



**IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA  
PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE  
CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL (CERE), EN ESTUDIANTES DE  
GRADO PRIMERO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA COMUNA 20 DE  
LA CIUDAD DE CALI**

**PROYECTO DE GRADO**

**LIZBETH STELLA CUESTA**

**TUTORA**

**GLORIA ELENA ARANZAZU BORRERO**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI**

**2020**

## Tabla de contenido

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>8</b>  |
| <b>2</b> | <b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>  | <b>11</b> |
| <b>3</b> | <b>ESTADO DEL ARTE</b>  | <b>17</b> |
| <b>4</b> | <b>MARCO TEÓRICO</b>  | <b>21</b> |
| 4.1      | LA INTELIGENCIA EMOCIONAL   | 22        |
| 4.2      | COMPETENCIAS EMOCIONALES  | 24        |
| <b>5</b> | <b>PROPUESTA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN</b>  | <b>32</b> |
| 5.1      | TIPO DE INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTO   | 32        |
| 5.2      | CONTEXTO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN   | 33        |
| 5.3      | DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN  | 33        |
| 5.4      | INSTRUMENTOS A UTILIZAR EN LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN   | 34        |
| 5.4.1    | <i>Encuesta diagnóstica</i>   | 34        |
| 5.4.2    | <i>Grupo focal</i>  | 36        |
| 5.5      | PROCEDIMIENTO   | 37        |
| <b>6</b> | <b>IDENTIFICACIÓN DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LAS EMOCIONES Y SU MANEJO</b>   | <b>40</b> |
| 6.1      | ENCUESTA A ESTUDIANTES  | 40        |
| 6.2      | GRUPO FOCAL DIAGNÓSTICO DE LAS EMOCIONES  | 52        |
| <b>7</b> | <b>DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA CENTRADA EN LA CONCIENCIA EMOCIONAL Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL (CERE) ORIENTADA A LOS ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO</b> | <b>57</b> |
| 7.1      | IDENTIFICACIÓN DE PUNTOS CRÍTICOS   | 57        |
| 7.2      | ALINEACIÓN DE LA PROPUESTA DE BISQUERRA Y PÉREZ CON LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PROPUESTOS POR EL MEN   | 59        |
| 7.3      | INTERVENCIÓN CON LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA (CERE)   | 61        |
| 7.3.1    | <i>Actividad de identificación de las emociones básicas/ Mis emociones.</i>   | 62        |
| 7.3.2    | <i>Actividad de comprensión de las emociones como un estado temporal / ¿Cómo me siento?</i>   | 63        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 7.3.3     | <i>Actividad de reconocimiento de las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo/ ¿Dónde siento mis emociones?</i>   | 64         |
| 7.3.4     | <i>Actividad de identificación de la manifestación de las emociones en los demás / ¿Qué sientes tú?</i>  | 65         |
| 7.3.5     | <i>Actividad de comprensión de la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones / Solo respira</i>   | 66         |
| 7.3.6     | <i>Actividad de manifestación clara y oportuna de las emociones / Pensamientos positivos</i>   | 67         |
| 7.3.7     | <i>Actividad de uso de herramientas para la gestión y regulación emocional / Y si me enojo ¿Qué hago?</i>  | 68         |
| 7.3.8     | <i>Actividad de reconocimiento de la relación entre acciones y emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás / ¿Qué sientes tú?</i>                    | 69         |
| <b>8</b>  | <b>EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PROMOCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL.</b>                   | <b>71</b>  |
| 8.1       | GRUPO FOCAL 2 Y 3 PARA LA EVALUACIÓN GENERAL DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.  | 71         |
| 8.2       | RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA (CERE).   | 83         |
| 8.2.1     | <i>Evaluación Actividad 1 Mis emociones.</i>   | 84         |
| 8.2.2     | <i>Evaluación Actividad 2 ¿Cómo me siento?</i>   | 86         |
| 8.2.3     | <i>Evaluación actividad 3 ¿Dónde siento mis emociones?</i>   | 87         |
| 8.2.4     | <i>Evaluación de la actividad 4 Identificación de la manifestación de las emociones en los demás / ¿Qué sientes tú?</i>  | 89         |
| 8.2.5     | <i>Evaluación de la actividad 5, comprensión de la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones / Solo respira</i>                                  | 90         |
|           | Descripción y análisis de la actividad 5 / Solo respira  | 91         |
| 8.2.6     | <i>Evaluación de la actividad 6, manifestación clara y oportuna de las emociones / Pensamientos positivos</i>  | 91         |
| 8.2.7     | <i>Evaluación de la actividad 7 de uso de herramientas para la gestión y regulación emocional / Y si me enojo ¿Qué hago?</i>   | 93         |
| 8.2.8     | <i>Evaluación de la actividad 8 de reconocimiento de la relación entre acciones y emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás / ¿Qué sientes tú?</i> | 95         |
| <b>9</b>  | <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>97</b>  |
| <b>10</b> | <b>RECOMENDACIONES</b>   | <b>100</b> |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| <b>11</b> | <b>ANEXOS</b>   | <b>101</b> |
|           | FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES. PROPUESTA CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL (CERE) | 101        |
|           | ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA                                   | 103        |
| <b>12</b> | <b>REFERENCIAS</b>  | <b>105</b> |

## Índice de tablas

|  |           |
|--|-----------|
| TABLA 1. COMPORTAMIENTO DE LAS AGRESIONES VERBALES Y FÍSICAS EN LA I.E TÉCNICO INDUSTRIAL<br>MULTIPROPÓSITO DURANTE 2016 – 2017- 2018 Y LO CORRIDO DE 2019.....                    | 15        |
| TABLA 2. CUESTIONARIO DE PREGUNTAS SOBRE LAS EMOCIONES EN NIÑOS DE GRADO PRIMERO, A PARTIR DEL<br>INSTRUMENTO DE CARRERO (2019).....   | 34        |
| TABLA 3. PREGUNTA 1, ¿CÓMO TE SIENTES CUANDO TE DAN ABRAZOS?.....  | 40        |
| TABLA 4. PREGUNTA 2, ¿QUÉ SIENTES CUANDO TE DICEN QUE HAS HECHO ALGO MAL? .....  | 42        |
| TABLA 5. PREGUNTA 3, ¿QUÉ HACES CUANDO ESTAS TRISTE? .....   | 43        |
| TABLA 6. PREGUNTA CUATRO, CUÁNDO TE ENFRENTAS A SITUACIONES DESCONOCIDAS ¿QUE SIENTES? .....   | 44        |
| TABLA 7. PREGUNTA 5, ¿QUÉ HACES CUANDO ALGO NO RESULTA COMO TÚ QUIERES O ESPERAS? .....  | 45        |
| TABLA 8. PREGUNTA 6, ¿CUÁNDO TE SIENTES NERVIOSO...?.....  | 47        |
| TABLA 9. PREGUNTA 7 ¿DE QUIÉN DEPENDE LO QUE SIENTES? .....  | 48        |
| TABLA 10. PREGUNTA 8 ¿SI LA PROFESORA TE PIDE PASAR AL FRENTE DEL SALÓN A EXPONER, O A HABLAR EN<br>PÚBLICO TE SIENTES? .....  | 49        |
| TABLA 11. PREGUNTA 9, ¿NORMALMENTE MI SENTIMIENTO MÁS FRECUENTE ES...?.....  | 50        |
| TABLA 12. SESIÓN 1 DE GRUPO FOCAL 1 DIAGNÓSTICO.....   | 52        |
| TABLA 13. SESIÓN 1 GRUPO FOCAL 2 DIAGNÓSTICO.....  | 53        |
| TABLA 14. SESIÓN 1 GRUPO FOCAL 3 DIAGNÓSTICO.....  | 55        |
| TABLA 15. COMPETENCIA EMOCIONAL Y DE REGULACIÓN EMOCIONAL, DE BISQUERRA Y PÉREZ (2007),<br>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y SU DESCRIPCIÓN.....  | 58        |
| <b>TABLA 16. ALINEACIÓN DE LA PROPUESTA DE BISQUERRA Y PÉREZ (2007) CON LOS ESTÁNDARES DE<br/>COMPETENCIAS CIUDADANAS PROPUESTOS POR EL MEN</b> .....                              | <b>60</b> |
| TABLA 17. ACTIVIDAD UNO, IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS .....   | 62        |
| TABLA 18. ACTIVIDAD DOS, COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES COMO UN ESTADO TEMPORAL.....   | 63        |
| TABLA 19. ACTIVIDAD TRES, DE RECONOCIMIENTO DE LAS MANIFESTACIONES DE LAS EMOCIONES EN SU PROPIO CUERPO<br>.....   | 64        |
| TABLA 20. ACTIVIDAD CUATRO, IDENTIFICACIÓN DE LA MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS..   | 65        |
| TABLA 21. ACTIVIDAD CINCO, DE COMPRENSIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN<br>Y REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES / SOLO RESPIRA .....                              | 66        |
| TABLA 22. ACTIVIDAD SEIS, IDENTIFICACIÓN DE LA MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS.....  | 67        |
| TABLA 23. ACTIVIDAD SIETE, DE USO DE HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL / Y SI<br>ME ENOJO ¿QUÉ HAGO?.....  | 68        |
| TABLA 24. ACTIVIDAD OCHO, DE RECONOCIMIENTO DE LA RELACIÓN ENTRE ACCIONES Y EMOCIONES Y QUE<br>CON LA GESTIÓN DE ELLAS PUEDE EVITAR HACER DAÑO A LOS DEMÁS / ¿QUÉ SIENTES TÚ?..... | 70        |

|   |    |
|---|----|
| TABLA 25. SESIÓN DOS DE GRUPO FOCAL 1 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA .....   | 72 |
| TABLA 25. SESIÓN 2 DE GRUPO FOCAL 2 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA .....   | 75 |
| TABLA 25. SESIÓN 2 DE GRUPO FOCAL 3 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA .....   | 76 |
| TABLA 25. SESIÓN 3 DE GRUPO FOCAL 1 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA .....   | 77 |
| TABLA 25. SESIÓN 3 DE GRUPO FOCAL 2 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA .....   | 79 |
| TABLA 25. SESIÓN 3 DE GRUPO FOCAL 3 EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA .....   | 81 |
| TABLA 25. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD .....  | 84 |
| TABLA 26. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 1 .....  | 84 |
| TABLA 27. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 2.....   | 86 |
| TABLA 28. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD 3, RECONOCIMIENTO DE LAS MANIFESTACIONES<br>DE LAS EMOCIONES EN SU PROPIO CUERPO .....  | 88 |
| TABLA 29. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 4,<br>IDENTIFICACIÓN DE LA MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS .....                         | 89 |
| TABLA 30. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 5 DE<br>IDENTIFICACIÓN DE LA MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS .....                       | 91 |
| TABLA 31., EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 6 DE<br>IDENTIFICACIÓN DE LA MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS . .....                    | 92 |
| TABLA 32. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 7, DE USO DE<br>HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL / Y SI ME ENOJO ¿QUÉ HAGO? ..... | 94 |
| TABLA 33. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN LA QUE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD 8,<br>IDENTIFICACIÓN DE LA MANIFESTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS. ....                         | 95 |

## Índice de ilustraciones

|   |    |
|---|----|
| ILUSTRACIÓN 1. CINCO BLOQUES DE COMPETENCIAS EMOCIONALES  | 25 |
| ILUSTRACIÓN 2. PROPUESTA DE TRIANGULACIÓN   | 39 |
| ILUSTRACIÓN 3. PREGUNTA 1, ¿CÓMO TE SIENTES CUANDO TE DAN ABRAZOS?  | 41 |
| ILUSTRACIÓN 4. PREGUNTA DOS, ¿QUÉ SIENTES CUANDO TE DICEN QUE HAS HECHO ALGO MAL?   | 42 |
| ILUSTRACIÓN 5. PREGUNTA TRES, ¿QUÉ HACES CUANDO ESTAS TRISTE?   | 43 |
| ILUSTRACIÓN 6. PREGUNTA CUATRO, CUÁNDO TE ENFRENTAS A SITUACIONES DESCONOCIDAS ¿QUE SIENTES?                                  | 45 |
| ILUSTRACIÓN 7. PREGUNTA 5, ¿QUÉ HACES CUANDO ALGO NO RESULTA COMO TÚ QUIERES O ESPERAS?                                       | 46 |
| ILUSTRACIÓN 8. PREGUNTA SEIS, ¿CUÁNDO TE SIENTES NERVIOSO...?   | 47 |
| ILUSTRACIÓN 9. PREGUNTA 7 ¿DE QUIÉN DEPENDE LO QUE SIENTES?   | 48 |
| ILUSTRACIÓN 10. PREGUNTA 8 ¿SI LA PROFESORA TE PIDE PASAR AL FRENTE DEL SALÓN A EXPONER, O A<br>HABLAR EN PÚBLICO TE SIENTES? | 50 |
| ILUSTRACIÓN 11. PREGUNTA NUEVE, ¿NORMALMENTE MI SENTIMIENTO MÁS FRECUENTE ES...?  | 51 |

## 1 INTRODUCCIÓN

La sociedad actual exige a la educación del siglo XXI, la formación de un ciudadano que mediante el desarrollo de diferentes competencias aporte a la construcción de la misma. Sin embargo, este encargo social hecho a la escuela exige la comprensión de lo que son las competencias en los procesos educativos, siendo éste un tema complejo que aun hoy se encuentra en proceso de mejora.

Al respecto la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, plantea la visión de una educación de calidad, que propicie el desarrollo de competencias, valores y actitudes que permitan a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas. Autores como Extremera (2004) y Ribes (2005) entre otros, coinciden en la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias emocionales desde el ámbito educativo y de esta manera contribuir con la formación de un ciudadano más consciente y activo de su papel en la sociedad.

De manera general la competencia puede comprenderse como el conjunto de capacidades humanas que se construyen a partir de habilidades, pensamientos, carácter y valores que resultan útiles para la interacción de las personas en su vida personal, social y laboral. El Ministerio de Educación Nacional las define en el ámbito colombiano, como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven.

En los procesos educativos las competencias no provienen de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Este conocimiento que es necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible; y se le reconoce con el nombre de “conocimiento indefinible”, el cual es una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real.

Existen diferentes tipos de competencias en el ámbito educativo, las hay básicas, genéricas o específicas, que varían en función del nivel educativo de la persona, desde la primera infancia



hasta el posgrado. En su nivel básico aparecen diferentes categorías que incluyen competencias científicas, ciudadanas, comunicativas y matemáticas, sin embargo, siendo las competencias un concepto en constante evolución, a diario posibilita nuevas formas de comprenderlo y asumirlo en la formación del individuo, dentro del ámbito de la educación.

La comprensión de las competencias emocionales se fundamenta en la necesidad que tienen los individuos de desarrollarlas dentro de su proceso de formación escolar, entendiendo que éstas se pueden aprender, y que es necesario integrarlas a todo el proceso educativo, desde el nivel inicial hasta el superior. La apropiación de estas competencias por parte de las instituciones educativas causa en los estudiantes mejoras significativas en su rendimiento escolar, en su capacidad de socializar con extraños, amigos y familiares y de manera general en su calidad de vida.

La problemática a investigar, está en relación al desarrollo de la competencia emocional en niños escolarizados, de manera específica en una institución educativa oficial de la ciudad de Santiago de Cali, en la cual labora la autora, quien a partir de su experiencia como profesora del grado primero de la EBP, así como del estudio empírico desarrollado en la etapa exploratoria de la investigación (revisión de documentos, entrevistas y encuestas a estudiantes) pudo plantear como regularidades los altos índices de agresiones físicas y verbales entre estudiantes, lo cual conlleva a dificultades en la interacción grupal.

Este tema reviste suma importancia y pertinencia en la educación, al comprender que en la formación del niño en edad escolar, no sólo es necesario tener en cuenta aspectos cognitivos y físicos, sino también sociales, entendiendo esto como la relación consigo mismo y con los demás.

Esta problemática ha sido abordada en diferentes estudios de nivel internacional y nacional, para esto se han tomado los aportes de autores como Extremera & Fernandez (2004); Ribes y otros (2005); Pérez (2012); Porcayo (2013); Serrano y otros (2016); Valenzuela & Portillo (2018) y Reymundo (2019), quienes explican que para el ámbito educativo es necesario trabajar en torno al bienestar psicológico y emocional; la programación de actividades para el desarrollo de competencias emocionales; la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y habilidades de vida y

bienestar; así como en estrategias artísticas y recreativas encaminadas al desarrollo emocional; a la evaluación de las competencias emocionales; la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

En este sentido los aportes de Bisquerra y Pérez (2007) se consideran fundamentales en esta investigación, puesto que refieren que las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. De manera específica se aborda el desarrollo de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, propuestas por Bisquerra.

A partir de la revisión y análisis de antecedentes se propone el diseño e implementación de una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero de una institución educativa oficial de la comuna 20 en la ciudad de Santiago de Cali. Esta estrategia se desarrolla en tres momentos específicos a partir de los cuales se identifican las percepciones de los estudiantes frente a las emociones y su manejo, mediante la aplicación de instrumentos de medición, posibilitando de esta manera el diagnóstico inicial del estado de la inteligencia emocional en los estudiantes.

En un segundo momento se diseña la estrategia didáctica, a partir de la identificación de necesidades que en materia de inteligencia emocional en los niños arrojó el diagnóstico y la fundamentación de Bisquerra acerca de la conciencia emocional y la regulación emocional. Finalmente, se realiza la implementación y evaluación de la estrategia didáctica en el grado primero y se retoman la aplicación del cuestionario de diagnóstico inicial.

## 2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los niños en edad escolar atraviesan diferentes dificultades relacionados con problemas del contexto que producen estados de ansiedad y depresión (Esparza & Rodriguez, 2009), factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños (Rodriguez M. , 2010), y de manera general aspectos que le impiden al niño no solo apropiarse efectivamente del conocimiento, sino también madurar emocional y socialmente, lo cual es necesario para que aprendan a interactuar con diferentes personas dentro y fuera del hogar.

En la actualidad, los niños atraviesan diferentes conflictos que afectan su rendimiento escolar, y a la par su comportamiento en la sociedad. Reymundo (2019) se refiere a tales conflictos como crisis emocionales que se manifiestan en los círculos directos de los niños, la familia, amigos, profesores y que terminan por afectar las prácticas educativas:

(...) los jóvenes vienen atravesando por una crisis emocional; puesto que sus principales formadores, generalmente, padres de familia, por diversas razones no conocen sus intereses y motivaciones, y muchos de estos proceden de hogares disfuncionales o con un solo guía que es la madre o el padre; ocasionando en ellos déficit emocional. Los profesores observan una falta de control emocional en los educandos, casos de abandono, escasa motivación en el estudiantado, otros tantos factores que están dificultando la labor del docente (Reymundo, 2019, pág. 12).

Uno de los problemas que obstaculiza atender las necesidades emocionales de los niños, obedece a la carencia de una competencia específicamente denominada como emocional con carácter formal, dentro de los Estándares Básicos de Competencia MEN (2013). Así mismo en el ámbito pedagógico, no existen guías que permitan concatenar las diferentes apuestas teóricas de la competencia emocional con los Estándares. Por consiguiente, el profesor carece de orientaciones pedagógicas y didácticas referenciadas en documentos normativos que le posibiliten formar a los niños en este tipo de competencia.

El desarrollo de competencias emocionales en la interacción social de los niños escolarizados se presenta como un problema que es tratado desde el concepto de inteligencia emocional, en el presente trabajo.

La intervención en el área de la inteligencia emocional posibilita a los profesores una nueva forma de conseguir resultados exitosos en los procesos pedagógicos, mejora la capacidad del niño para enfrentarse a la escuela y derivadamente al conocimiento, todo al profundizar en las causas generadoras de los conflictos humanos que les atañen:

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990, pág. 10).

En el caso de los niños en educación primaria principalmente entre los tres y seis años se inicia una nueva etapa de desarrollo en la que se construyen nuevos intereses y necesidades, retos, y se desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con los demás (Serrano; et al, 2016). Dado este escenario, los problemas de la interacción social podrían ser mayores, puesto que los niños se encuentran en un proceso de construcción de habilidades afectivas personales y sociales que le ayudarán no solo a conocerse a sí mismo sino también a relacionarse mejor con las demás personas en el presente y futuro (Valenzuela & Portillo, 2018).

A los niños que empiezan el colegio se les obliga a establecer nuevas relaciones, a comprender la vida social fuera del hogar, a observar, generar y/o participar en conflictos, a trabajar en grupo, etc. toda una serie de situaciones que les exigirá nuevas habilidades sociales y emocionales (Serrano; et al, 2016).

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización que tiene como misión contribuir y complementar la acción espontánea de los adultos... Pero la escuela no es sólo un espacio físico para las relaciones de

enseñanza aprendizaje, sino que, además proporciona una oportunidad a todos los individuos para su primera interacción no-familiar. (Porcayo, 2013, pág. 40).

En este nuevo proceso de socialización, el niño y sus compañeros resultan vulnerables a determinadas disfunciones que incluyen el estrés, la depresión, la impulsividad, la agresividad, entre otras (Ribes; et al, 2005). La literatura afirma que por medio de las intervenciones encaminadas a fortalecer la inteligencia emocional se encuentra una solución pedagógica a los fenómenos anteriormente mencionados, dado que a esta inteligencia emocional la conforman ciertas habilidades afectivas personales y sociales que terminan por servir como herramientas para que el niño se conozca a sí mismo, se relacione mejor con los demás (Valenzuela & Portillo, 2018). La materialización de dicho mejoramiento se manifiesta en la construcción de una serie de competencias, que representan el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Ribes; et al, 2005, pág. 6), estas competencias emocionales resultan ser un elemento esencial del desarrollo integral del niño, dado que le capacitan para la vida.

Según Shapiro (1997), los niños pueden llegar a disminuir las reyertas familiares, logran una mejor forma de resolver sus problemas, asumen mejor sus crisis existenciales incluyendo las relacionadas con su salud, todo con la formación de capacidades emocionales y sociales. Para Ribes (2005), las competencias emocionales les permiten a los niños adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida.

Por su parte Extremera (2004), indica que unas adecuadas competencias emocionales le permitirán al niño mitigar cuatro problemas, mitigan el déficit en los niveles de bienestar y el ajuste psicológico del alumnado, disminuyen los riesgos sobre la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, previenen el descenso del rendimiento académico y disminuyen el riesgo de aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

De acuerdo con el análisis de estas problemáticas, el presente trabajo de investigación busca analizar el desarrollo de la competencia emocional en niños escolarizados, de manera particular en la Institución Educativa Oficial, Técnico Industrial Multipropósito, la cual presenta altos índices de agresiones verbales y físicas entre estudiantes, por tanto requiere en primera instancia reducir dichos índices, así como formar a los estudiantes desde sus primeros años escolares como ciudadanos inteligentemente emocionales. Esto de acuerdo con los fines y principios del sistema educativo colombiano, para el cual un proceso de formación permanente, personal, cultural y social se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y deberes.

