piloto.

Descripción: La entrevista estuvo constituida por tres preguntas así:

1. ¿Qué sentiste en el momento de saber que perdiste el año escolar? Esta pregunta está enmarcada en lo que Peirce denomina **Primeridad** como categoría mental en su teoría de la triada símica, es decir que tiene que ver con la primera interacción con el mundo, las cualidades de lo que sucede tal cual, la interacción con el **objeto**.
2. ¿Con que asocias la pérdida de año escolar? Esta pregunta se refiere a la categoría mental **Segundidad**, la cual se refiere al encuentro con el suceso u objeto en un espacio y tiempo específico, o sea, como lo **represento**, en este caso una palabra.
3. ¿Qué crees que te ha pasado a nivel emocional por haber tenido que repetir un año escolar? Esta pregunta se refiere a la **Terceridad**, lo que, desde la teoría triádica de Peirce, se refiere a la capacidad de **interpretar** ese fenómeno, situación u objeto, es la capacidad que se tiene como sujeto de dar una explicación desde el pensamiento lógico.

Forma de aplicación de la entrevista: La entrevista será en encuentro presencial entre la entrevistadora en este caso la misma investigadora y el estudiante y será grabada para luego hacer las respectivas transcripciones.

Anexo 3. Guion de Entrevista

“El conflicto Socioemocional en el Proceso de Aprendizaje”

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: _____

Edad: _____

Género: Femenino____ Masculino____ Otro: _____

Grado escolar repetido: _____

Número de veces en qué se repite _____

Dirección: _____ Teléfono: _____ correo electrónico:

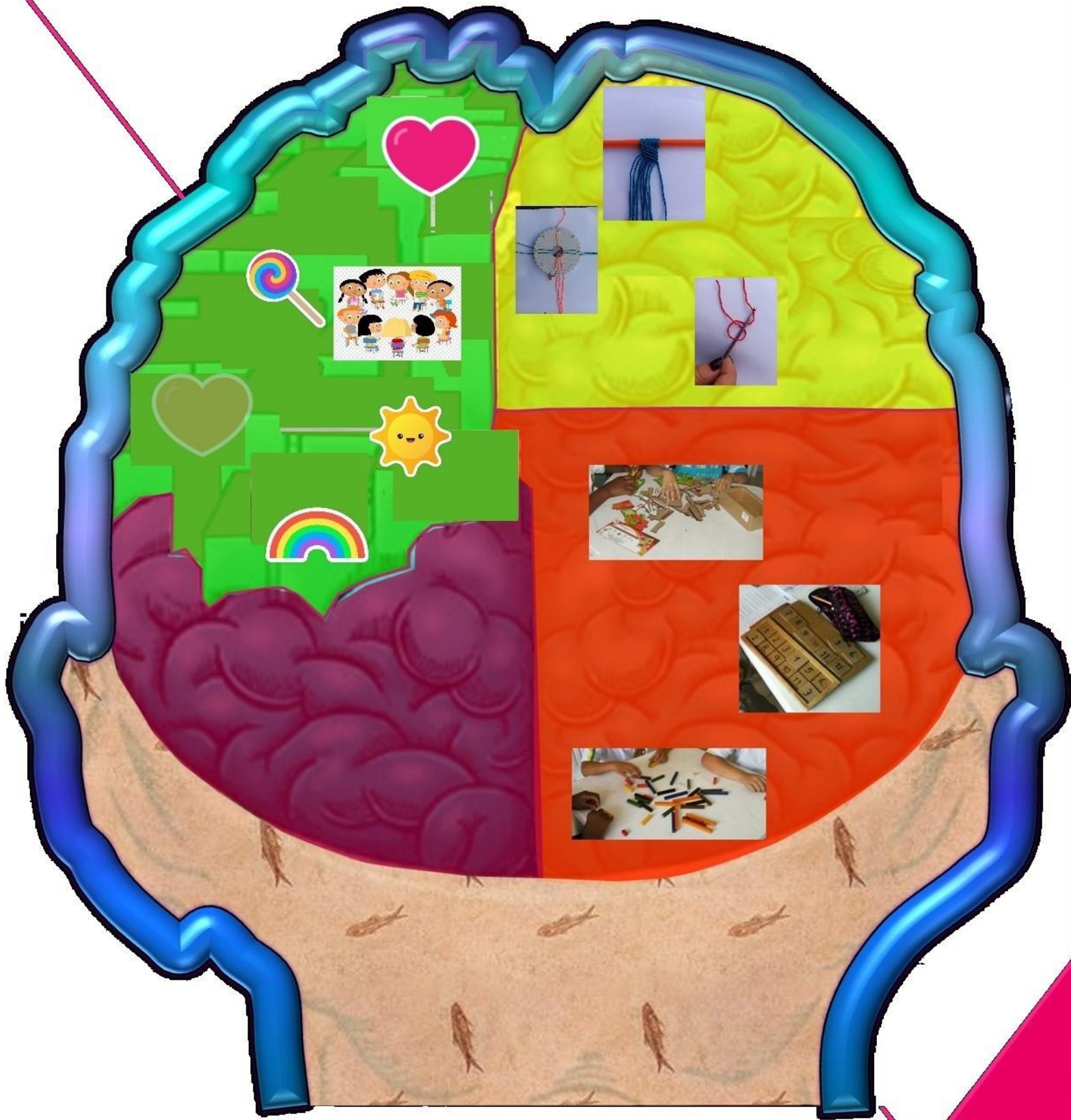
Fecha de diligenciamiento:

Con la presente entrevista se busca recolección de información con el propósito de indagar sobre las emociones vividas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y que se quedaron encarnadas en su ser a través de los conflictos socioemocionales durante el proceso de aprendizaje, en el marco del proyecto de investigación “El conflicto Socioemocional en el Proceso de Aprendizaje” de la Línea de investigación pensamiento educativo y comunicación.

La información por usted suministrada será tratada bajo parámetros de estricta confidencialidad y únicamente será utilizada con fines investigativos.

1. ¿Qué sentiste en el momento de saber que perdiste el año escolar?
2. ¿Con que asocias la pérdida de año escolar?
3. ¿Qué crees que te ha pasado a nivel emocional por haber tenido que repetir un año escolar?

**Anexo 4. Actividades para Tramitar Emociones: Guía para Docentes y Padres de
Familia**



Actividades para Tramitar Emociones: Guía para Docentes y Padres de Familia

Contenido

Presentación.....	184
Objetivo de la Guía.....	185
Objtivos de la gestión emocional	185
Implicaciones de la Educación Emocional para el Tramite de las Emociones.....	186
Estrategias didácticas para llevar a cabo por parte de los docentes con los estudiantes.....	187
<i>1.Respirando para estar conscientes</i>	<i>187</i>
<i>2.El círculo de las emociones</i>	<i>189</i>
<i>3.Estar atento para estar presente.....</i>	<i>191</i>
<i>4.Tejiendo emociones para sanar el alma</i>	<i>191</i>
<input type="checkbox"/> Elementos básicos para el crochet:	192
<input type="checkbox"/> Tejido con Kumihimo:.....	194
<input type="checkbox"/> Tejido en Macramé. Puntada nudo plano.	197
<input type="checkbox"/> Tejido macramé. Nudo festón.....	198
<i>Jugando para aprender.....</i>	<i>200</i>
Ajustes metodológicos en el aula	202
<i>Mirádonos nos reconocemos</i>	<i>202</i>
<i>El rincón de la calma.....</i>	<i>203</i>
Estrategias didácticas para llevar a cabo por parte de los docentes orientadores o de apoyo pedagógico con los docentes de aula.....	204
<i>Nosotros también sentimos</i>	<i>204</i>

Módulo de talleres para desarrollo personal..... 205

- Técnicas de relajación física: 205
- Técnicas de relajación muscular progresiva: 207
- Técnicas de respiración..... 207
- Uso del Mindfulness..... 207
- Habilidades sociales y comunicación asertiva..... 208
- Entrenamiento en solución de problemas 209
- Técnicas de autocontrol y gestión del tiempo en diferentes tareas. 210
- Hábitos de vida saludables:..... 211

