

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES Y CIUDADANAS
DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LAS I.E. LA ASUNCIÓN Y ANTONIO
RICAURTE DE MEDELLÍN**

PRESENTADO POR

DÍAZ GÓMEZ, Astrid Lorena – GUTIÉRREZ RESTREPO, Paula Andrea

DOCENTE

MORILLO PUENTE, Solbey

MEDELLÍN – COLOMBIA

2018 - I

CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	11
EL PROBLEMA	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Justificación.....	13
1.3. Objetivos	14
1.3.1. General	14
1.3.2. Específicos	14
CAPÍTULO II	16
MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Estado del Arte	16
2.1.1. Educación emocional	16
2.1.2. Competencias ciudadanas	27
2.2. Marco Legal	37
2.3. Marco Conceptual	40

2.3.1. Inteligencia: etimología, evolución del concepto y factores que la determinan	41
2.3.2. Hacia una redefinición de la inteligencia	43
2.3.3. Inteligencias múltiples	44
2.3.4. Más allá del intelecto	48
2.3.5. La inteligencia emocional	49
2.3.6. Educación emocional	51
2.3.7. Competencias ciudadanas y competencia emocional	53
CAPÍTULO III	59
MARCO METODOLÓGICO	59
3.1 Tipo de investigación	59
3.2. Población y muestra	59
3.3. Variables	59
3.4. Hipótesis.....	62
3.5. Validez y confiabilidad de los instrumentos	62
3.6. Técnicas de recolección de datos	63
3.7. Técnicas de análisis de datos.....	64
ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
4.1. Análisis descriptivo	65
4.1.1. Características generales de la muestra.....	65
4.1.2. Competencias Emocionales	68

4.1.3. Competencias ciudadanas	69
4.2. Análisis Inferencial	71
4.2.1. Competencias emocionales	71
4.2.2. Competencias ciudadanas	74
CAPÍTULO V	78
CONCLUSIONES	78
RECOMENDACIONES	80
CAPÍTULO VI.....	82
DESCRIPCION DE LA ESTRATEGIA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	82
REFERENCIAS.....	118
ANEXO.....	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de las variables del estudio	62
Tabla 2: Valores del coeficiente Alfa de Cronbach para la consistencia interna según dimensiones de la variable Competencias Emocionales	63
Tabla 3: Características generales de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y La Asunción. Medellín, Colombia, 2018	67
Tabla 4: Características del entorno familiar de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y La Asunción. Medellín, Colombia, 2018.....	68
Tabla 5: Características de frecuencia de conversación en el hogar y tiempo promedio de uso recreativo de Internet de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y La Asunción. Medellín, Colombia, 2018	69
Tabla 6: Promedios pre-test y post-test de las dimensiones de competencias emocionales, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018	70
Tabla 7: Promedios pre-test y post-test de las dimensiones de competencias ciudadanas, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018	71
Tabla 8: Comparación de medias pre-test y post-test de las dimensiones Percepción, Comprensión y Regulación de las competencias emocionales, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018	75
Tabla 9: Comparación de medias pre-test y post-test de las dimensiones Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad e identidad de las competencias ciudadanas, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018	78

RESUMEN

La educación emocional como estrategia didáctica busca desarrollar en estudiantes la generación de emociones positivas y bienestar personal para mejorar diferentes aspectos de su vida contribuyendo a una mejor convivencia escolar. El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de una estrategia de educación emocional sobre tres dimensiones de Competencias Emocionales (Percepción, Comprensión y Regulación), y tres dimensiones de las Competencias Ciudadanas (Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, Pluralidad e Identidad), de estudiantes de grado sexto. Se aplicó el Trait Meta- Mood Scale (TMMS24) y una prueba de competencias ciudadanas a 156 estudiantes en dos instituciones públicas de Medellín. Se trató de una investigación con enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental, mediciones pre-test y post-test y grupo control. Se compararon las diferencias entre los puntajes pre y post-test de las Competencias emocionales y Competencias ciudadanas. Los resultados del grupo control y experimental exhibieron diferentes promedios en las tres dimensiones de Competencias Emocionales y Competencias Ciudadanas, pero dichas diferencias no son significativas, es decir, la estrategia “Educar las emociones” no originó cambios significativos. Se concluye principalmente que aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, hubo cambios en ambas competencias, presentando mejores puntajes el grupo experimental que el control, se pudo afirmar que la educación emocional es una estrategia que fortalece las habilidades para la vida; por ello su inclusión en los currículos académicos garantizaría la continuidad del proceso formativo en la línea de la educación emocional y aseguraría una participación activa por parte de la comunidad educativa.

Palabras clave: Inteligencia emocional, competencias emocionales, educación emocional, competencias ciudadanas.

ABSTRACT

Emotional education as a didactic strategy seeks to develop in students the generation of positive emotions and personal well-being in order to improve different aspects of their lives, contributing to a better school coexistence. The objective of the research was to determine the influence of an emotional education strategy on three dimensions of Emotional Competencies (Perception, Understanding and Regulation), and three dimensions of Citizen Competencies (Coexistence and Peace, Participation and Democratic Responsibility, Plurality and Identity), of sixth grade students. The Trait Meta-Mood Scale (TMMS24) and a citizen competency test were applied to 156 students in two public institutions of Medellín. It was an investigation with quantitative approach with quasi-experimental design, pre-test and post-test measurements and control group. The differences between the pre and post-test scores of the Emotional Competencies and Citizen Competencies were compared. The results of the control and experimental group showed different averages in the three dimensions of Emotional Competences and Citizen Competencies, but these differences are not significant, that is, the "Educar las emociones" strategy did not originate significant changes. It is concluded that although the differences were not statistically significant, there were changes in both competences, with the experimental group having better scores than the control, it could be said that emotional education is a strategy that strengthens life skills; for that reason its inclusion in the academic curricula would guarantee the continuity of the formative process in the line of the emotional education and would assure an active participation on the part of the educative community.

Key words: Emotional intelligence, emotional competences, emotional education, civic competences.

INTRODUCCIÓN

Los procesos históricos de Colombia han convertido la violencia en una forma casi legitimada de resolver las diferencias. En el ámbito educativo, este hecho se ha reflejado en la exacerbación de diversas clases de conflictos interpersonales, lo que afecta la convivencia escolar; sin embargo, algunos de estos conflictos podrían resolverse si sus protagonistas lograran manejar efectivamente, sus emociones y sus formas de relacionarse. Lo anterior motivo la implementación de la estrategia “Educar las Emociones” como una estrategia didáctica con la finalidad de fortalecer tanto las competencias emocionales como las ciudadanas. Se trató de un ejercicio de investigación cuantitativo, de campo, con diseño cuasi experimental pre-test y post-test y grupo control, descriptivo e inferencial, para valorar la influencia de dicha estrategia en las competencias antes mencionadas de los estudiantes de sexto grado.

Para esta investigación se seleccionaron estudiantes de grado sexto de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín, a la que asisten mayormente hembras, quienes fueron asignadas al azar en un grupo control (77 estudiantes) y un grupo experimental (79 estudiantes). Tanto al grupo control como al grupo experimental se les aplicó un cuestionario para medir las variables dependientes pre-test, a saber, *Competencias Emocionales* y *Competencias Ciudadanas*. Una vez aplicado el instrumento, el grupo experimental fue sometido a un ciclo de 10 talleres basados en la estrategia “Educar las Emociones”, que constituyó la variable independiente del estudio. Al final de este ciclo, los participantes de ambos grupos respondieron el cuestionario para medir las variables dependientes (post-test).

En esta investigación se buscó valorar la influencia de la estrategia didáctica anteriormente señalada en las competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes del grado 6 de las instituciones educativas La Asunción y Antonio Ricaurte, entendidas las primeras como “el

conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que dan cuenta de una utilización eficaz de la inteligencia emocional” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 49). Con respecto a las competencias ciudadanas, se definen como “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática”. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8).

La estructura del presente trabajo es la siguiente: en el Capítulo I se plantea la problemática objeto de estudio, referida a la posibilidad de mejorar las competencias emocionales y ciudadanas a partir de una estrategia didáctica, al tiempo que se presentan las razones por las cuales se lleva a cabo la investigación, entre las que se destaca que las competencias emocionales son la base de buenas relaciones interpersonales que a su vez influyen en el ambiente escolar. También se listan los objetivos de la investigación.

El Capítulo II desarrolla el marco conceptual referido a las *competencias emocionales*, las *competencias ciudadanas* y la *inteligencia emocional* como base teórica de la estrategia “Educar las Emociones”; de igual modo, se presenta el panorama investigativo de la temática en cuestión.

El Capítulo III describe el procedimiento llevado a cabo para la investigación, referido a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la población estudiada, el método de muestreo y las técnicas de análisis de datos. En el Capítulo IV se presenta el análisis de los resultados comenzando por las características generales de la muestra y a nivel descriptivo e inferencial los resultados pre-test y post-test.

En el Capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir de la información recolectada. Finalmente, se incluye un capítulo que describe de manera detallada la

estrategia “Educar las emociones” empleada en el presente trabajo con miras a mejorar las competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes. El último capítulo está dedicado a la descripción de las actividades realizadas de la estrategia didáctica de la Educar las emociones, que se empleó en la investigación para mejorar las competencias emocionales y ciudadanas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Las tensiones que la sociedad colombiana ha vivido por años, inciden en las estructuras familiares, al tiempo que afectan la construcción de identidad, el sentido de pertenencia y de compromiso social. Todo ello se manifiesta en fenómenos tales como la indiferencia, la intolerancia y la violencia convertida en una forma naturalizada de mediar los conflictos. Ante el desconocimiento y falta de apropiación de otros mecanismos para solucionarlos, la resolución violenta de los conflictos se ha posicionado en todos los escenarios sociales y la escuela no es la excepción. “Una falta de educación emocional puede provocar o facilitar la aparición de problemas. Por ello, se hace necesario desarrollar la dimensión Socioemocional en la escuela y prevenir determinados comportamientos no deseables y conflictos entre el alumnado” (Franzón Cossio, 2016).

En el caso particular de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte, algunas de las dificultades en la convivencia escolar se han presentado podrían deberse a reacciones impulsivas y falta de autocontrol en las emociones por parte de los estudiantes; dichas situaciones de convivencia son definidas en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 como: conflictos manejados inadecuadamente y situaciones de agresión escolar (física, verbal, gestual, relacional, electrónica), las cuales pueden desembocar en formas más complejas tales como el acoso escolar, el ciberacoso o, en casos menos frecuentes, situaciones de violencia sexual o vulneración de derechos que implican el restablecimiento de los mismos y que, por lo general, involucran a terceras personas, externas de la institución. Muchas de estas situaciones se podrían prevenir si, como parte de la formación en las instituciones educativas, se

planificara una educación emocional más certera en el marco del desarrollo curricular ordinario, como lo sugieren Peñalva Vélez, et al. (2016).

Estas realidades, que se presentan en el diario trasegar de la escuela respecto a la convivencia, son tema de discusión del que se toma distancia, al pensar erróneamente, que no tiene relación con los desempeños académicos –considerados por muchos la razón de ser y existir de la escuela–, en función de los cuales se orientan la mayor parte de los esfuerzos políticos, económicos y curriculares en materia educativa. Sin embargo, aunque se traten de desconocer realidades como la naturalización de la violencia y la falta de desarrollo de las competencias emocionales, estas terminan afectando a la escuela en todas sus dimensiones.

Por tal razón, este trabajo tuvo como objetivo determinar la influencia de la estrategia didáctica “Educar las emociones” en las competencias emocionales y ciudadanas. Para ello se seleccionaron los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín, y fueron distribuidos en dos grupos, y sólo a uno se le aplicó la estrategia didáctica mencionada. Se midieron sus competencias emocionales y ciudadanas al inicio y al final de la investigación y se compararon las diferencias entre el pre-test y el post-test de ambos grupos.

La pregunta orientadora de esta investigación fue la siguiente: ¿La implementación de la estrategia didáctica “Educar las emociones” influye en las competencias emocionales y las competencias ciudadanas de los estudiantes del grado sexto de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín en el año escolar 2017?

1.2. Justificación

Actualmente las sociedades presentan diferentes dificultades sociales relacionadas con la resolución de conflictos y la convivencia; estas dificultades se ven reflejadas cotidianamente en la escuela y se evidencian en las situaciones atendidas desde el Comité Escolar de Convivencia de las instituciones educativas. Sin embargo, al momento de realizar las intervenciones pertinentes se percibe que dichas situaciones conflictivas tienen como base una falta de desarrollo en las competencias emocionales de los estudiantes; de esta manera, no prestarle atención a estas dificultades que subyacen bajo problemas de convivencia no solo agudiza el problema, sino que también favorece su escalamiento. De hecho, la convivencia escolar ha tomado un lugar importante en las discusiones que se realizan en el ámbito nacional y municipal, al punto que, en los planes de desarrollo, se observan estrategias que se materializan en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y en la legislación referente al campo de la convivencia escolar. Estas estrategias surgen como respuesta a la necesidad de regular las relaciones dentro de las instituciones educativas a fin de propiciar ambientes de convivencia sanos, debido al rol irremplazable de la escuela como organismo encargado de las dinámicas educativas y como agente cultural; además, es en ella donde se tiene un primer espacio de visualización de la presencia del Estado en lo que concierne a la implementación de políticas y estrategias de intervención social.

Las situaciones de conflicto ya mencionadas se presentan con mayor reincidencia en los estudiantes del grado sexto, debido a que en esta etapa de desarrollo se presentan cambios físicos y psicológicos que alteran su comportamiento, sumados a la falta de alfabetización emocional y en algunos casos, de acompañamiento familiar que dificultan estas transiciones; por ello, se considera relevante aplicar la estrategia a esta población. A raíz de esta situación surge la idea de

implementar la educación emocional como estrategia didáctica con el propósito de proporcionar a los estudiantes elementos que les permitan gestionar efectiva y pacíficamente sus conflictos, a través del desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía.

Es función del directivo docente en las instituciones educativas, generar estrategias preventivas de identificación y mitigación de la violencia escolar, instaurando un clima institucional pertinente y apropiado para el desarrollo de las actividades formativas, para lo cual se direccionan estas iniciativas desde las diferentes gestiones que se tienen en el contexto educativo. Para llevar a cabo esta tarea, la presente investigación ofrecerá elementos objetivos para afirmar que, estar atentos al modo como se desarrollan y toman forma las emociones en los sujetos, se convierte en una base sólida, sobre la cual se puede realizar una reconstrucción en las acciones educativas.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Valorar la influencia de la estrategia didáctica “Educar las emociones” en las competencias emocionales y las competencias ciudadanas de los estudiantes del grado sexto, en las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín en el año escolar 2017

1.3.2. Específicos

- Identificar las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte antes y después de la implementación de la estrategia didáctica.

- Describir las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte antes y después de la implementación de la estrategia didáctica.

- Determinar si hay cambios significativos en las competencias emocionales y las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de ambas instituciones del grupo control y experimental.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

A continuación, se compilan los resultados de varias investigaciones que han sido desarrolladas en torno a los ejes temáticos que cruzan el presente trabajo: *educación emocional* y *competencias ciudadanas*.

2.1.1. Educación emocional

En este apartado se presenta el resumen de 22 investigaciones sobre educación emocional adelantadas en el periodo comprendido entre 2017 y 2010. De estos trabajos, 13 se desarrollaron en el ámbito de la educación básica y media, 8 se efectuaron en el ámbito de la educación superior y 1 se hizo con una amplia muestra poblacional. De estos estudios, ocho analizaron la educación emocional desde una perspectiva cuantitativa e igual cantidad aplicó ejercicios mixtos cuyas estrategias de fortalecimiento de la inteligencia emocional estuvieron acompañadas por seguimiento mediante instrumentos cuantitativos; cinco consistieron en revisiones documentales acompañadas de ejercicios cuantitativos o propuestas. Finalmente, hubo un trabajo de corte cualitativo, orientado desde los principios de la Investigación Acción Participación.

Salavera et al., (2017) centraron su atención en la relación entre *inteligencia emocional* y *creatividad* en estudiantes de primer y segundo grado de escuela primaria. La muestra, compuesta por 600 estudiantes, fue distribuida por género y desarrollo de la creatividad. De este modo, pudieron constatar diferencias significativas en competencias emocionales entre niños y niñas, al tiempo que no se hallaron variaciones importantes entre los estudiantes de acuerdo a su nivel de creatividad. Los autores utilizaron en su estudio instrumentos tales como la versión juvenil de Inventario de Cociente Emocional (EQ-i:YV de Bar-On y Parker, 2001), el cual

cuenta con cinco escalas emocionales: estado de ánimo general, adaptabilidad, gestión del estrés, inteligencia intrapersonal e interpersonal. Las conclusiones señalan la necesidad de trabajar programas de aula orientados al desarrollo de la inteligencia emocional y la creatividad en la infancia.

Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) reconocen la importancia de la *educación emocional*, no solo para maestros en formación, sino para maestros en ejercicio. Por esta razón, realizaron una investigación documental que abarcó 16 estudios españoles para medir la inteligencia emocional correlacionada con parámetros educativos a través del TMMS-24. Los estudios abarcaron 2.590 docentes y encontraron que los programas de entrenamiento emocional aumentan la inteligencia emocional: no solo se confirmaron relaciones positivas entre esta última, el afecto, el burnout y el optimismo, sino que también se encontraron correlaciones entre el TMMS-24 y la escala WLEIS.

Gómez-Díaz et al., (2017) llevaron a cabo una intervención durante dos meses, para evaluar la eficacia de un procedimiento para mejorar la *inteligencia emocional*, el cual se basaba en ejercicios prácticos para formar y facilitar el desarrollo de habilidades emocionales, tales como identificación emocional, expresión o reparación. La población de este estudio estuvo compuesta por 108 estudiantes de enfermería de España, quienes aceptaron participar en todos los talleres prácticos y diligenciar correctamente los cuestionarios. Tras realizar mediciones pre-test y post-test con el TMMS-24, los autores hallaron una mejora estadísticamente significativa en la dimensión Atención emocional, después de la intervención, lo cual respalda la eficacia de la intervención realizada y valida, además, el uso de las didácticas implementadas. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$) en las dimensiones de la Claridad Emocional y Reparación de Inteligencia Emocional tras la intervención.

En 2017, López-Mondéjar y Tomás Pastor evaluaron las *habilidades socioemocionales de empatía y asertividad* en 103 estudiantes universitarios de la Licenciatura en Educación, que participaron en propuestas de aprendizaje cooperativo. Con tal fin, aplicaron un cuestionario de 41 ítems referidos a tres competencias, empatía, asertividad y consenso. Los resultados mostraron una evaluación positiva por parte de los estudiantes en todas las competencias analizadas en el cuestionario, lo cual confirmó que una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en el entorno universitario, fomenta el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales como la empatía, la asertividad y el consenso. Se concluye que este tipo de aprendizaje no solo mejora dichas competencias, sino que, además, crean una mayor cohesión y confianza, lo cual favorece la construcción de acuerdos y la aceptación de opiniones que difieren de la propia. Se destaca la importancia de la estrategia en la solución de conflictos y procesamiento de la información y se señala, igualmente, la importancia de los aspectos emocionales en el currículo.

Foster et al., (2017) desarrollaron un estudio longitudinal con estudiantes de enfermería, el cual mostró que las *habilidades y competencias emocionales* pueden ser desarrolladas en el tiempo mediante un proceso intencionado; es decir, es posible promover conductas pro sociales que incrementen los niveles de bienestar emocional en la infancia, la adolescencia y la vida adulta.

En 2016, Tarasova investigó el desarrollo de competencias socio-emocionales en niños de escuela primaria. De esta manera, encontró información que demostró que componentes como la empatía no aumentan naturalmente solo con la edad, sino que se hace necesario el desarrollo intencionado.

Peñalva Vélez et al. (2016) valoraron las *habilidades emocionales y el bienestar emocional* en alumnos de varias escuelas españolas, para lo cual levantaron perfiles según el sexo. Y, si bien no encontraron diferencias significativas a nivel general entre ambos géneros, encontraron diferencias entre habilidades emocionales específicas y componentes del bienestar emocional entre hembras y varones. El estudio reveló la necesidad de planificar una educación emocional enmarcada en los currículos ordinarios que tenga en cuenta las diferencias de género. Esto fue relevante para la presente investigación, pues la mayor parte de la muestra que se estudió es femenina, lo cual debe tenerse en cuenta para el diseño de los talleres o los componentes a trabajar.

En 2015, Herrera et al., retoman la *Inteligencia Emocional* de Salovey y Mayer (1990) e identificaron dos tipos de acercamiento a dicho concepto: uno, basado en el procesamiento de la información emocional (habilidades emocionales básicas), y otro de tipo multifactorial. La inteligencia socio-emocional agrupa, según estos autores, “herramientas y facilitadores que determinan cuán efectivamente nos entendemos a nosotros mismos, nos expresamos, comprendemos a otros, nos relacionamos con ellos y nos las vemos con las demandas del día a día” (p. 5). La naturaleza multifactorial de este concepto permitió a los autores relacionarlo con datos de la UNESCO, según los cuales, la ubicación geográfica y las diferencias socioeconómicas afectan el desempeño general de los niños en diferentes ámbitos. Analizaron la existencia de diferencias significativas entre estudiantes de cuarto y quinto grado de instituciones públicas rurales y urbanas de tres provincias de Boyacá, en cuanto a inteligencia socio-emocional. Para ello, aplicaron el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On. Hallaron diferencias significativas entre los puntajes de inteligencia socio-emocional del área rural y urbana, lo cual es interpretado como consecuencia de un hecho estructural: “Hay una educación

en el campo, pero no una educación para la gente del campo que evidencie contextualización y creación con la participación de las comunidades rurales e indígenas” (Herrera, et al., p. 8).