Al respecto la Ley 115, en lo concerniente a la Educación Básica artículo 20, referido a los objetivos generales, plantea “propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Se busca entonces comprender al educando como un sujeto en pleno desarrollo, que se forma desde los aspectos cognitivos, pero también sociales y emocionales, como parte de su condición humana.

Dada la necesidad de desarrollo de la competencia emocional específicamente en niños que se disponen a sus primeros años de vida escolar, en el presente trabajo se ha logrado reconocer la situación particular de los estudiantes pertenecientes al primer grado de la I.E Técnico Industrial Multipropósito, la cual se ubica en el área de ladera de la comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali, donde su población se caracteriza por provenir de departamentos como Nariño, Cauca y Buenaventura, a partir del fenómeno de desplazamiento forzado a causa de la violencia por el conflicto armado en Colombia. Dicho origen ha marcado la conformación familiar de estos niños, a entornos de precariedad social, económica y emocional.

A continuación se presenta en la tabla número 1, las agresiones verbales contra estudiantes y profesores, las cuales han venido en aumento desde el año 2016, similar situación sucede con las agresiones físicas, lo cual preocupa a las directivas de la institución educativa.

**Tabla 1. Comportamiento de las agresiones verbales y físicas en la I.E técnico industrial multipropósito durante 2016 – 2017- 2018 y lo corrido de 2019**

|   | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 marzo |
|---|------|------|------|------------|
| <b>Agresiones verbales contra otros estudiantes</b> | 125  | 118  | 159  | 129        |
| <b>Agresiones verbales contra profesores</b>        | 32   | 18   | 45   | 29         |
| <b>Agresiones verbales contra funcionarios</b>      | 26   | 21   | 18   | 22         |
| <b>Agresiones físicas contra otros estudiantes</b>  | 43   | 35   | 52   | 39         |
| <b>Agresiones físicas contra profesores</b>         | 2    | 4    | 3    | 5          |
| <b>Agresiones físicas contra funcionarios</b>       | 0    | 0    | 1    | 0          |

**Fuente:** Archivo documental de eventos disciplinarios de la I.E Técnico Industrial Multipropósito

Unido a esto se encuentran también los episodios de violencia que se han podido evidenciar en las relaciones sociales de los estudiantes, las cuales están identificadas, a través del registro en las citaciones a padres de familia, donde se evidencia violencia intrafamiliar, falta de compromiso y acompañamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, la violencia del contexto propio de la comuna 20 que incluye fronteras invisibles, homicidios, feminicidios y problemáticas conexas al micro tráfico y consumo de sustancias psicoactivas; problemas de nutrición y salud en los niños, y demás factores de riesgo a los cuales está expuesta toda la comunidad estudiantil.

Las regularidades anteriores revelan la necesidad de una propuesta escolar que contribuya al desarrollo de competencias emocionales en los niños, lo cual conduce a la formulación de la pregunta: ¿Cómo implementar una propuesta para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 en la ciudad de Santiago de Cali?

El trabajo se concentra en la población de estudiantes de grado primero, dado que se considera es una etapa de desarrollo apropiada para sentar las bases de una adecuada inteligencia emocional, que desde el niño se transmitan a su entorno de manera efectiva y

que prevalezcan a lo largo de su estadía en la institución educativa logrando con ello mitigar los actuales índices de violencia y agresión.

Para dar respuesta a la pregunta formulada, se ha determinado un objetivo general y cuatro objetivos específicos.

El objetivo general es analizar la implementación de una estrategia didáctica, desarrolla las de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali.

Los objetivos específicos a desarrollar son:

1. Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las emociones y su manejo.
2. Diseñar e implementar una estrategia didáctica centrada en la conciencia emocional y la regulación emocional orientada a los estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de Santiago de Cali
3. Evaluar la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional.

En razón de estos objetivos, se plantea el diseño e implementación de una estrategia didáctica para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, todo esto a partir del diagnóstico del estado de la inteligencia emocional en los niños, la identificación de los puntos críticos, el diseño de la estrategia centrada en la conciencia emocional y la regulación emocional, y finalmente la evaluación de la implementación.



### 3 ESTADO DEL ARTE

En este capítulo se presenta a manera de antecedentes, trabajos de investigación relacionados con el problema a indagar. Se acude a una búsqueda bibliográfica para identificar estudios e investigaciones, que hayan contribuido al desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar. De los trabajos se identifican sus objetivos de investigación principales y específicos, la población de estudio en la cual se enfocan y se extraen las principales conclusiones. Esta indagación servirá como referente en el presente trabajo de investigación.

El primer antecedente es un trabajo realizado en 2004 en la ciudad de Málaga – España, con el objetivo de revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE (Extremera & Fernandez, 2004)

El estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga España, con estudiantes de 3º y 4º de ESO que cumplieron una serie de medidas emocionales y cognitivas, y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron que altos niveles de IE (Medida con Trait-Meta Mood Scale TMMS) predicen un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre.

El siguiente antecedente es un trabajo realizado en 2005 con el objetivo general de facilitar la tarea del educador interesado en la programación de actividades para el desarrollo de competencias emocionales (Ribes; et al, 2005).

Para cumplir este objetivo, los autores se propusieron inculcar en los estudiantes capacidades o habilidades para adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar

emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida.

Los autores concluyen que la incorporación de un currículum de educación emocional desde las primeras etapas de la educación obligatoria permite el desarrollo de una educación integral para la vida. Paralelamente se considera esencial el desarrollo de las habilidades sociales básicas y las habilidades de vida necesarias en esta etapa sin olvidar la importancia de la autoestima en todo este proceso.

El siguiente antecedente es un trabajo realizado en el año 2012 con el fin de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional (Pérez; et al, 2012).

El trabajo se realizó con la participación de 92 maestros y 423 niños de 6 a 12 años de diversos centros de educación primaria. A modo de conclusión los autores afirman que las competencias emocionales tales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse.

Otro antecedente vinculado es un trabajo realizado en 2013 con el fin de describir la inteligencia emocional en niños de ambos sexos los cuales tienen de 10 a 12 años de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, San Mateo Atenco; Estado de México (Porcayo, 2013).

La muestra se llevó a cabo con la participación de 100 niños de ambos sexos entre los 10 a 12 años, inscritos en 5° y 6° de primaria todos estudiantes de la Escuela Primaria "Guadalupe Victoria". Del trabajo se concluyó que la Inteligencia Emocional de los niños estudiados era adecuada, los autores propusieron implementar talleres recreativos encaminados al desarrollo de la Inteligencia emocional, como baile, dibujo, entre otras actividades que permitan que los niños manifiesten sus emociones.

Otro antecedente es el trabajo realizado en 2016 con el fin de evaluar el desarrollo emocional en alumnos de Educación Infantil del segundo ciclo pertenecientes a la Comunidad de Castilla y León (Serrano; et al, 2016).

En este trabajo se analizaron las competencias emocionales de niños y niñas de Educación Infantil, concretamente, la capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar).

La muestra estuvo compuesta por 123 alumnos/as que cursaban sus estudios de Educación Infantil en un centro de enseñanza Infantil y Primaria (CEIP), en total seis grupos de segundo ciclo de Infantil. En conclusión, se confirma la importancia de la evaluación de las competencias emocionales en edades tempranas y predicción de éstas sobre las capacidades sociales.

El siguiente es un documento producido en 2018 con el fin de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria de una institución pública (Valenzuela & Portillo, 2018).

De manera específica, en este trabajo se relacionaron las variables inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria de una institución pública; se establecieron las relaciones significativas existentes entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes; y finalmente se valoró la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico desde el manejo y control de emociones. El trabajo se desarrolló con la participación de 58 estudiantes (29 niños y 29 niñas).

Dentro de los hallazgos se destaca la relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de educación primaria, y se concluye que un correcto manejo de las emociones es esencial para un buen rendimiento académico estudiantil en la escuela.

Valenzuela y Portillo (2008) concluyeron también que se debe prestar especial atención a los sentimientos de los estudiantes (factor emocional), ya que queda manifiesto que no pueden expresar lo que sienten adecuadamente. Es decir, sus acciones y toma de decisiones están determinadas no solo por lo que sienten sino por las circunstancias que experimentan o viven, y si logran identificarlas; en el caso contrario, las acciones y decisiones tomadas tendrán efectos negativos en la conducta.

El último antecedente del año 2019, tiene por objetivo determinar el nivel de la inteligencia emocional de las estudiantes de 1° de secundaria procedentes de hogares disfuncionales de la Institución Educativa “N° 6066” de Villa el Salvador (Reymundo, 2019).

Para cumplir con dicho objetivo, se determina el nivel de inteligencia interpersonal, el nivel de estado de ánimo, el manejo de estrés, el manejo de adaptabilidad y el nivel de la impresión positiva de las estudiantes de 1° de secundaria procedentes de hogares disfuncionales de la Institución. La investigación se realizó con una población constituida por 240 alumnas del primero de secundaria de la Institución Educativa Emblemática N° 6066 de Villa el Salvador.

De acuerdo con los hallazgos se pueden observar unos resultados altos en cada una de las variables; un 79% opinó que la inteligencia emocional es regular, principalmente en la dimensión adaptabilidad donde se considera regular en un 69%, en la dimensión manejo del estrés con un 61% calificada como regular, y en la dimensión impresión positiva calificada como regular por el 73% de los participantes. Se recomendó realizar talleres de inteligencia emocional desde la primera infancia, incentivar a los niños al deporte y al arte que logren tener conocimiento de sus virtudes y defectos; realizar talleres de lectura en niños y jóvenes que permita un enriquecimiento cultural.

## 4 MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presentan los conceptos de inteligencia emocional y el concepto de competencias emocionales.

Una primera claridad que debe realizarse en el presente marco teórico corresponde con la distinción conceptual entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional, la cual expone Bisquerra y Pérez (2007).

Según los autores, mientras que la inteligencia emocional es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, la competencia emocional se concentra en la interacción entre persona y ambiente lo cual permite tener unas aplicaciones educativas inmediatas y finalmente la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (Bisquerra & Pérez, 2007).

En suma, la inteligencia emocional se puede definir como:

(...) la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990, pág. 10)

La competencia emocional se define como:

(...) la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 7). Las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas

para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 8)

Finalmente, la educación emocional puede definirse como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene por finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 243).

Tal explicación permitirá diferenciar estos conceptos a lo largo de la construcción del presente trabajo.

Adicionalmente se presenta una exposición de autores en relación a tres temas particulares, la inteligencia emocional y su desarrollo como concepto, las competencias emocionales como conceptos y paradigmas y finalmente las tipologías que serán apropiadas para el presente trabajo como variables de análisis.

#### **4.1 La inteligencia emocional**

Se considera como pioneros en inteligencia emocional a Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire. En su momento, estos autores emplearon su tesis de inteligencia emocional para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito y que incluyen los siguientes factores:

- La empatía.
- La expresión y comprensión de los sentimientos.
- El control de nuestro genio.

- La independencia.
- La capacidad de adaptación.
- La simpatía.
- La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal.
- La persistencia.
- La cordialidad.
- La amabilidad.
- El respeto.

El modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), se basa en cuatro tipos diferentes de habilidades, que incluyen la percepción y expresión de emociones, el uso de la emoción para facilitar la actividad cognitiva, la comprensión de las emociones y la regulación de las emociones para el crecimiento personal y emocional.

En cuanto a la percepción y expresión de emociones de forma precisa, esto se manifiesta en la habilidad para percibir, identificar las expresiones voluntarias y las no voluntarias, valorar y expresar adecuadamente las distintas emociones. Ya sea a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, entre otras. En cuanto al uso de la emoción para facilitar la actividad cognitiva, Salovey y Mayer (1990) proponen que las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición, priorizando el pensamiento y el foco de atención en la información más importante, de esta forma el estado emocional de la persona cambia su perspectiva, desde el optimismo al pesimismo, dando lugar a múltiples puntos de vista, que pueden facilitar o dificultar determinado afrontamiento.

En cuanto a la comprensión de las emociones, esta corresponde a la habilidad para comprender e interpretar las emociones de la forma más acertada posible, lo cual permite a su vez reconocer las emociones más complejas que suelen combinar otras emociones antagónicas, como por ejemplo amor y odio, así como cierta habilidad para poder reconocer el paso de un estado emocional a otro.

Finalmente, en cuanto a la regulación de las emociones para el crecimiento personal y emocional, corresponde la habilidad para moderar las emociones negativas y potenciar las

positivas, sin que haya necesaria represión de la misma o exagerar la información que estas conllevan, estando atento a los estados emocionales tanto positivos como aquellos negativos (Salovey & Mayer, 1990).

Una siguiente evolución en el concepto de inteligencia emocional se ubica cinco años después con el bestseller de 1995, *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman, autor que definió la inteligencia emocional como:

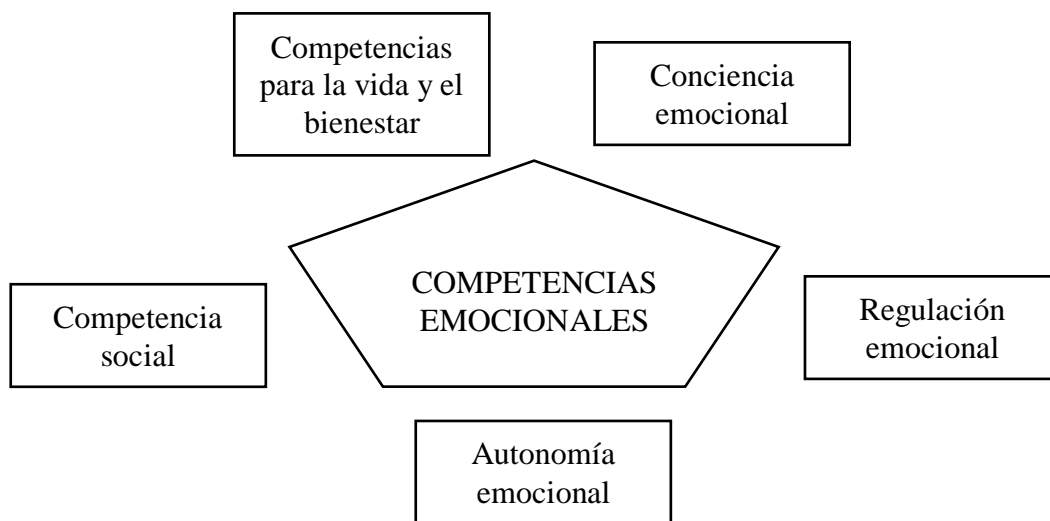
(...) una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1995, págs. 43-44).

Las principales distancias con respecto a las ideas de Salovey y Mayer (1990) se manifiestan en la necesidad de conocer las propias emociones, para luego ir desarrollando habilidades que permitan el autocontrol y la motivación, y la importancia de la inteligencia emocional para el desarrollo de la empatía por el otro, sin empatía no se demostrará una verdadera inteligencia emocional (Goleman, 1995).

## **4.2 Competencias emocionales**

La literatura presenta diferentes propuestas para determinar las categorías de las diferentes competencias: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, socio-emocionales. En este caso, se acude al trabajo realizado por Bisquerra y Pérez (2007), en el cual se plantea un escenario de cinco bloques de competencias emocionales, que a su vez serán variables de investigación en el presente trabajo.





**Ilustración 1. Cinco bloques de competencias emocionales**

**Fuente: Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista educación, 21(10), 61-82.**

La primera competencia es la conciencia emocional, la cual se traduce en la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

La conciencia emocional se mide a través de tres competencias específicas así:

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

b. Dar nombre a las emociones: eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

c. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 9).

La competencia de regulación emocional se traduce en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Esta competencia se descompone a su vez en cinco competencias específicas así:

a. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

b. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma mostrarse a sí mismo y a los demás.

c. Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar

de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

d. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

e. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

La competencia de autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Esta competencia se subdivide a su vez en siete competencias específicas así:

Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de las normas, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar (Bisquerra & Pérez, 2007, págs. 10-11).

La competencia social se traduce en la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. Esta competencia se subdivide en nueve competencias específicas así:

a. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

b. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

- c. Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- d. Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- e. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- f. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- g. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- h. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

i. Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 11).

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar se pueden reconocer en la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales así, como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Esta competencia se subdivide en seis competencias específicas así:

a. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

b. Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

c. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

d. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

e. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

f. Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 12).

Para el presente trabajo se ha considerado la apuesta teórica de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007), autores que proponen que las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, la competencia social y competencias para la vida y el bienestar; así mismo se ha hecho énfasis en el desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, las dos primeras del Bisquerra. Con esta apuesta se buscará diseñar e implementar una estrategia didáctica para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali.

## 5 PROPUESTA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN

### 5.1 Tipo de investigación y procedimiento

En esta investigación se emplea el enfoque cualitativo ya que en ella se estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007).

En este sentido este trabajo será es de tipo descriptivo, entendido como aquel que tiene por objetivo registrar, analizar y describir las características observables y generales de los fenómenos objeto de investigación que existen en el momento preciso en que se realiza el estudio, esto con el fin de poder clasificarlas, establecer relaciones, dar a conocer los hechos tal como ocurren.

De ahí que en este tipo de investigación se empleen, fundamentalmente, métodos empíricos que permiten lograr esos fines, utilizando técnicas e instrumentos que incluyen las encuestas, la observación y su registro en diarios de campo para la recolección de datos. Esta determinación metodológica otorga un lugar prioritario a la triangulación de datos (Pereira, 2011). Para este caso se emplearon las herramientas de una encuesta diagnóstica, de grupos focales con estudiantes, con la cual se pretende dar respuesta a la pregunta ¿Cómo analizar si implementación de una propuesta didáctica desarrolla las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali?

Se pretende describir la situación actual de la inteligencia emocional de 36 estudiantes de grado primero, a partir de la preparación de los instrumentos de recolección de información, descripción de los puntos críticos de dicha inteligencia para de esta forma diseñar los mecanismos de intervención, y finalmente describir los resultados del plan metodológico en una primera aplicación piloto.

La investigación es descriptiva en tanto se establecerán ciertas categorías de análisis a partir de la propuesta de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, sobre las cuales se



pretenderá observar y describir para identificar puntos críticos en la inteligencia emocional en los estudiantes.

## **5.2 Contexto empírico de la investigación**

La investigación se desarrolla en el contexto de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de carácter Oficial atiende población de la comuna 20 y la vereda La Sirena –Zona rural- de la ciudad de Santiago de Cali.

Esta institución educativa está conformada por 5 sedes educativas en las que se atiende 2300 estudiantes desde transición hasta grado 11 y ciclos integrados lectivos- CLEI para jóvenes y adultos de los estratos 1 y 2, caracterizados por la Marginalidad, la vulnerabilidad social, la exclusión, los altos índices de pobreza y violencia juvenil.

En la educación media técnica se ofrecen 3 programas: Técnico en Mantenimiento de Hardware, Técnico en Mantenimiento de Equipos Electrónicos y Técnico en Elaboración de Audiovisuales Orientados a la Promoción Social.

La Institución fundamenta su acción en los principios de construcción colectiva, inclusión y participación promoviendo la diversidad, el conocimiento técnico y científico, el desarrollo de competencias ciudadanas y la protección ambiental, con fundamente en la pedagogía por proyectos.

## **5.3 Descripción de los sujetos de la investigación**

Los sujetos de investigación corresponden a 36 estudiantes de grado primero de la IE educativa multipropósito, con edades entre los 6 y 9 años de edad. El total de estudiantes por género corresponde a 13 niños y 23 niñas. 28 de estos estudiantes asistieron en la fase diagnóstica, pero su totalidad accedió a la fase de implementación.

Entre los criterios de inclusión para participar en la investigación corresponde a:

- Estudiantes matriculados en el año escolar 2020.
- Haber asistido a 7 de 8 sesiones de la intervención didáctica
- Tener consentimiento firmado de los padres de familia para participar de dicha investigación. ( ver anexo numero 2)

## 5.4 Instrumentos a utilizar en la recolección de la información

### 5.4.1 Encuesta diagnóstica

Se propone en primer lugar un cuestionario planteado directamente a los niños por parte de la maestra. Nueve (9) preguntas tomadas originalmente del trabajo de Carrero (2019) titulado *La educación emocional a través de los cuentos*, con el cual se busca identificar el conocimiento de cada niño y niña acerca de las emociones, así como su gestión ante ellas. Se ha realizado una adaptación del instrumento original, en cuanto a la forma de plantear preguntas, algunas opciones de respuesta entre otros.

**Tabla 2. Cuestionario de preguntas sobre las emociones en niños de grado primero, a partir del instrumento de Carrero (2019)**

| PREGUNTA  | OPCIÓN                          |
|---|---------------------------------|
| 1. ¿Cómo te sientes cuando te dan abrazos?<br>ENUMERAR          | a. Alegre.                      |
|   | b. Triste.                      |
|   | c. Enojado                      |
|   | d. Indiferente.                 |
| 2. ¿Qué sientes cuando te dicen que has hecho algo mal?         | a. Te enojas                    |
|   | b. Intentas mejorar.            |
|   | c. Te da igual.                 |
|   | d. Te alegras.                  |
| 3. ¿Qué haces cuando estás triste?                              | a. Lloras.                      |
|   | b. Se lo cuentas a un amigo.    |
|   | c. Se lo cuentas a papá o mamá. |
|   | d. No haces nada.               |
| 4. ¿Cuándo te enfrentas a situaciones desconocidas qué sientes? | a. Siento miedo.                |
|   | b. Me siento inseguro/a.        |
|   | c. Me atrevo a todo.            |
|   | d. Me enojo.                    |

|   |  |
|---|--|
| 5. ¿Qué haces cuando algo no resulta como tus esperas o quieres?                                  | a. Lloro hasta que consigo lo que quiero.        |
|   | b. Lloro, pero no sirve de nada.                 |
|   | c. Expreso lo que siento e intento solucionarlo. |
|   | d. Me da igual.                                  |
|   | e. Siento rabia                                  |
| 6. Cuándo te sientes nervioso...  | a. Me siento contento.                           |
|   | b. Me comporto diferente.                        |
|   | c. Me enoja fácilmente.                          |
|   | d. Soy capaz de relajarme.                       |
| 7. ¿De quién depende lo que sientes?  | a. De mí mismo.                                  |
|   | b. De mis amigos/as.                             |
|   | c. De mi familia.                                |
|   | d. De cualquiera.                                |
| 8. ¿Si el profesor te pide pasar al frente del salón a exponer, o a hablar en público te sientes? | a. Me siento contento/a.                         |
|   | b. Me da vergüenza.                              |
|   | c. Siento mucho miedo.                           |
|   | d. Me da igual.                                  |
| Normalmente mi sentimiento más frecuente es   | a. Contento/a.                                   |
|   | b. Triste.                                       |
|   | c. Enojado/a.                                    |
|   | d. Apenado                                       |
|   | e. Preocupado                                    |
|   | f. Otro  |

Fuente: Diseño a partir de Carrero, C. (2018). La educación emocional a través de los cuentos. Valladolid: Universidad de Valladolid.