Estrategias didácticas para llevar a cabo por parte de los docentes con los padres de familia... 212

- Los padres también se emocionan 212

Módulo de talleres para manejo emocional en casa 212

- Grupos de apoyo 212
- Conversatorios en torno a temáticas afines al manejo de las emociones: 213
- Fortalecimiento de vínculos familiares entre padres e hijos: 213
- Espacios de lectura conjunta: 213
- La respiración consciente..... 213
- Jugando a la rana..... 215
- Prestar atención a la respiración en cualquier momento..... 215
- Estar atentos todo el tiempo con los ojos..... 215
- Estar atentos con los oídos..... 216
- Estar atentos con el gusto y el olfato 216
- Nombrando cada sentir. 217
- Elaborar en casa quitapesares 217
- Pintando las emociones..... 218

Presentación

Los resultados de la tesis doctoral dieron cuenta de emociones que se encarnan en la dinámica del conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje escolar. Mostrando como estas emociones se manifiestan en conductas disruptivas dentro y fuera del aula de clase. Además que afectan el rendimiento académico llevando a los niños y niñas a procesos de repitencia escolar haciendo que se generen círculos donde se pierde el año, se manifiestan conductas inadecuadas y vuelve y se pierde, alterando las dinámicas de aula y las interacciones.

Por ello se ve la necesidad de plantear un proyecto pedagógico transversal institucional que posibilite la implementación en las aulas de clase de las instituciones educativas de básica primaria con actividades o secuencias didácticas encaminadas a enseñar a los niños y las niñas a gestionar de manera asertiva las emociones, permeando el trabajo de los docentes y padres de familia en el trabajo que se lleva a cabo con las escuelas de familia de manera sistemática y regular generando una cultura de trabajo emocional.

La ejecución de dicho proyecto hace necesario el planteamiento de esta guía de actividades, donde se encontraran tres módulos, uno para el trabajo de docentes con estudiantes, otro para el trabajo de docentes con padres de familia llevado a cabo en las escuelas de familia obligatorias y por último un módulo para el trabajo con docentes, orientado desde la oficina de apoyo psicopedagógico.

En cada módulo se encontrará una serie de actividades, que si bien, no son las únicas, si son la base o el abrebocas para que cada docente se motive a buscar más actividades relacionadas.

Objetivo de la Guía

- Implemetar una guia de actividades para ejecutar el proyecto pedagogico transversal institucional.
- Desarrollar una serie de actividades divididas en tres módulos, uno de docentes con estudiantes, otro de docentes con padres de familia y otro para el trabajo con docentes.
- plantear algunas estrategias y orientaciones para la adecuación de los espacios del aula de clase de acuerdo a las necesidades.

Objetivos de la gestión emocional

- Fortalecer la gestión de emociones a través de estrategias que ayuden a tramitar los conflictos socioemocionales propiciados por la posible repitencia escolar en la comunidad educativa de básica primaria
- Desarrollar acciones pedagógicas que permitan la oportuna intervención a las manifestaciones emocionales de docentes y estudiantes de la comunidad educativa de básica primaria.

Implicaciones de la Educación Emocional para el Trámite de las Emociones

La Educación emocional, según autores como (Goleman & Senge, 2016); (Bisquerra , 2009); (Damasio, 2018); Ibarrola (2013); entre otros, requiere que quienes trabajen con niños, niñas y adolescentes estén fortalecidos emocionalmente a la vez que deben tener claridad en que la emoción no va desligada de lo cognitivo, sino que por el contrario es una aliada a la hora de emprender el trabajo en el aula de clase o en los procesos de aprendizaje.

Con la realización de esta guía se espera que tanto los docentes, los estudiantes como los padres de familia o acudientes puedan aprender e implementar actividades en el aula y en la casa para fortalecer su estado emocional y el de los niños y las niñas, a través de acciones que les lleven a adquirir conocimiento y control de las propias emociones y de las de quienes les rodean. Así mismo, se busca que puedan potenciar las emociones positivas y desarrollar competencias con acciones que se pueden ejecutar cotidianamente en el aula de clase y en la casa, generando rutinas que lleven a la construcción de hábitos.

Para dicho trabajo se proponen una serie de actividades, que si bien no son las únicas, sí pueden ser la posibilidad para que el docente comience a trabajar en ello y se motive a buscar más información al respecto, creando una cultura de empoderamiento e independencia al respecto, que lleve a que maestros y padres de familia trabajen en equipo por el fortalecimiento emocional de los niños y las niñas.

Estrategias didácticas para llevar a cabo por parte de los docentes con los estudiantes.

Las siguientes actividades están pensadas para ser ejecutadas por cada docente en el aula de clase posibilitando espacios de reflexión y generando rutinas que lleven al establecimiento de hábitos en el trabajo con los niños y las niñas.

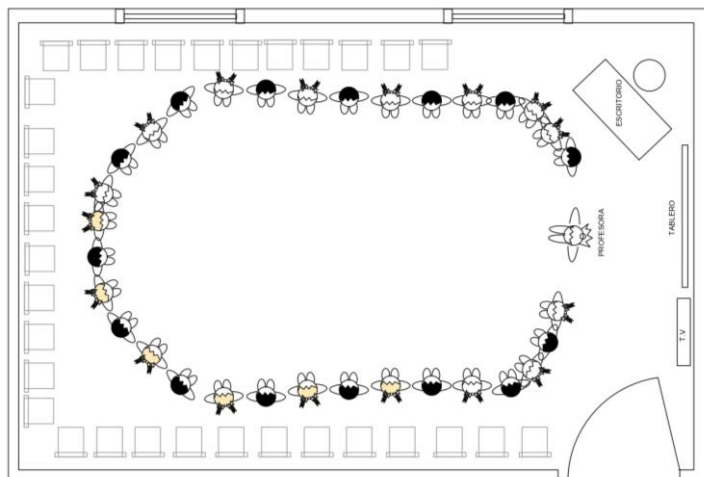
Respirando para estar conscientes

Consiste en hacer ejercicios cortos de respiración, inhalando y exhalando, tomando conciencia del cuerpo y del momento presente. Esta estrategia se sugiere realizarla diariamente al inicio de la jornada escolar con todos los estudiantes. Nhat Hanh, (2012) afirma “la respiración atenta es una especie de puente que conecta el cuerpo con la mente” (pág 17-18). Lo que hace que se esté consciente de donde se está y que se está haciendo. De este modo, el niño o la niña pueden aprender a identificar y controlar mejor lo que sienten.

Con esta estrategia se busca que cada estudiante pueda darse cuenta de que siente en cada parte de su cuerpo y que lo ocasiona, así mismo, por medio de la respiración pueda controlar lo que genera la emoción que identifica en sí mismo. En la siguiente ilustración se muestra como pueden ser ubicados los estudiantes.

Ilustración

Estudiantes parados en semicírculo.



Fuente: Arq. Naranjo Luz Estella. 2023

Esta actividad se puede implementar teniendo en cuenta algunas recomendaciones de Snel, (2013) o se puede llevar a cabo de la siguiente manera:

1. Se les pide a los estudiantes que se sienten con los pies en el piso no cruzados, espalda recta, mano sobre las piernas, se les pedirá que en un acto de confianza cierren los ojos, esto se hace para que no se distraigan y no ocasiona risas.
2. Se les pide que tomen una respiración profunda, tratando de percibir las sensaciones, es decir que tomando aire por la nariz la lleven hasta el estómago, como si se inflara el estómago, no que la dejen en la parte alta de los pulmones.
3. Exhalan despacio, tratando de percibir las sensaciones en la nariz, vaciando los pulmones y el estómago.

Este ejercicio se repite tres veces para ubicar y calmar a los niños y las niñas.