Foster et al., (2015) investigaron el estado de los conocimientos sobre *inteligencia emocional* en áreas como la enfermería. Luego de revisar 17 artículos publicados entre 1992 y 2014, reportaron que la mayoría (15/17) eran de discusión u opinión, que gran parte de los autores (11/17) eran de Reino Unido y, además, que seis autores habían escrito más de uno de estos artículos. El 50% de los artículos manejaron el constructo Inteligencia Emocional en el contexto de salud mental de los futuros enfermeros. A partir de esta revisión documental, los autores construyeron tres categorías para analizar la educación emocional: construcciones de la inteligencia emocional, componentes del currículo de la inteligencia emocional y estrategias para la educación de la inteligencia emocional.

Cabrero Duque (2014) hace referencia a la necesidad de la *educación emocional* en los primeros años, apoyando su intervención en Vilorio (2005), quien presenta una clarificación del concepto de inteligencia emocional, retomando información proporcionada por diferentes autores y desde una perspectiva histórica. También revisa algunos programas diseñados para buscar el desarrollo de estas habilidades en los primeros años de escuela. Adicionalmente, analiza el efecto de los cambios tecnológicos en el desarrollo emocional de las nuevas generaciones. Concluye que los programas de educación emocional constituyen uno de los nuevos retos en la formación de los maestros. Este estudio aporta a la presente investigación bases teóricas documentales y evidencias de la importancia de la educación emocional para docentes y estudiantes.

Gorostiaga et al., (2014) evaluaron la empatía en el ámbito educativo y su relación con la *inteligencia emocional* para aportarle validez al instrumento TECA (Test de empatía cognitiva y

afectiva), validarlo en niños, adolescentes y jóvenes, así como encontrar su relación con la inteligencia emocional teniendo en cuenta el género y la edad. Entre sus hallazgos nombran una correlación moderada entre la empatía y la inteligencia emocional; igualmente, señalan que los mayores niveles de empatía están presentes en las mujeres. Se reafirma la idea de que prestar atención a los sentimientos y emociones permite desarrollar la inteligencia emocional, lo cual mejora las habilidades sociales y el comportamiento pro social.

La investigación de Sotil Brioso et al., (2014) buscaba analizar un programa para desarrollar la *Inteligencia Emocional* en alumnos del grado sexto de educación primaria en Lima; para ello, emplearon un diseño cuasi experimental con grupo control y seleccionaron 80 estudiantes. El grupo experimental fue tratado con un programa para aumentar la inteligencia emocional y la midieron. Reportaron la existencia de diferencias en la inteligencia emocional, en la que el grupo experimental mostró mejores resultados, pero no se registraron diferencias significativas, según colegio ni sexo. En conclusión, el programa fue eficiente para incrementar la inteligencia emocional.

Torrijos Fincias y Martín Izard (2014) plantean que la función de los centros educativos debe trascender de la transmisión de contenidos, porque son escenarios para el encuentro. El docente, influye en la construcción de relaciones interpersonales de sus estudiantes, por tanto, si no desarrolla adecuadamente sus *competencias emocionales*, no solo puede llegar a afectar su bienestar laboral, sino que se convierte en un referente contradictorio para la construcción de la convivencia en la escuela. Por ello, los autores diseñaron un programa de promoción de competencias emocionales para docentes, con una metodología de trabajo “eminente práctica, experiencial y participativa (...) para que se hagan conscientes de cómo las emociones influyen a la hora de adoptar determinadas conductas” (p. 95). En la implementación usaron un

diseño cuasi experimental con un solo grupo y con medidas pre-test y post-test. Encontraron que los docentes se muestran motivados a participar del proceso e, incluso, reconocen que tienen necesidad de ello. Aunque los docentes inicialmente se interesaron “más por trabajar en torno a competencias como la empatía o las habilidades sociales, las necesidades más acusadas se detectaron en torno a la regulación y gestión de las emociones” (p. 102).

Chiappe y Cuesta (2013) reconocen la *inteligencia emocional* como un factor cuyo fortalecimiento ayuda a los educadores a enfrentar las condiciones adversas y el estrés laboral que caracterizan el escenario educativo actual. Al mismo tiempo, señalan que temas como el tiempo y ocupaciones no siempre permiten al profesorado participar en procesos formativos. Por esta razón, se reconoce la pertinencia de crear ambientes virtuales de aprendizaje para los docentes y, de manera más específica, se indaga por el potencial de las TICs para el desarrollo de la dimensión Emocional del ser humano. Con tal fin, realizaron un estudio de caso de corte cualitativo con un grupo de educadores que aceptó participar voluntariamente de un ambiente virtual de aprendizaje. Este proceso duró un año y constó de las siguientes fases:

- Exploración teórica e identificación de estado inicial y necesidades de los educadores en materia de inteligencia emocional.
- Diseño e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje.
- Análisis e interpretación de la información recolectada.

Al final, los autores identificaron que los espacios interactivos propiciados por el ambiente virtual de aprendizaje – chats y foros – incrementaron la capacidad de expresión de los profesores a lo largo del proceso formativo. Esto se emparejó con mejoras en las habilidades emocionales, que la línea base mostraba más débiles, entre los miembros de la muestra

(automotivación y empatía). Recomendaron, por último, la realización de capacitaciones previas en torno al manejo de la plataforma virtual para evitar contratiempos que le restaran calidad a la experiencia.

Gaeta González y López García (2013) definen la *competencia emocional* como la capacidad para comprender, expresar y regular de manera adecuada las emociones. Asimismo, señalan la influencia positiva de la competencia emocional en el aprendizaje, el relacionamiento y la solución de problemas. No obstante, en un escenario social que se caracteriza por la pobreza emocional, los jóvenes experimentan dificultades para manejar los cambios que trae consigo el ingreso a la educación superior, lo cual puede incidir en el bajo rendimiento o, incluso, en el abandono de los estudios. Por esta razón, las autoras se propusieron analizar las competencias emocionales de estudiantes universitarios y correlacionarlas con su rendimiento académico.

Con tal fin, adelantaron un estudio cuantitativo exploratorio de corte transversal, con una muestra de 101 estudiantes universitarios de ambos sexos entre 17 y 22 años de edad, elegidos por disponibilidad. Aplicaron la prueba TMMS-24 y la Escala de Habilidades Sociales de Gismo (2000). Concluyeron, en primer lugar, que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. En segundo lugar, hallaron puntuaciones adecuadas para toda la muestra, en percepción y comprensión de las emociones, y puntajes bajos en la regulación emocional, en autoexpresión, reconocimiento y hacer peticiones; sin embargo, encontraron altas puntuaciones en decir no, cortar interacciones e interactuar en sociedad. Por último, el estudio únicamente halló una correlación significativa de tipo negativa entre nivel académico e interacciones sociales: a menor interacción – que implica tomar distancia y autoregularse emocionalmente – mayor rendimiento académico.

De la Vega y Oros (2013) analizaron la influencia de las *emociones positivas empáticas* – simpatía y gratitud – sobre el comportamiento social en los adolescentes. Afirman que los adolescentes con alta simpatía y gratitud tienen conductas más asertivas y menos estrategias agresivas en sus interacciones sociales. También expusieron la hipótesis de que las emociones empáticas pueden potenciar el desarrollo y el ejercicio de conductas socialmente habilidosas. En los resultados encontraron que la simpatía no influye en la pasividad y que los adolescentes con valores altos y moderados de simpatía y gratitud muestran menos agresividad y mayor asertividad.

Bresó, y otros (2013) revisaron las principales características de los instrumentos que miden *percepción emocional* para identificar sus fortalezas y debilidades. Asimismo, seleccionaron 860 participantes de España, Alemania, Colombia y Estados Unidos para someter a prueba un instrumento de evaluación de la percepción emocional mediante dispositivos móviles en dos plataformas (iOS y Android). Concluyeron que este nuevo método fue satisfactorio y abre la posibilidad de usar estos dispositivos para ponderar habilidades como la percepción de emociones. Igualmente, propusieron la aplicación del MEIT (The Mobile Emotional Intelligence Test) para teléfonos inteligentes, la cual haría más popular y accesible la evaluación de la percepción de emociones basada en el modelo de Mayer y Salovey.

Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, (2012) evaluaron la eficacia de dos programas de formación dirigidos a maestros y alumnos con el objetivo de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la *competencia emocional*. Trabajaron con grupos experimental y control, con un diseño pre-test y post-test, y usaron diferentes instrumentos para medir la evolución de las competencias emocionales. La investigación demostró, no solo una mejora significativa de este constructo sino, también, la generación de un mejor clima escolar al final de

la intervención. Los investigadores concluyeron que las habilidades emocionales, competencias sociales y las habilidades de vida pueden enseñarse y aprenderse. El trabajo de Pérez-Escoda, et al., indica que es prioritario el uso de un grupo control, ya que no hacerlo imposibilita la determinación precisa de los resultados obtenidos, tras la implementación de las estrategias.

Mylonaku-Keke (2012) realizó en Grecia una investigación cualitativa de acción colaborativa con 51 alumnos de primaria, cuyo propósito fue desarrollar *competencias emocionales* a través de la socio-pedagogía y la gestión del conocimiento. Sus hallazgos se fundamentan en la ampliación de la percepción de los alumnos en lo que respecta a la diversidad, el cambio de actitud y el comportamiento. Al final, fue posible fortalecer entre los participantes la empatía, la escucha atenta, el interés por el otro, el respeto de los demás, la comprensión de los motivos, las intenciones, las emociones y las conductas de los otros, la gestión de las relaciones, el desarrollo de habilidades de diálogo, la comunicación efectiva, la gestión de los enfrentamientos, el ofrecimiento de ayuda y el apoyo hacia los demás.

Agulló Morera, Filella Guiu, Soldevilla Benet y Ribes Castells (2011), evaluaron el Programa de Educación Emocional integrado al currículum de primaria de ciclo medio, con la finalidad de hacer visible la importancia de los afectos y desarrollar habilidades emocionales más asertivas entre los docentes y educandos. Para ello, se basaron en cuatro criterios, a saber: “conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás; desarrollar estrategias de regulación emocional; mejorar la autoestima y aprender habilidades de vida y socio emocionales” (p. 765). Los resultados indicaron que el nivel de educación emocional mejoró significativamente, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Este resultado, nos permite afirmar que el uso intencional del programa de educación emocional para mejorar el ámbito afectivo ha incidido positivamente en el proceso de

aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, consideramos esencial llevar a cabo una formación y posterior evaluación del profesorado en Educación Emocional, como paso previo necesario para una aplicación óptima del programa (Agulló Morera et. al., 2011, p. 766).

Sánchez Santamaría (2010) presenta “una propuesta organizativa de tipo dimensional y criterial de la competencia emocional a partir de niveles de dificultad en su adquisición” (p. 79). Este trabajo responde a la consciencia creciente, por parte de la comunidad educativa, de la importancia de la *educación emocional*, así como a la inclusión de las *competencias emocionales* dentro del currículo de la comunidad autónoma de Castilla- La Mancha. El autor define la educación emocional como el medio para desarrollar las competencias emocionales, entendidas estas últimas como “el conjunto de capacidades, habilidades necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (pp. 83-84). Más concretamente, las competencias emocionales aluden a la autoreflexión (identificar las propias emociones y regularlas adecuadamente) y el reconocimiento de lo que los demás sienten y piensan (habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal).

En cuanto a la implementación de la educación emocional, nombra programas preventivos, de educación psicológica (desarrollo personal) y de psicopedagogía. Asimismo, organizó los estándares de competencias emocionales propuestos por el currículo de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, tanto para Educación Infantil como Primaria, así:

- Para la Educación Infantil, los distribuye en los grados primero, segundo y tercero, de modo tal que el profesor comienza por desarrollar el autoconcepto y las manifestaciones de afecto

hacia los demás, para terminar fortaleciendo claves para interpretar la realidad que los rodea, enjuiciar críticamente el concepto personal y nutrir la autoestima positiva.

- Para la Educación Primaria, los distribuye en los ciclos primero, segundo y tercero, de manera que el profesor empieza por orientar el reconocimiento de claves necesarias para interpretar la realidad que lo rodea y la relación con los demás, para cerra consolidando el autoconcepto, la autoestima y una imagen sensata de sí mismo.

A manera de conclusión, el autor señala que, a la hora de programar y evaluar, “el profesorado se debe enfrentar [...] a la ausencia de un modelo pedagógico que dé cobertura teórica al enfoque de competencias. Esto puede tener muchas lecturas, pero nosotros apostamos por reforzar la dimensión de la investigación-acción” (Sánchez Santamaría, 2010, p. 91).

2.1.2. Competencias ciudadanas

En este apartado se presenta el resumen de 13 investigaciones sobre competencias ciudadanas adelantadas en el periodo comprendido entre 2005 y 2016. De estos trabajos, 11 se desarrollaron en el ámbito de la educación básica y media, en tanto que los 2 restantes se efectuaron en el ámbito de la educación superior. Cinco de estos estudios fueron propuestas de intervención para fortalecer las competencias ciudadanas, las cuales partieron desde perspectivas cualitativas – principalmente, la Investigación Acción Participativa – y se complementaron con elementos cuantitativos. Cuatro fueron revisiones cualitativas y cuantitativas de las estrategias de formación en competencias ciudadanas que se implementan en instituciones educativas. Dos fueron análisis cuantitativos de amplias muestras poblacionales. Finalmente, hubo dos trabajos centrados en el diseño de instrumentos para evaluar las competencias ciudadanas.

En la ciudad de Bogotá, se implementa el Modelo Educativo de Aceleración Secundaria que agrupa, bajo un método flexible, a estudiantes que presentan extra edad, repitencia y deserción. Sin embargo, en el Colegio Guillermo León Valencia ha habido dificultades para manejar dicho modelo porque no se entiende su flexibilidad y, además, porque los estudiantes presentan dificultades de convivencia y problemáticas sociales. Lo anterior impulsó a Alvarado (2016) a desarrollar un estudio con metodología cualitativa desde un paradigma socio crítico, bajo el enfoque de la Investigación Acción Participación, cuyo objetivo fue comprender las prácticas deportivas extracurriculares como una estrategia, articuladas a la gestión de la comunidad, para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes del Modelo Aceleración Secundaria. Este trabajo, constó de los siguientes pasos:

- Aplicación de matriz DOFA a documentos referentes a competencias ciudadanas y gestión de la comunidad (Proyecto Educativa Institucional, Lineamientos Curriculares y Circular N° 34 del Ministerio de Educación Nacional). Diseño de propuesta alrededor de la práctica del fútbol y el ajedrez mediante el uso del Ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar).

- Implementación de prácticas de ajedrez y fútbol en horario extra clase orientadas hacia la participación de los estudiantes en los Juegos Supérate 2015.

- Grupos focales con maestros y directivos de la institución educativa. Entrevistas con estudiantes. Aplicación de un instrumento evaluativo de competencias ciudadanas a una muestra de 30 de los 150 estudiantes del Modelo Educativo de Aceleración Secundaria del Colegio Guillermo León Valencia.

Al final del estudio, el autor concluyó que la propuesta promovió cambios en los estudiantes en cuanto a sus comportamientos, lo cual no solo fue convalidado por directivos, maestros y

estudiantes sino, además, por la Secretaría Distrital de Educación, la cual le hizo un reconocimiento especial al proceso. Específicamente, el autor identificó como logro de este trabajo la posibilidad de poner a prueba las intenciones pedagógicas en escenarios que van más allá del aula.

En 2016, Maldonado Wilches y Pinzón Guerrero adelantaron una investigación con enfoque cualitativo de tipo descriptivo longitudinal, cuyo objetivo era determinar la influencia de la estrategia pedagógica huertas escolares, para desarrollar las *competencias ciudadanas* y científicas en estudiantes del grado 5° del Colegio Carlos Alberto Holguín de la ciudad de Bogotá. Tomaron 41 estudiantes entre 10 y 14 años; de ellos, 20 se involucraron directamente con el proyecto de la huerta. El diseño tuvo en cuenta los principios de la Investigación Acción Participación, con base en los cuales se pretende resolver situaciones cotidianas e inmediatas para mejorar las prácticas concretas. En cuanto a la comprensión de las competencias ciudadanas, tomaron en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

El estudio concluyó que, a través de la huerta escolar, fue posible desarrollar competencias ciudadanas y científicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar. De este modo, pudo dársele respuesta a las problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial. Aunque las conductas agresivas aparecen como las más frecuentes entre los participantes, estos también desarrollan comportamientos colaborativos que pueden potenciarse en ambientes significativos donde el docente asuma el rol de mediador en la solución de diferencias.

La Institución Educativa La Inmaculada Concepción, ubicada en Tolima (Colombia) implementa actividades para promover el fortalecimiento de las competencias ciudadanas desde hace varios años. A pesar de ello, la violencia entre pares se ha incrementado, lo que llevó a

Castellanos Bedoya y Rubio Rodríguez (2015) a desarrollar una investigación cualitativa de corte etnográfico, para identificar las razones por las cuales la enseñanza de las competencias ciudadanas parece no incidir de manera significativa en la reducción de las expresiones de violencia. Seleccionaron 47 estudiantes de 8° grado, 27 acudientes y nueve maestros. Encontraron que la cátedra de competencias ciudadanas no incide en el uso del diálogo entre los estudiantes a la hora de mediar sus conflictos: si bien ellos reconocen el valor de la solidaridad y la mediación, no los aplican. En última instancia, estos hallazgos dan cuenta de uno de los problemas educativos de la escuela en Colombia: preparar a los estudiantes para retos definidos o específicos, pareciéndose más el concepto a un adiestramiento y no a un empoderamiento.

En 2015, Grajales Niño y Pineda Galvis analizaron las estrategias para la formación en competencias ciudadanas que implementan los docentes de secundaria en instituciones educativas oficiales de Colombia. Las categorías de análisis fueron los tres ámbitos de las competencias ciudadanas delimitados por el Ministerio de Educación Nacional (2006): Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad, valoración de las diferencias. En Convivencia y paz, revelaron que los profesores presentaban conductas agresivas que invalidan su discurso en estos temas y que se esfuerzan por señalar que existen otras formas de resolver los conflictos, pero carecen de tiempo para desarrollar estrategias consistentes en esta vía. En cuanto a Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias, afirman que el respeto por las diferencias se hace más evidente en el discurso de estudiantes y docentes que en sus prácticas cotidianas, en las cuales hay una alta frecuencia de casos de discriminación por diversas razones.

Por último, en lo que se refiere a Participación y Responsabilidad Democrática, la investigación dejó ver que el desconocimiento del Manual de Convivencia por parte de los

estudiantes es más alto de lo que piensan los educadores. Asimismo, se observó que los estudiantes incumplen la norma mucho más de lo que afirman hacerlo, al tiempo que los docentes incurren en la aplicación de sanciones injustas, desde la perspectiva de los estudiantes, en mayor medida de lo que creen.

A la luz de estos resultados, los autores recomiendan trabajar las competencias ciudadanas desde la primaria, fortalecer el rol del maestro como referente a partir de su actitud en el aula, generar condiciones propicias para el desarrollo de proyectos más estructurados en materia de competencias ciudadanas y, por último, incluir a la familia y la comunidad en dichos proyectos.

Muñoz Labraña y Martínez Rodríguez (2015) analizaron las estructuras comunicativas presentes en la intervención didáctica del docente de Geografía, Historia y Ciencias Sociales y revisaron la manera en que dichas estructuras afectan el desarrollo de las competencias ciudadanas. El estudio fue cualitativo, efectuaron observaciones y registro de aulas mediante diarios y grabaciones en formato audio posteriormente transcritas. 12 escuelas de la ciudad de Concepción (Chile) formaron la muestra, de cada una se eligió intencionalmente un grado entre 5° y 8°.

La investigación identificó niveles verticales (Profesor-Grupo, Grupo-Profesor, Profesor-Alumno, Alumno-Profesor) y horizontales (Alumno-Alumno) de comunicación al interior de las aulas. Concluyen que las dinámicas de comunicación nombradas son comunes en el aula, lo cual dificulta e, incluso, contradice el desarrollo de las competencias ciudadanas, las cuales exigen el desarrollo autónomo y la participación activa. Al mismo tiempo, estas dinámicas distancian la realidad social de la escuela.

Con el fin de revisar las dificultades de convivencia que se presentan entre estudiantes de dos Escuelas Normal Superior (Boyacá, Colombia), Quiroz Macías (2014) adelantó un estudio para fortalecer las competencias ciudadanas a través de una estrategia pedagógica planteada desde el marco de la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo. Seleccionó 42 estudiantes de sexto grado, identificado como el grupo con mayores dificultades de convivencia y mayor cantidad de materias perdidas. Bajo un enfoque cualitativo desde la Investigación Acción Participación, concluyó que era posible diseñar talleres para darles respuesta a necesidades identificadas en las pruebas Saber¹ y en la encuesta de entrada. Talleres que fortalecen las competencias ciudadanas e inciden, de ese modo, en la convivencia escolar: hubo, de hecho, diferencias significativas entre los puntajes del pre-test y del post-test – por ejemplo, una reducción de faltas del 86%. Sin embargo, para ello es necesario que la escuela supere las limitaciones que le imponen los tiempos institucionales, y la visión circunscrita a materias, para propiciar vivencias colectivas. Por ello se propone recuperar escenarios tales como las “direcciones de grupo”. Por último, la investigación identificó una correlación entre bajos resultados en las Pruebas Saber concernientes a Competencias Ciudadanas y bajos resultados académicos, la cual podría inspirar estudios posteriores.

En el año 2014, Zambrano Ojeda, Fernández Candama, Ribera Cisnero y Zapata Zapata construyeron y validaron un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. Este ejercicio partió de reconocer que, si bien las competencias ciudadanas son conocimientos, actitudes y habilidades que se ejercitan toda la vida, los instrumentos para evaluarlas en Colombia se circunscriben a la población en edad escolar (pruebas Saber en los

¹ Son pruebas estandarizadas aplicadas anualmente en Colombia cuyo propósito es mejorar la calidad de la educación, que evalúan el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de tercero, quinto y noveno grado (ICFES, 2010)

grados 3°, 5° y 9°). Se compararon, entonces, los fundamentos conceptuales de dichas pruebas con aquellos que subyacen bajo tests de competencias ciudadanas para población universitaria elaboradas por la Red Hispanoamericana de Colaboración Educativa (Proyecto Atlantea). De este modo hallaron que

[...] la relación conceptual entre lo entendido en nuestro país, bajo los estándares del MEN, por competencia ciudadana, y lo comprendido por el Proyecto Atlantea sobre ésta, es mínima; [...] lo común entre ellos [es] la necesidad de desarrollar conceptos, actitudes y destrezas en los estudiantes para que ellos asuman su responsabilidad en los contextos sociales. (p. 81)

Como resultado de este proceso, crearon un instrumento confiable y válido para medir las competencias ciudadanas, cuyas preguntas fueron depuradas a través de un análisis factorial exploratorio y que, además, obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.75.