### **5.4.2 Grupo focal**

Krueger (1991) define el grupo focal como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de los participantes sobre un área particular de interés. En este sentido se propone la aplicación de tres grupos focales que permitan abrir el dialogo con los estudiantes a partir de sus experiencias. A continuación se dan a conocer las preguntas de los grupos focales y los objetivos de cada una de las sesiones de trabajo.

#### **Grupo focal 1**

Momento: este grupo focal se realiza antes de realizar la implementación de la estrategia didáctica

**Objetivos:** Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las emociones

1. ¿Sabes qué es una emoción?
2. ¿Cómo es tu comportamiento dentro y fuera del salón de clase?
3. ¿Sabes que emoción tiene tu compañero?
4. ¿Qué te gusta hacer y que no te gusta hacer en la escuela?

#### **Grupo focal 2: Seguimiento.**

Momento: este grupo se hace al finalizar la cuarta actividad de la estrategia didáctica, pues al concluir este bloque se habrían abordado la competencia emocional.

**Objetivos:**

- Identificar las percepciones que los estudiantes de grado primero puedan tener sobre las emociones después de concluir la unidad número uno.
  - Identificar si los estudiantes han desarrollado la competencia de conciencia emocional.
1. ¿Para ti que es una emoción?
  2. ¿Qué emoción te gusta más?
  3. ¿Cómo te das cuenta si tu compañero está feliz, triste, con miedo o enojado?

### **GRUPO FOCAL 3: FINAL**

**Objetivo:** identificar si los estudiantes han desarrollado la competencia de conciencia emocional y regulación emocional.

1. ¿Sabes que es una emoción?
2. ¿Cómo es tu comportamiento dentro y fuera del salón de clase?
3. ¿Sabe que emoción tiene tu compañero?
4. ¿Qué te gusta hacer y que no te gusta hacer en la escuela?
5. ¿Qué emoción te gusta más?
6. ¿cómo te das cuenta si tu compañero está feliz, triste, con miedo o enojado?

### **¿Recuerdas alguna herramienta para regular las emociones? Procedimiento**

El trabajo fue realizado en las siguientes fases:

**FASE UNO: Revisión bibliográfica:** durante esta fase se revisó la diferente bibliografía existente, teorías y también las normativas como los estándares para tener una comprensión más amplia de la temática.

**FASE DOS: Selección de instrumentos:** la encuesta se selecciona y adapta con la validación de diferentes profesionales docentes, psicólogos y sociólogos, también se emplea el grupo focal con el propósito de lograr conversar con los estudiantes sobre sus percepciones emocionales.

**FASE TRES: Prueba piloto de la encuesta:** se realizó una prueba piloto con dos estudiantes para observar que facilidad o dificultad presentaba para los estudiantes responder a la encuesta

**FASE CUATRO: Identificación de las percepciones de los estudiantes frente a las emociones y su manejo. (Diagnóstico)**

En esta cuarta fase se emplearon instrumentos de medición adaptados de antecedentes de investigación, con el fin de identificar el estado de la inteligencia emocional en los niños

estudiantes de grado primero. En esta fase se aplicó una encuesta con nueve (9) preguntas que han sido adaptadas del trabajo de Carrero (2018) titulado *La educación emocional a través de los cuentos*, con el cual se busca identificar la diferencia de conocimientos y respuestas de cada niño y niña acerca de las emociones, así como su gestión ante ellas. Se ha realizado una adaptación del instrumento original (Carrero, 2018), en cuanto a la forma de plantear preguntas, algunas opciones de respuesta entre otros aspectos.

Cada pregunta fue expresada a modo de tabla, acompañada de gráfico y un análisis que surgió del cruce de los resultados obtenidos con los resultados de Carrero (2018) y el aporte teórico del trabajo de Bisquerra y Pérez (2007)

Así mismo se aplicaron tres sesiones de grupo focal dividiendo a la población en tres grupos que respondan a un cuestionario, a través de una conversación grupal, acompañado con la maestra o un profesional de apoyo.

#### **FASE CINCO: Diseño**

Durante esta fase se diseñó una estrategia didáctica centrada en la conciencia emocional y la regulación emocional, orientada a los estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de Santiago de Cali

Realizadas las tomas de información, y habiendo tabulado y graficado los resultados de los instrumentos, se identificaron los puntos críticos que deberían intervenir en materia de inteligencia emocional en los niños. Para esta identificación se consideró la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007).

Posteriormente se representó la alineación de la propuesta de Bisquerra (2007) con los Estándares de Competencias ciudadanas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

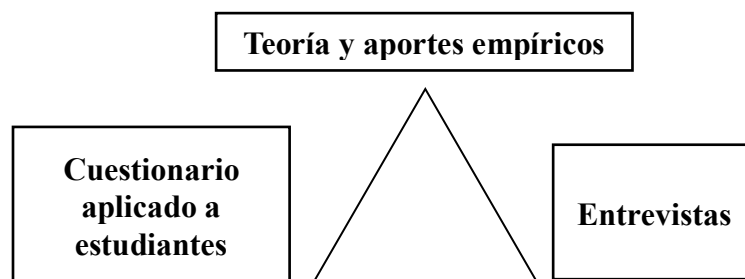
Luego se diseñaron los instrumentos didácticos que respondieron a los puntos críticos identificados en el diagnóstico de encuestas y grupo focal, se alienaron a la competencia afectada según la categorización de Bisquerra y Pérez (2007), (Conciencia emocional,

regulación emocional), y se planificaron dando respuesta a los Estándares de competencias ciudadanas propuestos por el MEN.

**FASE SEIS: Implementación** se realizaron 8 sesiones de trabajo en las que se desarrollaron las actividades de la estrategia didáctica denominada propuesta CERE

**FASE SIETE: Evaluación:** Durante evaluación en la implementación de la estrategia didáctica para la promoción y desarrollo de competencias emocionales de conciencia emocional y regulación emocional, se realizaron dos grupos focales para evaluar el resultado de la estrategia didáctica. Posteriormente se evaluó con una calificación para cada una de las actividades de la estrategia a partir de un criterio de evaluación basado en la calificación de uno a cinco de cinco variables a saber, grado de placer (¿cómo me sentí?), grado de participación, clima del grupo, comunicación y escucha y grado de obtención del objetivo. (Ver tabla 25)

Finalmente se hizo una descripción del resultado de la observación de la maestra durante el desarrollo de cada una de las actividades de la estrategia didáctica realizada con los estudiantes. Esta última percepción se guía a partir de solicitar su percepción negativa y positiva de la actividad, acompañándola de una descripción de la misma.



**Ilustración 2. Propuesta de triangulación**  
**Fuente: Diseño propio**

## 6 IDENTIFICACIÓN DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LAS EMOCIONES Y SU MANEJO

Para la identificación de las percepciones de los estudiantes de cara a sus emociones y su manejo se han destinado dos herramientas, por un lado, una encuesta con preguntas de opción cerrada la cual se representa cuantitativamente y por otro lado un grupo focal de las tres sesiones que se emplearon, la cual permitirá complementar el análisis diagnóstico.

### 6.1 ENCUESTA A ESTUDIANTES

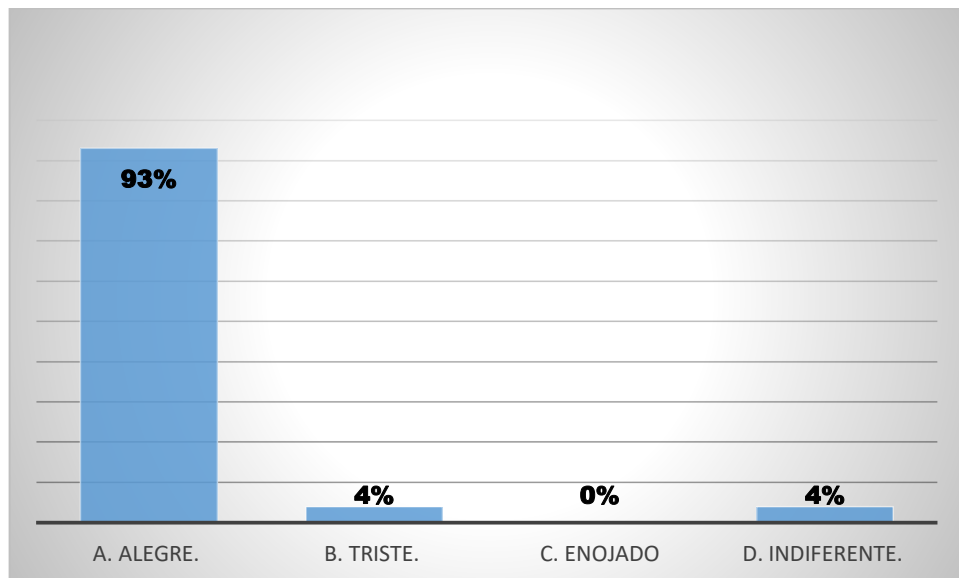
En esta primera fase se aplica un instrumento de medición con el fin de diagnosticar el estado de la inteligencia emocional en los niños estudiantes de grado primero. Se propone en primer lugar un cuestionario planteado directamente a los niños por parte de su profesora. Nueve (9) preguntas que han sido adaptadas del trabajo de Carrero (2018) titulado *La educación emocional a través de los cuentos*, con el cual se busca identificar la diferencia de conocimientos y respuestas de cada niño y niña acerca de las emociones, así como su gestión ante ellas. Se ha realizado una adaptación del instrumento original de (Carrero, 2018), dicha adaptación se dio en la contextualización de palabras que se usaban en la cotidianidad ejemplo: sustituir la palabra enfado por enojo, y redactar de otra forma algunas preguntas, todo se hizo bajo la supervisión y acompañamiento de pares.

**Tabla 3. Pregunta 1, ¿Cómo te sientes cuando te dan abrazos?**

| PREGUNTA                                  | OPCIÓN          | RES | %          |
|---|-----------------|-----|------------|
| 1 ¿Cómo te sientes cuando te dan abrazos? | a. Alegre.      | 26  | <b>93%</b> |
|   | b. Triste.      | 1   | <b>4%</b>  |
|   | c. Enojado      | 0   | <b>0%</b>  |
|   | d. Indiferente. | 1   | <b>4%</b>  |

Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)





**Ilustración 3. Pregunta 1, ¿Cómo te sientes cuando te dan abrazos?**  
**Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)**

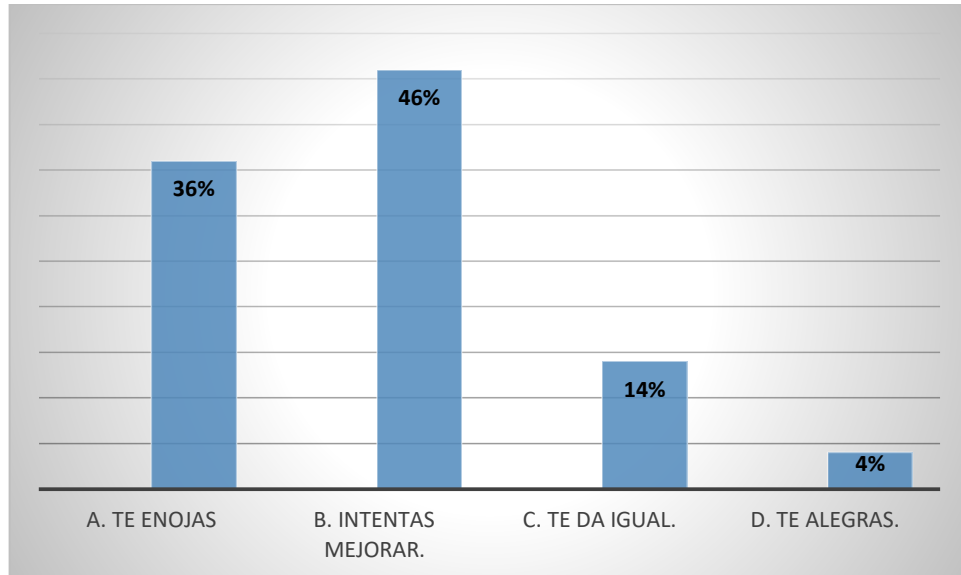
La pregunta ¿Cómo te sientes cuando te dan abrazos? busca identificar desde la percepción de los niños, su capacidad para aceptar la confortabilidad que representa a nivel emocional los abrazos.

En el caso de los estudiantes de grado primero, el 93% respondió que su sentimiento es de alegría, solo dos casos evidenciaron tristeza e indiferencia. Sin embargo, la toma de información permitió evidenciar en los niños dificultades para precisar sus emociones. En palabras del autor, presentan este problemas relacionado con la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado (Bisquerra & Pérez, 2007), incluso se evidenció que gran parte de los estudiantes no se referían al nombre de la emoción alegría, sino que usaban sinónimos como bien, me gusta, lo que evidencia falta de desarrollo de la competencia emocional en la habilidad de dar nombre a las emociones (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 4. Pregunta 2, ¿Qué sientes cuando te dicen que has hecho algo mal?**

| PREGUNTA   | OPCIÓN               | RES | %   |
|--|----------------------|-----|-----|
| 2 ¿Qué sientes cuando te dicen que has hecho algo mal? | a. Te enojas         | 10  | 36% |
|  | b. Intentas mejorar. | 13  | 46% |
|  | c. Te da igual.      | 4   | 14% |
|  | d. Te alegras.       | 1   | 4%  |

Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)



**Ilustración 4. Pregunta dos, ¿Qué sientes cuando te dicen que has hecho algo mal?**

Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)

La pregunta ¿Qué sientes cuando te dicen que has hecho algo mal? busca identificar en los niños, su capacidad emocional para aceptar los errores, enfrentarse a la frustración e incluso evidenciar capacidades de resiliencia a edad temprana.

En el caso de los estudiantes de grado primero no se encontró una tendencia en este aspecto, el 46% de los participantes indicó que cuando les decían que hacían algo mal los supera intentando mejorar el aspecto deficiente; el 36% de los niños indicó ante la misma pregunta que responden con enojo. El 14% de los niños indicó que ignoraban lo que otros dijeran sobre lo que hacían o que les daba igual; finalmente el 4% indicó que se alegraban.

En esta indagación llama la atención que el 36% del porcentaje de estudiantes manifiesta enojarse cuando les dicen que han hecho algo mal, este significativo índice apunta a que los

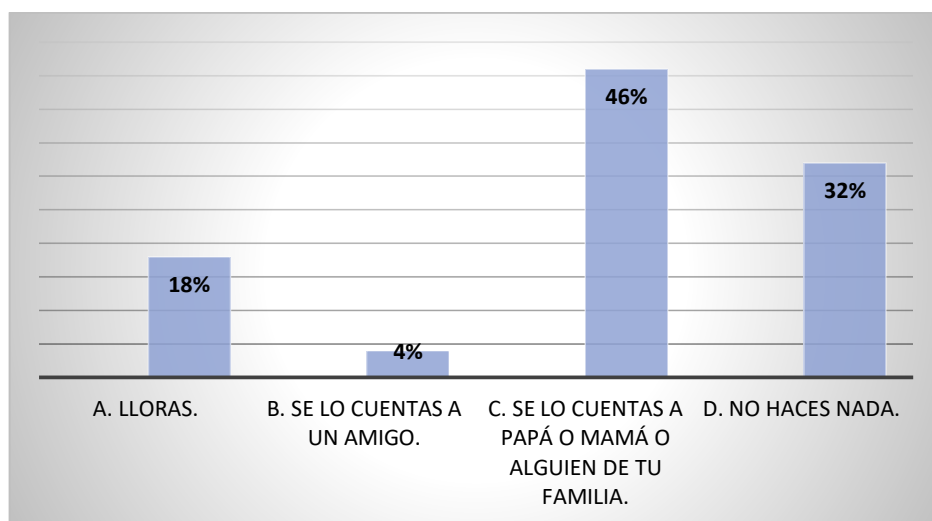
estudiantes presentan dificultades con la competencia de regulación emocional, ya que el autor afirma que las propias emociones y sentimientos a menudo deben ser regulados esto incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, para prevenir estados de ánimo negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades (Bisquerra & Pérez, 2007), en este sentido las respuestas de la mitad de los estudiantes sugiere dificultades para regular su impulsividad, y dificultad para perseverar en el logro.

En el trabajo de Carrero (2018) se pudo identificar que la mayoría de los alumnos se enojan cuando les dicen que han hecho algo mal, en vez de intentar mejorar, en el caso de los niños de primer grado sujetos de estudio, la respuesta con mayor aceptación correspondió al interés por mejorar, esto permite asegurar que la mayoría de los niños del salón enfrenta de manera positiva lo que les dicen cuando han hecho algo mal en cuanto a sus emociones.

**Tabla 5. Pregunta 3, ¿Qué haces cuando estas triste?**

| PREGUNTA                          | OPCIÓN  | RES | %   |
|-----------------------------------|---|-----|-----|
| 3 ¿Qué haces cuando estas triste? | a. Lloras.  | 5   | 18% |
|                                   | b. Se lo cuentas a un amigo.                            | 1   | 4%  |
|                                   | c. Se lo cuentas a papá o mamá o alguien de tu familia. | 13  | 46% |
|                                   | d. No haces nada.                                       | 9   | 32% |

Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)



**Ilustración 5. Pregunta tres, ¿Qué haces cuando estas triste?**

Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)

La pregunta pretendía identificar cual es la acción física que tiene el niño cuando se encuentra triste, una pregunta que busca la identificación de las formas como los niños operan para regular su sentimiento de tristeza.

En el caso de los estudiantes de grado primero no se encontró una tendencia en este aspecto, el 46% de los participantes indicó que su tristeza la mitiga contándole a sus padres o familiares, esto con el fin de sentir apoyo en la superación de sus emociones el 32% de los niños indicó que ante la tristeza prefieren ignorar el sentimiento, hacer de cuenta que no sucede nada con ellos, que todo está bien. El 18% de los niños indicó que ante la tristeza su respuesta es el llanto; finalmente el 4% indicó que encontraba consuelo en amigos.

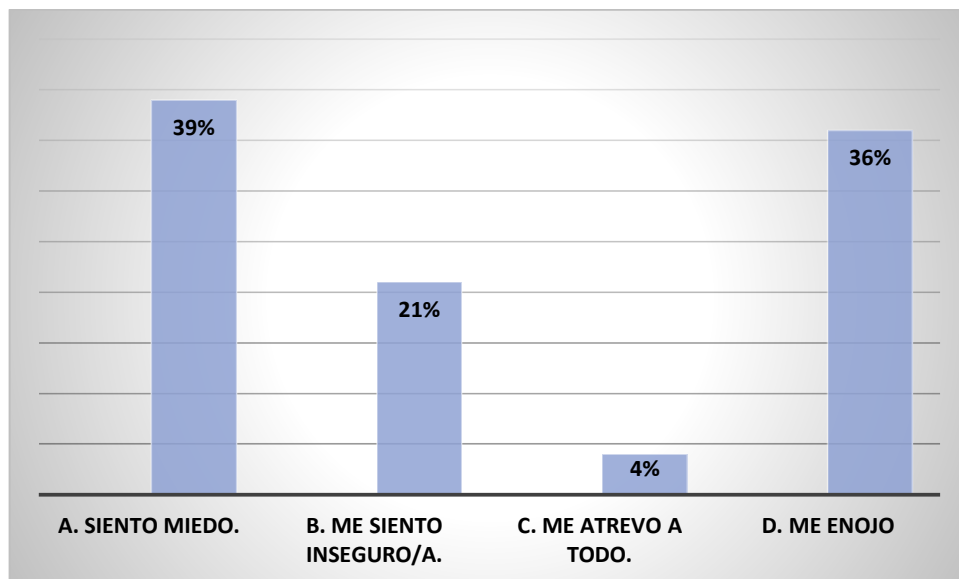
Puede decirse que las opciones de respuestas inadecuadas se encuentran en la alegría e ignorar el sentimiento; por el contrario, respuestas como el enojo y principalmente confiar su sentimiento de tristeza a los padres es la respuesta ideal.

El 32% de los participantes en la encuesta que indican no sentir nada, representan dificultades de expresión emocional, en tanto se evidencia la incapacidad para expresar las emociones de forma apropiada, así mismo se evidencian dificultades relacionados con la carencia de habilidades de afrontamiento, en tanto se carece de la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales(Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 6. Pregunta cuatro, Cuándo te enfrentas a situaciones desconocidas ¿que sientes?**

| <b>PREGUNTA</b>  | <b>OPCIÓN</b>            | <b>RES</b> | <b>%</b>   |
|--|--------------------------|------------|------------|
| 4 Cuándo te enfrentas a situaciones desconocidas ¿que sientes? | a. Siento miedo.         | 11         | <b>39%</b> |
|  | b. Me siento inseguro/a. | 6          | <b>21%</b> |
|  | c. Me atrevo a todo.     | 1          | <b>4%</b>  |
|  | d. Me enojo              | 10         | <b>36%</b> |

**Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)**



**Ilustración 6. Pregunta cuatro, Cuándo te enfrentas a situaciones desconocidas ¿que sientes?**  
Fuente Diseño de la autora con base en Carrero (2018)

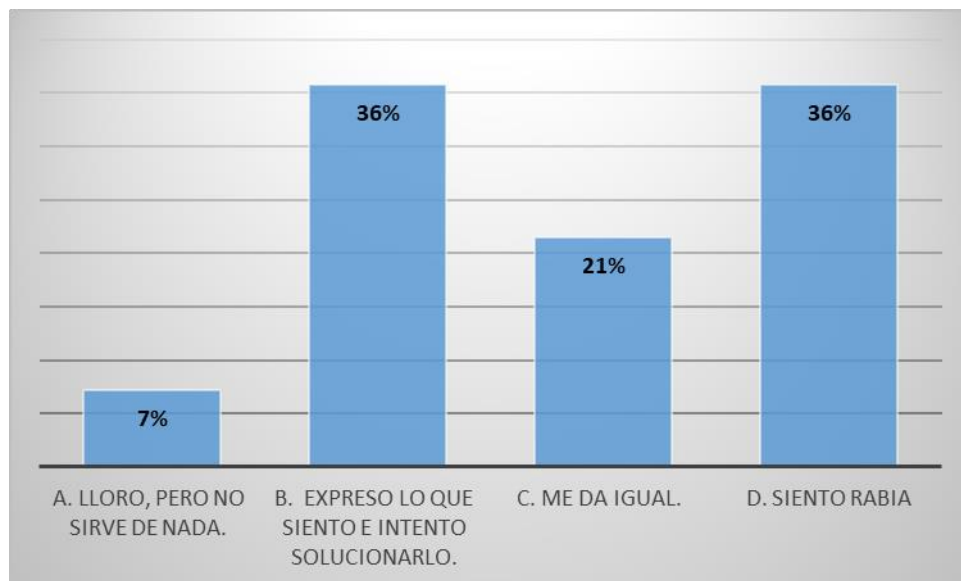
La cuarta pregunta busca identificar la emoción del niño de cara a lo desconocido. Al respecto el 39 % de los participantes indicó que sentía miedo de cara a lo desconocido, el 36% indicó que su respuesta era de enojo, el 21% indicó que su sentimiento era relacionado con la inseguridad y el 4% indicó que tenía capacidad emocional para enfrentarse con todo.