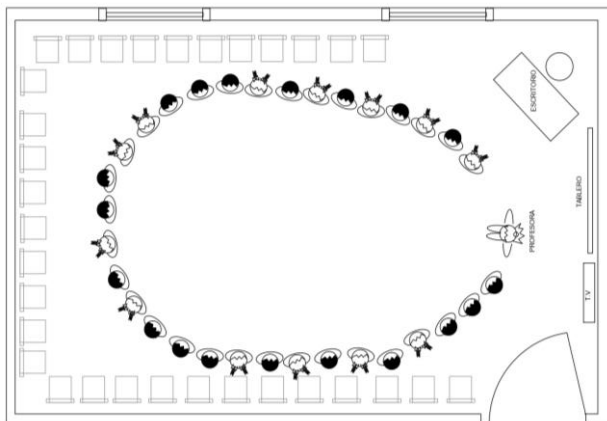
4. Se les pide que traten de identificar si hubo un cambio en las emociones desde que llegaron hasta que se termina el ejercicio de las emociones.

El círculo de las emociones

La implementación se programa en sesiones diarias de media hora al inicio de la jornada escolar, con la totalidad del estudiantado, donde después de realizar los ejercicios de respiración se implemente el círculo de las emociones. Éste consiste en organizar los estudiantes en círculo de pie, o en media luna de acuerdo con el espacio del aula.

Ilustración

Estudiantes sentados en semicírculo.



Fuente: Arq. Naranjo Luz Estella. 2023

1. Cada estudiante terminado el ejercicio de respiración con los ojos cerrados tomará conciencia de cuál es la emoción que en ese momento prima en su ser (mientras ellos identifican la emoción, el docente irá enumerando las diversas etiquetas).

2. Uno a uno expresará como se sienten en el instante y qué hace que se sientan de dicha forma, los demás escuchan con atención.

3. Cada vez que un estudiante exprese como se siente, el docente debe agradecer la participación sin comentarios y sin soluciones.

Este ejercicio lo que busca es que cada niño o niña pueda expresar su emoción, no porque él o la docente vaya a solucionar el problema que trae, posiblemente no puedan; sino porque al ponerlo en palabras lo puede resignificar y de ese modo las emociones que se manifiestan en indisciplina, agresividad, enojo o quizá desmotivación frente a la clase o proceso de aprendizaje comiencen a cambiar y se pueda encontrar entre todos formas de abordarlas.

La idea es que el o la docente pueda identificar una manifestación emocional y entre todos puedan llegar a encontrar el modo de nombrarla para que se haga conciencia sobre ella y se evite que haya desbordamientos en el transcurso de la clase. De igual manera que al hacer conciencia cada niño y niña pueda aprender a gestionar y actuar frente al sentir de cada emoción sin dejar que afecten las dinámicas de aula y sus comportamientos futuros.

En ese mismo sentido, el o la docente debe identificar los niños o niñas que presentan alguna manifestación que puede llevar a situaciones difíciles más adelante y debe buscar el espacio para hablar con el estudiante a solas y procurar juntos hallar el modo de resolver la situación. Goleman & Senge, (2016), afirman que “Aunque lo que sentimos y por qué lo sentimos acaso parezca una obviedad en los adultos, esta conciencia básica debe aprenderse en la infancia” (pág. 19). Es decir, este es el mejor momento apropiado para llevar a cabo este trabajo con los estudiantes, ya que posibilita que aprendan a tener conciencia de sus emociones y aprender a tramitarlas de manera asertiva.

Estar atento para estar presente

Implementar ejercicios de gimnasia cerebral que ayuden a mejorar los procesos atencionales (Ibarra, s.f), es una estrategia que posibilita tener mayor control cognitivo (Goleman & Senge, 2016), Snel, (2013) (Davis y otros, 1985) lo que lleva a mejores procesos de aprendizaje y rendimiento en el estudio, además de permitir que los compañeros que están a su alrededor puedan también estar atentos, pues para que se dé el aprendizaje de manera óptima es necesario que el niño o la niña pueda sentirse tranquilo. Así mismo, esta estrategia posibilita adquirir rutinas que más adelante pueden darse cuenta cuando algo los altera y controlar mejor su reacción, les ayuda a estar conscientes de su mundo interior y a tener mejor rendimiento.

Tejiendo emociones para sanar el alma

Otra estrategia es el tejido, como herramienta de sanación, pues posibilita que, en la interacción al rededor del tejido con hilos, se puedan tejer las emociones que han quedado guardadas, encarnadas y se procesen a través del lenguaje, además de permitir la estimulación de otras áreas del cerebro que llevan a mejorar los procesos de aprendizaje. La palabra tejido como tal tiene varias definiciones, desde la Real Académica una de ellas es: “Cosa formada al entrelazar varios elementos” (Real Academia Española, s.f. Definición 3) otra está dada desde la biología y se refiere a “Cada uno de los diversos agregados de células de la misma naturaleza, diferenciadas de un modo determinado, ordenadas regularmente y que desempeñan en conjunto una determinada función” (Real Academia Española, s.f. Definición 4).

Así mismo, desde la sociología se ha hablado de la construcción de tejido social y se ha implementado la acción de tejer para sanar las heridas producto de la violencia (Cuéllar, 2021); (Nates, 2017). Desde la medicina, específicamente desde la terapia ocupacional y la psiquiatría

se ha implementado el tejido como estrategia para rehabilitar la parte psicomotora y cerebral de personas con algún tipo enfermedad o lesión (Bertoli, 2019); (Rubio Ortega y otros, 2015)

Tradicionalmente el tejido fue usado en la escuela, especialmente en las de tipo religioso para enseñar a las niñas como oficio que pudiera ser usado al momento de tener un hogar y como estrategia para ocupar el tiempo, la mente y adquirir destrezas motoras. Sin embargo, no se encontró documentación para fines académicos, pero al ser usado a nivel terapéutico, puede ser tenido en cuenta a nivel pedagógico para mejorar los procesos atencionales, emocionales y de aprendizaje de los estudiantes, por ello se plantea como opción en este proyecto.

Para este ejercicio se sugiere tejer crochet, uso de telares de kumihimo, macramé, entre otros, para lo cual se recomienda ver tutoriales en youtube donde se amplía la información. Aquí se muestra un paso a paso de algunas puntadas. Sin embargo para el trabajo emocional más que tejer, lo que se busca es aprovechar el momento del tejido con hilos o lanas para tejer las relaciones, sentimientos y emociones que cada uno de los participantes va hilando en la medida que realiza la actividad manual y conversa con sus pares, pues estos son momentos que posibilitan la expresión de emociones de forma verbal y llevan a que se puedan resignificar las emociones encarnadas que afectan de una u otra manera la participación y la vida de las personas.

A continuación se presenta el paso a paso para la realización del tejido con aguja crochet por medio de imágenes propias.

Elementos básicos para el crochet:

Agujas de distintos calibres y grosores, éstas se escogen dependiendo del tipo de hilo o lana y del grosor de la misma, al igual que del tipo de tejido que se vaya a realizar.



Agujas de crochet



hilo

- Puntada básica de crochet.

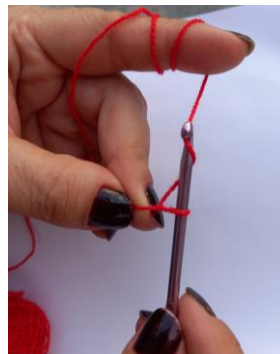
Para tejer crochet, lo primero que se hace es tener claridad en las puntadas básicas, que son la cadeneta y el palote.



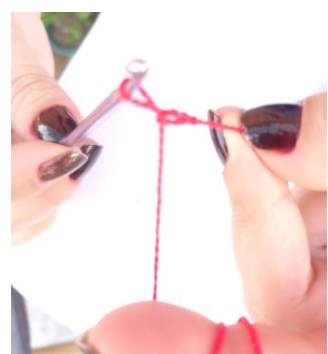
Paso 1.



Paso 2.



Paso 3.



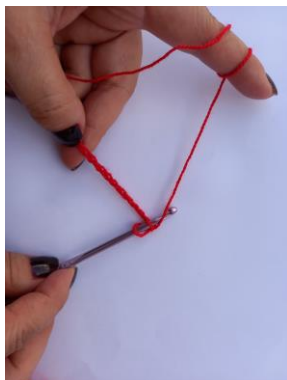
Paso 4.