El interés contemporáneo por el tema de la ciudadanía en Colombia motivó a Muñoz, Osorio Ferrer, Reyes Figueroa y Velandia Castro (2013) a revisar la manera como el Ministerio de Educación Nacional venía midiendo las competencias ciudadanas a través de las pruebas Saber. De este modo, pudieron constatar que este instrumento, además de circunscribirse al papel y al lápiz, es extenso, ambigüo y termina por evaluar la respuesta hipotética del estudiante, más que su comportamiento efectivo. Tales limitaciones llevaron a este equipo a pensar en una prueba que vinculara el juego y la implementación de escenarios virtuales para evaluar las competencias ciudadanas.

Realizaron el diseño de un software educativo a cargo de un equipo interdisciplinario, que construyó una ficha técnica, creó situaciones de evaluación, y posteriormente, lo valoró. Como

resultado, presenta una prueba lúdica en formato digital para evaluar competencias cognitivas ciudadanas (toma de perspectiva y consideración de consecuencias) en alumnos de cuarto y quinto grado (8-12 años) en instituciones educativas del municipio de Piedecuesta (Santander). La prueba muestra cuatro escenarios cotidianos (tienda, casa, parque, colegio) donde los estudiantes enfrentan situaciones para toma de decisiones.

En 2012, Castro Ariza y Ruíz Iriarte llevaron a cabo un estudio para determinar la función que cumple el desarrollo de las *competencias ciudadanas* en los procesos de articulación curricular en la IE Liceo de Bolívar de Cartagena de Indias. Siguieron una metodología cualitativa con enfoque crítico social, orientada hacia el estudio de caso. Para ello, incluyeron en el estudio a docentes, directores de grupo, coordinadores de área y directivos docentes, así como madres de familia y estudiantes de los grados 5°, 9°, 10° y 11°. El estudio permitió establecer que los directivos docentes conocen las definiciones de las competencias ciudadanas ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional y, además, justifican su implementación. Sin embargo, al mismo tiempo se quedan cortos para expresar la manera concreta de cómo podría implementarse. Los docentes coordinadores, por su parte, reconocen la importancia de trabajar las competencias ciudadanas, aceptan que dicho trabajo implicaría un diseño transversal pero no saben cómo ejecutarlo. Ni las directivas ni los maestros tienen criterios comunes con respecto al significado de la integralidad en el proceso educativo, ni mucho menos alcanzan a definir cómo hacer explícita la naturaleza holística de la enseñanza en el aula. Pese a ello, todos insisten en que, desde sus áreas específicas, impulsan a los estudiantes a ser más colaboradores entre sí, a trabajar en equipo.

En relación con los estudiantes y los padres de familia, se evidencia que su conocimiento del PEI y el Manual de Convivencia es reducido, lo cual también aplica para algunos maestros.

Igualmente, se observa que no ha habido acciones explícitas por parte de la institución alrededor de las competencias ciudadanas. Los autores recomiendan aprovechar las inquietudes que el desarrollo de esta investigación generó entre los docentes, para impulsar el trabajo en equipo alrededor del tema. Ello, no obstante, requiere de un liderazgo institucional dispuesto a promover la construcción de consensos.

En el desarrollo de la Cátedra de Pedagogía Constitucional del Politécnico de Medellín, Jaramillo Zuluaga (2012) identificó la distancia entre los estudiantes universitarios y el mundo de las instituciones y el Estado y buscó convalidar la efectividad del relato-memoria como estrategia didáctica para desarrollar *competencias ciudadanas* que contribuyan a la formación integral de los estudiantes universitarios. El autor toma una postura crítica con respecto a la noción misma de competencia, pues la identifica como un constructo enmarcado en un modelo educativo que forma para el trabajo, pero no para la vida, que “hace énfasis en la utilidad de los seres humanos para la empresa, y no en la utilidad de las empresas para los seres humanos”. Por otra parte, señala que este tipo de modelo genera una “cátedra impositiva, transmisionista, carente de significado” (p. 89), lo cual obliga a proponer estrategias creativas que fomenten aprendizajes significativos en torno a las competencias ciudadanas. Una de estas estrategias es el cuento, entendido como relato-memoria que no solo impulsa a los individuos a construir versiones particulares de un evento sino que, además, los vincula con la Constitución Política entendida como parte de un gran relato social.

Este estudio siguió una metodología cualitativa de corte etnográfico. La población estuvo constituida por estudiantes de la Cátedra Pedagogía Constitucional del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, quienes fueron sometidos a una evaluación de saberes previos, luego desarrollaron ejercicios de relato-memoria y al final evaluaron los logros obtenidos. La investigación reporta

que el relato-memoria es una herramienta pedagógica efectiva para el desarrollo de las competencias ciudadanas y para el conocimiento de la constitución. De manera especial, se reconoce que esta didáctica permite a los estudiantes pasar de repetir contenidos a comprenderlos a partir de sus vivencias personales.

Muñoz Gallo y Duque Puerta desarrollaron en 2010 una investigación cuyo propósito fue promocionar competencias ciudadanas, – más específicamente, conocimientos para establecer relaciones pacíficas y valoración de las diferencias – a través de la gestión no violenta de conflictos. Para ello, conformaron un grupo de 27 estudiantes, entre 4 y 12 años de Aldeas Infantiles SOS, ubicadas en Santander, Colombia. Adoptaron una metodología cualitativa complementada con algunos instrumentos cuantitativos, con instrumentos como diarios de campo, grabaciones de audio transcritas y una prueba para aplicar antes y después de la intervención. Los resultados del pre-test sirvieron para construir una línea base a partir de la cual se diseñó una cartilla para llevar a cabo 12 talleres con el grupo investigado y al finalizar se aplicó un post-test. No hubo diferencias significativas en los puntajes obtenidos por los participantes en el pre-test y post-test después de la aplicación de ambas pruebas.

Concluyeron que en situaciones de conflicto, no relacionadas con la promoción de la habilidad, no buscaban la resolución pacífica. Para explicar esta situación, las autoras señalaron que las actividades no impactaron la cognición y recomiendan que las actividades que pretendan promover las competencias ciudadanas incluyan demostraciones, experiencias prácticas en las que puedan realizar acciones puntuales o dar respuestas a cuestiones concretas al tiempo que integren este conocimiento, habilidad o actitud.

2.2. Marco Legal

Esta propuesta de investigación se apoya en un conjunto de leyes y decretos que, además de definir y reglamentar la convivencia escolar en Colombia, expresan las responsabilidades que las instituciones educativas deben asumir con el propósito de mitigar la violencia escolar:

- Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.

- Ley 1620 de 2013 – reglamentada por el Decreto 1965 de 2013 –, la cual regula y crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia escolar.

- Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Se parte de la **Ley 115 de 1994**, que contiene una serie de artículos que permiten dar cuenta de la pertinencia del presente estudio. En el *artículo 5*, por ejemplo, se exponen los fines de la educación en Colombia, se reconoce la importancia de la formación afectiva y en valores para el libre desarrollo de la personalidad; la formación en el respeto y derechos humanos; el respeto a la autoridad legítima; la formación para la preservación de problemas socialmente relevantes. Igualmente, en el *artículo 13* se señala la necesidad de fomentar la educación de las emociones en todos los niveles, para el desarrollo de la personalidad y de la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; asimismo, para proporcionar una sólida formación ética y moral, fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos y las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación en la institución educativa.

Seguidamente, la **Ley 1620 de 2013**, permite identificar las estrategias implementadas desde la institucionalidad para responder a los imperativos señalados por la *Ley 115 de 1994* en materia

de formación afectiva y en valores. Inicialmente, en el *artículo 17* se enuncian las responsabilidades de los establecimientos educativos:

6) Empezar acciones que involucren a toda la comunidad educativa en un proceso de reflexión pedagógica sobre los factores asociados a la violencia y el acoso escolar y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y el impacto de los mismos, incorporando conocimiento pertinente acerca del cuidado del propio cuerpo y de las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo. 7) Desarrollar estrategias e instrumentos destinados a promover la convivencia escolar a partir de evaluaciones y seguimiento de las formas de acoso y violencia escolar más frecuentes. 8) Adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas. 9) Generar estrategias pedagógicas para articular procesos de formación entre las distintas áreas de estudio. (p. 12)

Las responsabilidades institucionales previamente mencionadas van definiendo tareas y, asimismo, a los actores encargados de llevarlas a cabo. En relación con las responsabilidades de los docentes, el *artículo 19*, presenta asuntos particularmente importantes para este trabajo, ya que insta a los maestros a transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes. Adicionalmente, en el numeral 3, se destaca la importancia de los procesos de actualización, formación docente y

evaluación del clima escolar del establecimiento educativo, todos ellos encaminados al reconocimiento de la escuela como espacio de reflexión, no solo académica, sino también de los procesos ligados a la convivencia que nos aportan en la construcción de tejido social.

El *artículo 20* de esta ley, hace referencia a los Proyectos Pedagógicos, los cuales no solo sustentan la relevancia de la presente propuesta, sino que también permiten explorar modos de vincularla a las dinámicas institucionales de forma permanente. Al respecto, el artículo nombrado expresa lo siguiente:

La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario. Para esto, el proyecto pedagógico enfatizará en la dignidad humana, los derechos humanos y la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias. (p. 14)

En septiembre de 2013, se aprueba el **Decreto 1965 que reglamenta la Ley 1620 de 2013** para enfatizar la importancia de la formación para el ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos a través del fortalecimiento de la convivencia escolar, asunto que se instaura como reto del cual depende, no solo el bienestar futuro de los estudiantes, sino la prosperidad colectiva. En su *artículo 36*, este decreto define las acciones del componente de promoción y seguidamente, en su *artículo 37*, determina las acciones del componente de prevención, entre las cuales menciona

la importancia de identificar riesgos de ocurrencia de situaciones y fortalecer acciones de mitigación, fines hacia los cuales el presente estudio pretende hacerles una contribución.

Finalmente, en la sección 2 del **Decreto Único Reglamentario del Sector Educación** (Decreto 1075 de 2015) se establecen algunas de las acciones propias de los comités de convivencia escolar:

... (b), la promoción de políticas institucionales que favorezcan el bienestar individual y colectivo, (c) el liderazgo de iniciativas de formación de la comunidad educativa, (e) Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer el clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de la norma, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar entre otros.

2.3. Marco Conceptual

A continuación, se presentarán los tres temas centrales del presente trabajo: *educación emocional*, *competencias emocionales* y *competencias ciudadanas*. Se partirá, entonces, de la concepción clásica de inteligencia y su visión limitada, para llegar a las inteligencias múltiples como perspectiva ampliada del ser humano, dentro de la cual las emociones ocupan un lugar significativo. Después, se reconocerá la inteligencia emocional como una capacidad humana que puede nutrirse a través de procesos educativos. Capacidad que, igualmente, favorece el desarrollo integral del ser humano: no solo como ser corporal, emocional y mental sino, además, como miembro de la sociedad.

2.3.1. Inteligencia: etimología, evolución del concepto y factores que la determinan

La palabra inteligencia proviene del sustantivo latino *intelligentia*, el cual, a su vez, se deriva del verbo *inteligere*. Este último está compuesto por los términos *intus* (entre) y *legere* (escoger). Con base en estos referentes etimológicos, puede comprenderse la inteligencia como la capacidad concreta (sustantivo) y la acción efectiva (verbo) de “aquel que sabe escoger” (definición.es, s.f.).

De acuerdo con Molero Moreno, Saiz y Esteban Martínez (1998), el concepto de inteligencia aparece en el siglo XIX, cuando autores como Galton (1822-1911) empezaron a estudiar de manera sistemática “las diferencias individuales en la capacidad mental” (p. 13). El interés por obtener información objetiva de los procesos mentales hizo que estos autores tomaran distancia del *introspeccionismo* – método que recogía las observaciones que el investigador hacía de sí mismo – y que, al mismo tiempo, pasaran a utilizar métodos propios de las ciencias naturales. Es así, entonces, como a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, aparecieron las pruebas mentales, en tanto instrumentos de medición, y el cociente intelectual como construcción que permite matematizar la capacidad mental.

Desde entonces y hasta el día de hoy, el concepto de inteligencia se ha nutrido con los aportes de autores que han construido modelos que dan cuenta del funcionamiento de la mente. Entre los años 30 y 50 del siglo pasado, Watson, Thorndike y Guthrie (citados en Molero Moreno et al., 1998) posicionaron un enfoque positivista en psicología que le dio origen a la imagen de la caja negra, es decir, la mente como objeto inexpugnable del cual sólo se conoce la conducta en tanto manifestación observable. Sin posibilidad de aprehender los procesos mentales, la inteligencia se reducía a la respuesta que la caja negra arrojaba ante la presentación de determinados estímulos. Posteriormente, desde los años 50 y hasta el día de hoy, han surgido nuevos modelos que tratan

de ver al interior de la “caja negra”. Turing, por ejemplo, estableció analogías entre los computadores y el cerebro humano para entender la mente. Desde esta perspectiva, la inteligencia tenía relación con el seguimiento de algoritmos para procesar información. Esta definición incidió, a su vez, sobre los trabajos de Mayer y Stenberg (citados en Molero Moreno et al.), quienes estudiaron la inteligencia en términos de operaciones con símbolos.

Así como la concepción de inteligencia ha variado, igualmente ha cambiado la comprensión de los factores que inciden en su desarrollo. Inicialmente, “la inteligencia se consideró como algo biológico, hereditario, que estaba dentro de la mente del individuo y que podía medirse; en otras palabras, como un atributo unitario situado en la cabeza de los individuos” (Molero Moreno, et al. 1998, p. 19). En tanto atributo, ha sido medido principalmente a través de instrumentos diseñados para evaluar aptitudes lógico-matemáticas y verbales y se ha disgregado “en una amplia variedad de teorías sobre los diferentes aspectos de la ejecución inteligente” que no conversan entre sí para “averiguar las relaciones que existen entre cada una [...] como una totalidad” (Molero Moreno et al., p. 12). Más recientemente, se ha reconocido que la inteligencia es producto de la herencia biológica y los talentos naturales de cada persona, así como del contexto y la estimulación sociocultural (Medina Corcuera, 2011). Gracias a ello, la inteligencia se concibe como una habilidad que no es innata y que puede ser fortalecida en condiciones adecuadas (Ernst -Slavit, 2001), lo cual se sustenta en:

- El reconocimiento de la plasticidad neuronal como sustrato fisiológico de la transformación de los procesos mentales.
- La identificación de las ideas que el individuo tiene con respecto a sus propias capacidades como límite al desarrollo de su inteligencia.

- La articulación entre razón y emoción como rasgo distintivo de la inteligencia humana: “nuestro contacto con la realidad es sentimental y práctico, porque ante todo “las cosas son lo que son para mí”.

- El impacto que tienen las condiciones ambientales sobre la inteligencia, así como la retroalimentación que esta recibe de sus experiencias al operar.

2.3.2. Hacia una redefinición de la inteligencia

Entendida en su origen etimológico como capacidad y acción propias de alguien que sabe elegir, la inteligencia ha sido asociada desde el siglo XIX, cuando comenzó a ser estudiada de forma sistemática, con el manejo adaptativo de las operaciones propias del sistema cognitivo humano. Por esta razón, la lógica, la matemática y el lenguaje han sido los campos privilegiados para dar cuenta de la inteligencia. Campos que, adicionalmente, se prestan con relativa facilidad a la medición y la objetivación. Asimismo, debe agregarse que, en los primeros años de investigación en torno a la inteligencia, esta era concebida como un atributo invariable, condicionado por asuntos biológicos.

A medida que la comprensión de la mente humana avanza, la inteligencia va adquiriendo nuevos matices. Inicialmente, la concepción de caja negra del conductismo redujo la inteligencia a una simple respuesta dada a un estímulo. Luego, el interés por deducir lo que operaba dentro de la “caja negra” hizo que la inteligencia fuera concebida como resolución de problemas mediante algoritmos, operación simbólica y procesos de asimilación y acomodación enmarcados en estructuras cognitivas. Más recientemente, se ha cuestionado la igualdad entre procesos mentales e inteligencia – pues saber elegir implica movilizar mecanismos que van más allá de las operaciones mentales. Asimismo, se ha construido una concepción multifactorial de la

inteligencia que permite apreciarla como un mecanismo que se transforma y que, de hecho, puede presentar diferencias individuales o culturales, sin que ello obligue necesariamente a realizar juicios valorativos.

Para cerrar este apartado, se presenta la definición de inteligencia de Gardner (citado en Erns-Slavit, 2001), ya que recoge el espíritu de las elaboraciones más recientes en torno a este concepto. De acuerdo con este autor, la inteligencia es, entonces, una capacidad dinámica, susceptible de desarrollo, la cual surge en la intersección entre experiencias, potencialidades dadas y condiciones ambientales. En cuanto a su naturaleza teleológica, la inteligencia es la capacidad para:

- Resolver problemas que uno encuentra en la vida real.
- Generar nuevos problemas a resolver.
- Hacer algo u ofrecer un servicio que se valora dentro de una determinada cultura.

2.3.3. Inteligencias múltiples

La definición de Gardner (citado en Erns-Slavit, 2001) permite plantear algunos enunciados que sirven para identificar las limitaciones de la concepción tradicional de inteligencia y, en consecuencia, entender el sentido de una teoría de inteligencias múltiples.

En primer lugar, la revisión de los dos primeros enunciados que componen la teleología de la inteligencia deja ver que ambos se orientan en función de un problema “de la vida real”. Adicionalmente, la revisión del tercer enunciado muestra que la manifestación concreta de la inteligencia siempre aparece en contexto. Puede deducirse, entonces, que el problema, la acción o el servicio creados por la inteligencia surgen a partir de necesidades identificadas por alguien

en cierto lugar. Todos estos elementos son inseparables. Al respecto, Molero Moreno et al. (1998) comentan que

La inteligencia inventa problemas e intenta resolverlos. Asimila los datos de la realidad a los esquemas subjetivos y adapta los esquemas subjetivos a la realidad. El resultado de esta operación es la creación del nicho ecológico humano: el mundo. Desde su punto de vista, la gran tarea de la inteligencia es la creación de la propia subjetividad y del mundo que le acompaña. (p. 23)

A lo largo y ancho del planeta habitan diversos grupos, los cuales comparten necesidades comunes en tanto humanos (alimentación, afecto, seguridad, participación, auto-realización). Sin embargo, los servicios, acciones y problemas que crean para resolver sus necesidades no son los mismos, pues los “mundos” que han construido son distintos. Gardner identificó este hecho a partir de una exploración intercultural a través de la cual pudo ver los diferentes modos en los que las personas manifiestan su inteligencia (Ernst-Slavit, 2001).

Para comenzar, el autor reconoce la concepción tradicional de inteligencia, entendida como operación del sistema cognitivo humano identificable en:

- La inteligencia lógico-matemática: la capacidad de “usar los números, la lógica, los esquemas, las afirmaciones, las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas para establecer relaciones entre distintos datos” (Ernst-Slavit, 2001 p. 325).

- La inteligencia lingüística: la habilidad de utilizar “las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos

pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje)” (Ernst-Slavit, 2001 p. 325).

Sin embargo, el autor interpreta esta noción tradicional de la inteligencia como una visión parcializada de las capacidades humanas, la cual se sustenta en el “mundo” construido por la cultura occidental. “Mundo” en el que el intelecto es altamente estimado, razón por la cual “existen inteligencias no consideradas en este cociente llamado C.I.” (Ernst -Slavit, 2001, p. 324).

En otras culturas con “mundos” diferentes, los problemas, las acciones y los servicios creados a partir de la necesidad no son los mismos que se crean en occidente. Por esta razón, Gardner señala que “al igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia” diferentes a la lógico-matemática o a la lingüística. Postula, entonces, la existencia de seis tipos adicionales de inteligencia los cuales no sólo están presentes en otras culturas, sino que también se manifiestan en la cultura occidental en general, y en su sistema educativo en particular:

- La inteligencia naturalista: “es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas”, tanto en ambientes rurales como urbanos. Se manifiesta en “la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas”. En la escuela, se presenta en los estudiantes que se sienten impulsados a investigar acerca del mundo natural. (Ernst -Slavit, 2001 p. 325).

- La inteligencia espacial: “es la capacidad de pensar en tres dimensiones: percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica”. Se hace visible en “pilotos,

marinos, escultores, pintores y arquitectos”. En la escuela, se manifiesta en los estudiantes afines con planos, esquemas, gráficos y mapas conceptuales (Ernst-Slavit, 2001, p. 325).

- La inteligencia musical: permite “percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre”. Presente en intérpretes, compositores, directores de orquesta y fabricantes de instrumentos (luthiers), se hace manifiesta en la escuela entre “los alumnos que [...] se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza [...] por todo tipo de melodías” y que, además, disfrutaban de seguir y generar ritmo con el cuerpo o mediante objetos (Ernst -Slavit, 2001 p. 325).

- La inteligencia corporal –cinestésica: Utiliza “todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes”. Propia de deportistas, artesanos, actores y bailarines, se hace presente en la escuela entre “los alumnos que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos” (Ernst-Slavit, 2001, p. 325).

- La inteligencia interpersonal: Permite “entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder”. Presente en maestros, políticos, consejeros y vendedores, se hace presente en la escuela entre “los alumnos que disfrutaban trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero” (Ernst-Slavit, 2001, p. 326).