Llama la atención en la encuesta el resultado del 21% de los estudiantes manifiestan sentirse inseguro (a) cuando se enfrentan situaciones desconocidas. Se observó en este grupo de estudiantes dificultad para poder expresar con claridad sus emociones al momento de responder la pregunta, lo que sugiere que los estudiantes presentan dificultad en la toma de conciencia de las propias emociones, esta es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; definirlos y etiquetarlos. (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 7. Pregunta 5 ¿Qué haces cuando algo no resulta como tú quieres o esperas?**

| PREGUNTA   | OPCIÓN   | RES | %   |
|--|--|-----|-----|
| 5 ¿Qué haces cuando algo no resulta como tú quieres o esperas? | a. Lloro, pero no sirve de nada.                 | 2   | 7%  |
|  | b. Expreso lo que siento e intento solucionarlo. | 10  | 36% |
|  | c. Me da igual.                                  | 6   | 21% |
|  | d. Siento rabia                                  | 10  | 36% |

Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)



**Ilustración 7. Pregunta 5, ¿Qué haces cuando algo no resulta como tú quieres o esperas?**  
**Fuente: Diseño de la autora con base en Carrero (2018)**

La quinta pregunta busca identificar la percepción de los estudiantes de cara a su respuesta cuando algo no resulta como se espera. Una inadecuada respuesta ante lo que se espera puede representar una falencia en su capacidad emocional.

El 36% de los estudiantes indicó que ante no recibir lo que esperaban, expresaban abiertamente su deseo buscando alcanzar la meta, el mismo porcentaje identificó que su respuesta era de rabia ante dicha frustración. Un 21% de los participantes indicó que le daba igual el no recibir lo que esperan y el 7% indicó que su respuesta era llorar, previa comprobación de que por dicho medio no resuelven su deseo.

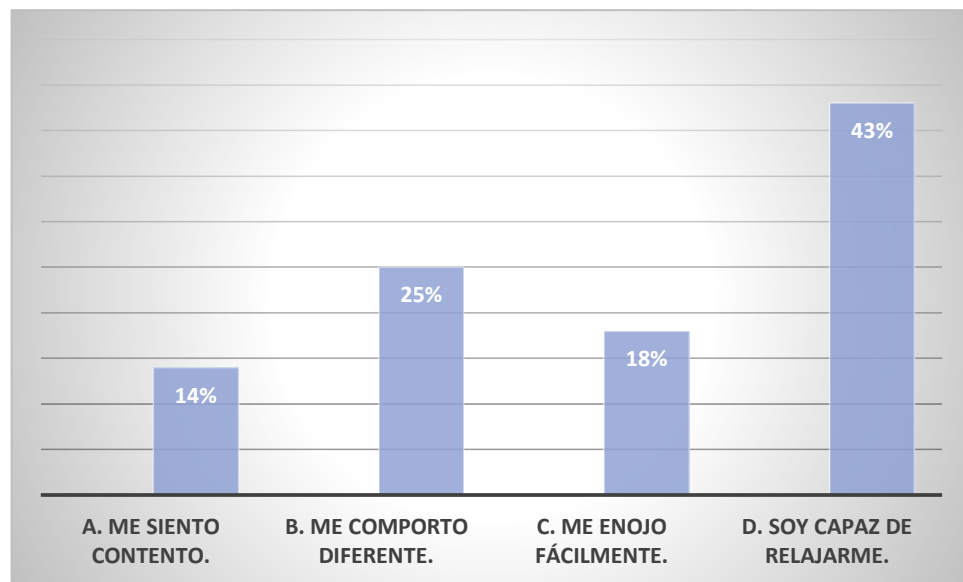
Este 36% de estudiantes que manifiesta como respuesta la rabia, da cuenta de posibles dificultades en la regulación de la impulsividad (ira, violencia); ausencia de tolerancia a la frustración y problemas para perseverar en los logros que quiere alcanzar. Estas características dan cuenta de problemas en su regulación emocional (Bisquerra & Pérez, 2007). Si bien es cierto lo que plantea el autor, vale la pena aclarar que no es malo sentir enojo, lo que sugiere el autor es que es importante prestar atención a la autorregulación de esta emoción para evitar problemas de ira y violencia que se podrían dar si se mantiene por mucho tiempo o intensifica dicha emoción.

Otro aspecto relevante en esta encuesta es que el 21% de los estudiantes indica darle igual cumplir o no sus propios objetivos dan cuenta de una incapacidad para expresar las emociones de forma apropiada, comprender con precisión su estado emocional interno y terminan expresando externamente algo que no está sintiendo realmente. De igual forma, los niños que lloran por el fracaso aun reconociendo que esto no soluciona sus problemas, dan cuenta de respuestas inadecuadas relacionadas con la expresión emocional (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 8. Pregunta 6, ¿Cuándo te sientes nervioso...?**

| PREGUNTA                          | OPCIÓN                     | RES | %   |
|-----------------------------------|----------------------------|-----|-----|
| 6 ¿Cuándo te sientes nervioso...? | a. Me siento contento.     | 4   | 14% |
|                                   | b. Me comporto diferente.  | 7   | 25% |
|                                   | c. Me enojo fácilmente.    | 5   | 18% |
|                                   | d. Soy capaz de relajarme. | 12  | 43% |

Fuente: Diseño de la autora en base a Carero( 2018)



**Ilustración 8. Pregunta seis, ¿Cuándo te sientes nervioso...?**

Fuente: Diseño de la autora con base a Carero ( 2018)

La sexta preguntaba intenta identificar la respuesta de los niños cuando se sienten nervioso, al respecto, el 43% indicó que podría ser capaz de asimilar su sentimiento y regularlo hasta sentirse relajado, el 25% indicó que cuando se sentía nervioso respondía con un comportamiento diferente al de la normalidad. El 18% indicó que cuando estaba nervioso

podría enfadarse rápidamente, y finalmente el 14% indicó que cuando estaba nervioso la emoción que tenía era de sentirse contentos.

El 14% que indica sentirse contento cuando está nervioso, puede evidenciar problemas para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, asuntos relacionados con la Toma de conciencia de las propias emociones (Bisquerra & Pérez, 2007).

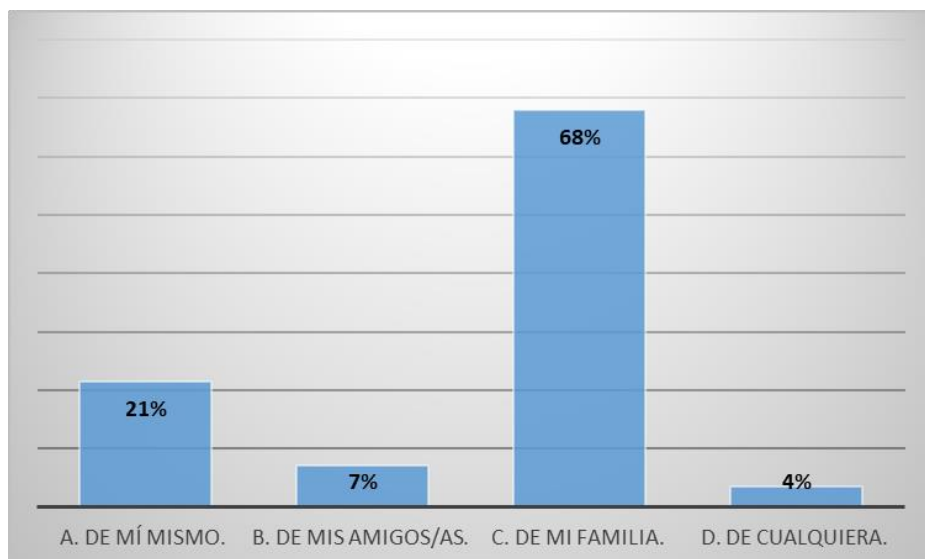
Aquellos que se enfadan fácilmente representan problemas para para expresar las emociones de forma apropiada (Expresión emocional), pero también demuestran dificultades para regular su impulsividad (Regulación emocional) (Bisquerra & Pérez, 2007)

Tal y como sucedió con el estudio de Carrero (2018) cerca de la mitad de los participantes en esta encuesta también indicaron que les era posible regular los nervios relajándose.

**Tabla 9. Pregunta 7 ¿De quién depende lo que sientes?**

| PREGUNTA                             | OPCIÓN               | RES | %          |
|--------------------------------------|----------------------|-----|------------|
| 7. ¿De quién depende lo que sientes? | a. De mí mismo.      | 6   | <b>21%</b> |
|                                      | b. De mis amigos/as. | 2   | <b>7%</b>  |
|                                      | c. De mi familia.    | 19  | <b>68%</b> |
|                                      | d. De cualquiera.    | 1   | <b>4%</b>  |

**Fuente: Diseño de la autora en base a Carero (2018)**



**Ilustración 9. Pregunta 7 ¿De quién depende lo que sientes?**

**Fuente: Diseño de la autora**

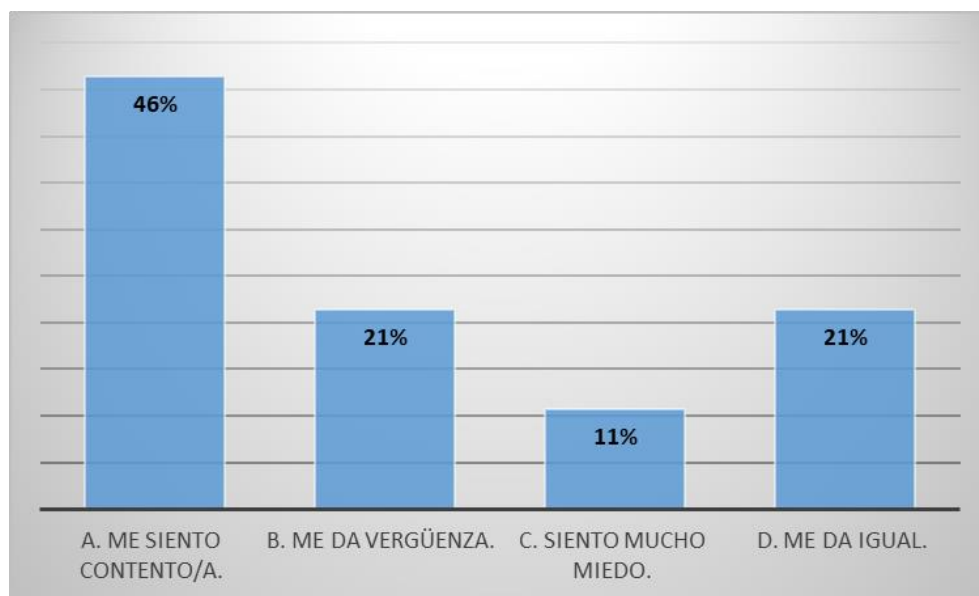


La siguiente pregunta busca identificar dependencias de los sentimientos de los niños, esto para identificar el nivel de autonomía de los mismos respecto a sus emociones. La mayor prevalencia en la respuesta fue la dependencia emocional de la familia, opción seleccionada por el 68% de los niños encuestados, el 7% de los participantes indicó que sus sentimientos dependían de sus amigos, el 4% indicó que sus sentimientos dependían de cualquier persona y solo el 21% de los participantes indicó que sus sentimientos dependían de sí mismos. En el estudio de Carrero (2018), también se identificó una alta preferencia por asignar a la familia una responsabilidad por lo que se siente, lo cual podría apuntar a que los estudiantes requieren desarrollar la competencia de Autonomía emocional con la capacidad de auto eficacia emocional donde el individuo se percibe a si mismo con capacidad para sentirse como desea (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 10. Pregunta 8 ¿Si la profesora te pide pasar al frente del salón a exponer, o a hablar en público te sientes?**

| <b>PREGUNTA</b>   | <b>OPCIÓN</b>            | <b>RES</b> | <b>%</b>   |
|---|--------------------------|------------|------------|
| 8. ¿Si la profesora te pide pasar al frente del salón a exponer, o a hablar en público te sientes?... | a. Me siento contento/a. | 13         | <b>46%</b> |
|   | b. Me da vergüenza.      | 6          | <b>21%</b> |
|   | c. Siento mucho miedo.   | 3          | <b>11%</b> |
|   | d. Me da igual.          | 6          | <b>21%</b> |

**Fuente: Diseño de la autora en base a Carrero (2018)**



**Ilustración 10. Pregunta 8 ¿Si la profesora te pide pasar al frente del salón a exponer, o a hablar en público te sientes?**

**Fuente: Diseño de la autora con base a Carero( 2018)**

La octava pregunta busca identificar la percepción del niño de cara a su capacidad emocional para enfrentarse a un auditorio, dominar un tema y expresarlo abierta y públicamente ante sus compañeros. En este sentido, la exposición es una actividad que reúne los aspectos relacionados con el dominio de las emociones. El 46% de los estudiantes indicaron sentirse contentos con esa experiencia, el 21% indicó que su sentimiento es de vergüenza, el mismo porcentaje indicó que no sentían nada, que les daba igual exponer o no y el 11% de los estudiantes indicaron que sentían mucho miedo respecto a confrontar esa situación.

Un elemento recurrente de nuevo es la respuesta dada por el 21% de los participantes, da cuenta de dificultades para poder precisar sus emociones en lo que refiere a la competencia de conciencia emocional, (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 11. Pregunta 9, ¿Normalmente mi sentimiento más frecuente es...?**

| PREGUNTA  | OPCIÓN         | RES | %          |
|---|----------------|-----|------------|
| 9. ¿Normalmente mi sentimiento más frecuente es...? | a. Contento/a. | 16  | <b>57%</b> |
|   | b. Triste.     | 3   | <b>11%</b> |
|   | c. Enojado/a.  | 4   | <b>14%</b> |
|   | d. Apenado     | 3   | <b>11%</b> |
|   | e. Preocupado  | 2   | <b>7%</b>  |

|  |         |   |    |
|--|---------|---|----|
|  | f. Otro | 0 | 0% |
|--|---------|---|----|

Fuente: Diseño de la autora con base a Carero (2018)

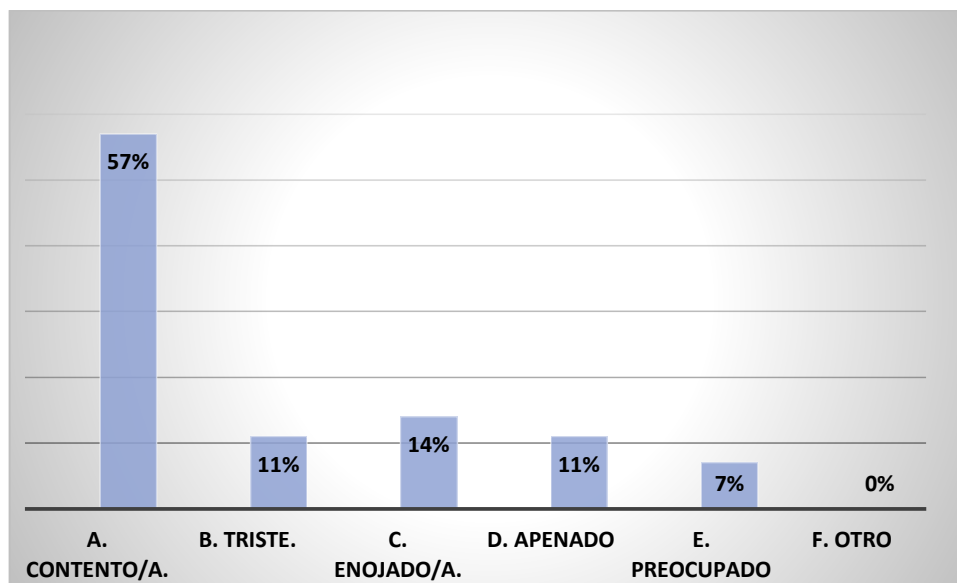


Ilustración 11. Pregunta nueve, ¿Normalmente mi sentimiento más frecuente es...?

Fuente: Diseño de la autora con base a Carero 2018

Finalmente, al indagar sobre la emoción que prevalece más en los niños participantes del diagnóstico, estar contento fue seleccionado como la emoción más prevalente por el 57% de los participantes, le sigue estar enojados mencionado por el 14%, estar tristes o apenados ambos referidos por un 11% de los encuestados y finalmente estar preocupado, mencionado por el 7% de los participantes.

Sin embargo, gran parte de las respuestas dadas por los estudiantes no lograban escoger una opción dentro de las dadas, “*no estoy contento, pero estoy bien*” era una frase utilizada para explicar sus sentimientos. Ante esta situación, puede decirse que los niños demuestran problemas para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, contante que se visibilizo constantemente en las preguntas anteriores.

## 6.2 GRUPO FOCAL DIAGNÓSTICO DE LAS EMOCIONES

En fecha 26 de febrero del año 2020, fue aplicada la primera sesión de grupos focales de diagnóstico, dando alcance a la percepción cualitativa de 29 estudiantes. El grado fue dividido en tres grupos a los cuales le fue asignada una persona acompañante que sería quien dinamizaría el grupo focal.

A continuación las tablas expresan los resultados de la aplicación de estas técnicas:

**Tabla 12. Sesión 1 de grupo focal 1 diagnóstico.**

|   |                                    |           |          |           |          |
|---|------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo: Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las emociones</b> |                                    |           |          |           |          |
| <b>Fecha: 26/02/2020</b>  | <b>Número de participantes: 10</b> | <b>F:</b> | <b>3</b> | <b>M:</b> | <b>7</b> |

Fuente: Diseño de la autora

### *Descripción y análisis de la sesión*

Como primer punto, se hizo la presentación de los participantes para que así entraran en confianza, seguidamente, se realizó la primera pregunta que abriría el debate y fue: ¿Para ti que es una emoción? Y se evidenció que, los estudiantes no tenían una definición concreta, sino que nombraban una o dos emociones que anteriormente habían escuchado en las clases, y una de las más nombradas era “estar enamorado” o “la cara de corazones” y “estar enojado”.

Posteriormente se les preguntó cuál es la emoción que más les gusta, y en esta se percibió que tres estudiantes mencionaron la misma emoción (estar enamorado), y añadían comentarios como “me gusta estar enamorado y dar besos y abrazos” o “yo veo unas niñas muy bonitas”. Por otro lado, los demás estudiantes escogían la emoción alegría como su preferida, además de afirmar que se sentían de esa manera cuando salían a jugar o pasear con sus familiares.

Al indagar sobre las actividades que les gustaba hacer y las que no, se evidenció que, en conjunto, les gustaba estar en el recreo y jugar, también pasear con sus familiares y eso los hace sentir alegres, mientras que, en conjunto afirmaban que “no les gusta hacer nada” sin dar una explicación coherente. Igualmente, los estudiantes fueron capaces de asociar eventos

como las agresiones físicas y verbales hacia su persona con la emoción de ira y tristeza; como observación a sus comportamientos en la actividad, se encontró que, cada vez que pronuncian una emoción cambian su expresión facial, y suelen reconocer fácilmente las emociones de los demás, pero no las propias. Esto evidencia una dificultad en el desarrollo de la competencia de conciencia emocional relacionada con la capacidad de toma de conciencia de las propias emociones, mientras que en la capacidad de comprensión de las emociones de los demás muestran facilidad por comprender que emoción es presente en los demás los demás.

De este primer grupo focal se percibe que el comportamiento de unos influye en los demás, puesto que, si uno se ponía de pie, los otros se dispersaban y no lograban entender o escuchar las preguntas o retroalimentaciones, también, si alguno se reía por lo que había dicho algún compañero prefería terminar su discurso y no volver a hablar.

**Tabla 13. Sesión 1 grupo focal 2 diagnóstico**

|   |                                    |           |          |           |          |
|---|------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo: Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las emociones</b> |                                    |           |          |           |          |
| <b>Fecha: 26/02/2020</b>  | <b>Número de participantes: 10</b> | <b>F:</b> | <b>5</b> | <b>M:</b> | <b>5</b> |
| <b>NOMBRE DE LOS PARTICIPANTES</b>  |                                    |           |          |           |          |

Fuente: Diseño de la autora

*Descripción y análisis de la sesión*

Las preguntas a tratar fueron las siguientes: ¿Sabes que es una emoción?, ¿Cómo es tu comportamiento dentro y fuera del salón de clase?, ¿Sabe que emoción tiene tu compañero?, ¿Qué te gusta hacer y que no te gusta hacer en la escuela?

La sesión de grupo focal inicio con la presentación de la actividad, recordar los acuerdos para poder tener una charla armónica en el espacio, se procedió con la presentación de todos los estudiantes. Durante esta sesión se buscó tener una charla con los estudiantes.

A la pregunta ¿sabes que es una emoción? Se les dificultó mucho darle respuesta, lo que hicieron los niños fue ejemplificar con situaciones, *ejemplo cuando no peleas* (para referirse al estar feliz).

*¿Cómo es tu comportamiento dentro y fuera del aula de clase?*

En esta pregunta la mayoría de los estudiantes manifestaron que sentían miedo y tristeza a la hora del descanso por que los estudiantes de grado tercero los están “molestando” pegándoles, o quitándole alimento.

Sin embargo, todos manifestaron que se portan muy bien en descanso y lo que más los hace felices es jugar con sus amigos.

*¿Sabe que emoción tienen tu compañero?*

A esta pregunta manifiestan que se dan cuenta que un amigo está enojado o feliz. También responden con ejemplos y acciones. Las más nombradas fueron las siguientes: cuando no pelean con los amigos, cuando los molestan, pero cinco estudiantes manifiestan que no saben cuándo sus amigos están enojados o no.

*¿Qué les gusta hacer y que no les gusta hacer?*

En esta pregunta los estudiantes contaron lo que hacen con sus compañeros y compañeras en el salón de clases y como se sienten con estas acciones y las valoraban entre sentirse bien o mal.

La mayoría manifestó que se siente bien cuando sus compañeros no pelean, cuando juegan juntos, cuando le prestan las cosas, cuando cumplimos los acuerdos de clases, cuando hacemos caso, cuando no peleo con mis amigos.

Alguna acción que reconocen como negativas o en expresiones propias de los niños que se “sienten mal”: “cuando “Me enojo, cuando mis amigos me miran mal, cuando no quieren jugar conmigo”. Y algunos estudiantes manifestaron situaciones que han vivido esta semana y que no habían reportado a la profesora.

De esta siguiente sesión se puede concluir que los estudiantes aun no tienen un vocabulario emocional claro, pues no logran identificar claramente sus emociones de felicidad tristeza y enojo, en vez de esto lo que hacen es contar situaciones y las clasifican en sentirse bien o mal. Tales hallazgos coinciden con los resultados del diagnóstico con los de la encuesta. Así

mismo se hizo visible que los estudiantes tienen dificultad para identificar emociones en los demás, en sus compañeros, un asunto que no había sido revelado desde el instrumento anterior, pero que tiene que ver con la comprensión de las emociones de los demás una competencia que Bisquerra y Pérez (2007) definen como la capacidad que deberían tener los niños para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás, así como implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales, los autores indican que es un tipo de pericia para identificar sentimientos y emociones en su contexto social.