Con estos cuatro pasos, se realiza la cadeneta para luego pasar a realizar el palote.



Cadeneta.

Para el palote, se continua realizando cadenetas de acuerdo al largo que se desee el tejido.



Cadeneta



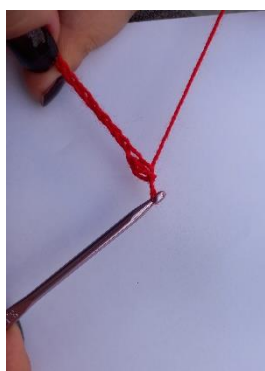
Paso 1. palote



Paso 2. Palote



Paso 3. Palote



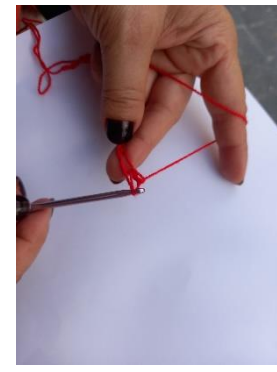
Paso 4.



Paso 5.



Paso 6.



Paso 7.

Se sugiere que el docente que oriente las clases de tejido, tenga presente un derrotero de preguntas orientadoras o tópicos relacionados con la gestión de emociones, que motiven la participación de los niños y las niñas, a fin de que se cumpla el objetivo de gestionar las emociones a través de esta actividad, pues ésta es el medio, no el fin.

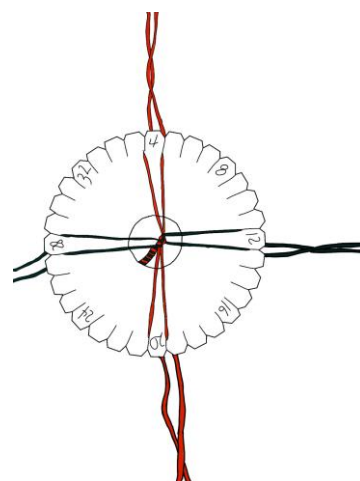
Tejido con Kumihimo:

Para el tejido con telar de kumihimo se usa un telar redondo del mismo nombre, 2 colores de hilos, 2 hebras de 90 cms de largo de cada color doblados a la mitad para que de como resultado 8 hebras. Seguido se montan sobre el telar en forma de cruz para realizar la manilla

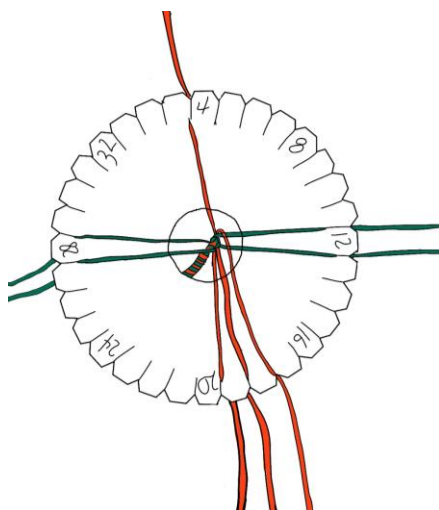
básica. A continuación se muestran las imágenes con el paso a paso. Imágenes digitalizadas por Samuel Guapacha Raigoza.

Paso 1. Se doblan las hebras a la mitad y se amarran dejando un sobrante de 4 cms más o menos, de donde se amarrara la pulsera cuando quedé lista.

Seguido se montan las hebras sobre el telar como se muestra en la imagen. Un color en forma vertical iniciando arriba en el número 4 del telar, abajo en el número 20. Luego a los lados el otro color. Al lado izquierdo en el 28 y al lado derecho en el 12.

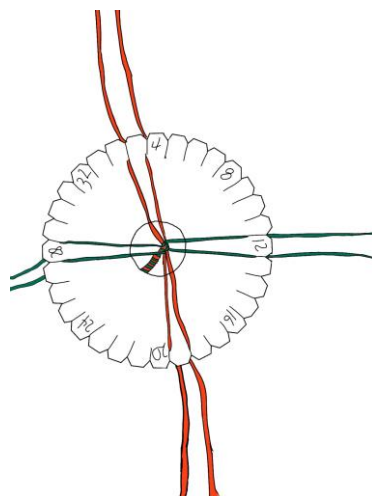


Después se baja la hebra de la derecha por el mismo lado

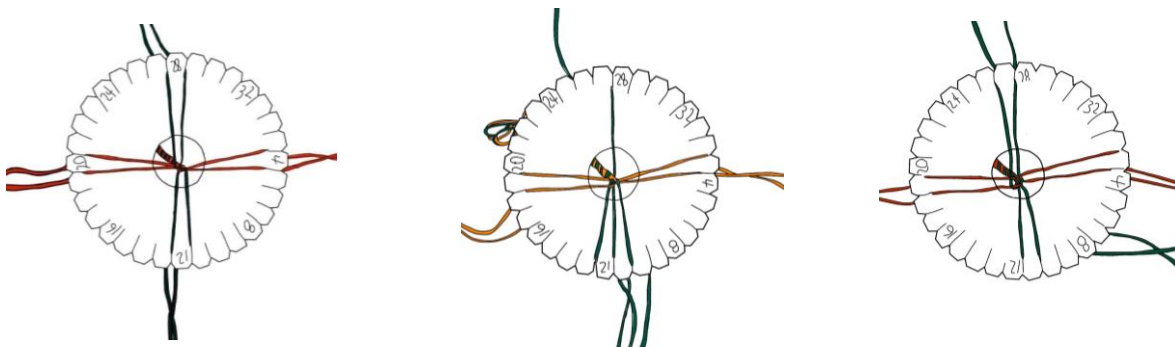


Luego la hebra de la izquierda se sube por el mismo lado y se ubica al lado izquierdo del

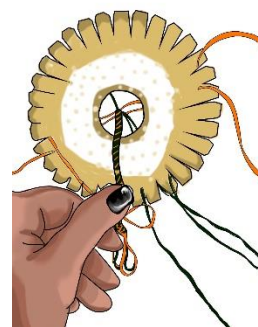
número 4.



Luego se gira hacia el lado derecho o izquierdo un cuarto. Es importante tener en cuenta que para donde se incie a girar. Siempre debe ser para ese mismo lado. En la imagen se giró hacia la derecha. Luego se repite el proceso anterior. Baja la derecha y sube la izquierda.



Vuelve y gira un cuarto. En este caso a la derecha. Y se repite el ejercicio hasta que las hebras ya no se puedan usar por lo cortas y la manilla haya salido por la parte de atrás como se muestra en la imagen.

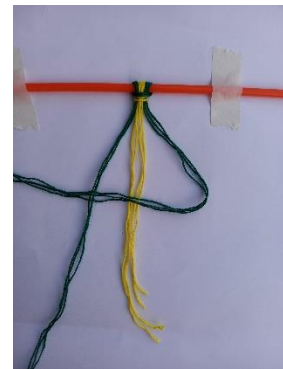
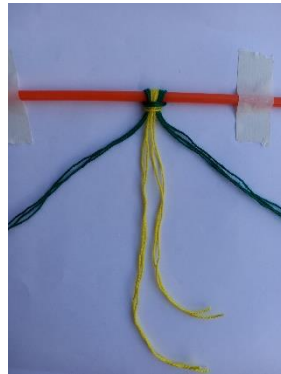
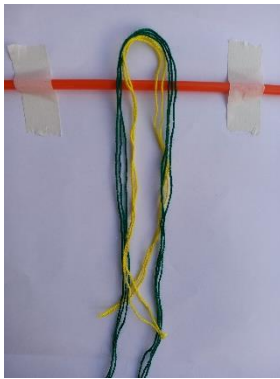


Tejido en Macramé. Puntada nudo plano.