- Intrapersonal: Nos permite “construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir la propia vida. Incluye la autodisciplina, la auto-comprensión y la

autoestima”. Manifiesta en teólogos y filósofos, en la escuela se evidencia en aquellos “alumnos que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares” (Ernst -Slavit, 2001, p. 326).

2.3.4. Más allá del intelecto

La teoría de las inteligencias múltiples abre una perspectiva ampliada, no solo de la inteligencia sino, además, del ser humano y la cultura. Desde allí, es posible apreciar los problemas que trae consigo la valoración excesiva de las inteligencias lógico-matemáticas y lingüísticas, así como identificar las bondades que trae consigo la adopción de enfoques más integrales en materia de capacidades humanas, dentro de los que las emociones juegan un papel fundamental.

En la cultura occidental se ha instaurado la creencia en la intuición intelectual como única vía hacia la autorrealización. De este modo, se ha creado una visión fragmentaria que, en última instancia, termina por afectar el funcionamiento mismo del intelecto. Al respecto, Fromm (1974) señala que

...la consecuencia de esta separación fue la de frustrar no solamente las facultades emocionales del hombre, sino también las intelectuales. La razón, al transformarse en guardián de su prisionera, la naturaleza, se volvió ella misma cautiva, frustrándose de este modo ambos lados de la personalidad humana: razón y emoción. (p. 295)

Puede concluirse, entonces, tal y como lo señalan Gallego Gil, Alonso García y Cacheiro González (2011) es preciso cuestionar “los clásicos conceptos de éxito, capacidad y talento”, ya que “la excesiva importancia del cociente intelectual para clasificar a las personas en más o menos inteligentes era poco útil para predecir el futuro”. Adicionalmente, los autores aseguran

que “los auténticos triunfadores del siglo XXI serán los individuos que demuestren ser empáticos, tener dominio de sí mismos, automotivación, templanza, perseverancia, capacidad de entusiasmarse y entusiasmar y encanto” (p. 139).

2.3.5. La inteligencia emocional

La inteligencia emocional integra las habilidades reunidas, tanto en la inteligencia interpersonal como en la intrapersonal. Se concibe, entonces, como la capacidad de interactuar de manera efectiva con los demás y, al mismo tiempo, construir una imagen fehaciente de sí mismo que organice la existencia. Puede notarse, entonces, que detrás de esta concepción subyace el supuesto de que el vínculo establecido con el otro es inseparable del vínculo establecido con uno mismo: los dos son extremos de un mismo continuum. Aunque la inteligencia emocional se fundamenta en condiciones dadas, puede desarrollarse mediante la experiencia:

Por lo general las personas nacen con algunas características únicas las cuales tienen que ver con la inteligencia emocional, pero el aprender a reconocer otras habilidades y utilizarlas de mejor manera hará que mejore también su desempeño, que establezca buenas relaciones, que tome decisiones correctas de manera más efectiva y ágil y que la productividad y la calidad aumenten tanto a nivel individual y trascienda al campo organizacional. (Mayorga Sánchez, 2009, pp. 52-53)

Para hacer un análisis detallado de la inteligencia emocional, Goleman (1996, citado en Mayorga Sánchez, 2009) la divide en cinco habilidades o competencias básicas: de un lado, la

autoconciencia, la autorregulación, y la motivación, en tanto capacidades intrapersonales; de otro lado, la empatía y las habilidades sociales en tanto capacidades interpersonales.

Las competencias intrapersonales son la autoconciencia, la autorregulación y la motivación. La autoconciencia implica el reconocimiento de las emociones propias, la comprensión de su surgimiento y el entendimiento del impacto que estas generan sobre los demás. Igualmente, se relaciona con la posibilidad de llevar a cabo una evaluación realista de sí mismo, en la que se alcanza “conocimiento de las fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos propios”. También “se extiende al entendimiento que cada persona tiene de sus valores y metas”. Goleman (1996, citado en Mayorga Sánchez, 2009)

El autocontrol, por su parte, es un diálogo que el individuo sostiene en su interior para salir de la vorágine de las sensaciones, emociones y sentimientos, convertirla en objeto de contemplación y, de este modo, encontrar la menor manera de encauzarla. Finalmente, la motivación es la capacidad de impulsarse, por voluntad propia, hacia fines cimentados en deseos profundos. La motivación trasciende las gratificaciones, las adversidades o las opiniones de los demás: impele a alcanzar logros por el mero hecho de alcanzarlos.

Las competencias interpersonales son la empatía y las habilidades sociales. La empatía es “la habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás” (Souza Barcelar, 2011), de modo que dicha comprensión pueda ser usada en la toma de decisiones. Las habilidades sociales, por su parte, integran todas las competencias nombradas para establecer relaciones interpersonales que se orienten hacia propósitos en los que todos los involucrados puedan sentirse parte activa.

2.3.6. Educación emocional

Al recoger todo lo dicho hasta ahora, se pueden lanzar varias afirmaciones en torno a la posibilidad de educar la vida emocional. En primer lugar, el reconocimiento de las consecuencias de la sobrevaloración del intelecto en el mundo contemporáneo ha impulsado a varios investigadores a reconocer el valor de la educación emocional. Son varias las justificaciones que tales estudios dan al respecto. De un lado, la educación emocional le hace ganar integralidad a los procesos educativos en la medida en que fortalece los procesos cognitivos, fomenta la creación de ambientes de aprendizaje favorables y abre vías hacia reflexiones en las que se cuestiona el intelecto como garante de “éxito”. Por otra parte, el fortalecimiento de las competencias emocionales se convierte en predictor “de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos, y se relacionan además con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en niños y adultos” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 18). En este sentido, la educación emocional nutre la resiliencia, se convierte en factor de prevención primario ante el consumo de estupefacientes, el embarazo adolescente, el uso de la violencia para resolver los conflictos y la vinculación a actividades ilegales.

En segundo lugar, al entender la inteligencia emocional como mecanismo abierto y dinámico, susceptible de desarrollo, se abre la posibilidad de transformarlo, en términos muy generales, y de educarlo, en términos más específicos. ¿Pero, qué quiere decir, entonces, “educar” los fenómenos emocionales?

Todas las personas tienen la capacidad para percibir sus emociones y sentimientos, tienen voluntad y una herramienta, la atención, para poder enfocar y sondear, entender y comprender, los estados de ánimo, actos y emociones propios y de otras personas con quienes se relaciona. (Fonseca Hoyos, 2002).

La educación emocional sería, entonces, tal y como lo señala Fonseca-Pedrero (2017), el desarrollo de acciones tendientes al fortalecimiento de las competencias nombradas para acrecentar el bienestar personal y social, afrontar los desafíos de la vida cotidiana y cimentar las bases emocionales de los procesos cognitivos.

En tercer lugar, al entender la inteligencia emocional como un fenómeno multifactorial, hay que señalar que el desarrollo de cualquier proceso de tipo educativo en materia de las emociones implicará reconocer las potencialidades dadas, las experiencias y los ambientes que enmarcan las vidas de los estudiantes. Adicionalmente, si se tiene en cuenta que la inteligencia emocional forma parte de aquellas capacidades humanas infravaloradas en la cultura occidental, se hace evidente que esta precisa de métodos distintos a los utilizados para educar el intelecto. Idealmente, debería usar didácticas que ofrecieran experiencias de totalidad. Pues

... la realización del yo se alcanza no solamente por el pensamiento, sino por la personalidad total del hombre, por la expresión activa de sus potencialidades emocionales e intelectuales. Estas se hallan presentes en todos, pero se actualizan sólo en la medida en que lleguen a expresarse. (Fromm, 1974).

Finalmente, al estar estrechamente ligada a una concepción holística del individuo, la implementación de la educación emocional debe “promover el desarrollo humano; es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera, el desarrollo de la personalidad integral del individuo” (Bisquerra Alzina, 2003). Las emociones están presentes en el desarrollo evolutivo del ser humano desde que nace hasta que muere. También hacen parte de su progresiva expansión hacia “los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela, comunidad)” (p. 3). Cada uno de estos escenarios es considerado por Bisquerra Alzina como un

factor de riesgo, en la medida en que incide en el desarrollo de la inteligencia emocional. De manera particular, "...la implicación en organizaciones constructivas y las actividades sociales ... son condiciones que no sólo protegen a los individuos en su comunidad, sino que, además, pueden favorecer la aparición de buenas prácticas en el ejercicio de la ciudadanía." (p. 27)

2.3.7. Competencias ciudadanas y competencia emocional

Chaux et al. (2008) define las competencias ciudadanas como "todas aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad" (pag. 1 - 2). De acuerdo con este autor, la formación ciudadana ha hecho énfasis en la transmisión de conocimientos y en la promoción de valores. Mientras que el primero reconoce que la adquisición de información ciudadana cualifica el ejercicio de la ciudadanía, el segundo enfatiza la necesidad de comprender el significado de determinados valores para actuar de conformidad con estos.

Sin embargo, al tomar como referente las competencias ciudadanas, la formación en ciudadanía se nutre con una perspectiva que, además de ocuparse de los conocimientos y los valores, "brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus competencias a través de la puesta en práctica de estas mismas competencias en contextos cada vez más complejos" (Chaux, *et al.*, 2008). De hecho, el Ministerio de Educación Nacional (2006) sigue esta idea al reconocer que las competencias ciudadanas implican "saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes" (p. 12). De manera específica, se espera que el desarrollo de las competencias ciudadanas forme

...niños, niñas y jóvenes... para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes, como proteger el medio ambiente. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 154).

Las competencias son destrezas que trascienden el mero aprendizaje teórico, ya que solo se manifiestan cuando aparece correspondencia entre la teoría y la praxis; asimismo, se desarrollan desde antes de la edad escolar, durante la permanencia en la escuela y tras la conclusión de los ciclos académicos. En el caso específico de la formación ciudadana, esto último obliga a los educadores a tomarse en serio su labor, “puesto que a conciencia o sin ella, en cada una de nuestras actuaciones cotidianas, los adultos y las instituciones estamos enseñando a niños, a niñas y a jóvenes determinadas maneras de vivir en sociedad” (Cepeda, 2005, p. 149)

El trabajo del Ministerio de Educación Nacional en materia de competencias ciudadanas ha redundado en la elaboración de unos Estándares Básicos, en la construcción de una Prueba Nacional Censal y, finalmente, en la compilación y evaluación de experiencias significativas. En relación con esto último, Chaux et al. (2008) señala que aún no hay claridad en torno a cuáles son las estrategias pedagógicas más efectivas para promover las competencias ciudadanas. Pese a ello, ejercicios investigativos adelantados por este mismo autor muestran la existencia de condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas:

- El reconocimiento del maestro como referente que enseña a partir de su motivación y ejemplo.

- La configuración de climas de aula coherentes con los planteamientos de las competencias ciudadanas.

- La creación de espacios dentro del currículo donde se promueva el ejercicio práctico de las competencias ciudadanas.

- El aprovechamiento de las situaciones que surgen de manera inesperada en el aula como oportunidades de formar en competencias ciudadanas (Chaux, *et al.*, 2008).

Las competencias ciudadanas que se pretenden desarrollar a través de la implementación de los lineamientos básicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006) son:

- Competencias integradas: “articulan, en la acción misma, todas las demás competencias y conocimientos. Así, pues, manejar conflictos de manera pacífica y constructiva requiere de ciertos conocimientos [...] de algunas competencias cognitivas [...] emocionales [...] y comunicativas” (p. 158).

- Conocimientos ciudadanos: son todos aquellos contenidos que permiten a los individuos reconocer el marco normativo en el que se desarrolla la vida en sociedad, la igualdad de derechos y la manera de relacionarse con el Estado. Estos contenidos favorecen la exigibilidad de derechos y la participación responsable en la sociedad.

Competencias cognitivas: incluyen la capacidad de identificar problemas, encontrar alternativas de solución, identificar las consecuencias de las acciones, argumentar, reflexionar y llevar a cabo análisis críticos.

Competencias comunicativas: son las destrezas requeridas para sostener un diálogo, entendido como “conversación o intercambio en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención [...] de tal suerte que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común” (p. 156). En este punto se pueden encontrar las habilidades emocionales interpersonales descritas por Goleman (1996), pues los lineamientos básicos resaltan como competencias comunicativas la escucha atenta [empatía], la asertividad [habilidades sociales] y la expresión artística.

Competencias emocionales: de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), “las competencias emocionales permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (p. 157). En esta definición pueden identificarse las habilidades emocionales intrapersonales nombradas por Goleman (1996):

Identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo [autoconocimiento] y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones [autoregulación]...Permite responder de manera constructiva ante esta emoción, emprendiendo una acción colectiva pacífica y democrática para solucionar el problema que está generando rabia [Motivación] (p. 158).

Tras esta breve revisión de las competencias ciudadanas podemos señalar, entonces, que estas se constituyen en un marco amplio para orientar la formación ciudadana dentro del cual la inteligencia emocional tiene cabida. De hecho, dos de las cinco competencias ciudadanas se relacionan directamente con la inteligencia emocional: de un lado, las competencias emocionales, relacionadas con las habilidades emocionales intrapersonales de Goleman (1996);

de otro lado, las competencias comunicativas, relacionadas con las habilidades emocionales interpersonales del mismo autor.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

La presente es una investigación con enfoque cuantitativo, descriptiva e inferencial, con un diseño cuasi experimental pre-test/post-test con grupo control.

3.2. Población y muestra

La población estuvo compuesta por todos los estudiantes matriculados en el año 2017 para cursar grado sexto en las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte (N = 156). En cada institución, había dos cursos (6-1 y 6-2) y mediante muestreo aleatorio simple, se eligió uno de ellos como grupo experimental, lo cual implicó que sus integrantes participaran del programa “Educar las Emociones”. Entretanto, el curso no seleccionado en cada institución educativa hizo las veces de grupo control o no tratado, es decir, no fue sometido al mencionado programa. Por cuenta de esta selección, se consolidó un grupo experimental de 77 estudiantes de los cursos 6-2 de ambas instituciones educativas, así como un grupo control compuesto por 79 estudiantes.

3.3. Variables

La variable independiente del presente estudio fue el programa denominado “Educar las Emociones”, se trató de una estrategia didáctica para adquirir conocimientos sobre habilidades emocionales y, al mismo tiempo, desarrollarlas a nivel personal. Este programa se organizó en sesiones estructuradas en cuatro momentos: exposición de contenidos temáticos, actividades para la educación emocional, propuestas para reflexionar e información de referencia (Vivas, Gallego

y González. (2007). En términos operativos, esta variable ha sido definida como un ciclo de 12 sesiones de trabajo tomadas y adaptadas de Vivas *et. al.*(2007) y López (2005). Estas sesiones tuvieron una periodicidad semanal y una duración de dos horas.

Las variables dependientes fueron *Competencias emocionales* y *Competencias ciudadanas*. Las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 22). Para medir dichas competencias, se empleó la prueba TMMS-24 que consta de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones, a saber, Percepción, Comprensión y Regulación como se presenta en la Tabla 1 (Anexo 1).

Por su parte, las *Competencias ciudadanas* son el conjunto de conocimientos y capacidades comunicativas, cognitivas, emocionales y comunicativas que “necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad” (MEN, 2006, p. 154).

En el presente estudio, las competencias ciudadanas han sido definidas operacionalmente como el puntaje obtenido por los participantes en un instrumento diseñado a partir de las Pruebas Saber.

Tabla 1*Operacionalización de las variables del estudio.*

Tipo de variable	Variable	Dimensiones	Indicadores	Categorías	Valores
Independiente	Estrategia Educación Emocional			Grupo control	1= Control 2 = Experimental
				Grupo experimental	
Dependiente	Competencias Emocionales	Percepción	Ítems 1 - 8	1=Nada de acuerdo 2= Algo de acuerdo	Sumatoria ítems Puntajes 8 – 40 puntos en cada dimensión
		Comprensión	Ítems 9 - 16	3= Bastante de acuerdo 4= Muy de acuerdo	
		Regulación	Ítems 17 - 24	5=Totalmente de acuerdo	
	Competencias Ciudadanas	Convivencia y paz	Ítems 1 - 8	1 = Correcta 0 = Incorrecta	
		Participación Pluralidad identidad	Ítems 9 - 16 Ítems 17-24		
Intervinientes	Sexo			Masculino Femenino	1 = Masculino 2 = Femenino
	Edad				
	Personas con quien permanece cuando no está en el colegio			Abuelos Padres Amigos Otros familiares Solo	1= Abuelos 2 = Padres 3 = Amigos 4 = Otros familiares 5 = Solo
	Uso recreativo del Internet o en redes sociales			< 1 hora 1 – 3 horas Más de cuatro horas.	1 = < hora 2 = 1 – 3 horas 3 = 4 >
	Persona con quien conversar al tener un problema			Abuelos Padres Amigos Familiares	1= Abuelos 2 = Padres 3 = Amigos 4 = Familiares
	Lugar con respecto a los hermanos			Soy el mayor Soy el menor Soy intermedio No tengo hermanos	1 = Mayor 2 = Menor 3 = Intermedio 4 = Sin hermanos
	Frecuencia de conversación con la familia			Todos los días Solo los fines de semana Algunos días Nunca	1 = Todos los días 2= Fines de semana 3 = Algunos días 4 = Nunca

Fuente: Elaboración propia (2018)

3.4. Hipótesis

La estrategia didáctica “Educar las Emociones” mejora las competencias emocionales y las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín.

3.5. Validez y confiabilidad de los instrumentos

En cuanto a la validez, se asume que los instrumentos para medir las variables dependientes son válidos, en tanto que fueron diseñados por expertos temáticos quienes verificaron que los ítems representaban el universo teórico de los conceptos, a saber, Competencias emocionales y Competencias ciudadanas.

Con respecto a la confiabilidad, se determinó la consistencia interna de los ítems que conforman las escalas de Competencias emocionales mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados indican que las dimensiones Percepción (Alfa de Cronbach = 0.852), Comprensión (Alfa = 0.794) y Regulación (Alfa = 0.834) son confiables y que todos los ítems incluidos en cada una de las dimensiones son necesarios para mantener la consistencia interna de las escalas (Tabla 2).

Tabla 2

Tabla resumen de los valores del coeficiente Alfa de Cronbach para la consistencia interna según dimensiones de la variable Competencias Emocionales.

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de elementos
Percepción	0.852	8
Comprensión	0.794	8
Regulación	0.834	8
Total	0.913	24

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

3.6. Técnicas de recolección de datos

Se empleó la encuesta por muestreo bajo la modalidad de cuestionario auto administrado.

Dicho instrumento está compuesto por:

- Preguntas sobre información personal: sexo, edad y correo electrónico.
- Preguntas sobre información familiar: personas con quienes viven los estudiantes y el lugar que ocupan entre sus hermanos.
- Preguntas sobre vínculos interpersonales: las personas con quienes los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo, aquellos a quienes buscan cuando tienen problemas, el tiempo que dedican al uso recreativo de Internet (fines de semana y semana), la frecuencia de conversación en el hogar y el tiempo dedicado a ello.
- Prueba TMMS-24, que valora las habilidades que permiten adquirir consciencia de las emociones propias. Fue diseñado por Fernández-Berrocal y otros (2005) a partir de The Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer. Consta de 24 preguntas que exploran la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones. Cada dimensión estaba conformada por ocho ítems en una escala Likert de acuerdo, que oscilaba desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 5 puntos (Totalmente de acuerdo). La puntuación de cada dimensión se obtuvo a partir de la suma de las respuestas a los ocho ítems, teniendo por tanto un puntaje mínimo teórico de 8 puntos y máximo de 40 puntos, con una media teórica de 24 puntos
- Prueba cognitiva de evaluación de competencias ciudadanas, desarrollada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), pondera la capacidad de los individuos para articular el conocimiento, la valoración de argumentos, el multi perspectivismo y el pensamiento sistémico en el ejercicio de su ciudadanía. Para los fines de este estudio se

seleccionaron 24 ítems que hacen parte de esta prueba, con cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo 1 es correcta.

3.7. Técnicas de análisis de datos

- A nivel descriptivo: Variables categóricas, se emplearon frecuencias y porcentajes discriminados por grupo control y grupo experimental y se presentan en tablas. Las variables cuantitativas, tales como los puntajes de Competencias emocionales y Competencias ciudadanas, se describieron a partir de promedio y desviación típica.

- A nivel inferencial, se realizó la comparación de medias de competencias emocionales y competencias ciudadanas de las diferencias entre pre-test y post-test mediante la prueba *t de Student* de muestras independientes, según sexo y grupo control. De igual modo, se realizó una prueba de comparación de medias de los puntajes pre-test para determinar si los dos grupos de sexto grado, eran equivalentes antes de la intervención, para elegir el grupo experimental, y que, de haber diferencias en el post-test, estas pudieran atribuirse al Programa “Educar las emociones” y no a diferencias existentes antes del mismo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Características generales de la muestra

4.1.1.1 Características de los estudiantes

Para evaluar el impacto de la estrategia didáctica “Educar las emociones” sobre los estados emocionales y las competencias ciudadanas, se ha tomado una muestra conformada por 156 estudiantes de grado sexto. En la Tabla 3 se puede observar que dichos estudiantes fueron tomados de dos instituciones educativas (IE) de Medellín, a saber, IE Antonio Ricaurte y la IE La Asunción, con igual número de estudiantes. Por otra parte, cada institución tiene dos grupos en el grado sexto, con un tamaño similar cada uno.

La mayor parte de la muestra estuvo formada por hembras (92,95%). Debe anotarse que ello se debe, en buena medida, a que una de las instituciones solo atiende población femenina. Las edades oscilaron entre 10 y 14 años, se observa que el 82.69% de la muestra está ubicado en un rango que oscila entre los 10 y los 12 años, que se equipara con la edad en que se cursa dicho grado. Por otra parte, el 17.31% tiene edades de 13 y 14 años, lo que los ubica en la categoría extra edad.