**Tabla 14. Sesión 1 grupo focal 3 diagnóstico**

|   |                                   |           |          |           |          |
|---|-----------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo: Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las emociones</b> |                                   |           |          |           |          |
| <b>Fecha: 26/02/2020</b>  | <b>Número de participantes: 9</b> | <b>F:</b> | <b>8</b> | <b>M:</b> | <b>1</b> |
| <b>NOMBRE DE LOS PARTICIPANTES</b>  |                                   |           |          |           |          |

Fuente: Diseño de la autora

*Descripción y análisis de la sesión*

En esta sesión se abordaron tres preguntas orientadoras a saber ¿Sabes que es una emoción?, ¿Cómo es tu comportamiento dentro y fuera del salón de clase?, ¿Sabe que emoción tiene tu compañero?, ¿Qué te gusta hacer y que no te gusta hacer en la escuela?

Los niños están atentos a lo que se les pregunta, se acuerda dar una ronda de intervenciones (una por cada estudiante), casi todos participan, pero fue necesario abrir una segunda ronda para intervenir ya que algunas respuestas no se habían respondido en su totalidad, quedando asuntos inconclusos que los niños querían discutir.

Se presentaron temores o preocupaciones por algunas de las participantes ya que el grado que les sigue los están molestando mucho, existe una comunicación asertiva entre los participantes.

En suma, en esta sesión se evidencia la frustración y temor por parte de los niños por el hostigamiento constante de los estudiantes del grado superior a ellas/os, generándoles inseguridades, también tienden a reconocer más fácilmente las emociones del compañero que la de ellos, reflejan estar en su mayor parte del tiempo alegres, a excepción de dos casos una estudiante refleja tristeza y estar en duelo por la separación de su primo que está en la jornada

de la mañana y otra se refleja retraída, le cuesta tener una comunicación asertiva con sus compañeros y entorno. Les gusta compartir, jugar, estar con sus compañeros, según los estudiantes “no les gusta que los maltraten a ellos o los animales”, les gusta relatar todo por medio de historias y que los escuchen, no les gusta ser excluidos o sentirse amenazados.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta y en el grupo focal de diagnóstico se evidencia que es pertinente fortalecer en los estudiantes las competencias emocionales en especial las relacionadas a la conciencia emocional, en cuanto a que en ella se centra en reconocer y nombrar las emociones propias y de los demás, permitiendo aproximar al niño a la adquisición y comprensión de un vocabulario emocional.

De igual manera el estudio de los instrumentos arroja que es importante abordar con los estudiantes la competencia de regulación emocional, en cuanto a que se evidencia en los estudiantes dificultades para perseverar en el logro de los objetivos, gestión de las emociones.

En este sentido estos dos aspectos son los que se deben contemplar en el desarrollo de la estrategia didáctica implementada con los estudiantes.



## **7 DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA CENTRADA EN LA CONCIENCIA EMOCIONAL Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL (CERE) ORIENTADA A LOS ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO**

En el presente capítulo se expone la identificación de los puntos críticos en competencias emocionales, producto de la aplicación de las dos técnicas de recolección de información, encuesta y grupos focales. Posteriormente, a partir de dicha identificación se propone el diseño de los instrumentos didácticos que responden a la competencia afectada según la categorización de Bisquerra (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencia para la vida y el bienestar) (Bisquerra & Pérez, 2007)

### **7.1 IDENTIFICACIÓN DE PUNTOS CRÍTICOS**

Luego de tabular, graficar y analizar los resultados de la encuesta, así como de interpretar los resultados del grupo focal, puede concluirse de la fase de diagnóstico, que los estudiantes evidencian problemas relacionados con una incapacidad general para tomar conciencia de las propias emociones, una dificultad que no solo se evidencia a nivel personal, sino que también aparece en el reconocimiento de las emociones de sus compañeros.

El ambiente dado en el aula da cuenta que los niños se les dificulta reconocer el clima emocional del contexto de clases. En las preguntas realizadas a los niños se evidenció una incapacidad para percibir los propios sentimientos y emociones, para asignarles el nombre adecuado, en ocasiones los niños presentaron dificultades para identificar cuál es su sentimiento, aun de cara a un listado de alternativas diferentes o a la posibilidad de expresarlo con sus propias palabras. Todas estas dificultades coinciden con lo que para Bisquerra y Pérez (2007) es la conciencia emocional, la cual se traduce en la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

El diagnóstico también posibilitó identificar dificultades relacionadas con la capacidad para manejar las emociones apropiadamente, tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; la postura de la persona para establecer buenas estrategias de afrontamiento de cara a los conflictos; la capacidad para crearse a sí mismo unas emociones positivas, aspectos que coinciden con lo que para Bisquerra y Pérez (2007) definen como la regulación emocional.

Los anteriores hallazgos dan cuenta que los puntos críticos identificados se pueden alinear a la estructura de competencias emocionales propuesta por Bisquerra y Pérez (2007), específicamente a lo que compete a conciencia emocional y regulación emocional. A continuación se presenta un resumen de dichas competencias específicas y su correspondiente descripción en la tabla número 15.

**Tabla 15. Competencia emocional y de regulación emocional, de Bisquerra y Pérez (2007), competencias específicas y su descripción**

| <b>Competencia general</b> | <b>Competencia específica</b>  | <b>Descripción</b>   |
|----------------------------|--|--|
| CONCIENCIA EMOCIONAL       | Toma de conciencia de las propias emociones                                  | Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.                   |
|                            | Dar nombre a las emociones   | Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones  |
|                            | Comprensión de las emociones de los demás                                    | Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional |
| REGULACIÓN EMOCIONAL       | Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)   |

|  |   |
|--|---|
| Expresión emocional                              | Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma mostrarse a sí mismo y a los demás. |
| Regulación emocional                             | Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.       |
| Habilidades de afrontamiento                     | Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.   |
| Competencia para autogenerar emociones positivas | Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.   |

Fuente: Diseño de la autora a partir de Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista educación*, 21(10), 61-82 /

## 7.2 ALINEACIÓN DE LA PROPUESTA DE BISQUERRA Y PÉREZ CON LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PROPUESTOS POR EL MEN

Considerando que los problemas identificados en los 28 estudiantes de grado primero de la IE educativa multipropósito podrían clasificarse dentro de lo que compete a conciencia emocional y regulación emocional desde la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007), es importante establecer una correlación entre estas dos competencias y los Estándares de competencias ciudadanas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2003), con el fin de integrar las diferentes actividades de la estrategia didáctica dentro del currículo del grado correspondiente y lograr así una trazabilidad entre lo que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que hace parte del marco normativo institucional, junto con las acciones pedagógicas y el contexto real del aula de clase.

Después de una revisión, minuciosa de los estándares de competencias ciudadanas correspondientes a grado primero, se puede concluir que, existen tres estándares de competencias ciudadanas establecido el Ministerio de Educación Nacional, los cuales pueden relacionarse con las Competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez (2007), estas incluyen el reconocimiento de las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) tanto en el estudiante como en las otras personas con las que interactúa; la facilidad para expresar sus sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.); y el reconocimiento que la relación entre las acciones y las emociones, lo cual permite aprender a manejar las emociones propias para evitar un daño a otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Los dos primeros estándares coinciden con la definición de conciencia emocional, el tercer estándar coincide con la definición de regulación emocional, en ambos casos propuesta por Bisquerra y Pérez (2007).

Estos tres estándares del Ministerio de Educación, y la propuesta conceptual de Bisquerra y Pérez (2007), permiten reconocer ciertas necesidades didácticas de intervención que en la siguiente fase se transforman en la estrategia didáctica que se denominara CERE (conciencia emocional y regulación emocional) (Ver tabla 16.)

**Tabla 16. Alineación de la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007) con los estándares de competencias ciudadanas propuestos por el MEN**

| <b>Estándares de competencias ciudadanas propuestos por el MEN.</b>                             | <b>Competencias emocionales propuestas por Rafael Bisquerra</b> | <b>Saberes asociados creados desde la propuesta CERE en la presente investigación</b> |
|---|---|---|
| Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas | Conciencia emocional  | <b>SC1.</b> Identificar las emociones básicas   |
|   |   | <b>SH1.</b> Reconoce las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo         |
|   |   | <b>SH2.</b> Identifica la manifestación de las emociones en los demás                 |
|   |   | <b>SH4.</b> Usa las herramientas para la gestión y regulación emocional.              |
| Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos,             | Conciencia emocional  | <b>SC2.</b> Comprende las emociones como un estado temporal                           |
|   |   | <b>SH1.</b> Reconoce las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo         |

|  |                      |  |
|--|----------------------|--|
| palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).  |                      | <b>SH3.</b> Manifiesta de forma clara y oportuna sus emociones   |
| Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas. | Regulación emocional | <b>SC3.</b> Comprende la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones                                   |
|  |                      | <b>SH3.</b> Manifiesta de forma clara y oportuna sus emociones   |
|  |                      | <b>SH4.</b> usa las herramientas para la gestión y regulación emocional.   |
|  |                      | <b>SS1.</b> Reconoce que las acciones se relacionan con las emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás. |

*Siglas de saberes: Saber hacer (SH) saber conocer (SC) saber ser (SS)*

**Fuente: Diseño de la autora a partir de Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista educación, 21(10), 61-82 / Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Revolución Educativa.**

### **7.3 INTERVENCIÓN CON LA ESTRATEGIA DIDACTICA (CERE)**

En respuesta a los puntos críticos evidenciados en el capítulo anterior, han sido diseñadas y desarrollada con los estudiantes, ocho (8) actividades didácticas que juntas conforman la estrategia didáctica para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero. Cada una de las actividades diseñadas da cuenta no solo de la intervención en los puntos críticos evidenciados en los estudiantes, sino también un diseño alineado a los estándares de competencias ciudadanas dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Vale la pena, tener en cuenta que para el diseño de las actividades se usó el material del Programa RESPIRA en Educación, Componente de Aula, Currículo Grados 1° - 2° Versión junio 2016.

### 7.3.1 Actividad de identificación de las emociones básicas/ Mis emociones.

En esta primera actividad se busca mitigar las dificultades relacionadas con la conciencia emocional, una habilidad relacionada con el Estándar de competencias ciudadanas: Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad es identificar las emociones básicas. (Ver tabla 17)

**Tabla 17. Actividad uno, identificación de las emociones básicas**

| Sesión 1   | Tiempo: 1 hora | Mis emociones. | Competencia: Conciencia emocional |
|--|----------------|----------------|-----------------------------------|
| <b>Estándares de competencias ciudadanas:</b>  |                |                |                                   |
| Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas  |                |                |                                   |
| <b>Objetivos: SC1</b> Identificar las emociones básicas  |                |                |                                   |
| <b>Fecha de aplicación: 26 de febrero 2020</b>   |                |                |                                   |
| <b>Descripción de las actividades:</b>   |                |                |                                   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Lectura El monstruo de colores:</b><br/>Disponer a los estudiantes de la forma más familiar que prefieras ya sea en el suelo, en colchonetas o simplemente en el pupitre, con el propósito de que los estudiantes disfruten el escuchar la lectura del texto: El monstruo de colores.</li> <li><b>2. Tertulia literaria:</b><br/>Al finalizar, pregunta a los estudiantes ¿qué te gustó más de la lectura?, ¿qué te gustó menos de la lectura? ¿crees que es útil saber que emociones sentimos? ¿Cuál es tu emoción preferida?, ¿cuál es tu emoción menos preferida y por qué?</li> <li><b>3. Cartel de las emociones:</b><br/>Para hacer el cartel de las emociones, se deben hacer previamente las caritas que representan las emociones mencionadas en el cuento El Monstruo de las emociones, felicidad, tristeza, enojo, miedo y calma. Lugo se hace entrega a cada estudiante de un trozo de cartulina para que escriba su nombre y luego identifiquen que emoción tiene en ese momento. Se sugiere usar el tablero todos los días antes de iniciar clase y de los ejercicios de respiración consciente.</li> </ol> |                |                |                                   |
| <b>Recursos: “Monstruo de colores” de Anna Llenas.</b>   |                |                |                                   |
| <a href="http://www.escuelafranciscovarela.cl/wp/wp-content/uploads/2017/07/El-monstruo-de-colores.pdf">http://www.escuelafranciscovarela.cl/wp/wp-content/uploads/2017/07/El-monstruo-de-colores.pdf</a>  |                |                |                                   |
| cartulina, papel bond, colores, foamy, tela, silicona  |                |                |                                   |

Fuente: Diseño de la autora

### 7.3.2 Actividad de comprensión de las emociones como un estado temporal / ¿Cómo me siento?

En esta segunda actividad se busca mitigar las dificultades relacionadas con la conciencia emocional, esta vez específicamente en los problemas de expresión y manifestación adecuada de los sentimientos de los niños, una habilidad relacionada con el estándar de competencias ciudadanas: Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.) (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad fue comprender las emociones como un estado temporal. (Ver tabla 18)

**Tabla 18. Actividad dos, comprensión de las emociones como un estado temporal**

| Sesión 2  | Tiempo: 1 hora | ¿Cómo me siento? | Competencia: Conciencia emocional |
|---|----------------|------------------|-----------------------------------|
| <b>Estándares de competencias ciudadanas:</b><br>Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).  |                |                  |                                   |
| <b>Objetivos: SC2</b> Comprende las emociones como un estado temporal   |                |                  |                                   |
| <b>Fecha de aplicación: 2 de marzo 2020</b>   |                |                  |                                   |
| <b>Descripción de las actividades:</b>  |                |                  |                                   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Baile de las emociones:</b><br/>Esta actividad es para recordar las emociones, para estos se pidió a los estudiantes colocarse de pie para realizar el baile de las emociones.</li> <li><b>2. Representación de las emociones:</b><br/>Para esta segunda actividad, se entregó a cada niño una tarjeta con el dibujo de una de las emociones, la cual representó sin poder hablar, y de ese modo buscar las personas que crean que tengan la misma emoción.</li> <li><b>3. Reflexión:</b> al finalizar la actividad se hicieron algunas preguntas a los estudiantes.<br/>¿Qué sentimiento te produjo la actividad? ¿Qué te gustó? ¿Que no te gustó?<br/>¿te resultó fácil realizar la actividad?<br/>¿Cómo lograste identificar las emociones de tus compañeros?<br/>¿Qué expresiones de tu cuerpo usaste para representar tu emoción?<br/>¿Existen movimientos del cuerpo similar o diferente?</li> </ol> |                |                  |                                   |
| <b>¿Siempre tenemos las mismas emociones?</b>   |                |                  |                                   |
| <b>Recursos:</b> 35 tarjetas con emociones<br>Video Veán.   |                |                  |                                   |

Fuente: Diseño de la autora

### 7.3.3 Actividad de reconocimiento de las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo/ ¿Dónde siento mis emociones?

En esta tercera actividad se buscó mitigar las dificultades relacionadas con la conciencia emocional, esta vez específicamente en los problemas de expresión y manifestación de emociones y sentimientos, utilizando para ello las diferentes formas del lenguaje, una habilidad relacionada con dos estándares de competencias ciudadanas: Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.) y reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad será reconocer las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo. (Ver tabla 19)

**Tabla 19. Actividad tres, de reconocimiento de las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo**

| Sesión 3  | Tiempo: 1 hora | ¿Dónde siento mis emociones? | Competencia: Conciencia emocional |
|---|----------------|------------------------------|-----------------------------------|
| <p><b>Estándares:</b> Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).<br/>- Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas</p>   |                |                              |                                   |
| <p><b>Objetivos :</b> Reconoce las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo</p>   |                |                              |                                   |
| <p><b>Fecha de aplicación: 3 de marzo 2020</b></p>  |                |                              |                                   |
| <p><b>Descripción de las actividades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Ejercicios de respiración</b></li> <li>2. <b>Reflexión sobre canción “Cuando me enfado”</b><br/>Al finalizar los ejercicios de respiración, se invitó a los estudiantes a ponerse de pie y para escuchar y bailar la canción “Cuando me enfado”.<br/>Después de escuchar la canción se preguntó a los estudiantes: ¿te han ocurrido algunas situaciones similares a las del video? ¿Qué sensación me producen en mi cuerpo? Es importante recalcar que las emociones se manifiestan en nuestro cuerpo de diferentes formas y que entender lo que sentimos en nuestro cuerpo es vital para reaccionar de mejor manera y gestionar saludablemente nuestras emociones.</li> <li>3. <b>Coloreando las emociones:</b><br/>En una hoja que contenga la silueta de un cuerpo, se pidió a los estudiantes que coloreen donde sienten más fuerte las emociones, rojo para la rabia, azul triste, amarillo alegría, verde miedo.</li> <li>4. <b>Socialización de actividad:</b></li> </ol> |                |                              |                                   |



|  |
|--|
| <p>En una hoja que contenga la silueta de un cuerpo, se pidió a los estudiantes que coloreen donde sienten más fuerte las emociones, rojo para la rabia, azul triste, amarillo alegría, verde miedo.</p> <p>Socializa con el resto de la clase donde sientes las emociones y observa si hay similitudes y diferencias.</p> |
| <p><b>Recursos:</b> 35 fotocopias Colores Video beam.<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uovVmabRN08">https://www.youtube.com/watch?v=uovVmabRN08</a></p>   |

Fuente: Diseño de la autora

### 7.3.4 Actividad de identificación de la manifestación de las emociones en los demás / ¿Qué sientes tú?

En esta cuarta actividad se buscó mitigar las dificultades relacionadas con la conciencia emocional, esta vez específicamente en los problemas de reconocimiento de emociones básicas, una habilidad relacionada con el estándar de competencias ciudadanas: Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad será identificar la manifestación de las emociones en los demás. (Ver tabla 20)

Tabla 20. Actividad cuatro, identificación de la manifestación de las emociones en los demás

|   |                       |                         |  |
|---|-----------------------|-------------------------|--|
| <b>Sesión 4</b>   | <b>Tiempo: 1 hora</b> | <b>¿Qué sientes tú?</b> | <b>Competencia: Conciencia emocional</b> |
| <b>Estándares:</b> Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas  |                       |                         |  |
| <b>Objetivos :</b> Identifica la manifestación de las emociones en los demás  |                       |                         |  |
| <b>Fecha de aplicación: 4 de marzo 2020</b>   |                       |                         |  |
| <b>Descripción de las actividades:</b>  |                       |                         |  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Lectura del cuento Boris, un compañero nuevo en la escuela:</b><br/> Se organizó a los niños círculo y se inició la lectura del texto, en medio de cada una de las escenas relevantes pregunté constantemente ¿cómo crees que se siente Boris o los otros personajes? al finalizar se realizaron las siguientes preguntas.<br/> ¿Qué te gustó del cuento? ¿Que no te gustó?<br/> Pueden retomar una de las escenas del texto</li> <li>2. <b>Veo veo: a partir de imágenes</b><br/> Se invitó a los estudiantes a describir las situaciones que se ven e identificar que sienten las personas que se ven en las imágenes luego, y se les invitó a que propongan que harían en situaciones similares a las de las imágenes.</li> <li>3. <b>Banco de soluciones:</b><br/> Finalmente, con las ideas de los niños se creó un banco de soluciones a conflictos, las ideas de los niños se escribieron y se pegaron en un cartel visible y así quedó conformado el banco.</li> </ol> |                       |                         |  |

|   |
|---|
| <b>Recursos:</b> Video Beam, libro texto guía.  |
| <b>Bibliografía:</b> Boris, un compañero nuevo en la escuela, ilustrado por Tim Warnes<br>C Weston - Buenos Aires, Norma, 2013. |

Fuente: Diseño de la autora

### 7.3.5 Actividad de comprensión de la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones / Solo respira

En esta quinta actividad se buscó mitigar las dificultades relacionadas con la competencia de regulación emocional, esta vez específicamente en los problemas de regulación de las emociones, una habilidad relacionada con el estándar de competencias ciudadanas: Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad será comprende la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones. (Ver tabla 21)

**Tabla 21. Actividad cinco, de comprensión de la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones / Solo respira**

| Sesión 5   | Tiempo: 2 hora | Solo respira | Competencia: Regulación emocional |
|--|----------------|--------------|-----------------------------------|
| <b>Estándar:</b> Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.  |                |              |                                   |
| <b>Objetivos :</b> SC3 Comprende la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones  |                |              |                                   |
| <b>Fecha:</b> 5 de marzo 2020  |                |              |                                   |
| <b>Descripción de las actividades:</b>   |                |              |                                   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Lectura del cuento las aventuras de Beto parte 1.</b><br/>Se hizo la lectura y se hicieron las preguntas que sugiere el texto.</li> <li>2. <b>Botella de la calma:</b><br/>Al finalizar la lectura del cuento de las aventuras de Beto se hizo la presentación de la botella de la calma, es muy importante que se recalque la importancia de cómo funciona la mente con nuestras emociones, fue importante haber leído previamente el afiche anexo en este material y preparado previamente en casa una botella para poder desarrollar la lectura de este texto.</li> <li>3. <b>Lectura de afiche:</b><br/>Se entregó a cada estudiante una copia del afiche del programa respira (ver anexos 1 al final de este documento) se le pidió a cada estudiante que lea en voz alta las instrucciones del afiche donde se centran los dos usos de la botella de la calma. El primero es la explicación de cómo funciona la mente y el segundo, es promover la regulación emocional. Al finalizar se invitó a los niños a realizar la botella de la calma.</li> <li>4. <b>Elaboración de la botella de la calma:</b></li> </ol> |                |              |                                   |

En una botella plástica transparente, con tapa se agregó una cucharadita o dos de escarcha del color que se prefiera, o escarcha para decorar uñas ya que resulta llamativa por las figuras que trae, luego se agregó agua hasta llenar la botella y se puso la tapa.

**5. Reflexión final:**

Luego de que todas las botellas estén listas puede hacer preguntas a los niños como: ¿para qué sirve la botella de la calma? ¿En qué casos la usarías?