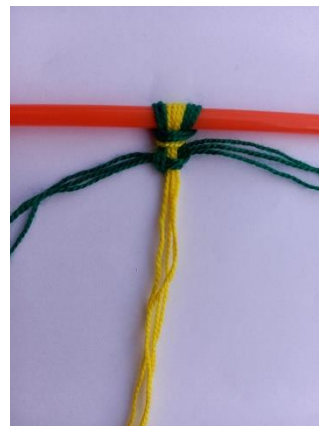
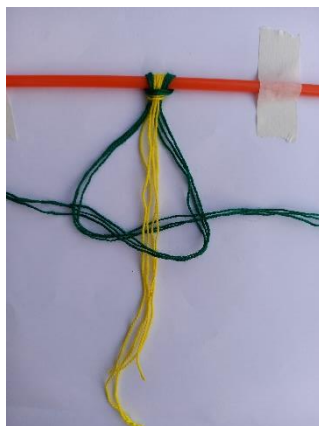
Se requiere, metro, lana o hilo, tijeras, un palo delgado para montar el tejido y cinta para fijarlo a la mesa de trabajo.

Los hilos preferiblemente de dos colores diferentes. Dos hebras de 60 cms dobladas a la mitad y 4 hebras de 90 cms dobladas a la mitad. Se montan sobre el palo, luego se pasan por encima en forma de ojal, luego se abraza las hebras largas para que quede fijo al palo.

Luego se acomodan las hebras cortas en el centro, las cuales serán el alma del tejido, y las hebras largas a los lados distribuidas por mitad. Como se observa en las imágenes.

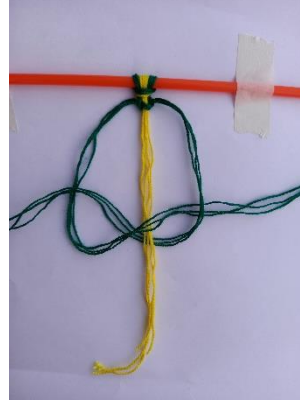
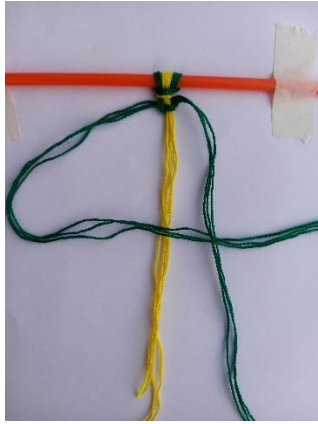


Luego se toman las hebras que quedaron a la derecha y se forma una especie de numero 4. Quedando doblada sobre la hebra de la izquierda. Seguido, se hace una especie de 8 acostado que abraza las hebras del centro, se ajusta el tejido cuidando que el alma no se salga.



Después, se repite el proceso pero formando el número cuatro de izquierda a derecha.

Así:



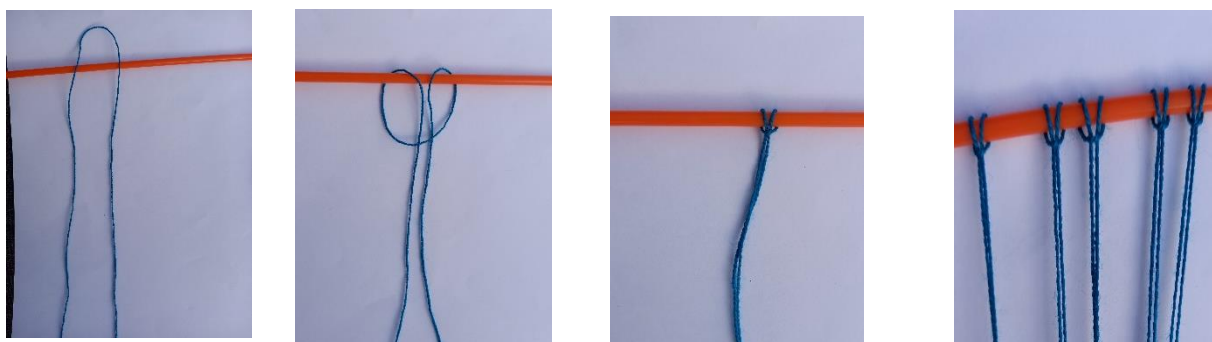
Así se repite los pasos hasta avanzar en el tejido y formar la pulsera. La cual queda así:



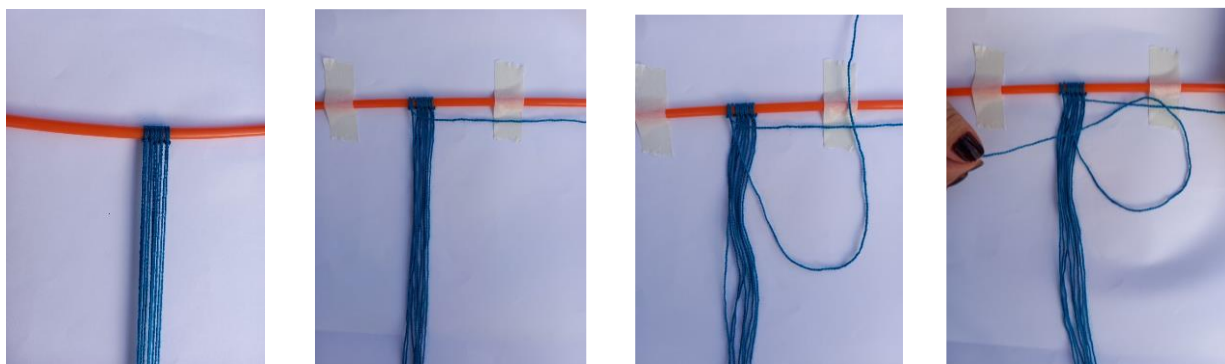
Tejido macramé. Nudo festón.

Este tejido tiene muchos usos, puede ser usado para hacer los bordes a las toallas de lujo, también se usa para hacer cenefas, figuras como buhos, los cuales son empleados como adornos, también se hacen porta vasos, individuales, etc. Pero con los estudiantes puede ser usado para las manillas, ya que como puntada básica, permite que los niños y niñas se familiaricen con la técnica.

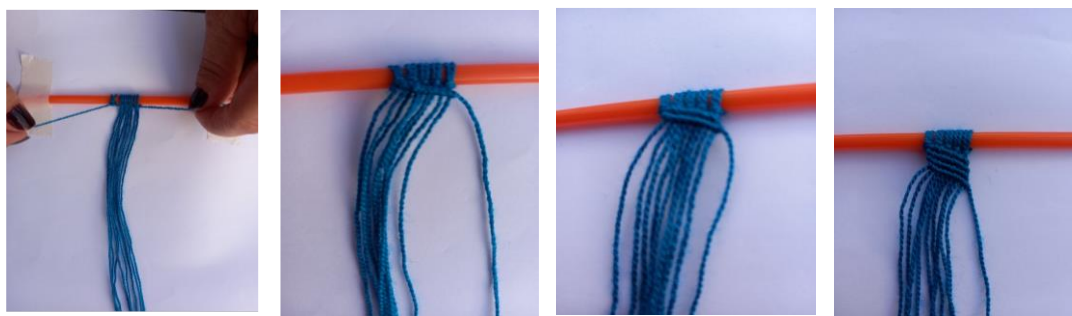
Para éste se requiere, hilos de 90 cms más o menos o dependiendo el largo de la manilla. Tantos hilos como se queira el ancho de la manilla. Desde 3 hebras dobladas a la mitad, hasta 6. Y de los colores que se queira. Se doblan a la mitad las hebras y se montan de manera individual hasta terminar las hebras.



Seguido se juntan las hebras y se escoge la primera hebra de la izquierda como base. Luego se toma la segunda hebra y se hace una especie de arco que pasa por encima de la base e ingresa por el centro del arco para anudar, este proceso se hace dos veces con cada hebra hasta terminar los hilos.



En este punto, se apreta la puntada, cuidando que cada nudo quede cerca al anterior para que el tejido vaya quedando unido.