Tabla 3

Tabla resumen de las características generales de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y La Asunción. Medellín, Colombia, 2018

Variable	Categorías	N°	%	n
Sexo	Masculino	11	7.05	156
	Femenino	145	92.95	
Institución	Antonio Ricaurte	78	50	156
	La Asunción	78	50	
Grupo	6°1 Antonio Ricaurte	38	24.36	156
	6°2 Antonio Ricaurte	40	25.64	
	6°1 La Asunción	41	26.28	
	6°2 La Asunción	37	23.72	
Edad	10 años	1	0.64	156
	11 años	65	41.67	
	12 años	63	40.38	
	13 años	18	11.54	
	14 años	9	5.77	

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

4.1.1.2 Características del entorno familiar

La estructura familiar y vínculos interpersonales se indagó a partir de aspectos como: personas con quien vive el estudiante y con las que permanece en el hogar, lugar que ocupa con respecto a sus hermanos, tiempo dedicado al uso recreativo de Internet o redes sociales en fines de semana y entre semana, así como tiempo y frecuencia dedicado a hablar con los miembros del hogar.

Como se observa en la Tabla 4, la estructura familiar más frecuente entre los participantes es la extensa, la cual agrupa a la mayor parte de la muestra. En orden decreciente, le siguen las estructuras familiares nuclear, monoparental materna y monoparental paterna que corresponden al 33.33% de la muestra. En relación a las personas con las que permanecen en el hogar se encontró que los estudiantes en su mayoría, permanecen y viven con su familia y el 26.2% restante se distribuye entre amigos, familia y amigos o solos. En cuanto al lugar que ocupan entre sus hermanos, se observa que la mayor parte de los participantes son los menores (40.38%), y dos de cada 10 estudiantes son hijos únicos.

Tabla 4

Tabla resumen de las características del entorno familiar de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y La Asunción. Medellín, Colombia, 2018

Variable	Categoría	%	N
Estructura familiar	Nuclear	19.87	156
	Monoparental materna	12.18	
	Monoparental paterna	1.28	
	Extensa	66.67	
Personas con las que permanecen en el hogar	Familia	73.8	156
	Amigos	1.28	
	Nadie	6.41	
	Familia y amigos	19.23	
Posición entre los hermanos	Hijo único	20.51	156
	El mayor	26.28	
	El menor	40.38	
	Intermedio	12.82	

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

Con respecto a la Tabla 5 la mayor frecuencia semanal de conversación en el hogar “todos los días” es de más del 50%, en relación con los estudiantes que no lo hacen, que corresponde a un 43,6%.

Frente al tiempo promedio del uso recreativo del internet se observa que los mayores porcentajes se agrupan de una a cuatro horas, que equivale al 75.6% de la muestra y de 5 a 10 horas a un 24.4%, lo que indica que la cuarta parte de los estudiantes del grado sexto dedican gran parte de su tiempo en esta actividad.

Tabla 5

Tabla resumen de las características de frecuencia de conversación en el hogar y tiempo promedio de uso recreativo de Internet de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y La Asunción. Medellín, Colombia, 2018

Variables	Categorías	%
Frecuencia semanal de conversación en el hogar	Nunca	1,9
	Algunas veces	37,8
	Un día a la semana	0,6
	Dos días a la semana	0,6
	Fines de semana	2,6
	Todos los días	56,4
Tiempo promedio de uso recreativo de internet y redes sociales	1 hora	29,5
	2 horas	17,9
	3 horas	14,7
	4 horas	13,5
	5 horas	5,8
	6 horas	6,4
	7 horas	2,6
	9 horas	4,5
	10 horas o más	5,1

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

4.1.2. Competencias Emocionales

Las competencias emocionales se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” Bisquerra, (2003, p.22), y se midieron en tres dimensiones denominadas *Percepción*, *Comprensión* y *Regulación*; cada dimensión se determinó a partir de la sumatoria de ocho ítems en una escala Likert de acuerdo, de 1 a 5 puntos. Por tal razón, el puntaje mínimo de cada dimensión es de 8 puntos y el máximo de 40 puntos, con una media de 24 puntos.

En la Tabla 6 se presentan los resultados del pre-test y del post-test en las tres dimensiones de Competencias emocionales, tanto del grupo control como del experimental. Los

resultados muestran que en la *dimensión Percepción*, el grupo tratado con la estrategia didáctica mostró un aumento del puntaje promedio (0.5 puntos) en tanto que el grupo control reflejó una disminución de 0.1 del puntaje promedio en el post-test. Esta diferencia promedio no es estadísticamente significativa porque el valor es mayor que el nivel de significación.

En la *dimensión Comprensión* ambos grupos evidenciaron un aumento del puntaje promedio, siendo mayor este incremento en el grupo experimental. En cuanto a la *dimensión Regulación*, se produjo un descenso del puntaje promedio del post-test tanto en el grupo control como en el experimental, siendo mayor la disminución en el grupo no tratado con la estrategia.

Tabla 6

Promedios pre-test y post-test de las dimensiones de competencias emocionales, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018.

Dimensión de Competencia Emocional	Medición	Grupo			
		Control		Experimental	
		Promedio	Desviación típica	Promedio	Desviación típica
Percepción	Pre-test	27.4	7.5	26.2	7.3
	Post-test	27.3	7.1	26.7	7.0
	Diferencia pre-test post-test	0.1		-0.5	
Comprensión	Pre-test	26.7	6.9	27.6	5.9
	Post-test	27.8	6.8	27.9	6.2
	Diferencia pre-test post-test	-1.1		-0.3	
Regulación	Pre-test	28.5	7.8	27.7	6.9
	Post-test	21.9	2.9	22.8	2.6
	Diferencia pre-test post-test	6.6		4.9	

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

4.1.3. Competencias ciudadanas

Cada dimensión de competencias ciudadanas, a saber, *Convivencia y paz*, *Participación y Responsabilidad democrática* y *Pluralidad e identidad* se determinó a partir de las respuestas a ocho ítems, calificados con un punto en caso de ser correcta y cero puntos en caso contrario. Por

tal razón, el puntaje mínimo de cada dimensión es de cero puntos y el máximo ocho puntos, con una media de 4 puntos.

En la Tabla 7 se presentan los resultados del pre-test y del post-test del grupo control y el grupo experimental en las tres dimensiones de Competencias ciudadanas. Los resultados muestran que en la *dimensión Convivencia y paz*, el grupo tratado con la estrategia didáctica mostró un aumento del puntaje promedio (0.5 puntos) en tanto que el grupo control reflejó una disminución de 0.1 del puntaje promedio en el post-test. En la *dimensión Participación y responsabilidad democrática* llama la atención que en el grupo experimental no se presentó ninguna variación en el post-test comparado con el pre-test y en la *dimensión Pluralidad e identidad* presentó una disminución de los puntajes en el post-test con respecto a pre-test siendo mayor la disminución en el grupo control con respecto al grupo experimental.

Tabla 7

Promedios pre-test y post-test de las dimensiones de competencias ciudadanas, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018.

Dimensión de Competencia Ciudadanas	Medición	Grupo Control			Grupo Experimental		
		Promedio	Desviación típica	n	Promedio	Desviación típica	n
Convivencia y paz	Pre-test	3.60	1.0	79	3.52	0.9	77
	Post-test	3.62	0.9		3.62	0.9	
	Diferencia pre-test post-test	-0.03			-0.10		
Participación y responsabilidad democrática	Pre-test	1.37	0.9		1.18	0.9	
	Post-test	1.20	0.8		1.18	0.7	
	Diferencia pre-test post-test	0.17			0.0		
Pluralidad e identidad	Pre-test	1.89	1.2		1.73	1.3	
	Post-test	1.42	1.3		1.58	1.2	
	Diferencia pre-test post-test	0.47			0.15		

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

4.2. Análisis Inferencial

Se hace el análisis inferencial porque se desea saber si hubo cambios en las Competencias Emocionales y las Competencias Ciudadanas luego de implementar la estrategia didáctica “Educar las emociones”, a partir de la comparación de medias estadísticas pre-test y post-test, de la comparación en las diferencias en los promedios del grupo control y del experimental buscando tener conclusiones y generalizaciones, que van más allá de los conocimientos aportados por el conjunto de datos.

4.2.1. Competencias emocionales

Para el análisis inferencial, luego de calculados los puntajes pre-test y post-test a partir de la sumatoria de los ocho ítems de cada dimensión, se calculó la diferencia entre los puntajes del pre-test y en el post-test y se observó que las mayores diferencias corresponden a la *dimensión regulación*, las cuales al ser positivas revelan una disminución en los puntajes en el post-test de 6.6 puntos en el grupo control y 4.9 puntos en el grupo considerado experimental.

Dados los pequeños cambios observados en las diferencias entre los puntajes pre-test y post-test de las tres dimensiones de Competencias Emocionales del grupo control y experimental, se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias de dichos grupos:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:

μ_1 es la diferencia promedio entre el pre-test y post-test de la dimensión de Competencias Emocionales (Percepción, Comprensión, Regulación) del grupo control.

μ_2 es la diferencia promedio entre el pre-test y post-test de la dimensión de Competencias Emocionales (Percepción, Comprensión, Regulación) del grupo experimental (tratado con la estrategia “Educar las emociones”).

Se empleó la prueba *t de Student* para muestras independientes a un nivel de significación del 5% ($\alpha = 0.05$). Se verificó el cumplimiento de los supuestos de la prueba: homogeneidad de varianzas, independencia de las observaciones y nivel de medición a nivel de intervalo.

Los resultados de la prueba dicha prueba se presentan en la Tabla 8, en la que se puede apreciar que en la *dimensión Percepción* la diferencia promedio entre el grupo control y el grupo experimental es menor de un punto (-0.54). Los resultados de la de la misma, para comparación de medias de muestras independientes revelan que el valor de probabilidad asociado al estadístico ($p = 0.618$) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en la *dimensión Percepción* del grupo control y el grupo experimental. Dicho de otro modo, la estrategia “Educar las emociones” no produjo cambios significativos en los promedios del post-test con respecto al pre-test en la *dimensión Percepción* de las Competencias Emocionales ($t = -0.499$; g.l.= 154; $p = 0.618$).

En la *dimensión Comprensión* se registró una diferencia promedio de 0.751 y el valor de probabilidad asociado al estadístico t ($p = 0.449$) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias. Se

concluye que las diferencias observadas en la *dimensión Percepción* del grupo control y del grupo experimental no son estadísticamente significativas. Esto indica que la estrategia “Educar las emociones” no produjo cambios significativos en los promedios del post-test con respecto al pre-test de esta dimensión ($t = -0.758$; g.l.= 154; $p = 0.449$).

Fue en la *dimensión Regulación* donde se obtuvo una diferencia mayor entre el grupo control y grupo experimental (-1.63); al realizar la comparación de medias con la *prueba t de Student* de muestras independientes, se obtuvo que el valor de probabilidad asociado al estadístico ($p = 0.199$) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en la diferencia promedio del pre-test y post-test de la *dimensión Regulación del* grupo control y experimental. En resumen, la estrategia “Educar las emociones” no produjo cambios significativos en los promedios del post-test con respecto al pre-test ($t = -0.760$; g.l.= 154; $p = 0.199$).

En síntesis, aunque hubo diferencias entre las medias muestrales, el valor de probabilidad asociado al estadístico t es mayor que el nivel de significación ($\alpha = 0.05$) en las *dimensiones Percepción (0.618)*, *Comprensión (0.449)* y *Regulación (0.199)*, por tanto se acepta la hipótesis nula planteada de que los promedios del grupo control y grupo experimental son iguales. En resumen, la estrategia “Educar las emociones” no produjo cambios significativos en las tres dimensiones de Competencias Emocionales.

Tabla 8

Comparación de medias pre-test y post-test de las dimensiones Percepción, Comprensión y Regulación de las competencias emocionales, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018.

Dimensión	Grupo	Pre-test	Post-test	Diferencia pre-post	Diferencia promedio grupo control y experimental	Prueba t	P
Percepción	Control	27.4	27.3	0.10	-0.54282	-0.499	0.618
	Experimental	26.2	26.7	-0.44			
Comprensión	Control	26.7	27.8	1.08	0.75127	0.758	0.449
	Experimental	27.6	27.9	0.32			
Regulación	Control	28.5	27.7	6.6	-1.63390	0.760	0.199
	Experimental	21.9	22.8	5.0			

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

4.2.2. Competencias ciudadanas

Dadas los pequeños cambios observados entre el pre-test y el post-test de las tres dimensiones de Competencias Ciudadanas del grupo control y experimental las cuales se presentaron en la Tabla 9, se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias de dichos grupos:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:

μ_1 es la diferencia promedio entre el pre-test y post-test de la dimensión de Competencias Ciudadanas (Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad e identidad) del grupo control.

μ_2 es la diferencia promedio entre el pre-test y post-test de la dimensión de Competencias Ciudadanas (Convivencia y paz, Participación y responsabilidad

democrática y Pluralidad e identidad) del grupo experimental (tratado con la estrategia “Educar las emociones”).

Se compararon los promedios de las diferencias pre-test y post-test empleando la prueba *t de Student* para muestras independientes a un nivel de significación del 5% ($\alpha = 0.05$). Los supuestos de la prueba fueron verificados y se determinó el cumplimiento de los mismos, a saber, homogeneidad de varianzas, independencia de las observaciones y nivel de medición a nivel de intervalo.

Los resultados de la prueba se presentan en la Tabla 9 en la que se puede apreciar que en la *dimensión Convivencia y paz* la diferencia promedio entre el grupo control y el grupo experimental es menor de un punto (0.078). El valor de probabilidad asociado al estadístico ($p = 0.667$) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), no se puede rechazar la hipótesis nula planteada de igualdad de medias. Se concluye que las diferencias observadas en las medias muestrales son producto del azar y no de la influencia de la estrategia “Educar las emociones” en la *dimensión Convivencia y paz* ($t = -0.432$; g.l.= 154; $p = 0.667$).

En la *dimensión Participación y responsabilidad democrática* se registró una diferencia promedio de 0.164. Esta diferencia indica que el grupo control mostró un ligero aumento en el post-test, mientras que en el experimental no hubo cambios y los resultados de la prueba *t* para comparación de medias de muestras independientes revelan que se debe aceptar la hipótesis nula por cuanto el valor de probabilidad asociado al estadístico ($p = 0.301$) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$) y en consecuencia se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en las diferencias promedios pre-test y post-test de la *dimensión Percepción* del grupo control y experimental. La estrategia “Educar las emociones” no influyó

significativamente en la diferencia promedio del post-test con respecto al pre-test ($t = -1.038$; g.l.= 154; $p = 0.301$).

En la *dimensión Pluralidad e identidad* se registró una ligera diferencia entre el grupo control y grupo experimental (0.326), la cual indica que el grupo control tuvo una diferencia promedio entre el pre-test y post-test mayor que la que evidenció el grupo experimental. Los resultados de la prueba t para comparación de medias de muestras independientes indican que el valor de probabilidad asociado al estadístico ($p = 0.147$) es mayor que el nivel de significación de la investigación; por tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Percepción del grupo control y el grupo experimental. Dicho de otro modo, la estrategia “Educar las emociones” no produjo cambios significativos en los promedios del post-test con respecto al pre-test ($t = -1.458$; g.l.= 154; $p = 0.147$)

En resumen, aunque hubo diferencias entre las medias muestrales, el valor de probabilidad asociado al estadístico t es mayor que el nivel de significación ($\alpha = 0.05$) en las *dimensiones Convivencia y paz* (0.667), *Participación y responsabilidad democrática* (0.301) y *Pluralidad e identidad* (0.147), por tanto, se acepta la hipótesis nula planteada de que los promedios del grupo control y grupo experimental son iguales. En resumen, la estrategia “Educar las emociones” no produjo cambios significativos en las tres dimensiones de competencias ciudadanas.

Tabla 9

Comparación de medias pre-test y post-test de las dimensiones Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad e identidad de las competencias ciudadanas, discriminados según grupo control y experimental. Estudiantes de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte. Medellín, Colombia, 2018.

Dimensión	Grupo	Pre-test	Post-test	Diferencia pre-pos test	Diferencia promedio grupo control y experimental	Prueba t	P
Convivencia y paz	Control	3.60	3.62	-0.03	0.078	0.432	0.667
	Experimental	3.52	3.62	-0.10			
Participación y responsabilidad democrática	Control	1.37	1.20	0.17	0.164	1.038	0.301
	Experimental	1.18	1.18	0.00			
Pluralidad e identidad	Control	1.89	1.73	0.47	0.326	1.458	0.147
	Experimental	1.42	1.58	0.15			

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de resultados del SPSS. (2018)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación que buscaba analizar la influencia de la Educación Emocional en las Competencias Emocionales y las Competencias Ciudadanas en estudiantes de sexto grado, aplicando la estrategia de “Educar las emociones” mediante un diseño cuasi experimental pre-test post-test con grupo control, permiten llegar a las siguientes conclusiones.

Las competencias emocionales de los estudiantes al inicio de la investigación revelaron pocas diferencias entre el grupo control y experimental. Ambos grupos tuvieron promedios ligeramente superiores a la media teórica (24 puntos) en las tres dimensiones. Esto revela que los estudiantes medianamente a) reconocen sus emociones e identifican lo que sienten (percepción) b) integran lo que sienten en su pensamiento (comprensión) y c) dirigen sus emociones de forma eficaz. Luego de implementada la estrategia didáctica, el grupo tratado con la estrategia “Educar en las emociones” aumentó ligeramente los promedios de Percepción y Comprensión, pero en Regulación se observó una disminución de sus puntajes.

En el grupo control, el cual no fue parte de la estrategia ya mencionada, disminuyó sus promedios post-test tanto en la dimensión Percepción y mayormente en Regulación, pero aumentó su promedio de Comprensión. Estos resultados son consistentes con la investigación de Gaeta González y López García (2013) quienes encontraron puntajes bajos en la regulación emocional y hallaron puntuaciones adecuadas para toda la muestra en percepción y comprensión de las emociones.

No obstante, aunque se registraron cambios en el post-test en el grupo experimental distintos a los del grupo control, estas diferencias no son estadísticamente significativas, es decir, la estrategia “Educar las emociones” no influyó de manera significativa en las competencias emocionales de los estudiantes, como tampoco en las competencias ciudadanas que se analizaron en esta investigación. Los pequeños cambios observados son producto del azar.

Tras constatar que la implementación de la estrategia “Educar las emociones” no tuvo efectos sobre las competencias emocionales y las competencias ciudadanas de la población estudiada, se revisaron las fuentes consultadas para llevar a cabo el estudio y, además, se hizo una retrospectiva de la manera como se llevó a cabo el ciclo de talleres que conformaron la estrategia didáctica. Esta revisión permitió identificar condiciones que probablemente afectaron los resultados observados, los cuales no fueron los esperados.

En este sentido, pudo apreciarse que en las investigaciones desarrolladas no siempre se puede hallar variación estadísticamente significativa para el desarrollo de las competencias emocionales, luego de la implementación de los programas de educación emocional cuya duración es inferior a los nueve meses; para el caso de esta investigación el tiempo fue una limitante. En el presente estudio, la mayor disminución de los puntajes después de la intervención correspondió a la dimensión Regulación, aunque el grupo experimental tuvo menor disminución que el grupo control, mientras que las demás dimensiones mostraron ligeros incrementos de los promedios luego de la intervención en el grupo experimental.

La literatura reporta igualmente que las propuestas pedagógicas con resultados exitosos en la promoción de competencias emocionales y competencias ciudadanas promueven la construcción de relaciones de cooperación entre los estudiantes, las cuales animan el involucramiento activo de sus miembros. Esta observación es apoyada por Enrique Chaux (2008), quien recalca el hecho

de que la formación en competencias ciudadanas debe trascender la transmisión de contenidos y la descripción de valores para diseñar ambientes donde los estudiantes pongan en práctica sus habilidades inter e intra personales.

Los hallazgos se pueden explicar también desde la necesidad de tener un personal formado para la implementación de los talleres que constituyen parte de la estrategia, tal como mencionan Agulló Morera et al. (2011), quienes consideran que es “esencial llevar a cabo una formación y posterior evaluación del profesorado en Educación Emocional, como paso previo necesario para una aplicación óptima del programa” (p. 766). Esta idea podría tenerse en cuenta igualmente para el trabajo de las Competencias ciudadanas, puesto que en estudios adelantados en 2015 por Grajales Niño y Pineda Galvis se identificó que, en lo referente a Convivencia y Paz, los profesores presentaban conductas agresivas que invalidaban su discurso en torno a estos temas. También se hizo evidente que, si bien había un número significativo de eventos que afectaban la convivencia, estas se naturalizaban entre los estudiantes. Igualmente, se notó que, aunque los docentes hacían un esfuerzo por señalar que existen otras formas de resolver los conflictos, carecían de tiempo para desarrollar estrategias consistentes en esta vía.

RECOMENDACIONES

Tal como lo expresan Peñalva Vélez et al. (2016) la educación emocional debe planearse en el currículo ordinario; por esta razón, una estrategia que pretenda fortalecer las competencias Emocionales y las competencias Ciudadanas debe implementarse a lo largo del año escolar. Asimismo, debe tomar distancia de la exposición magistral y generar, más bien, ambientes en los que los participantes puedan aprender haciendo: es decir, poniendo en práctica sus competencias emocionales, cognitivas y comunicativas, y no teorizando sobre estas.

En este sentido, también se sugiere acogiendo lo afirmado por los autores antes citados, tomar en cuenta el sexo para el diseño de los talleres, en virtud de que, aunque sus estudios no revelaron diferencias significativas a nivel general entre ambos géneros, sí encontraron diferencias entre habilidades emocionales específicas y componentes del bienestar emocional entre hombres y mujeres.

Igualmente, es importante insistir en que las Instituciones Educativas cuenten con un personal formado para el acompañamiento de los talleres, organicen equipos interdisciplinarios en los que los diferentes actores aporten desde su saber, experiencias que logren mejorar las competencias Emocionales y Ciudadanas en los estudiantes e involucren al núcleo familiar a fin de contar con un apoyo decidido en este propósito.