**Recursos : afiche respira, botella plástica escarcha**

**Bibliografía:** Programa RESPIRA en Educación, Componente de Aula, Currículo Grados 1º - 2º Versión junio 2016

Fuente: Diseño de la autora en base a el programa respira aulas en paz

**7.3.6 Actividad de manifestación clara y oportuna de las emociones / Pensamientos positivos**

En esta sexta actividad se buscó mitigar las dificultades relacionadas con la competencia de conciencia emocional, esta vez específicamente en los problemas de manifestación clara y oportuna de emociones, una habilidad relacionada con dos estándares competencias ciudadanas, expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.) y reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad será el de comprender la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones. (Ver tabla 22)

**Tabla 22. Actividad seis, identificación de la manifestación de las emociones en los demás**

| <b>Sesión 6</b>  | <b>Tiempo: 1 hora</b> | <b>Pensamientos positivos.</b> | <b>Competencia: Conciencia emocional</b> |
|--|-----------------------|--------------------------------|--|
| <b>Estándar:</b> - Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.). |                       |                                |  |
| - Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.   |                       |                                |  |
| <b>Objetivos:</b> SHC3 Manifiesta de forma clara y oportuna sus emociones  |                       |                                |  |
| <b>Fecha: 6 de marzo 2020</b>  |                       |                                |  |

|  |
|--|
| <p><b>Descripción de las actividades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li> <p><b>1. Identificación de pensamientos positivos y negativos:</b><br/>Se les entregó a los estudiantes una cartulina donde enfrente tendrá la imagen del like (pensamientos positivos) y al reverso de un dislike (pensamientos negativos) en el tablero el profesor escribió una lista de frases negativas, que fueron leídas por los estudiantes y con las tarjetas se les pidió a los niños si le parece que la frase es positiva o negativa, luego los niños se organizaron en grupos para dramatizar algunas de las situaciones presentes en las oraciones.</p> </li> <li> <p><b>2. Reflexión</b><br/>Luego se pidió reflexionar de nuevo sobre la lista de frases escritas en el tablero y se les preguntó qué sentían al ver esas frases y cómo podrían decirlo de forma positiva para finalmente reescribir cada una.</p> </li> </ol> |
| <p><b>Recursos:</b> 35 octavos de cartulina. texto inteligencia emocional primaria 1° página 65 del texto</p>  |
| <p><b>Bibliografía:</b> <a href="https://www.dropbox.com/s/ewdyrsdwlwfw076/03-Primaria-6-8-anos.pdf?dl=0">https://www.dropbox.com/s/ewdyrsdwlwfw076/03-Primaria-6-8-anos.pdf?dl=0</a></p>  |

Fuente: Diseño de la autora

### 7.3.7 Actividad de uso de herramientas para la gestión y regulación emocional / Y si me enoja ¿Qué hago?

En esta séptima actividad se buscó mitigar las dificultades relacionadas con la competencia de conciencia emocional, esta vez específicamente en los problemas relacionados con uso de las herramientas para la gestión y regulación emocional, una habilidad relacionada con dos estándares competencias ciudadanas, expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.) y reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad fue el estimular el uso de las herramientas para la gestión y regulación emocional. (Ver tabla 23)

**Tabla 23. Actividad siete, de uso de herramientas para la gestión y regulación emocional / Y si me enoja ¿Qué hago?**

| Sesión 7   | Tiempo: 2 hora | Y si me enojo ¿Qué hago? | Competencia: Conciencia emocional |
|--|----------------|--------------------------|-----------------------------------|
| <b>Estándares:</b> - Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).<br>-Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.  |                |                          |                                   |
| <b>Objetivos :</b> SH4 usa las herramientas para la gestión y regulación emocional.  |                |                          |                                   |
| <b>Fecha: 10 de marzo 2020</b>   |                |                          |                                   |
| <b>Descripción de las actividades:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Lectura “Vamos a aprender a desenfadarnos”.</b><br/>           Para este ejercicio fue preciso seguir las instrucciones propuestas en el <b>texto Actividades Para El Desarrollo de La Inteligencia Emocional en Niños, pagina 59 a la 62.</b> Finalmente se hizo una ronda de preguntas sobre ¿cuáles son los pasos para estar calmado? ¿cuál crees que podría ser el más fácil o difícil de realizar?</li> <li>2. <b>Ejercicios de respiración:</b><br/>           Para este ejercicio se inició colocando el video solo respira. Y luego se hicieron preguntas a los niños como: ¿qué sentimiento te produce el video? Y ¿crees que la estrategia de respirar es fácil o difícil?</li> <li>3. <b>El semáforo:</b><br/>           Antes de iniciar se vio el video el semáforo del corazón luego invitar a los niños a que realicen su propio semáforo. en un trozo de cartulina puede ser de medio octavo pida a los niños que dibujen tres círculos y los colorea de los colores del semáforo realiza tu propio semáforo para canalizar las emociones.</li> <li>4. <b>Reflexión:</b><br/>           Finalmente es importante que los niños definan que herramienta les gustaría usar durante la semana o el tiempo pactado y hacerla visible en el salón de clases.</li> </ol> |                |                          |                                   |
| <b>Recursos :</b> texto <b>Actividades Para El Desarrollo de La Inteligencia Emocional en Niños,</b> 19 octavos de cartulina. , temperas de color amarillo, rojo y verde.  |                |                          |                                   |
| <b>Bibliografía:</b> solo respira: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WRnfqtpikNg">https://www.youtube.com/watch?v=WRnfqtpikNg</a><br>Semáforo del corazón: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=s5g1AULIWjs">https://www.youtube.com/watch?v=s5g1AULIWjs</a>  |                |                          |                                   |

Fuente: Diseño de la autora

### 7.3.8 Actividad de reconocimiento de la relación entre acciones y emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás / ¿Qué sientes tú?

En esta última actividad se buscó mitigar las problemáticas relacionadas con la competencia de conciencia emocional, esta vez específicamente en los problemas relacionados con el reconocimiento de la relación entre acciones y emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás, una habilidad relacionada con el estándar de competencias ciudadanas, reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas. (Ministerio de

Educación Nacional, 2003). El objetivo general de la actividad fue el de reconocer que las acciones se relacionan con las emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás. (Ver tabla 24)

**Tabla 24. Actividad ocho, de reconocimiento de la relación entre acciones y emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás / ¿Qué sientes tú?**

|  |                       |                         |  |
|--|-----------------------|-------------------------|--|
| <b>Sesión 8</b>  | <b>Tiempo: 1 hora</b> | <b>¿Qué sientes tú?</b> | <b>Competencia: Conciencia emocional</b> |
| <b>Estándar:</b> - Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.  |                       |                         |  |
| <b>Objetivos: SS1</b> Reconoce que las acciones se relacionan con las emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás.   |                       |                         |  |
| <b>Descripción de las actividades:</b>   |                       |                         |  |
| <p><b>1. Realizar la lectura ¿todo lo hago bien? del texto: Actividades Para El Desarrollo de La Inteligencia Emocional en Niños, pagina 82 – 83</b></p> <p>Para esta actividad se sugiere que los estudiantes observen usas escenas o imagen con una pequeña narración de lo que está ocurriendo y se realicen las siguientes preguntas:</p> <p><b>¿Crees que una sola persona es responsable de lo que ocurre?</b></p> <p><b>¿qué otras personas son responsables?</b></p> <p><b>¿qué sentimientos pueden tener las personas implicadas en la situación?</b></p> <p><b>¿qué podrían hacer para mejóralo?</b></p> |                       |                         |  |
| <b>Recursos:</b> video vean. Texto guía.   |                       |                         |  |
| <b>Bibliografía:</b> Actividades Para El Desarrollo de La Inteligencia Emocional en Niños, pagina 82 – 83  |                       |                         |  |

Fuente: Diseño de la autora

Las anteriores actividades fueron implementadas diariamente durante dos semanas, entre el 26 de febrero de 2020 y el 10 de marzo de 2020. En el capítulo posterior se describirán los resultados de la intervención didáctica en los estudiantes.

## **8 EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PROMOCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL.**

En esta fase se evalúa la implementación de la estrategia didáctica en primer lugar, se presenta el resultado de los dos últimos grupos focales, cuyo propósito es recoger las percepciones de los estudiantes; una vez se concluyan las actividades que corresponden a cada competencia de conciencia y regulación emocional. En segundo lugar se presentan los resultados y análisis de la implementación de la propuesta, junto a este punto se anexa una tabla de valoración individual para el desarrollo de cada una de las sesiones, estos criterios dan cuenta del grado de aceptación y clima escolar a la hora de realizar las actividades propuestas.

Con el cruce de estos datos se hizo el análisis y resultados de obtenidos durante y al final de la implementación.

### **8.1 GRUPO FOCAL 2 Y 3 PARA LA EVALUACIÓN GENERAL DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.**

Como ya se ha mencionado con anterioridad se realizaron 3 grupos focales. El primero fue de diagnóstico, el cual se presentó en la tabla número 12 de este documento. En este momento se presentan y analizan los resultados-hallazgos de los grupos focales 2 y 3 que corresponden a seguimiento y finalización.

Entre el 4 y el 11 de marzo fueron aplicados dos grupos focales a los estudiantes, de los cuales se rescató información sobre la implementación de la estrategia didáctica para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional. Se presenta a continuación el objetivo de cada grupo focal, la cantidad participantes, la descripción y el análisis de la sesión.

**Tabla 25. Sesión dos de grupo focal 1 evaluación de la estrategia**

|  |                                |          |    |          |    |
|--|--------------------------------|----------|----|----------|----|
| <b>Objetivo:</b> Identificar las percepciones que los estudiantes de grado primero puedan tener sobre las emociones después de concluir la unidad número uno.<br>Identificar si los estudiantes han adquirido la competencia de conciencia emocional |                                |          |    |          |    |
| <b>Fecha:</b> Marzo/04/2020  | <b>Número de participantes</b> | <b>F</b> | 05 | <b>M</b> | 03 |

**Fuente: Diseño de la autora**

Al inicio de la primera sesión, se realizó la presentación de los estudiantes para comenzar a entablar un diálogo. Seguidamente, se decidió iniciar con la pregunta ¿para ti que es una emoción? Tres estudiantes comentaron situaciones en el que se reconocían ciertas emociones como: alegría, ira y tristeza. Dichas historias eran relacionadas a salir a jugar con sus amigos, ir de paseo con la familia o cuando sus madres les daban obsequios (alegría), en cuanto a las situaciones de ira y tristeza se denotaban cuando sus padres les decían que no podían ir a un lugar que anteriormente habían estipulado asistir.

Después, la pregunta que se hizo fue ¿Qué emoción te gusta más? Y entre exaltación comentaron: “feliz” “miedo” y “enojo”. Cinco estudiantes, eligieron la emoción de ira debido a los constantes “desplantes” de su familia cuando planean salir, mientras que un estudiante informó que se sintió de esa manera porque su padrastro no llegó a su casa cuando dijo. Otra estudiante escogió “felicidad” porque le gusta cuando lo hacen reír y cuando sale a pasear. Al igual que la última estudiante expresó que su emoción favorita es la alegría porque “se siente feliz cuando le dan dulces, sale a pasear a piscina”. Otra estudiante también eligió la felicidad como la emoción que más le gusta debido a que “le alegra estudiar y porque tiene muchos amigos en la escuela con quien jugar”.

Dado que este grupo de estudiante presentaba dificultades con la atención, pues se distraen con facilidad, se decidió colocar ejemplos diferentes situaciones para que ellos lograran identificar las emociones que estas le generaban, estas situaciones eran:

- ¿Qué siento cuando saco 5.0 en un examen?
- ¿Qué siento cuando me caigo de la bicicleta?
- ¿Qué siento cuando mi mamá/papá me da un beso?
- ¿Qué siento cuando me regañan?



Entre las respuestas estaban, primero, feliz, en la segunda pregunta afirmaban sentirse tristes y enojados. En la siguiente situación, expusieron sentirse felices, a excepción de un estudiante, quien dijo que se sentía triste cuando le dan besos (no supo explicar el por qué), y en la última situación informaban sentirse tristes.

El siguiente punto que se abordó fue identificar si los participantes eran capaces de reconocer las emociones de los demás, y para esto se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se dan cuenta que un amigo está feliz?
- ¿Cómo se dan cuenta que un amigo está triste?
- ¿Cómo saben que un amigo está enojado?
- ¿Cómo saben que un amigo tiene miedo?

Las respuestas fueron: “cuando está feliz se le ve en la cara la sonrisa (...) también se ríe mucho”, en cambio, “cuando un amigo está triste se le ven los ojos aguados y pone una carita así” (las comisuras de los labios están hacia abajo). Así mismo, ellos saben que otro de sus amigos está enojado porque “comienza a golpear a los demás y así miro que esta bravo”. Y reconocen a alguien con miedo cuando comienzan a respirar rápido y los ojos se ponen así (abiertos).

Por último, se les preguntó ¿Cómo se sienten hoy? Y se les dio las cuatro imágenes de emociones para que les mostraran a sus compañeros y ellos dijeran cuál emoción es. La actividad la inició un estudiante quien refirió sentirse enojado porque sus amigos le estaban diciendo “mal amigo” y no lo dejaron jugar. Después, otra estudiante escogió las emociones de alegría y enojo porque a pesar de que se divirtió con sus amigas, alguien de un grado mayor la empujó y la hizo caer. Otro estudiante, refirió sentirse alegre cuando juega con sus compañeros. Un estudiante se sintió alegre porque estaba esperando a que sus padres lo llevaran al parque a comer helado. Siguiendo, otra estudiante se sentía enojada porque sus amigos no juegan con ella. Una niña, refirió sentirse triste porque sus compañeros suelen llamarla “gorda” y la hace sentir mal, además que siente que siempre la inculpan cuando algo pasa en su salón. Otra estudiante al inicio eligió la emoción de miedo sin saber qué lo era, después que sus compañeros le corrigieron el cambio a tristeza y comentó que se sentía de

esa manera porque “uno de sus compañeros había comenzado a molestarle el cabello y a pesar de que le decía que la dejara, él continuaba molestándola”. Ya, la última participante comento sentirse alegre porque “le gustaba estar estudiando”. Luego de que expresaran sus emociones, se les pregunto sobre las dinámicas que se estaban realizando, a lo que todos respondieron sentirse bien, alegres porque estaban aprendiendo y se estaban divirtiendo.

### *Análisis de la sesión*

Inicialmente, se evidencia que los estudiantes no tienen la atención enfocada en las preguntas por lo que se dispersan y debe buscarse otras herramientas para que centren su atención, sin embargo, después de realizar la presentación y hablar sobre cómo se encontraban ese día, comenzaron a sentirse más cómodos. Cabe resaltar que, el comportamiento de los y las niñas en el grupo focal es aceptable, pues a pesar de que suelen distraerse con otros elementos, responden lo que se les pide, pero no respetan el turno de hablar de los demás.

Por otro lado, las emociones propias las expresan mediante los gestos de su rostro y cuerpo, por ejemplo, hacer una sonrisa y decir que eso es alegría, también, suelen confundir las emociones y no saben muy bien cómo interpretarlas (por ejemplo, el miedo y la ira). Sin embargo, suelen identificar lo que su compañero siente por medio de sus comportamientos y gestos. Por ello, se puede inferir que, los y las participantes de este grupo focal, tienen la capacidad para reconocer y nombrar las emociones propias y las de sus compañeros. Este es un indicador de desarrollo de la competencia de conciencia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) correspondiente a la habilidad de reconocer y nombrar las emociones propias y de los demás según el vocabulario del contexto.

Seguidamente, se debe recalcar que, de los ocho participantes, solo cuatro participaron activamente, y sus emociones las relacionaron con eventos ya sea positivos o negativos. Como última anotación, los estudiantes que participaron en el grupo focal acogen las actividades de afirmativamente, pues comentan estar aprendiendo y divirtiéndose. En cuanto a los avances, se logra evidenciar que ya son capaces de identificar las emociones y las asocian a experiencias propias, así como darle un significado.

**Tabla 26. Sesión 2 de grupo focal 2 evaluación de la estrategia**

|  |                                 |           |          |           |          |
|--|---------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo:</b> Identificar las percepciones que los estudiantes de grado primero puedan tener sobre las emociones después de concluir la unidad número uno.<br>Identificar si los estudiantes han adquirido la competencia de conciencia emocional |                                 |           |          |           |          |
| <b>Fecha:</b> 04/03/2020   | <b>Número de participantes:</b> | <b>F:</b> | <b>7</b> | <b>M:</b> | <b>3</b> |

Fuente: Diseño de la autora

Se inició la sesión explicándoles a los participantes nuevamente que lo que se quiere o se espera realizar con ellos, colocando reglas claras para crear un buen ambiente a lo cual se acuerda dar un turno por persona e ir mirando si se da la posibilidad de ampliar ese margen e identificando por medio de los emoticones o caritas las emociones.

A las preguntas de la sesión de hoy los estudiantes nombraron las emociones a partir de caritas que se mostraban, lograron identificar las emociones, también cuentan situaciones y se les pregunta que emoción tienen frente a la situación que comentan. Por ejemplo, las niñas presentan miedo frente a una situación particular, ya que afirman que “los niños están entrando a sus baños a mirarlas, les alzan la falda e incluso tratan de tocarlas”.

Por otro lado todos concuerdan en sentirse bien durante el desarrollo de la sesión, todos menos uno participan. Este estudiante se ve afectado a tal punto de llorar, toca para la sesión y hablar con él aparte, a lo que responde que por primera vez se sintió incluido y que estaban pendiente de él pero que prefería no hablar durante esta sesión ya que no se sentía del todo cómodo. Se retoma la sesión acogiendo a este compañero y brindándole compañía el resto de compañeros; las niñas le expresan a un niño que no les gusta cuando él se comporta de manera grosera y él se compromete a tratar de cambiar esta actitud, en cuanto al compañero que se sentía triste, se hace el ejercicio de dar soluciones para que le sea más fácil expresar sus ideas y no llorar por sentirse frustrado.

### **Análisis**

En esta sesión se puede resaltar algo interesante y es que en medio de la sesión se presentaron situaciones que se salieron de las preguntas puntuales del cuestionario pero que permitieron evidenciar en forma práctica como los estudiantes lograban identificar con claridad y eficacia sus emociones y también se resalta la habilidad de reconocer y sentir empatía por las

emociones de los demás (Bisquerra & Pérez, 2007). Esto refleja el desarrollo de la competencia de conciencia emocional en este grupo de estudiantes.

**Tabla 27. Sesión 2 de grupo focal 3 evaluación de la estrategia**

|   |   |           |          |           |          |
|---|---|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo:</b> Identificar las percepciones que los estudiantes de grado primero puedan tener sobre las emociones después de concluir la unidad número uno. |   |           |          |           |          |
| <b>Fecha:</b> 04/03/2020  | <b>Número de participantes</b><br><b>11</b> | <b>F:</b> | <b>5</b> | <b>M:</b> | <b>6</b> |

**Fuente:** Diseño de la autora

Para la siguiente sesión se propusieron las siguientes preguntas orientadoras, ¿Para ti que es una emoción? ¿Qué emoción te gusta más? ¿cómo te das cuenta si tu compañero está feliz, triste, con miedo o enojado?

Como de costumbre se dio inicio a la sesión verificando que los integrantes del grupo focal estén presentes, luego se les pide a los niños recordar los acuerdos para dar inicio a la conversación. Posterior mente se aclaran la intención de la actividad que es conversar sobre lo aprendido durante la unidad uno.

Durante el conversatorio se nota a los estudiantes algo dispersos y curiosos por que se usa el celular para grabar algunas partes de la sesión por lo que se opta por que los estudiantes roten el celular para grabar a otros.

Los estudiantes presentaron mayor facilidad para identificar emociones ya con la adquisición del vocabulario emocional visto en clase, dicen que pueden reconocer más fácil las emociones de los compañeros durante el conversatorio, se centraron en describir cómo se identifica un compañero que esta triste y dicen por la cara que hace, porque está llorando y se le ve la lagrima, porque pone cara de aburrido. Un estudiante manifiesta que estas esas mismas expresiones también las hace él cuándo está triste, otro estudiante manifiesta con gestos como se da cuenta que un compañero esta triste,

Luego se les pregunta como saben que sus compañeros están felices y respondieron que: porque se les ve la cara alegre, se ríen y hacen cosas alegres y se le ve el ánimo, porque se portan bien con uno.

También se les pregunta cómo se dan cuenta que sus amigos están asustados manifiestan con gestos llevándose las manos a la cara y abriendo la boca, porque se esconden y por qué corren.

En medio de la conversación un niño que quería hablar y no podía porque los compañeros lo estaban interrumpiendo, situación que causa una pequeña discusión. Se dan los turnos para el uso de la palabra, pero igual siguen interrumpiendo a propósito, así que se le pregunta al grupo ¿qué emoción creen que tiene el amigo? Respondieron casi al instante enojo luego se les pregunto qué podemos hacer para que el amigo se sienta mejor y respondieron dejarlo hablar.

A los niños también se les preguntó qué aprendieron esta semana y manifestaron que a han aprendido a estar feliz y enojados, tiste o sorprendido a no pelear con los amigos. Manifiestan también que les ha gustado mucho el trabajo.

### *Análisis*

Durante esta sesión se puede apreciar que al final de la unidad número uno los estudiantes ya han adquirido un vocabulario emocional que les permite expresar con mayor claridad su estado emocional y a la par son capaces de reconocer cómo se sienten los demás logrando interpretar el lenguaje corporal de los otros, especialmente los expresados en la cara, aunque en algunas oportunidades logran reconocer emociones asociadas a acciones como relacionar la felicidad con portarse bien y jugar con los amigos.

También se observó que los estudiantes son capaces de usar esta competencia de conciencia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) para resolver situaciones cotidianas.

**Tabla 28. Sesión 3 de grupo focal 1 evaluación de la estrategia**

|  |                                 |           |          |           |          |
|--|---------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo:</b> Identificar si los estudiantes han adquirido la competencia de conciencia emocional y regulación emocional. |                                 |           |          |           |          |
| <b>Fecha:</b> 11/03/2020   | <b>Número de participantes:</b> | <b>F:</b> | <b>6</b> | <b>M:</b> | <b>3</b> |

Fuente: Diseño de la autora

Antes de iniciar la sesión se les explicó el objetivo y se hicieron los acuerdos de la misma en este momento se entró a preguntar si reconocen las emociones y que si con sus caras pueden expresarlas, lo cual lo hacen bien.

### *Descripción Análisis*

En esta sesión se les preguntó cómo se siente cada uno; a lo que la gran mayoría respondieron estar bien. Pero una estudiante se sentía enojada porque un compañero le pegó con un palo de escoba en la cabeza. a lo cual el compañero respondió que fue sin culpa y le pidió disculpas. Se dialogó con todos contando que dentro del aula habían realizado la actividad de resolución de conflictos y el buen manejo del vocabulario emocional. En cuanto a un estudiante que se encuentra muy disperso en la sesión y no sigue las normas, se le hace tres llamados de atención pero no responde a estos como decisión final se decide retirarlo por un consenso entre todos porque no los dejaba avanzar la actividad.

Retomando el trabajo, los niños logran identificar las emociones en sus compañeros por expresiones faciales, pero aún se les dificulta un poco identificar en ellos mismos las emociones. Están todos muy atentos y prestos a participar durante toda la sesión. Expresaron que les gustaba jugar y compartir con sus compañeros pero que los frustraba y ponía triste cuando peleaban en lo que se acordó tratar de mejorar la convivencia dentro del aula.

De esta sesión no se pudo decir mucho por las dificultades de comportamiento que se presentaron al interior del grupo, pero se logró percibir que los estudiantes han avanzado en el desarrollo de la competencia emocional, en la habilidad relacionada con nombrar y reconocer las emociones propias y de los demás. Frente a la competencia de regulación emocional se podría inferir que se ha desarrollado la habilidad de afrontamiento y la capacidad de generar emociones positivas, pues se lograron superar problemáticas donde los niños pudieron regular y superar de forma positiva sus emociones.