Jugando para aprender

Trabajar con material concreto, manipulativo para evitar la frustración, ayuda a que los estudiantes de estas edades de la básica primaria que están en la etapa preoperacional y de operaciones concretas (Piaget, 2007) puedan generar mejores relaciones e interacciones para construir los saberes, pues a través del juego se consolidan los aprendizajes. Los materiales que se sugieren para esta estrategia son el tangram para trabajar geometría, los bloques lógicos, las regletas de cuisenaire, los ábacos, para manejo de la lógica matemática; los dóminos, parques, Rummi-Q que son juegos tradicionales usualmente usados en familia, también pueden ayudar en la construcción de la lógica. Así mismo, se puede usar las loterías, bingos de palabras, secuencias de imágenes, encajes, rompecabezas etc, ayudan a que los niños y niñas puedan manipular los materiales y de este modo construir el conocimiento en la interacción no solo con los juegos sino con sus compañeros, pues en el juego no solo están las reglas del mismo, sino que se construyen lógicas propias para el desarrollo de cada uno, como la posibilidad de expresar verbalmente emociones guardadas. Como se puede observar en las imágenes, hay juegos de encaje, ensartado y bloques lógicos.



Los cuales se usan para potenciar el pensamiento lógico, la motricidad fina y las habilidades matemáticas. Sin embargo, es importante que este tipo de juegos se usen permitiendo la interacción espontánea en los niños y niñas a fin de que puedan expresar las emociones, sensaciones y pensamientos.



Ajustes metodológicos en el aula

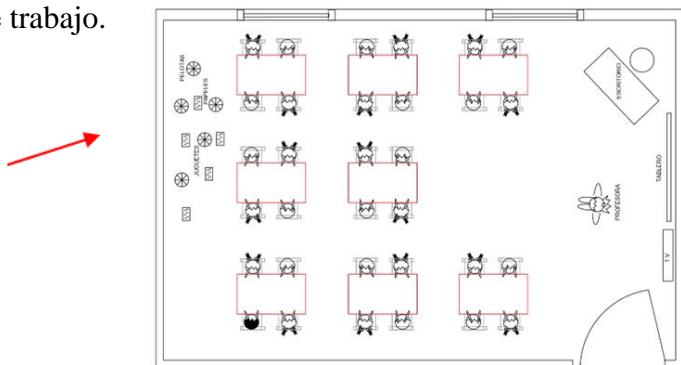
El trabajo a nivel emocional implica además que el aula de clase esté dispuesta para dicho fin rompiendo de algún modo esquemas preestablecidos que obligan a que los estudiantes interactúen, conversen, discutan, se miren, ya que es en la interacción con el otro que se construye el mundo.

Mirádonos nos reconocemos

Uno de los aspectos importantes de esta propuesta es fomentar el deseo por el aprendizaje, como lo manifiesta Ferrés, “una educación eficiente ha de ser forzosamente una educación del deseo” (Ferrés I P., 2008, pág. 118). Es decir, una educación que motive, convoque y lleve a disfrute, propiciando el aprendizaje de forma agradable, emocionante (Ibarrola , 2013), por tanto el aula de clase debe estar organizada en su ambiente de modo que permita la creatividad, innovación, participación y discusión, o sea, de forma circular o en media luna, a fin de cada estudiante pueda ver el rostro del compañero o en su defecto, en grupos de trabajo, pues el aprendizaje se da mejor cuando hablamos y discutimos con otros.

Ilustración

Distribución en grupos de trabajo.



Fuente: Arq. Naranjo Luz Estella. 2023

El rincón de la calma

Del mismo modo se sugiere tener un lugar para pensar donde el estudiante que se sienta con posibilidad de desbordar las emociones pueda ir allí y tomarse un tiempo para respirar y controlar su emoción, para luego reintegrarse a las actividades de grupo (Espacio que señala la flecha roja en la ilustración anterior). En este lugar puede haber botellitas de la calma, pelotas de espuma para desestresarse, papel para rasgar o arrugar, mándalas para colorear, agua para tomar, debe haber una silla y una mesa para disponer los materiales.

Estrategias didácticas para llevar a cabo por parte de los docentes orientadores o de apoyo pedagógico con los docentes de aula.

Establecer el programa con los maestros, es parte fundamental de esta propuesta, pues el docente necesita estar fortalecido emocionalmente para poder trabajar en el aula de clase con los estudiantes,

Nosotros también sentimos

Se propone que semanalmente se haga asamblea (reuniones semanales) de docentes para evaluar los efectos y respuestas de los estudiantes durante la semana. Del mismo modo llevar a cabo las actividades planteadas y que realicen de forma vivencial cada uno de los ejercicios propuestos, lo que les permitirá identificar la manera de abordar las situaciones desde las didácticas y metodologías que implementan.

Este ejercicio propicia que se generen reflexiones y se construyan nuevas estrategias para retroalimentar el proyecto generando una cultura institucional que tramite las emociones desde las y los maestros, pues en su propia vivencia pueden darse cuenta como están ellos mismos emocionalmente e iniciar un proceso de conciencia propio que ayude a gestionar las emociones de cada uno y de ese modo pueda haber mejores comprensiones en el proceso.

Se espera que las actividades propuestas para los estudiantes como son: respirar para estar conscientes, círculo de las emociones y estar atentos para estar presentes las realice cada docente en cada una de las asambleas de docentes semanalmente, adicionalmente con las que surjan en la misma reunión.

Módulo de talleres para desarrollo personal.

Este módulo está pensado para trabajar directamente con los docentes desde la oficina de apoyo psicopedagógico y el trabajo puede ser implementado directamente por el docente orientador o docente de apoyo o ser direccionador por profesionales expertos en las diversas técnicas, por ejemplo: maestros de biodanza, educación biocéntrica, yoga, relajación, crecimiento personal, mindfulness entre otros.

Dentro de las estrategias pensadas para llevar a cabo en este módulo están:

Gestión del estrés: Entre las técnicas indicadas para gestionar de manera asertiva el estrés, se encuentran:

Técnicas de relajación física:

Para trabajar esta técnica se encuentran el yoga, la relajación, el taichi, caminar sobre la hierba con los pies descalzos o escuchar música relajante, de sonidos del mar, de la naturaleza. Etc. Estas son opciones de las cuales, el yoga o el taichi, se sugiere buscar personas conocedoras de las técnicas para que las apliquen y enseñen en el aula de clase. La relajación, se puede llevar a cabo a través de los ejercicios de respiración ya explicados, o pedir a los participantes sentarse en el piso en posición de loto, ver ilustración, cerrar los ojos y colocar música relajante, de sonidos de la naturaleza en un volumen moderado. En la medida que van escuchando, él o la persona que orienta el taller va hablando en un tono calmado, suave y va orientando a los participantes sobre la idea de respirar despacio, observar lo que están sintiendo, que sensaciones tienen, etc, y simplemente observar esas sensaciones sin decir nada. cómo se puede observar en la siguiente ilustración.

Ilustración 35

Posición flor de loto para meditar



Fuente: Guapacha Raigoza Samuel. 2023

Sí se decide hacer el ejercicio caminando, simplemente se pide a las personas que caminen por el lugar, despacio, en silencio y que vayan teniendo conciencia de los movimientos que realizan en la medida que caminan, de cómo se mueven los músculos al realizar dar cada paso, las sensaciones que tienen y estar enfocados en la respiración. Si los pensamientos vienen a la cabeza, volver a estar atentos a la respiración. Se puede caminar con o sin zapatos.

Ilustración 36

Caminando paso a paso.



Fuente: Guapacha Raigoza Samuel. 2023

Técnicas de relajación muscular progresiva:

Se inicia el ejercicio, pidiendo a los participantes que cierren los ojos, pueden estar sentados o de pie, ojalá ubicados en círculo o semicírculo, seguido, se pide que estén conscientes de la tensión y relajación muscular de cada parte del cuerpo que se va nombrando y ésta debe durar aproximadamente 5 segundos, se puede consultar Davis y otros, (1985. P. 27). Para ello por ejemplo, quien dirige la actividad dice:

1. Tomar aire por la nariz.
2. Tensar el brazo izquierdo.
3. Retener 5 segundos.
4. Soltar lentamente el aire por la boca y a la vez ir soltando la tensión del brazo.