En lo atinente a la investigación adelantada, se recomienda para futuros estudios, continuar trabajando con grupos experimental y control para determinar la eficacia de los mismos; en ese sentido Pérez-Escoda, et al. (2012) afirman que las habilidades Emocionales, competencias Sociales y las habilidades de vida pueden enseñarse y aprenderse y agregan que es prioritario el uso de grupo control, ya que no hacerlo imposibilita la determinación precisa de los resultados obtenidos tras la implementación de las estrategias.

Finalmente, es preciso acompañar la investigación con instrumentos cualitativos que permitan analizar la información de los pequeños cambios obtenidos.

CAPÍTULO VI

DESCRIPCION DE LA ESTRATEGIA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Las actividades propuestas para la intervención fueron tomadas y adaptadas del libro de Vivas et al., (2005). La educación emocional en la educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), (2005), 153-167. Para agregar una reflexión adicional en cada taller fue agregado un texto relacionado con el tema trabajado o que daba apertura al trabajo siguiente. Cada sesión comenzó con la puesta en común de los acuerdos para el respeto, la escucha activa, y el orden en pedir la palabra, se dio claridad respecto a la valoración de la actividad dentro de las áreas de lenguaje y ética y valores. Cada taller tuvo una duración aproximada de dos horas porque al comenzar con una hora evaluamos que era insuficiente para el desarrollo del taller; se implementó entonces un taller semanal con duración de dos horas.

TALLER N° 1 (Vivas et al., 2005)

EL DIARIO EMOCIONAL

El diario emocional consiste en el registro sistemático de las emociones experimentadas y puede constituirse en una excelente herramienta para desarrollar la conciencia emocional. Resulta conveniente asumir esta estrategia con flexibilidad y creatividad, para aprovechar las ventajas del registro sistemático de los acontecimientos pero sin convertirlo en una camisa de fuerza, en algo sumamente reglado que le reste espontaneidad y sentido. Llevar un registro emocional debe ser, preferiblemente, una opción personal. Cada quién debe preguntarse si le gustaría hacerlo y cuál es su disposición para llevarlo a cabo. Algunos pueden preferir ir anotando de manera inmediata lo que les está emocionando, otros pueden escoger hacerlo al final del día. Cada quién debe descubrir qué le resulta más cómodo y útil. Es importante destacar que

los registros deben hacerse de manera continua para que cumpla sus propósitos e intentar describir las situaciones con los mayores detalles posibles; hacerlo de esta manera, proporcionará información importante acerca de nosotros mismos.

A continuación se presentan algunas recomendaciones para llevar el diario o registro emocional:

1. Escribe la emoción que hayas sentido y describe tu experiencia. Presta atención a los siguientes puntos:

a. ¿Qué nombre le das a esa emoción? Si te descubres usando repentinamente sólo unas cuantas palabras, como frustrado o feliz, trata de encontrar más palabras referidas a emociones.

b. ¿Cuáles sensaciones corporales acompañaban la emoción? Por ejemplo: Tener tensión en el cuerpo, mandíbula, los puños; temblor, sentir que sudas o tienes mucho calor, sentir frío, notar los latidos del corazón; cosquilleo en el estómago, otras sensaciones ¿cuáles son?

c. ¿Qué produjo la emoción o estado de ánimo? Describe la situación. ¿Se debió a un suceso externo o interno?

d. ¿Qué pensamientos vinieron a tu mente en el momento en que estabas sintiendo esa emoción? ¿Cuáles son esos pensamientos? ¿Se refieren al pasado, al futuro o al presente?

e. ¿Qué acciones realizaste en el momento en que estabas sintiendo esa emoción específica? ¿Sentiste el deseo de hacer algo, o de expresar algo? Por ejemplo: Acercarte o alejarte, avanzar agresivamente, poner una determinada expresión facial.

f. Haz una reflexión acerca de la respuesta emocional que le diste a la situación.

2. Al cabo de un tiempo, un par de semanas o de un mes, realiza una lectura del diario o registro emocional. Presta atención a los siguientes puntos:

- a. ¿Qué emociones se repiten? ¿Cuál es la tendencia de tu estado emocional?
- b. ¿Experimentas las mismas emociones una y otra vez por las mismas causas?
- c. ¿Qué emociones no experimentas?
- d. ¿Presentas alguna dificultad para expresar determinadas emociones?
- e. ¿Cuáles son las acciones que realizas ante determinadas emociones?
- f. ¿Cuáles son los pensamientos dominantes ante determinadas emociones?
- g. ¿Qué reflexiones puedes hacer cuando miras tu comportamiento emocional sin la emocionalidad del momento en que ocurrieron?
- h. ¿Cómo valoras tu control emocional?

3. A partir de la revisión realizada en el punto anterior, valora la posibilidad de introducir algunos cambios que te permitan manejar de manera más satisfactoria determinadas situaciones emocionales que experimentas.

La actividad de elaboración física del diario fue comenzada en una hora de clase y se terminó en tiempo libre en casa, debía ser realizado con material reutilizable y disponible en el hogar. Debía traerse terminado para la siguiente sesión.

LECTURA REFLEXIVA:

EL SABIO Y EL REY (Saber comunicar)

«Un Rey soñó que había perdido todos los dientes. Después de despertar, mandó llamar aun Sabio para que interpretase su sueño.

¡Qué desgracia mi señor! -exclamó el Sabio- cada diente caído representa la pérdida de un pariente de vuestra majestad.

¡Qué insolencia! – gritó el Rey enfurecido- ¿Cómo te atreves a decirme semejante cosa?
¡Fuera de aquí! Llamó a su guardia y ordenó que le dieran cien latigazos.

Más tarde ordenó que le trajesen a otro Sabio y le contó lo que había soñado. Éste, después de escuchar al Rey con atención, le dijo: -¡Excelso señor! Gran felicidad os ha sido reservada. El sueño significa que sobrevivirás a todos vuestros parientes. Se iluminó el semblante del Rey con una gran sonrisa y ordenó que le dieran cien monedas de oro.

Cuando el Sabio salía del Palacio, uno de los cortesanos le dijo admirado: ¡No es posible!

La interpretación que habéis hecho de los sueños es la misma que el primer Sabio. No entiendo por qué al primero le pagó con cien latigazos y a ti con cien monedas de oro. Recuerda bien amigo mío -respondió el segundo Sabio- que todo depende de la forma en el decir...

Uno de los grandes desafíos de la humanidad es aprender a comunicarse.

De la comunicación depende, muchas veces, la felicidad o la desgracia, la paz o la guerra.

Que la verdad debe ser dicha en cualquier situación, de esto no cabe duda, mas la formación que debe ser comunicada es lo que provoca en algunos casos, grandes problemas.

La verdad puede compararse con una piedra preciosa: Si la lanzamos contra el rostro de alguien, puede herir, pero si la envolvemos en un delicado embalaje y la ofrecemos con ternura, ciertamente será aceptada con agrado. El hombre ha recibido el don de la palabra... y cuando la emplea adecuadamente transmite mensajes que nos ayudan a ser mejores».

TALLER N° 2 (Vivas et al., 2005)

Lo positivo y lo mejorable de mí mismo (autoconciencia)

En reflexión grupal y trabajando en rotación por parejas se escriben en una hoja las preguntas descritas a continuación y se van respondiendo con ayuda del compañero con quien les corresponda en ese momento.

1. Mis principales cualidades son:
2. La cualidad que los demás más admiran en mí es:
3. Mis principales defectos son:
4. Lo que más me molesta de mí es:
5. Creo que lo que más le molesta a los demás de mi forma de ser es:
6. El principal aspecto que debo mejorar en mí mismo(a) es:
7. La estrategia que podría seguir para mejorar ese aspecto es:

LECTURA REFLEXIVA

EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA: EL MAESTRO

«El maestro Sufí contaba siempre una parábola al finalizar cada clase, pero los alumnos no siempre entendían su sentido.

Maestro -lo encaró uno de ellos una tarde- tú nos cuentas los cuentos pero no nos explicas su significado...

Pido perdón por eso -se disculpó el maestro- permítame que en señal de reparación te convide con un rico durazno. ¿Aceptas?

-Sí, muchas gracias -dijo el alumno-.

-¿Te gustaría que, ya que tengo en mi mano el cuchillo, te lo cortara en trozos para que te fuera más cómodo...?

-Me encantaría... Pero no quisiera abusar de tu hospitalidad, maestro...-No es un abuso si yo te lo ofrezco. Sólo deseo complacerte... Permíteme también que te lo mastique antes de dártelo...

-No maestro. ¡No me gustaría que hicieras eso! -Se quejó sorprendido el discípulo-

El maestro hizo una pausa y dijo: si yo les explicara el sentido de cada cuento, sería como darles a comer una fruta masticada...

TALLER N° 3 (Vivas et al., 2005)

Auto y co-evaluación de la inteligencia emocional.

En todo proceso de desarrollo personal se debe partir del conocimiento profundo sobre sí mismo, lo cual implica desarrollar la atención consciente y la reflexión. Para que esta actividad tenga sentido y te sea útil es necesario que respondas con la mayor sinceridad posible, las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo me veo a mí mismo en el manejo de mis emociones? ¿Cómo valoro mis habilidades Emocionales en las relaciones con las otras personas?

2. ¿Cómo me ve mi familia en el manejo de mis emociones y en las relaciones sociales?

Para contestar esta pregunta, pídele opinión a los miembros de tu grupo familiar.

3. ¿Cómo me ven mis amigos en el manejo de mis emociones y en las relaciones sociales?

Para contestar esta pregunta, averigua la opinión que tienen tus amigos al respecto.

Una vez hayas dado respuesta a las tres preguntas, reflexiona sobre las mismas. Presta atención a las semejanzas y/o diferencias entre las distintas apreciaciones.

Frases para promover la autoconciencia emocional

Las siguientes frases pueden ayudarte a desarrollar tu autoconciencia emocional

Soy una persona feliz cuando _____

Tengo miedo cuando _____

Lo que más me enfada es _____

Estoy triste cuando _____

Me siento querido(a) cuando _____

Odio cuando _____

Me animo Cuando _____

Me siento querido(a) por _____

Me produce ansiedad _____

Lo que más me cuesta controlar es _____

Cuando tengo mucha rabia me provoca _____

Cuando tengo miedo siento _____

Me siento culpable de _____

Una de las cosas que más me indigna es _____

Me admiro por _____

Siento amor por _____

Siento temor de _____

Cuando estoy estresado siento _____

LECTURA REFLEXIVA:

Asamblea en la carpintería (Acerca de la cooperación)

«Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias.

El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa?: ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba todo el tiempo golpeando. El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto. En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo juego de ajedrez. Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación.

Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos.

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir y hacer cosas de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos. Ocurre lo mismo con los seres humanos. Observen y lo comprobarán. Es fácil encontrar defectos, cualquier tonto puede hacerlo, pero encontrar cualidades, eso es para los espíritus superiores que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos».

TALLER N° 4 (Vivas et al., 2005)

Ejercicio de identificación de emociones en expresiones no verbales

A continuación se presentan unas imágenes relacionadas con determinadas emociones. Observa cuidadosamente cada imagen para reconocer la emoción reflejada en las expresiones faciales y corporales de las personas presentes. Presta especial atención a los siguientes aspectos

- *¿Qué expresa la cara?
- *¿Cómo se observa el cuerpo?
- *¿Por qué estará sintiendo lo que siente?
- *¿Qué estará pensando?

















LECTURA REFLEXIVA:

Las cicatrices de los clavos (acerca del manejo de la ira)

«Esta es la historia de un muchachito que tenía muy mal carácter. Su padre le dio una bolsa de clavos y le dijo que cada vez que perdiera la paciencia, debería clavar uno detrás de la puerta.

El primer día, el muchacho clavó 37 clavos. Durante los días que siguieron, a medida que aprendía a controlar sus emociones, clavaba cada vez menos clavos. Descubrió que era más fácil dominarse que clavar clavos detrás de la puerta.

Llegó el día en que pudo controlar su carácter durante todo el día. Su padre le sugirió que retirara un clavo por cada día que lograra dominarse.

Los días pasaron, y pudo anunciar a su padre que no quedaban clavos por retirar. El hombre lo tomó de la mano, lo llevó hasta la puerta y le dijo: "Has trabajado duro, hijo mío, pero mira esos hoyos en la madera: nunca más será la misma. Cada vez que pierdes la paciencia, dejas cicatrices como las que aquí ves. Puedes insultar a alguien y retirar lo dicho, pero la cicatriz perdurará para siempre».

TALLER N° 5 (Vivas et al., 2005)

Orientaciones para mejorar la respiración

1. Tendido(a) en el suelo sobre la alfombra o sobre una manta: cierra los ojos y colócate con las piernas estiradas, ligeramente separadas una de otra; las puntas de los pies mirando ligeramente hacia fuera, los brazos a los lados del cuerpo sin tocarlo y con las palmas de las manos mirando hacia arriba.



2. Centra tu atención en la respiración. Coloca una mano en el lugar del cuerpo que veas que sube y baja, cada vez que inspiras y expiras. Fíjate si este lugar se encuentra situado en el tórax; si es así, esto significa que no estás ventilando totalmente los pulmones. Las personas que están nerviosas tienden a hacer respiraciones cortas y superficiales que sólo alcanzan la parte más alta del tórax.

3. Coloca con suavidad las dos manos sobre el abdomen y observa los movimientos que realizas al respirar. Observa cómo el abdomen se eleva en cada inspiración y desciende en cada espiración.



Posición para la respiración profunda

4. Es preferible respirar por la nariz más que por la boca; por tanto, mantén las fosas nasales tan libres como puedas antes de realizar los ejercicios.

5. ¿Se mueve tu tórax al compás de su abdomen o, por el contrario, está rígido? Dedica uno o dos minutos a dejar que el tórax siga los movimientos del abdomen.

Respiración profunda

Aunque este ejercicio puede practicarse en distintas posiciones, la más recomendable es la que describimos a continuación: Tendido en el suelo sobre la alfombra o sobre una manta. Dobra las rodillas y separa los pies unos 20 cm., dirigiéndolos suavemente hacia fuera. Asegúrate de mantener la columna vertebral recta.

1. Explora tu cuerpo en busca de signos de tensión.
2. Coloca una mano sobre el abdomen y otra sobre el tórax.
3. Toma aire, lenta y profundamente, por la nariz y hazlo llegar hasta el abdomen levantando la mano que habías colocado sobre él. El tórax se moverá sólo un poco, a la vez que el abdomen.
4. Cuando te hayas relajado, sonrío un poco, inhala aire por la nariz y bóvalo por la boca, haciendo un ruido suave y relajante como el que hace el viento cuando sopla ligeramente.
5. Con ello, tu boca y tu lengua se relajarán. Haz respiraciones largas, lentas y profundas que eleven y descendan el abdomen. Fíjate en el sonido y en la sensación que te produce la respiración a medida que vas relajándote más y más.
6. Continúa con 5 a 10 minutos de respiración profunda una o dos veces al día durante unas cuantas semanas; luego, si lo deseas, puedes prolongarlo hasta 20 minutos.
7. Al final de cada sesión de respiración, dedica un poco de tiempo a explorar tu cuerpo una vez más en busca de signos de tensión. Compara la tensión que sientes al acabar el ejercicio con la que sentías al empezarlo.

Eliminando la tensión con suaves golpes, este ejercicio te hará sentirte relajado y alerta.

1. Ponte de pie con las manos a los lados del cuerpo.
2. A medida que inspiras lentamente, golpea suavemente tu tórax con las puntas de los dedos, cambiando continuamente de sitio para no olvidar ninguna zona.
3. Cuando hayas inspirado todo el aire que te sea posible, mantén la respiración y golpea suavemente el pecho con las palmas de las manos. Igual que antes, procura no olvidar ninguna zona.
4. Espira.
5. Practica unas cuantas respiraciones más y luego repite el ejercicio empezando por el punto 1 tantas veces como sea necesario.
6. Después de haber hecho este ejercicio unas cuantas veces golpeando el tórax, puedes variarlo golpeando ahora aquellas zonas de la espalda a las que llegues con las manos.

Respiración natural completa e imaginación

Este ejercicio combina los efectos relajantes de la respiración natural con el valor curativo de las autosugestiones de carácter positivo.

1. Tendido(a) en el suelo sobre la alfombra o sobre una manta, colócate en posición de relajación.
2. Coloca las manos suavemente sobre tu plexo solar (el punto por encima del abdomen donde las costillas empiezan a separarse) y practica una respiración completa durante unos minutos.
3. Imagínate que con cada bocanada de aire que inspiras, entra en tus pulmones una cantidad de energía que queda almacenada inmediatamente en tu plexo solar. Imagínate que cuando espiras, esta energía fluye a raudales hacia todas las partes de tu cuerpo. Intenta formarte un esquema de este vigorizante proceso.
4. Continúa con sesiones diarias de al menos cinco a diez minutos.

Alternativas al punto 3:

A. Pon una mano sobre el plexo solar y dirige la otra hacia algún punto de tu cuerpo en el que sientas dolor. Al inspirar, imagínate que la energía llega y se almacena del mismo modo que se describe en el punto 3. Imagínate que, al espirar, la energía se dirige hacia el punto que te duele, estimulándolo. Inspira con más energía y, cuando espire, imagínate que la energía aleja el dolor. Es útil que te formes un esquema mental del proceso en el que de forma clara veas que, alternativamente, se estimula el punto doloroso y se expulsa el dolor.

B. Pon una mano en el plexo solar y dirige la otra hacia un lugar de tu cuerpo lesionado o infectado. Procede como en la alternativa A excepto en el momento de espirar, en el que ahora te imaginarás que estás dirigiendo energía al punto afectado y lo estás estimulando, alejando con ello la infección y/o curándolo. Reproduce el proceso en tu mente.

LECTURA REFLEXIVA:

Grita pero con lentitud (Acerca de la ira)

«Cuando una persona difícil lo confronte iracundamente, pídale tiempo para pensar:

"Esto me cae como un balde de agua fría y no puedo responderte ahora. Será mejor reunirnos después del almuerzo para discutirlo". Si le da una respuesta inmediata, probablemente caerá en un contraataque improductivo.

Si alguien le grita, no diga nada hasta que esa persona deje de gritar. Luego, pregúntele:

"¿Podrías repetir lo mismo, pero lentamente? Después de todo, ¿quién puede gritar y hablar lentamente a la vez?»

TALLER N° 6 (Vivas et al., 2005)

Ejercicio de identificación de respuestas agresivas, inhibidas y asertivas a determinadas situaciones.

Ejercicio de identificación de respuestas agresivas, inhibidas y asertivas a determinadas situaciones

A continuación se presentan cinco situaciones de la vida real. Cada situación se acompaña de tres posibles respuestas. Valora cada respuesta en términos de: agresivo, inhibida o asertiva.

Situación 1:

El profesor se encuentra trabajando con un grupo de alumnos en el salón. Un alumno entra gritando, se muestra agresivo porque acaba de enterarse de un problema y piensa que el profesor tiene la responsabilidad sobre el mismo. Una vez aclarado y resuelto el problema, el profesor desea que esa situación no se repita y le dice al alumno:

Respuesta 1

Se muestra vacilante y piensa: “Si le digo algo se va a molestar y después de ver como venía... Lo mejor sería no decirle nada”

..... Valoración: _____

Respuesta 2

(Con un tono de voz algo irritado, con voz alta y como echando el tronco hacia atrás) “¡Mire, ahora le quiero decir yo a usted algo! ¡Se ha pasado! (Movimiento de la cabeza en sentido negativo), ¡ésas, no son maneras de venir aquí! ¡Mire, no sé cómo me he aguantado!, ¡La próxima vez no se lo voy a consentir, que sea la última vez que entra usted dando gritos a este salón!”

..... Valoración: _____

Respuesta 3

(Mirándole a la cara y con un tono de voz firme) “Mire, ahora que hemos aclarado el problema, deseo expresarle mi malestar por la manera como vino usted, dando gritos e interrumpiendo la actividad que teníamos. Sinceramente, me sentí muy molesto. Yo le ruego (enfatisa la petición con un gesto, inflexión de voz y una expresión facial que denota gravedad en lo que dice y pide), y, por favor, le pido que tome en consideración....

(hace una pausa)... que la próxima vez que usted tenga un problema espere a que terminemos la actividad, entre usted hablando normal, sin gritos y pidiendo información.

..... Valoración: _____

Situación 2

Te habías comprometido con un grupo de compañeros para realizar una actividad. No asististe a la hora acordada. El grupo te reclama tu impuntualidad. Una persona te dice:

“¡Oye, ya está bueno, es la tercera vez que nos embarcas!”, otro: “¡Así no hay quien haga nada!”. Otros miembros del grupo asienten y comienzan a protestar. Tú respondes:

Respuesta 1

(Algo apurado) “Bueno,... Miren... es que.... Se me presentó un problema.... Comprendan... que si por mí fuera.... Pero claro no depende de mí.... Yo lo siento.... No es culpa mía...”

..... Valoración: _____

Respuesta 2

(Mirándoles la cara y con un tono de voz firme). Tienen razón y comprendo su malestar”.

Lo siento y les pido disculpas. Pienso que debo hacer algo para que esto no se repita. Yo quiero participar, para mí esto es muy importante... Propongo que si vuelvo a llegar tarde me saquen del grupo. ¿Les parece?

..... Valoración: _____

Respuesta 3

“¡Miren, están haciendo una tempestad en un vaso de agua!» ¡Yo también estoy al borde!!!

¿O es que creen que estoy muy bien cuando no he cumplido? ¡Dejen de estar reclamándome!

..... Valoración: _____

Situación 3

En una reunión de equipo se está evaluando tu intervención en los grupos. Un miembro comenta tu mala actuación al levantar habitualmente el tono de voz para conseguir la atención. El resto del equipo apoya la opinión y comienzan a decirte cosas que haces mal sin darte alternativas de actuación. Tú pretendes frenar esa tormenta.

Respuesta 1

(Con actitud relajada, mirándoles a la cara y con habla fluida y tono de voz firme). “Sus críticas me serían más útiles si me dieran alternativas claras de cómo hacerlo correctamente”.