Aunque es importante trabajar en algunos estudiantes la competencia de regulación emocional, relacionada con la habilidad de tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Tabla 29. Sesión 3 de grupo focal 2 evaluación de la estrategia**

|  |   |          |    |          |    |
|--|---|----------|----|----------|----|
| <b>Objetivo:</b> Identificar si los estudiantes han adquirido la competencia de conciencia emocional y regulación emocional. |   |          |    |          |    |
| <b>Fecha:</b> Marzo/11/2020  | <b>Número de participantes</b><br><b>10</b> | <b>F</b> | 04 | <b>M</b> | 06 |

Fuente: Diseño de la autora

Al inicio de la sesión, se realizó la presentación de los estudiantes para comenzar a entablar un diálogo, además de construir un acuerdo para que la participación sea equitativa y organizada, se acordó en levantar la mano para pedir la palabra. Seguidamente, se decidió iniciar con la pregunta ¿Qué es lo que les gusta hacer? A la respuesta los estudiantes comentaron: le gustaba jugar videojuegos, estar en el celular y divertirse. Después, se realizó la pregunta ¿Qué no les gusta hacer? Y de forma sobresaltada, las respuestas fueron no gustarle ver televisión o estar encerrado, al igual que una estudiante, manifestó que cuando su madre sale a bailar la deja encerrada. Por su parte otra estudiante, no le gusta sentirse sola en su casa. A otros no gustarle sentirse enojada, una sola estudiante comentó que nada le molesta.

Posteriormente, se les realizó la pregunta ¿Para ustedes qué es una emoción? A lo que un niño respondió que “una emoción es un sentimiento que siempre les dan a las personas como el de tristeza, rabia, eso es una emoción” y después que él comentara lo anterior, todos empezaron a afirmar lo mismo. Sin embargo, otros estudiantes interpretaron las emociones como situaciones que las hacen sentir de una forma (felicidad, tristeza). Continuando, se les preguntó si recordaban las emociones y que dijeran cuál era su favorita, y en esta, todos admitieron que la felicidad y el “estar enamorado” eran sus preferidas.

Siguiendo con el grupo focal, se les presentaron unas situaciones con el objetivo de que reconocieran la emoción con la que se sienten cuando pasan por dichos escenarios:

- ¿Cómo me siento cuando me lastimo?
- ¿Cómo me siento en mi cumpleaños?
- ¿Cómo me siento que mi amiga/o se vaya lejos?
- ¿Cómo me siento cuando mi compañero me lastima?

Entre las respuestas se encontró que, con la primera pregunta se sentían tristes y enojados porque no les gustaba hacerse “raspaduras” o “ensuciarse”, en la siguiente situación, afirmaron sentirse felices a excepción de una estudiante y el porqué de su respuesta era porque no le daban los regalos que quería. En la tercera pregunta, todos comentaron sentirse tristes, y relacionaron la situación con la ida de una compañera. Por último, cuando sus compañeros los lastimaban, se sentían enojados y tristes, y entre las respuestas, una participante admitió querer golpearlos por molestarla, a lo que se les preguntó si lo que la compañera había dicho estaba bien o mal, y en esta todos respondieron que estaba mal. Por ello, se decidió preguntarles el cómo manejarían dicha situación y las respuestas fueron: decir “hay que arreglar los problemas diciendo que por favor no me lastimes”, después, otra estudiante añadió “se le dice que por favor no me golpee ni me regañe que usted no es mi mamá”. A ello, se le añadió la situación “si te dicen tu eres feo ¿cómo respondes?” a lo que los estudiantes respondieron “por favor no me digas así, que no me gusta”, igualmente, se le preguntó a los participantes varones sobre cómo arreglarían una situación en donde les decían “niño, usted es muy cansón” a lo que respondieron “por favor, no me diga cansón”.

También, se les preguntó ¿qué emoción sienten cuando ven una película de terror? Y respondieron de la siguiente manera:

- yo me acobijo por el miedo.
- yo hago lo que sea por ver una de terror, me gustan, me siento feliz.
- A mí me gustan, pero me dan miedo.
- Me dan miedo, me siento asustada.
- A mí me dan igual, me gustan y hay otras que dan miedo.
- yo siento adrenalina, me gustan.
- Me dan miedo.
- Me gustan.

Finalmente, se les preguntó ¿Cómo se sienten hoy? Con el objetivo de saber si relacionaban todo lo que habían hecho con las emociones explicadas. La mayoría admito sentirse felices, mientras que, una estudiante dijo sentirse triste porque estaba cansada. Por otra parte, luego



de que expresaran como se sentían, se les preguntó sobre cómo reconocían que un compañero estuviera feliz, a lo que respondieron que, por los gestos de su rostro, se les ve la sonrisa, en cambio, cuando estaba triste sus ojos estaban “aguados”.

*Análisis de la sesión*

Se evidenció en los estudiantes habilidad para reconocer y expresar mediante los gestos de su rostro y cuerpo las emociones, ya diferencian las emociones como miedo e ira y siguen considerando el “sentirse enamorado” como una emoción importante que sienten. Igualmente, le dieron una definición concreta a la palabra emoción, lo que significa que ya identifican la emoción como parte esencial de la vida del ser humano. Además, los participantes continúan presentando la habilidad de reconocer las emociones tanto propias como las de los demás además de darles a las emociones clasificaciones de “buenas” y “malas”, por ejemplo, la alegría es una buena emoción, mientras que la ira y la tristeza son malas o desagradables. Cabe resaltar que han adquirido la capacidad de manejar ciertas situaciones conflictivas en donde cambian las frases negativas en positivas, tal y como lo aprendieron en los anteriores talleres, este es un claro indicio de desarrollo de la competencia de regulación emocional relacionadas con las habilidades de afrontamiento (Bisquerra & Pérez, 2007), que busca superar las emociones negativas mediante la utilización de herramientas de regulación emocional, en este caso la herramienta usada por los estudiantes fue transformar frases negativas en positivas.

Finalmente, se logró percibir que los estudiantes tienen la capacidad de identificar las emociones propias y las ajenas, (competencia de conciencia emocional) además de asociarlas a experiencias y situaciones, así como manejar los conflictos asertivamente.

**Tabla 30. Sesión 3 de grupo focal 3 evaluación de la estrategia**

|  |                                       |           |          |           |          |
|--|---------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>Objetivo:</b> Identificar si los estudiantes han adquirido la competencia de conciencia emocional y regulación emocional. |                                       |           |          |           |          |
| <b>Fecha:</b> 11/03/2020   | <b>Número de participantes:</b><br>11 | <b>F:</b> | <b>5</b> | <b>M:</b> | <b>6</b> |

**Fuente:** Diseño de la autora

Se hizo llamado de asistencia de los participantes en el grupo focal, luego se explicó la intención del grupo focal y se recuerdan los acuerdos para poder dar continuidad en el grupo focal.

Durante esta sesión fue un poco más complicada porque se presentaron algunas situaciones de indisciplina con otros grupos que afectaron el desarrollo normal del grupo y los estudiantes estaban bastante dispersos.

Sin embargo, se logró el objetivo, se inició preguntando como demuestran sus emociones manifestaron que lo hacen con los gestos de su cara y sus acciones. Luego se les preguntó cómo reconocen las emociones de sus compañeros a lo que respondieron al unísono que con la cara que hacen. También se les mostró algunas caritas para ver que las identificaran. Y no presentaron problema.

Posteriormente se les preguntó qué herramienta recordaban para manejar el enojo y dijeron mayoritariamente que la respiración y la botella de la calma. En este momento una estudiante se enojó porque no le dieron la palabra para hablar. Se le preguntó que emoción tenía y ella dijo que enojo. Se le preguntó si usó alguna herramienta para calmarnos. El grupo le sugirió que cuente hasta 10 (otra de las técnicas vistas en la unidad dos) e iniciaron a contar todos juntos hasta 10, respirando muy lento. Al final la niña se ríe, se le pregunta cómo se siente y dice que mejor, y espera su turno para hablar, luego da su aporte y se pudo recuperar rápidamente.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes qué les había parecido las sesiones de trabajo, cuál les había gustado más y usaron el método de las asambleas de grupo propuesto por el colegio que consiste en felicitar criticar y proponer.

La mayoría felicitó a otros compañeros por su comportamiento en el grupo focal y las sesiones de trabajo también felicitaron a la profesora que les enseñó muchas cosas sobre las emociones. También destacaron que todo el taller les gustó, que fue GENIAL porque aprendieron sobre las emociones el estar feliz.

Análisis

Como análisis de esta actividad podemos concluir que los estudiantes han mejorado notoriamente en la competencia de conciencia emocional, se les facilita reconocer las emociones propias y las de los demás, habilidades que corresponden al desarrollo de la competencia emocional propuesta por (Bisquerra & Pérez, 2007)

De igual manera han logrado mejorar su competencia de regulación emocional, pues reconocen las herramientas propuestas durante la unidad dos. Otro aspecto positivo es que pueden usar las herramientas durante una situación puntual en el aula de clase.

Otro aspecto a tener en cuenta es el rol del maestro que debe propiciar las preguntas claves para que los estudiantes puedan reflexionar y actuar según lo aprendido y recordar el lenguaje emocional como parte de una forma clara y puntual de comunicarnos con los otros.

Y finalmente un aspecto positivo es que los estudiantes disfrutaron las actividades realizadas en las dos unidades durante estos días lo que hace pensar que las actividades propuestas fueran acordes a la edad de los estudiantes y de sus intereses lo cual indica que fue acertada la planeación propuesta.

## **8.2 RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA (CERE).**

En respuesta a las dificultades evidenciadas en el capítulo anterior, fueron aplicadas en los estudiantes, ocho (8) actividades didácticas que juntas conforman la estrategia didáctica para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero, denominada CERE.

Para saber cuáles son el resultado de la implementación de la estrategia didáctica se inicia con la presentación de un cuadro, cuyas variables nos permite valorar la actividad de manera general, luego aparece la descripción y análisis de lo ocurrido en cada una de las actividades.

**Tabla 31. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad**

| Evaluación                         |   |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí? ) |   |   |   |   |   |
| Grado de participación             |   |   |   |   |   |
| Clima del grupo                    |   |   |   |   |   |
| Comunicación y escucha.            |   |   |   |   |   |
| Grado de obtención del objetivo.   |   |   |   |   |   |

Fuente: Diseño de la autora

### 8.2.1 Evaluación Actividad 1 Mis emociones.

La primera actividad que pretendía mitigar las dificultades relacionados con el reconocimiento de las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en los niños y en las otras personas, logro una calificación media en el grado de placer, en el clima del grupo y la comunicación y escucha, obtuvo una calificación buena en términos de participación y una calificación excelente en la obtención del objetivo. (Ver tabla 26)

**Tabla 32. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad 1**

| Evaluación                        |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí?) |   |   | x |   |   |
| Grado de participación            |   |   |   | x |   |
| Clima del grupo                   |   |   | x |   |   |
| Comunicación y escucha.           |   |   | x |   |   |
| Grado de obtención del objetivo.  |   |   |   |   | x |

Fuente: Diseño de la autora

### Descripción y análisis

Durante esta sesión se notó a los estudiantes muy expectantes por la lectura del cuento “El monstruo de los colores”, los colores de cada monstruo centraron la atención de los estudiantes en la comprensión de las emociones. Sin embargo, en varias oportunidades algunos estudiantes distraían a los demás al charlar.

En esta sesión se modificó un poco el orden de las actividades para contrarrestar la dispersión que han causado algunos estudiantes, en este caso apenas se leía alguna emoción se invitaba a los estudiantes a observar la cartelera de las emociones, los estudiantes notaron que una de las emociones mencionadas en el libro no aparecían en el tablero del salón, pero no formularon preguntas frente a esto.

Durante la tertulia se realizaron todas las preguntas propuestas, pero, la pregunta que destaque fue ¿crees que es útil saber qué emociones sentimos? Y ¿por qué?

Las respuestas de los estudiantes fueron:

- Porque a veces me siento triste o enojada
- Porque lo ayudan uno
- Porque uno ama a la gente y no debe pelear
- Para no pelear
- Para resolver problemas
- Para querer a alguien
- No porque es un secreto

De estas respuestas dichas por los estudiantes se puede percibir que se cumplió el objetivo de que identificaran sus emociones y la mayoría destaca el usos que puede tener identificar las emociones en su vida cotidiana, también se aprecia la aparición del amor como sentimiento, lo que demuestra que los estudiantes poseen un mayor vocabulario emocional, es decir que las actividades propuestas si lograron el objetivo en cuanto al desarrollo la toma de conciencia de las emociones que se tienen y las cuales conviven con nosotros.

Como parte de las variaciones de esta sesión a la pregunta ¿cuál es tu emoción preferida? Se sugirió a los niños y niñas que la dibujaran en el cuaderno, lo cual mostró que ya tenían claridad sobre cada una de las emociones pues eran capaces de nombrarlas y dibujarlas. Esto sugiere una adquisición del vocabulario emocional por parte de los estudiantes, habilidad que hace parte de la competencia de conciencia emocional propuesta por (Bisquerra & Pérez, 2007).

Algunos elementos positivos a destacar en esta sesión son: que a pesar de que se realizaron algunas variaciones muy mínimas en la aplicación de la actividad se cumplió con el objetivo principal que era que los estudiantes identificaran las emociones y así lo demuestra el cumplimiento de las actividades. Se destaca el interés de los estudiantes por la lectura y el desarrollo de las actividades propuestas, el cartel de las emociones dinamizó de manera práctica en los estudiantes la posibilidad de identificar con claridad las emociones básicas permitiendo también la reflexión sobre que emoción siento en determinado momento.

También las preguntas en el momento de la tertulia fueron adecuadas pues los estudiantes expresaron de forma oral la importancia de reconocer las emociones en uno mismo, destacando que conocer las emociones podría ayudar a solucionar problemas. Lo que demuestra que los estudiantes están empezando a relacionar las emociones como una posibilidad de comunicación con los otros.

Algunos aspectos negativos fue que en varias oportunidades fue necesario la atención a algunos estudiantes porque estaban charlando.

Entre los aspectos para mejorar, está el usar otra lectura diferente a “El monstruo de colores” para que sea más a fin con la gama de emociones que propone el autor. Se recomienda buscar estrategias para que el grupo mejore la escucha.

### 8.2.2 Evaluación Actividad 2 ¿Cómo me siento?

La segunda actividad que buscaba mitigar las dificultades relacionadas con la expresión de los sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes fue una de las mejores calificadas luego de su intervención. Se obtuvo la más alta calificación en cuatro de las cinco variables de medición (Ver tabla 27)

Tabla 33. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad 2

| Evaluación                        |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí?) |   |   |   |   | x |
| Grado de participación            |   |   |   |   | x |
| Clima del grupo                   |   |   |   |   | x |

|   |  |  |  |          |          |
|---|--|--|--|----------|----------|
| <b>Comunicación y escucha.</b>          |  |  |  | <b>x</b> |          |
| <b>Grado de obtención del objetivo.</b> |  |  |  |          | <b>x</b> |

Fuente: Diseño de la autora

### **Descripción y análisis actividad 2 ¿Cómo me siento?**

Esta actividad fue más entretenida y fácil de realizar, los estudiantes lograron conectarse entre sí para identificar las expresiones faciales de los demás, sus aportes fueron positivos y centrados a la hora de definir cómo logro identificar las emociones en los demás y lo relacionaban con experiencias vividas, lo cual le permitió al grupo hacer reflexiones sobre ciertos comportamientos cuando no se cumplen los acuerdos en clase y cómo evitar conflictos, aspecto clave ya que uno de los fines de la educación emocional es precisamente hacer de las relaciones de convivencia más armónicas.

Elementos positivos: la actividad fue mucho más fluida para los estudiantes por su carácter lúdico y siento que les permitió aproximarse al objetivo propuesto en la case, pues lograron al final hacer una reflexión sobre qué aspectos corporales que reflejan el estado emocional de los demás al momento de las conversaciones los estudiantes narraron algunas experiencias personales y como se habían sentido en ese momento, y si ¿ahora tienes la misma emoción que en ese instante? Esta nueva pregunta que no estaba en la planeación me llevó a preguntarle a los estudiantes ¿siempre tenemos las mismas emociones? Estas dos preguntas no se habían contemplado durante esta actividad, pero hacerlas permitió que los niños entendieran que las emociones son pasajeras.

Negativos y por mejorar: se observó que en esta actividad hacía falta una pregunta clave para orientar la reflexión de los estudiantes ¿Siempre tenemos las mismas emociones? Esta pregunta permitió ampliar el panorama en cuanto a la conciencia emocional.

### **8.2.3 Evaluación actividad 3 ¿Dónde siento mis emociones?**

La tercera actividad buscaba mitigar las dificultades relacionados con la expresión de sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes, luego de su aplicación se calificó con la mejor valoración los tres últimos criterios, la calificación más baja la obtuvo el grado de placer. (Ver tabla 28)

**Tabla 34. Evaluación del desarrollo de la actividad 3, reconocimiento de las manifestaciones de las emociones en su propio cuerpo**

| Evaluación                        |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí?) |   |   | x |   |   |
| Grado de participación            |   |   |   | x |   |
| Clima del grupo                   |   |   |   |   | x |
| Comunicación y escucha.           |   |   |   |   | x |
| Grado de obtención del objetivo.  |   |   |   |   | x |

Fuente: Diseño de la autora

### Descripción y análisis actividad 3 ¿Dónde siento mis emociones?

Durante el desarrollo de esta sesión se realizaron ejercicios de respiración en los que los estudiantes se les pidió recordar diferentes emociones. Durante el ejercicio algunos estudiantes se conectaron mucho con sus emociones especialmente 4 de ellos se vieron visiblemente afectados llorando, por que recordaron la muerte de algún pariente, de estas muertes 3 habían sido violentas y los estudiantes que presentaron esta situación se les hizo una intervención diferente, de manera personalizada donde pude hablar con los niños sobre sus sentimientos y temores, para estabilizar los niños, luego fueron enviados voluntariamente con el equipo psicosocial.

Durante este diálogo personal con los estudiantes visiblemente afectados se usó la herramienta que estaban dibujando donde se colocaba una silueta humana y los estudiantes solo debían ubicar en que parte del cuerpo se siente cada emoción, la herramienta permitió identificar como se sentían los estudiantes que estaban afectados. Se pudo notar que los estudiantes ya usaban un vocabulario emocional que los hacia tomar conciencia de lo que les ocurría y lograron expresar con claridad sus pensamientos e ideas, lo que permitió orientar a los estudiantes en la transición de la emoción de tristeza a calma, respetando la vivencia propia de la emoción, es decir de manera consiente, como, por que, se manifiesta donde la siento incluso algunos lograron proponer acciones para superarlas, como contarle a su padres o hablar con el equipo psicosocial de la escuela.

Algo interesante a destacar es que para todos los estudiantes al finalizar el día de escuela el abrazo a la profesora se ha vuelto importante.



Elementos positivos: en esta actividad los estudiantes estuvieron concentrados y por primera vez lograron hacer los ejercicios de respiración inicial en todas las actividades, la mayoría de los estudiantes lograron identificar mediante el dibujo y el color donde sentían las emociones en su cuerpo. Para algunos estudiantes la actividad evocó muchos recuerdos relacionados con sucesos violentos ocurridos en la comunidad, este suceso permitió tener una conversación más clara con este grupo de estudiantes que lograron manifestar qué sentían y dónde lo sentían facilitando el trabajo del equipo psicosocial que tuvo que hacer intervención sobre estos estudiantes por las condiciones emocionales en las que se encontraban, llanto y tristeza justo durante la actividad.

Elementos negativos: resultado inesperado, a pesar de que los niños lograron identificar sus emociones, existieron algunos en los que algunos todavía es necesario trabajar este tipo de actividades que les permita reconocer las emociones como se manifiestan en su cuerpo pues al momento de preguntarles sobre el dibujo realizado no podían definir con claridad porque colocaban determinada emoción en alguna parte de su cuerpo.

Por mejorar: es importante en futuras sesiones invitar al equipo psicosocial para que acompañen futuras situaciones que sean muy sensibles para los estudiantes

#### 8.2.4 Evaluación de la actividad 4 Identificación de la manifestación de las emociones en los demás / ¿Qué sientes tú?

La cuarta actividad que planteaba el mejoramiento del reconocimiento de emociones básicas obtuvo una alta calificación en el grado de obtención de su meta y el clima del grupo, la calificación más baja la obtuvo la variable comunicación y escucha. (Ver tabla 29)

Tabla 35. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad 4, identificación de la manifestación de las emociones en los demás

| Evaluación                         |   |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí? ) |   |   |   | x |   |
| Grado de participación             |   |   |   | x |   |
| Clima del grupo                    |   |   |   |   | x |
| Comunicación y escucha.            |   |   | x |   |   |
| Grado de obtención del objetivo.   |   |   |   |   | x |

Fuente: Diseño de la autora

#### **Descripción de la actividad 4 ¿Qué sientes tú?**

Durante esta actividad se presentó una variación de lo que se había planeado inicialmente. Se invitó a los estudiantes a ver las imágenes con las situaciones rotando por mesa y no en el proyector, fue más dinámico y se logró que los estudiantes dialogaran más entre sí y de manera más espontánea dieran respuestas a las preguntas propuestas.

Elementos positivos: la actividad fue concreta y muy ágil se demoró menos del tiempo previsto, la primera parte de lectura sigue representando retos para los estudiantes pues les es difícil estar todo el tiempo concentrados en la lectura, aunque se haga cambio de sonidos y todo.

Durante la segunda parte que se usó la estrategia de rotar por las mesas para ver y hablar sobre las imágenes que veían fue mucho mejor, se hizo este cambio ya que las imágenes estaban pensadas para que fueran vistas en el video beam, pero así los estudiantes tenían poca interacción entre sí lo que se hizo fue que rotaran por las mesas viendo las imágenes y así la actividad se hizo más fluida divertida y presentó mayor impacto entre los estudiantes.

Los estudiantes fueron muy creativos al describir las situaciones y qué emociones podrían estar manifestando las personas. Esto evidencia adquisición de la competencia de conciencia emocional relacionada específicamente con la habilidad de comprender las emociones de los demás, es decir lograr una empatía con los otros (Bisquerra & Pérez, 2007).

Negativos: algo de distracción durante la lectura del cuento Boris.

#### **8.2.5 Evaluación de la actividad 5, comprensión de la importancia de las herramientas para la gestión y regulación de las emociones / Solo respira**

La quinta actividad que tenía por meta resolver los problemas de regulación de las emociones, resultó obtener la mejor calificación de la estrategia. (Ver tabla 30)

**Tabla 36. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad 5 de identificación de la manifestación de las emociones en los demás**

| Evaluación                         |   |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí? ) |   |   |   |   | x |
| Grado de participación             |   |   |   |   | x |
| Clima del grupo                    |   |   |   |   | x |
| Comunicación y escucha.            |   |   |   |   | x |
| Grado de obtención del objetivo.   |   |   |   |   | x |

Fuente: Diseño de la autora

### **Descripción y análisis de la actividad 5 / Solo respira**

La actividad fue muy divertida y fácil, durante la lectura se logró mayor concentración por parte de los estudiantes supongo que por ser más corta. Durante la segunda parte, la elaboración de la botella de la calma, se realizó sin complicación, y el conversatorio fue directo y claro. Los niños y niñas pudieron explicar para qué sirve la botella y su relación con la mente, con algunos se hizo un video explicativo

Elementos positivos, Negativos, y por mejorar:

Elementos positivos: la realización de la botella de la calma contribuyó a que se alcanzaran los objetivos de entender de manera práctica e ilustrativa cómo funciona la mente, y qué papel juega la respiración para entender lo que nos ocurre y para calmarnos. La verdad fue muy satisfactoria y no hay aspectos por mejorar.