Al terminar, estar atentos a la sensación de relajación que queda. Lo mismo se hace con cada parte del cuerpo, inclusive los músculos de la cara.

Para ampliar información sobre esta técnica se recomienda leer sobre la relajación progresiva de Jacobson.

- ***Técnicas de respiración.***

Una de estas técnicas está descrita en el apartado para el trabajo con los estudiantes, denominado “Respirando para estar conscientes”.

Uso del Mindfulness.

Es una técnica diferente a la meditación, consiste en tener atención plena, es decir, estar en el aquí y en el ahora, estar atentos a todo lo que se hace y como se hace, sin juzgar ni intentar

cambiar nada. Sin dejar que el ruido del entorno lo distraiga. Simplemente observando y dejando pasar Snel (2013). Para adquirir el hábito, se inicia con ejercicios simples así:

1. Ubicarse sentado con la espalda recta o acostado en una colchoneta, en un lugar ojalá tranquilo. Si no lo hay no hay problema.
2. En la medida de lo posible usar ropa cómoda. Cuando se ha adquirido el hábito, se puede realizar en cualquier ambiente, lugar, o situación.
3. Cerrar los ojos
4. Centrarse en la respiración, en la forma como ingresa el aire por las fosas nasales hasta llegar a los pulmones, seguir el aire, luego exhalar despacio, lo más lento posible.
5. Dejar que los pensamientos, emociones, sensaciones vayan y vengan, no juzgarlos de buenos o malos, ni pelearse con ellos.

Realizar el ejercicio diariamente. Iniciar con 10 minutos e ir aumentando paulatinamente hasta alcanzar la media hora.

- ***Habilidades sociales y comunicación asertiva.***

Esta técnica es fundamental para la comunicación, se basa en relacionarse con los otros de manera clara sin ser groseros o usar términos o un lenguaje descortés. Para ello se recomienda:

1. Ser claro a la hora de dar el mensaje.
2. Ser directo frente a lo que se necesita o se desea informar. Llamar a las cosas por su nombre, no dar rodeos.

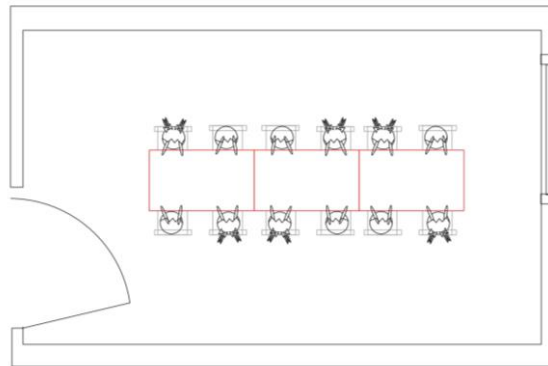
3. Ser concreto, decir las cosas como son.
4. Ser respetuoso o respetuosa a la hora de dar el mensaje y a la hora de escuchar al otro.
5. Ser coherente a la hora de dar el mensaje. Tener claro el discurso de lo que se desea informar o solicitar.
6. Evitar ocultar información.
7. Tener claro que cuando se trabaja en equipo es mejor y se dan mejores resultados.

- ***Entrenamiento en solución de problemas.***

Establecer mesas de conciliación donde las partes puedan exponer los puntos de vista sobre el tema que los distancia y lo que los pone de acuerdo. Entre las partes llegar a acuerdos, ponerlos en práctica y definir tiempos para evaluar si funcionan o no. Para esto, tener en cuenta la coordinación de convivencia la cual por lo general tiene personal formado en resolución de conflictos o conciliación escolar. Pero ante todo, tener claro que donde hay dificultades siempre hay soluciones y que usando la comunicación asertiva se puede llegar lejos en esta estrategia.

Ilustración

Mesa de conciliación.



Fuente: Arq. Naranjo Luz Estella. 2023

Técnicas de autocontrol y gestión del tiempo en diferentes tareas.

Para esta estrategia se sugiere, hacer uso de planeadores o agendas que ayuden a organizar el tiempo y dar prioridad a las tareas por hacer, teniendo presente que es necesario autocontrolar el tiempo que se dedica a las tareas y los compromisos que se establecen, pues de este modo se puede organizar el tiempo para estar en familia, tener ocio y cumplir con los compromisos pactados o tareas establecidas por la institución (Davis y otros, 1985, pág. 157). Aspectos que ayudan a disminuir el estrés y tener mayor control de las situaciones. Para ello se recomienda.

1. Establecer una rutina de trabajo diaria, incluidos los fines de semana.
2. Tener unos horarios claros para llevar a cabo las tareas establecidas donde se incluya espacios de tiempo para realizar ejercicio físico o meditar según los gustos. Pues es necesario fortalecer el cuerpo y el espíritu.

3. Usar agenda para dividir el tiempo en bloques, aclarando el tiempo para cada cosa.
4. Priorizar las tareas y compromisos
5. Ser realista en los tiempos y tareas que puede cumplir para determinar los compromisos que puede asumir.
6. Delegar tareas a otros cuando sea necesario. Hacer uso de los equipos de trabajo.
7. Evitar varias tareas o compromisos a la vez.

Hábitos de vida saludables:

Ejercicio físico y alimentación equilibrada (Davis y otros, 1985, págs. 179-210). Esta estrategia se piensa desde la idea de que cada docente pueda implementar rutinas que llevan a la creación de hábitos de vida saludable para fortalecer su ser y de ese modo pueda disminuir el estrés y vivir mejores sensaciones y emociones. Se recomienda invitar especialistas en el tema para que dicten charlas o talleres a los docentes, además de las siguientes sugerencias:

1. Hacer cambios en la dieta, incrementando la ingesta de frutas y verduras.
2. Establecer rutinas diarias de ejercicio o respiración, que lleven a la calma.
3. Realizar actividades que ayuden a incrementar emociones positivas, por ejemplo: ver fotos en familia, ir de paseo, visitar a alguien que se quiera, salir con amigos, entre otras.
4. Establecer grupos de apoyo, sea familiar o de amigos.
5. Fortalecer la vida espiritual.
6. Buscar razones para vivir.

Estrategias didácticas para llevar a cabo por parte de los docentes con los padres de familia.

Estas estrategias se diseñan en las asambleas semanales en conjunto con todos los docentes de aula y docentes orientadores o de apoyo si los hay, para luego ser ejecutados en las escuelas de familia donde cada docente realiza las actividades con los padres.

Los padres también se emocionan

Vincular a los padres de familia en este proyecto permite que se genere una cultura en pro de la de la gestión de emociones a la vez que ayuda a que los estudiantes puedan llegar al aula con una disposición diferente, activa, participativa y que en casa haya un mejor ambiente para propiciar los aprendizajes. Para ello, se propone que se implemente el uso de las diversas estrategias aquí planteadas (respirar para estar conscientes, círculo de las emociones y estar atentos para estar presentes) en las escuelas de familia y de ese modo se garantice la participación de gran parte de los padres.

Módulo de talleres para manejo emocional en casa.

Este módulo está pensado para ser trabajado en las escuelas de familia que se deben llevar de manera obligatoria por parte de los docentes en las instituciones de educación según directriz del MEN, aunque también puede ser trabajado en talleres adicionales si así lo consideran los diversos entes del gobierno escolar o los docentes en común acuerdo en las asambleas.

Las actividades que se proponen para este módulo giran en torno a la creación de:

- ***Grupos de apoyo:***

Crear entre los padres de familia grupos de apoyo, donde puedan compartir sus experiencias, preocupaciones y logros. Lo que dará la posibilidad de expresarse de manera segura y recibir el apoyo mutuo de otras personas que están pasando por situaciones similares.

Conversatorios en torno a temáticas afines al manejo de las emociones:

Espacios donde se lleve a cabo conversatorios o conferencias sobre el manejo de la ira, la ansiedad, el enojo, la tolerancia a la frustración, la educación emocional, la resolución de conflictos, la autoestima. Para ello se sugiere buscar expertos que orienten las temáticas.