..... Valoración: _____

Respuesta 2

¡Se ve mejor la paja en ojo ajeno, que la viga en el propio! ¡¿Se han puesto a pensar lo que hacen mal ustedes?! Pues miren, yo se lo voy a decir... Tu, Carlos.... Tu Enrique..., tu María... (Elevando el volumen de la voz y con un tono irritado) Estoy harto que siempre me estén criticando, ¿acaso yo los critico a ustedes?..¡No aguanto más esta situación!

..... Valoración: _____

Respuesta 3

(Con actitud relajada y con un tono de voz firme) Sé que existen cosas que hago mal y que puedo mejorar. Sin embargo, el hecho de que sólo resalten las que hago mal y sin tomar en cuenta los logros de mi actuación, me hace sentir mal.

..... Valoración: _____

Situación 4

Jorge es un joven de 20 años que llega a su casa algo bebido, a las 3 de la madrugada.

Había prometido a sus padres regresar a las 12, pero se entretuvo en la fiesta y se le pasó la hora. Su madre lo está esperando muy nerviosa. Está preocupada por la tardanza de su hijo y teme que le haya pasado alguna desgracia.

Respuesta 1

La madre con tono vacilante, voz baja y en actitud suplicante le dice: “Hijo, al fin llegas....

Estaba muy preocupada por ti...pensé que te había pasado algo... Bueno, anda y te acuestas ya...”

..... Valoración: _____

Respuesta 2

La madre con tono de voz irritado, en voz alta y con gesto amenazante, le dice: “Chico, qué desconsiderado eres... Yo aquí... angustiada y tú muy tranquilo de fiesta con tus amigos... Ni siquiera llamaste para avisar que llegarías más tarde... Siempre lo mismo....Esto no lo soporto más ¿hasta cuándo???

..... Valoración: _____

Respuesta 3

La madre con voz, firme y mirándole a la cara le dice: ¿Hijo, qué te pasó? Estaba muy preocupada, pensé que te había sucedido algo malo porque no llegaste a la hora acordada.

Quisiera que esto no se volviera a repetir, me parece una desconsideración de tu parte. La próxima vez te ruego que me avises”

.....Valoración: _____

Situación 5

Estás en el banco, haciendo una larga cola para esperar que te atiendan. Estás cansado porque ya tienes varios minutos esperando. De repente llega una persona y se coloca de primera, sin decir ninguna palabra o mantener algún contacto.

Respuesta 1

Te quedas callado. Piensas: “Esta señora si que es abusadora. Cómo es posible que se ponga de primera, sin tomar en consideración que tenemos un rato ya haciendo la fila”. Sientes rabia y no dices nada.

..... Valoración: _____

Respuesta 2

De manera alterada, en voz alta, para que todos escuchen, mirándola directamente y con enfado, le dices: “Señora, no sea abusadora. Nosotros tenemos ya media hora haciendo la fila y usted va a venir de viva a pasar de primera. Ni que estuviéramos pintados en la pared”

.....Valoración: _____

Respuesta 3

Sin alterarse, con voz suave y dirigiéndose sólo a la señora, le dices: “Disculpe señora, estamos haciendo la fila desde hace rato. A usted le corresponde detrás del señor de la camisa blanca”

.....Valoración: _____

Situación 6

Tu amigo acaba de llegar a cenar, justo una hora más tarde. No te ha llamado para avisar que se retrasaría. Te sientes nervioso e irritado por la tardanza. Le dices:

Respuesta 1:

Con voz baja como si no ha pasado nada: “Entra la cena está en la mesa”

.....Valoración: _____

Respuesta 2

Con voz alterada: “¿No podías avisarme que llegarías tarde? Siempre tan desconsiderado, a ti no te importa el tiempo de los demás. Más nunca te vuelvo invitar”

.....Valoración: _____

Respuesta 3

En actitud relajada, con voz suave: “Me puso nervioso tu tardanza. Me hubiera gustado que me avisaras que llegarías tarde. La próxima vez, te agradezco que lo hagas”

..... Valoración: _____

Clave de respuestas

Situación 1

Respuesta 1: Estilo inhibido:

Optó por no afrontar la situación. Las personas inhibidas no tienen percepción de control de las consecuencias que pueden derivarse de afrontar la situación. Habitualmente no suelen desarrollar esa percepción porque su historia personal está llena de evitaciones o de tempestades por no haber aprendido a afrontar las situaciones con un estilo asertivo.

Respuesta 2: Estilo agresivo

Si bien es verdad que el interlocutor actuó inadecuadamente, no necesita avasallarse para hacer ver lo inadecuado del comportamiento. Es más, haciéndolo así es muy probable que su interlocutor se “cierre” y no esté dispuesto a reconocer su mal proceder.

Respuesta 3: Estilo asertivo

Utiliza una comunicación utilizando un tono de voz firme. Le mira a la cara sin mostrar temor alguno. Expresa honestamente sus sentimientos y peticiones de un modo fluido y directo sin avasallar a su interlocutor y reconociéndole el derecho y la capacidad de hacerse cargo de su mal proceder.

Situación 2

Respuesta 1: Estilo inhibido

Muestra vacilación y no reconoce que su actuación ha causado problemas a otros. Se comporta a la defensiva al echar la culpa a otros y no asumir la responsabilidad de su propio comportamiento.

Respuesta 2: Estilo asertivo

Asume la responsabilidad de su propio comportamiento y lo hace no como un drama, sino como quien también se reconoce el derecho a fallar. Les mira a la cara. Es respetuoso con sus derechos como ser humano y también lo es con los de los demás: les pide disculpas. Plantea alternativa de solución al problema.

Respuesta 3: Estilo agresivo

Le cuesta asumir la responsabilidad de su propio comportamiento y es desconsiderado con el derecho de los demás.

Situación 3

Respuesta 1: Estilo asertivo

Se muestra relajado y con confianza en la situación. No se considera humillado y minusvalorado por el hecho de cometer errores, ni porque los demás se lo hagan notar. Es más, hasta les pide información adicional. La persona asertiva está siempre dispuesta a aprender de sus errores.

Respuesta 2: Estilo agresivo

Se comporta a la defensiva, no reconoce sus errores y pasa al ataque. Se mueve por reacciones.

Si pretende algún cambio en sus interlocutores es poco probable que lo logre. Su reacción puede provocar el deterioro en las relaciones del grupo.

Respuesta 3: Estilo asertivo

Reconoce sus errores, si bien como le molesta el modo en que se lo reclaman sus compañeros, expresa honesta y directamente su malestar y les pide cambios. No se los exige ni se los impone,

sencillamente se los pide con firmeza porque reconoce en sus interlocutores el derecho que tienen de negarse. Es probable que logre sus objetivos de introducir cambios en la situación.

Situación 4

Respuesta 1: Estilo Inhibido

Su característica más sobresaliente es el tono vacilante. Dificultad para propiciar una comunicación directa. Con temor a ofender al otro. Es suplicante. No hace expresión de sus propias emociones y no defiende sus derechos.

Respuesta 2: Estilo agresivo

Aunque el joven actuó de manera inapropiada, la manera en que la madre hace el reclamo no deja espacios para el diálogo y la reflexión. Tampoco muestra alternativas de solución del problema.

Respuesta 3: Estilo asertivo

Utiliza una comunicación directa, expresa los sentimientos honestamente y plantea alternativas de solución a la situación.

Situación 5

Respuesta 1: Estilo inhibido

Optó por no afrontar la situación. A pesar de que se sentía molesto no realiza ninguna acción para expresar sus sentimientos y defender sus derechos.

Respuesta 2: Estilo agresivo

Si bien es verdad que la señora actuó de manera inapropiada, no es necesario agredirla verbalmente para hacerle ver lo inadecuado del comportamiento. Es más, haciéndolo así es muy probable que se “cierre” y no esté dispuesta a reconocer su mal proceder.

Respuesta 3: Estilo Asertivo

Utiliza una comunicación utilizando un tono de voz firme. Le mira a la cara sin mostrar temor alguno. Expresa honestamente sus sentimientos y peticiones de un modo fluido y directo sin avasallar a su interlocutor y reconociéndole el derecho y la capacidad de hacerse cargo de su mal proceder.

Situación 6

Respuesta 1: Estilo inhibido

Optó por no afrontar la situación. A pesar de que se sentía molesto no realiza ninguna acción para expresar sus sentimientos y defender sus derechos.

Respuesta 2: Estilo agresivo

Si bien es verdad que el interlocutor actuó inadecuadamente, no necesita avasallarse para hacer ver lo inadecuado del comportamiento. Es más, haciéndolo así es muy probable que su interlocutor se “cierre” y no esté dispuesto a reconocer su mal proceder.

Respuesta 3: Estilo Asertivo

Utiliza una comunicación con un tono de voz firme. Le mira a la cara sin mostrar temor alguno.

Expresa honestamente sus sentimientos y peticiones de un modo fluido y directo, sin avasallar a su interlocutor y reconociéndole el derecho a dar una explicación.

LECTURA REFLEXIVA:

El sentido del esfuerzo (Sobre la perseverancia)

«Un hombre encontró un capullo de mariposa y se lo llevó a su casa, para poder verla cuando saliera del capullo. Un día observó que había un pequeño orificio y entonces se sentó a observar por varias horas, viendo que la mariposa luchaba por abrirlo más grande, para poder salir. El hombre vio que la mariposa forcejeaba duramente para poder pasar su cuerpo a través del pequeño agujero, hasta que llegó un momento en el que pareció haber cesado de forcejear, pues aparentemente no progresaba en su intento. Pareció que se había atascado.

Entonces el buen hombre decidió ayudar a la mariposa y con una pequeña tijera cortó un lado del agujero para hacerlo más grande, de manera que la mariposa pudiera salir del capullo. Sin embargo, al salir, tenía el cuerpo muy hinchado y las alas pequeñas y dobladas. El hombre esperaba que las alas se desdoblaran y que el cuerpo se contrajera, pero no sucedió ninguna de las dos cosas y la mariposa solamente pudo arrastrarse en círculos, con su cuerpecito hinchado y las alas dobladas. Nunca pudo llegar a volar.

Lo que el hombre en su bondad no entendió, fue que la restricción de la apertura del capullo y la lucha requerida para salir por el diminuto agujero, era la forma en que la naturaleza forzaba fluidos del cuerpo de la mariposa hacia sus alas, para que estuviesen grandes y fuertes, y luego pudiese volar y obtener la libertad... ¡poder volar era algo que solamente podía llegar después de la lucha!

Algunas veces lo que necesitamos en la vida es la lucha. Si pudiésemos progresar sin obstáculos, nos convertiríamos en inválidos, no podríamos crecer, ¿Cuántas veces hemos querido tomar el camino fácil para salir de dificultades, tratando de usar "tijeras" para recortar el esfuerzo que nos conducirá al éxito? Así como el oro es refinado con el fuego, solo a través de nuestros

esfuerzos y caídas saldremos fortalecidos. Solamente a través de nuestro esfuerzo podremos encontrar el éxito».

TALLER N° 7 (Vivas et al., 2005)

Ejercicio para el desarrollo de la asertividad.

A continuación se presenta una serie de enunciados acerca de los derechos asertivos. Lee cuidadosamente la lista e identifica cuál de ellos sueles olvidar y crees que sería interesante incorporarlo en tu vida cotidiana. No pretendas abarcar varios simultáneamente. Es mejor hacerlo de uno en uno.

Elabora una tarjeta con el enunciado del derecho seleccionado y déjala en algún lugar al que accedas asiduamente (la carpeta de estudio, la agenda, el libro que estás leyendo, el bolso, la puerta de la nevera...). Cada vez que veas de nuevo la tarjeta, léela. De esta manera, será como un recordatorio de tu propósito de incorporar ese nuevo derecho a tu vida. Una vez lograda esa conducta, debes empezar el ciclo de nuevo con otra conducta que desees mejorar.

1. Algunas veces, tengo derecho a ser el primero.
2. Tengo derecho a cometer errores.
3. Tengo derecho a tener mis propias opiniones y creencias.
4. Tengo derecho a cambiar de idea, opinión, o actuación.
5. Tengo derecho a expresar una crítica y a protestar por un trato injusto.
6. Tengo derecho a pedir una aclaración.
7. Tengo derecho a intentar cambiar lo que no me satisface.
8. Tengo derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.
9. Tengo derecho a sentir y expresar el dolor.
10. Tengo derecho a ignorar los consejos de los demás.

11. Tengo derecho a recibir el reconocimiento por un trabajo bien hecho.
12. Tengo derecho a negarme a una petición, a decir «no».
13. Tengo derecho a estar solo, aún cuando los demás deseen mi compañía.
14. Tengo derecho a no justificarme ante los demás.
15. Tengo derecho a no responsabilizarme por los problemas de los demás.
16. Tengo derecho a no anticiparme a los deseos y necesidades de los demás y a no tener que intuirlos.
17. Tengo derecho a no estar pendiente de la buena voluntad de los demás o de la ausencia de mala idea en las acciones de los demás.
18. Tengo derecho a responder, o no hacerlo.
19. Tengo derecho a ser tratado con dignidad.
20. Tengo derecho a tener mis propias necesidades y que sean tan importantes como las de los demás.
21. Tengo derecho a experimentar y expresar mis propios sentimientos, así como a ser mi único juez.
22. Tengo derecho a detenerme y pensar antes de actuar.
23. Tengo derecho a pedir lo que quiero.
24. Tengo derecho a hacer menos de lo que soy capaz de hacer.
25. Tengo derecho a decidir qué hacer con mi cuerpo, tiempo, y propiedad.
26. Tengo derecho a rechazar peticiones sin sentirme culpable o egoísta.
27. Tengo derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos en que los derechos de cada uno no están del todo claros.
28. Tengo derecho a hacer cualquier cosa, mientras no vulnere los derechos de otra persona.

LECTURA REFLEXIVA:

El bambú japonés (Sobre la perseverancia)

«No hay que ser agricultor para saber que una buena cosecha requiere de buena semilla, buen abono y riego constante. También es obvio que quien cultiva la tierra no se para impaciente

frente a la semilla sembrada y grita con todas sus fuerzas: "crece, maldita seas!". Algo muy curioso sucede con el bambú japonés, que lo transforma en no apto para impacientes: Siembras las semillas, la abonas y te ocupas de regarla constantemente. Durante los primeros meses no sucede nada apreciable. En realidad no pasa nada con la semilla durante los primeros siete años, a tal punto que un agricultor inexperto estaría convencido de haber comprado semillas estériles. Sin embargo, en el séptimo año, en un período de sólo seis semanas, la planta de bambú crece más de 30 metros. ¿Tardó sólo seis semanas crecer? No. La verdad es que le tomó siete años y seis semanas desarrollarse. Durante los primeros siete años de aparente inactividad, este bambú estaba generando un complejo sistema de raíces que le permitían sostener el crecimiento que iba a tener después.

Sin embargo, en la vida cotidiana, muchas personas tratan de encontrar soluciones rápidas, triunfos apresurados sin entender que el éxito es simplemente resultado del crecimiento interno y que éste requiere tiempo.

Quizás por la misma impaciencia, muchos de aquellos que aspiran a resultados en corto plazo, abandonan súbitamente, justo cuando ya estaban a punto de conquistar la meta. Es tarea difícil convencer al impaciente que sólo logran el éxito aquellos que luchan en forma perseverante y saben esperar el momento adecuado. Es necesario entender que en muchas ocasiones estaremos frente a situaciones en las que creemos que nada está sucediendo. Y esto puede ser extremadamente frustrante. En esos momentos (que todos tenemos), debemos recordar el ciclo de maduración del bambú japonés, y entender que no debemos bajar los brazos, ni abandonar la lucha por no "ver" el resultado que esperamos, pues sí está sucediendo algo dentro de nosotros: estamos creciendo, madurando.

Quienes no se rinden, van gradual y progresivamente creando los hábitos y el temple que les permitirá sostener el éxito cuando éste al fin se materialice. El triunfo no es más que un proceso que lleva tiempo y dedicación. Un proceso que exige aprender nuevos hábitos y nos obliga a descartar otros».

TALLER N° 8 (Vivas et al., 2005)

Noticias agradables y noticias desagradables

Actividad: Noticias agradables y noticias desagradables

En diferentes momentos del día y de la semana se recogen vivencias o experiencias que cuentan los niños y niñas, incluso las del propio docente, que tengan que ver con la escuela y el grupo clase. Para ello utilizan dos carteles en los que se reflejan en cada uno de ellos una imagen acompañada de la palabra escrita “noticias”. En uno de los carteles hay una imagen de una expresión agradable y en el otro cartel una expresión desagradable. Es el espacio donde los niños y niñas comunican delante del grupo alguna noticia que ha surgido de la vivencia de emociones agradables o emociones desagradables, e incluso a veces sugieren emociones ambiguas (no tiene su propio cartel, se anota la noticia entre medio de los dos carteles). Las noticias se escriben en un papel que se pone debajo de cada cartel. Cada día se cambia y se pone una hoja en blanco. Las noticias recogidas por día las archivan en un cuaderno y al finalizar la semana las leen de nuevo, fortaleciendo las noticias agradables. Las noticias desagradables las leen para que posteriormente se reflexione acerca de ellas y puedan buscar posibles soluciones que faciliten la transformación de la noticia en una vivencia agradable.

Objetivos: Expresar los sentimientos y emociones vividas en el grupo clase, identificar las noticias agradables y las noticias desagradables, reconocer las vivencias emocionales de los

demás ante situaciones escolares, favorecer el diálogo y la reflexión de aspectos vividos por el grupo de forma agradable /desagradable, respetar el turno de palabra.

Contenidos: Conciencia emocional/ expresión de sentimientos y emociones, habilidades socio-emocionales /reconocimiento de las vivencias emocionales de los demás, diálogo y reflexión.

Materiales: Dos carteles con el título de noticias y debajo del título el dibujo de una expresión alegre y el otro con una expresión desagradable. Los niños y niñas pueden confeccionar estos carteles para su grupo-clase. Cuadernos-libreta, una para tipo de noticias, que servirá de diario de las emociones vividas.

Orientaciones: La confección del cuaderno-libreta también servirá para que éste pueda desplazarse con el grupo clase en diferentes espacios escolares en los que se desarrolle cualquier actividad educativa y en las que estén diversos especialistas que intervengan en el grupo clase.

LECTURA REFLEXIVA:

Abriendo puertas (Acerca del miedo)

«En una tierra en cruda guerra, había un Rey que causaba espanto... Siempre que capturaba prisioneros, no los mataba, los llevaba a una gran sala, oscura y de fuertes muros de piedra, en la que había un grupo de arqueros de su ejército. Sobre uno de los lados de esa terrorífica sala de la muerte, estaban reunidos los arqueros, y sobre la otra pared, había, cerrada con una tranca, una puerta de pesadas y atormentadoras hojas. Sobre la misma se veían figuras de calaveras cubiertas de sangre, junto a otras aterradoras imágenes. En esta sala el Rey les ordenaba a los prisioneros formar un círculo, y dirigiéndoles la palabra les decía: ustedes podrán elegir entre morir en forma rápida y segura, flechados por mis arqueros, o pasar por aquella pesada puerta, la que por mí

mismo será trancada, una vez que hayan pasado. Todos escogían ser muertos en forma rápida, por los arqueros del Rey.

Al finalizar la guerra, un soldado que por mucho tiempo había servido al Rey, dirigiéndose a su soberano, le dijo: Señor, ¿le puedo hacer una pregunta? ¿Qué cosa hay detrás de tan asustadora y temida puerta? - Vaya y vea por usted mismo!!! le respondió el Rey. El valiente soldado, entonces, abre temerosamente la puerta y a medida que lo hace, los rayos del sol van entrando y aclarando el ambiente y finalmente descubre, absolutamente incrédulo y sorprendido que la terrorífica puerta se abría sobre un camino que conducía a la LIBERTAD!!!

El soldado, sin poder salir de su asombro, apenas puede escuchar la voz de su Rey que le dice: Yo les daba a ellos la alternativa de elegir que escogieran qué hacer con respecto a sus vidas. !!!Pero ellos preferían morir antes de arriesgarse a abrir esa pesada puerta!!!»

¿Cuántas puertas dejamos de abrir por el miedo a arriesgar? ¿Cuántas veces perdemos la libertad y morimos por dentro, por sentirnos con miedo a abrir la puerta de nuestros sueños? !Que tengas siempre la decisión y el coraje de abrir sin miedo tus nuevas puertas!

TALLER N° 9 (Vivas et al., 2005)

El globo mensajero.

A primera hora de la mañana o cuando se crea necesario, a medida que realizan el saludo de forma individual a los niños y niñas, se anima al alumnado para que se sienten formando un círculo con la intención de que se vean las caras.

Se presenta un globo en el que hay una expresión de alegría. Éste circula de mano en mano a la vez que pregunta: ¿Cómo te sientes? Se realiza la pregunta a medida que va pasando el globo, acompañando la pregunta con una expresión facial.

Objetivos: Adquirir vocabulario emocional, expresar los propios sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, reconocer las emociones y sentimientos de los demás.

Contenidos: Conciencia emocional/ vocabulario emocional, lenguaje verbal y no verbal, expresión de sentimientos y emociones.

Materiales: Un globo pintado con una expresión de alegría /títere.

Orientaciones: Puede sustituirse, en lugar de un globo que sea un títere. Es posible que durante las primeras sesiones sean los educadores quienes realicen esta pregunta a los niños y niñas: ¿Cómo te sientes? Pero, poco a poco se ve como los niños y niñas asimilan el vocabulario emocional como forma de expresión y comunicación: ¿cómo me siento?, ¿cómo te sientes?

LECTURA REFLEXIVA:

Sé tú mismo (Acerca de la asertividad)

«Cuenta el columnista Sydney Harris que, en cierta ocasión, acompañaba a comprar el periódico a un amigo suyo, quien saludó con cortesía al dueño del quiosco. Éste le respondió con brusquedad y desconsideración. El amigo de Harris, mientras recogía el periódico que el otro había arrojado hacia él de mala manera, sonrió y le deseó al vendedor un buen fin de semana.