Esta actividad refleja que la botella de la calma es una herramienta para la regulación emocional. (Bisquerra & Pérez, 2007) la cual es muy fácil de asimilar por los estudiantes, pues le ayuda a comprender cómo funciona la mente y cómo podemos volver a la calma.

### **8.2.6 Evaluación de la actividad 6, manifestación clara y oportuna de las emociones / Pensamientos positivos**

La sexta actividad que buscaba mitigar las dificultades relacionadas con la expresión de sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes además del reconocimiento

de que las acciones se relacionan con las emociones el manejo de las emociones para no hacer daño a otras personas, obtuvo la mejor calificación posible de la estrategia (Ver tabla 31)

**Tabla 37., Evaluación del desarrollo del a sesión en la que se realizó la actividad 6 de identificación de la manifestación de las emociones en los demás .**

| Evaluación                         |   |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí? ) |   |   |   |   | x |
| Grado de participación             |   |   |   |   | x |
| Clima del grupo                    |   |   |   |   | x |
| Comunicación y escucha.            |   |   |   |   | x |
| Grado de obtención del objetivo.   |   |   |   |   | x |

Fuente: Diseño de la autora

### **Descripción y análisis de la actividad 6/ Pensamientos positivos.**

En esta actividad se le pidió a los estudiantes que mencionaran las frases negativas que conocieran. Fue muy difícil leer las francesas negativas propuestas por los estudiantes, donde manifestaban que eran frases que algunas ves alguien le dijo.

Sapa hijueputa

Su mamá es una hijueputa

No quiero jugar con usted

Que fea

No sea chismoso

Al momento de valorar las frases como negativas y positivas no hubo problema pues todas las frases expuestas fueron valoradas como negativas. Como los estudiantes tenían unos dibujitos de sol o nubes grises para valorar si eran positivas o negativas un estudiante dijo que la lluvia y el sol hacían un arco iris. Esta metáfora se usó para referirnos al arcoíris como el puente para transformar pensamientos negativos en positivos. Luego se tomó cada frase y se transformó en positiva, pero al llegar a las groserías no se podían decir de mejor forma así que los estudiantes concluyeron que existen frases y palabras que no se deben decir porque lastiman mucho a los demás y hacen sentir muy tristes a las personas que se les dice.

Las frases para resolver las palabras negativas fueron muy bellas y bien pensadas. Ahora el próximo reto será ver como resuelven situaciones cotidianas. No es parte de esta investigación, pero si es mi interés personal.

Elementos positivos, Negativos, y por mejorar:

Elementos positivos: durante las actividades los estudiantes lograron una reflexión profunda sobre las palabras y frases negativas y el daño que le puede hacer a los demás, este aspecto demuestra avances en el desarrollo de la competencia de regulación emocional, en la habilidad relacionada con la expresión emocional, pues los estudiantes fueron capaces de comprender que la expresión de sus emociones puede generar un impacto en los otros, (Bisquerra & Pérez, 2007) que puede ser agradable o desagradable. También lograron transformar algunas frases negativas en positivas; herramienta que es muy útil en la regulación emocional pues, permite fortalecer la habilidad de afrontamiento que hace parte de esta competencia emocional propuesta por los autores.

El diálogo con los niños fue muy fluido, y la actividad fue mucho más rápida, porque los estudiantes se están familiarizando más con el vocabulario emocional.

Negativos: los estudiantes dijeron frases de grueso calibre nada parecido a los ejemplos vistos en textos donde hacen un ejercicio similar, lo cual llevar a pensar a los niños que hay frases que no se deben decir por qué hacen mucho daño.

### **8.2.7 Evaluación de la actividad 7 de uso de herramientas para la gestión y regulación emocional / Y si me enoja ¿Qué hago?**

En cuanto a la séptima actividad que buscaba mitigar los problemas relacionados con el uso de las herramientas para la gestión y regulación emocional, su resultado obtuvo la mejor calificación posible. (Ver tabla 32)

**Tabla 38. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad 7, de uso de herramientas para la gestión y regulación emocional / Y si me enojo ¿Qué hago?**

| Evaluación                        |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ítem a evaluar                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grado de placer (¿cómo me sentí?) |   |   |   |   | x |
| Grado de participación            |   |   |   |   | x |
| Clima del grupo                   |   |   |   |   | x |
| Comunicación y escucha.           |   |   |   |   | x |
| Grado de obtención del objetivo.  |   |   |   |   | x |

Fuente: Diseño de la autora

### Descripción y análisis.

Fue una de las actividades más rápidas realizadas a pesar de que existía una lectura muy larga, pero en ella había consejos e instrucciones con herramientas muy claras para desenfadarse y los niños estaban muy atentos. Se pudo apreciar que los estudiantes estaban disfrutando el cómo aprender a regular sus emociones.

Los estudiantes se mostraron ágiles en el uso de las herramientas que estaba presentando la lectura, y los procedimientos para superar el enojo. A través de sus relatos se mostraron asertivos al momento de regular sus emociones, lo cual demuestra la adquisición de la competencia de regulación emocional.

Elementos positivos, Negativos, y por mejorar:

Elementos positivos: Los estudiantes reconocieron las herramientas y pasos para desenfadarse, y a pesar de que eran muchas las interiorizaron rápido porque el año anterior algunas ya habían sido usadas para regular el comportamiento en el aula. La herramienta del semáforo de las emociones, ya era una técnica común para ellos; sin embargo se destaca de la actividad que a través del diálogo y la lectura los estudiantes tenían mayor conciencia del uso de cada una.

Por mejorar: se recomienda no trabajar todas las herramientas juntas ya que cada herramienta y pasos para desenfadarse requiere mayor tiempo para que se interiorice, como dije ya los niños conocían algunas, eso facilitó las cosas.

Sin embargo, es recomendable que cada herramienta se fije con en un lugar visible del salón y use según las necesidades del grupo de estudiantes.

**8.2.8 Evaluación de la actividad 8 de reconocimiento de la relación entre acciones y emociones y que con la gestión de ellas puede evitar hacer daño a los demás / ¿Qué sientes tú?**

Finalmente, la última actividad que buscaba mitigar las dificultades relacionadas con el reconocimiento de que las acciones se relacionan con las emociones y que es posible aprender a manejar las emociones para no hacer daño a otras personas, obtuvo una calificación alta en los criterios grado de participación, clima del grupo y grado de obtención del objetivo (Ver tabla 33)

**Tabla 39. Evaluación del desarrollo de la sesión en la que se realizó la actividad 8, identificación de la manifestación de las emociones en los demás.**

| <b>Evaluación</b>                         |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Ítem a evaluar</b>                     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <b>Grado de placer (¿cómo me sentí? )</b> |          |          |          | <b>x</b> |          |
| <b>Grado de participación</b>             |          |          |          |          | <b>x</b> |
| <b>Clima del grupo</b>                    |          |          |          |          | <b>x</b> |
| <b>Comunicación y escucha.</b>            |          |          |          | <b>x</b> |          |
| <b>Grado de obtención del objetivo.</b>   |          |          |          |          | <b>x</b> |

Fuente: Diseño de la autora

**Descripción y análisis.**

Durante el desarrollo de la sesión se presentaron casos de distracción durante la lectura y además no había electricidad, lo que imposibilitó usar el proyector, así que se acudió a hacer una representación de las situaciones que se pretendían mostrar a los estudiantes, lo cual fue más interesante e interactivo porque permitió que el grupo pudiera opinar sobre lo que estaba pasando en las situaciones, y cuál fue el grado de responsabilidad de los implicados además los estudiantes lograron plantear soluciones sobre qué hacer en un futuro. Esta forma de abordar la actividad no estaba planeada pero dado a que no había energía se realizó la representación de situaciones cotidianas y lo que arrojó la dramatización fue la facilidad de los estudiantes para reconocer la responsabilidad de ambas partes en la situación comprender y reconocer la emoción que podría tener cada uno, proponían que herramienta usar para superar emociones poco placenteras y hacer de una situación adversa favorable para ambas

partes. Lo cual demuestra una adquisición de la competencia de regulación emocional y la habilidad que compone esta competencia. (Bisquerra & Pérez, 2007)

Elementos positivos, Negativos, y por mejorar:

Aspectos positivos: los estudiantes participaron ampliamente de las actividades propuestas en la clase.

Aspectos negativos: que el video beam estaba malo y no dejó proyectar las imágenes con las situaciones propuestas. Entonces se recurre a la dramatización de las mismas y se mantienen las preguntas para el análisis de cada situación.

Por mejorar: Es mejor para estudiantes de grado 1 hacer las representaciones de las situaciones pues puede dar mayor dinamismo y centrar la atención de los niños, lo que permite tener mayor conexión con los estudiantes y sobre todo poner en práctica de modo vivencial la temática abordada.

Para finalizar, de manera general se puede decir que la estrategia didáctica CERE permitió que los estudiantes desarrollaran las competencias de regulación y conciencia emocional, según las vivencias que expresan en el grupo focal y en las situaciones que se presentaron en las que se observaron claramente las capacidades para nombrar y conocer las emociones propias y de los demás. Se observó en los estudiantes una alta capacidad de autoeficacia (según el constructo de Saarni., 2000) junto con las habilidades para auto generar emociones positivas, toma de conciencia entre emoción y cognición, como se pudo ver en la actividad de transformar frases negativas en positivas. Esto evidencia que los estudiantes alcanzaron también la competencia de regulación emocional.

También se puede inferir que las actividades desarrolladas facilitaron en los estudiantes la comprensión de las temáticas abordadas pues estaban planeadas de una manera muy práctica y vivencial para los estudiantes, lo que permitió un estado de introspección para reflexionar sobre sus emociones.



## 9 CONCLUSIONES

1. Del diagnóstico se puede concluir que los estudiantes participantes en este estudio evidenciaron dificultades para tomar conciencia de sus propias emociones, un problema que no solo se evidencia a nivel personal, sino que también aparece en el reconocimiento de las emociones de sus compañeros.

En las preguntas realizadas a los niños se evidenció una dificultad para percibir los propios sentimientos y emociones, para asignarles el nombre adecuado; en ocasiones los niños fueron incapaces de identificar cuál es su sentimiento, aun de cara a un listado de alternativas diferentes o a la posibilidad de expresarlo con sus propias palabras. Estas dificultades coinciden con lo que para Bisquerra y Pérez (2007) es la conciencia emocional, la cual se traduce en la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.

El diagnóstico también permitió identificar dificultades relacionadas con la capacidad para manejar las emociones apropiadamente, tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; la postura de la persona para establecer buenas estrategias de afrontamiento de cara a los conflictos; la capacidad para crearse a sí mismo unas emociones positivas, aspectos que coinciden con lo que Bisquerra y Pérez (2007) definen como la regulación emocional.

Los anteriores hallazgos dan cuenta que los puntos críticos identificados se pueden alinear a la estructura de competencias emocionales propuesta por Bisquerra y Pérez (2007), específicamente a lo que compete a conciencia emocional y regulación emocional.

En lo anteriormente expuesto se puede concluir que el esquema de competencias emocionales que propone Rafael Bisquerra, permite al docente centrar su atención para precisar con claridad el diagnóstico de los estudiantes frente al desarrollo de competencias emocionales.

2. En cuanto al diseño e implementación de la estrategia didáctica centrada en la conciencia emocional y la regulación emocional, fue posible el diseño de ocho (8) actividades para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero. del presente documento. Puede concluirse de esta fase, que cada una de las actividades dio cuenta no solo de los puntos críticos evidenciados en los estudiantes, sino también un diseño alineado a los estándares de competencias ciudadanas dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional y la propuesta del marco teórico. Bisquerra y Pérez (2007).

La distribución de competencias emocionales con sus respectivas habilidades y capacidades definida claramente por Rafael Bisquerra permite al maestro crear indicadores de saberes que se alinean con los estándares de competencias ciudadanas propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de grado primero según lo evidenciado en esta investigación.

3. Sobre la evaluación de la estrategia didáctica se puede concluir, que al existir una planeación alineada con las competencias emocionales de Bisquerra y los estándares de competencias ciudadanas, y la creación de los saberes para cada una de las actividades, se pudo facilitar el proceso de evaluación en cuanto el alcance de los estudiantes en el desarrollo de las competencias emocionales.

Para poder lograr esta alineación es necesario que los maestros estén formados en educación emocional, para que este sea un proceso continuo y permanente al interior de las aulas de clase que permita el desarrollo de las competencias emocionales tal como lo propone Bisquerra (2000).

En este caso los grupos focales evidenciaron que los estudiantes lograron adquirir las competencias de regulación emocional, logrando reconocer y nombrar las emociones propias y de los demás, demostrando empatía; al igual que lograron desarrollar las competencias de regulación emocional. Estos resultados positivos en el desarrollo de las actividades se deben a que estas se diseñaron de forma que permitiera en los estudiantes una reestructuración cognitiva Bisquerra (2014); esto permitió en los niños comprender de forma proactiva y vivencial los conceptos y actividades desarrollados en la estrategia didáctica CERE.

## 10 RECOMENDACIONES

A continuación se hacen algunas recomendaciones que surgen de esta investigación.

1. Se recomienda en un futuro a maestros que deseen trabajar en el diagnóstico sobre competencias emocionales usar diferentes instrumentos que propicien el diálogo con los estudiantes pues, en el caso de esta investigación se adaptó una encuesta tomada de Carrero (2018), pero ésta omite elementos que son importantes para tener en cuenta en el momento de diagnosticar competencias emocionales, la encuesta de Carrero (2018) no permite saber si el sujeto es capaz de reconocer las emociones de los demás, solo se centra en identificar qué siente el individuo y cómo reacciona ante diferentes situaciones. Por eso en este caso fue necesario completar los instrumentos con grupos focales, que permiten a los estudiantes conversar alrededor de una temática determinada por la persona que modera el dialogo.
2. En el aula de clases existen situaciones que impiden el desarrollo de las actividades en el estricto orden en que fueron planeadas, por eso es recomendable tener diferentes alternativas en recursos didácticos que permitan el desarrollo de la actividad sin perder el objetivo de la misma, en este caso se tuvo presente cada una de las competencias y habilidades que proponía Bisquerra, como referente en el quehacer pedagógico del docente.
3. Durante esta investigación las actividades fueron desarrolladas en dos semanas. Aunque los estudiantes lograron demostrar adquisición de competencias emocionales, se recomienda hacer estrategias didácticas con un periodo de duración más largo que permita interiorizar los conceptos y herramientas en la cotidianidad de los estudiantes.
4. En los estudiantes de grado primero con los que se desarrolló la propuesta CERE se notó que adquirieron competencias emocionales relacionadas con conciencia emocional y regulación emocional, las cuales les permitieron resolver problemáticas cotidianas, en ese caso se recomienda adaptar o crear una estrategia con los mismos principios teóricos de Rafael Bisquerra para otros grados de la misma institución.

## 11 ANEXOS

### FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES. PROPUESTA CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL (CERE)

| Sesión<br>6  | Tiempo: 1<br>hora | Pensamientos<br>positivos. | Competencia: Conciencia<br>emocional |          |          |          |
|--|-------------------|----------------------------|--------------------------------------|----------|----------|----------|
| <p><b>Estándar:</b> - Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc).</p> <p style="margin-left: 40px;">- Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.</p>  |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Objetivos:</b> SHC3 Manifiesta de forma clara y oportuna sus emociones  |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Fecha:</b> 6 de marzo 2020  |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Descripción de las actividades:</b>   |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le entregara a los estudiantes una cartulina donde enfrente tendrá la imagen del like (pensamientos positivos) y al reverso de un dislike (pensamientos negativos) en el tablero el docente escribe una lista de frases negativas, que serán leídas por los estudiantes y con las tarjetas se les pedirá a los niños si le parece que la frase es positiva o negativa, luego los niños se organizaran en grupos para dramatizar algunas de las situaciones presentes en las oraciones.</li> <li>2. Luego se pide reflexionar de nuevo sobre la lista de frases escritas en el tablero y se le pregunta a los niños que sienten al ver esas frases y como podremos decirlo de forma positiva y finalmente se rescribe cada una.</li> </ol> |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Recursos:</b> 35 octavos de cartulina . texto inteligencia emocional primaria 1° página 65 del texto  |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Bibliografía:</b> <a href="https://www.dropbox.com/s/ewdyrsdwlwfw076/03-Primaria-6-8-anos.pdf?dl=0">https://www.dropbox.com/s/ewdyrsdwlwfw076/03-Primaria-6-8-anos.pdf?dl=0</a>   |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Evaluación</b>  |                   |                            |                                      |          |          |          |
| <b>Ítem a evaluar</b>  |                   | <b>1</b>                   | <b>2</b>                             | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <b>Grado de placer (¿cómo me sentí?)</b>   |                   |                            |                                      |          |          | <b>x</b> |
| <b>Grado de participación</b>  |                   |                            |                                      |          |          | <b>x</b> |

|   |  |  |  |  |          |
|---|--|--|--|--|----------|
| <b>Clima del grupo</b>  |  |  |  |  | <b>x</b> |
| <b>Comunicación y escucha.</b>  |  |  |  |  | <b>x</b> |
| <b>Grado de obtención del objetivo.</b>   |  |  |  |  | <b>x</b> |
| <b>Elementos positivos, Negativos, y por mejorar:</b>   |  |  |  |  |          |
| <p><b>Elementos positivos:</b> durante las actividades los estudiantes lograron una reflexión profunda sobre las palabras y frases negativas y el daño que le puede hacer a los demás, también lograron transformar algunas frases negativas en positivas. El dialogo con los niños fue muy fluido. Y la actividad fue mucho más rápida, porque los estudiantes se están familiarizando más con el vocabulario emocional.</p> <p><b>Negativos:</b> los estudiantes dijeron frases de grueso calibre nada parecido a los ejemplos vistos en textos donde hacen un ejercicio similar, lo cual llevar a pensar a los niños que hay frases que no se deben decir por que hacen mucho daño.</p>  |  |  |  |  |          |
| <b>Descripción subjetiva:</b>   |  |  |  |  |          |
| <p>Esta actividad lo más difícil fue leer las frases negativas propuestas por los estudiantes, donde manifestaban que eran frases que algunas veces alguien le dijo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sapa hijueputa</li> <li>- Su mamá es una hijueputa</li> <li>- No quiero jugar con usted</li> <li>- Que fea</li> <li>- No sea chismoso</li> </ul> <p>Y entre otras al momento de valorar las frases como negativas y positivas no hubo problema todas las frases expuestas fueron valoradas como negativas. Como los estudiantes tenían unos dibujitos de sol o nubes grises para valorar si eran positivas o negativas un estudiante dijo que la lluvia y el sol hacían un arco iris. Esta metáfora la use para referirnos al arcoíris como el puente para transformar pensamientos negativos en positivos. Luego se tomó cada frase y se transformó en positiva, pero al llegar a las groserías no se podían decir de mejor forma así que los estudiantes concluyeron que existen frases y palabras que no se deben decir porque lastiman mucho a los demás y los hacen sentir muy tristes.</p> <p>Las frases para resolver las palabras negativas fueron muy bellas y bien pensadas.</p> <p>Ahora el próximo reto será ver como resuelven situaciones cotidianas. No es parte de esta investigación pero si es mi interés personal.</p> |  |  |  |  |          |

## **Anexo 2. CONSENTIMIENTO INFOMADO APADRES DE FAMILIA**

### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Lizbeth Stella Cuesta**, estudiantes de Maestría en educación, de la universidad ICESI. La meta de este estudio es implementar una estrategia didáctica, para la promoción del desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali.

La población de estudiantes de grado primero será la población de estudio. Los niños requerirán el permiso de su padre o acudiente para dicha participación.

La rectora de la institución firma el presente consentimiento autorizando el uso de la institución educativa para dicha investigación.

Si usted accede a participar en este estudio o que su hijo participe en caso de ser padre de familia, se le solicitara (a usted a su hijo) responder encuestas, acceder a resultados de evaluaciones diagnósticas y participar en trabajos de aula sobre los cuales se identificara el progreso alcanzado por los estudiantes de grado primero de la institución educativa Multipropósito sede republica de panamá.

Todo lo que responda será recopilado en formato impreso para posteriormente tabularlo y representarlo gráficamente. A partir de la información se realiza un análisis de resultados.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Lizbeth Stella Cuesta**, estudiantes del programa maestría en educación de la universidad ICECI. He sido informado (a) de que las metas de este estudio son:

1. Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las emociones y su manejo.
2. Diseñar e implementar una estrategia didáctica centrada en la conciencia emocional y la regulación emocional orientada a los estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Oficial de la comuna 20 de Santiago de Cali
3. Evaluar la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de competencias emocionales de conciencia y regulación emocional.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en encuestas y participar en grupos focales

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lizbeth Stella Cuesta.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----  
-----  
Firma del acudiente del participante

-----  
-----  
Firma del Participante

-----  
-----  
Fecha



## 12 REFERENCIAS

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista educacion, 21*(10), 61-82.
- Carrero, C. (2018). *La educacion emocional a traves de los cuentos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Esparza, N., & Rodriguez, M. (2009). Factores contextúales del desarrollo infantil y su relación con los estados de ansiedad y depresión. *Revista Diversitas, 5*(1), 47-64.
- Extremera, N., & Fernandez, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empiricas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa, 6*(2), 1-17.
- Fernandez, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,, 66*(23), 85-108.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Paidos.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Babtista, M. d. (2010). *Metodologia de la investigacion*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogota: Revolucion Educativa.
- Mulsera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electronia Educare, 15*(1), 15-29.

- Pérez; et al. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Porcayo, B. (2013). *Inteligencia emocional en niños*. Toluca: Universidad Autonoma del Estado de México.
- Reymundo, A. (2019). *Inteligencia emocional de las estudiantes procedentes de hogares disfuncionales de la Institucion Educativa Emblematica N° 6066 Villa del Salvador 2018*. Lima: Universidad Cesar Vallejo.
- Ribes; et al. (2005). Una propuesta de curriculum emocional en educacion infantil (3-6 años). *Cultura y Educacion*, 17(1), 5-17.
- Rodriguez, L. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de Pre Jardin del JArdin infantil de la UPTC*. Tunja: Universidad Pedagogica y Tecnologica de Colombia.
- Rodriguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicologia*, 27(4), 437-447.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Journal mplications for educators*.
- Serrano; et al. (2016). Desarrollo emocional: Evaluacion de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-81.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor S.A.
- Valenzuela, A., & Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educacion primaria y su relacion con el rendimiento academico. *Revista Electronica Educare*, 22(3), 1-15.