Fortalecimiento de vínculos familiares entre padres e hijos:

Organizar actividades recreativas que fomenten la integración y la diversión, como paseos familiares, días de juegos, días deportivos, entre otros. Actividades que permitan a los padres pasar tiempo con sus hijos y aprender juntos. Estas actividades ayudarán a fortalecer los lazos entre los padres de familia, promoviendo un ambiente de apoyo y camaradería.

Espacios de lectura conjunta:

Propiciar espacios donde padres de familia puedan compartir y discutir libros o lecturas relacionados con el crecimiento personal, la crianza de los hijos o cualquier otro tema de interés. Posibilitando de este modo, ampliar los conocimientos y permitir la reflexión conjunta.

- ***La respiración consciente.***

Consiste en hacer ejercicios cortos de respiración, inhalando y exhalando, tomando conciencia del cuerpo y del momento presente. Esta estrategia puede ser implementada en momentos donde el niño o la niña esté molesto, angustiado, con sensación de frustración. Lo que se pretende es que en el momento de la respiración pueda darse cuenta que siente en cada parte de su cuerpo y que lo ocasiona, así mismo, por medio de la respiración pueda controlar lo que

genera la emoción que identifica en sí mismo. Para llevar a cabo el ejercicio, se pide al niño o la niña.

1. Que se siente, puede ser en una silla con los pies tocando el suelo, los brazos sobre las piernas, espalda recta, como se muestra en la imagen. O en el suelo, o recostado en una cama. Lo ideal es que pueda alcanzar un estado de calma.



Fuente: Guapacha Raigoza Samuel. 2023

2. Seguido se pide que cierre los ojos, para que no se distraiga.
3. Se les pide que tomen una respiración profunda, tratando de percibir las sensaciones, es decir que tomando aire por la nariz la lleve hasta el estómago, como si se inflara el estómago, no que la dejen en la parte alta de los pulmones.
4. Luego se le indica que exhale despacio, tratando de percibir las sensaciones en la nariz, vaciando los pulmones y el estómago.

Este ejercicio se repite tres veces para ubicar y calmar al niño o la niña.

5. Por último se le pide al niño o la niña, que trate de identificar si hubo un cambio en las emociones desde que inició el ejercicio hasta que se termina.

Jugando a la rana.

Es un ejercicio de respiración consciente para realizar diariamente antes de ir a dormir. La idea es que unos diez minutos antes de acostarse, después de cepillar los dientes, ir a la cama con el niño o la niña y pedirle que acostado en la cama. (Snel, 2013).

1. Cierre los ojos.
2. Tome aire por la nariz, hinche el estómago retenga el aire unos segundos.
3. Exhale el aire por la boca poco a poco, estando consciente de la salida de aire. Si se distrae, volver a escuchar como sale el aire, sin juzgar ni enojarse.

Hacer el ejercicio cinco veces.

4. Quedarse en silencio escuchando los ruidos de la noche. La idea es estar en el momento presente.

Prestar atención a la respiración en cualquier momento.

Puede ser cuando estén viendo una película, televisión o cuando están jugando al play. Al terminar la actividad, cualquiera de las nombradas, hablar con el niño o la niña sobre la manera en que respiró en determinados momentos, si se angustió y la respiración se puso agitada, o la aguantó por un momento. O si por el contrario estuvo totalmente relajada. Es hacer que el niño o la niña sea consciente del modo en que respira en determinados momentos, a fin de que pueda aprender a controlar sus emociones y por ende la respiración frente a situaciones de estrés, miedo, etc.

Estar atentos todo el tiempo con los ojos.

Este ejercicio se puede realizar desde el momento en que el niño o la niña abre los ojos en la mañana, es decir cuando despierta, es hablar con ellos y hacerles conscientizar de lo que

sucede cuando abrimos los ojos al levantarnos, que observen cada situación, cada movimiento, cada sensación. Así mismo, de camino al colegio pedirles que observen lo que ven por el camino y llegando al colegio, preguntar por lo que vieron, árboles, pájaros, señales de tránsito, avisos, etc. Esta actividad a la vez que ayuda a mejorar la atención, mejora la memoria y el pensamiento reversible.

- ***Estar atentos con los oídos.***

Como padres o cuidadores, mientras los niños o niñas están en clase, grabar con el celular sonidos naturales de la casa. Cuando los niños lleguen del colegio buscar el tiempo para posibilitar el espacio donde ellos puedan escuchar los sonidos e identificar que suena. Así mismo, se puede hacer que escuchen los sonidos más imperceptibles y los describan, que puedan escuchar el corazón del otro, los sonidos del estómago, etc. Lo que se busca es que puedan agudizar su audición.

- ***Estar atentos con el gusto y el olfato.***

A la hora de las comidas, pedir a los niños o niñas que introduzcan un bocado de alimento a la boca y lo mastiquen de modo que puedan identificar como se mueve la dentadura, como se derrite el alimento en la boca, como se mezclan los sabores, que partes de la lengua sienten primero lo salado, lo dulce, lo ácido, etc. Y con el olfato, pedirles que cierren los ojos y pasen objetos, alimentos de diversas texturas, sabores, intensidades para que puedan percibir las diferencias y describirlas. Con este ejercicio se busca estimular los sentidos, pero a la vez que puedan generar la capacidad de determinar con facilidad las sensaciones como caliente, frío, salado, dulce, amargo, etc.

Nombrando cada sentir.

Una forma de ayudar a los niños y las niñas, es brindar la posibilidad de que tengan un nombre para lo que sienten y no solo que sepan decir me siento bien o mal, sino que las sensaciones, emociones y sentimientos van más allá. Para ello se propone, que cuando el niño o la niña llega a casa con enojo, tristeza, llanto, alegría, euforia, etc, se le pregunte por como se siente, pero con preguntas que orienten a conocer de verdad que siente, así, por ejemplo, pedirle que cuente que siente, donde lo siente, que parte del cuerpo está comprometida en ese sentir, que quisiera hacer en el instante. Llevar al niño o la niña a aceptar esa emoción, sentimiento, sensación, sin juzgarla, sin darle un calificativo, simplemente observandola. Para ello se recomienda tener un listado de las emociones a fin de que puedan ampliar el vocabulario y puedan etiquetar las emociones con mayor facilidad.

- ***Elaborar en casa quitapesares.***

Con los niños o niñas pequeños, de transición y primero. Se puede elaborar con las paletas de helado, pintando la cara y ponerle vestidos con papel seda, lo llamados quitapesares, que son unos muñequitos usados para contarles las tristezas. Se elaboran con los



niños para que ellos puedan relatarles lo que sienten y de ese modo se desahoguen y puedan sentir que sus preocupaciones ya no son solo suyas. Con los más grandes se puede usar cajas donde ellos pueden escribir en posits o papelitos, lo que sienten y los guardan en la caja. Esto ayuda a que los niños o niñas puedan resignificar lo que sienten.

Pintando las emociones.

Cuando los niños o las niñas llegan a casa cargados de emociones, sentimientos, sensaciones, diversas, se puede ofrecer diversos materiales, pintura, plastilina, arcilla, para que ellos moldeen, pinten y expresen como se sienten, se distensionen.

Bibliografía sugerida para consulta de la Guía.

Davis, M., Robbins E., E., & McKay, M. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Martínez Roca.

Goleman, D., & Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B.

Ibarra, L. (s.f). *Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral*.

Ibarrola , B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM.

Snel , E. (2013). *Tranquilos y Atentos como una rana*. Kairos.

Webgrafía sugerida para consulta

Paso a paso para hacer crochet: https://www.youtube.com/watch?v=4wZS3_f6stE

<https://mariacrochet.com/tutorial-basico-de-puntadas-de-crochet-como-hacer-crochet/>

Paso a paso para hacer manillas en kumihimo:

https://www.youtube.com/watch?v=nNF3t_kky-0

Paso a paso nudo plano para manillas: <https://www.youtube.com/shorts/hsJfJ56tljc>

Paso a paso para nudo festón: <https://www.youtube.com/watch?v=SLb5iFnS7EQ>