Cuando los amigos reemprendieron el camino, el columnista le preguntó:

- ¿Te trata siempre con tanta descortesía?
- Sí, por desgracia.
- ¿Y tú siempre te muestras igual de amable?
- Sí, así es.
- ¿Y por qué eres tan amable cuando él es tan antipático contigo?

- Porque no quiero que sea él quien decida cómo debo actuar yo.

La persona plenamente humana es aquella que consigue ser ella misma. Es un actor de su propia vida, no un re-actor ante lo que dicen o hacen los demás. Actúa por sus propias convicciones, no por reacción a como actúan con él los demás».

Para vivir la vida con autenticidad hace falta hoy mucho valor y saber nadar contracorriente. Vivir con autenticidad supone arriesgarse, atreverse, saber decir no, si uno cree que debe decirlo, cuando todos a nuestro alrededor dicen si. En un mundo carcomido por el egoísmo, hace falta mucho valor para ser generoso. En un mundo donde las relaciones están atrapadas por la ofensa o el acaparamiento de la palabra y el poder que no deja hablar ni ser el otro, hace falta mucho valor para escuchar y tratar al otro con cariño y con bondad. En un mundo donde lo importante es tener, resulta difícil empeñarse en ser y entender la existencia como don para con los demás. La educación tiene que ser una propuesta para ayudar al alumno a construirse como persona, a soñarse e inventarse, a potenciar todas sus posibilidades, a esforzarse cada día para ser más y mejor.

TALLER N° 10 (Vivas et al., 2005)

El libro de las emociones.

Esta actividad consiste en presentar una emoción a trabajar, por ejemplo la alegría, y de ella buscamos información para confeccionar un libro que sea vivido y compartido por el grupo-clase. Se pueden traer fotografías, recuerdos, imágenes, cuentos, personajes, así como qué entendemos por alegría, cuando la vivimos, cuando la viven los demás, si nos gusta o no sentirnos alegres, etc. Es un libro que recoge experiencias y conocimientos de los niños y niñas

acerca de la emoción que se trabaja. También puede confeccionarse el libro del enfado, de la tristeza, o del miedo.

LECTURA REFLEXIVA:

Tolerancia y aceptación

La persona que tiene una baja tolerancia al fracaso no suele sentirse inclinada a correr riesgos. No se concede a sí misma el derecho a equivocarse y si fracasa o comete un error se condena duramente por ello, etiquetándose con apelativos autodenigrantes. Se trata de una persona con un concepto de sí misma muy pobre, que se valora en función de sus logros. La consecución de sus objetivos es lo que le concede el valor como persona y el fracaso se lo quita; esto explica su baja tolerancia a la frustración porque su autoestima depende de ello. Para este tipo de persona, no arriesgar es la apuesta más segura, la única que le permite proteger la imagen que tiene de sí misma. Cualquier otra persona con un concepto más elevado puede arriesgarse, porque su lógica le dice que lo peor que le puede pasar es no conseguir su objetivo. Sin embargo, para la persona con un autoconcepto débil, lo peor no es no conseguir su objetivo sino lo que emocionalmente le va a costar en cuotas de frustración, sentimiento de indignidad y vergüenza. Un individuo que se valora en virtud de sus éxitos o fracasos está siempre en la cuerda floja porque sitúa su valor en factores externos sobre los que no tiene ningún control; en cambio, si renuncia a valorarse por sus logros, siempre podrá considerarse un ser humano valioso independientemente de si ha tenido éxito o no. Es preciso que se acepte incondicionalmente incluso cuando comete errores. Por otro lado, este tipo de persona necesita ser aceptada por los demás para poderse aceptar a sí misma. Esto limita mucho su campo de acción ya que es probable que renuncie a sus objetivos si cree que pueden acarrearle algún tipo de rechazo por parte de la gente que le rodea. El individuo

que tiene una baja tolerancia al fracaso y no se acepta incondicionalmente, ante la posibilidad de lanzarse a lograr una meta importante para él, suele sentirse indefenso y profundamente ansioso. Pierde objetividad y focaliza toda su atención en las posibilidades negativas y no en las positivas. No se le ocurre decir: «Está bien, me arriesgo». «Lo peor que puede pasarme es que me salga mal». «Tengo mucho que ganar y muy poco que perder». Sino que piensa: «No puedo hacerlo». «Si me sale mal me moriría de pena, vergüenza», etc. No evalúa las posibilidades negativas contrastándolas con las positivas. Tiene un pensamiento tremendista que le impide saber que no sólo existen posibilidades de fracaso sino también de éxito. Cree que si fracasa en una cosa concreta, el fracaso se extenderá como una gota de aceite a toda su persona. No es extraño que en él, la fuerza proteccionista que apunta a la pasividad sea superior a la fuerza que tiende hacia la superación y el logro.

REFERENCIAS

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6, pp 170-193.
- Agulló Morera, M., Filella Guiu, G., Soldevilla Benet, A. y Ribes Castells, R. (2011). Evaluation of emotional education in the middle cycle of primary School. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Alvarado, J. (2016). *Estrategia de gestión de la comunidad orientada desde las prácticas deportivas, para fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes de aceleración secundaria del Colegio Guillermo León Valencia*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Libre.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bresó, E., Ferrer, A. y Giorgi, G. (2013). MEIT (Mobile Emotional Intelligence Test): una novedosa metodología para evaluar la percepción de emociones haciendo uso de dispositivos móviles. *Revista Ansiedad y Estrés*, 19 (2,3), 185-200. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/85669>
- Caballero, A., Blanco, L. y Guerrero, E. (2011). Problem solving and emotional education in initial primary teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7 (4), 281-292. Recuperado de <http://www.ejmste.com/Problem-Solving-and-Emotional-nEducation-in-Initial-Primary-nTeacher-Education,75206,0,2.html>
- Cabrero Duque, S. (2014). La necesidad de la educación emocional desde los primeros años. (Tesis de grado). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7268/1/TFG-G731.pdf>
- Castellanos Bedoya, S. y Rubio Rodríguez, J. (2015). Competencias ciudadanas y conflictos escolares de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Inmaculada Concepción. (Tesis de maestría). Manizales: Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1109/Sandra%20Patricia%20Castellanos%20Bedoya.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro Ariza, A. y Ruíz Iriarte, J. (2012). Las competencias ciudadanas en la articulación de la educación básica y media en la IE Liceo de Bolívar de Cartagena de Indias. (Tesis de maestría). Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena. Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/5925>

- Cepeda, M.J. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G. y Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, (2), 2-23.
- Chiappe, A. y Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educ. Educ.* 16 (3), 503-524. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a06.pdf>
- Decreto 1075 de 2015. Diario Oficial de la República de Colombia No. 49523, Bogotá, Colombia, 26 de mayo de 2015. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=62510>
- De La Vega, N. y Oros, L. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, (3), 9 – 23. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Laura_Oros/publication/270567190_El_rol_de_las_emociones_positivas_empaticas_en_el_comportamiento_social_de_adolescentes_argentinos_The_role_of_empathic_positive_emotions/links/54ad4b340cf2213c5fe3a1f3/El-rol-de-las-emociones-positivas-empaticas-en-el-comportamiento-social-de-adolescentes-argentinos-The-role-of-empathic-positive-emotions.pdf
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19 (2), 321-332.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, (1), 91-107. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub266_Fernandez-Berrocal_Salovey_Vera_Extremera_Ramos_2005.pdf
- Fonseca Hoyos, P. (2002). Diseño, validación y aplicación de una cartilla "expresión de sentimientos" para niños de tercero elemental. (Tesis de grado). Chía: Universidad de la Sabana. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47068161.pdf>
- Fonseca-Pedrero, E. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos del programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16 (1), 1 – 11.

- Foster, K., Fethney, J., McKenzie, H., Fisher, M., Harkness, E., y Kozlowski, D. (2017). Emotional intelligence increases over time: a longitudinal study of Australian pre-registration nursing students. *Nurse Education Today*, (55), 65-70.
- Foster, K., McCloughen, A., Delgado, C., Kefalas, K. y Harkness, E. (2015). Emotional intelligence education in pre-registration nursing programmes: an integrative review. *Nurse Education Today*, 35 (3), 510-517. 35(3):510-7
- Franzón Cossio, O. (2016). *Educación en Inteligencia Emocional*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://babyradio.es/blogfamiliar/educar-en-inteligencia-emocional/>
- Fromm, E. (1974). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gaeta González, M. y López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 13-25.
- Gallego Gil, D., Alonso García, C. y Cacheiro González, M. (2011). *Educación, Sociedad y Tecnología*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Díaz, M., Delgado-Gómez, M., y Gómez-Sánchez, R. (2017). Education, emotions and health: emotional education in nursing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 492-498. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300952>
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. Recuperado de <https://josemariapoveda.com/images/empatiaeducativo.pdf>
- Grajales Niño, G. y Pineda Galvis, S. (2015). Análisis de las estrategias para la formación en competencias ciudadanas que se implementan en las instituciones educativas del municipio de San José del Guaviare. (Tesis de grado). San José del Guaviare: Universidad Nacional Abierta a Distancia. Recuperado de <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3660/1/60387641.pdf>
- Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O. y Badea, M. (2015). Socio-emotional intelligence in Colombian children of primary education. An analysis in rural and urban settings. *Procedia*

- *Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815048995>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. (2010). *Pruebas Saber*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

Jaramillo Zuluaga, C. (2012). El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla Educativa*, 9, 85-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4319802>

Ley 1620 de 2013. Diario Oficial de la República de Colombia No. 48.733, Bogotá, Colombia 15 de marzo de 2013. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.

López-Mondéjar, L., y Tomás Pastor, L. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning. A university environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 432-437. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300861>

Maldonado Wilches, D. y Pinzón Guerrero, L. (2016). *La huerta escolar como medio para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en estudiantes de un colegio público en Bogotá D.C.* (Tesis de maestría). Cundinamarca: Universidad de la Sabana.

Mayorga Sánchez, L. (2009). *Inteligencia emocional organizacional, un instrumento para su diagnóstico*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/economia/tesis53.pdf>

Medina Corcuera, A. (2011). *Inteligencias múltiples en el aula*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/norman.trujillo/9173245-inteligenciasmultiplesenelaula>.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas*. Colombia: autor. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>

Molero Moreno, C., Saiz, V. y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>

- Muñoz Gallo, L. y Duque Puerta, L. (2010). *Promoción de competencias ciudadanas en niños y niñas a través de la gestión no violenta de conflictos*. (Tesis de grado). Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1315>
- Muñoz Labraña, C. y Martínez Rodríguez, R. (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile. *Revista Actualidades Educativas en Educación*. 15 (3), 1-21.
- Muñoz, T., Osorio Ferrer, L., Reyes Figueroa, J. y Velandia Castro, L. (2013). *Diseño de una prueba de competencias ciudadanas en formato digital*. Buenos Aires: V Congreso Internacional de Investigación en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores el Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Mylonaku-Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169-176. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812053827>
- Peñalva Vélez, A., López Goñi, J. y García Manso, M. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 34 (1), 223-242.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1183-1208.
- Quiroz Macías, J. (2014). Estrategias para el fortalecimiento de competencias ciudadanas. (Tesis de maestría). Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- Salavera, C., Usán, P., Chaverri, I., Gracia, N., Aure, P. y Delpueyo, M. (2017). Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, 1179-1183. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301763>
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.

- Sotil Brioso, A., Ecurrá, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2014). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de grado sexto de educación primaria. *Revista IIPSI*, 11 (2) pp. 55 – 65.
- Souza Barcelar, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/16/
- Tarasova, K. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 128-132.
- Torrijos Fincias, P. y Martín Izard, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15. (1), 90-105.
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, 10, 107-124.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C A.
- Zambrano Ojeda, E., Fernández Candama, F., Rivera Cisnero, A. y Zapata Zapata, E. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios . *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, (21), 78-97.

ANEXO

Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO

I.E LA ASUNCIÓN – I.E ANTONIO RICAURTE

Proyecto: Educación emocional y competencias ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín

Propósitos:

Conocer las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica.

Conocer las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas La Asunción y Antonio Ricaurte antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica.

A. Datos Generales

Institución Educativa

Grupo

Género

Edad

1. ¿Con quién vives? marca con una X todas las opciones que consideres) *

a. Papá

- b. Mamá
- c. Abuelos
- d. Hermanos
- e. Tíos
- f. Primos
- g. Otros familiares
- h. Amigos
- i. Vecinos
- j. Otros

2. Qué lugar ocupas con respecto a tus hermanos?

- a. Soy el mayor
- b. Soy intermedio
- c. Soy el menor.
- d. No tengo hermanos

3. ¿Con qué personas pasas el tiempo en casa cuando no estás en el colegio?

- a. Abuelos
- b. Madre

- c. Padre
- d. Hermanos
- e. Amigos
- f. Otros familiares
- g. Nadie

4. ¿Con quién hablas cuando tienes un problema o dificultad?

- a. Maestros
- b. Padres
- c. Amigos
- d. Familiares

4a. ¿Cuánto tiempo pasas diariamente en el uso recreativo de Internet o en redes sociales los fines de semana? (excluyendo el tiempo dedicado a hacer tareas) _____

4b. ¿Cuánto tiempo pasas diariamente en el uso recreativo de Internet o en redes sociales de lunes a viernes? _____

5. ¿Cuánto tiempo dedicas al día para hablar personalmente con los miembros de tu hogar?

- a. Una hora o menos.< 1
- b. Más de una hora y menos de 3 horas. (1 – 3 horas)

c. Más de cuatro horas. (más de tres horas)

d. No hablo mucho así esté solo o acompañado.

6. En tu hogar conversas con los miembros de tu familia

Si /No

a. Todos los días

b. Solo los fines de semana

c. Algunos días

d. Nunca

B. Test para evaluar los estados emocionales /TMMS-24

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una «X» la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Nada de acuerdo: **1**; Algo de acuerdo: **2**; Bastante de acuerdo: **3**; Muy de acuerdo: **4** y Totalmente de acuerdo: **5 Likert**

Estado Emocional					
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					

6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7. A menudo pienso en mis sentimientos.					
8. Presto mucha atención a cómo me siento.					
9. Tengo claros mis sentimientos.					
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11. Casi siempre sé cómo me siento.					
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14. Siempre puedo decir cómo me siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

C. Sobre las competencias ciudadanas

Instrucciones: Por favor marque la opción que considere es más apropiada para cada uno de los ítems que se presentan a continuación, seleccionando con una “X” una única respuesta para cada interrogante:

Convivencia y paz: se basan en la consideración de los demás y, específicamente, en la consideración de cada persona como ser humano.

1. ¿Cuál de las siguientes acciones es la que más promueve la convivencia entre las personas?
 - A. Analizar y discutir las normas
 - B. No denunciar maltratos
 - C. Mantenerse en silencio sin opinar
 - D. Hacer lo que uno quiera sin importar lo demás

2. ¿Cuál de los siguientes es un mecanismo apropiado para resolver un problema entre vecinos?
 - A. Adquirir armas para defenderse
 - B. Reunir a la comunidad para discutir el conflicto
 - C. No meterse en lo que a uno no le concierne directamente
 - D. Resolver el problema cada uno por su lado

3. ¿Cuál de las siguientes acciones ayuda a la convivencia pacífica entre las personas?
 - A. Botar la basura al río para que el agua se la lleve
 - B. Analizar y discutir con argumentos los problemas entre vecinos
 - C. Gastar el agua que uno quiera puesto que los padres la pagan
 - D. Permitir que los niños jueguen con la pólvora para que se diviertan

4. Juan empujó accidentalmente a Jorge y éste lo insultó. ¿Qué debería hacer Juan para evitar un conflicto mayor?
 - A. Responder con palabras ofensivas a quien lo insultó
 - B. No responder inmediatamente pero desquitarse después
 - C. No decir nada e irse a otro lugar
 - D. Ofrecerle excusas y explicarle a Jorge que fue un accidente

5. ¿Cómo se solucionan los problemas en tu clase?
 - A. Hablando con el profesor
 - B. Hablando entre los compañeros
 - C. Acudiendo al gobierno escolar
 - D. El profesor castiga a los responsables

6. ¿Cómo se solucionan los problemas en tu casa?
 - A. Los padres imponen su punto de vista
 - B. Conversan padres e hijos para saber lo que piensa cada uno
 - C. Nadie hace nada
 - D. Con gritos o golpes

7. Gladys llega muy tarde a su casa y su papá la espera muy bravo y preocupado. Como castigo, le prohíbe salir de noche durante todo un mes. Gladys opina que este castigo es demasiado duro. ¿Qué debe hacer Gladys?

- A. Salir del cuarto furiosa
- B. Decirle a su papá que él no puede mandarla
- C. Llegar a un acuerdo con su papá para que la deje llegar tarde los fines de semana
- D. Decirle a su papá que ella ya tiene suficiente edad para llegar tarde

8. El conflicto entre personas puede tener beneficios porque:

- A. Permite que termine lo que de todas maneras iba a terminar
- B. Permite que se descubra algo que se puede mejorar
- C. Al menos alguien termina ganando
- D. Uno aprende a defenderse

9. ¿Para qué sirven las reglas en un juego?

- A. Para beneficiar al que las creo
- B. Para que todos tengan iguales oportunidades de ganar
- C. Para que gane el más fuerte de todos los participantes
- D. Para impedir que ganen los del otro equipo

Participación y responsabilidad democrática: se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, respetando los derechos fundamentales, las normas, los acuerdos, las leyes y la constitución.

10. ¿Cuál es el propósito de las leyes en una democracia?

- A. Proteger a los funcionarios públicos de las críticas de los ciudadanos
- B. Impedir que haya desacuerdos entre los políticos
- C. Crear un marco de orden y justicia en la sociedad
- D. Imponer una única ideología para la seguridad general

11. ¿Cuál de las siguientes situaciones puede hacer que a un país se le considere NO democrático?

- A. Está prohibido criticar al gobierno
- B. Los ciudadanos deben pagar impuestos muy altos
- C. Los partidos políticos se critican mutuamente con frecuencia
- D. Cada ciudadano tiene derecho a un trabajo

12. En un país democrático es importante que las personas tengan la oportunidad de unirse a numerosas organizaciones puesto que esto permite que haya.

- A. Grupos que defiendan a sus miembros cuando son arrestados
- B. Aumento en la recolección de impuestos para el gobierno nacional
- C. Oportunidades para que las personas puedan expresar distintos puntos de vista

D. Una forma por medio de la cual el gobierno pueda comunicar las nuevas leyes

13. En los países democráticos, ¿cuál es la mejor razón para tener más de un partido político?

- A. Representar las distintas opiniones e intereses de los ciudadanos
- B. Limitar la corrupción política
- C. Evitar las manifestaciones políticas
- D. Estimular la competencia económica

14. La libertad de expresión es fundamental en una democracia porque:

- A. Permite educar y formar la opinión pública
- B. Garantiza el poder de los medios de comunicación
- C. Fortalece a los periódicos y a la radio
- D. Aumenta la cantidad de publicidad

15. Un maestro democrático es aquel que en la clase:

- A. Toma todas las decisiones importantes
- B. Pone buenas calificaciones
- C. Escucha las ideas de los estudiantes
- D. Mantiene la clase en silencio

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez, como límite, los derechos de los demás.

16. La protección de los derechos humanos es un asunto que le corresponde especialmente a:

- A. La mayor o menor conveniencia de cada cual
- B. La administración de justicia
- C. El interés económico de los ciudadanos
- D. El cuidado religioso de los asuntos públicos

17. La discriminación contra la mujer debe combatirse porque:

- A. Es algo que está muy de moda en estos días
- B. Es necesario para lograr mayor igualdad en la diferencia
- C. Es conveniente para disminuir la productividad nacional
- D. Es un mandato de las Naciones Unidas y de los países del norte

18. Las poblaciones indígenas se consideran en su mayoría como "grupos discriminados o marginados", porque:

- A. Hablan lenguas diferentes a las nuestras
- B. Son muy poco educados y son poco cultos
- C. Tienen una cultura exótica y extraña

- D. Tienen una larga historia de exclusión social
19. ¿En cuál de los siguientes casos se les están violando los derechos a los niños?
- A. Cuando se les expulsa del colegio por una causa grave
 - B. Cuando se les obliga a permanecer en silencio durante una conferencia
 - C. Cuando no se les da la libertad de hacer todo lo que les gusta
 - D. Cuando los niños o las niñas no asisten al colegio por falta de dinero
20. La discriminación en el colegio nos perjudica porque:
- A. Le causa daños a las relaciones entre compañeros
 - B. Frena la violencia dentro del salón de clase
 - C. Aumenta el intercambio de conocimientos
 - D. Impide el desarrollo económico
21. Un estereotipo que favorece la discriminación puede ser el que considera que
- A. Las mujeres son celosas
 - B. Los hombres tienen mayor capacidad de trabajo que las mujeres
 - C. Los hombres deben ayudar a realizar las tareas de la casa
 - D. Las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres
22. Luis siente rencor hacia un niño negro que es nuevo en el colegio. Aunque está en otro curso y jamás ha cruzado una palabra con él, siente que no lo tolera. Esta reacción ejemplifica:
- A. Los problemas que se viven en los colegios
 - B. Las enemistades de los adolescentes
 - C. La influencia de los prejuicios
 - D. La formación de grupos juveniles
- 23.Cuál de las siguientes opciones define mejor la discriminación
- A. Privar los beneficios y excluir de actividades sociales a las personas, fundándose principalmente en prejuicios
 - B. Incentivar estereotipos contra un grupo determinado de personas para provocar la burla de los demás
 - C. Fomentar políticas que exijan a ciertos grupos excluidos resultados sobre el dinero que se invierte en su defensa y promoción
 - D. Exigir a estudiantes de clases sociales bajas resultados académicos similares a los que obtienen alumnos de clase alta
24. Dentro de una familia, ¿quién debe atender y proteger los derechos humanos?
- A. El padre

- B. Todos y cada uno de sus integrantes
- C. La madre
- D. El padre, la madre y los hermanos mayores

Gracias por tu colaboración.